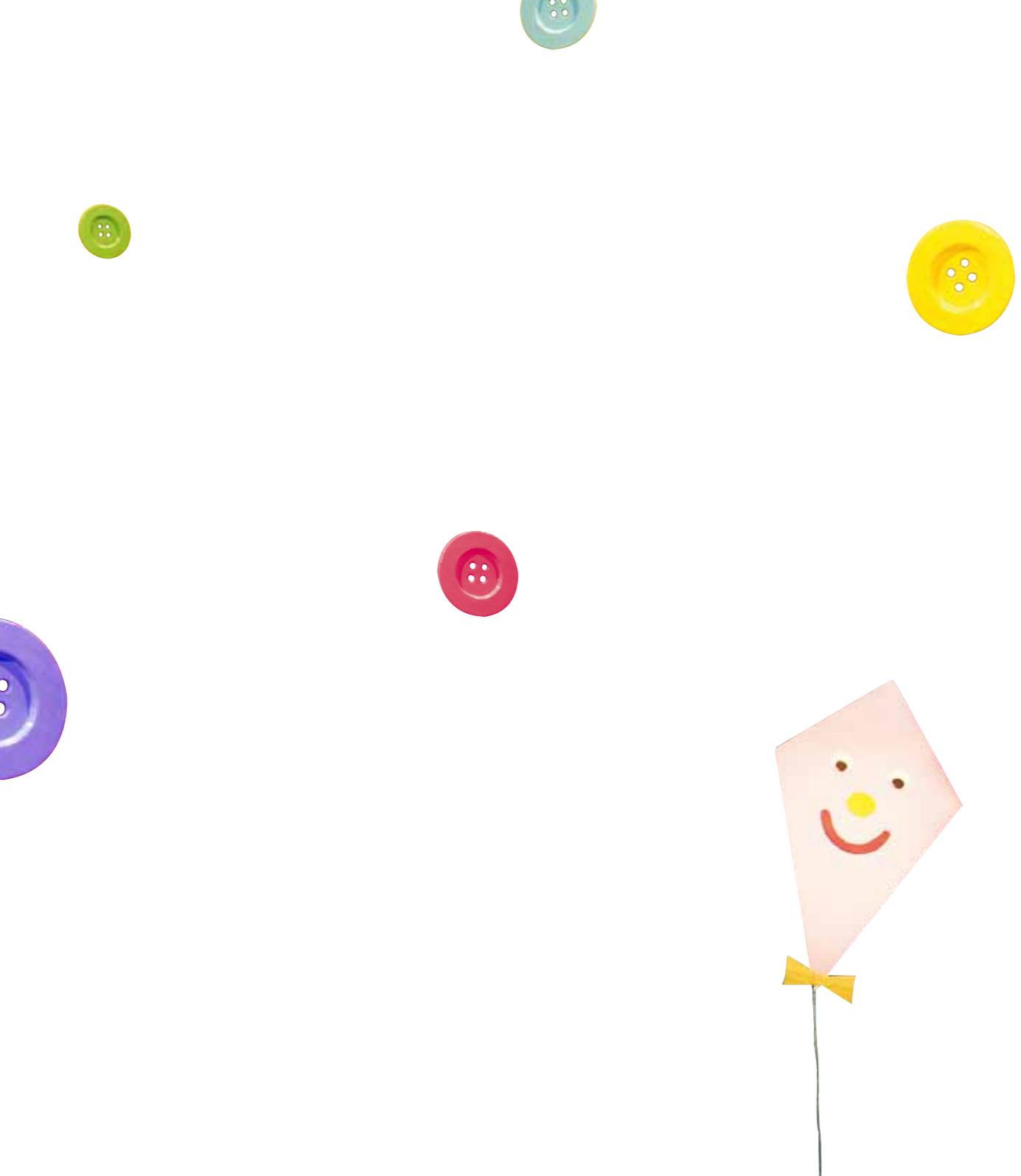




LA R ÉVOLUTION DE L'ENFANT



LA **R**ÉVOLUTION DE L'ENFANT

SOMMAIRE

**Vendredi 27
novembre**



Allocutions d'ouverture	
Manuel Tornare	6
Conseiller administratif, Ville de Genève	
Oscar Tosato	10
Conseiller municipal, Ville de Lausanne	
Laisser les enfants grandir	13
Bernard Martino	
Auteur, réalisateur, La Rochelle	
La Révolution de l'Enfant	24
Jean Epstein	
Psychosociologue, Paris	
Illustrations pour l'allocution de Jean Epstein	30
Zaü	
Illustrateur, Paris	
Rêve - Révolution - Evolution - Défi	46
Gisela Châtelanat	
Professeure adjointe, FPSE, Université de Genève	
20 ans de la petite enfance à Genève	49
Guy-Olivier Segond	
Ancien maire de Genève Ancien président du Conseil d'Etat	
Déterminé pour ne pas l'être: la révolution du devenir	52
François Ansermet	
Professeur, chef de service au SPEA, HUG, Genève	
Korczak: le droit de l'enfant au respect	60
Daniel Halpérin	
Pédiatre, président de l'association suisse des Amis du Dr J. Korczak, Genève	
Révolution urbaine: une ville à la hauteur des enfants	68
Frédéric Jésus	
Pédopsychiatre de service public, vice-président DEI, France	

Attachements et changements culturels	90
Boris Cyrulnik	
Neuropsychiatre, directeur d'enseignement, Université Toulon	
L'enfant et la famille précaire, ou du besoin d'attachement	104
Michel Delage	
Thérapeute familial, Toulon	
Créer des liens - partir du bon pied	113
Nadia Bruschiweiler-Stern	
Pédopsychiatre, directrice centre Brazelton, Suisse	
L'évolution de la prise en charge de l'enfant vers le contexte communautaire	122
Joshua Sparrow	
Pédopsychiatre, Boston	
Un espace communautaire: le Cerf-Volant	134
Esther Bitton, Denis Châtelain, Laurence Chekroun	
Accueillants du Cerf-Volant, Genève	
Regards croisés	140
Marie-Françoise de Tassigny	
Déléguée à la petite enfance, Ville de Genève	
Jean-Claude Seiler	
Chef du Service petite enfance, Ville de Lausanne	
L'enfance, la famille et l'Etat: les nouveaux défis de l'individualisme éducatif	142
Pierre-Yves Troutot	
Sociologue, directeur de la hets, HES-SO, Genève	
Transformations sociales et nouveaux défis pour l'éducation de la petite enfance	150
Tullia Musatti	
Directrice de recherche CNR, Rome	
Petite enfance, un même mouvement, une même passion?	156
Claudette Pitre-Robin	
Directrice générale, CPE de la Montérégie, Québec	
Clôture	164
Manuel Tornare	
Conseiller administratif, Ville de Genève	
Oscar Tosato	
Conseiller municipal, Ville de Lausanne	

**Samedi 28
novembre**



Allocution d'ouverture



Manuel Tornare
Conseiller administratif
Ville de Genève

Bonjour à tous et à toutes,

J'aimerais saluer mon homologue Oscar Tosato. Je suis très heureux que l'on puisse travailler avec la Ville de Lausanne. A Genève, on nous reproche souvent de trop regarder vers l'Afrique, vers l'Europe du sud, et moins vers la Suisse. Depuis de nombreuses années, nous collaborons avec la Ville de Lausanne avec laquelle nous avons fondé la coordination des Villes romandes, qui marche très bien. Nous avons eu un forum dernièrement des élus de toute la Suisse romande sur la petite enfance. Des relations privilégiées existent et font que nous pouvons avancer ensemble pour le bien de la politique publique en faveur de la petite enfance.

J'aimerais saluer aussi tous les Conseillers municipaux, les Conseillères municipales qui sont présents, aujourd'hui, il y a en a beaucoup, merci. Saluer tous les professionnels de la petite enfance, non seulement de Genève mais d'autres communes et aussi bien évidemment de Lausanne et tous nos amis qui viennent de la francophonie, du Québec, de Belgique et d'autres pays francophones.

J'aimerais saluer aussi Monsieur Guy-Olivier Segond, qui fut maire de Genève, qui fut aussi Conseiller d'Etat, Président du Gouvernement genevois et qui a beaucoup fait pour la petite enfance. J'aimerais saluer aussi Michel Rossetti, qui fut mon prédécesseur pendant 10 ans, de 1990 à 1999, qui fut aussi maire de Genève.

Je suis très heureux de vous accueillir toutes et tous, donc, pour ce colloque petite enfance: «La Révolution de l'Enfant». Cette édition 2009 fait écho au premier colloque organisé par Marie-Françoise de Tassigny, en 1989. Le colloque de 89 a posé les bases d'une politique petite enfance en Ville de Genève. Cette politique qui a été initiée par un grand magistrat, Guy-Olivier Segond. J'aimerais qu'on applaudisse à la fois Marie-Françoise, Michel Rossetti et Guy-Olivier.

En engageant Marie-Françoise de Tassigny, Guy-Olivier Segond a eu l'intuition qu'il fallait confier à cette femme une mission, celle de développer la petite enfance genevoise sur 2 plans: un axe administratif bien évidemment et un axe socio-pédagogique. Les colloques que la Ville, maintenant avec Lausanne, organise depuis 7 ans, ont fixé le cadre, approfondi les orientations, enrichi les réflexions. Pendant toutes ces années, Marie-Françoise de Tassigny a travaillé avec Guy-Olivier Segond, Michel Rossetti, votre serviteur, avec 3 magistrats très différents les uns des autres mais qui chacun, à leur manière, ont permis de faire avancer la petite enfance. Avec les 3 d'ailleurs, elle n'a pas changé de ligne. Peut-être a-t-elle changé de tactique?

Elle n'a pas travaillé seule. Elle a su s'entourer d'une équipe formidable, solide pour faire avancer notamment le dossier essentiel de la formation et de la reconnaissance des professions de la petite enfance afin de doter ce secteur de personnel compétent, au service d'une mission fondamentale. Pour nous, Marie-Françoise a su mettre sur pied des colloques qui sont très vite devenus des rendez-vous incontournables, des passages obligés, des moments essentiels pour rester connectés au terrain de la petite enfance et mieux que cela, nourrir ce terrain d'apports théoriques, scientifiques comme d'expertises venues de toute la région et d'ailleurs. Ces colloques sont vraiment des moments fédérateurs, une manière de penser la petite enfance et en particulier de confronter les approches et les pratiques. La France bien évidemment, le Québec, l'Italie aussi notamment, nous servent de guide et de point de repère et nous les inspirons aussi à notre tour, c'est mutuel. Avec ce colloque 2009, nous avons l'occasion de jeter un regard en arrière pour esquisser ce que sera la petite enfance de ce siècle, le XXI^e siècle.

En 1989, les politiques commencent à s'intéresser à la petite enfance et l'ensemble des acteurs se penche, avec une attention touchante, sur les bébés. Nous sommes en 2009. Le petit enfant est devenu un sujet de droit à part entière et la politique petite enfance une politique publique, reconnue, avec des enjeux pécuniaires considérables. En 20 ans, sous l'influence de la psychologie, de la psychanalyse, de la pédagogie - nous sommes dans la Ville de Rousseau, de Piaget - le regard sur la petite enfance a été complètement bouleversé. On a découvert que le bébé n'est pas seulement un tube digestif mais une personne - merci Monsieur Martino - et que la crèche n'est pas un lieu de garde mais un lieu d'accueil et de co-éducation - merci Marie-Françoise de Tassigny. Le landau fermé et opaque, où était enfoui le bébé sous l'étroite surveillance d'un adulte, le plus souvent sa mère, a été remplacé par une poussette tout confort ouverte sur le monde. Cette «révolution des poussettes» manifeste un véritable retournement qui a poussé la question de l'accueil de la petite enfance hors de la sphère privée pour la faire entrer de plein pied dans celui des politiques publiques. On a donc fait appel à des spécialistes pour repenser l'accueil collectif et à des professionnels formés pour assurer la mise en œuvre de cette politique de la petite enfance. Une révolution, à l'heure où d'aucuns n'hésitent pas prétendre qu'on n'a pas besoin de diplôme pour torcher les bébés!

Aujourd'hui, il reste à structurer la petite enfance genevoise dans une logique de service public cohérent. C'est un enjeu pour les finances publiques et un défi pour les décideurs qui ne doivent pas rester concentrés sur les seuls coûts financiers, mais bien plutôt s'intéresser aux bénéfices sociaux engendrés par le développement de structures d'accueil de qualité.

En tant que magistrat en charge de la petite enfance, je peux facilement faire mienne cette phrase célèbre: «un enfant a sans doute besoin d'un père et d'une mère mais il a surtout besoin de repères». Dans un monde complexe, face aux mutations sociales et culturelles que nous vivons, les pouvoirs publics ont des réponses à apporter aux parents, souvent perdus, largués, sur ces questions de repères, de limites à poser. Et la société des loisirs, la société de consommation qui fait parfois de l'enfant-roi un modèle idéal ne les aide pas. On le sait, je suis un inconditionnel comme beaucoup d'entre vous, de Boris Cyrulnik, que nous aurons l'occasion d'entendre - ce sera un moment magique - demain matin. J'ai du respect pour le scientifique, j'ai du respect pour l'homme qui est un grand humaniste, j'ai du respect pour l'enfant juif qu'il fût et qui devint un homme qui porte encore les stigmates de la Shoah, et vous savez que cela me touche. Dans un opus récent, le célèbre écrivain et psychanalyste jette un constat sans appel sur nos modes de vie. Je cite, «la violence majeure faite aux enfants aujourd'hui, c'est de loin la négligence affective, et de celle-ci on ne parle jamais. On peut la résumer aux faits qu'on ne s'occupe pas de l'enfant, on ne le structure pas, on le nourrit, on le loge, on le met devant la télé et on s'en va».

En écho aux paroles de Cyrulnik, je formule un vœu - il n'a rien de révolutionnaire celui-là mais il est d'une grande actualité, c'est celui d'une plus grande bien-traitance, d'une réelle attention à l'enfant, d'une meilleure écoute. C'est un concept qui s'applique ici, comme dans d'autres grandes métropoles, même si la situation concrète des enfants, bien évidemment diffère sensiblement selon les contrées.

A Genève, l'avenir du secteur de la petite enfance est assurément à construire du côté d'un service public moderne et performant, fort, constitué

d'institutions diversifiées et pas formatées sur un modèle unique, répondant aux besoins des familles et une mixité des missions d'accueil, d'éducation, d'animation et d'accompagnement pré-scolaire. Avec Harmos et l'horaire continu, il faudra prendre rapidement des décisions. Dans ce cadre, je veux rester très attentif à répondre aux besoins des parents rencontrant des situations quotidiennes particulières, comme les parents d'enfants handicapés, les parents avec des horaires de travail décalés ou encore ceux qui sont confrontés à des situations d'urgence, et il y a en a beaucoup plus que l'on croit, même dans une ville opulente comme Genève.

Je n'occulte pas les critiques qui émettent des doutes sur la vie en groupe pour les bébés mais je m'interroge. Est-ce l'accueil collectif qui est fatiguant pour les bébés ou est-ce l'organisation actuelle de la crèche qui peine à prendre en compte les besoins des plus petits? La question doit être posée.

Il m'importe d'intégrer toujours mieux les institutions dans le réseau de proximité, dans les quartiers - j'ai toujours combattu depuis 1999 les transports inutiles des parents qui habitent dans un quartier et qui doivent traverser la Ville pour amener leur enfant à la crèche. Et je suis heureux de pouvoir compter pour cela sur un vaste réseau de partenaires publics et privés. S'inspirant d'une proposition intitulée «Vers une approche européenne de l'accueil petite enfance» la Ville de Genève, avec l'aide de la Ville de Lausanne d'ailleurs, et de la Coordination des Villes romandes, de ce fameux colloque d'il y a 15 jours, à Genève sur la petite enfance, avec tous les élus des grandes et des moyennes Villes romandes, nous entendons porter cette proposition en avant en nous s'inspirant donc de cette Charte européenne et nous voulons une charte petite enfance des villes. Cette charte doit s'appuyer sur l'échange

d'expériences et d'expertises des villes, par exemple dans le cadre de ce colloque ou d'autres, pour défendre quelques principes dans le domaine de la petite enfance.

Je cite ici les plus importants:

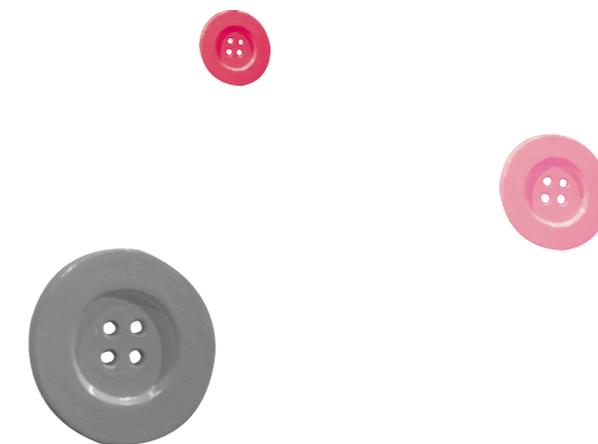
- un encadrement de qualité avec des professionnels au statut reconnu et en nombre suffisant;
- un cadre politique administratif cohérent, pour Genève c'est à l'évidence un service public de la petite enfance. Il faut municipaliser ce que nous savons faire et démunicaliser ce que nous ne savons pas faire;
- un financement partagé, entre les différents échelons locaux et régionaux, entre le secteur privé et le secteur public;
- des tarifs adaptés aux revenus des familles - c'est social;
- une place et un accueil garantis pour tous les enfants et toutes les familles sans distinction;
- la participation de tous les acteurs dans la définition de la politique et la gestion des structures d'accueil;
- enfin, des lieux d'accueil qui favorisent l'intégration sociale de tous les groupes de population dans la collectivité. Des lieux d'accueil qui soient de vrais espaces de prévention, comme l'a prôné pendant toutes ces années Marie-Françoise de Tassigny, qui était aussi, comme mon département, au service de la cohésion sociale.

C'est sur ce projet ambitieux, révolutionnaire, que je vous invite à réfléchir pendant ces 2 jours. Je me réjouis de vivre toutes ces réflexions, ces propositions, ces pistes, avec vous.

C'est grâce au Parlement municipal que nous avons pu voter les budgets, que nous avons pu mener cette

politique que je qualifie de révolutionnaire: 31% de la demande des parents satisfaits en 1999, 63% cette année. Et j'espère bien que d'ici 2014-2015, comme je le dis depuis 1999, l'accès aux crèches, aux garderies, aux jardins d'enfants, la possibilité de mettre ces enfants dans des familles d'accueil - je me bats pour cela aussi, deviendra non pas une obligation mais un droit. ■

Je vous remercie de votre attention.



Allocution d'ouverture



Oscar Tosato
Conseiller municipal
Ville de Lausanne

Mesdames, Messieurs,

20 ans d'histoires de la petite enfance en Ville de Genève, c'est un sacré anniversaire qui mérite bien une petite chanson. Rassurez-vous je ne vais pas vous faire chanter! J'ai simplement choisi une strophe de la chanson «20 ans» de Léo Ferré, que je vais vous lire. Vous la connaissez certainement tous et toutes.

«Pour tout bagage, on a 20 ans.
On a l'expérience des parents,
on se fout du tiers comme du quart,
on prend le bonheur toujours en retard,
quand on aime c'est pour toute la vie,
cette vie qui dure l'espace d'un cri,
d'une permanente ou d'un blue-jean,
et pour le reste on imagine»

Cette strophe de la chanson «20 ans» de Léo Ferré, je vous la dédie, Madame de Tassigny. En hommage au travail que vous avez fait pour la petite enfance, pour ce travail, pour cette petite enfance que vous avez admirablement accompagné, que vous avez peut-être même révolutionnée pour reprendre le thème du colloque et que vous n'allez sans doute jamais oublier, bravo et merci.

Merci aussi mille fois à Manuel Tornare qui a su saisir au bond la balle qui lui était lancée par la Ville de Lausanne, lui proposant de s'associer à l'organisation des colloques petite enfance, permettant modestement à ceux-ci de passer du colloque local à un colloque romand à vocation internationale. Emervillé par l'histoire de l'accueil de l'enfance, conté dans l'ouvrage collectif «La Révolution de l'Enfant», je n'ai pas résisté à l'envie d'aller voir ce qu'il se passait à Lausanne dans le domaine de la petite enfance en 1989. Pour cela, je me suis concentré sur la lecture des rapports des séances du Conseil communal, notre pouvoir législatif, de cette année-là. On y découvre que

c'est l'année d'ouverture du centre de vie infantine de Valency, celui qui a fait l'objet du film «Limites invisibles», réalisé par Fernand Melgard et présenté lors de ce même colloque, il y a 20 ans. On y apprend également que 3 unités d'accueil pour écoliers vont ouvrir et que la première garderie municipale, celle de Bellevaux ouverte en 1949, va être rénovée. Ce qui est intéressant dans ces textes, c'est qu'ils rappellent les motifs qui ont amené le Conseil communal en 1949, à décider de l'ouverture de cette garderie. Je cite les 4 points qui ont amené à l'ouverture de cette première garderie municipale. «- Il s'agit, avec cette ouverture d'éviter à quelques-uns de nos enfants un trop dur apprentissage de la vie. - Il s'agit d'épargner aux parents, aux mères surtout, bien des inquiétudes. - Il s'agit de contribuer à améliorer l'atmosphère familiale des jeunes ménages qui vivent dans des conditions trop souvent précaires. - Il s'agit finalement d'apporter un peu de bonheur au sein des familles laborieuses de notre Ville.»

Que de chemins parcourus depuis ces années-là. Que de recherches et de luttes qui ont fait évoluer aussi bien le regard porté sur le jeune enfant - comme l'a admirablement montré et dit Manuel Tornare il y a quelques minutes - qui ont aussi fait évoluer l'esprit qui anime la mise en place de la politique familiale.

Et aujourd'hui, où en sommes-nous? Dans une période révolutionnaire, comme Manuel Tornare a essayé de le montrer? L'accueil extrafamilial de jour est-il en pleine ébullition? Voit-on poindre à l'horizon une révolte des poussettes? Une question non dénuée d'intérêt, dont je laisserai le soin aux politologues et aux historiens de répondre. Ce qui est certain, c'est que la politique mise en place dans beaucoup de cantons et de villes en Suisse, est ambitieuse et n'hésite pas à bousculer les certitudes qui étaient légion dans le domaine de l'accueil du jeune enfant. Voyez le canton du Jura,

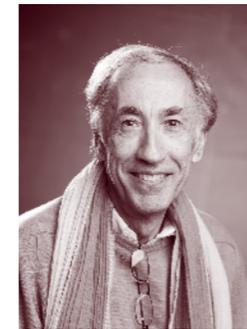
qui prenant le contre-pied de la place financière helvétique, empêtrée corps et âme dans des modèles boursiers foireux, propose un financement de l'accueil de jour simple et compréhensible, 10.- par jour et par enfant. Voyez le canton de Vaud, qui se dote d'une loi sur l'accueil de jour incitative, qui oblige les 375 communes et les centaines d'institutions de la petite enfance, de se structurer dans des réseaux afin d'obtenir un soutien financier cassant ainsi la logique de l'individualisme et du repli sur soi, favorisant la pérennité de nombreuses structures en difficulté et permettant la création de 5000 nouvelles places d'accueil. Voyez la Ville de Genève, qui affirme haut et fort que désormais une place d'accueil pour tous doit devenir un droit. Voyez l'union des villes suisses, qui fait du thème de la détection précoce et de l'intégration active des enfants une de ses propositions majeures dans le domaine de la politique familiale.

Le colloque qui s'ouvre aujourd'hui permettra de voir si ces ambitions sont suffisantes pour accompagner les différentes transformations sociales que vivent les familles et si elles répondent aux besoins des professionnels qui sont actifs dans le domaine de l'enfance, et si elles respectent les droits de l'enfant.

J'aimerais, en conclusion, remercier toutes celles et tous ceux qui ont préparé ce colloque, en particulier l'équipe de Madame Marie-Françoise de Tassigny et celle de Monsieur Jean-Claude Seiler, chef du service de la petite enfance à Lausanne. J'aimerais également féliciter toutes les équipes éducatives des institutions genevoises et lausannoises qui ont animé les colloques off sur le thème de «l'entrée des artistes» pour Lausanne, de «la révolution des objets» pour Genève, dont on peut voir le brillant résultat du travail dans le hall du Théâtre du Léman. Ces contributions sont vraiment remarquables. Merci à toutes, merci à tous et bon colloque. ■



Laisser les enfants grandir



Bernard Martino
Auteur, réalisateur
La Rochelle

Bonjour,

Au départ j'avais pensé intituler cette conférence, **laisser grandir les enfants**, parce que finalement on pourrait dire que ça a été un peu le leitmotiv de tout mon travail autour de la petite enfance. Mais en écrivant je me suis retrouvé un peu ailleurs et il serait plus juste d'intituler l'intervention d'aujourd'hui: **le monde de la petite enfance: deux trois choses que je sais de lui et de ses défis**.

Pendant les deux jours qui viennent, à l'occasion de cet anniversaire que vous célébrez, il va être beaucoup question de défis justement mais aussi de rêves et de révolutions. Des mots qui résonnent fort dans ma tête et j'imagine, dans les vôtres. Des mots qu'il m'est impossible de traiter par dessus la jambe et qui en ont attiré d'autres que je n'avais pas prévu d'écrire et encore moins de lire.

Dans un monde où l'ordre existant, le «système» comme on dit parfois, vise à se maintenir par tous les moyens fut-ce au prix de centaines de millions de victimes de toutes sortes, la révolution est un rêve que les Jean JAURES, les Rosa LUXEMBURG et les Che GUEVARA, assassinés ou à naître, ne sont pas seuls à faire.

Et les rêves, quand ce sont des gens de la trempe de Martin LUTHER KING qui les font, ou de grands artistes comme John LENNON qui les **Imagine**, sont les ferments des révolutions à venir.

Mais il s'agit là des rêves et des révolutions avec un grand «R». Qu'en est-il des vôtres qui peuvent avoir l'«r» de rien.

Est-ce que vos modestes désirs de révolutions à vous, professionnels de la petite enfance, sont sans commune mesure avec les grands élans révolutionnaires capables de soulever le monde? Est-ce que les rêves timides et silencieux que vous faites au chevet des enfants n'ont rien de

commun avec ces rêves flamboyants pour lesquels certains ont donné leur vie?

Je ne suis pas un professionnel de la petite enfance. Je suis un cinéaste intéressé par la petite enfance. Et à ce titre, je me dois d'affirmer que j'ai toujours été persuadé du contraire!

En disant cela, Je pense à de multiples rencontres en de multiples endroits avec des personnes qui vous ressemblent. Mais, en premier lieu, je pense à l'Institut PIKLER de Budapest que je fréquente depuis 25 ans. Une petite pouponnière mais un haut lieu d'humanité que tout ceux qui la connaissent appellent «LOCZY» du nom de la petite rue où elle se trouve, en haut de «Rozsadomb», **la colline des roses**.

Une pouponnière à laquelle je ferai plusieurs fois référence ainsi qu'à sa fondatrice Emmi PIKLER, pédiatre de ville à l'origine.

Mais là tout de suite c'est à l'une de ses premières collaboratrices que je pense. À Maria VINCZE, pédiatre elle aussi, psychopédagogue, chercheuse, une femme discrète et lumineuse qui vient juste de s'éteindre.

Toute sa vie professionnelle, une soixantaine d'années, elle l'a passée entre les quatre murs de l'institution, aux côtés d'Emmi PIKLER, à aider des enfants à grandir, à réfléchir à comment le faire toujours mieux. Il s'agissait d'enfants traumatisés par l'abandon ou la perte de leurs parents, choqués par les mauvais traitements; et l'enjeu était de leur procurer un sentiment de continuité et de permanence, une sécurité intérieure qu'ils n'avaient jamais connue.

Quand je lui ai demandé récemment qu'est-ce que représentait, à ses yeux, tout ce travail minutieux qu'elle avait fait, sur parfois de minuscules aménagements de la relation adultes/enfants.

Qu'est-ce qu'il pesait, face aux violents soubresauts du monde, face aux déferlantes régulières de la barbarie aux aguets. Elle m'a répondu que les petits détails avaient une immense importance et que: **tout commence sur la table à langer**.

Myriam DAVID, une autre grande dame qui avait survécu à Auschwitz et qui nous a aussi quitté maintenant ne disait pas autre chose quand commentant l'excellence des soins procurés à LOCZY, l'exceptionnelle qualité de la relation avec les enfants instaurée par les adultes, elle disait: **c'est très profond ce qui se passe à LOCZY, il y a des enjeux sérieux il me semble, c'est un peu la démocratie qui commence dans un lieu comme celui-là...**

En ce qui me concerne, j'ai toujours beaucoup cru à la puissance de vos gestes, et donc à l'importance de vos rêves.

Au-delà du cinéaste, c'est le citoyen en moi qui s'est mis à s'enquérir des uns et à observer les autres, pour comprendre ce que vous faisiez avec nous. C'est l'usager que je suis qui s'est mis à évaluer vos pratiques à la lueur de nos besoins et de nos attentes. Y aurais-je consacré tant de temps si ce que vous faites ne m'avait pas paru essentiel, j'oserais dire pour le genre humain?

Comme nous tous je pense, j'ai toujours eu pour le simple geste de refus de Janucz KORZCAK le même immense et douloureux respect que j'éprouve pour la détermination et le courage d'un Jean MOULIN ou d'un Missak MANOUCHIAN.

Et la puissance subversive des actes d'un Mahatma GANDHI, d'un Nelson MANDELA ou d'un Dom HELDER CAMARA, que j'admire, ne m'empêche pas d'admirer aussi celle des idées d'un Bruno BETTELHEIM, d'une Françoise DOLTO, d'un Fernand DELIGNY ou d'une Emmi PIKLER.

Dom HELDER CAMARA, l'un des pères fondateurs de la théologie de la libération, opposant farouche à la dictature des généraux brésiliens, qui répondait à ceux qui le traitaient d'évêque rouge: **quand je donne à manger aux pauvres on me traite de saint quand je demande pourquoi ils crèvent de faim on me traite de communiste!**

Un homme de bien qui, quand on lui opposait la nécessité de choisir son camp, au nom des impératifs de la guerre froide, du risque latent de conflit atomique mondial, répondait qu'il ne croyait qu'à **la puissance nucléaire de l'amour**.

Bruno BETTELHEIM qui avait aussi traversé l'expérience des camps de concentration disait lui, à propos des lieux d'enfermement des enfants fous: **comment peut-on oser faire vivre des enfants malades dans des endroits où des enfants bien portants ne le pourraient pas?**

Fernand DELIGNY refusait tout ce qui puait l'asile. Avec toute la force de son empathie pour l'humain, il suivait les autistes à la trace, fuyait le confort de la routine que l'on retrouve si souvent au départ de la maltraitance. Il parlait lui de refuser avec la dernière énergie: **les lendemains usés comme des veilles**.

Françoise DOLTO, qui avait assisté stupéfaite, en tant que petite fille, au retour à la vie «normale» des adultes après le traumatisme de la guerre de 14/18, et qui disait, elle, à qui voulait l'entendre: **ce sont les enfants qui marchent sur leurs pieds. Les adultes marchent sur la tête! Pas étonnant qu'à partir de ce constat-là, toute sa clinique ait été «révolutionnaire»**.

Quant à Emmi PIKLER, qui déjà, dans les années 30, invitait les parents à **observer leurs bébés beaucoup plus et à les stimuler beaucoup moins**, elle a réussi ce prodige de faire exister et

d'approfondir durant cinquante ans, au cœur même d'un régime collectiviste, farouchement opposé à toute forme d'individualisme, une expérience paradoxale, unique au monde: celle de faire grandir et s'épanouir une multitude d'enfants en s'appuyant sur leurs compétences, en organisant tout leur environnement, en pensant chaque détail de leur prise en charge dans le plus total respect de leur qualité de sujet.

Une expérience unique s'agissant de ce que la relation adulte/enfant peut être à l'excellence. Mais aussi, on a tendance à oublier de le voir sous cet angle, un fantastique acte de résistance.

Dans mes rêves à moi, toutes ces voix subversives, forment un tout, concourent au même bouleversement, se rejoignent et quelque part se valent. Et si personne dans vos rangs n'a perdu la vie pour la défense de ses idées, les révolutions que vous appelez de vos vœux, pour lesquelles vous conspirez joyeusement aussi, n'ont pas moins d'importance, et potentiellement moins d'impact, que les autres spectaculaires révolutions qui agitent notre planète.

Les ennemis des grandes révolutions dont on parle dans les journaux et les livres d'histoire sont les mêmes qui s'opposent aux changements profonds que vous imaginez. Et ceux qui assassinent les Federico GARCIA LORCA, les Patrice LUMUMBA, les LUTHER KING, les Salvator ALLENDE, les Victor JARA, et les Anna POLITKOVSKAÏA, sont les mêmes que ceux qui tentent d'assassiner vos rêves.

Je vous l'ai dit, je ne suis pas un professionnel de la petite enfance, je suis un homme d'images. Un de ces réalisateurs de télévision militants qui a toujours pensé, pour reprendre un très joli mot de Raoul SANGLA, un grand ancien, **que la télévision devait se mêler de CEUX qui la regardent**.

Je pense aussi à Paul SEBAN qui disait qu'un réalisateur digne de ce nom se devait de **troubler l'ordre public**.

Il a dû d'ailleurs un temps se réfugier chez vous, je crois bien, pour pouvoir continuer à travailler.

C'est sans doute cela, une certaine idée de la télévision et du documentaire, qui me donne cette liberté d'aborder ce matin, votre travail et le mien en termes non pas techniques mais politiques. Je voudrais notamment revenir, à propos des rêves et de ceux qui les contrarient, à cette chance exceptionnelle, «historique», qui m'a été donnée de rêver en votre compagnie.

Cette chance je la dois à deux personnes, Daniel KARLIN et Claude OTZENBERGER que j'ai plaisir à remercier au passage.

Quand je dis «rêver en votre compagnie», je veux parler de tous ces petits complots que j'ai eu le bonheur de fomenter avec certains d'entre vous à partir et autour de la diffusion sur TF1 de ce documentaire, **Le bébé est une personne**, dont le titre au moins doit encore dire quelque chose aux plus jeunes d'entre vous.

Je me demande d'ailleurs combien de fois dans ma vie, j'ai dû dire ou écrire ces cinq mots: **Le bébé est une personne?** ça doit être assez faméliqueux!

Toujours est-il que c'est dans un contexte de lutte pour la défense d'une télévision publique de qualité, dans un contexte éminemment politique, citoyen et militant qu'en 1983, le pédopsychiatre Tony LAINÉ et moi-même avons conçu et réalisé cette série de trois films.

En tant que cinéaste, je ne suis pas spécialement fier de ce documentaire-là. J'en ai réalisé d'autres que je trouve meilleurs. Je peux donc tranquillement

mentionner le fait que ni Tony ni moi n'avions anticipé l'impact considérable que cette série a eu sur l'opinion publique à l'époque.

A aucun moment, dans ma salle de montage, je n'ai imaginé que ces images et ces sons que j'assemblais, plutôt péniblement si je me souviens bien, allaient être à l'origine d'une véritable révolution dans les mentalités et les comportements.

Comportements des professionnels qui pouvaient, tant que le bébé n'était pas identifié comme une personne, se le disputaient en tirant à hue et à dia. Mais qui ont dû apprendre à travailler en réseau autour de lui quand il est devenu indéniable qu'il n'était pas une masse informe sur laquelle chacun pouvait impunément imprimer sa marque.

Mentalités des parents qui ont spontanément remis en cause la traditionnelle distribution des rôles dans la famille. À savoir pour aller vite, à la mère la charge mais aussi le plaisir de la relation avec le bébé, au père le poids, il faut bien le dire «écrasant», de la responsabilité d'assurer sa survie matérielle.

Quand je parle de cet impact considérable dont nous n'avons été que les instruments, je pense à une émission de radio sur France Inter à laquelle nous étions conviés le lendemain de la diffusion de la première partie de la série. Et je me souviens de cette auditrice bouleversée téléphonant pour nous remercier **de lui avoir rendu son bébé!**

Je me souviens qu'en l'entendant, j'ai immédiatement pensé à ceux qui le lui avaient pris. Je me suis dit que notre film devait drôlement les déranger et qu'ils n'allaient sûrement pas rester les bras croisés. À partir de cet instant, j'ai commencé à guetter le retour de bâton. Et c'est de ce retour de bâton, qui à mon avis dure encore, des multiples

formes qu'il a pris, que je voudrais vous parler maintenant. Pas pour jouer les anciens combattants mais pour décrire une sorte de terrain de la lutte permanente, passée présente et à venir...

Ça a commencé sur un mode assez «rigolo»: nous n'avions pas plutôt réussi à faire passer ce message éminemment subversif que le bébé n'était pas juste ce gros machin mièvre, rose et joufflu, tant vanté par la publicité, que quelques mois plus tard, comme par hasard, sur tous les murs de Paris, fleurissait l'image du bon vieux «bébé Cadum» surmonté de quelques légendes en forme de questions.

Des questions propres à ramener à la raison des parents bouleversés par notre attaque en règle contre les représentations traditionnelles.

Je me souviens surtout de la plus provocante ainsi libellée: **est-ce que j'ai une tête de problème méta-physique?** Évidemment, quand on voyait la bouille du bébé en dessous de la légende en question, le plus élémentaire bon sens forçait quiconque à répondre: non, bien sûr que non! Sauf que pour nous, les agitateurs, la réponse était **oui, mille fois oui!**

Dire que le bébé est une personne c'est en effet dire qu'il est un être doué de conscience. Se poser la simple question de savoir à quel moment et sous quelle forme apparaît cette conscience. La découvrir dans les services de néonatalogie déjà présente dans ces fœtus de 500 grammes prématurément sortis du ventre de leur mère, les yeux grand ouverts dans leurs couveuses à guetter le moindre signal. Supputer qu'elle est possible là au tout début de la vie embryonnaire, qu'elle pourrait même préexister à la conception, fécondée mystérieusement par la puissance des désirs parentaux. N'était-ce pas soulever de vertigineuses questions; des questions hautement métaphysiques?

Bien entendu il ne s'agissait là que d'une simple escarmouche, une campagne publicitaire réactive, surfant sur ce qui devait être l'air du temps. Mais elle annonçait des ripostes d'une tout autre ampleur; bien plus élaborées et réfléchies, autrement pernicieuses et efficaces.

Des attaques qui avaient toutes un objectif commun - partant du constat indéniable que le mal était fait, que le message était passé avec le label «vu à la télé», qu'on ne pouvait pas revenir en arrière - celui de récupérer cette idée saugrenue que le bébé est une personne, de la détourner ou de la pervertir.

C'est ainsi qu'on a vu des professionnels de toutes sortes, des pédiatres et des gynécologues tout d'abord goguenards ou excédés, des fabricants de jouets ou des marchands de layettes un instant désespérés, se voir contraints de forger rapidement un discours nouveau. L'ancien ne passant plus.

Discours en direction des parents tout d'abord. Discours alarmiste, culpabilisant, fait de nouvelles affirmations péremptoires, de nouvelles prescriptions médicales, de nouvelles recettes de puériculture à suivre à la lettre, sous peine de se retrouver rangé dans la catégorie des parents inconscients, négligents voire maltraitants.

Logique après tout! Si le bébé est une personne, alors l'élever devient une question trop complexe pour la confier aux seuls parents. On est d'emblée à des années-lumière du message de nos films. A l'opposé de la pratique d'un BRAZELTON ou d'un Maurice TITRAN, du rôle primordial de l'attachement, de la reconnaissance et de la mise en avant des compétences des bébés et de leurs parents.

On n'est plus dans la vie, on est dans un discours «mortifère». On est, sur fond de suspicion, de méfiance, dans la confiscation, dans la disqualification

mutilante. On est, surtout avec des personnes vulnérables, dans ce que la pédopsychiatre Françoise MOLÉNAT appelait **le risque de casser des parentalités qui s'installent**. Et tout ça, prétendument, la main sur le cœur, au nom de l'intérêt de ce bébé qui vient tout juste d'accéder au statut de sujet.

Discours consistant également à dire que le bébé et même le fœtus étant effectivement des personnes - tout le monde est prétendument bien d'accord là-dessus - on pouvait donc, on devait même, commencer les apprentissages plus tôt avec à la clef, dans un monde d'hyper compétition, une relance du juteux marché de la stimulation.

Quid - mais quelle importance? - de la violation du temps du bébé qui n'est pas le temps de l'adulte. Un irrespect de ce travail du «Grandir» qu'il lui appartient de faire dans son corps et sa tête et qui ne peut être fait que par lui.

Travail que nous ne devrions surtout pas précipiter, que nous devrions au contraire nous fixer comme objectif d'accompagner humblement et avec confiance. Que nous gagnerions beaucoup à **observer** au sens où l'entendaient Esther BICK et Martha HARRIS.

Inutile de préciser qu'en face si je puis dire, pour les vigilants gardiens de l'ordre établi qui avaient comme senti le vent du boulet, le risque de perdre de vue les besoins primaires du bébé n'était sans doute pas la préoccupation première.

Le problème essentiel c'était de reprendre très vite la main, c'était de reconquérir à tout prix le pouvoir de légiférer dans le domaine de la petite enfance (pouvoir que nous avons fait vaciller un grand coup). Et donc tant pis pour les dommages collatéraux.

L'important, pour ceux que Maurice FANON appelait «les chiens de garde», à ce moment du match, ce n'était pas - est-ce que ça ne l'avait

jamais été? - la défense de la personne du bébé. L'important c'était, en la rendant aux spécialistes, de récupérer très vite la maîtrise de la parole.

Et, à partir de là, pour ne plus jamais risquer de s'en trouver dépossédé par surprise, une nouvelle fois; de bien verrouiller le discours.

Alors où en sommes-nous aujourd'hui? Eh bien j'aurais tendance à dire que nous en sommes là et que la bataille fait rage! Ils ont récupéré la parole mais, même s'ils y travaillent dur, ils n'ont pas encore réussi à peaufiner un discours parfaitement étanche reposant sur une série d'arguments irréfutables. Il nous reste quelques petits espaces pour penser.

La dénonciation du règne de «l'enfant-roi», thème régulièrement repris dans les médias en est un bon exemple. C'est une contre-offensive idéologique qui rencontre un écho dans l'opinion et qu'on ressort donc régulièrement. Mais elle est loin d'être imparable.

Ce fameux règne de l'enfant-roi sur lequel il faudrait revenir de toute urgence. Qui, selon nos détracteurs, serait la conséquence désastreuse mais logique des efforts, entrepris par la bande d'irresponsables que nous sommes, pour faire comprendre à quel point il est important d'écouter l'enfant. Ou important de l'observer quand bébé il est encore dans «l'agi». A quel point il est important de lui parler même s'il n'est pas supposé comprendre les mots.

Qui dit enfant-roi dit laxisme à tous les niveaux, dit dictateurs en couche-culotte, dit adultes dépassés qui baissent les bras, dit en fin de compte innocentes petites victimes qui iront, de la case départ, directement en prison. Tout ça par notre faute!

Alors quoi répondre? Selon moi, c'est un peu lassant mais pas très difficile: il nous faut sans cesse répondre, patiemment, dire et redire, que tenter d'identifier et satisfaire les besoins primaires d'un bébé n'a rien à voir avec céder à ses caprices.

Que mettre l'enfant au centre de l'attention des adultes, réorganiser les pratiques à partir de lui, autour de lui, n'a rien à voir avec en faire un roi, ou alors au sens de l'enfant en majesté, roi en son royaume, respecté comme tel par les adultes. Mais honnêtement nous en sommes tellement loin...

Il faut répondre aussi, encore et toujours, qu'aucun des grands thérapeutes, qu'aucun des grands pédagogues dont je viens de citer les noms n'était spécialement laxiste. C'est même un contresens de les présenter ainsi dans la mesure où il s'agit de personnes qui ont une manière bien trop élaborée de penser l'enfance pour qu'une forme quelconque de laxisme coupable s'y glisse.

Catherine DOLTO, très justement et sans jamais hausser le ton, ne manque jamais une occasion de dénoncer ce faux procès régulièrement fait à sa mère.

En ce qui concerne Emmi PIKLER - qui n'est plus là pour se défendre et pour bien montrer à quel point on est dans le contresens quand on profère de telles accusations aussi à son encontre - permettez-moi de faire à nouveau référence à ma rencontre avec Maria VINCZE.

Nous parlions de ces enfants «décontenancés» qui leur arrivaient tout bébé à la pouponnière, de cette nécessité vitale qu'ils avaient de s'agripper à quelque chose et à quelqu'un pour justement retrouver cette contenance perdue. Et je me souviens de Maria évoquant PIKLER et son souci de l'ordre et s'écriant soudain: **mais l'ordre aussi, c'est quelque chose à quoi pouvoir s'agripper!** Si ça c'est du laxisme!

Par les temps qui courent, je trouve même que c'est une phrase à ne pas trop ébruiter...

Autre thème un peu éculé, mais qui a ses inconditionnels: le thème de l'enfant trop **écouté**, cousin germain de celui de l'enfant-roi, l'enfant **élevé dans du coton** au lieu d'être élevé à la dure. C'est à dire dans notre monde «moderne», toujours plus féroce, des enfants qui ne sont pas armés pour la survie.

Comme si la schlague était le passage obligé vers notre monde, le monde des adultes, comme si l'apprentissage de la vie se résumait à l'apprentissage de la survie en milieu hostile. Comme si le savoir-vivre, le savoir-être n'avaient plus de place face à la toute puissance du savoir-faire. Comme si, en définitive, apprendre à vivre c'était apprendre à ramper.

J'adore cette phrase d'Alexandre NEILL, l'auteur de **Libres enfants de Summerhill** (encore une colline). A un père que les idées qu'il défendait exaspérait et qui, revendiquant fièrement d'avoir été régulièrement fouetté par son père, lui disait: sans cela je ne serai jamais arrivé là où j'en suis. NEILL tranquillement répondait: **et où en êtes-vous arrivé exactement?**

Aux obsessionnels de la manière forte, à tous ceux qu'on entend dire: **mon gosse faut qu'il en bave comme j'en ai bavé**, on aurait presque envie de répondre, à la manière de Jean XXIII, non pas «n'ayez pas peur» mais «ayez confiance». La culture du rapport de force et du conflit n'a pas fait la preuve de son efficacité. Loin s'en faut! Laissons à la culture du respect, de l'écoute et du dialogue, le temps de faire les siennes.

Et si l'on accepte de voir l'Institut Pikler, comme Myriam DAVID le voyait, comme je le vois aussi, comme **un magnifique laboratoire de l'humain**,

alors je dirais que la preuve a déjà été faite que la culture du respect ça marche.

Je fais beaucoup référence à LOCZY, je vous prie de m'en excuser. Je conçois que ça puisse un peu agacer. Pour ma défense, je dirais simplement que ce n'est pas de ma faute si c'est un lieu rare. J'aimerais sincèrement pouvoir dire qu'en grosso modo trente-cinq ans de carrière, j'en ai visité des dizaines aussi dignes d'éloges. Mais ce n'est pas le cas.

Ceci étant je n'ai pas la prétention d'avoir tout vu et surtout, je n'ai jamais eu l'occasion de voir ce qui se passe en Suisse.

Mais je n'en ai pas fini avec les retours de bâton et j'aurais bien du mal à passer sous silence la dernière attaque en règle contre une certaine idée de l'enfance que nous cherchons tous à promouvoir. Offensive qui consiste à officialiser le repérage précoce et le fichage, avant trois ans, des manifestations de violence de l'enfant, signe d'une potentielle dangerosité. On est très loin de la découverte émerveillée et de l'exploration de ses compétences.

J'avoue qu'au début, j'ai cru à une blague. A une initiative loufoque de quelqu'un cherchant à se faire bien voir dans les couloirs d'un ministère quelconque. Je n'ai pas vraiment cherché à en savoir plus.

C'est tout récemment, au Québec, en visionnant un film documentaire à visée scientifique intitulé: «**Aux origines de l'Agression: la violence des agneaux**» que j'ai commencé à comprendre que cette idée de fichage faisait, au contraire, partie d'une opération de grande envergure, très élaborée et très concertée.

J'ai découvert ce film, par le plus grand des hasards, en compagnie de très jeunes éducatrices d'enfants. Elles le regardaient parce qu'il faisait

officiellement partie de leur cursus de formation en psychologie.

Et que disait ce film, en s'appuyant sur les propos tronqués et saucissonnés d'un bataillon de professeur bardés de titres ronflants. Des professeurs si ça se trouve pas forcément d'accord avec le message qu'on leur faisait délivrer?

Entre autres joyusetés que le pic de l'agressivité se situe à 2 ans. Qu'en se focalisant sur l'adolescence, les criminologues, les psychiatres et les psychologues arrivaient après la bataille. Qu'ils étaient certes excusables parce que qui pouvait croire nos charmants bambins capables de telles agressions physiques... Et pourtant!

Défilaient alors quelques images choc de bambins se collant des beignes au ralenti pour que ça dure, avec derrière une musique inquiétante et surtout un commentaire dit d'un ton péremptoire avec une voix sépulcrale.

Je cite texto: **mais si les enfants de deux ans mesuraient 6 pieds, s'ils pesaient 250 livres et s'ils avaient des armes, leurs agressions pourraient provoquer de très sérieuses blessures; elles pourraient même tuer...** Et un peu plus loin cette phrase définitive: **en fait, comparés aux adolescents et aux adultes, les enfants de moins de 5 ans sont de véritables champions du crime contre la personne.**

Vous sortez de la projection, vous allez acheter des protège-tibias direct! S'il faut se résigner à penser que les «todlers» sont des personnes alors il faut les voir comme des personnes «dangereuses»...

C'était vraiment à vomir. Le plus insupportable c'était l'idée que ces pauvres jeunes filles n'étaient absolument pas armées pour se défendre contre le lavage de cerveau en règle que ce film leur faisait subir. Elles n'avaient visiblement aucun recul, aucune distance critique. Pour elles c'était de la science. Point barre.

Et moi, ulcéré, je les regardais prendre docilement des notes en pensant à l'image de l'enfant dont on était en train de leur bourrer le crâne, aux enfants réels dont elles auraient à s'occuper ensuite.

Là où la dimension idéologique finalement apparaissait clairement c'est quand il était question des outils pour détecter et mesurer toute cette violence: la génétique, les neurosciences, les laboratoires rutilants, les scanners, les I.R.M, la batterie de substances chimiques, la sérotonine, les triptophanes...

La guerre en blouse blanche mais encore et toujours la guerre...

Pour moi l'ensemble devenait assez cohérent. Les auteurs étaient québécois, mais l'idéologie véhiculée était nord-américaine. On était sur les terres des W Bush, des Dick Cheney et autres faucons de tous poils qui ne sévissent pas qu'au Pentagone. On avait des armes et de la technologie en pagaille dont il fallait se servir et qu'il fallait vendre, ce qui impliquait la désignation d'un ennemi, d'une cible.

A l'extérieur on avait tout ce qu'il fallait. Manquait l'ennemi de l'intérieur pour compléter le dispositif global qu'on pourrait dire «militaro-pédiatrique». Alors place au dernier fleuron de l'inventivité en matière de guerre psychologique: la cinquième colonne en culotte courte... Le fichage en maternelle.

Suis-je dans la caricature? Légèrement parano? Ça en a tout l'air et j'aimerais en être sûr. Mais sûr, je ne le suis pas vraiment. Ce dont je suis convaincu en revanche - et c'est la raison plus profonde pour laquelle j'ai tant de répulsion pour cet objet filmique qui m'est tombé sous les yeux - c'est que le discours qu'il véhicule est typiquement un discours de mâles dominants.

Un discours d'hommes en armures, d'hommes adultes supposés avisés, qui nous imposent,

pauvres enfants naïfs que nous sommes, leur lecture clairvoyante d'un monde où la défiance et le pessimisme sont de règle.

Et ce qui m'indigne plus que tout c'est de prendre conscience que tous ces discours d'homme, toutes ces partitions morbides qui distillent la peur de l'autre, et bientôt l'hostilité envers lui, sont le plus souvent mises en musique, «exécutées», pourrait-on dire, par des femmes. Des professionnelles comme vous, qui doivent se faire violence pour s'accorder à une vision du monde à l'opposé de ce qu'elles ressentent au fond d'elles.

Dans ma vie de cinéaste, je crois l'avoir ressenti constamment, ce divorce. Et pas seulement dans le domaine de la petite enfance, dans celui de l'Éducation aussi et de la Santé. Mais jamais comme à la projection de ce film.

Si je suis, avec le recul, fier d'un petit quelque chose, professionnellement parlant, c'est d'avoir réussi à faire entendre parfois des discours optimistes, tournés vers la vie, avec une tonalité résolument pacifiste, sans ennemis à l'horizon.

Même tenus par des hommes, des discours féminins dans leur essence. Je suis content d'avoir pu montrer un peu ce que donnaient ces discours-là, joués par des femmes en accord avec une musique écrite pour elles...

Et là je repense à l'importance de vos gestes, à la force «tectonique» de la mélodie chantée par les femmes depuis la nuit des temps face aux discours intempestifs, proéminents, «phalliques», que les hommes érigent. A cet espoir enfantin que j'ai toujours que la raison l'emporte et entraîne avec elle la fraternité et la paix.

Et je repense, j'en suis vraiment désolé, à Emmi PIKLER. A Françoise DOLTO aussi mais surtout à PIKLER. A cette approche de l'enfant si neuve,

si totalement subversive, mise en œuvre par cette femme il y a plus de soixante ans. Approche complexe toujours aussi déroutante pour certains; toujours aussi révolutionnaire.

Je me souviens de Maria VINCZE à qui je demandais de me raconter sa première rencontre avec PIKLER et qui répondait: **elle a beaucoup insisté sur l'importance du plus infime détail du soin corporel et elle a parlé pendant plus d'une heure de la manière de changer les couches d'un bébé.**

Et dire que cela se passait sur les hauteurs de Budapest, dans une Hongrie sous domination soviétique. Quelques années, avant que les chars russes n'entrent dans la ville pour mater l'insurrection. Cinquante ans plus tard, les chars russes sont à la ferraille (enfin quelques-uns) mais les idées de cette femme continuent d'inspirer ceux qui dans le monde rêvent de changements radicaux.

Si j'ai tant insisté pour vous rappeler l'importance de vos gestes - **c'est ce que vous faites qui, en définitive, peut changer l'homme et changer le monde** - c'est sans doute parce que mon rêve à moi serait que vous ne cessiez jamais de les réfléchir. Que vous ne renonciez jamais à les améliorer, à les critiquer, voire à en changer.

Qu'ils ne deviennent jamais à ce point **évidents** ou **naturels** qu'il vous semble superflu de les analyser; inutile de les remettre en cause. Parce qu'on s'aperçoit tous les jours que ce qui paraissait tellement évident et naturel hier peut nous choquer profondément aujourd'hui.

Que vous ayez toujours de votre professionnalisme, c'est mon souhait, une conception très haute, philosophique, éthique, politique, qui vous pousse à vous éloigner toujours plus d'une conception purement «technicienne» de votre place auprès des enfants et des parents.

Pensez à Jean-Luc GODARD qui nous invitait nous cinéastes à questionner nos gestes, comme je vous invite à questionner les vôtres. Godard et sa formule célèbre: **le travelling est affaire de morale...**

Certaine fois, quand je rencontre des «techniciennes» justement, ici ou là, et que je les entend dire, qui n'a pas entendu ça: **les parents passent leur temps à défaire ce que l'on fait**, je me dis qu'une telle attitude est à l'opposé du vrai professionnalisme. J'ai l'impression d'être face à des personnes déboussolées qui sont d'autant plus nocives qu'elles sont persuadées de faire parfaitement leur travail.

Oui mais c'est quoi justement ce travail? **Les parents défont ce que l'on fait!** Mais c'est quoi exactement ce que vous faites que les parents peuvent si facilement défaire?

Vous n'êtes pas des techniciens, vous travaillez une pâte vivante. Vous êtes des artistes, je ne faisais pas référence à GODARD tout à fait par hasard. Certaines d'entre vous sont, j'en suis sûr, des virtuoses. Les femmes de LOCZY sont des virtuoses. Les voir travailler avec les enfants, voir ce qu'elles font *a capella*, sans instruments, à mains nues, c'est beau comme un ballet de Maurice BÉJART, de Angelin PRELJOCAJ, de Pina BAUSCH ou de qui vous transporte loin.

C'est facile de dire que le bébé est une personne mais le faire si je puis dire, c'est une autre paire de manches. Parce que ça demande une vigilance absolue, une attention, constante non pas de tous les jours mais de toutes les heures, voire de toutes les secondes.

Personne ne peut prétendre parvenir à cette perfection. Mais on peut tendre son esprit pour s'en approcher le plus possible. Et celles qui simplement l'effleurent font avec les enfants quelque

chose que les parents ne peuvent en aucun cas défaire; donnent aux enfants quelque chose que les parents ne peuvent pas reprendre.

Mais où est-il écrit, d'ailleurs, que les parents veulent défaire ou reprendre quoi que ce soit. Pourquoi ne pas penser plutôt que les parents vous confient justement leurs enfants dans le secret espoir que vous fassiez avec eux quelque chose qu'ils savent ne pas pouvoir faire. Pour que vous donniez à leurs enfants quelque chose qu'ils savent ne pas pouvoir leur offrir.

C'est quoi ce quelque chose?

Là on est au cœur de ce qui peut être révolutionnaire. On entre de plain-pied dans le monde du rêve. Dans l'exploration de ce monde du futur qu'on espère pour les autres à défaut de pouvoir raisonnablement espérer le vivre.

Je dirais l'expérience d'une relation plus réfléchie; moins **instinctive**. Plus **consciente**, moins **pulsionnelle**. Une relation moins nourrie d'affects mais plus pleine d'empathie. Une relation plus respectueuse qu'amoureuse; plus fraternelle que maternelle ou paternelle. Une relation **autre** pensée, voulue et travaillée dans le moindre détail pour être autre. Une relation ouverte, confiante, tolérante, qui ne juge ni n'exclut personne.

Quand on évoque cela non pas en compagnie de vraies professionnelles avides de changements mais face à de simples techniciennes contentes d'elles, elles répondent volontiers: **Ah mais c'est trop contraignant! J'ai besoin de me sentir libre et la liberté pour moi c'est de faire ce que je sens!** Ah bon! Et la liberté des enfants là-dedans, qu'est-ce qu'elle devient? C'est quoi faire ce que l'on sent? Faire ce qui nous passe par la tête? Faire en fonction de l'humeur du jour? Obéir à nos pulsions les plus enfouies?

Oser faire ce que l'on sent, sans avoir même jamais pris le temps de sentir ce que l'on fait, ce n'est pas la liberté ça, c'est la prise de pouvoir sur l'autre. C'est se vautrer sur son lieu de travail comme si l'on en était propriétaire!

Je rêve d'hôpitaux où les soignants se sentiraient les invités des malades. Je rêve de structures de vie pour les petits où le personnel se sentirait l'invité des enfants. Je rêve encore, au moment de conclure cette conférence.

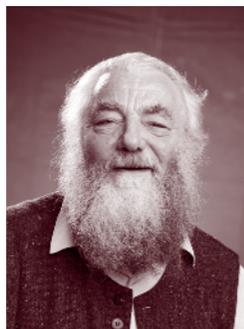
Conclure cette conférence pour commencer. Conclure ma vie plus tard! J'aimerais une dernière fois, dans très longtemps si possible, visiter une structure prise au hasard. Et j'aimerais ne plus rien trouver à redire à ce que j'y verrais ou entendrai.

Adolescent, j'avais noté sur un cahier cette phrase de Gide qui me poursuit depuis: **j'aimerais mourir désespéré.** Moi aussi j'aimerais bien.

Je vous remercie de votre attention. ■



La Révolution de l'enfant



Jean Epstein
Psychosociologue
Paris

L'orateur a souhaité
une retranscription fidèle à ses propos

Pour tout vous dire ça fait 35 ans cette année que je fais des conférences artisanales avec des papiers, des notes dont je tiens un peu compte, mais aujourd'hui c'est un truc que je n'ai jamais fait, donc je vous demande la plus grande attention, c'est un moment magique, je vais diffuser des images, moi j'ai pas la télé, quand je rentre chez moi je mets une peau de bête, j'ai des sylex pour, mais on m'a dit que ça passait très bien, puisque ce thème de La Révolution de l'Enfant on l'a travaillé avec l'ami Zaü qui est un grand illustrateur, et qui fait plein de choses très très magnifiques.

Entre autres j'ai eu le plaisir que tous les bouquins que j'ai fait il était dedans depuis «l'explorateur nu, jusqu'à des vertes et pas mûres», en passant par d'autres. Il nous a fait des dessins que l'on a conçus ensemble dans leur histoire, autour de ce thème qui m'a été demandé de développer avec vous, c'est «La Révolution de l'Enfant». Alors je vais vous en dire deux mots, avant de démarrer je consacrerai 17 secondes, tout est chrono, à réagir à ce que vient de nous dire Bernard Martino.

Ensemble avec Bernard on était avec Claudette Pitre Robin, qui est présente, de Montréal, qui nous avait invité, et que vous verrez demain, formidable, elle nous avait invité avec Bernard Martino, et un certain nombre de gens à un colloque au mois de mai dernier, on était à l'aéroport avec Bernard, et je lui ai posé une question. Quand même ton film il y 25 ans «Le bébé est une personne» 1984, comment se fait-il que ça ne soit pas encore rentré dans les mœurs, pour de vrai dans le quotidien? Et Bernard il est comme moi, un fan des bébés. Il m'a répondu, «C'est parce qu'ils sont trop intelligents, ils pigent plein de trucs, on ne peut même pas comprendre ce qu'ils comprennent.» Je vous dis ça parce que je passe ma

vie dans des structures, dans des crèches, etc, et je suis quelquefois étonné de voir des professionnels qui ont des discours pas toujours valorisants à propos des parents, avec les bébés pas loin qui entendent. Et quand on filme, même en amateur, ce type de séquence, on voit que le bébé est une personne et qu'il entend un tas de trucs qu'il vaudrait mieux qu'il n'entende pas. Alors vous verrez donc plein de liens entre mon intervention et ce que vous a dit Bernard Martino. Je rajouterai par rapport à la question de l'enfant roi aussi en lumière de ce qu'il disait qu'il est important que l'enfant soit roi, mais il ne faut surtout pas qu'il règne.

Dernière mise au point mais est-elle nécessaire? J'ai une crève franco-française, ça fait 2 jours que ça dure mais nous en France on a beaucoup de crèves en ce moment. Mais elles ne s'attrapent pas en Suisse. Nos crèves franco-françaises sont multiples, elles touchent même des thèmes qui vont nous regrouper. Bien sûr elles touchent le débat sur la grippe A, elles touchent la fameuse identité nationale, il y a de quoi attraper la crève, hein? Elles touchent la loi sur la fessée, voyez enfin vous entendez un tas de choses, mais elles touchent aussi notre thème de la petite enfance. Et notamment on a des petits soucis avec le mari de Carla Bruni, dans le domaine de l'enfance, et je peux vous le prouver, en rapport avec notre thème. De deux façons, l'une qui fait un peu allusion à ce que disait Bernard tout à l'heure. Il a demandé, parce que ça coûte cher la petite enfance, d'après le mari de Carla Bruni, il y des décrets qui se préparent pour diminuer le prix et augmenter un peu le nombre de places, c'est-à-dire que tout le monde puisse garder des enfants. Alors il y une technique vachement bien, ça a été de demander l'année dernière à une députée, Michèle Barrault, députée des Alpes-Maritimes, de faire un rapport sur la petite enfance. Ce rapport a été remis le 23 juillet 2008, alors vous pouvez y lire des choses formi-

dables, que par exemple les métiers de la petite enfance c'est pas vraiment des métiers, ce sont des petits boulots, on peut même s'étonner, tout à l'heure il a été fait par Manuel Tornare aux couches-culottes, il est tout de même étonnant que des femmes soient obligées de se former pour s'occuper d'enfants. N'importe qui peut excercer ça, notamment les seniors, des personnes en retraite, comme ce ne sont pas des métiers fatiguants... les seniors peuvent s'occuper d'enfants... Je ne vous parle pas de la Révolution de l'Enfant, n'est-ce pas, je vous parle de choses récentes, et qui montrent les prochaines révolutions à faire.

Et bien c'est pas notre thème, mais c'est pas si loin que ça, j'avais écrit un article dans un magazine pour les mamans de jour, je leur disais «vous êtes nulles», le peu que vous gagnez à garder des enfants, arrêtez tout, achetez une chaise de maître nageur, des jumelles, vous prenez quatre vieux, vous leur faites garder trois enfants chacun, et vous n'avez plus qu'à surveiller!

Alors c'est pour dire qu'on a vraiment la crève, vous voyez le résultat! Mais ça remonte quand même à quelques années. Parce qu'avant d'être Président, le mari de Carla a été Ministre de l'Intérieur, et il nous a encore posé des soucis, parce qu'il avait un gros problème, et j'y ai pensé en entendant Bernard Martino. En 2005 il était Ministre de l'Intérieur, et il avait un problème, c'est qu'il y avait des délinquants, parce que les ados avant c'était 13-16 ans, maintenant c'est 6-30 ans, et donc vous avez des pré-ados, des ados, et des adultes. Alors le problème était qu'il y avait des pré-ados, et des pré-délinquants, et ils avaient rien fait et ils avaient déjà la police derrière. Donc ça lui turlupinait et il a eu une idée: «Et si on arrivait à savoir le portrait-robot des futurs délinquants avant l'âge de trois ans», ça serait pratique, hein. Alors il avait un copain qui travaillait à l'Institut de Recherche Médicale et qui a fait faire une étude à

12 chercheurs, à l'INSERM, pour dresser le portrait-robot des futurs délinquants. 428 pages, il y a eu une pétition, que vous avez, pour certains, signée en Suisse. Pas de zéro de conduite pour les enfants de trois ans, ça a été retiré, c'est momentanément dans un tiroir de l'Elysée. Mais les portraits robots étaient là, le voleur de légos allait devenir voleur de scooter. On est en 2006 là. Et dans un comité dans lequel je travaille, on a été saisi de ce dossier. On nous a demandé d'analyser comment ça avait été financé une telle absurdité de recherche. Ça a été financé par 3 laboratoires pharmaceutiques qui fabriquent de la rythaline! Avant, pendant un an ils étaient ficelés, les mecs ils mettaient 5 ans à s'en remettre... On va voir tout de suite qu'en 20 ans il y a eu du progrès. Et bien en clair quand on a des enfants énergiques il ne faut pas entendre si on nous dit «ils ne sont pas un peu hyperactifs? un peu de rythaline?» non, il faut les prêter pour le week-end à des amis. D'où l'intérêt du lien social. Vous choisissez des amis que j'ai le moins peur de perdre et vous leur filez pour le week-end, vous prenez un week-end en amoureux et quand vous revenez le dimanche soir, comme des panthères roses, vous dites qu'ils ne vont plus jamais vouloir vous voir.

Rassurez-vous, ils vous attendent devant la porte, en disant «qu'est-ce qu'il est gentil, il faudra nous le ramener», qu'est ce qu'ils lui ont fait ce n'est pas le nôtre, mais à nouveau dès qu'il est dans la voiture il redevient le nôtre. Alors précisément j'ai eu l'extrême honneur et plaisir, là vous avez devant vous un dinosaure, parce qu'en 1989 dis-donc, j'étais dans la maison, avec plein de gens, autour du premier colloque, dont le titre était de mémoire «Exigences et Perspectives» et c'est donc un plaisir immense d'être présent dans ce colloque qui dit «Révolution de l'Enfant». Voyez ça avance, donc personnellement je vous donne rendez-vous en 2029, le titre rêvé de ce colloque c'est «Professionnels

de l'enfant si indispensables à la construction de notre société». Ça voudra dire qu'on a compris que c'est un investissement la petite enfance, que c'est pas une dépense, et que beaucoup d'économies pourraient être faites si on investissait au niveau de la petite enfance. C'est pas gagné d'avance. Le thème «Révolution de l'Enfant, il m'a été demandé par Marie-Françoise de Tassigny de faire un voyage très impressionniste avec vous sur la planète enfance pour essayer de voir ce qui a pu se passer en 20 ans. J'ai un peu élargi en remontant à la fin des années 70, parce que c'est là que les années 80 ont boosté, mais le démarrage il s'est fait un petit peu avant.

Donc vue aérienne très vite à travers des dessins de l'ami Zaü qui seront diffusés. On a travaillé ensemble sur les étapes, et on va voir qu'on est passé du Moyen-Age à l'an 2000. Ensemble on verra «Révolution». Moi je coupe en deux. Je mets «Rêve» et «Evolution». On se parlera de rêves, on verra que les rêves des années 80 sont devenus de l'évolution, mais on aura aussi à se poser de rêve et d'évolution pour l'avenir. On se dessinera un avenir en noir et blanc, on regardera un peu à travers les dessins dans le rétroviseur, mais on regardera aussi quels sont les défis à relever demain et aussi au passage que nous réserve demain.

Alors avant de projeter ces dessins, on va faire une vue aérienne un petit peu autobiographique. J'ai commencé à travailler en 1974 dans le domaine de l'enfance et là on commençait les connaissances sur l'enfance. On est sorti du Moyen-Age. Bébé est devenu une personne en 1984, mais c'est grâce aux années 70 dans le domaine des rythmes des rituels, l'intelligence du tout petit, ses compétences, ses performances, ça a été une vraie bombe. Les années 70 ont été une bombe, qui ont conduit dans les années 80 à l'éveil, on a vu qu'un bébé s'éveillait. Si vous prenez les 5 sens, j'ai des bouquins des années 70 où on parle d'éclosion

sensorielle. Le bébé est complètement miro, le fœtus c'est un cadre moyen qui fait du saut à l'élastique, n'en parlons pas, un jour il sort, il est sourd comme un pot, mais l'oreille s'ouvre, éclosion, «pouf» ça s'ouvre. Si ça s'ouvre c'est qu'il est sourd, s'il est sourd c'est qu'il est muet, donc c'est un sourd-muet. C'était reposant les années 70. Mais je ne vous parle pas du Moyen-Age, vous le comprenez. Maintenant il perçoit des sons avant la naissance, dites-donc. Il y a même des pays, comme certains pays scandinaves qui attribuent des postes non bruyants à des femmes enceintes qui bossent en usine, parce qu'elles ont compris que les décibels dangereux pouvaient arriver jusqu'au fœtus. D'autres pays comme les Etats-Unis, qui vendent des haut-parleurs abdominaux pour diffuser des langues étrangères au fœtus. La science permet d'aller emmerder les fœtus aussi, c'est clair. Mais on peut dire que les années 70 ont été des années d'une recherche absolument farineuse dans tous les domaines.

Et on arrive dans les années 80. Ce qui marque les années 80, ce sont les années de l'éveil et de la socialisation. L'éveil, bébé a été mis par terre, il y a un bouquin qui s'appelait «L'explorateur nu», on mettait les bébés par terre, nus, oh problème, ils vont attraper des microbes, petite parenthèse, Marie-Françoise et moi on va très vite rajeunir de 30 ans, grâce à la déferlante hygiène et sécurité qui nous arrive sur la tronche, peut-être que le défi de l'avenir ça va être de remettre des bébés dans les lits, faut faire gaffe, et peut-être que la pandémie va accélérer le processus si elle nous arrive un jour, une fois qu'on aura revendu les vaccins. Les années 80 c'est l'application de ces recherches, éveil, ou parcours du combattant. L'éveil c'est formidable, tout s'éveille, et les 5 sens de la socialisation, mais on a commencé à voir des crèches sur-stimulées, on en a déjà parlé: 8h à 9h collage de gommettes ou colliers de nouilles, en atelier. Ça c'est

né dans les années 80. Dans les années 80 les parents ont commencé à dire: «Qu'est-ce qu'il a fait aujourd'hui», et le personnel a commencé à prendre peur s'il n'avait pas produit un beau dessin. Donc les enfants dans les crèches se sont mis à faire des beaux dessins, en avance pour leur âge. Le personnel finissait le dessin, parce qu'il dessine mieux. Et puis il l'offrait le soir aux parents. «Oh le beau dessin» disait le parent. «Voix off» dans quelle poubelle on va le foutre sans qu'il nous voie, il y en a plein la maison». Les années 80 sont aussi devenues les années de la collectivisation, du collectivisme. Il fallait se socialiser. Pour socialiser il fallait aller en collectivité. Et en collectivité j'ai des films formidables où on vivait tous ensemble, j'ai un petit film de 2 puéricultrices qui avaient 4 bébés devant leur nez, et qui leur donnaient à manger, chacun à son tour. Ça ressemble un peu à la «HOLA», voyez. Quand le premier ferme la bouche, le deuxième l'ouvre, et j'ai même une séquence de film mieux dans les années 80, où les deux professionnelles parlent du film qu'elles ont vu à la télé hier soir. «Tu as vu la fin hier...» alors la cuillère allait pas droit, donc c'est les années de psychomotricité, l'enfant doit guider la bouche vers la cuillère. Les années 90, nouveau problème, les femmes se sont mises à bosser massivement, il a fallu créer des équipements, mais la famille commence un peu à battre de l'aile, et on dit aux professionnels «il faut faire du soutien à la fonction parentale».

En France dans les années 80 on disait aux professionnels dans les crèches et autres «il faut avoir un projet pédagogique». Au début des années 90 on a dit «il faut un projet éducatif». Elles ont mis un an à réfléchir que c'était pareil! Maintenant on leur dit «il faut un projet social». A peine ont-elles commencé à entrevoir ce qu'était le projet social qu'on leur dit qu'il faut un projet d'établissement. Les réunions... terrible! Donc les professionnels de l'enfance deviennent des professionnels de la

famille. Cette maman doit parler à la directrice de la crèche de ses difficultés conjugales, ça va plus avec son mari. Et la directrice de la crèche, pas du tout formée au truc, doit dire «vous tombez à pic, parce que je suis directrice de crèche mais parallèlement je suis conseillère conjugale, psychologue, sexologue, je fais agence pour l'emploi le mardi, et ce canapé est un divan, allongez-vous, racontez-moi votre enfance» Excusez l'expression, mais c'est un peu casse-gueule! La professionnelle qui a plein de missions, si on lui demande son métier, elle met cent métiers; deux fois 50, c'est très simple. On en était pas là parce qu'entre-temps le travail s'est mis à devenir flexible. Et là on est dans les années 90-2000 et on a demandé aux modes de garde d'être de plus en plus flexibles. Alors vous voyez cette évolution, je vais très vite vous passer les dessins en vous les commentant en à peine une phrase, alors on y va!

1. On est en 1974. Les bébés sont dans des lits, des lits à barreaux, gardez bien l'image en tête, ça recommencera dans 10 ans.
2. Grâce à Bernard Martinot, bébé devient une personne.
3. on est dans les années 70, là et l'aménagement de l'espace. Ce bébé sort du lit. Il y a des inter-âges, pendant longtemps on rangeait les bébés d'un côté dans les crèches, les moyens dans un autre, et les plus grands de l'autre côté Les moyens c'est ceux qui se mordaient beaucoup, donc la directrice mettait là le personnel qu'elle voulait voir en maladie. Découvertes et je n'ai pas le temps de vous en parler, des relations entre bébés. On a mis au point des jeux qui permettaient de découvrir (début des années 80) que les bébés ont une vie sociale, c'est une bombe. Avant c'était un estomac. Dans les années 80-90, la femme se met à bosser massivement. Les chiffres: 24% des mamans de 2 enfants en 1970, 77% en 1990, on les avait

déjà évoquées, vous comprenez que c'est une bombe. Ici c'est la référente. On crée dans ces années-là la référente en crèche, je ne sais pas si vous l'avez en Suisse. C'est ce qui permet de dire à un collègue «il y a le tien qui a le nez qui coule». Dans ces années 80 on voit l'angoisse des parents à laquelle faisait allusion Bernard Martino tout à l'heure, Dolto disait, et c'est une phrase à la virgule près «des spécialistes risquent de faire leur fond de commerce sur le sentiment d'incompétence des parents» On voit naître les méthodes idéales dont les parents sont abreuvés. Les conseils de la grand-mère, faut en prendre et en laisser. Je viens de sortir un bouquin qui sera à la librairie, dans lequel en page 23 je dis «méfiez-vous des grands-mères», mais en page 42 je dis «quand même ça peut servir». Pour montrer que ce n'est pas monolithique. Et on crée des modes de garde, on est dans les années 80. L'image que représentaient les modes de garde c'est une femme qui est devant plein de pancartes: crèche familiale, crèche collective, relais, assistante maternelle, il y en a partout, et en bas il y a marqué «de toutes façons c'est complet!» Là on est devant le spécialiste. Là on est devant l'angoisse du parent qui prend un nouveau jour. Qu'est ce qu'il a fait aujourd'hui? Il doit avoir fait des activités. Et les professionnelle «Rien. Il a joué». Ça sert à rien, vivement qu'il aille à l'école. Ça nous amène au débat français: pour ou contre l'école à 2 ans.

On arrive à la fin c'est l'avenir. L'avenir personnellement je suis très inquiet, des trois déferlantes qui nous tombent sur le nez. L'hygiène, les mauvais microbes, on voit de plus en plus de bébés dans des lits à l'avenir. Les parents qui n'ont plus le droit d'entrer. Risque zéro, sécurité. On voit les enfants de plus en plus sur-protégés, et l'aspect financier, car comme vous le savez les crèches sont devenues

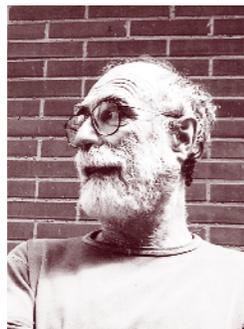
très chères. Alors là vous avez la professionnelle, là vous avez le taux de remplissage, là vous avez un «vrp» boîte privée qui va voir un élu en disant «vous savez les crèches c'est très cher, vendez-nous les locaux, on va se faire du business». De plus en plus de villes, et la Suisse doit être très convoitée, la France est très bouffée par ça et les élus sont très contents parce qu'avec tout ça la petite enfance, comme me disait politiquement un élu local d'une grande ville, dans son bureau privé, «c'est un nid d'emmerdements». Je ne cite pas la ville. Ça c'est la rentabilité et la crèche faut pas perdre du temps. Un dessin de Zaü, 20 ans de la Délégation à la petite enfance. Développe la flexibilité des modes d'accueil, ça s'appelle en France la prestation de service unique, les parents paient à l'heure. Ils ont intérêt à lancer le landau s'ils perdent 5 minutes, ils perdent une heure de plus. La flexibilité du temps s'installe, vous avez le dessin à l'écran. Petite parenthèse, je n'ai pas le temps de le développer, mais pourtant c'est un sujet qui j'espère apparaîtra au cours de ces 2 jours. Il serait à mon sens dangereux que des professionnels continuent à s'enfermer dans un confort personnel, en terme horaire, dans une société où les modes de garde sont flexibles. Le tout est de trouver l'équilibre pour l'enfant, pour les parents, comme pour les professionnels. On risquerait là aussi de rajeunir en voyant se développer de la garde «au noir», par le fait que les parents qui ont des horaires flexibles ne trouvent pas de mode de garde.

On termine avec ce dessin-là parce que précisément la conclusion de mon propos, et je ferai un clin d'œil à Claudette Pitre-Robin, c'est que l'avenir aujourd'hui en 2009, 20 ans après, est au partenariat entre parents et professionnels, mais qu'est-ce que c'est difficile, parce que je dis à Claudette, car au Québec il y a une dynamique assez étonnante et tu nous en parleras demain, mais qu'est-ce qu'il

est difficile d'impliquer les parents et de les faire participer. S'il y a un gâteau c'est précisément parce qu'en France les parents n'ont plus le droit d'apporter des gâteaux, on parlait d'hygiène. J'ai été témoin de cette scène, un lundi matin. Une maman arrive avec un gâteau qu'elle avait préparé pendant le week-end. Elle dit j'ai préparé ce gâteau pour les enfants de la crèche, et la directrice «mais Madame nous n'avons pas le droit de prendre des plats préparés par les parents, c'est trop dangereux» et la maman est repartie avec son gâteau qu'elle mangera avec ses amies. La puéricultrice m'a dit «c'est très dur d'impliquer les parents».

Ma conclusion, elle sera la suivante: je vais vous donner une technique que j'ai pour draguer les institutrices, ça marche avec le personnel de la petite enfance. Puisque l'avenir est au partenariat, j'anime des réunions d'enseignantes, autour du thème «les réunions de parents d'élèves». Ma femme est enseignante, alors elle me souffle les réponses. Je leur dis, c'est noté sur 20: «quand on pense au mal que vous vous donnez pour accueillir des parents et le peu de gens qui viennent!» Et bien j'ai 10 sur 20 déjà. J'atteins 15 en disant en plus «c'est toujours les mêmes qui viennent». Et j'ai 18 sur 20 en disant «en plus ceux qui viennent c'est ceux qui en ont le moins besoin», mais j'ai jamais pu avoir 20 sur 20, car la dernière phrase c'est de dire «mais c'est peut-être de votre faute s'ils ne viennent pas...» et ma cote de popularité s'est toujours cassé la gueule! Avec votre autorisation j'offre vos applaudissements à une très grande dame de la petite enfance, qui est Marie-Françoise de Tassigny et à toute la famille de la Délégation à la petite enfance, en leur souhaitant un bon anniversaire, et bon vent pour l'avenir, car il y a encore beaucoup de boulot à faire sur les 20 prochaines années. ■

Illustrations pour l'allocution de Jean Epstein



Zaü
Illustrateur

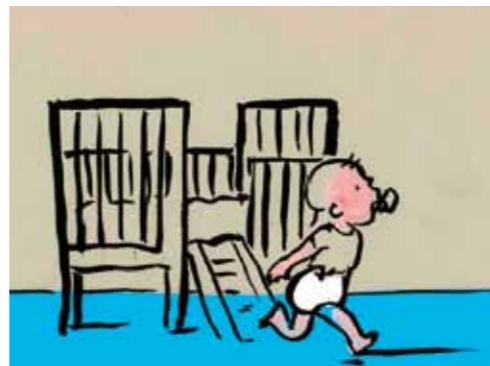
Zaü, de son vrai nom Zaü Langevin, est né à Rennes le 25 avril 1943. Il suit des cours d'arts graphiques à l'Ecole Estienne à Paris.

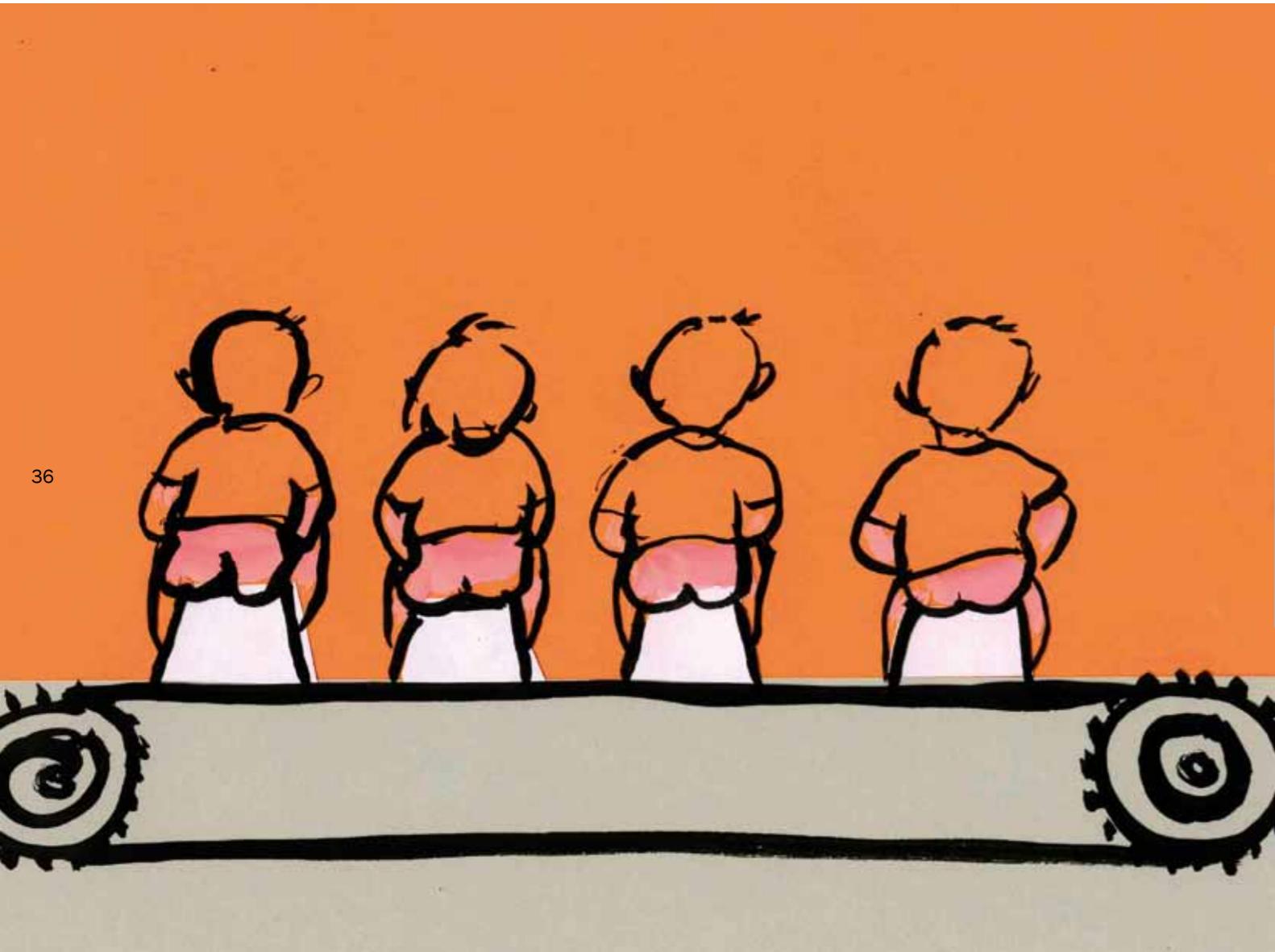
Entré très vite dans l'édition jeunesse (Nonante de Gropilon à l'Ecole des Loisirs date de 1967), il abandonne peu à peu l'édition de livres jusqu'en 1991, mais collabore dans le même temps à la presse jeunesse (Bayard et Milan). Il entre à l'agence Ted Bates pour laquelle il crée de nombreuses publicités, puis travaille comme indépendant.

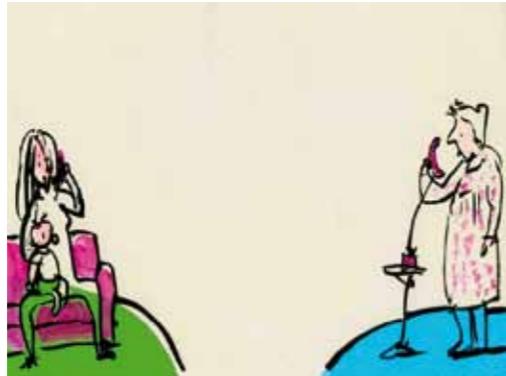
Tout en continuant son travail dans la publicité, il publie chez différents éditeurs, Nathan, Syros, Epigones, Casterman, Lo País. On le retrouve dans la catalogue des éditions Rue du Monde, où il donne le meilleur de lui-même et devient rapidement un illustrateur maison.

Zaü a collaboré à tous les livres illustrés de Jean Epstein. La conférence de Jean Epstein a été préparée en duo avec Zaü, qui a créé les dessins de notre publication expressément pour notre colloque. ■

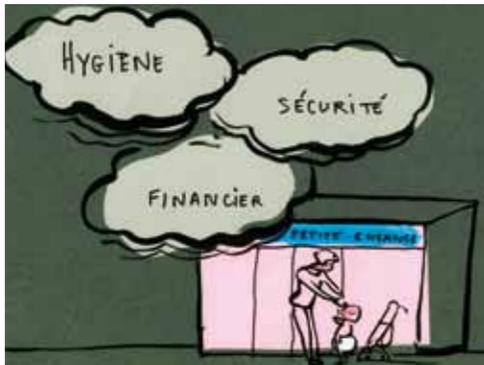


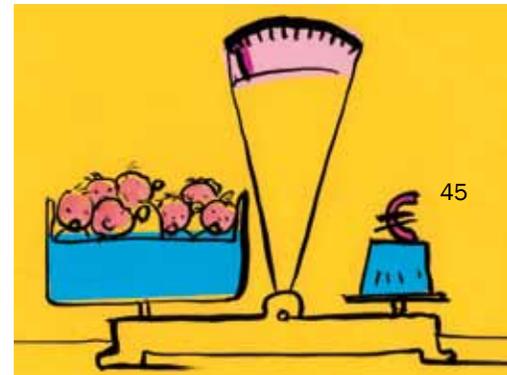
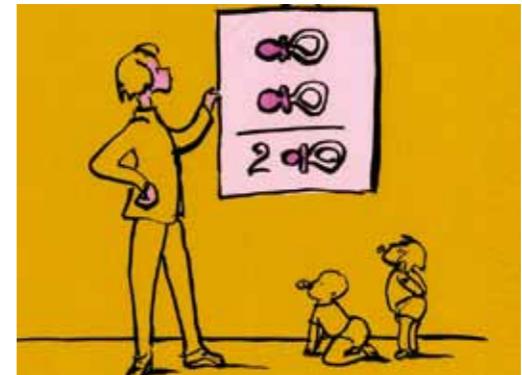


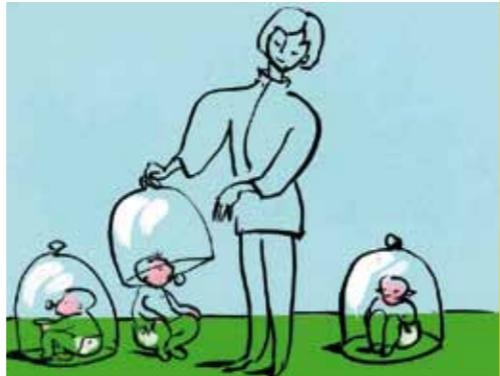












Rêve - Révolution - Evolution - Défi



Gisela Châtelanat
Professeure adjointe
FPSE, Université de Genève

Chacun des quatre mots-clefs de ce 7^e Colloque petite enfance, rêve - révolution - évolution - défi, pourrait décrire ce qui est au centre de ma vie professionnelle. Mais puisque nous sommes invités à commencer par le rêve, je remercie les organisatrices et organisateurs de ce colloque de me donner l'occasion de vous raconter en dix petites minutes mon rêve favori à moi, récurrent depuis une trentaine d'années.

Je me promène à Genève. Je vois des grandes personnes et des petites personnes dans les rues, les parcs, les bus, à la sortie des écoles et des crèches. Les petites personnes jouent, se taquinent, certaines sont joyeuses, d'autres turbulentes, d'autres encore semblent rêver comme moi ou paraissent plus soucieuses ou fragiles. Parfois ces jeunes enfants se mettent en danger, se font mal et pleurent. Les grandes personnes qui les accompagnent ou qui les croisent les observent, attendris, amusés, parfois alarmés, mais toujours avec un regard à la fois vigilant et bienveillant. J'intercepte des gestes protecteurs ou tendres, j'entends des encouragements, parfois je vois qu'un passant esquisse juste en souriant en les regardant avant de poursuivre son chemin. Aucune gêne, aucune réticence ne détourne les regards lorsqu'ils aperçoivent des enfants qui semblent plus lents à entrer dans la ronde, ceux qui ont de la peine à courir ou à entendre, à voir ou à comprendre. Rien de tout cela n'empêche les adultes d'être attentionnés, encourageants ou protecteurs à leur égard ou de leur adresser le même sourire en les observant, un sourire qui semble dire: «ce sont des enfants de ma ville, ils sont ma responsabilité et mon avenir, je m'en soucie ou je les salue en passant».

Je sais alors que je vis dans une communauté qui s'est construite dans la diversité, où le plus grand nombre est convaincu que chacun de ces jeunes

enfants, citoyens en herbe, apporte aujourd'hui et demain quelque chose d'unique et de précieux dans ces lieux publics et dans une vie où nous nous préoccupons les uns des autres - de tous les autres! - et que nous sommes solidaires et attentifs aux membres les plus faibles de notre société, comme le dit si bien notre Constitution.

A ce moment de mon rêve je devrais entendre - je ne sais pas: l'hymne national? L'applaudissement des foules? Une douce musique de film qui annonce le happy end?

Malheureusement je n'entends que la sonnerie de mon réveil!

La réalité à l'état éveillé est autre:

Non, les mesures en faveur de la petite enfance ne comprennent pas encore, ordinairement, naturellement, celles qui permettent d'adapter les lieux publics à tous les jeunes enfants, y compris à ceux dont la trajectoire de développement est atypique, problématique, semée d'embûches.

Semée d'embûches reste aussi la vie de leurs parents qui ne savent pas toujours comment répondre le mieux aux besoins de leur famille: comment réconcilier vie familiale et vie professionnelle, les besoins de protection et les besoins de développement et d'émancipation de chacun de ses membres. Ce sont des tâches difficiles pour toutes les familles, mais souvent rendues titanesques par la présence d'un enfant avec une condition handicapante parce que:

- Il n'y a pas assez de place de garde appropriées disponibles.
- Il n'existe pas suffisamment de structures de répit pour éviter l'épuisement parental dû aux responsabilités et soucis ajoutés, conséquences du développement atypique de leur enfant.

- Les pratiques n'ont pas encore intégré ou développé tous les savoirs et savoir-faire permettant d'adapter l'environnement aux besoins particuliers des enfants et des parents.
- Non, les associations comme celle que je représente ici, à savoir l'AIPE - l'Association d'aide à l'Intégration de la petite enfance - ne sont pas encore obsolètes. Nous avons toujours besoin de la délégation à la petite enfance, des Marie-Françoise de Tassigny, des Manuel Tornare ou de leurs successeurs et de leurs homologues dans tous les cantons pour que leur précieux soutien d'hier, d'aujourd'hui et de demain nous approche de mon rêve...

Car l'inclusion sociale et éducative a un prix. Une place pour un jeune enfant en crèche coûte environ 24000 francs. L'association AIPE soutient les structures de la petite enfance pour leur permettre d'inclure dans de bonnes conditions les enfants en situation de handicap. L'association dépense dans ce but pour chacun de ces enfants entre 6000 et 60000 francs par an, selon la complexité de la situation qui peut exiger un soutien plus ou moins important. Grâce à la subvention de la Ville de Genève et nos propres recherches de fonds auprès des autres communes genevoises et des sponsors privés, nous contribuons chaque année à ce que 20 à 30 enfants en situation de handicap puissent grandir parmi leurs pairs et que les structures de la petite enfance proposent à autant de familles un lieu de garde à la fois rassurant et stimulant où ils sont accompagnés par des professionnels engagés et compétents. Pour répondre d'une manière satisfaisante à toutes les demandes qui nous parviennent aujourd'hui, nous devrions doubler nos ressources...

Pour terminer dans notre réalité d'aujourd'hui, permettez-moi d'exprimer un vœu qui n'est pas de l'ordre du rêve, mais me semble être une demande

raisonnable compte tenu de l'engagement et des compétences des lieux d'accueil pour réussir une éducation inclusive et des incitations apportées par les lois récentes sur l'intégration des personnes en situation de handicap et de la lutte contre des discriminations à leur égard. Chaque fois lors d'un colloque comme celui-ci, nous, vous, les conférenciers et les auditeurs devraient inclure dans les discussions la réflexion sur comment le thème traité lors d'une conférence ou une table ronde touche aussi les enfants dits «différents». Ainsi - plutôt que de confiner les échanges concernant ces enfants à des manifestations scientifiques ou professionnelles à part, la plupart du temps réservés aux «spécialistes du handicap» - prenons l'habitude de parler d'eux dans les mêmes colloques et séminaires, à les inclure lorsqu'il s'agit d'envisager rêve - révolution - évolution et défi dans le domaine de la petite enfance. ■



20 ans de la petite enfance à Genève



Guy-Olivier SEGOND

Ancien maire de Genève
Ancien président du Conseil d'Etat

Monsieur le maire, Monsieur le Municipal de Lausanne, Madame la Déléguée à la petite enfance, Mesdames et Messieurs, Chers amis,

Dans la vie des êtres humains comme dans celle des communautés, il est des instants décisifs, qui définissent une orientation, qui scellent un destin, ou qui marquent un aboutissement. Telle est pour la Ville de Genève, comme pour les familles genevoises, cette fin d'année 2009 où l'on se réunit pour fêter 20 années d'activités de la Délégation à la petite enfance. Cet anniversaire est l'aboutissement d'un riche parcours personnel, professionnel, politique, d'une femme vive, intelligente et sympathique, Marie-Françoise de Tassigny. Et comme j'ai participé, de près ou de loin à ce parcours, les organisateurs du colloque m'ont demandé d'apporter mon témoignage sur la vie et l'œuvre de Marie-Françoise d'Anglemont de Tassigny, née Glasson. MFdT pour l'administration et Méfinette pour les intimes.

La première fois que j'ai rencontré Marie-Françoise de Tassigny, c'était il y a plus de 25 ans. A l'époque, elle dirigeait, dans les immeubles du quai du Seujet, la crèche des Marmousets. Et celle-ci disposait sur les toits de ses immeubles d'une terrasse, en béton brut - c'était un témoignage de l'architecture brutaliste - qui avait la beauté de l'inachevé. Et la grande affaire de Marie-Françoise de Tassigny c'était alors d'obtenir la pose d'arbres sur la terrasse de la crèche des Marmousets. A première vue, cela n'avait pas l'air trop compliqué: il fallait que 4 services de la Ville, le service des écoles, le service des parcs, le service des bâtiments et le service de la gérance immobilière prennent une décision. Mais comme cette décision devait être commune et simultanée, elle tardait à venir. A force de lettres, de téléphones, de pétitions, la demande de la directrice de la crèche des Marmousets avait pris du volume. Et du volume médiatique. Au point



qu'elle avait attiré l'attention du Conseil municipal, qui commençait à s'en occuper, ce qui garantissait de nouvelles et belles complications.

A l'époque j'étais maire de Genève: il me fallait faire quelque chose! J'ai pris une décision claire, ferme et définitive: je me suis rendu sur place pour prendre personnellement la mesure du problème des arbres en pot. Je me vois encore, Marie-Françoise, boire un café avec vous. L'affaire des arbres en pot était facile à régler pour le maire. Il fallait donner un ordre et il fallait fixer un délai. Mais derrière l'affaire des arbres en pot, il y avait une autre demande de la directrice de la crèche des Marmousets. «Il faudrait aussi», me disait-elle, définir une politique de la petite enfance, répondant aux évolutions familiales et aux connaissances pédagogiques. Il fallait créer en conséquence un nouveau service public, lui donner les moyens de développer résolument des crèches, des garderies et des jardins d'enfants. Après tout, Genève n'était pas que la cité de Calvin, de Rousseau ou d'Henri Dunant: c'était surtout celle de Jean Piaget! Vous le savez comme moi, sur tous les sujets, Marie-Françoise de Tassigny, quand elle avance toutes voiles déployées, est convaincue et convaincante. Et donc peu après, j'ai commencé. La Ville de Genève a persévéré dans cette pratique, par lancer un audit du secteur de la petite enfance. Sur la base de ses conclusions, judicieusement orientées, le Conseil administratif a créé la Délégation à la petite enfance et le Conseil municipal a voté le premier budget. J'ai nommé Marie-Françoise de Tassigny, déléguée à la petite enfance.

Mesdames et Messieurs, aujourd'hui, je peux l'avouer, de toutes mes décisions, c'est certainement celle qui avec le programme des 100 places de jeux dans les parcs et préaux, a coûté le plus cher à la Ville de Genève.

Dès le début, encouragée par son mari, Stanislas de Tassigny qui a depuis rejoint les étoiles, la nouvelle déléguée à la petite enfance se montre dynamique, entreprenante et efficace. Bientôt, il y a des crèches subventionnées par la Ville aux quatre coins de Genève. Dans tous les quartiers et dans toutes les rues, presque dans tous les immeubles: il y en a aux Eaux-Vives, aux Pâquis, à la Jonction, mais aussi à Champel, au Petit-Saconnex. Il paraît même qu'il y a des crèches genevoises à Moscou, Jérusalem et Rio, mais là, je crois que c'était plutôt une initiative de Michel Rossetti!

Les crèches ne sont pas les seules à se multiplier. Séminaires, colloques, congrès, enquêtes, publications se suivent avec un succès grandissant. Et les textes se succèdent: directives municipales, normes cantonales, conventions collectives, lois fédérales, lois cantonales, ordonnances, règlements, dispositions d'application. Aujourd'hui les résultats sont là. Quantitativement et qualitativement. Quantitativement on a passé en vingt ans de 1000 places à 3000 places, de 200 postes à 900 postes, et de 10 millions à 70 millions. Il a fallu organiser juridiquement, administrativement, financièrement les crèches, garderies et jardins d'enfants, puis contrôler la gestion de l'argent public, lancer le programme de construction de nouvelles institutions. La suite était bien balisée: veiller à la formation à la professionnalisation, à la rémunération des métiers à la petite enfance, développer des modes de garde diversifiés, encourager l'ouverture de crèches d'entreprise, créer des réseaux avec les services sociaux et de santé qui s'occupent d'enfants, orienter les parents sur les modes d'accueil existants et élargir le soutien politique. Il y vingt ans, Mesdames et Messieurs, les disputes politiques autour de la petite enfance étaient fréquentes. Entre la gauche et la droite, entre les laïcs et les confessionnels, entre le public et le privé. Aujourd'hui, une majorité d'élus

soutient l'action publique. Grâce à l'accompagnement vers l'autonomie, l'apprentissage de la vie en communauté, l'intégration d'enfants de toutes origines, les institutions pour la petite enfance constituent un investissement nécessaire pour toute société contemporaine.

A Genève, Marie-Françoise de Tassigny a joué un rôle déterminant dans cette évolution. Femme de réflexion et d'action, ayant le sens de l'intérêt général et le goût de la justice sociale, faisant tour à tour des choix audacieux ou des compromis aimables, elle a su s'engager, défendre ses idées et transformer ses idées en actions. A la tête de la Délégation à la petite enfance, elle a fait briller toutes les facettes d'une personnalité attachante, qui a conjugué fidélité aux principes et adaptation aux circonstances. Comme elle a concilié vie publique et vie privée, en étant toujours entourée et encouragée par ses enfants Elodie, Julien, Thiebault, Marc et par son compagnon Rolf.

Je conclus maintenant sur une note plus personnelle.

Chère Marie-Françoise, il y a quelques jours vos enfants m'ont dit d'un air pénétré: «maman va prendre sa retraite, elle entre enfin dans l'âge du détachement!» Je n'en crois pas un mot! Ceux qui vous connaissent bien - et vous le confirmez aujourd'hui par votre vêtement - que votre couleur préférée est le rouge. Serait-ce le rouge de la révolte, de la rébellion, le rouge de la révolution, de la «Révolution de l'Enfant»? Votre rouge est un vrai rouge. C'est un rouge franc, comme vous êtes franche. C'est un rouge fort, comme vous êtes forte. C'est un rouge dynamique, comme vous êtes dynamique. C'est un rouge définitif, comme vous êtes parfois définitive. Bref, c'est un rouge vivant et vrai, comme vous êtes vivante et vraie.

Bonne entrée dans cette nouvelle période de votre vie: je suis certain que, dans cinq ans, j'ouvrirai

un colloque international à Pékin, en saluant une consultante de haut niveau, attachée au président Hu Jin Tao, et faisant un exposé d'une haute élévation de pensée sur les méfaits de la politique révolutionnaire de l'enfant unique. Merci et bravo! ■



Déterminé pour ne pas l'être: la révolution du devenir



François Ansermet

Professeur, chef de service au SPEA, HUG
Genève

C'est une responsabilité que de relever le défi du très beau titre de ce colloque, la «Révolution de l'Enfant». J'ai choisi de l'aborder en situant cette révolution à partir de l'enfant, en tant qu'auteur et acteur de son devenir. Chaque enfant porte en lui-même un potentiel de changement: une révolution potentielle, à condition de ne pas l'étouffer sous des *a priori*, des idées toutes faites. Le pari tient au contraire dans le fait de le rencontrer dans ce qu'il propose de nouveau, dans ce qu'il invente à partir du questionnement extraordinaire qu'il met en place face au monde qu'il rencontre autour de lui, dès sa naissance. L'enfant peut être vu en effet comme un chercheur assidu, qui parfois fait des découvertes, trouve des solutions, qu'il s'agit aussi de recevoir quand on s'occupe de lui.

Il s'agit donc de lui permettre d'inventer son propre devenir. De lui ouvrir cet espace. Parfois aussi de l'inventer avec lui. Pour qu'il puisse se faire l'auteur et l'acteur de son propre devenir, à partir de ce qui lui est donné, quelquefois à partir de très peu: c'est de ce devenir peut-être, qu'il peut advenir beaucoup. Il peut toujours y avoir des surprises, des révolutions inattendues à partir du pire.

Alors justement, qu'en est-il du devenir? Le devenir, comment le penser entre prédiction et imprédictibilité? C'est cette question dont je vais suivre le fil avec vous. On va voir où cette réflexion va nous mener. On ne peut le prédire. Comme dans la vie, on pense prédire, et cela se passe autrement, ce qui est imprédictible se produit soudain.

Qu'est-ce qui est prédictible et qu'est-ce qui est imprédictible dans le devenir?

Y a-t-il une continuité entre ce qui est et ce qui sera? Est-ce que ce qui sera se déduit de ce qui était? Ou au contraire entre ce qui était et ce qui sera, y a-t-il une potentialité pour du nouveau, pour un changement, pour une discontinuité?

Penser en terme de continuité ou discontinuité, ce n'est pas la même chose.

Lorsqu'on suppose une continuité, c'est dire que les choses sont prédictibles, on identifie des facteurs de risque. On suppose à partir d'eux que dans telle ou telle situation, le sujet va aller dans la direction qu'on redoute. On part de là pour l'aider, à la fois pour faire face à cette prédiction et pour lutter contre cette continuité supposée.

Lorsqu'on suppose une discontinuité, ou qu'on mise sur la discontinuité, on aide peut-être l'enfant à ne pas être pris dans les filets de ce qui le détermine.

Quoi qu'il en soit, c'est dans cet écart, dans cette dialectique entre l'idée d'une discontinuité, d'une imprédictibilité du devenir et, par ailleurs, une continuité, un déterminisme, que peut se créer un espace pour cette révolution. Entre aujourd'hui et demain, entre le hier et le demain, potentiellement, il y a une discontinuité, toujours un changement possible.

Une telle dialectique implique d'avoir une réflexion critique sur les raisonnements que nous avons l'habitude d'avoir dans le monde psychiatrique, psychanalytique, éducatif, pédagogique, social. Notre manière d'entrer dans le déterminisme, la causalité est à repenser. Est-ce qu'on imagine une causalité dans les termes de la causalité naturelle propre au XIX^e, c'est-à-dire une causalité linéaire, enchaînant la cause et l'effet, ou bien, est-ce qu'on imagine qu'entre la cause et l'effet, il y a une béance possible, des détours, des labyrinthes, dont on ne saura jamais par quelle voie cela passe?

D'où une série de questions autour d'une possible Révolution de l'Enfant. Pourrait-on repenser notre pratique en se disant qu'entre la cause et l'effet, qu'entre les facteurs déterminants et le devenir,

il y aurait une discontinuité, une complexité qu'on ignore? Est-ce qu'au-delà des facteurs de risque, quelque chose est possible. N'y aurait-il pas aussi des ressources chez l'enfant, qu'on désigne parfois du terme de résilience? Comment, en tant qu'intervenant, utiliser les potentialités de l'enfant, en misant sur un rapport de rupture, de révolution, de transformation par rapport à ce qui est?

Dans notre métier, dans nos métiers, on a toujours le risque d'une vision excessivement déterministe. On est trop souvent adeptes de la causalité familiale. On pourrait dire qu'autour du berceau de l'enfant tournent les corbeaux noirs du déterminisme, des intervenants psycho-sociaux, pédagogiques, éducatifs ou autres, qui prédisent toutes sortes de malheurs déjà lus dans les antécédents, dans leur famille, dans leur développement précoce, dans les facteurs de risque?

De tout cela, il est absolument nécessaire de tenir compte. La prévention est très importante. Mais par rapport à cela, à la reconnaissance de toutes ces choses, j'aimerais introduire, à l'occasion de ce thème de «La Révolution de l'Enfant», une potentialité d'alternative toujours ouverte, sans tomber dans ce qu'on pourrait appeler les pièges de la causalité.

Notre activité risque toujours d'être par trop orientée à partir du modèle d'une causalité naturelle, linéaire, inscrite en termes de continuité, selon une vision excessivement déterministe. Au-delà de toute détermination, reste une imprévisibilité du devenir. S'il y a quelque chose qui n'est pas évident, c'est bien ce qu'on va devenir, ce qui va suivre, ce qui va se passer dans la minute qui va suivre. Cela reste fondamentalement imprévisible et imprédictible.

Je trouve assez étonnant le livre de Nassim Nicholas Taleb, «*The black swan*», où celui-ci fait l'apologie d'une science de l'incertitude, pour aborder un

monde soumis en effet à l'incertitude, qu'elle soit individuelle, sociale, politique, économique. La science classique cherche à découvrir les lois qui régissent la nécessité de ce qui s'impose, dans le registre de la certitude. Et pourtant, l'incertitude règne. La contingence se révèle être paradoxalement la grande loi de l'univers. L'incertitude, l'imprédictible deviennent des questions centrales dans de nombreux champs, dont le nôtre, parce que le sujet, au un par un, peut toujours potentiellement produire quelque chose d'inattendu.

Plutôt que de faire face à l'évidence de l'imprédictible, les humains développent au contraire, comme le montre Nassim Nicholas Taleb, une capacité extraordinaire de tout expliquer rétrospectivement, de rendre après-coup prédictible ce qui était imprédictible. Dans nos champs psycho-sociaux, on a ainsi tendance à devenir maître dans la prédiction du passé! On pratique l'illusion rétrospective, la prédiction rétrospective. Dans l'après-coup, depuis l'après-coup, on crée une distorsion rétrospective pour expliquer ce qui a suivi à partir de ce qui était. On pourrait faire un petit raisonnement pour l'illustrer. Posons un premier événement, qu'on pourrait désigner par X, qui entraînerait un événement Y. En fait, on dit que Y est dû à X parce que rétrospectivement on suppose un lien entre les deux. Mais peut-être est-il dû à autre chose. Pourquoi pas au choix du sujet. En fait, on infère ce lien à partir d'une prospection rétrospective.

Combien de raisonnements dans nos pratiques sont basés sur une véritable prospection, sur une valeur prédictive établie. Il faut le reconnaître, on travaille le plus souvent à partir d'un raisonnement rétrospectif, finalement une prospection rétrospective. On pourrait dire qu'on est dans une illusion déterministe, et que finalement, toute détermination est un raisonnement rétrospectif.

Ce mouvement rétrospectif crée une illusion de continuité, où l'on suppose entre autres que tout est conforme à la courbe de Gauss. Au point qu'on finit par ne plus sélectionner que les données qui cadrent avec les théories, en éliminant les données parasites.

Il ne s'agit pas de prétendre que rien n'est déterminé. Il s'agit en effet de rester dialectique, entre continuité et discontinuité, entre détermination et indétermination, entre prédictibilité et imprédictibilité. Mais comment rester critique par rapport à nos raisonnements et en particulier par rapport à nos systèmes de causalité sans que ceux-ci viennent se substituer à la rencontre avec l'enfant, toujours singulière, toujours particulière.

Il n'y a donc pas de déterminisme sans après-coup. Parfois cet après-coup est l'enseignement d'une évolution d'un cas, mais parfois, cet après-coup, c'est nous qui le supposons, et c'est là que se pose un problème complexe. Pour mieux le saisir, on peut se dire qu'on est face à un paradoxe que la philosophie et la psychanalyse désignent comme le paradoxe des futurs contingents. C'est quelque chose qui est toujours présent dans la vie, mais qui nous fait faire beaucoup de faux raisonnements dans notre travail avec les enfants, avec les familles, dans notre travail clinique.

Imaginons qu'au temps T1, un événement peut avoir lieu ou ne pas avoir lieu, en fonction de la contingence. Prenons des choses de la vie. Une patiente me raconte qu'elle a rencontré l'homme qu'elle épousera ensuite parce qu'elle a raté un bus. Elle s'est assise sur le banc de la station: il était là, à côté d'elle. Elle a noué une conversation et c'est devenu l'histoire de sa vie. Pourtant, elle ne s'était pas rendue à l'arrêt de bus pour rencontrer son mari, mais pour prendre un bus qu'elle a raté. Or, il s'est trouvé que cet événement a eu lieu.

Il ne se serait peut-être pas produit dans un club de rencontres, qui pourtant est fait pour, que chacun rencontre quelqu'un d'autre. Dans notre exemple, il n'y avait aucune raison que cette femme rencontre cet homme-là, à ce moment-là. Pas plus qu'il y a de raison que ce soit ce spermatozoïde - là qui rencontre cet ovule - là, pour donner cet enfant - là. Voyez le nombre de choses déterminantes qui ont dû se passer, depuis l'aube de l'humanité, pour que cet homme rencontre cette femme! Si on remonte à la période préhistorique, il a fallu énormément d'événements, de facteurs... Bref, cet événement est contingent. L'événement peut avoir lieu ou ne pas avoir lieu. Mais une fois qu'il a eu lieu, il est impossible de revenir en arrière. Il est impossible de l'effacer. Même si l'événement est purement contingent, qu'il est totalement le fruit du hasard, une fois qu'il s'est produit, il sera toujours vrai qu'il a eu lieu. Même si dans la suite de l'histoire, cette femme divorce, si elle regrette d'avoir parlé à cet homme, que l'histoire a mal tourné, elle ne peut se défaire de ce moment-là. Elle pourra infléchir le cours de l'histoire, mais pas effacer l'histoire. Cela veut dire que le contingent, le possible, devient du nécessaire, par effet de rétroaction.

Je crois qu'on a là, le nœud de nos raisonnements déterministes et de causalité qui nous fait manquer des révolutions, ces révolutions que les enfants, ou leurs familles, nous proposent peut-être à certains moments. Un événement a eu lieu, il devient nécessaire, il sera toujours vrai puisqu'il a eu lieu. Quand un enfant est né, il est là, c'est celui-là, pas un autre. On ne peut plus, même si on l'abandonne, même si on ne veut plus rien en savoir, cet événement qui était d'origine contingente - la rencontre, le couple - la rencontre même entre le spermatozoïde et l'ovule - il est impossible qu'il n'ait pas eu lieu puisqu'il a eu lieu. Donc le nécessaire est produit par rétroaction, à partir de ce contingent-là.

On a nous-mêmes beaucoup de peine à considérer notre intervention, notre entrée en jeu dans la rencontre avec un tout petit enfant, dans la rencontre avec son regard, dans la rencontre avec sa famille. L'enfant est déjà là, dans les récits, les attentes, les légendes familiales, mais en même temps, l'enfant, dès qu'il est là, fait que tout est différent et que tout peut se passer d'une autre manière que celles que l'on avait imaginées. Donc, comment arriver à penser nécessité et contingence dans le devenir de l'enfant? Et pourtant, à l'arrêt du bus, comment penser nécessité ou contingence? Voyez, quand tout à l'heure vous sortirez d'ici, que vous prendrez le tram ou le bus pour rentrer chez vous, vous vous direz peut-être que vous allez vivre un de ces moments décisifs de votre existence. Peut-être qu'il vaut mieux rentrer à pied!

Entre nécessité et contingence, comment les choses s'articulent. Voyez «Les trois Grâces», «Les Moires», qu'on appelle aussi «Les Figures du Destin», elles sont intéressantes puisqu'au fond cette question que je vous présente comme contemporaine a une histoire - les humains n'ont pas cessé de se questionner sur l'articulation entre nécessité et contingence. Chez «Les Moires», il y a Clotho, avec son filet qui file le fil, Clotho représente les fatales dispositions innées. Clotho, c'est ce qui est déterminé avant soi. La deuxième moire, c'est Atropos, avec son ciseau, c'est elle qui à un moment donné, coupe le fil - c'est aussi contingent - et c'est terminé. Espérons que j'arrive à finir mon exposé malgré les menaces d'Atropos. La troisième des Moires, très intéressante, c'est Lachésis, c'est le hasard, c'est celle qui oriente le fil du devenir de façon différente. Le hasard, c'est aussi l'autre, c'est aussi la rencontre, c'est aussi vous. On est tous des sortes de Lachésis par rapport aux enfants, aux familles, aux situations qu'on rencontre dans la petite enfance. Entre Clotho qui donne des dispositions fatales, Atropos qui n'attend

que de couper le fil, nous sommes un petit peuple qui essaie de donner une autre orientation à ce fil, à lui donner une autre direction, à lui donner un autre chemin à travers la rencontre, à travers l'instant qu'on vit avec l'autre, à travers le hasard, à travers la contingence. Et que, comme le disait Michel Serres: «La contingence, c'est la grande loi de l'univers». Je trouve cette phrase magnifique, parce que tous les essais de construction psychopathologique, de construction sociologique, de construction anthropologique, essaient de chercher ce qui est dans l'ordre de la nécessité, avec les lois qui programment le devenir. Alors que c'est la contingence, l'inattendu, la rencontre, l'unique, la différence qui est la grande loi de l'univers, qui fait le devenir au-delà du développement. On fait bien d'étudier le développement, les facteurs de risque du développement. De même qu'il est très important de fonder une action psychosociale dans une ville comme Genève, dans toutes les cités contemporaines pour la prévention, pour étudier l'orientation différente du développement, tout en restant ouvert à la contingence et au devenir.

Je ferai juste une petite note sur les travaux qu'on a fait avec Pierre Magistretti autour du lien entre neuroscience et psychanalyse, en mentionnant quand même un paradigme très important autour du devenir au-delà du développement, avec la plasticité neuronale. Qu'est-ce que la plasticité neuronale? C'est le fait que l'expérience vécue laisse une trace structurelle et fonctionnelle dans le réseau neuronal. L'idée de la plasticité est une hypothèse qui était déjà présente à la fin du XIX^e avec Freud, Ramon Cajal, le grand anatomiste, Hebb dans les années 30, tout le monde avait cette hypothèse que l'expérience modifiait le réseau neuronal. C'est seulement dans les dernières années du XX^e siècle que toute une série de chercheurs reprennent cette idée qui a été couronnée par le Prix Nobel de médecine de Kandel sur la plasticité, avec l'idée

que l'expérience laisse une trace dans le réseau neuronal. C'est une grande responsabilité pour la société, cela veut dire que la relation précoce, l'expérience précoce, et même certains stress, même prénataux, vont non seulement toucher un individu, mais aussi modifier son réseau neuronal. Certains travaux vont même jusqu'à montrer aujourd'hui que cela modifie la méthylation du DNA. donc une modification épigénétique de ce qui sera transmis génétiquement ultérieurement.

Autrefois, on avait tendance à opposer la causalité psychique, qui était le fait des humanistes, à la causalité organique du généticien ou du neurologue. La causalité évoluait entre le tout psychique, le tout génétique, ou encore le tout neuronal, mais aujourd'hui on a transformé, transcendé ce type de position en prenant en compte une causalité psychique environnementale, sociale, de vie, d'événements de vie qui modifient l'organisation du réseau neuronal. Donc finalement la relation précoce, le vécu d'un enfant dès ses premiers liens, dès ses premières expériences, deviendrait un déterminant du réseau neuronal. Il y aurait là aussi, une idée d'une plasticité extrêmement déterministe puisque l'expérience laisse une trace. Comme on le voit, on retrouve à nouveau le même paradoxe avec sa difficulté d'articuler ce qui est continuité et ce qui est discontinuité. Si on imagine une série d'expériences: expérience 1, expérience 2, expérience 3, expérience 4, qui s'associent les unes aux autres, pour former des traces laissées par ces expériences. Ces traces s'associent ensuite les unes aux autres pour former de nouvelles traces. Donc, ce qui a été une expérience devient une trace et ensuite la trace devient en elle-même un stimulus qui vient s'inscrire, se réinscrire, se réassocier. A une expérience ne correspond pas une synapse. Une expérience, c'est un réseau de synapses facilitée, c'est un réseau neuronal, c'est une assemblée de neurones. Donc ces assemblées

de neurones se combinent, se recombinent à l'infini. On a là, un paradoxe extraordinaire à connaître dans le travail clinique et le travail psychosocial avec les enfants dans la petite enfance: si l'on s'en tenait au seul fait que l'expérience laisse une trace, on aurait donc une immense responsabilité sur le devenir des individus, mais en même temps, l'inscription de l'expérience à travers la réassociation des traces entre elles sépare de l'expérience, c'est-à-dire introduit une discontinuité. Voyez le paradoxe: d'un côté l'expérience s'inscrit, mais comme l'expérience peut se réassocier, l'inscription elle-même introduit une discontinuité. La mémoire - puisque ce ne sont que des traces mnésiques - est à la fois continuité et liberté, continuité et discontinuité, une discontinuité qui ouvre à une potentialité de changements. On voit ici comment on retrouve dans la plasticité cette contradiction qu'il faut essayer de penser. Ce qui veut dire qu'à la fois l'expérience laisse une trace, tout se conserve et lorsque quelque chose est vécu dans l'expérience précoce, tout marquerait définitivement le réseau neuronal, mais un nouvel événement se passe et tout est transformé. Tout se conserve, mais en même temps, tout peut toujours changer. Comment dès lors penser quelque chose où tout se conserve, mais où tout peut toujours changer?

Ce paradoxe est au centre de ma construction sur cette thématique du déterminisme aujourd'hui: c'est-à-dire un côté prédiction, un côté imprédictibilité et la difficulté de résoudre un tel paradoxe, de résoudre cette contradiction.

Dès lors comment la résoudre? Je voudrais mentionner ici-même si c'est un peu spécialisé - , certains concepts et des faits qui entre sciences et neurosciences peuvent modifier la façon de se représenter certaines fonctions, en particulier, ce fameux fait qu'on nomme la reconsolidation.

La reconsolidation, c'est l'idée que, lorsqu'on évoque un item mnésique, lorsqu'on évoque un souvenir, on rend la trace labile et susceptible de nouvelles associations. Cela veut dire que le travail même de la parole, le travail même de revisiter sa vie introduit une discontinuité, rend la trace labile, la modifie et que là on a véritablement une biologie de la discontinuité. Si on voulait dire qu'il y a un mécanisme important des pratiques de la parole comme la psychothérapie, ce serait de dire que la psychothérapie met en jeu, par l'évocation, par la parole, une discontinuité à travers le phénomène de la reconsolidation.

Ce qui revient à dire, qu'on aurait un non-déterminisme diachronique, un non-déterminisme dans le temps. Pour penser ce non-déterminisme, pour penser cette contradiction où tout se conserve et tout peut toujours changer, il faut introduire la notion du temps, et en particulier de l'instant. Le temps, comme tout raisonnement déterministe suppose une continuité, la continuité est toujours rétrospective. On lie un futur rétrospectivement - c'est pour cela que j'ai écrit un petit texte qui s'appelle «La mémoire du futur». Au passé, par un effet de rétroaction, on reconstitue une continuité, mais en même temps cette continuité, il faut réaliser qu'elle est portée sur la base d'une discontinuité dont le propre est l'instant. L'instant, chaque instant, chaque moment que vous vivez, chaque instant de votre vie, chaque instant pour un enfant, unit et sépare le passé et le futur. L'instant est toujours autre que ce qui sera après. L'instant est sans étendue, l'instant, c'est à la fois la fin de ce qui était et le commencement de ce qui sera. Donc l'instant porte un potentiel de coupure, un potentiel de nouveau, un potentiel de surprise, et, c'est pour cela que l'on doit imaginer le devenir comme un rapport entre diachronie d'un côté - c'est-à-dire comment les choses se marquent dans le

temps - mais, en même temps avec sa potentialité de réassociation, de réaménagement synchronique. On peut dire que tout événement - que je ne peux ici que présenter de manière linéaire, comme s'il y avait de la synchronie qui venait couper la diachronie - que cet événement est à la fois synchronique et diachronique. Tout événement est à la fois pris dans une continuité temporelle, mais il est en même temps porteur du nouveau, de réassociations, de différences.

On pourrait dire que chaque sujet est pris d'un côté dans l'histoire qu'il traverse - on est tous les sujets d'une histoire qui nous a fait, d'une histoire qui nous détermine, qui nous marque, d'une histoire qui nous blesse, mais d'une histoire qui nous porte aussi - d'un autre côté, le sujet, lui aussi, par chacun de ses actes, fait l'histoire, c'est effectivement une vision un peu existentialiste. Sartre avait cette extraordinaire façon de parler du devenir, en mettant en jeu ce qu'il appelait le «minuscule décalage».

Je dirais que pour s'orienter dans la clinique, il faut être modeste, ici, dans ce texte, je développe les grandes lignes sur "Devenir et développement". Mais la mémoire n'est pas que discontinuité, malgré la continuité mise en jeu, voir l'œuvre de Proust dont on a pu dire qu'il était le romancier de la mémoire. On pourrait se dire que ce qui fait notre acte, ce qui fait notre pratique, c'est une pratique du «minuscule décalage». On travaille sur le détail, on travaille sur la rencontre, on travaille sur «un minuscule décalage» entre l'histoire que traverse un enfant et l'histoire que fait cet enfant-là, qui fait que le monde, dès que l'enfant est là, n'est plus le même qu'avant. Ce terme de «minuscule décalage», Sartre l'utilise à propos de Flaubert. Sartre s'est demandé à propos de Flaubert, qu'est-ce qui faisait que l'Idiot de la famille n'était pas devenu cet idiot

de la famille qu'il devait devenir, il y voyait toute une série de petits décalages où tout se joue.

La discontinuité ouvre sur l'imprévisible. Et nos pratiques, notre pratique, fait de nous des praticiens de l'imprévisible, des praticiens du détail, du petit décalage. Bien sûr, on s'appuie sur ce qu'on sait, on s'appuie sur des a priori, on s'appuie sur des modèles, mais l'enjeu de toute relation de soin, de toute relation clinique, de toute relation d'aide, d'aide sociale, d'aide éducative, d'aide pédagogique, jouent, misent aussi sur cet imprévisible. A nous de penser les choses entre imprévisible et déterminisme, à nous de faire attention aux pièges du déterminisme, en particulier dans la prédiction psychosociale. Il arrive parfois que la prévention s'appuie sur la prédiction. C'est important parce qu'il y a un discours politique à tenir sur la prévention, sur la défense de la prévention et la responsabilité d'une société, mais entre prévention et prédiction, il y a toujours le risque d'une provocation. Je pense que c'est le risque de la prévention, c'est de pousser les enfants là où on ne voudrait pas qu'ils aillent. On est un peu amoureux de nos idées comme Pygmalion de sa statue. C'est-à-dire que l'on a une certaine idée du devenir et finalement au lieu de devenir, d'être des agents de prévention qui misent sur l'imprévisible, qui misent sur la discontinuité, on participe à produire ce qu'on veut éviter, et c'est aussi un grand problème dans le travail clinique. Cet effet Pygmalion est d'ailleurs bien connu en pédagogie, il est bien connu en éducation. Il est aussi présent dans la façon dont les enfants sont investis, selon ce que l'on dit à des parents d'enfants prématurés - c'est un travail qui a été fait - ce qu'on dit aux parents va modifier la façon dont les parents vont investir leur enfant.

Cet effet Pygmalion fait partie du piège du déterminisme et dans mon métier de pédo-psychiatre, dans les métiers qui sont avec nous, autour du soin à donner aux enfants, on devrait penser à partir d'une critique de la continuité, aussi bien qu'à partir d'une critique de la causalité linéaire, des prêt-à-porter et de nos a priori, pour remettre en jeu l'imprévisible dans le devenir du sujet. Finalement, nous ne sommes pas les seuls à faire partie des praticiens de l'imprévisible, le grand économiste Keynes a une phrase qu'on pourrait encadrer en dessus de nos bureaux pour penser notre action «L'inévitable n'arrive jamais, l'inattendu toujours». C'est l'inattendu que l'on doit saisir au-delà de cet inévitable que l'on redoute. Dans toute intervention psychosociale, on devrait miser sur ce que j'appellerai la réponse toujours possible du sujet, miser sur le fait qu'un sujet peut répondre.

Pour conclure, disons que nous parvenons trop souvent à une logique de la cause, à une logique des déterminants, à une logique de la continuité, et qu'on peut ouvrir notre questionnement à une dialectique vers la discontinuité. A la logique de la cause, on pourrait opposer une logique de la réponse. La réponse c'est un très beau mot. La réponse, en français, a une étymologie proche de la responsabilité. La réponse, c'est la responsabilité qui fait échapper à ses déterminants vers un devenir imprédictible dont chaque sujet est unique, différent, inimitable, irremplaçable, dans sa capacité de générer une réponse qui sera à chaque fois unique, surprenante. C'est sur la base de cette discontinuité qu'on va pouvoir s'ouvrir au-delà de la répétition qui s'impose.

Réponse, solution, invention, bricolage, pour moi c'est ça la «Révolution de l'Enfant». Je prends le terme de bricolage à Claude Levi Strauss, qui vient de disparaître, et qui parlait de cela à propos du

rapport entre structure et événement. C'était un structuraliste, Levi Strauss, il étudiait les structures à la base de la parenté, les structures qui régissent l'ordre symbolique qui accompagnent le devenir des humains, mais il laissait aussi une place à l'événement. Il a tenté de construire dans son œuvre une dialectique entre la structure et l'événement. Entre ce qui se répète et ce qui se crée. Entre ce qui se répète et ce qui fait révolution. Il appelait ça le bricolage, la façon dont, finalement, les humains s'approprient leur structure pour rebricoler leur devenir.

Je pense que cette dimension de réponse, de solution - à chacun sa solution, à chacun son invention, à chacun son bricolage - implique comme on l'a vu une clinique de l'inattendu, au-delà du déterminisme. Nous sommes là pour permettre à chaque sujet de trouver une enclave d'inattendu dans ce qui détermine chacun. René Char, dans les «Feuillets d'Hypnos», rédigés pendant la Résistance, écrit dans le maquis une petite note par laquelle j'aimerais terminer cet exposé: «Le libre arbitre n'existerait pas, l'être se définirait par rapport à ses cellules, à son hérédité, à la course brève ou prolongée de son destin, cependant, il existe entre tout cela et l'homme une enclave d'inattendu et de métamorphose» - il aurait ajouté pour ce colloque, une enclave de révolution - «dont il faut défendre l'accès et assurer le maintien». ■

Korczak: le droit de l'enfant au respect



Daniel Halpérin

Pédiatre, président de l'association suisse des Amis du Dr J. Korczak Genève

Mesdames et Messieurs,

«Vous dites:
"C'est fatigant de fréquenter les enfants.»

Vous avez raison. Vous ajoutez:

"Parce qu'il faut se mettre à leur niveau, se baisser, s'incliner, se courber, se faire petit."

Là vous avez tort. Ce n'est pas ce qui fatigue le plus. C'est plutôt le fait d'être obligé de s'élever jusqu'à la hauteur de leurs sentiments, de s'étirer, de s'allonger, de se hisser sur la pointe des pieds. Pour ne pas les blesser.»

Ces paroles ont été écrites il y a presque un siècle et elles portent en elles - vous en sentez le souffle - les germes d'une véritable «Révolution de l'Enfant», ou plus exactement, d'une révolution du regard que la société, c'est-à-dire vous et moi, pouvons porter sur l'enfant. Et l'auteur, vous l'avez déjà compris, est un certain Janusz Korczak, nom de plume désignant en réalité Henryk Goldszmit, né en 1878 ou 1879 - l'état civil n'était pas très fiable à cette époque - à Varsovie, en Pologne.

Korczak traversa la fin d'un XIX^e siècle tourmenté par les affrontements des grandes puissances pour terminer sa vie au milieu d'un siècle encore plus sanglant, au centre même de la Shoah. On pourrait dire de lui qu'il fut un homme courageux et lui consacrer plusieurs heures sur ce seul thème. Et ceci parce que ses dernières années de vie, entre 1940 et 1942, se sont déroulées dans le ghetto de Varsovie où, dans les pires conditions d'existence, il prit soin des centaines d'enfants orphelins ou de cas sociaux qu'il avait à sa charge. Le foyer d'enfants dont il assurait la survie, comme toutes les institutions et comme pratiquement tous les individus du ghetto de Varsovie, termina sa route avec Korczak, en 1942, dans le camp d'extermination nazi de Treblinka. Aujourd'hui, à Treblinka, il ne subsiste plus que 17'000 pierres dressées vers le ciel; chacune figure une ville ou

un village dont la population juive fut exterminée là. Une seule de ces pierres porte le nom d'une personne, celle consacrée symboliquement à Janusz Korczak et à ses enfants.

Ce Korczak-là, aussi tragique fut-il, n'est pas celui à propos duquel j'aimerais m'attarder aujourd'hui avec vous. Je voudrais vous parler d'un Korczak avec d'autres casquettes, multiples à vrai dire.

En effet, il fut un pédiatre dévoué et l'un des premiers à s'intéresser à ce que l'on appelle aujourd'hui la médecine sociale.

Il fut un écrivain célèbre qui écrivit des livres pour les adultes mais aussi, et avec quel talent, pour les enfants. Parmi les titres que nous lui connaissons en langue française (quelques-uns seulement de ses livres sont traduits en français alors que ses œuvres complètes éditées en polonais, en allemand et en hébreu comptent plus de 20 volumes) il y a ce magnifique «Comment aimer un enfant», que Korczak a écrit en pensant avant tout aux parents et aux éducateurs, sans jargon, dans un style vivant et parfaitement accessible à chacun. Il y aussi, et nous allons lui consacrer un moment puisqu'il porte précisément le titre de notre exposé, cet étonnant petit pamphlet «Le droit de l'enfant au respect», écrit il y a près d'un siècle et qui contient en filigrane l'essentiel de la Convention internationale des droits de l'enfant promulguée par les Nations-Unies en 1989.

Korczak fut aussi un journaliste d'avant-garde et je pense qu'il fut l'inventeur, ou en tout cas le pionnier, de la presse enfantine et des talk-shows à la radio. Il fut un éducateur particulièrement créatif. Dans le foyer pour orphelins et pour cas sociaux que j'évoquais précédemment - en fait, dans les foyers, car il en dirigea deux à Varsovie, l'un pour enfants catholiques, l'autre pour enfants juifs - il développa de manière empirique et pragmatique son approche respectueuse de l'enfant, une

approche qui s'épanouit en une véritable pédagogie que l'on appellera plus tard «démocratique» ou «constitutionnelle».

Il fut encore un poète et un humaniste.

Et il fut surtout, on l'a compris, un penseur, un activiste et un pionnier des droits de l'enfant.

Quelques-unes des idées-forces que l'on retrouve au travers de son œuvre, sont «le respect», «la justice», «la démocratie», «les droits de l'enfant», «la liberté de parole», «la participation», «aujourd'hui», et «la propriété». Aussi vastes et hétérogènes qu'elles soient, elles tiennent toutes dans ce petit livre que j'ai déjà mentionné «Le droit de l'enfant au respect», un court texte aux accents pamphlétaires qui tient dans une poche, ne coûte que quelques francs et devrait être lu et médité par toute personne travaillant pour ou avec des enfants. Permettez-moi d'en citer quelques extraits pour donner corps à certaines de ces idées-clés.

A propos de la propriété: «Un mendiant, dit Korczak, gère son aumône à sa guise. L'enfant, lui, ne possède rien et doit rendre compte de chaque objet qu'il reçoit. Il n'a pas le droit de le déchirer, de le casser, de le salir, de le donner, de le refuser, même s'il ne lui plaît pas. Il doit l'accepter et s'en montrer satisfait. Par ailleurs, ces objets lui sont donnés pour une raison et un usage précis. Voilà peut-être pourquoi l'enfant apprécie tant les petites choses sans valeur aux yeux des adultes. Ce que nous prenons pour des vieilleries, un bout de fil, une petite boîte ou un collier de perles, sont en réalité les seuls biens véritables de l'enfant, son unique richesse.»

Le respect de l'enfant, son écoute, parler non à l'enfant mais avec lui, sous-tendent les rapports égalitaires et ouverts qu'a Korczak avec les enfants. «Les enfants, nous dit-il, ne sont pas les personnes de demain, ce sont des personnes aujourd'hui. Ils ont le droit d'être pris au sérieux. Ils ont le droit

d'être traités par les adultes avec courtoisie et respect, comme des égaux.» Oui, l'enfant est un être à part entière. Or, dit Korczak, «c'est comme s'il existait deux vies, l'une sérieuse et respectable, l'autre mineure, tolérée avec indulgence. Nous disons que c'est un futur adulte, un futur travailleur, un futur citoyen. Nous permettons gentiment aux enfants de vivre à côté de nous mais notre vie serait plus simple sans eux.» Ou bien encore: «Nous divisons maladroitement les années en fonction de leur niveau de maturité. Or le présent n'est jamais immature. La hiérarchie des âges n'existe pas plus que les degrés de souffrance, de joie, d'espérance et de désillusion. Lorsque je joue, dit Korczak, ou que je discute avec un enfant, ce sont deux instants de vie qui s'enchevêtrent, aussi mûrs l'un et l'autre.»

Respect, encore, des sentiments et des opinions de l'enfant. «Respect pour son infortune et ses larmes. Sous le pantalon déchiré il y a un genou écorché. Derrière le verre brisé il y a un doigt blessé. "Quand papa renverse sa tasse de thé, maman lui dit que ce n'est pas grave alors qu'elle est toujours en colère contre moi.", L'enfant n'est pas aguerri à la douleur, au préjudice, à l'injustice, aussi sa souffrance est-elle plus vive. Il pleure plus souvent, ses larmes prêtent même à rire, elles paraissent si mineures. Les enfants braillent, geignent, pleurnichent, couinent... voilà un bouquet d'expressions que le dictionnaire des adultes a sélectionnées à l'adresse des plus petits. En réalité, leurs larmes d'entêtement et de caprices sont les larmes de l'impuissance et de la révolte, une tentative désespérée de protester, un appel à l'aide, une plainte pour délaissement, un signe de mal-être et toujours, la marque d'une souffrance.»

Respecter la personne de l'enfant c'est aussi respecter son temps et l'urgence de ce temps. «Respect, pour l'heure et le jour présents. Si nous ne laissons pas l'enfant vivre aujourd'hui une vie

consciente et responsable, comment saura-t-il le faire demain? Ne pas le piétiner, ni le malmener, ne pas le rendre esclave du lendemain, ne pas l'étouffer ni le presser.»

Respecter la personne de l'enfant, c'est être à l'écoute de ses besoins privés, de son intimité, et Korczak y veillait attentivement au sein de ses foyers où l'enfant pouvait, malgré les contraintes de la vie en collectivité, préserver son intimité.

Respecter les échecs et les succès. Respecter l'ignorance de l'enfant et sa quête de savoir. «L'enfant, dit Korczak, a un avenir mais il a aussi un passé. Des événements mémorables, des souvenirs, de nombreuses heures de réflexion solitaire sur des thèmes essentiels. Comme nous, adultes, il se souvient et oublie, apprécie et dédaigne, raisonne de manière logique et fait parfois fausse route. (...) L'enfant est comme perdu dans un pays étranger dont il ignore la langue, les droits et les coutumes. Parfois il préfère cheminer seul et lorsqu'il rencontre des difficultés il demande des renseignements et des conseils. Il a alors besoin d'un guide attentif pour répondre à ses questions. Le scélérat profitera de l'ignorance de l'étranger, il lui répondra de façon incompréhensible afin de l'induire en erreur. Le bourru, lui, marmonnera sa réponse à contrecœur. C'est exactement ce que nous faisons lorsque nous aboyons contre les enfants, que nous nous querellons avec eux, que nous les réprimandons, les sermonnons, les punissons. Les connaissances de l'enfant seraient atrocement misérables s'il ne les puisait pas auprès de ses camarades, s'il ne les écoutait pas en cachette, s'il ne les soustrayait pas aux conversations des adultes. Je demande le respect pour son laborieux travail d'apprentissage.»

Oui, mais respect aussi du travail de l'enfant. Respect de ses lieux de vie. Le travail, pour Korczak, est une source de dignité et il se faisait fort d'appliquer ce principe dans les foyers qu'il dirigeait et où toutes les activités étaient confiées

aux enfants de manière réfléchie et partagée. Le foyer, l'école étaient aussi des lieux que Korczak considérait comme une copropriété de l'enfant, où il existait, où il pouvait se réaliser et par conséquent dont il devait partager l'organisation. On voit ici se profiler les prémices d'une véritable «république des enfants», garante du développement d'un esprit démocratique chez l'enfant, que ce soit à la maison, à l'école ou dans un foyer. «Je lutte, disait Korczak, pour qu'on ne fasse plus chez nous de différence entre travaux délicats et grossiers, intelligents et stupides, propres et sales, entre travaux pour jeunes filles de bonnes familles et ceux qui sont juste bons pour le peuple.(...) Je respecte les travailleurs honnêtes. Leurs mains sont pour moi toujours propres, et je fais grand cas de leurs opinions.» Ces propos ne sont pas de simples tournures de style. Korczak apportait une grande importance à l'environnement de l'enfant et à sa qualité de vie. Malgré des ressources limitées (et pendant la guerre, inexistantes), les bâtiments des foyers dirigés par Korczak étaient, de la cuisine au réfectoire, en passant par les dortoirs et les toilettes, d'une propreté et même d'une coquetterie irréprochables. Les enfants eux-mêmes n'étaient pas pour rien dans l'entretien de ces lieux dont ils étaient un peu les propriétaires et les responsables.

Korczak ne dédaignait pas non plus le rêve et le jeu chez l'enfant. Les rêves sont importants disait-il. «L'homme ne sait pas immédiatement à quoi se préparer pour la vie. (...) Parmi dix rêves différents, il se peut que l'un d'eux devienne un programme pour la vie.»

Et puis, le respect des règles. Car l'enfant, dans la vision korczakienne, n'est ni un ange, ni un enfant-roi. C'est un être social doté de droits mais qui doit s'insérer dans un système régulé et participer activement à l'élaboration et au contrôle de ce système. Korczak prenait très au sérieux

les conflits entre enfants ou leurs confrontations avec les adultes et il savait que les règles que l'on respecte le mieux sont celles que l'on a contribué à définir soi-même. Ceci pourrait, me semble-t-il, faire un peu réfléchir les directeurs de nos écoles contemporaines qui verraient s'atténuer considérablement l'indiscipline, les déprédations et les violences s'ils se donnaient la peine d'appliquer ces principes dans leurs établissements. Korczak avait, par exemple, consacré beaucoup de temps à rédiger une sorte de code pénal qui était appliqué dans ses deux orphelinats, grâce à un tribunal géré par les enfants eux-mêmes. Ce code définissait une centaine d'infractions possibles et les sanctions qui leurs correspondaient. Sur cette centaine d'infractions, la plupart (95 environ) entraînaient des sanctions réparatrices et responsabilisantes plutôt que punitives, et la place faite à l'indulgence et au pardon était prépondérante. Seul le dernier article de ce code, relatif à des infractions graves et répétées, pouvait être sanctionné par l'exclusion du foyer, mais au cours des 12 ans où ce code pénal fut appliqué, l'article en question ne fut utilisé qu'une fois. Et encore, après avoir été exclu de l'orphelinat, l'enfant concerné y avait été réintégré peu de temps après.

C'est sur la base de ce regard et de cette écoute de l'enfant que Korczak a souhaité faire la promotion de ce qu'il avait appelé une «Magna Carta», une grande charte des droits de l'enfant. Nous étions dans les années 1920. La Convention internationale des droits de l'enfant fête aujourd'hui son XX^e anniversaire. Il s'est donc passé quelque 70 ans avant que cette «Magna Carta» devienne réalité. Parmi les droits que Korczak voulait voir reconnus à l'enfant, il y avait ce droit au respect dont nous avons exploré diverses facettes, mais aussi le droit à la propriété, à l'erreur, à l'éducation (mais pas à n'importe quelle éducation: Korczak exigeait aussi que l'enfant ait le droit de résister aux influences

éducatives contraires à ses croyances!), le droit de protester contre une injustice, d'être défendu dans un système de justice adapté aux mineurs (la justice juvénile n'existait pas encore au début du XX^e siècle), le droit à un «mensonge occasionnel» (!) et même, anticipant nos réflexions contemporaines à propos de l'acharnement thérapeutique, le droit de l'enfant à mourir prématurément et dans la dignité.

En pratique, l'exercice de ces droits, dans les foyers de Korczak, se traduisait de diverses manières. D'abord, l'enfant qui arrivait nouvellement au foyer était immédiatement parrainé par un aîné. Ce parrainage durait deux mois, ce qui permettait au nouveau venu d'être épaulé dans son apprentissage de la vie communautaire et de mieux s'intégrer. Au terme de ces deux mois, un plébiscite venait confirmer (ou non) l'acceptation du nouveau venu par ses condisciples. Au besoin, la période de parrainage était prolongée.

Il va de soi que les tâches de la vie quotidienne étaient partagées et chacun des deux établissements dirigés par Korczak disposait d'un parlement des enfants qui avait son mot à dire dans l'organisation et la distribution de ces tâches. Afin de faciliter la libre expression, la boîte aux lettres était un élément central du foyer: c'est là que chaque enfant, dans l'anonymat s'il le souhaitait, pouvait déposer des pensées trop difficiles à dire, ou son mal-être ou sa souffrance. Dans la même veine, la «petite revue», offrit la parole à d'innombrables petits Polonais. Véritable révolution dans l'histoire du journalisme, ce journal (dont Korczak était le directeur mais qui était entièrement rédigé par des enfants et des adolescents) fut tiré chaque semaine pendant 12 ans à 150'000 exemplaires!

Le tribunal, bien sûr, appliquait le code pénal dont j'ai déjà parlé. Juges, avocats et jurés étaient des enfants. Seuls les procès-verbaux étaient tenus par un adulte (car il fallait prendre des notes rapidement!). Mais des adultes pouvaient aussi y être traduits et Korczak lui-

même y fut condamné à cinq reprises pour diverses infractions à vrai dire bénignes.

Tout cela, vous l'avez compris, n'aurait pu se mettre en place sans une forte base de confiance entre adultes et enfants. J'aime beaucoup cette phrase d'Eric Fiat: «Avoir confiance, c'est accorder à l'autre un regard pour ce qu'il y a de meilleur en lui». Il me semble que c'est très exactement ce que Korczak a essayé de faire et de nous transmettre.

Malheureusement, cette révolution korczakienne qui transforme radicalement notre regard sur l'enfance et qui mobilise la confiance, pourrait bien, aujourd'hui, être contrecarrée. Je crois en effet percevoir depuis quelque temps le retour à une certaine méfiance de l'adulte envers l'enfant. Prenons, comme exemple, cette phrase tirée du rapport officiel sur la maltraitance infantile qui fut rendu à l'Etat de Genève, en 2005, par le professeur de sociologie Franz Schultheis: «Les représentations (...) du phénomène de maltraitance offrent, grâce à un usage souvent simpliste (...) des données statistiques (...) une image grossière et dramatique d'une réalité qui, vue de près, s'avère être nettement plus modérée et nuancée.»

Bien que construite sur des prémices défendables, cette phrase porte en elle le très grand danger de décrédibiliser auprès des politiciens tout le travail de protection sociale qui a été si difficile à construire au cours de ce dernier siècle et que Korczak appelait de ses vœux. De plus, par contagion de la pensée, elle fait courir le risque que l'on voie en l'enfant un potentiel fauteur de troubles plutôt qu'un être vulnérable. Et elle est de nature à banaliser les travers d'une éducation traditionnelle (la fameuse «pédagogie noir dénoncée par Alice Miller, récemment disparue), qui s'appuyait sur le vieil adage «Qui aime bien, châtie bien» et faisait en effet une large place aux châtements corporels, à la maison comme à l'école. Or je crains qu'aujourd'hui, dans un

climat où s'expriment de plus en plus les slogans populistes et sécuritaires, nous ne revenions, mine de rien, à des comportements de méfiance et de confrontation (c'est-à-dire de violences) vis-à-vis des enfants. Même les Etats-Unis où la défense des droits individuels est une vertu sacrée et où les mineurs jouissent d'une protection qui nous paraît, ici, parfois excessive, les châtements corporels ont, si j'ose dire, la cote, jusque dans l'école! Selon un récent (2007) rapport de «Human Rights Watch», près de la moitié des Etats aux USA n'ont pas aboli les châtements corporels à l'école publique et la plupart d'entre eux les pratiquent encore couramment. Au Texas, par exemple, quelque 45'000 enfants et adolescents subissent chaque année des châtements corporels dans le cadre de l'école. Ces châtements corporels ne sont pas rien. Ils sont appliqués d'une manière humiliante, généralement dans le bureau du proviseur, avec un ou deux témoins, dans une mise en scène qui évoque une réelle perversité sadique: les coups sont portés sur le postérieur de l'enfant qui s'est incliné devant ses juges, et l'arme utilisée est une batte de baseball rabotée pour être plus plate. Ces enfants sont-ils, de la sorte, mieux éduqués que ceux des Etats où les châtements corporels à l'école ont été interdits? Je ne sais pas, et j'en doute. Ce que je sais, par contre, c'est que ces Etats qui les pratiquent sont les mêmes qui pratiquaient en toute légalité le lynchage des Noirs jusque dans les années 1950...

Et chez nous? L'an dernier, une campagne pour promouvoir une éducation respectueuse de l'enfant avait choisi pour slogan: «L'éducation donne de la force». Allons-nous, demain, inverser la formule et affirmer que «la force donne de l'éducation»? Certainement, si nous continuons à nous complaire dans ce fameux sentiment d'insécurité qui anime nos gazettes et nos stéréotypes. Car plus ce sentiment d'insécurité augmente, plus il faut agir

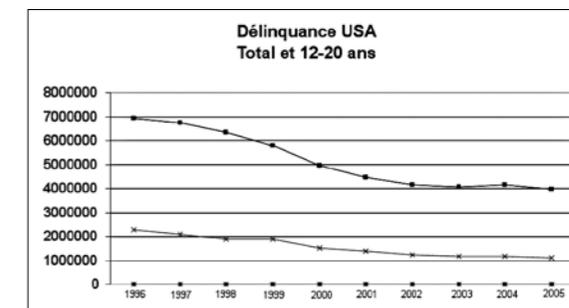
pour rassurer. Or que font nos édiles lorsqu'il s'agit de rassurer l'opinion publique? Eh bien ils renforcent les rangs de la police. Mais une police renforcée se doit alors d'intervenir davantage. Et si elle intervient davantage, c'est bien qu'il y a davantage de violence. Le cercle vicieux est là, prêt à tourner longtemps et à nous entretenir dans la permanente conviction que la violence ne fait qu'augmenter et qu'il faut donc davantage réprimer.

Parlant de stéréotypes, voyons si nous en sommes nous-mêmes épargnés. Voici six pays européens:

1. France
2. Royaume-Uni
3. Portugal
4. Belgique
5. Finlande
6. Suisse

Dans quel ordre faudrait-il les mettre pour les classer selon leur taux d'homicides, le premier ayant le taux le plus faible, et le dernier le plus haut? La réponse est à la fin de ce texte. Et elle nous dit ceci: attention aux idées reçues; diversifions nos sources d'informations; gardons l'esprit critique. Ce faisant, on se rendra mieux compte que l'on participe soi-même au sentiment global d'insécurité et que celui-ci résulte, en partie du moins, de la projection de nos stéréotypes.

Regardons aussi ce graphique:



Source: US Department of Justice

On nous parle de la délinquance juvénile. Il n'y a pas un jour sans qu'on entende des jugements sévères fustigeant la violence des jeunes. Or que voit-on sur ce graphique? Qu'aux Etats-Unis, au cours des 12 dernières années, la délinquance en général (c'est la ligne du haut) et la délinquance juvénile (c'est la ligne du bas), ont diminué d'à peu près la moitié. En Suisse, comme on le voit dans le tableau ci-dessous, les condamnations d'adultes, de jeunes (18 à 24 ans) et de mineurs (15-17 ans) ont somme toute peu évolué depuis 1960, malgré l'augmentation substantielle de la population, et la proportion des délits commis par les jeunes est restée assez stable.

Condamnations des adultes/jeunes adultes et jugements pénaux des mineurs en Suisse

Année	Condamnations				Jugements	
	Adultes		18-24 ans		Adolescents	
	N	%	N	%	N	%
1960	13865	63.0	6087	27.7	2051	9.3
1970	11040	52.6	6942	33.1	2991	14.3
1980	11781	50.7	7754	33.4	3701	15.9
1990	13581	58.2	6549	28.1	3185	13.7
2000	15274	64.6	5298	22.4	3055	12.9

Source: Office fédéral de la statistique, 2007

Fondamentalement, donc, rien de bien nouveau n'est apparu sous notre ciel bleu, rien en tout cas qui puisse justifier les représentations caricaturales que l'on se fait de la violence des jeunes d'aujourd'hui.

Quant à la France, en 2004, 59'000 mesures de justice ont été prononcées concernant 31'000 mineurs délinquants. Or la même année, 130'000 mesures - presque 3 fois plus - ont été prononcées au sujet de 138'000 mineurs en danger, maltraités ou négligés (source: Ministère français de la

Justice). Ces chiffres parlent d'eux-mêmes, et ce qu'ils nous disent, c'est qu'avant de renforcer nos polices, nous devrions renforcer nos services socio-éducatifs. Sinon, on se laissera entraîner dans une dérive sécuritaire, comme celle que la France a vécue récemment, et qui aurait pu être grave si elle n'avait été avortée à temps grâce à la mobilisation du corps médical et psychosocial très soudé pour la circonstance. Je pense à cette fameuse étude de l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale) qui fut commanditée en 2005 par Nicolas Sarkozy, alors ministre de l'Intérieur, pour faire barrage à la délinquance juvénile. Le but de cette étude étant d'orienter les autorités sur les moyens de prévenir la délinquance, il fut conseillé de dépister dès le plus jeune âge ce qu'on appelle les «troubles de conduite avec opposition» de l'enfant, partant de l'idée qu'il existerait une continuité entre l'existence de tels troubles avant l'âge scolaire et le développement ultérieur de comportements délictueux. D'après le recueil de diagnostics psychiatriques américain DSM IV, ces troubles sont définis par un «ensemble de conduites répétitives et persistantes dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et les règles sociales». On remarquera le caractère moral, sociologique ou juridique de cette définition tout en s'interrogeant en passant sur la pertinence de sa présence dans un manuel médical. Quoi qu'il en soit, ce trouble toucherait, selon les auteurs, 2 à 10% de tous les enfants et son héritabilité génétique serait de l'ordre de 50%. Autant dire qu'un fils de délinquant aurait une chance sur deux de l'être aussi... On imagine avec inquiétude les effets désastreux qu'une telle prédiction pourrait avoir sur le développement psychosocial d'un enfant ainsi stigmatisé!

Poussant cependant leur logique prédictive jusqu'au bout, les auteurs de cette étude en sont parvenus à décrire le parcours typique du futur

délinquant: entre 4 et 6 ans, un enfant ayant des difficultés de langage et un comportement indiscipliné commence sa lente descente vers la délinquance. Si, entre 7 et 9 ans, ces difficultés s'accroissent, que l'enfant est mal soutenu par ses parents sur le plan éducatif et qu'il ne participe pas à des activités extrascolaires, son parcours déviant se précise. Et si, entre 10 et 12 ans, il se met de surcroît à redoubler une année scolaire ou commet quelque menu larcin, l'affaire est entendue: son devenir criminel devient presque inéluctable... Dès lors il s'impose de relever au plus tôt les tout premiers indices d'un tel parcours. Et les auteurs d'inviter les professionnels de la santé à noter dans le carnet de santé de l'enfant, à l'âge de 3 ans, la présence éventuelle de l'un ou l'autre des items suivants:

- Froideur affective, cynisme
- Tendance à la manipulation
- Indocilité
- Hétéroagressivité
- Faible contrôle émotionnel, impulsivité
- Intolérance aux frustrations
- Non-maîtrise de la langue nationale
- Mensonges (dès 4 ans)
- Indice de moralité bas, absence de remords
- Tempérament à risque (goût de l'exploration, absence d'anxiété anticipatoire).

Une fois dressé ce profil du très jeune prédélinquant, et quelles que soient les difficultés à cerner et à quantifier une basse moralité ou un goût de l'exploration, il fut alors envisagé d'édicter une loi rendant obligatoire la transmission de ces informations (normalement soumises au secret médical) au maire ou au préfet afin que ceux-ci puissent proposer, voire imposer, des mesures

sociales et/ou thérapeutiques à l'enfant et à sa famille. La réaction massive des acteurs du champ pédagogique, médical, psychologique et social en France a abouti, heureusement, à l'abandon de ce projet de loi. «Le destin n'est pas inscrit dans notre cerveau!», s'est écriée la neurobiologiste Catherine Vidal. Et le pédopsychiatre Bernard Golse d'ajouter: «Je ne me vois pas vivre 12 ou 15 ans sous le regard des gens (...) obsédés de savoir si je vais devenir délinquant (...). Si j'avais été dans cette situation-là, j'aurais profité de la seule liberté qui me restait, devenir délinquant un peu plus rapidement que prévu.» Ainsi a-t-on évité ce qui, encore une fois, aurait constitué une grave dérive morale et sociale. Mais pour combien de temps?

C'est ici, et maintenant, en cette époque riche d'incertitudes et d'inquiétudes, que Korczak nous invite à réfléchir. Notre société dépend finalement d'un choix que nous avons à faire dans notre relation à l'enfant. Voulons-nous, pouvons-nous, lui «accorder un regard pour ce qu'il y a de meilleur en lui» ou devons-nous nous méfier de lui? Voulons-nous, pouvons-nous, le respecter, ou préférons-nous le tenir en respect? C'est à nous de choisir!

Taux d'homicides dans six pays d'Europe (par 100'000 habitants)

(Source: Ninth United Nations Survey of Crime Trends and Operations of Criminal Justice Systems, 2004)

1. France	1.7
2. Royaume-Uni	1.7
3. Portugal	1.8
4. Belgique	2.1
5. Finlande	2.8
6. Suisse	3.0

Révolution urbaine: une ville à la hauteur des enfants



Frédéric Jésus

Pédopsychiatre de service public,
vice-président DEI
France

La présente communication, ainsi que les débats et les initiatives auxquelles elle se propose de contribuer, résultent de la synthèse des observations et des réflexions effectuées depuis une trentaine d'années au titre des diverses activités professionnelles et associatives de son auteur.

Quatre tendances mobilisatrices

Le titre retenu pour le présent colloque incite en l'occurrence à mettre l'accent sur quatre tendances, émergentes ou déjà perceptibles, qui s'avèrent de nature à intéresser, orienter et mobiliser les politiques des municipalités du fait de leurs compétences, spécifiques et partagées, dans les champs de l'enfance, de la jeunesse, des familles et de l'éducation.

Deux de ces tendances sont d'ordre général. Ils s'agit de:

- l'émergence et la concrétisation (très) progressive des droits des enfants à participer, aux côtés des autres personnes concernées, à la conception et à l'amélioration de leurs cadres de vie;
- l'importance et la reconnaissance de la notion d'espaces-temps éducatifs, et de leur diversité, afin d'aménager la ville avec, et pas seulement pour, les enfants et les jeunes.

Il en résulte deux tendances à caractère plus opérationnel:

- les démarches engagées par un nombre croissant de villes, avec les parents et tous les autres acteurs et décideurs de proximité concernés, pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer régulièrement des projets éducatifs locaux et globaux: ces projets permettent d'harmoniser les temps et les rythmes, de décroquer les espaces et d'instaurer une continuité et une cohérence éducatives en faveur de l'ensemble des enfants et des jeunes résidant dans la commune (ou la communauté de communes), y compris de ceux qui sont

exposés à diverses difficultés personnelles, familiales ou sociales;

- la «révolution» que constitue en outre le fait d'impliquer progressivement dans ces démarches, aux côtés des parents et des différents intervenants éducatifs, les enfants et les jeunes eux-mêmes, selon des méthodes appropriées à leurs âges et à leurs degrés de discernement.

Médecin, pédopsychiatre, diplômé en santé publique et en santé communautaire. Ex-cadre supérieur en collectivité territoriale. Consultant associé aux cabinets CIRESE et ACT-Consultants. Auteur de «Coéduquer - Pour un développement social durable», 2004, Dunod. Vice-président de la section française de Défense des Enfants International (DEI-France).

«Révolution» urbaine et «révolution» des droits de l'enfant

La révolution peut être, en l'espèce, ce qui commence par s'installer plus ou moins tranquillement, mais irrémédiablement, aux franges des utopies réalistes; puis ce qui, à partir de quelques principes ambitieux, s'inscrit dans les pratiques et, parfois, dans le droit. Mais les principes du droit peuvent aussi venir anticiper puis tirer les pratiques vers le haut, et finir par les révolutionner en une spirale ascendante.

Ainsi parle-t-on, par exemple, dans le premier cas, de «révolution urbaine»; celle-ci est en cours depuis plus d'un siècle, par nécessité économique et, plus récemment, écologique. Dans le second cas, on parle depuis une vingtaine d'années de «révolution des droits de l'enfant»: celle-ci peine encore à inscrire ses effets dans les mentalités et les réalités quotidiennes. Il se pourrait cependant que la combinaison de ces deux grandes formes de bouleversement civilisationnel contribue à accélérer l'humanisation durable des villes par la mise de celles-ci à la hauteur et aux rythmes des enfants.

Aujourd'hui, dans les pays riches, 80 % des enfants et des jeunes vivent dans des villes de toutes tailles. Dans les autres pays, ils y naissent ou y convergent en grand nombre aussi. Dans tous les cas, ils n'y sont pas seulement des citoyens en devenir. Ils y figurent d'ores et déjà comme des citoyens actifs. Sait-on cependant dans quelle mesure ils sont attentifs à l'organisation et au fonctionnement de leurs villes, et dans quelle mesure celles-ci le sont à leur égard? Cela reste à explorer et à préciser.

On trouve dans les villes, en plus grand nombre et densité qu'en milieu rural, un certain nombre d'équipements conçus à l'intention des enfants et, dans une moindre mesure, des jeunes. Généralement clos ou cloisonnés, ouverts avec parcimonie sur leur environnement, ces équipements sont le plus souvent dédiés à l'accueil et à l'éducation scolaire de base, et un peu moins souvent aux loisirs. C'est le moins que les législations nationales, les volontés politiques locales et les moyens budgétaires disponibles puissent garantir aux enfants, aux jeunes et aux familles. Des efforts quantitatifs restent à mener en ces domaines, notamment dans les quartiers nouveaux ou remaniés et, plus encore peut-être, dans les zones dites péri-urbaines.

Mais des efforts qualitatifs s'imposent aussi pour que les villes puissent manifester leur grandeur - au-delà de leur taille, de leur démographie, du nombre de leurs équipements ou de la hauteur de leurs immeubles - par leur capacité à se montrer amicales vis-à-vis des enfants et des jeunes. On peut identifier à cet effet quelques domaines de progressions possibles - dans la mesure où de telles progressions sont déjà observées çà et là -, ainsi que les enjeux qui leur sont attachés en matière:

- de respect tant de la personne de chaque enfant que des collectifs d'enfants;
- de coordination et de mise en cohérence des ressources mises à leur disposition;

- de consultation et de participation des enfants sur ces différents sujets.

On peut commencer, par exemple, à examiner en référence aux principales dispositions de la Convention internationale des droits de l'enfant:

- pourquoi et comment harmoniser les rythmes personnels et les temps familiaux, institutionnels et urbains des enfants, en tenant compte de leurs besoins biologiques, affectifs, éducatifs, de sécurité et de découverte, et ceci de la naissance jusqu'à l'entrée dans la vie adulte;
- pourquoi et comment mener, parallèlement à cette réflexion sur les temps, une réflexion sur les espaces qui permette un réel décloisonnement, une meilleure intégration dans le tissu urbain des composantes familiales, scolaires et informelles de l'éducation, une réduction des préoccupations liées au franchissement des seuils;
- pourquoi et comment mieux associer les enfants, les jeunes, en complément des parents et des autres habitants, aux questions qui concernent l'aménagement des temps et des espaces urbains;
- pourquoi et comment restituer aux enfants et aux jeunes une place active, ludique, instructive et confortable dans les espaces publics qu'ils sont amenés à fréquenter et à partager, entre eux et avec les adultes.

Les effets d'entraînement mutuels entre la révolution urbaine et celle des droits de l'enfant ne font sans doute que commencer à produire leurs effets. Au moins les enfants d'aujourd'hui, parents et décideurs de demain, savent-ils qu'ils ont devant eux un chantier stimulant: grandir, certes, mais élever les villes qu'ils habitent à une hauteur de sollicitude qui rendent plus visibles et plus audibles les enfants et les jeunes de demain.

Les petits pas de la révolution des petits pas

Le principal objectif de ce septième Colloque «petite enfance» sur «la Révolution de l'Enfant» consiste à mettre en lumière et en valeur de quels rêves, de quelles évolutions, de quelles révolutions et de quels défis les enfants sont non pas les objets, mais les motifs, les occasions et surtout les sujets, pour eux-mêmes et pour l'ensemble de la société, depuis 1989 jusqu'à ce jour et au-delà, à Genève, à Lausanne et partout ailleurs. A cet égard, une circonstance favorisant et stimulante réside en ce que nous venons de célébrer, il y a tout juste une semaine, le vingtième anniversaire de l'adoption par l'ONU, à New York, de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). Le Comité des droits de l'enfant, institué par la CIDE et basé à Genève, s'attache depuis lors à examiner et encourager sans relâche l'application concrète de celle-ci dans tous les Etats du monde qui l'ont ratifiée - à savoir tous les Etats membres de l'ONU, à l'exception des Etats-Unis et de la Somalie.

Le troisième Colloque «petite enfance», organisé les 21 et 22 novembre 2003 par la Ville de Genève, portait d'ailleurs sur le thème «Les droits au cœur de l'enfance». Il est intéressant de citer ici quelques extraits de l'intervention, intitulée «L'enfant en qualité de participant», que le Professeur Jaap Doek, alors président du Comité des droits de l'enfant, avait prononcée en introduction de ce Colloque.

«Au cœur des droits de l'enfant réside le principe selon lequel l'enfant est détenteur de droits. Il devrait se voir donner (en premier lieu par les parents), d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la Convention (art. 5 de la CIDE). (...) En d'autres termes, la CIDE reconnaît l'enfant en tant qu'être humain avec des droits et avec des capacités qui se développent et s'accroissent

afin de pouvoir exercer ces droits par lui-même(...). Mais cette approche de l'enfant en tant que personne avec des « capacités en développement» est également reflétée dans les droits figurant à l'article 12:

- le droit de l'enfant qui est capable de discernement, d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant;
- le droit de l'enfant à ce que ses opinions soient dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.»

Et il ajoutait: «les enfants ne sont pas uniquement les récipiendaires de la bonté des adultes mais ils sont les participants à tous les sujets qui les affectent. Au cœur des droits de l'enfant, se trouve l'enfant participant à tous les niveaux de la société. Il est donc justifié que l'UNICEF ait consacré l'édition 2003 de son rapport «La situation des enfants dans le monde» à la participation des enfants. Pourquoi la participation - en sus de la reconnaissance de l'enfant en qualité de détenteur de droits - est-elle si importante? Permettez-moi de citer le rapport 2003 de l'UNICEF: c'est important car «un enfant que l'on aura encouragé d'emblée à prendre le monde à bras-le-corps sera un enfant qui aura acquis les aptitudes nécessaires pour se développer pendant sa petite enfance, saisir les chances qui se présentent en matière d'éducation et franchir le seuil de l'adolescence avec confiance et assurance, équipé qu'il sera des moyens de contribuer au dialogue et aux pratiques démocratiques au foyer, à l'école, au sein de sa communauté et dans son pays». Pourtant, ajoutait-il, «au niveau des services de soins de santé, [des services éducatifs dédiés à la scolarité et aux loisirs], des services sociaux et de protection de l'enfant, des professionnels dévoués travaillent pour l'intérêt supérieur de l'enfant, mais souvent sans l'enfant. Quand il y a des participants au processus de prise de décision, ce sont les parents, les représentants légaux ou autres personnes qui

s'occupent des enfants. Ce n'est certainement pas la bonne pratique afin de procurer à l'enfant l'opportunité appropriée d'exprimer son opinion. Cela demande qu'une information complète et exprimée de manière compréhensible soit prodiguée à l'enfant sur les actions désirées, leurs conséquences pour l'enfant et les alternatives possibles. Dans beaucoup de cercles de professionnels, l'attitude «le professionnel sait mieux» est toujours très vivante. Mais les recherches ont démontré que la participation de l'enfant, au moyen d'une information adéquate et d'une consultation, contribue de manière positive au succès d'une intervention.»

Intervenant pour ma part, lors de ce même colloque, sur le thème «Droits de l'enfant et accueil de la petite enfance: quelles responsabilités dans la cité?», je m'inscrivais dans cette perspective dans les termes suivants: «Affirmer que l'accueil du jeune enfant est l'affaire de tous signifie aujourd'hui que tous les adultes de son proche environnement s'accordent à reconnaître en lui bien moins un objet fragile à sauvegarder et à protéger des maladies qu'un sujet à respecter et à guider précocement vers son épanouissement, sa socialisation et sa future émancipation. C'est pourquoi l'accueil des jeunes enfants dans la cité est de plus en plus indissociable de celui de leurs parents, de leur accompagnement s'il y a lieu, mais aussi de leur participation à la définition, notamment au plan local, de politiques ambitieuses et cohérentes en ces domaines. L'objectif de cette mobilisation partagée des parents, des professionnels et des décideurs politiques est la constitution progressive de territoires de vie globalement accueillants et bienveillants à l'égard des jeunes enfants et de leurs familles. Cet objectif, qui requiert des méthodologies d'évaluation et d'action à la fois ouvertes et rigoureuses, fait de la qualité de l'accueil du jeune enfant et du respect concret de ses droits un levier essentiel du développement social local.»

Le développement d'un territoire dépend en grande partie des usages que font les habitants des espaces qui le composent mais aussi des espoirs et des ambitions qu'ils forment à ce sujet. C'est d'ailleurs, pour commencer, à travers les espaces qu'il fréquente que l'enfant construit une partie de son rapport au monde. Le quatrième Colloque «**petite enfance**», tenu en novembre 2006 sous le titre «**Tout petit, je vois grand**», s'est ainsi intéressé aux relations des enfants à l'espace en commençant par se pencher sur la notion d'espace intérieur puis sur celle d'espace bâti, avant d'élargir le débat à l'espace social. Il se donnait pour défi de créer des interfaces entre les concepteurs d'espaces pour les jeunes enfants, d'une part, et les usagers - qu'ils soient parents, enfants ou professionnels -, d'autre part.

En présentant ce colloque dans l'éditorial de la «**Lettre d'information de la délégation de la petite enfance**» de novembre 2006, Manuel Tornare, Conseiller administratif de la Ville de Genève, annonçait que: «**les professionnels ont décidé de confronter leurs approches à celles des architectes pour essayer, dans les espaces de vies enfantines de demain, de concilier les notions de générosité et d'ouverture liées à un lieu de vie collective comme une crèche, aux besoins d'intimité et de sécurité si importants pour tous les petits. (...) Professionnels de la petite enfance et professionnels de l'espace vont donc réfléchir pour mettre en œuvre des pratiques qui favorisent la sécurité de l'enfant, sa sécurité physique, bien sûr, mais aussi sa sécurité psychique et affective car c'est elle qui lui permettra d'aller sereinement à la rencontre de l'autre. L'imagination de l'architecte peut faire écho à celle des enfants, aux besoins des parents, au projet pédagogique de l'équipe professionnelle... Ainsi l'imaginaire des enfants pourra faire écho à l'imaginaire des architectes pour satisfaire, au mieux, les usagers!**»

Quand on songe à ce que furent et sont encore, notamment en France, les normes architecturales - et tant d'autres normes, en particulier sanitaires - qui prévalent en matière d'équipements d'accueil de la petite enfance, on voit poindre dans de tels propos les prémices d'une première révolution, susceptible en outre de gagner la plupart des équipements destinés à des enfants plus âgés et aux adolescents.

Sortir des bastilles, un acte plus «révolutionnaire» encore que de les prendre

Que l'on me permette cependant d'aller d'emblée plus loin, sans attendre que les jeunes enfants aient commencé à grandir et les faiseurs de normes à s'assouplir. Les espaces d'accueil des jeunes enfants ne se résument pas, en effet, à des espaces clos, qu'ils soient familiaux ou institutionnels. Pour diverses raisons, un grand nombre d'enfants, sinon la plupart, n'ont d'ailleurs pas accès à des établissements destinés à les accueillir. Enfin, les espaces fréquentés par les jeunes enfants - tels que les parcs, les squares et les jardins, ou encore les ludothèques et les bibliothèques (qui développent parfois leurs activités «hors les murs») - le sont aussi par des enfants plus âgés, des adolescents, des adultes - parents ou non - et par des personnes âgées - grands-parents ou non. Et c'est fort bien ainsi, pour les uns comme pour les autres. A l'occasion des fonctions transversales de «chargé de mission enfance-familles» que j'ai exercées de novembre 2001 à février 2009 à la Ville de Paris, j'ai pu co-piloter et observer à cet égard quelques situations inédites. En voici deux exemples.

Dès les premiers temps de la mise en place, à titre expérimental, de conseils de crèches dans deux arrondissements populaires de Paris, des parents et des professionnel-le-s ont formé et réalisé un projet rendu possible par la dynamique d'ouverture sur l'environnement que ces conseils

ont occasionné: initier des groupes de jeunes enfants de 2 à 4 ans aux pratiques du jardinage, et ceci au sein de jardins partagés associatifs de proximité. Foin, dès lors, des obsessions et des entraves hygiénistes! Cessez-le-feu dans la chasse aux microbes! Mais place aux mystères des plantations et à l'observation de la lente pousse des tomates, des fleurs - et bientôt, grâce aux apports de parents africains, de cacahouètes! Rien de très neuf ni de très spectaculaire, sans doute. Des expériences similaires, portées par des associations d'habitants et de parents, se déroulent ici ou là avec des enfants à peine plus âgés dans des cœurs d'agglomérations et des villes de banlieue, où l'on redécouvre ensemble que les salades poussent ailleurs et autrement que dans les supermarchés. Ce sont les graines d'une autre façon de décider et d'agir avec les enfants qui sont ici semées sur un terreau urbain redevenu prometteur.

A l'occasion d'une opération de réhabilitation urbaine touchant les franges d'un quartier populaire longé par le chantier du futur tramway, un petit square municipal en relative déshérence a quant à lui pu faire l'objet d'une renaissance éclairée par la consultation conjointe des récents conseils de crèches (ci-dessus mentionnés), des enseignants, des enfants et des parents des proches écoles pré-élémentaires. Des adolescents et des personnes âgées qui, non sans quelques conflits d'usage, fréquentaient aussi ce square ont également pu faire connaître leurs points de vue. A travers les dessins et les débats sollicités à cet effet, les jeunes enfants ont pour leur part formulé plusieurs propositions originales, comme par exemple la réalisation de bosses gazonnées auxquelles aucun paysagiste n'aurait peut-être spontanément pensé en ces lieux. A également été évoquée l'installation de bancs, plébiscitée par les personnes âgées ainsi que par les adolescents consultés.

Les adolescents - les garçons tout du moins, plus souvent sollicités que les filles - se sont montrés intéressés, en outre, par la possibilité de dégager une aire grillagée pour les jeux de ballons. Grillagée, c'est-à-dire transparente, permettant de voir et d'être vu, et non pas murée et opaque: l'adolescence n'est pas une maladie contagieuse, mais un âge qui interroge les modes d'usage et de partage des espaces publics et qui aime le faire voir et le faire savoir, pour que nul n'en ignore. Dans les opérations de remaniement urbain, les adolescents et les jeunes s'avèrent souvent des «experts du quotidien» voire des «explorateurs du futur» qu'il n'est pas inutile et qu'il ne devrait pas sembler superflu de consulter - en prenant garde, toutefois, de ne pas négliger les points de vue des filles. A qui en douterait, on suggèrera de prendre connaissance de la façon dont, par exemple, des points de vue pertinents ont été formulés par des jeunes, et validés par des urbanistes et des élus locaux, sur l'emplacement, l'aménagement, le règlement intérieur, etc. de tel ou tel **roller park** ou équipement sportif en libre accès, conçu et projeté à leur demande. «A leur demande» étant à comprendre comme pas seulement pour eux, mais aussi **avec** eux.

La notion d'«espace-temps», un outil dynamique et pertinent pour penser l'évolution des villes, notamment dans une perspective de projet éducatif [cf. encadré 1]

Il n'est pas toujours nécessaire que les pouvoirs publics et les aménageurs locaux procèdent à de vastes consultations ou lancent des procédures de concertation innovantes pour vérifier l'existence de modalités d'usages qui se manifestent au quotidien des villes et s'y constatent quasiment à l'œil nu.

Qu'il s'agisse en effet:

- des espaces verts, «naturels» quoique dûment aménagés et réglementés, et qui s'avèrent massivement investis par des enfants et des

jeunes de tous âges et par des familles de toutes conditions;

- ou des espaces culturels (ludothèques, bibliothèques, musées, etc.), qui sont en général plus spontanément fréquentés par des familles plus aisées;
- ou encore des espaces sportifs municipaux (piscines, gymnases, stades, etc.), dont les «créneaux» horaires d'accès sont souvent très disputés;

qu'il s'agisse donc, au total, des équipements de tous ordres dédiés aux temps «libres» et aux loisirs, force est de constater l'existence - confirmée par des études quantitatives et qualitatives - de tranches horaires, de journées et de périodes d'usages préférentiellement investies voire préemptées par telles ou telles catégories d'âges ou de publics.

Une dialectique peut alors s'instaurer. Les temps sculptent les espaces publics ou mettent du moins en relief leurs différentes fonctions. En retour, ces mêmes espaces polarisent les temps qu'on y passe, avec ou sans sa famille, et surtout les temps dits «libres». Une «liberté» parfois relativisée, cependant, par l'impact des logiques tarifaires sur les choix des familles, ou par les rapports de force ou d'influence entre les usagers lorsque l'offre d'activités se fait concurrentielle. Autrement dit, une liberté ouverte à de nombreuses inégalités, effectives ou potentielles, sur les effets sinon sur les causes desquelles il est possible d'agir à l'échelon local.

De façon générale - et en particulier dans les villes, où la nature perd de son influence sur les rythmes et sur les paysages -, une volonté politique de «bonne gouvernance» territoriale rend indispensable l'observation régulière des façons dont s'articulent les dimensions spatiales et les dimensions temporelles des activités humaines. Les acteurs se déploient en effet selon des logiques

d'espaces-temps qui dépendent de nombreux facteurs: âge, sexe, caractéristiques familiales et sociales, contraintes économiques, professionnelles et résidentielles, références culturelles, affiliations diverses.

Encadré 1

L'ÉDUCATION COMME PROJET: LES CHAMPS ET LES ACTEURS

- **Les champs (temps et les espaces à prendre en considération dans une perspective de projet éducatif)**
- Les différents temps éducatifs
 - Temps familiaux.
 - Temps éducatifs institutionnels spécifiquement consacrés à l'accueil de la petite enfance, de la naissance à 3 ou 6 ans.
 - Temps éducatifs institutionnels et, notamment, scolaires.
 - Temps éducatifs périscolaires encadrés.
 - Temps libres intrafamiliaux.
 - Temps libres extrafamiliaux, encadrés ou non.
 - Les temps de sommeil ne sont a priori pas éducatifs, mais les rythmes qui les structurent peuvent l'être.
- Les différents espaces éducatifs
 - Espace de la famille (parents et fratrie) sous ses multiples formes (foyers séparés, recomposés, etc.) et ses multiples périmètres (grands-parents, oncles et tantes, etc.).
 - Espaces d'accueil de la petite enfance, collectifs ou familiaux.
 - Espaces scolaires (de l'école préélémentaire au lycée et au Centre de formation des apprentis).

- Espaces constitués par les établissements et services socio-éducatifs, médico-éducatifs ou médico-pédagogiques spécialisés, souvent oubliés dans l'inventaire des ressources éducatives d'un territoire.
- Espaces périscolaires (transports et restauration, soutien et accompagnement scolaire et aide aux devoirs, etc.).
- Espaces de loisirs institutionnalisés (dits extrascolaires): centres de loisirs sans hébergement et centres de vacances avec hébergement, espaces des pratiques culturelles, sportives, etc.
- Espaces publics ouverts (squares, jardins et rues, dans certaines conditions d'aménagement ou de présence de professionnels de l'animation ou de l'éducation).
- **Ce que donne à remarquer l'analyse croisée des temps et des espaces éducatifs sur les acteurs de l'éducation**
- Les temps éducatifs sont plus ou moins reliés aux espaces éducatifs au sein desquels ils se déroulent, par exemple:
 - le temps dédié au travail scolaire se déroule surtout à l'école, mais aussi en famille, dans les locaux d'une association ou du centre social de proximité;
 - les temps libres sont vécus surtout en famille, mais aussi dans les équipements de loisirs culturels ou sportifs, dans les espaces publics non ou peu aménagés;
 - les temps de sommeil sont surtout pris en famille, mais aussi à la crèche, en classe pré-élémentaire de petite section... parfois même pendant les cours au collège!

- On observe au passage que:
 - la famille est l'espace où l'enfant passe le plus de temps, en somme cumulée, en types et en contenus de temps, ainsi qu'en durée de vie (de 0 à 18 ans, et souvent plus);
 - de proches constats peuvent être dressés, surtout en milieu urbain, pour ce qui concerne le territoire communal: outre les logements où il réside en famille, les différents équipements et espaces ouverts de la commune constituent l'essentiel du cadre de vie de l'enfant;
 - d'ailleurs, la famille peut être considérée à plus d'un titre comme la plus petite des collectivités territoriales, la taille des autres collectivités de référence croissant en même temps que l'enfant (de la famille pour le nouveau né jusqu'à la Région pour le lycéen).
- La façon de décrire les temps de l'enfant doit être affinée, dans l'intérêt même de l'enfant, selon que l'on se réfère:
 - aux grandes séquences de l'ensemble de l'enfance, de 0 à 18 ans;
 - aux rythmes annuels;
 - aux rythmes hebdomadaires;
 - aux rythmes journaliers.
- L'inventaire des divers espaces éducatifs permet:
 - de souligner et d'identifier la diversité des acteurs de l'éducation;
 - de renouer avec le sens large du concept d'éducation (qui ne se résume ni à l'éducation familiale, ni à l'éducation scolaire);
 - de prendre conscience de la fréquente proximité géographique de ces acteurs;

- de s'interroger par conséquent sur la pertinence de leurs cloisonnements, qui n'est pas toujours bénéfique pour les enfants ni même pour les adultes.
- Enfin, certains thèmes traversent et relient les espaces et les temps et peuvent donc rapprocher les acteurs de l'éducation. Par exemple:
 - Cadre, nature et qualité de l'accueil (des enfants, des jeunes, mais aussi des parents) considéré comme préalable et/ou composante de l'action éducative.
 - Accessibilités - géographique, sociale, économique, matérielle, sexuelle, culturelle, etc. - des ressources éducatives.
 - Existence ou création de passerelles, voire d'équivalents de rites de passage, entre les espaces et les temps éducatifs (autour par exemple de la première scolarisation, de l'entrée à l'école élémentaire, de l'entrée au collège, des circonstances d'orientation et d'admission, etc.).
 - Distinction et/ ou articulation des approches tous publics (voire tous âges) et des approches spécialisées de l'éducation.
 - Volonté et façons de promouvoir et de rendre possibles l'expression et la participation des parents.
 - Volonté et façons de promouvoir et de rendre possibles l'expression et la participation des enfants et des jeunes.
 - Etc.

Deux grands enjeux résultent de la prise en compte de la notion, à la fois dynamique et astreignante, d'espace-temps.

Le premier enjeu, que certaines grandes villes tentent d'assumer et de subsumer en créant des «Bureaux des temps», concerne l'aménagement raisonné des conditions du vivre ensemble et de la fluidité des rapports sociaux. Il s'agit de veiller, au sein des équipements et des services publics municipaux ou non, et au regard des diverses dialectiques d'espaces-temps qui y impriment leurs styles, à ce que les usages et les partages qui en sont faits soient les moins conflictuels et les plus satisfaisants possible - sans faire obstacle pour autant à l'imprévu des rencontres et des échanges, et à leur créativité.

Le second enjeu concerne plus particulièrement l'accueil, l'éducation, l'autonomisation et l'émancipation des enfants et des jeunes. Il consiste à prendre en compte la diversité, les continuités et les discontinuités mais aussi les besoins de mise en cohérence de l'ensemble des espaces et des temps qui déterminent leurs parcours de vie individuelle, familiale et sociale.

C'est en cette volonté de favoriser la coexistence harmonieuse de tous les citoyens sans négliger les besoins propres au développement des enfants que réside le fondement d'une véritable «révolution» à la fois urbaine, éducative et sociale: celle qui vise à fonder ou à refonder la volonté manifestée par les villes de respecter la hauteur et les rythmes de ses jeunes habitants.

L'enfant au centre ou à la table ronde des échanges et des «révolutions» qui le concernent?

Restons toutefois vigilants et lucides dans nos visions et nos visées révolutionnaires. La pédagogie ouverte à la prise en compte des besoins et des attentes spécifiques des jeunes générations ne saurait s'imposer comme un nouveau carrefour du débat public, celui où viendraient converger la démagogie, le «pédocrisme» et le «jeunisme». En d'autres termes, il ne saurait être question de

réduire la gouvernance et l'échelle de la ville à la présence et à la taille des enfants et des jeunes qui l'habitent. Ni de faire régresser l'ensemble des citoyens et de leurs aspirations en instaurant à leur rencontre un régime fondé sur la figure dominante de l'«enfant-roi». La démocratisation progressive des relations éducatives, promue au titre des droits de l'enfant au sein des familles et des institutions, doit bien au contraire être prémunie du risque de voir s'installer une royauté de ce type - dont on sait d'ailleurs que les professionnels de la consommation ou de la compassion caritative en tirent souvent les premières ficelles.

En réalité, et quoiqu'en disent certains décideurs politiques ou institutionnels diversement intentionnés, l'enfant ne devrait pas être placé «au centre» de quoi que ce soit - pas plus qu'il ne devrait être scruté en première intention par l'œil froid des caméras de vidéo-surveillance. Il suffirait d'envisager en revanche - et c'est déjà une formidable mutation quand cela se produit - qu'il puisse figurer aux côtés des différents adultes - parents, élus, professionnels, associations - réunis pour siéger à la table ronde des coéducateurs [cf. encadré 2]. La «table ronde» est bien entendu à comprendre ici comme une métaphore désignant l'ensemble des dispositions et des postures qui permettent de promouvoir le respect, l'écoute et la confiance mutuels entre des citoyens de tous âges, tous statuts, toutes conditions et toutes responsabilités. Elle est celle où les uns et les autres sont invités à s'installer pour examiner ensemble les façons de procéder au partage - et non pas au cloisonnement ou à l'appropriation par segments - des espaces-temps qui caractérisent leurs nombreux cadres de vie communs. L'ordre du jour de telles tables rondes peut prévoir que l'intérêt, et non pas la personne, des enfants soit situé au centre des délibérations, sujet sur lequel les enfants eux-mêmes, à leur place et de leur place, ont souvent des contributions éclairantes à faire valoir.

Encadré 2

TRADITION, ACTUALITÉ ET ENJEUX DE LA COÉDUCATION

• Sources et finalités de la coéducation

L'éducation est, avec la santé, l'un des deux principaux piliers de l'épanouissement des personnes, et en premier lieu des enfants, et du développement des sociétés. C'est pourquoi tous les adultes proches ou concernés par le bien-être des enfants devraient promouvoir et concrétiser, au quotidien et en tous lieux:

- une conception de la santé qui ne se résume pas à l'absence de maladie, mais qui résulte surtout d'un environnement favorable, bienveillant, attentif et cohérent, en particulier pour l'enfant;
- une éducation ambitieuse, respectueuse et guidée par trois finalités:
 - protéger, mais sans enfermer;
 - instruire par le plaisir partagé de la transmission et de la découverte, plutôt que par la seule contrainte;
 - élever, et non pas dresser, c'est-à-dire se mettre à la hauteur des enfants pour mieux accompagner leur croissance et la découverte de leur citoyenneté.
- **La coéducation comme moyen d'assurer simultanément la protection et l'émancipation de tous par tous**
 - Protéger et émanciper les enfants consiste, à tous les âges, à leur tenir la main en même temps qu'à la leur lâcher.
 - Cette contrainte paradoxale s'adresse à la plupart des parents et de tous les autres éducateurs, professionnels ou non.
 - Atteindre cet objectif complexe et délicat ne s'improvise pas.

- Cela ne saurait donc être confié à la responsabilité des seuls parents, ni à celle de telle ou telle institution ou catégorie de professionnels.
- **Une définition théoriquement simple: «La coéducation est l'éducation donnée ou reçue en commun» («Larousse du XX^e siècle», édition de 1929)**
- La coéducation n'est donc ni un néologisme, ni une idée très «moderne».
 - L'idée de «donner ou recevoir» quoi que ce soit «en commun» s'est idéologiquement démodée, ces dernières décennies face aux valeurs du consumérisme et de l'individualisme triomphants (dont on mesure aujourd'hui les limites) et aux primats de la compétition sur la coopération, du dépistage individuel des problèmes sur leur prévention collective, etc.
 - La coéducation renvoie en fait à la logique mutualiste qui, dès la fin du XIX^e siècle, a inspiré les pionniers de l'éducation populaire (et plus tard des pédagogies coopératives), au bénéfice notamment des milieux ouvriers et paysans.
 - Plus loin et plus avant encore, elle constitue le socle culturel des pratiques «traditionnelles» propres à l'accueil, au soin et à l'éducation communautaires des enfants.
- La professionnalisation croissante de ces fonctions sociales d'intérêt collectif a cependant fait naître des tensions voire des conflits aux carrefours des pratiques «populaires» ou «profanes» et des pratiques «savantes» encouragées par les pouvoirs publics.
- Ces tensions et conflits se manifestent au motif voire au péril de l'intérêt des enfants ainsi écartelés entre plusieurs modèles: le besoin d'une synthèse, peu probable, ou d'une homogénéisation, peu souhaitable, fait place à une nécessité de mise en cohérence.
- **Le contexte et les aspects actuels de la coéducation**
 - De nombreuses interactions éducatives, et potentiellement coéducatives, se produisent de fait, au quotidien:
 - entre les adultes: parents, habitants, professionnels, associations, élus, etc.;
 - entre ceux-ci, les enfants et les jeunes;
 - entre les enfants et les jeunes eux-mêmes au-delà des différences d'âge, de sexe et de culture.
 - Reconnaître et valoriser la réalité de ces interactions peut permettre à chacun:
 - de les considérer comme des occasions de mieux se connaître - quitte à confronter ses points de vue - plutôt que de s'affronter ou de s'accuser;
 - de chercher à les mettre au service d'une gestion partagée de la complexité de l'éducation;
 - de faire valoir ses attentes, ses contributions et ses contraintes propres tout en prenant conscience de celles des autres;
 - d'accompagner, avec plus de confiance et de sérénité, et d'harmoniser plus systématiquement les recherches brouillonnes de convergence et de coopération.

- Il devient également possible d'ouvrir aux réalités actuelles, plutôt que de clore ou de rigidifier au motif de visions nostalgiques ou dépassées, des questions telles que:
 - Qui est légitime pour piloter tel ou tel aspect de l'éducation globale des enfants (au-delà des seuls aspects juridiques de répartition des compétences)?
 - Quand le faire (au regard de la diversité des temps éducatifs)?
 - Où le faire (au regard de la diversité des espaces éducatifs)?
 - Et, surtout, comment le faire, c'est-à-dire à quelles conditions, notamment éthiques et politiques, avec quelles méthodes et avec quels outils?
- **La démarche co-éducative est au total porteuse de trois enjeux majeurs: politique, pratique et de société.**
- Un enjeu politique: la coéducation peut favoriser une prise de conscience civique progressive, suivie d'engagements collectifs réels:
 - quand elle vient guider un projet d'accueil et d'éducation - au sens large - des enfants et des jeunes dans leurs différents temps et espaces de vie;
 - si des décisions politiques permettent aussi de l'inscrire sincèrement et solidement dans le droit commun, dans la volonté de partage des compétences et dans les pratiques locales;
 - et dans la mesure où elle constitue alors la base conceptuelle et opérationnelle d'une resocialisation et même d'une repolitisation du champ éducatif.
- Un enjeu pratique découle du précédent: il s'agit de constituer et d'ouvrir une ou plusieurs «table(s) ronde(s)» de coéducateurs effectifs ou potentiels, et de les rendre co-producteurs de la décision publique en respectant un certain nombre de critères:
 - cohérence: chacun sait qu'il partage des objectifs de mise en commun des observations, valeurs, aspirations et propositions formulées autour de la table, puis d'élaboration et de mise en œuvre des décisions réalistes pouvant en résulter;
 - non confusion des rôles: chacun est à sa place, qui est à la fois distincte et aussi complémentaire que possible de celle de chacun des autres;
 - transparence: chacun voit et entend les autres autant qu'il est vu et entendu d'eux et finit par disposer, pour l'essentiel, des mêmes informations;
 - absence de hiérarchisation, explicite ou implicite, et de stigmatisation: aucun point de vue exprimé n'a plus de valeur ou de légitimité que les autres;
 - exhaustivité: à la ou aux table(s) ronde(s) sont invités et accueillis par les élus municipaux l'ensemble des acteurs locaux concernés par l'éducation des enfants - ou tout du moins leurs représentants, à condition qu'ils soient véritablement représentatifs: parents de toutes conditions, responsables des administrations municipales et des administrations partenaires (notamment des services extérieurs de l'Etat, des organismes de protection sociale et d'allocations familiales), professionnels de tous grades des services relevant de ces associations, intervenants associatifs;

- participation des enfants et des jeunes eux-mêmes, selon des modalités adaptées à leurs âges, leurs degrés de discernement et leurs contextes de vie, en application de l'esprit et de la lettre de la Convention internationale des droits de l'enfant: dans l'idéal, la place des enfants et des jeunes se trouve autour des tables rondes, auprès des adultes, seul leur intérêt - et non pas leurs personnes - devant se situer «au centre» de celles-ci.
- Un enjeu de société: la démarche co-éducative peut fournir des perspectives tangibles aux aspirations contemporaines, plus ou moins reconnues et assumées comme telles, à la démocratisation des relations éducatives de proximité:
 - au sein des familles, certes, entre pères, mères, enfants, «beaux-parents», grands-parents, etc.;
 - au sein, bien entendu, des services et des établissements à vocation éducative, entre enfants et adultes ainsi qu'entre enfants eux-mêmes;
 - mais aussi, et pour commencer peut-être, entre les familles et ces institutions.
- A la lumière de l'ensemble de ces considérations, les projets éducatifs locaux figurent aujourd'hui parmi les expressions les plus concrètes et les plus stimulantes de l'ensemble des démarches et des enjeux relatifs à la coéducation, à l'échelle tout du moins du territoire des communes ou des intercommunalités qui les initient et les font vivre.

«Vivre ensemble en ville» est en soi une tautologie ou un objectif étrangement paradoxal - car parfois réfuté par celles et ceux qui ont choisi de rechercher dans la vie urbaine certains avantages de l'anonymat, sans répudier tout à fait ceux de la collectivité. Comme le disait, dans un groupe de parents parisiens, un homme d'âge mûr récemment venu d'Afrique noire: «Dans vos villes, plus vous êtes nombreux et plus vous êtes seuls». Un autre homme, découvrant la France en hiver, présumait même qu'une importante fonction des grands immeubles qu'il y observait était de permettre aux habitants de se tenir chaud. D'entraides et de solidarités, ces deux hommes ne voyaient pas au quotidien de leur cadre de vie autant de signes qu'ils l'auraient souhaité. Simultanément et de façons diversement appréciées, leurs enfants cherchaient à créer, dans les parties communes et au pied des bâtiments de leur quartier, les opportunités de rencontres et de dialogues - y compris avec les adultes - dont leurs pères regrettaient la rareté ou l'absence.

A l'école comme sur les lieux de travail des adultes, mais aussi dans les instances de décision économique et politique, les logiques de compétition, de segmentation et donc d'exclusion sont venues primer sur celles de coopération, de fédération et donc de solidarisation. L'idéologie dont ces choix procèdent trouve aujourd'hui ses limites, notamment et pour commencer dans le champ de l'éducation - pas seulement scolaire - et, par extension, dans la plupart des organisations sociales. Bien plus que leurs confrontations ou que, peut-être pire encore, leurs coalitions, l'articulation des compétences en présence fait peu à peu la preuve de son caractère apaisant, stimulant, intégrateur et émancipateur, et ceci en particulier aux yeux des enfants et des jeunes.

Mieux encore, c'est lorsque leurs propres besoins, attentes, avis et forces de proposition sont invités à s'exprimer, à être pris en considération et à

manifeste leurs effets dans le cadre des projets éducatifs territoriaux qui les concernent que l'on peut continuer à parler de «révolution». Et à la fois de «révolution» urbaine et de «révolution» des droits de l'enfant lorsque le territoire considéré est celui de la ville en tant que telle.

La mise en cohérence des acteurs mobilisés par de telles approches est parfois désignée plus ou moins rigoureusement sous les termes de «partenariat» ou, ce qui en diffère sensiblement, de «mise en réseau». Il s'agit là d'aspects méthodologiques relatifs aux façons de fédérer et mobiliser les acteurs. Mais ils sont d'autant plus déterminants que des places sont authentiquement reconnues et réservées, parmi ces acteurs et en tant que tels, non seulement aux parents mais aussi, comme on y a beaucoup insisté, aux jeunes et aux enfants eux-mêmes. D'une autre nature, dans la démarche engagée, est la définition de la finalité et des objectifs du projet éducatif local, ainsi que de ce dont il est appelé à traiter.

De l'exercice des compétences communales à la manifestation d'une volonté et d'une légitimité politiques à impulser et concrétiser une démarche de Projet éducatif local.

Selon le regard que ses élus et ses services portent sur les enfants et les jeunes qui la peuplent, une commune peut être tentée d'envisager son rôle éducatif en fonction de l'un ou l'autre des deux pôles que sont celui de la protection et celui de l'émancipation. Il est fréquent que sa position combine, en des proportions variables et selon le contexte, des tendances propres à chacun de ces deux pôles, et qu'elle vise, par des chemins divers, des objectifs sincères d'apaisement éducatif et de justice sociale. Dans tous les cas, les représentants de la commune pourront souhaiter établir des concertations locales plus ou moins ouvertes et orienter dans le sens qui leur convient le mieux la

mutualisation de leurs valeurs, de leurs objectifs et de leurs moyens avec ceux de leurs partenaires.

A l'un des deux pôles, on voit donc certaines communes privilégier le volet «tenir la main» de l'éducation. Les enfants et les jeunes y sont d'abord perçus, dans l'immédiat, comme des sources de préoccupations voire de problèmes, mais aussi de dépenses publiques effectives ou potentielles. Leurs parents sont considérés comme «démissionnaires» s'ils n'assument pas ou pas assez, en première ligne, leurs responsabilités à ces différents égards.

Ce type de commune souhaitera dès lors commencer par protéger les enfants et les jeunes tant d'eux-mêmes que de l'inconséquence attribuée à leurs parents, et par prévenir les préjudices qu'ils sont présumés pouvoir occasionner à autrui, notamment dans les espaces collectifs ou publics. Elle cherchera donc à mobiliser en premier lieu les moyens de veiller à leur sécurité, à leur encadrement et, pour les plus «méritants» d'entre eux, à leur «réussite» scolaire.

Mais, compte tenu des coûts engendrés par des services et des équipements communaux répondant à de tels objectifs, la commune devra:

- en limiter le nombre, la diversité, les conditions et les capacités d'accueil, qu'il s'agisse de structures municipales ou de structures dont la gestion est déléguée à des opérateurs sélectionnés sur des critères d'efficacité plus souvent que de pertinence;
- en repenser la tarification comme support d'ajustements entre l'offre et la demande;
- se fier à l'«offre» privée pour absorber les écarts constatés entre l'«offre» publique et parapublique et les besoins et attentes formulés par les familles et, parfois, par les professionnels;

- et, à défaut, confier aux parents et à leurs proches l'essentiel de la prise en charge des temps et des espaces éducatifs que ni l'Education nationale ni la Caisse des allocations familiales ne contribuent à assumer ou à financer en complément de la commune.

À l'autre pôle, des communes vont plutôt promouvoir le volet « lâcher la main » de l'éducation. Les enfants et les jeunes y sont d'abord perçus comme des résidents à part entière mais aussi comme des citoyens en devenir, voire même comme des porteurs et promesses d'avenir pour le territoire. Leurs parents - mères et pères - sont considérés comme des acteurs certes de l'éducation, mais aussi de la vitalité économique et sociale du territoire.

Sans négliger la sécurité des enfants et des jeunes, ce type de commune recherchera dès lors les moyens de favoriser l'accueil et la socialisation précoces du plus grand nombre de jeunes enfants possible, puis leur accès à des ressources dites « périscolaires » et « extrascolaires » diversifiées, et notamment à des activités de loisirs - y compris en milieu ouvert - dont la qualité ne dépendrait pas trop des revenus et de la disponibilité de leurs parents.

Mais, compte tenu de la complexité technique et des coûts de fonctionnement des projets résultant d'une telle ambition, souvent plus consommatrice de moyens humains que de moyens matériels, la commune devra :

- susciter et accompagner les initiatives et les innovations de ses propres services, à moyens aussi constants que possible;
- multiplier, souvent par voie de subventions, de conventions ou de délégations de service public, le nombre et la nature de ses partenaires, notamment associatifs;

- confier à ses services le soin de veiller régulièrement à la fiabilité, à la qualité, à la cohérence et à l'équilibre budgétaire de leurs prestations;
- piloter et actualiser sans relâche l'information des parents, des enfants et des jeunes sur l'ensemble et la diversité de ces « offres » locales.

Dans tous les cas de figure, et au vu des attentes croissantes formulées auprès de ses services de proximité et de ses « partenaires » (ou délégataires ou sous-traitants) mandatés, les communes sont non seulement légitimes, mais aiguillonnées en outre par la nécessité, à rechercher tout d'abord la mise en cohérence des interventions des uns et des autres, puis leur mise en réseau avec d'autres acteurs éducatifs locaux. Elles peuvent ainsi décider, sur ces bases, d'impulser et de concrétiser des démarches de « projet éducatif local » ou « territorial » [cf. encadré 3]. Elles seront alors amenées à effectuer des choix méthodologiques décisifs, à courir un certain nombre de « risques », mais aussi et surtout à créer des opportunités appréciables, et appréciées des familles, en premier lieu des enfants et des jeunes.

Encadré 3

DEFINITION ET ATTENDUS D'UN PROJET EDUCATIF LOCAL (PEL)

- **Le PEL désigne à la fois un mouvement conjugué et les différents résultats de celui-ci.**
 - Il consiste à organiser des rencontres et des concertations constructives :
 - entre l'ensemble des acteurs locaux du champ éducatif, au sens le plus large du terme, et à le faire telles que soient leurs compétences et leurs niveaux d'intervention
 - donc, en théorie, sans exclure les familles (parents, voire enfants et parents)

- mais aussi entre les acteurs de proximité (par exemple au niveau d'un quartier) et ceux qui, à un niveau plus central, organisent les cadres communs au territoire concerné par le PEL (la commune ou l'inter-communalité).
- Le PEL invite les uns et les autres de ces acteurs :
 - à mieux se connaître et mieux se reconnaître dans leurs places et rôles spécifiques
 - à tenter ensuite de construire une vision commune et à définir des valeurs partagées pour guider l'action éducative locale
 - à se mobiliser conjointement autour d'objectifs volontaristes visant à favoriser :
 - la complémentarité de leurs contributions respectives
 - la continuité entre les temps éducatifs
 - la cohérence des espaces éducatifs
 - l'amélioration des cadres et conditions de vie, d'apprentissage, de socialisation et d'émancipation des enfants et des jeunes
 - à ne pas céder pour autant à la tentation :
 - de créer une coalition indifférenciée des adultes
 - de procéder à une sorte d'encerclage éducatif des enfants
 - à identifier les moyens, les ressources et les projets déjà en place, à en évaluer la pertinence et l'efficacité, à organiser l'information et l'accessibilité les concernant
 - à définir ce qu'il convient de créer ou de développer pour pallier les manques et réduire les carences ou les dysfonctionnements.

- La démarche du PEL se traduit alors par la discussion et l'adoption d'un document :
 - qui s'appuie sur les étapes précédentes et présente les constats qu'elles ont permis de dresser, les enjeux repérés et les propositions susceptibles d'être retenues,
 - qui permet, sur ces bases, de formuler des axes, des objectifs et des programmations - y compris financières - d'actions, de services et d'équipements,
 - qui prévoit les modalités concrètes de conception, de mise en œuvre et d'évaluation, aussi participatives que possible, des décisions prises.
- **Pour autant, il n'y a pas, à ce jour, de « PEL type » quant à sa méthode d'élaboration, aux valeurs et aux priorités qu'il se doit d'afficher, ou à ses contenus**
- Tout d'abord, le contexte politique, sociétal et institutionnel ne se prête guère à une telle harmonisation, et ne la rend peut-être pas souhaitable dans l'immédiat.
 - La généralisation des PEL à l'échelle nationale ou européenne ne semble pas figurer pas à l'ordre du jour des décideurs politiques.
 - En France, et depuis quelques années, la multiplication des dispositifs partenariaux locaux d'inspiration nationale favorise d'autant moins la démarche et la généralisation des PEL que ces dispositifs :
 - sont souvent centrés sur les seules préoccupations scolaires, traduisant une tendance à la « rescolarisation de l'éducation »;
 - se manifestent au passage par une tendance à renforcer le contrôle social sur les parents,

- les enfants et les jeunes et à la médico-psychologisation de leurs difficultés;
- manquent d'ambition pour ce qui concerne les temps libres des enfants et des jeunes ou encore la reconnaissance de leurs droits essentiels en ces domaines comme en matière d'expression et de participation;
 - ne sont donc guère propices, malgré le récent développement de diverses instances de démocratie participative locale, à la création d'espaces de concertation ouverte et confiante sur les questions éducatives.
- Force est ensuite de constater que chaque PEL reflète en l'état actuel:
 - les spécificités démographiques, sociales, économiques, géographiques mais aussi politiques et institutionnelles, du territoire qu'il vise;
 - la diversité des choix de priorités qui en résultent (par exemple, réduction des inégalités, amélioration des accessibilités, facilitation des liens sociaux et promotion des mixités sociales et générationnelles, prise en compte de populations spécifiques, renforcement du soutien et de l'accompagnement des acteurs, formation des jeunes à la citoyenneté, etc.);
 - la volonté, par conséquent, de certaines communes de maîtriser la démarche et les attendus des PEL, par exemple en portant l'essentiel de leurs efforts sur l'amélioration des interfaces entre projet politique municipal global et politique éducative concertée.

Les questions liées aux choix méthodologiques que nécessitent l'engagement et le suivi d'une démarche de «projet éducatif local» ont déjà été en partie évoquées.

- Comment composer, physiquement et métaphoriquement, la ou les table(s) ronde(s) des co-éducateurs locaux? Faut-il notamment l'ouvrir, et si oui dans quelles conditions, aux parents, aux enfants, aux jeunes, ou encore aux institutions spécialisées à vocation éducative présentes sur le territoire?
- Comment animer cette ou ces table(s) ronde(s), avec quels outils, en ayant recours à quelles modalités de restitution, de validation et d'intégration de leurs contributions, pour en garantir une authentique dimension démocratique et participative?
- Comment assurer l'efficacité et la transparence des circulations d'informations et de décisions entre les niveaux de concertation de grande proximité et le niveau central de pilotage et de synthèse?
- Comment intégrer les exigences et les contraintes des partenaires institutionnels et financiers, notamment lorsqu'ils sont déjà impliqués dans des dispositifs partenariaux d'inspiration nationale ou départementale?

Quant aux «risques» encourus, ils sont soit prévisibles, car intrinsèques à la démarche, mais susceptibles de démobiliser ou de conflictualiser le partenariat de concertation et d'action; soit plus complexes, car induits par l'émergence de postures nouvelles de chaque catégorie d'acteurs et des acteurs entre eux, et mener à des méfiances ou à des impasses durables.

- Les constats et les propositions issus de la concertation peuvent diverger radicalement avec les orientations politiques de l'exécutif municipal et les réalisations des services.

- Ils peuvent diverger aussi avec des orientations nationales sur lesquelles la commune et les acteurs locaux n'ont pas ou guère de prise (par exemple en matière de conditions et lieux d'accueil des enfants de moins de 3 ans, de rythmes scolaires, d'organisation du soutien et de l'accompagnement scolaires, des contraintes liées aux caractéristiques des «Contrats enfance jeunesse», de distorsions du concept de «soutien à la parentalité», etc.).
- Au motif d'encourager, de soutenir et d'accompagner les initiatives des acteurs éducatifs, et du fait aussi qu'elle finance certains d'entre eux, la commune peut être tentée d'infléchir les composantes et les attendus de ces initiatives, voire de chercher à modifier les référentiels éducatifs et pédagogiques de leurs auteurs, ce qui pose le problème des limites de sa légitimité en la matière. Ce point est particulièrement sensible dans les milieux de l'accueil de la petite enfance, de l'éducation nationale et de l'éducation populaire.

Les opportunités créées

n'en sont pas moins indiscutables:

- opportunité de créer, d'entretenir et de rendre créatif un réseau d'acteurs éducatifs locaux habituellement entravés par leurs cloisonnements institutionnels, culturels et sociaux;
- opportunité de l'ouvrir aux parents, aux enfants, aux jeunes et à des acteurs habituellement peu pris en considération;
- opportunité de le mobiliser autour de valeurs, d'objectifs et de projets partagés reposant sur un état des lieux initial et permanent non moins partagé;
- opportunité de penser et d'agir localement à la recherche concrète de continuité des temps éducatifs et de cohérence des espaces éducatifs,

dans l'intérêt des enfants et des jeunes, et en prenant en considération les contraintes mais aussi les ressources de chacun des acteurs, y compris des parents;

- opportunité de faire émerger et prospérer, de façon efficace, efficiente et durable, et dans un cadre commun, des postures de confiance et de respect mutuels entre les acteurs locaux de l'éducation, génératrices de synergies, de complémentarités, de subsidiarité, d'émergence et de réalisation de projets utiles et pertinents.

Il en résulte au total, pour la commune qui en a pris le risque et en a piloté la méthode, l'opportunité de consolider auprès de tous, et notamment des familles, sa légitimité à entretenir cette dynamique et à coordonner l'organisation générale de l'ensemble des actions éducatives locales, ainsi que l'information les concernant, sans empiéter sur les compétences de chacun des acteurs impliqués.

L'avenir et les impacts des projets éducatifs locaux à l'aune des enjeux d'une coéducation portée et animée par les communes avec le concours actif des familles

Une complémentarité essentielle existe et gagne à être encouragée entre les familles et les institutions communales. On a en effet souligné, à propos des composantes et des acteurs de l'éducation comme à propos des enjeux et des conditions de la démarche coéducative, à quel point l'espace temps familial et l'espace temps municipal semblent avoir parties liées. Les préoccupations des familles et celles des communes apparaissent souvent partagées ou complémentaires, et ceci pas seulement pour les jeunes enfants et les enfants relevant des âges de l'école primaire.

Certes, chaque famille se soucie d'abord de ses propres enfants. Mais elle ne peut négliger tout ce qu'elle est amenée à partager de très près, concurremment ou solidairement, et notamment

sur le territoire communal, avec d'autres familles et d'autres enfants.

Les services communaux et para-communaux, quant à eux, ont d'abord le souci de l'intérêt collectif ou du plus grand nombre. Mais comment oublier qu'ils procèdent aussi à l'inscription individuelle de chaque naissance ou adoption (et de chaque décès) - et donc à l'enregistrement des liens de filiation -, de chaque admission en crèche, à l'école primaire, au restaurant scolaire, au centre de loisirs, à la bibliothèque, etc.?

Plus généralement, la commune est, comme la famille, un espace vivant et évolutif où naissent, grandissent, habitent, se rencontrent, travaillent parfois, se distraient, se cultivent, se reposent et meurent des personnes parfois seules, mais le plus souvent réunies par des liens divers.

En France, la commune est une collectivité dotée, depuis l'avènement de la République, d'un exécutif dont la légitimité repose sur un dispositif de démocratie représentative de plus en plus ouvert à ses habitants (sauf aux moins de 18 ans et aux étrangers originaires de pays extérieurs à l'Union européenne). Depuis la loi du 27 février 2001, la commune doit se doter, si elle compte plus de 80' 000 habitants, de conseils de quartier, mais elle peut en toutes circonstances se doter à titre facultatif de divers outils et instances de démocratie participative; la plupart de ces dispositifs peuvent délibérer sur diverses composantes des cadres et des conditions de vie des habitants, et notamment des familles.

La commune dispose de par la loi d'un certain nombre de compétences légales, et donc obligatoires (et parfois partagées) qui concernent l'ensemble des habitants, et donc notamment les familles (incluant les personnes âgées), et leurs cadres de vie et, plus spécifiquement, les

conditions de l'éducation des enfants, surtout pour ce qui concerne leur scolarité primaire. Les principales de ces compétences s'exercent en matière d'état civil, de permis de construire et d'urbanisme, d'hygiène du milieu et de santé publique, de voirie, d'aide sociale, de maintien de l'ordre public, de gestion des cimetières. Plus spécifiquement, elles concernent aussi la construction et l'entretien des locaux ainsi que l'équipement et certains aspects du fonctionnement des écoles primaires (incluant l'inscription des élèves, la contribution au contrôle de leur assiduité scolaire et la participation aux conseils d'école), et la part prise au financement des frais de scolarité des enfants résidant dans la commune inscrits dans des écoles privées sous contrat.

L'essentiel du projet politique de la commune en matière d'éducation, au sens large, se manifeste cependant à travers l'interprétation et l'importance qu'elle donne à l'exercice de ses compétences facultatives. Sans en avoir l'obligation, le maire de la commune décide, en fonction de son projet politique et des moyens dont il dispose, de l'installation, du développement et de la gestion, directe ou déléguée, d'équipements essentiels pour la vie quotidienne des familles et l'éducation des enfants : établissements et services d'accueil de la petite enfance, services d'accueil, de restauration et d'animation dans les écoles primaires, centres de loisirs sans hébergement, ludothèques et autres activités de loisirs encadrés pour les enfants et les jeunes d'âge scolaire, centres sociaux et culturels, etc. Mais aussi: espaces verts, équipements culturels et sportifs divers, contributions au financement et au conventionnement des équipes de prévention spécialisée agréés par le Conseil général, et toutes autres initiatives éventuelles à vocation éducative et socio-éducative. C'est donc à l'occasion des choix ainsi opérés, et mis en œuvre

par les services municipaux, que les élus municipaux expriment la nature, l'intensité et, plus ou moins explicitement, les finalités de leurs engagements éducatifs auprès des parents, des autres acteurs de l'éducation (notamment de la petite enfance, scolaire et populaire), des enfants et des jeunes.

Aujourd'hui, les réalités démographiques, sociologiques et politiques amènent à considérer que, si «Révolution de l'Enfant» il peut y avoir, celle-ci passe par la «révolution urbaine» que représentera le fait de concevoir et d'organiser les villes de façon à ce qu'elles soient non seulement vivables pour tous, mais qu'elles soient aussi à la hauteur et aux rythmes des enfants.

La balle est en grande partie dans le camp des élus municipaux. Plusieurs d'entre eux ont impulsé, depuis quelques années ou récemment, la dynamique de projets éducatifs locaux.

La consolidation, le développement et l'actualisation de ces projets existants reposent sur le soutien et le développement des initiatives permettant des échanges méthodologiques, éthiques, politiques entre les communes ainsi engagées et l'ouverture de ces échanges à celles qui envisagent de le faire.

Des débats nationaux et un débat européen mériteraient sans nul doute d'être simultanément menés sur les enjeux et les conditions, notamment législatives, de l'éventuelle généralisation des projets éducatifs locaux.

Une réflexion plus générale est également à mener à propos de leurs impacts sur la gestion et les évolutions actuelles des principales questions éducatives (notamment au sein des familles, des établissements scolaires, des établissements spécialisés, des services et des équipements dédiés aux temps libres); et sur les finalités de

l'éducation et des actions éducatives, en termes de transmission de savoirs et de savoir-être, de démocratisation des relations éducatives et entre éducateurs, de formation des enfants et des jeunes à l'exercice de leur citoyenneté dans un monde de plus en plus urbanisé. ■

¹S'agissant, en France, d'autres aspects de l'éducation des enfants et des jeunes, la loi du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance a par ailleurs renforcé les compétences et les obligations des maires en matière de contrôle de l'assiduité scolaire et autres manquements présumés des parents à l'exercice de leur autorité parentale, et ceci en lien avec l'inspecteur d'Académie, le directeur de la Caisse d'allocations familiales et le président du Conseil général - ce dont peut résulter une saisine du procureur de la République. Le maire peut aussi organiser la coordination et la circulation des informations concernant des familles «en difficultés sociales, éducatives ou financières» identifiées comme telles sur le territoire communal. Il peut enfin mettre en place et présider un «Conseil des droits et devoirs des familles» susceptible de prononcer des mesures d'accompagnement parental, ce qu'un très petit nombre de communes ont fait à ce jour.





Attachements et changements culturels



Boris Cyrulnik

Neuropsychiatre, directeur d'enseignement,
Université Toulon

On doit parler d'attachement et de changement culturel, alors voilà celle qui a fait le coup: Mary Ainsworth.

C'est-à-dire que dès le début des théories de l'attachement, en fin 1967 pour faire un schéma, elle était en Ouganda et c'est elle qui a mis au point le premier protocole de situation standardisée qui permet de rendre observable et manipulable, c'est-à-dire dans des conditions scientifiques, comment un bébé préverbal, 10-12 mois, s'attache à sa figure d'attachement, statistiquement c'est là mère, mais ça peut être une autre femme, ça peut même être un homme qui peut servir de substitut affectif, qui peut aussi avoir une fonction maternante.

Les premiers travaux de Mary Ainsworth ont été faits sur 28 enfants. Dès le début le problème s'est posé: «Est-ce que en Ouganda les enfants s'attachent de cette manière?»

Elle arrive à Londres et au congrès de Baltimore, première question: «Est-ce que tous les bébés occidentaux s'attachent de la même manière?»

Donc dès le début, le problème a été posé en comparaison entre les cultures.

La réponse est claire, c'est que dans un premier temps, tous les bébés africains et tous les bébés occidentaux préverbaux, entre 10 et 12 mois, s'attachent, manifestent des comportements d'attachement identiques, comparables.

C'est-à-dire que schématiquement, 70% de tous nos enfants, quelles que soient les cultures, occidentales ou africaines, quel que soit le niveau socioculturel des parents, préverbalement manifestent 70% d'attachement sécure et 30% d'attachement insécure.

Or, ce qui permet d'imprégner dans la mémoire biologique ce style d'attachement, c'est-à-dire cette orientation vers une figure saillante du monde extérieur, ce visage-là, plus tard quand je parlerai, je l'appellerai Maman, pour l'instant je ne l'appelle pas parce que je ne nomme pas encore, mais je perçois un visage saillant, il ne faut pas que les Mamans se fâchent trop, mais au début les mères ce sont des objets sensoriels, c'est-à-dire je perçois une structure de la voix, je perçois une odeur, je perçois une manipulation, mon monde est familier. C'est-à-dire que pour employer le mot familier, il faut qu'il y ait déjà des processus de mémoire et si il y a des processus de mémoire, alors moi le bébé de 10 mois, j'ai déjà appris que cette figure-là, je me sens bien quand elle est là, je suis sécurisé, et quand elle est là dans le réel, je la vois, je la sens, je l'entends, quand elle est là dans le réel, elle est là, elle s'imprègne dans ma mémoire biologique, elle est là, elle m'a permis d'acquiescer un attachement sécure qui me donne le plaisir d'apprendre le monde des choses et le monde des gens. C'est-à-dire que là, je souligne que c'est un affect qui est une sécurité donnée par une figure particulièrement imprégnée dans ma mémoire, qui me donne ce plaisir d'apprendre le démarrage, l'impulsion, à ma condition de petit être humain.

Alors cette niche, si j'ai souligné ça, c'est pour vous dire que cette niche sensorielle, qui m'enveloppe d'odeurs, de sons, de manipulations, de couleurs, cette niche sensorielle elle est inévitable, toute culture, tout enfant a besoin d'une niche sensorielle pour démarrer, pour cette impulsion, à la condition humaine.

Mais la forme que prend cette niche sensorielle, dépend de la figure d'attachement, mère, autre femme, père, institution, et dépend de la structure familiale, structure cellulaire, une maman, peut-être un petit père ou au contraire famille élargie,

groupe de femmes, groupe d'hommes qui s'occupe de ces enfants, on en parlera tout à l'heure.

C'est-à-dire que la niche sensorielle qui s'imprègne dans ma mémoire et me donne le plaisir de me lancer dans l'aventure humaine est imprégnée en moi par une niche structurée par l'histoire de mes parents et les mythes et même les préjugés de la culture.

Voilà comment je propose d'organiser la réflexion. C'est-à-dire que si j'insiste sur la niche sensorielle, c'est pour dire que nous, pour faire des analyses, didactiquement, on prend la niche olfactive, le canal olfactif, le canal verbal, et les mères communiquent pas les basses fréquences de la voix, alors qu'elles ont une voix plus aigue que les hommes et bien c'est quand même les basses fréquences de la voix que perçoit préférentiellement le bébé, et qui permet d'avoir une information familière.

Le bébé préense, parce qu'il a quelques mois, il préense avant la parole, j'entends les basses fréquences d'une dame que j'appellerai plus tard Maman, ça va, mon monde est sécurisé, je sais où je suis, je sais qui je suis, je suis tranquille. Mais nous, adultes, pour des raisons scientifiques, on analyse, c'est Descartes qui nous a fait le coup, c'est Descartes qui nous a appris à analyser pour comprendre, mais notre culture oublie qu'une fois que l'on a acquis des morceaux de savoir, il faut les réintégrer dans une vision complexe et ça notre culture l'a oublié et le contresens c'est qu'on morcelle le savoir et on croit que c'est le savoir, alors que ce n'est qu'un morceau de savoir. Alors dans les démarches éthologiques on continue à morceler le savoir parce que c'est une réduction méthodologique mais ça n'est pas du tout une réduction ontologique. Là il y a un contresens de notre culture occidentale, alors on va essayer

de l'éviter pour dire que finalement, ce mode de raisonnement analyse des canaux sensoriels, odeurs, basse fréquence de la voix, brillance des yeux, manipulations, cet objet sensoriel que plus tard j'appellerai Maman organise mon milieu et imprègne dans ma mémoire biologique un sentiment de sécurité pour 70% de tous nos enfants. Pas pour 30%, qui eux, au contraire, apprennent un attachement insécure, on va en parler. C'est-à-dire que lorsqu'on a fait un travail avec Alicia, elle est éducatrice et elle doit s'occuper d'enfants en détresse, d'enfants dont la mère a été victime d'inceste. Elle a mis au monde un bébé issu de cette relation désorganisante, or, inspiré par Antoine Guédénéy, je lui demande d'observer la présentation du bébé à sa mère. La mère met au monde son bébé, on lui présente le bébé, elle a un comportement de retrait; c'est-à-dire que le bébé, à cause du malheur de la mère, tombe dans un milieu, une niche sensorielle déjà appauvrie par le malheur maternel, c'est-à-dire que c'est à l'insu de la mère, mais elle ne sait pas, elle ne se rend pas compte, elle a un comportement de retrait parce que probablement elle pense: «Je ne suis pas capable d'élever un bébé, et si ce bébé est une fille, il va lui arriver des événements tragiques.» Comportement de retrait, appauvrissement de la niche sensorielle, l'enfant se développe moins bien, il est moins stimulé, il est moins sécurisé. Dans ce mode de raisonnement, là j'ai réintégré toutes les données que l'on avait auparavant en morcelant le savoir. Alors, l'histoire de la mère organise, participe à l'organisation de cette niche. Tout à l'heure je parlerai des groupes de femmes et des pères, mais là maintenant je veux dire qu'il y a un mythe qui participe aussi à l'organisation de cette niche, même un préjugé. Alors je vais encore citer Mary Ainsworth, c'est un vieux travail, mais je le trouve très illustratif de l'idée que je vous propose. C'est-à-dire que Mary Ainsworth dit «On va prendre les bébés et on va chronométrer le nombre de

minutes qu'ils consacrent à pleurer le jour de leur naissance; et le jour de la naissance on constate qu'il y a des bébés qui sont des petits pleureurs, d'autres bébés au contraire qui sont des gros pleureurs, dès le premier jour après leur naissance. Elle fait en fait de temps en temps, jusqu'au dixième mois, puis elle suit la courbe des pleurs et elle voit comme nous l'avaient appris les psychanalystes, avec une autre méthode, plus intuitive, moins méthodologique, mais c'était un peu la même idée, la courbe des pleurs descend au cours du deuxième trimestre et réaugmente au cours du troisième trimestre. C'est vrai pour les petits pleureurs comme pour les gros pleureurs. Donc ça veut dire que, si on arrête notre raisonnement là, on en conclut que quelque chose de génétique s'est mis en place, et que le milieu n'a rien à faire. Alors Mary Ainsworth introduit une variable, le temps de rescousse.

En Occident, dans notre culture occidentale, il ne fallait pas prendre dans nos bras un bébé qui pleure parce que ça va le rendre capricieux, on a longtemps vécu avec ce préjugé, alors Mary Ainsworth dit bon, et bien voyons voir si c'est vrai, on va introduire une variable, c'est-à-dire qu'à partir du moment où le bébé pleure dans une situation quotidienne, on va voir combien de temps met la mère, le père, la figure d'attachement, la personne coprésente pour répondre à ces pleurs et prendre le bébé dans les bras, ce qui dans 90% cas arrête les pleurs. Or, on constate qu'un bébé, on voit aussi une courbe qui descend un petit peu, là le dessin est pas très bien fait, elle descend au cours du deuxième trimestre, donc comme ici, mais on constate que, au troisième trimestre, la réaugmentation des pleurs est beaucoup plus importante pour les bébés qui n'ont pas été secourus que pour les bébés qui ont été secourus. C'est-à-dire que, lorsqu'un bébé, sa niche sensorielle est stabilisée, voilà le mot que je reprendrai même chez les adolescents, même chez les adultes, quand la

niche sensorielle est stabilisée, le bébé acquiert ce que nous adultes, on appelle, ce que Spitz appelait «la confiance primitive». Aujourd'hui on appelle ça plutôt l'attachement, l'attachement sécure mais Spitz appelait ça «la confiance primitive», c'est probablement une idée de même famille.

Donc ça veut dire qu'un comportement banal du quotidien enraciné soit sur l'histoire de la mère, pour les femmes qui ont été violées, soit sur un préjugé culturel, participe à la structure de la niche qui tutorise les développements différents des enfants, on a là une démarche intégrative qui permet de compliquer la question. Alors, cette manière de raisonner montre que par exemple dans la situation des mères dont les enfants sont nés d'inceste, et bien, si on arrête l'observation trop vite, on en conclut que la mère est incompétente. Ce que j'ai entendu, ce que j'ai souvent lu, et même ce qu'on m'a souvent expliqué. Et c'est vrai que la mère est incompétente parce qu'elle a peur de son bébé, elle a peur de sa propre histoire qu'elle projette sur son bébé. Si on ne fait rien, effectivement la mère va rester incompétente et son bébé va se développer dans un milieu appauvri. C'est-à-dire que dès l'instant où le lien est tissé entre l'éducatrice Alicia et ces jeunes mères elles s'approchent et ça c'est une observation qui nous a été inspirée par les études de Lausanne de Blaise PierreHumbert essentiellement.

Alicia s'approche de la mère et sans dire un mot, elle la touche, met sa main sur l'épaule de la mère, la mère est sécurisée par le lien sécurisant qu'elle a elle-même tissé avec cette éducatrice qui la suit depuis la tragédie. Une fois sécurisée, elle s'oriente vers son bébé, et son bébé se développe dans une niche réchauffée, c'est-à-dire qu'une banalité du quotidien permettant de sécuriser la mère, sécurise l'enfant. Donc là on a une intervention possible sur l'extérieur du bébé, mais c'est-à-dire que l'on

interagit ni sur le bébé, (oh ce bébé se développe mal, il faut lui donner des vitamines, ce qu'on a appris, ou alors au contraire, cette mère est incompétente, il faut lui faire la morale, ce qu'on a appris,) dans ce raisonnement intégratif au contraire, on raisonne par une cascade de déterminants et on dit cette mère a eu un malheur épouvantable, par bonheur elle a pu tisser un lien avec son éducatrice. Quand ce lien est rétabli, elle perçoit et elle attribue à son bébé une signification totalement différente et cette signification restructure, réchauffe la niche sensorielle. Alors, voilà ici un exemple de raisonnement intégratif, mais j'ai eu la chance de rencontrer Georges Devereux, qui était à la fois psychanalyste, professeur au collège de France et Indien d'honneur chez les Mohaves. Les Mohaves qui sont des Indiens d'Amérique du Nord. A l'époque où je travaillais avec Maurice Ohayon, Georges Devereux disait mais les Mohaves, comme beaucoup d'Asiatiques, ont une représentation cyclique du temps, c'est-à-dire que pour eux, un bébé qui arrive au monde, c'est un ancien vieux, c'est-à-dire que pour les vieux, c'est pas grave de vieillir, parce qu'on va revenir au monde par le ventre des femmes. Donc quand un bébé arrive au monde et bien ce n'est pas un nouveau-né, c'est un ancien-né, c'est un ancien vieux, ce qui fait que ce mythe organise les interactions, et les Mohaves disent qu'il faut s'adresser au bébé avec politesse comme on s'adresse à un ex-grand-père ou à une ex grand-mère qui revient au monde sous forme de bébé. Alors on s'est dit avec Maurice Ohayon, est-ce que ce mythe organise et structure des niches sensorielles totalement différentes? On a demandé à Devereux comment parlaient les gens, les Indiens à leurs bébés et on a fait deux populations: une population de parents, de jeunes parents, qui avaient de très jeunes bébés de 2 à 4 mois, et on leur disait: voulez-vous parler à votre bébé, est-ce que vous acceptez que l'on vous observe ou qu'on vous filme quand vous parlez à votre bébé.» Et là on

avait des mimiques, comme nous en Occident, enfin des super signaux, (oh, Hou lala qu'il est content) enfin, tous ces super signaux, alors qu'au contraire les Mohaves parlaient au bébé avec beaucoup de dignité: «Alors Monsieur l'ancien grand-père est-ce que vous avez passé neuf mois nourri, logé, blanchi dans votre retour au monde? Ça s'est bien passé?» La niche sensorielle était totalement différente, on s'est dit, est-ce que ça a un effet différent. Inspirés par Lébovicie, qui à cette époque-là s'intéressait à l'attachement, on s'est dit l'item comportemental ça va être l'interaction de regard. Brazelton nous avait dit qu'un bébé ne peut pas soutenir le regard très longtemps, donc on s'est inspiré de cet item comportemental de soutien du regard, et on a constaté que, dans la population qui imitait les Mohaves, on parlait adulte à un bébé avec beaucoup de déférence, les bébés soutenaient le regard à peu près deux à trois minutes par séquence de dix minutes, alors que dans les bébés d'hyper signaux occidentaux, «Ouh il est content le bébé, etcetera», dans les milieux occidentaux, le bébé soutenait l'interaction quatre à cinq minutes pour une séquence de dix minutes, c'est-à-dire deux fois plus que chez les Indiens. Alors ça veut dire que la niche sensorielle est structurée de manière différente en Occident et chez les Indiens Mohaves, ça veut dire qu'en Occident les bébés soutiennent le regard plus longtemps. Est-ce que c'est bénéfique? Peut-être oui, peut-être non puisqu'on sait que il y a des rythmes à respecter et qu'un bébé trop stimulé est un bébé fatigué, donc c'est pas en sur stimulant un bébé qu'on améliore ses performances, c'est en respectant ses rythmes d'apprentissage, c'est un apprentissage préverbal, c'est un apprentissage de rythmes biologiques, l'idée que je vous propose, c'est qu'un mythe participe à l'organisation de la niche sensorielle qui tutorise le bébé, les stimulations, et qui stimule le cerveau et qui apprend des styles affectifs différents.

On sait actuellement, et Pierre Bustany qui travaille avec nous dans une réunion régulière, dans un groupe qui se réunit régulièrement, nous a montré ce qu'on savait déjà mais c'est encore plus vrai, c'est que le cerveau est stimulé par les informations sensorielles, et qu'un bébé privé d'informations sensorielles atrophie ses deux lobes préfrontaux et l'amygdale rhinencéphalique qui est à la façade interne du cerveau, c'est-à-dire, qu'on a cette atrophie cérébrale, diffuse, mais là on voit que le cerveau est gonflé et que dans les sillons il y a du cerveau partout alors que là on voit qu'ici, ils sont creux, alors que là ils sont pleins, donc ce n'est pas une vue de l'esprit quand on parle d'atrophie cérébrale.

Quand on avait travaillé en Roumanie, avec Médecins du monde, où les enfants étaient tellement altérés pseudo autistiques, que j'avais demandé des scanners, pratiquement tous les scanners sont revenus avec une atrophie fronto-lobique mais cette atrophie fronto-lobique a disparu, puisque quelques enfants ont été adoptés à Toulon, et on a eu quelques scanners de contrôle, l'atrophie avait disparu après un an de famille d'accueil, donc on parle de résilience neuronale, mais ce qui est nouveau c'est que cette résilience neuronale peut se manipuler en réorganisant le milieu affectif, alors qu'avant, quand on cloisonnait, quand on morcelait le savoir on disait quand il y a une atrophie neuronale, il faut donner des vitamines. Ou des lipides ou des glucides, je sais pas, alors que maintenant on dit il y a une atrophie neuronale, par manque de stimulation, il faut réorganiser la niche sensorielle pour stimuler la base du cerveau de l'enfant, et on voit que, pas toujours, mais très souvent, le cerveau est à nouveau stimulé.

Alors, ce qui ne veut pas dire que tout soit réglé, parce qu'on nous a appris, il y a quelques jours, que lorsqu'il y a une mort, si l'isolement est trop, et trop

durable, il y a une mort neuronale, et dans ce cas-là, on ne stimule rien, il n'y a plus de neurones, donc on ne stimule rien et ça ne redémarre pas. Ou alors si l'isolement a été trop long, trop intense à une période sensible du développement de l'enfant, non seulement les synapses sont touchées parce qu'il n'y a pas eu de stimulation, mais les neurones ont éclaté parce qu'un enfant non sécurisé, pour une enfant non sécurisé, toute information est une alerte, c'est-à-dire que quand on est arrivé dans ces pseudo orphelinats, on avait pas compris ça et on a souri aux enfants, on leur a tendu les bras pour s'en occuper. Dans un monde d'enfants socialisés, aimés, il répond par un sourire, il tend les bras, dans un monde d'enfants abandonnés, sourire fait montrer les dents, tendre les bras c'est frapper et ces enfants-là s'autoagressaient, nous fuyaient ou se tapaient la tête par terre, c'est-à-dire qu'en fait, un comportement biologique ne prend pas la même signification selon le développement de l'enfant, et ce développement de l'enfant est déjà structuré par une enveloppe sensorielle qui dépend de l'histoire de la mère et des mythes ou préjugés culturels. Voilà. C'est un raisonnement complexe, mais analyse par analyse. On peut expliquer chacun des événements. Ce qui ne veut pas dire que tout est réglé, quand on parle de résilience neuronale, ça veut pas dire «chic j'ai été blessé, je vais être mieux que les autres, ça n'a pas de sens. Quand on parle de résilience, c'est reprise d'un nouveau développement. Parfois bon, la plupart du temps, comme nous tous dans la salle, parfois bon, et parfois plus difficile. Et s'il n'y a pas de reprise de développement, il n'y a pas de résilience. C'est une définition quand même très facile et très claire. Or Michel Tousignant, suit une population d'enfants abandonnés précoces dans les premiers mois de la vie. Entourés, ils reprennent un développement et il les suit jusqu'à l'adolescence. On croit qu'il y a un processus de résilience mais il y a des traces cérébrales et des traces affectives qui font

qu'à l'adolescence, au moment où les émotions sexuelles et le besoin de quitter sa famille d'origine nous invitent à prendre des risques sexuels et des risques sociaux, à ce moment-là les adolescents réveillent la trace, c'est-à-dire c'est une mémoire sans souvenir, c'est une période où on tente les aventures, l'aventure sociale et l'aventure sexuelle, réveille la trace et il y a dans cette population-là quatre fois plus de dépressions et quatre fois plus de tentatives de suicide que dans la population générale. Ça veut dire que, alors qu'un néo-développement est bien repris, la trace est quand même dans le cerveau et Pierre Bustany nous a dit que certaines traces pouvaient durer 20 ou 30 ans, selon l'impact. Donc c'est récupérable, ce qui ne veut pas dire que tout est réglé. Alors maintenant on va rentrer dans les niches sensorielles, familiales, en Occident et ensuite on ira faire un petit voyage en Afrique et en Asie.

Là je reviens quelques minutes pour dire que quelle que soit la culture, un enfant privé d'affection, un enfant privé de niche sensorielle, quelle que soit la culture, a un retard de taille et de poids. Voilà une petite fille qui normalement à l'âge de cinq ans doit avoir cette taille, ce poids, on a des critères de développement, à cinq ans elle doit posséder quatre à cinq mille mots, elle doit avoir une moyenne de poids, de taille, des sécrétions d'hormones de croissance, d'hormones sexuelles, il y a des courbes de développement normal, on voit qu'une petite fille qui a été maltraitée, la principale maltraitance c'est la négligence affective, l'isolement sensoriel, la privation de niche sensorielle, et on voit qu'elle a un retard staturo-pondural énorme et Shaul Harel, qui travaille en Belgique avec Bustany montre que les enfants dont les mères ont été stressées, ont dès le jour de la naissance une taille et un poids très inférieurs, inférieurs de 50% par rapport à la population générale, et déjà une atrophie fronto-lobique récupérable,

98

résiliable, si on réorganise la niche sensorielle, ce que ne font pas toutes les cultures, parce que la pensée facile, la pensée paresseuse, la pensée morcelée, c'est de dire regardez ces enfants, il y a une atrophie cérébrale, il n'y a plus rien à faire, on ne fait rien, et c'est une prophétie auto réalisatrice. Alors que lorsque Chomilier et Michel Duyme ont organisé récemment une rencontre sur résilience et adoption. Tous les enfants adoptés n'ont pas été maltraités, certains même ont eu des interactions précoces de très bonne qualité, et certains de ces enfants ont été maltraités, ou négligés. Qu'ils aient été maltraités ou pas ils ont un changement de bras et un changement de culture à faire et on voit que dans l'année qui suit l'adoption, quand j'étais enfant l'adoption c'était on a six enfants, ma sœur vient de mourir ou elle est malade, et bien on va en prendre un septième. C'était pas grave parce que dans les années cinquante, élever six enfants c'était peut-être plus facile qu'aujourd'hui d'élever 1.7 enfant. Et puis c'était des adoptions intra familiales, on appelait ça adoption, mais c'était plutôt des recueils, mais on appelait ça adoption intra familiale, aujourd'hui la signification de l'adoption a totalement changé, c'est une déclaration d'amour que font les parents pour un enfant qui a été blessé, qui se retrouve avec un monstre sensoriel trois à quatre fois, cinq fois plus gros que lui, qui lui fait une déclaration d'amour alors qu'il ne sait pas répondre à l'amour, et que ça l'angoisse souvent et Michel Duyme et Chomilier nous expliquent que dans l'année qui suit l'adoption 80% des enfants manifestent un attachement évident. C'est-à-dire que dans la population générale, c'est 20%. Dans la population des enfants adoptés c'est 80%. Qu'ils aient été traumatisés, ou qu'ils ne l'aient pas été. Ces enfants voient cette déclaration d'amour envahissante et ils ne savent pas comment y répondre, ils manifestent un attachement évitant. 4 ans après, ils ont presque rejoint la population générale, c'est-à-dire

qu'ils ont appris à aimer, selon les familles, selon leur tempérament, selon leur développement, ça va parfois très vite, parfois plus lentement, mais dans un groupe que l'on contrôle 4 ans après, ces enfants-là, cette population-là avait pratiquement rejoint le style affectif de la population générale. Donc ça veut dire quand même que cette manière d'aimer, c'est une manière de se socialiser, parce que si j'aime de manière sécure, j'ai dix mois, je vais à la crèche, je me mets au centre de la crèche, j'ai un adulte référent, je fais un babil, je fais une offrande alimentaire, je tire sur sa robe, parce que statistiquement l'adulte référent, c'est une femme, et je me mets en posture spatiale d'apprendre à parler. J'ai dix mois, je ne parle pas, je me prépare, ce que Daniel Stern appelle les situations de proto conversations, je me prépare, je fais un tour de parole, je fais un babil, l'adulte écoute ce babil en souriant, reformule avec des mots d'adultes, j'attends moi, bébé, je refais un babil, et toc la proto conversation se met en place, alors que je n'ai pas encore compris la convention du signe, mais spatialement et affectivement, je me mets en posture d'apprendre à parler. Alors que les enfants évitant, se périphérisent, ils évitent le regard, ils ont peur de l'autre, ils augmentent les activités auto centrées, et ils se mettent très loin de l'adulte qui les intimide et ils se mettent dans une situation spatiale et dans une posture qui rend l'apprentissage de la langue difficile. Ça veut dire que ça confirme ce que je proposais tout à l'heure, c'est que c'est une sécurité affective qui donne le plaisir d'apprendre.

Dans notre société occidentale, la niche sensorielle visait maman papa, je pense que cette structure de famille dite traditionnelle est apparue avec l'industrie, c'est-à-dire que les hommes étaient des annexes de machines, les femmes étaient des annexes d'hommes, un ordre social régnait. Mais dans beaucoup d'autres cultures et dans notre

propre culture avant l'époque industrielle, quand c'était une culture paysanne pour pratiquement tout le monde, puisque jusqu'à la Révolution française, 98% de la population était composée de paysans, il y avait 2% de prêtres, de grands bourgeois, d'aristocrates. Les autres étaient paysans, or, dans les familles paysannes, en Occident, en France, il y avait des structures polymaternelles, c'est-à-dire qu'un groupe de femmes s'occupaient des enfants, entouré d'un groupe d'hommes qui s'occupaient autrement des enfants et à d'autres moments, donc il y avait des structures familiales qui étaient traditionnelles, mais qui étaient totalement différentes de Papa, Maman, la Bonne et moi. Donc ça veut dire que ces structures familiales sont très très plastiques et très dépendantes de la culture. Mais on constate qu'il n'est pas impossible que certains systèmes d'attachement soient plus efficaces que d'autres, et on propose de raisonner en terme de constellation affective, c'est-à-dire qu'on voit que des enfants dans la constellation à gauche, on a des tuteurs de développement qui changent avec l'âge. Avec l'âge, l'étoile principale de cette constellation, c'est la mère qui brille plus que le père, mais le père est une étoile importante et les psychanalystes nous disent que le père a une fonction séparatrice, on va dire comme ça, on peut le dire avec d'autres mots, mais c'est la même idée, c'est-à-dire qu'il permet à l'enfant de ne pas être entièrement soumis à la prison affective de la mère puisque l'enfant aura besoin d'apprendre à aimer quelqu'un de manière différente. Il peut apprendre à aimer d'abord sa mère puisque ce sont encore les femmes qui portent les enfants, mais très rapidement il faudra qu'il apprenne à aimer le père, la grande sœur, la tante, il y a une constellation qui s'organise et cette constellation change quand change l'enfant. Lorsqu'il arrive à l'adolescence, la mère et le père doivent s'effacer et donc d'autres étoiles se mettent à briller, on voit que ce mode de raisonnement intégratif intègre

différentes manières d'aimer et on voit que là, maintenant, les comparaisons à travers les cultures peuvent préciser cette idée. Par exemple, est-ce que les Gusii, qui sont des musulmans du Kenya, manifestent les mêmes niches sensorielles que les Hausas, que les Chinois, ou que les Parisiens, alors on peut faire une méthode comparative, puisque on a maintenant des items comportementaux, et l'on sait les observer et les manipuler expérimentalement. Et on constate que chez les Gusii, les musulmans du Kenya, c'est des sociétés poly maternelles, alors pendant très longtemps j'ai été étonné par cette expression, parce que je me disais, poly paternelle, j'arrive à comprendre ce que c'est, et en Afrique, il y a beaucoup de sociétés poly paternelles comme il y en avait d'ailleurs en France, en Europe. Avant c'était souvent un groupe d'hommes qui élevaient, qui s'occupaient des enfants après les femmes. Poly maternelles, je disais, mais non, une maman, on en a qu'une, parce que je raisonnais en Occidental et un jour j'ai dit à une professeure de psychologie à Oran, je lui ai dit mon étonnement et ma difficulté à penser la notion de société poly maternelle, on a qu'une maman, mais elle me dit mais non, moi j'ai eu quatre mères, je dis mais comment ça quatre mères, mais on ne peut pas avoir quatre mères, elle dit mais si, mon père était un homme riche et très estimé, donc il avait quatre femmes, alors je lui dis mais comment ça se passe quand on est élevé par quatre mamans, il me dit mais c'était délicieux, parce que sur les quatre mamans, il y en avait toujours une qui était de bonne humeur. Beaucoup d'Algériens m'ont confirmé, moi aussi j'ai eu quatre mamans, quatre femmes, quatre mamans, c'était extraordinaire. Je ne sais pas si les femmes occidentales accepteraient ça. Donc ça veut dire que la culture participe à cette structure familiale, et on constate que chez les Gusii, le mythe dit il faut que ce soit un groupe de femmes qui s'occupent des enfants, et c'est ce que j'ai vu

chez les Indiens de Lambayéké au nord de Lima: un groupe de femmes s'occupe des enfants, c'est-à-dire que dans ces cultures-là, tout le monde, tous les adultes sont plus ou moins parents de tous les enfants, c'est-à-dire que chaque adulte doit surveiller, sécuriser, gronder, s'occuper de tout enfant avec des relations variables, avec des attachements différents, selon sa structure, sa proximité affective, mais tout adulte est parent de tout enfant. Ce que les Rwandais avant leur tragédie, disaient avec cette jolie formule «Il faut tout un village pour élever un enfant». C'était vrai pour eux avant le génocide, je crois que c'est beaucoup moins vrai aujourd'hui, on constate que dans ces structures-là, les enfants sont très sécurisés par des groupes de femmes qui pensent que les aimer, garçons, filles, ne peuvent pas élever des enfants et qui pensent que les hommes sont totalement incompetents pour s'occuper des enfants donc les hommes partent aux champs, les femmes restent au centre entourées d'enfants. Et quand on fait les observations comme Mary Ainsworth nous a appris à le faire, on constate que, en cas de petit chagrin, en cas de petit malheur de l'existence, en cas de petit conflit, 90%, un peu plus, des enfants s'orientent et se sécurisent vers la mère qui les a portés. Mais que dans la vie quotidienne, ils vont se sécuriser et interagir et jouer avec toutes les autres mères. Mais celle qui les a portés garde une sorte de privilège sensoriel, affectif. Mais pourquoi pas 100% puisque toutes les femmes ont porté l'enfant qu'elles ont mis au monde, pourquoi pas 100%. Brazelton avait déjà eu cet étonnement et nous avait dit, que 7.8.9% des enfants ne sont pas sécurisés dans les bras maternels. Alors que ces enfants, on les change de bras, on les met dans les bras de la grand-mère ou du père et instantanément ils se sécurisent, ils s'endorment, ils se mettent à téter, ils arrêtent de pleurer. Mais dans les bras maternels ils continuent à se débattre. Les Gusii confirment que

la plupart des enfants sont sécurisés dans les bras maternels mais pas tous. Ils constatent aussi que le style d'attachement peut varier dans une même culture, par exemple, les enfants manifestent un attachement sécure avec leur mère ou avec une autre femme dans 70% des cas, mais on constate que le même enfant qui est sécure avec sa mère ou une autre femme est ambivalent avec une autre femme. C'est la situation standardisée qui nous permet d'observer un style interactif affectif qui est aussi un style intellectuel puisque ça permet d'apprendre le plaisir d'apprendre la langue et les concepts, et qui est aussi un style de socialisation parce que quand un enfant nous fait une offrande alimentaire et tente un babil, il nous rend bon parent. Ces enfants-là, on éprouve le plaisir de s'en occuper alors que probablement c'est eux qui ont le moins besoin de nous alors que les enfants qui se périphérisent, surtout les ambivalents, qui nous agressent parce qu'ils nous aiment, et bien ces enfants-là, on les tient à distance, ils nous cassent les pieds, c'est probablement eux qui ont le plus besoin de nous. Donc voilà déjà des nuances proposées par la comparaison entre les cultures.

Diapo: Voilà ici le bébé arrive, arrive un trauma par définition, c'est une agonie psychique, les psychanalystes disent il y a plus de pare-excitation, je ne peux plus traiter les informations, je ne comprends pas ce qui m'arrive, cette manière de vivre n'est pas très différente de la mort, si ça ne reprend pas et bien on ne parlera pas de résilience, c'est le syndrome psycho traumatique, c'est l'hébétude, il n'y a pas de mentalisation, si ça repart, si on entoure l'enfant, ça repart: parfois ça repart très très bien et ils font des performances peut-être qu'ils n'auraient pas faites dans leur famille d'origine, la plupart du temps, ça repart comme nous tous dans la salle parfois bien, parfois plus difficilement. Donc voilà c'est quand même un moyen de définir très simplement la résilience.

Chez les Gusii il y a aussi une notion importante, c'est que nous dans notre culture, on sécurise nos enfants, en leur parlant, en nous mettant face à face, en leur tendant les bras, et en les mettant si ils sont très malheureux, contre notre poitrine. Déjà c'est sexualisé, parce qu'un ancien travail avec Montagner observant comment les parents allaient chercher leurs enfants à la sortie de la crèche ou à la sortie de l'école, montre que les hommes et les femmes ont un style de sécurisation très différent. Par exemple, les hommes voient le petit enfant, ils s'inclinent, prennent l'enfant sous les aisselles, le lèvent comme ça et parfois le mettent contre eux. Alors que les femmes très souvent s'accroupissent et c'est l'enfant contre elles et elles se relèvent avec l'enfant contre elles. C'est-à-dire que le monde sensoriel est déjà tutorisé différemment par le sexe des parents. Or les Gusii nous apprennent qu'eux ils ne sécurisent pas les enfants de cette manière et que, ils ont plutôt tendance à sécuriser les enfants en leur touchant la main et que la main chez les Gusii est un meilleur tranquillisant. Nous, notre tranquillisant c'est le face-à-face, la parole et le corps-à-corps. Chez les Gouziis, le sécurisant ce n'est pas forcément le face-à-face, pas forcément la parole, c'est prendre la main et la caresser. Et les enfants sont tranquillisés.

Alors, on voit par exemple en France, aux Etats-Unis, il y a beaucoup d'adoptions à l'international, et là on a une situation quasi expérimentale qui nous permet de montrer cette évolution des styles d'attachement. La possibilité de contresens entre les cultures, par exemple chez les Asiatiques, mes amis asiatiques me disent je suis très étonné quand je vais en Europe, surtout chez les Italiens et les Espagnols, ils passent leur temps à s'embrasser, alors en Amérique du Sud, c'est encore pire, là en Amérique du Sud dès que vous voyez quelqu'un, là c'est le Hug, l'accolade. Les Asiatiques, Ça les impressionne beaucoup,

ils s'embrassent beaucoup moins que nous, ils s'embrassent très très peu, et ils ne comprennent pas très bien ce que c'est que cette effusion-là, ils ont une manière d'exprimer leur affection, comme nous, mais ce n'est pas la même langue. Le corps n'exprime pas, n'a pas la même langue. Or il y a beaucoup d'adoptions à l'international, et l'an dernier en France, il y a eu 4000 enfants adoptés à l'international, dont beaucoup de petits Asiatiques, et ces petits Asiatiques ont souvent des interactions précoces correctes et quand on se jette sur eux pour les embrasser, on leur fait peur, on les rend évitants. Verlust, qui est un Hollandais, montre qu'après 3-4 ans d'adoption en France, ces petits Asiatiques ont appris à aimer comme on aime en France. C'est-à-dire qu'ils ont appris et la langue et la langue du corps, les comportements, ce que ça veut dire, ce que ça signifie. Nous, en Occident, on se sécurise comme ça, on se regarde, on se parle et on s'embrasse. En Asie, on s'incline profondément, on s'embrasse pas, on fait des mots de politesse ou, si vous êtes Gouziis, en Afrique, et bien, on se sécurise en s'embrassant moins et en se caressant la main beaucoup plus. Ça veut dire que dans tous les cas, l'enfant apprend une langue différente, et lorsqu'on a fait ce travail sur résilience et adoption, on s'est rendu compte que la taille et le poids, comme je montrais tout à l'heure, il y avait un catch-up, ça se rattrapait très vite mais à l'adolescence, la population d'enfants adoptés était un peu plus petite que la population d'enfants naturels. Donc il y a un catch-up mais pas total, il y a une résilience biologique mais pas totale. En revanche, Michel Duyme dit que les performances intellectuelles, dès que sécurisées, il rattrape son retard. À condition de le sécuriser affectivement avant de lui poser des problèmes intellectuels et qu'à ce moment il rattrape très vite son retard, en revanche les psychanalystes et les psychologues qui travaillent dans ce groupe nous expliquent que, il y a une richesse imaginaire

chez les enfants adoptés qui est beaucoup plus grande que dans la population générale, et Haynal et Resnik, qui ont été professeurs ici, et que des gens dans la salle connaissent sûrement, sont venus à Toulon nous expliquer qu'ils avaient fait des enquêtes sociales sur le devenir des enfants adoptés et qu'il y avait parmi eux un nombre anormalement élevé d'écrivains, de créateurs et d'artistes. Alors l'explication nous a été donnée par les psychanalystes c'est qu'ils disent que le roman familial chez les enfants adoptés, et bien ils sont obligés d'en faire deux. C'est-à-dire que tous nos enfants ou pratiquement tous nos enfants font un roman familial. J'ai dix ans, douze ans, regardez comme je suis belle, je peux quand même pas être la fille de ces deux-là... j'ai sûrement été échangée à la maternité, des bohémiens m'ont volée et m'ont donnée à ces deux-là. Alors ça c'est le roman familial des enfants naturels, or, les enfants adoptés ont deux romans familiaux à faire: un avec les parents qui sont là tous les jours, et un autre avec les parents biologiques qui sont devenus des parents imaginaires. Si j'avais eu un père de ma vraie culture, j'aurais sûrement pas les angoisses que j'ai, il m'aurait sécurisé, il m'aurait dynamisé. Dans cette contrainte à l'imaginaire fait que les enfants adoptés apprennent leur métier de futurs écrivains dès l'âge de 8 à 10 ans. Ça veut dire qu'ils ne rattrapent pas la taille, la résilience biologique elle existe mais elle n'est pas totale, ils rattrapent leurs difficultés intellectuelles dès qu'ils sont sécurisés et ils améliorent leur richesse fantasmagique. Chez les Hausas, ce sont les musulmans du Niger, il y a aussi des familles poly paternelles, mais chez les Hausas, on considère que les grandes sœurs et les grands frères peuvent participer à l'éducation des petits, il y a un mythe qui raconte comment une grande sœur un jour a sauvé un petit frère et donc c'est rentré dans le mythe et ces mythes sont des prescriptions comportementales, ces mythes sont des prescriptions de rites d'interactions qui disent

comment on doit s'occuper d'un bébé dans notre culture. Là on voit qu'il y a les hommes, qui sont eux totalement incompetents, allez jouer ailleurs, allez travailler, laissez-nous faire les choses sérieuses, et chez les Aosa on constate aussi cet étonnement c'est que presque 7,8,10% des enfants ne sont pas sécurisés par leur mère et qu'en cas de petit chagrin, ils choisissent une autre femme. Le problème des Dogons, qui est un problème actuellement très difficile, très douloureux, c'est que chez les Dogons, on constate qu'il a actuellement une sécheresse, une récolte de millet par an, les vaches meurent de soif, la récolte devient incertaine, et ce qui fait que 25% des enfants meurent dans la première année. Ce qui fait que le sein des femmes prend une autre signification, c'est-à-dire il prend une signification de survie. Comme peut-être chez nous quand en Occident on était très pauvre, qu'il n'y avait pas de biberon, c'est un peu ça, ça a été inventé au XIX^e siècle, et même on disait que c'était une arme contre les bébés, parce qu'il y avait des longs caoutchoucs et qu'on ne savait pas les laver, donc on tuait les bébés, on leur flanquait des toxicoses, avec ces biberons, mais on avait quand même inventé le lait des vaches, le lait de vache, mais chez les Dogons, il n'a plus de vaches, elles meurent, il n'y a plus de cultures, il y a la sécheresse, donc le sein des femmes est surinvesti et quand il y a 25% d'enfants qui meurent dans la première année, et en Occident le sein des femmes a pris une autre signification, c'est une signification esthétique, relationnelle, intime mais cette fonction de survie elle est beaucoup moins flagrante. Chez les Dogons, quand le sein des femmes ne donne pas de lait, il n'y a rien, il n'y a pas de substitut possible. J'ai vu les enfants mourir dans les bras de la mère et la mère pense «Je suis de tellement mauvaise qualité que ça va condamner mon enfant à mort». On voit un très grand nombre de femmes désespérées. Désespérées et Tronick nous a expliqué que, comme je le disais tout à l'heure, je

l'ai illustré tout à l'heure avec la situation d'Alicia et des mères victimes d'inceste, et bien ces femmes désespérées créent un environnement sensoriel appauvri parce qu'elles sont anxieuses, malheureuses, désespérées, à cause de cette catastrophe écologique et économique qui se prépare et qu'elles attribuent la mort des enfants à leur mauvaise qualité biologique alors que c'est une catastrophe écologique et économique. Ce qui fait que les structures d'attachement dans cette population de Dogons montrent étonnamment 69% d'enfants sécurisés comme partout dans le monde, à 10-12 mois deux enfants sur trois, un peu plus même, sont sécurisés. C'est 20% d'attachements qui sont ambivalents, en Occident actuellement je sais pas pourquoi, 0% d'attachement évitants, alors que chez nous c'est 20%, je ne sais pas pourquoi, mais là la grande différence c'est que dans cette société en désespoir écologique et donc psychologique, 23% de ces enfants montrent des attachements confus, désorganisés, contre 5% des enfants en Occident.

On voit comment cette niche sensorielle peut être structurée, j'ai dit par l'histoire de la mère, par le mythe familial, par les mythes culturels, et même l'écologie, l'économie, participent à cette enveloppe sensorielle qui tutorise des développements totalement différents. On voit qu'on est loin de «une cause provoque un effet», et ce qu'on a constaté aussi chez les Dogons c'est que dans la situation standardisée de Mary Ainsworth où l'enfant est sécurisé par sa mère, sa mère s'en va, il y a un moment de séparation, sa mère revient, vous connaissez probablement les protocoles de l'observation; et bien on constate que la séparation à 10 mois-12 mois pour un petit enfant, ça provoque un chagrin, et que la plupart du temps ce chagrin est rapidement compensé par un nounours, par un jouet ou par une tentative de séduction de la femme ou de l'homme co-présent

étranger. C'est-à-dire que l'enfant s'oriente vers cette personne co-présente qu'il ne connaît pas et il va chercher à la familiariser activement, c'est-à-dire que c'est l'enfant qui va chercher à transformer cette personne étrangère en nouvelle base de sécurité. C'est ce que Daniel Stern appelle une inter-subjectivité, c'est-à-dire que ce n'est pas l'un qui provoque un effet dans l'autre, c'est une transaction entre l'enfant et l'adulte. L'enfant désespéré qui a acquis une confiance en lui auparavant, au cours des premiers mois de l'existence, au moment où il y a la séparation d'avec sa mère, il a un chagrin et il trouve la solution en allant transformer n'importe qui dans la salle en bonne mère en deux gestes et trois babils. Or cette activité-là, la séparation prend une signification totalement différente chez les Dogons, c'est-à-dire que les Dogons, à cause de ce malheur écologique et économique, les bébés sont hyper attachés à la mère et si la mère disparaît c'est la panique anxieuse, il n'y a pas de substitut, pas d'organisation, c'est la mère ou rien. Alors est-ce que ça peut expliquer la situation en Occident ? Peut être qu'il y a trop de mères ou alors plutôt que les mères en occident sont isolées, elles se sentent un peu trop seules, c'est pour ça qu'on parle de manière tragiquement vraie, on parle de cellule familiale. Alors, voilà ici une situation que j'ai eu l'occasion de voir à Hanoï, mais qui est particulièrement nette en Chine. Avant ce qu'on appelle en France, un peu trop rapidement, la loi sur l'enfant unique, c'est-à-dire qu'en 1974 comme il y avait une moyenne de 9 à 10 enfants par femme, le gouvernement chinois a décidé qu'il fallait que les petites filles en arrivant au monde reçoivent un bon, et que si elles ne mettaient pas au monde d'enfants elles-mêmes, elles pouvaient vendre ce bon à une autre femme, mais ça faisait un enfant par femme. Dès l'instant où cette loi a été votée, elle est moins respectée aujourd'hui parce que les Chinois deviennent riches et qu'ils achètent des bons, mais pendant quelques années cette loi a

été respectée. Dans les années qui ont suivi est apparue l'obésité chez les enfants. C'est-à-dire que leur niche sensorielle était complètement transformée et désormais le père partait le matin travailler, là mère s'occupait de l'enfant entre la danse, le sport, l'école, elle était au service de cet enfant, et ce que j'ai vu au Vietnam, c'est la même chose, ils ont fait passer à peu près la même loi, et on a observé à peu près le même phénomène c'est-à-dire que dans les années qui ont suivi l'apparition de la loi, on a vu se développer l'obésité des bébés. Ayant constamment un adulte à leur disposition, ils ne bougent pas. Ils vont de la télé aux jeux et c'est la mère qui s'affaire, qui les sert, et on voit apparaître que très rapidement ça donne des adolescents obèses, malheureux, qui battent leurs parents, qui sont très suicidaires. Ce qui veut dire qu'on voit comment la niche sensorielle peut être transformée par une loi, on est loin du village éducatif, des Rwandais ou même des Gusii qui disent que tout le monde est parent d'un enfant. Alors les récits jouent un rôle majeur dans l'organisation puisque nous on disait les mythes mais en fait nos mythes, nos récits, nos croyances jouent un rôle majeur dans l'organisation de ces niches sensorielles qui développent, qui tutorisent les enfants dans un sens ou dans l'autre.

Alors je vais terminer par quel avenir peut avoir ce genre de raisonnement? On a un ministre des sports Rama Yade, qui a passé son enfance en Afrique, et elle raconte qu'en Afrique, quand elle sortait de l'école, tous les enfants avaient pour mission d'aller faire les courses des vieux. Ils arrivaient chez eux, ils prenaient de l'eau, ils allaient porter l'eau chez les vieux et ils leur demandaient quelles courses ils devaient faire, si bien que dès qu'il y avait un problème, les adultes étaient aussitôt mis au courant et pouvaient aller aider ces vieux. Or elle dit «quand je suis arrivée en France j'ai été étonnée de la solitude. Les portes

étaient fermées on ne connaissait pas les voisins de palier, et quand les vieux étaient en train de se déshydrater, et bien personne ne les voyait et ça a été la catastrophe de la canicule qui a eu lieu dans les pays du Nord de la France mais pas dans le Sud, parce que dans le Sud les familles avaient conservé ces petits rituels d'interaction et quand une déshydratation apparaissait, très vite, on allait porter de l'eau.

Le vieillissement aussi change c'est-à-dire que maintenant on n'est pas de plus en plus vieux, c'est-à-dire qu'on est de plus en plus âgé, et on est vieux de plus en plus tard. Quand je suis arrivé au monde avant la Seconde Guerre mondiale, il n'y avait que des vieux autour de moi, et je ne sais pas pourquoi maintenant il n'y a que des jeunes autour de moi, donc quand on dit que le monde vieillit alors ça je ne peux pas le croire! Il y a aussi cette juvénilité qui est certainement une preuve de progrès, c'est-à-dire que les adultes sont jeunes de plus en plus longtemps, vieux de plus en plus tard, ça pose quand même un problème de dissociation entre la technique et l'autonomie des enfants, c'est que maintenant nos enfants sont mûrs de plus en plus tôt en intelligence, en affectivité, en performances scolaires, et intellectuelles, mais ils sont autonomes de plus en plus tard parce qu'ils ont des métiers à apprendre alors qu'avant les garçons allaient à la mine à 12 ans et les filles allaient aux champs et à la maison à 12 ans. C'est pour ça que je disais tout à l'heure que les enfants dans les années 50, c'était sûrement plus simple qu'aujourd'hui qu'à en élever 1.7. Cette juvénilité est un progrès individuel mais pose un problème social. Les jeunes qui sont précoces au point de vue maturation sont autonomes de plus en plus tard et ils éprouvent un sentiment de répression sexuelle alors que probablement là il y a une tolérance sexuelle que peu de sociétés ont connu jusqu'à maintenant. Ce qu'on voit se

développer c'est des enfants sans attachement, et ça c'est un mystère qui a été signalé par les attachementistes, c'est-à-dire que ces enfants ne s'attachent pas vraiment, ils ne sont pas pervers. Mais si vous êtes là ils vous voient à peine, si vous n'êtes pas là, ils ne souffrent pas, alors que ça pose un problème d'interactions sociales parce qu'ils apprennent à se socialiser de manière différente.

En somme je vous propose une seule idée, c'est que l'aventure humaine commence dans les dernières semaines de la grossesse, c'est-à-dire que c'est là qu'on commence à tisser les premiers nœuds du lien. Peut-être qu'on commence à les tisser avant mais on n'a pas encore eu les capteurs techniques qui permettent de le rendre observable, en revanche à partir de la 27^e semaine, on sait rendre observables les premiers nœuds du tissage du lien. Les interactions précoces, on va dire jusqu'au 10^e mois pour faire un schéma, d'autres disent jusqu'à la parole, c'est-à-dire 20^e mois. Les premiers mois de la vie, les interactions précoces sont fondamentales, c'est-à-dire que c'est là que se circuite le cerveau, notre cerveau est sculpté par les interactions précoces. Il y a besoin d'une stabilité affective pour avoir un cerveau solidement sculpté, un attachement solidement imprégné qui nous donne le plaisir d'apprendre et le plaisir d'aimer, c'est-à-dire c'est les deux mots-clés de toute aventure humaine. Les Finlandais et les Suédois, il y a un centre de la résilience à Stockholm, les Finlandais et les Suédois qui ont travaillé et voté les lois qui permettent d'améliorer les interactions précoces ont 1% d'enfants en difficulté scolaire. Nous en France on est à 14% actuellement. C'est-à-dire que ces interactions précoces sont certainement beaucoup plus importantes que ce que l'on croyait pendant très longtemps mais bien sûr, c'est toujours remaniable au gré de nos rencontres, au gré des débats culturels, au gré de nos découvertes. C'est-à-dire

qu'en Occident, voilà comment on interagit avec un bébé, voilà en Ethiopie comment on interagit avec un bébé, la mère sécurise son bébé, comme je disais tout à l'heure seulement en lui caressant la main, mais la nuit elle dort en face-à-face avec son bébé. Le résultat est le même mais les structures d'attachement sont différentes.

Voilà, je pense qu'avant mon exposé vous aviez les idées claires, j'espère maintenant qu'elles sont confuses et je vous remercie de m'avoir écouté. ■



L'enfant et la famille précaire, ou du besoin d'attachement



Michel Delage
Thérapeute familial
Toulon

I. L'enfant et la famille précaire:

a) Notre époque est pleine de paradoxes.

C'est d'ailleurs sans doute une des caractéristiques de la condition humaine que d'être en permanence traversée par des contraintes qui paraissent incompatibles les unes avec les autres et que pourtant nous ne pouvons pas exclure les unes des autres.

De ce point de vue la façon dont nous considérons l'enfant est exemplaire. D'un côté nous affirmons qu'il est une personne, qu'il est un citoyen. Nous lui reconnaissons des droits universels. Nous en faisons même un roi, celui qui polarise toutes nos attestations, tous nos efforts, celui qui désormais fait la famille nous disent les sociologues. Remarquons d'ailleurs qu'il n'y a pas loin du roi au tyran lorsque l'enfant devient détenteur d'un pouvoir exorbitant, lorsqu'il renverse les rôles, devient ingérable, dans la famille comme dans la société.

Mais d'un autre côté l'enfant est parfois abandonné, souvent maltraité ou négligé, considéré comme un objet de consommation même, ballotté entre des adultes qui se disputent sa possession.

Comprendre ces différences nécessite sans doute de prendre en compte différents changements de perspective au sujet de la famille. On est en effet passé de la famille comme faisant la société, à l'individu comme unité de base de la société. On peut même ne plus être tout à fait sûr de l'affirmation de LEVI-STRAUSS selon laquelle la famille est un phénomène universel, nécessaire à l'exercice de la reproduction et à l'élevage des enfants (LEVI-STRAUSS, 1983). Il en était ainsi, notamment dans notre société occidentale tant que le mariage a institué des liens permettant l'exercice de ces deux fonctions. Nous savons bien que les choses ont pris une autre tournure, et qu'aujourd'hui les couples

se forment par choix, que la vie familiale n'est plus nécessaire à la reproduction et que de plus en plus les structures sociales alternatives permettent d'élever les enfants en dehors de leurs parents. Le modèle familial traditionnel a explosé et de multiples formes d'arrangement sont apparues dans les relations des hommes et des femmes, des adultes et des enfants. En somme la famille s'est précarisée. Les liens sont précaires, c'est-à-dire ont perdu en stabilité, en sécurité. Ils sont devenus des liens dont l'avenir et la durée ne sont pas assurés, au point qu'ils sont susceptibles de remettre en question la continuité du sentiment d'appartenance et les valeurs affectives et éducatives protectrices nécessaires au bon développement de l'enfant. Malgré tout on peut nous expliquer que la précarité au sens de l'incertitude et du changement, est dans l'esprit du temps. Et ce que nous perdons en sécurité nous le gagnons en liberté, en souplesse, en possibilité d'accéder à la nouveauté.

Ce qui est malgré tout singulier dans cette évolution c'est que la société semble animée d'un besoin croissant de sécurité, et que nous nous obstinons dans l'ensemble à vouloir faire famille. Certains considèrent qu'il en est ainsi parce que nous serions actuellement comme au milieu d'un gué, ayant abandonné la rive de la famille traditionnelle, sans avoir encore pu atteindre la rive d'une nouveauté stabilisée. Nous serions insuffisamment dégagés des anciens modèles pour en inventer de nouveaux.

Il ne s'agit pas ici d'adopter une position qui ne pourrait être qu'idéologique si elle cherchait à glorifier les mérites d'un modèle, plutôt que d'un autre, ou si elle cherchait à vanter les mérites du changement comme signe de progrès. Je veux simplement souligner les enjeux psychologiques qui sont mobilisés par l'évolution actuelle chez les partenaires d'un ensemble familial. L'attachement

peut me semble-t-il constituer un fil conducteur si nous restons fidèle à cette proposition de BOWLBY selon laquelle l'attachement est un besoin fondamental, nécessaire à notre humanité, sélectionné par l'évolution et génétiquement programmé.

b) Une situation clinique va permettre de mieux poser le problème.

Il y a quelques mois, une mère téléphone pour prendre un rendez-vous familial en raison des difficultés éprouvées avec Olivier, un garçon de huit ans. Cet enfant fait des crises de colère, n'obéit pas, est en situation d'échec scolaire.

Madame, âgée de trente-sept ans, a déjà connu précédemment deux vies de couple. Elle est en ce moment à sa 3^e union. Olivier est issu de la 2^e union.

- Madame, infirmière en service de réanimation, se présente avec un tee-shirt assez moulant qui ne permet aucune équivoque sur son état actuel de grossesse. Au cas probablement où quelque doute pourrait subsister une inscription d'un bon goût assuré nous apporte les précisions nécessaires: il est inscrit «C'est pour septembre...» avec une flèche dirigée vers le bas-ventre.
- Monsieur, militaire de carrière, trente-sept ans lui aussi, récemment séparé d'une première compagne est un solide gaillard, bien musclé. Il arbore fièrement sur toute la longueur de son avant-bras gauche un magnifique tatouage: «Alexandrine», le prénom de sa compagne actuelle.
- Madame et Monsieur m'expliquent leurs problèmes. Ils se sont rencontrés quelques mois auparavant. Ils sont tombés fous amoureux l'un de l'autre. Madame s'est rapidement trouvée enceinte. Ils ont décidé chacun de leur côté de mettre un terme à la vie de couple qu'ils menaient auparavant. Madame a quitté le domicile conjugal avec Olivier. Elle comprend mal

l'attitude actuelle du père de l'enfant, peu conciliant au niveau des hébergements de son fils le week-end. Monsieur de son côté a quitté sa femme dans un contexte très conflictuel. Cette dernière est retournée vivre dans sa région d'origine, la Bretagne, avec leur fille de treize ans que Monsieur ne peut plus voir depuis; il en est très malheureux.

Depuis quelques temps il y a beaucoup de tensions dans le nouveau couple. C'est à cause d'Olivier qui leur empoisonne la vie. Monsieur se montre avec lui rigide, maladroit et vexant. Tel est en tous cas le discours d'Alexandrine. Monsieur précise alors qu'Olivier lui pourrit la vie à toujours être dans les jambes de sa mère: il devrait apprendre à vivre un peu plus tout seul, à faire preuve d'autonomie. Monsieur est déjà malheureux d'avoir perdu sa fille. Il a besoin qu'Olivier le laisse profiter de sa mère.

- Olivier écoute tout ce discours. C'est un petit garçon tranquille, gentil. Il reste sans bouger sur son siège toute la séance. Il ne cherche même pas à aller voir la caisse à jouets disposée dans un coin de la pièce. Il reste très concentré sur ce que disent les adultes.
- Il voit sa mère pleurer et dire qu'ils ne sont pas heureux ensemble. J'interroge sur une possible souffrance de son fils. Elle dit aussi cette mère qu'elle ne pense pas qu'Olivier souffre de la séparation d'avec son père. Il a juste peur que sa mère l'abandonne!
- Olivier entend aussi le compagnon de sa mère poursuivre ses jérémiades et dire de lui qu'il est un gêneur et qu'il est trop bébé.
- Il entend encore, cet enfant, les adultes s'exprimer sur les difficultés de leurs divorces respectifs, évidemment conflictuels d'un côté comme de l'autre.

Quant au futur bébé il n'en est question à aucun moment au cours de cette séance. Il suffit sans doute que son arrivée soit signalée sur le tee-shirt.

Voilà donc une situation ici assez caricaturale, mais au fond assez banale aujourd'hui.

Les enfants sont au centre:

- Il y a une fille de treize ans qui ne voit plus son père.
- Il y a un garçon de huit ans rendu responsable du malheur des adultes.
- Il y a un futur bébé dont on se demande bien quelle place il va avoir.
- Et peut être peut-on finalement ajouter deux grands adolescents de 37 ans incapables de réguler leur vie affective. Et d'ailleurs comment le pourraient-ils? Ils ont à gérer en même temps:
 - Leur séparation conjugale respectives.
 - Les ajustements de leur nouvelle vie de couple.
 - L'arrivée d'un nouvel enfant.

Et il faudrait de surcroît qu'ils s'investissent dans une nouvelle parentalité imposée par la situation.

Voilà typiquement une problématique de précarité familiale avec l'enfant au centre des sentiments affectifs des adultes. On peut craindre que l'issue en soit une nouvelle séparation quand on entend Alexandrine dire qu'ils ne sont pas heureux dans cette famille. Cette observation nous permet de souligner un paradoxe qui me paraît grandissant entre cette précarité et les besoins de stabilité et de protection dont l'enfant a besoin pour son développement.

Avec le triomphe de l'idéologie individualiste qui règne dans notre société occidentale contemporaine, nous avons été libérés des contraintes qui enserraient nos désirs dans les valeurs normatives socialement fixées. On vante

aujourd'hui les mérites des liens contractuels. Alexandrine et son compagnon nous montrent bien cet individu narcissiste hédonique. Celui qui croit se suffire à lui-même et oriente ses relations selon ses inclinations affectives dominantes dont il pense être maître. Il est largement encouragé à cela par le climat ambiant et le crédo de l'individualisme, souvent répété «Deviens ce que tu es»: auquel on peut ajouter quelques formules choc dont les médias sont friands, du genre: «parce que c'est mon choix» ou «parce que je le vaut bien...». Je vois trois conséquences préoccupantes à cette manière de considérer les choses:

- La première, est que l'idée de contrat bute sur le lien de filiation. Celui-ci est par essence inconditionnel. Il ne peut se défaire. Et ce que l'enfant reçoit affectivement de ses parents ne relève d'aucun marchandage, d'aucune négociation possible. Un sociologue comme François de SINGLY essaye de tourner la difficulté dans une utopie provocatrice où il écrit (p. 56 de son essai «Les uns et les autres»)(De SINGLY, 2003). «En tant qu'éducateur provisoire de ses enfants l'individu signerait un document selon lequel il serait «parent» le temps que l'enfant accède à toutes les dimensions de l'individu individualisé: propriété de soi, autonomie, indépendance. Après l'éducation ce lien pourrait être dénoué. Le parent ne le resterait qu'avec l'accord de l'enfant. À l'âge adulte le lien parent-enfant rejoindrait les autres «liens», c'est-à-dire les liens d'appartenance choisis, précise l'auteur plus loin dans son texte.
- La deuxième conséquence vient du fait que l'idée de contrat dans le lien n'est pas une réalité, c'est une métaphore, dès lors qu'on veut bien considérer la dimension psychique des liens et non pas seulement des caractéristiques sociales. Ce qui réunit les partenaires d'un

couple repose sur des bases implicites autant qu'explicites. Il n'est pas sûr que le «déchoisir» soit réciproque. Il est même plutôt fréquent que l'un des partenaires soit laissé pour compte avec les souffrances qui vont avec et leurs conséquences dans sa vie relationnelle.

- La troisième conséquence précisément c'est que s'agissant de l'enfant on fait bien souvent le constat montre le par famille que je viens de présenter brièvement: l'enfant est tributaire des attermolements affectifs des adultes. On sait aujourd'hui la fréquence avec laquelle il est instrumentalisé dans ces attermolements affectifs. Et bien souvent la séparation conjugale n'y change pas grand-chose. Après elle le jeu du couple se poursuit avec l'enfant comme enjeu, et avec le recrutement de partenaires supplémentaires (avocats, magistrats, intervenants sociaux) qui viennent complexifier la partie.

Ainsi quand on évoque une Révolution de l'Enfant, bien sûr on pense à l'enfant désormais considéré comme un sujet de droit depuis la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989. On clame alors un renversement de la perspective par rapport aux époques précédentes en affirmant que désormais c'est l'intérêt de l'enfant qui justifie le projet éducatif des parents et non l'inverse parce que désormais on place en priorité l'épanouissement de l'enfant. Tout cela est bel et bien quand on procède par abstraction et généralisation. Mais je me demande si les situations singulières que nous rencontrons avec une grande fréquence en thérapie ne nous obligent pas à considérer un autre changement de perspective: celui de la soumission du projet éducatif aux intérêts affectifs des adultes. L'enfant me semble pris dans un paradoxe: d'un côté il est souvent objet de droit plutôt que sujet de droit. D'un autre côté, on le considère comme une personne, en estompant la différence des places dans l'ordre généalogique. Une personne que l'on

charge de satisfaire les besoins affectifs de l'adulte. Dans l'un et l'autre cas, on peut se demander si l'enfant a toujours droit à son enfance. Olivier est trop bébé me dit-on. Il est trop dans les jambes de sa mère. Il est un obstacle à la vie amoureuse. On va le concerner, on le concerne déjà dans une vie affective qui ne devrait pas être la sienne. La mère lui fait des confidences. Elle va l'instrumentaliser dans la séparation conflictuelle d'avec le père d'Olivier. Dans ces conditions, ce qu'on demande à Olivier, ce qu'on demande en général aux enfants, c'est de s'individualiser précocement, ce qui permet plus de liberté aux adultes. On se focalise sur les performances de l'enfant. On valorise son assertivité. Mais en même temps on se montre souvent peu disponible pour permettre à l'enfant de réguler sa vie affective. D'un côté la vie amoureuse des adultes excite l'enfant, sans que d'un autre côté on lui donne beaucoup de possibilité pour intégrer cette excitation à sa vie psychique. La réponse d'Olivier est de ce point de vue éloquent. Il est énéurétique depuis la nouvelle vie de sa mère, ce que cette dernière ressent comme insupportable.

Donc je suis en train d'affirmer qu'il n'est pas sûr que l'évolution actuelle de la famille respecte les besoins affectifs fondamentaux de l'enfant orientés par la stabilité et la sécurité. Mais il n'est pas sûr qu'elle respecte les besoins des adultes, parce que l'attachement n'est pas qu'une affaire d'enfant et le résultat d'une relation asymétrique entre l'enfant en demande de sécurité et l'adulte comme donneur de soins.

II. Du besoin d'attachement chez l'être humain.

a) La sélection naturelle

Conduit l'espèce humaine à faire des enfants longtemps dépendants et vulnérables, obligeant à des comportements d'attachement nécessaires à leur développement (BOWLBY, 1978-1981). En même temps c'est de cette manière que l'enfant

s'ouvre au monde et que les capacités potentielles permises par son cerveau se développent. Ces capacités ne sont en effet au début qu'à l'état de promesses. Mais le cerveau est un organe social et c'est dans la rencontre avec l'environnement, avec d'autres cerveaux qu'il construit une réalité le conduisant vers le monde du sens.

L'attachement ne pouvant se construire que dans la proximité, je formule l'hypothèse qu'au sein des groupes primitifs existants à l'aube de l'humanité, il a fallu que se créent des espèces d'intimité, non seulement pour que les femmes élèvent les enfants, mais aussi pour que l'association femme-homme puisse permettre une protection nécessaire à tous. Le besoin d'attachement ne concerne pas que l'enfant. Il demeure chez l'adulte tout au long de l'existence. Il est spécialement activé dans les épreuves et lors des périodes de changement du cycle de vie, c'est-à-dire chaque fois que l'équilibre acquis est remis en question. Dans un couple l'attachement est une des composantes du lien, de sorte que lorsqu'un couple se constitue sur la base du sentiment amoureux, chacun devient une figure d'attachement pour l'autre. Cela signifie tout à la fois pour l'un et l'autre partenaire: «Être bien avec... pouvoir compter sur... avoir envie de prendre soin de» (DELAGE, 2007).

Avec la venue d'un enfant, le système d'attachement constitué par l'ensemble «caregiver» - besoin d'attachement est spécialement activé. La famille se crée comme «niche écologique», c'est-à-dire comme ensemble vivant constitué d'éléments en interaction les uns avec les autres nécessaires les uns aux autres et séparés d'un environnement externe avec lequel toutefois de constants échanges sont indispensables. Dans cette «niche écologique» les points de repères sont bien établis, l'environnement pour chacun est à peu près stable, lisible et prévisible.

Cela ne signifie pas la stabilité pour toujours. Pour l'enfant la capacité qu'il acquiert de pouvoir intérioriser cette stabilité d'abord venue de l'extérieur, lui permet de se dégager peu à peu, en partie des contingences du contexte.

Cette manière de raisonner m'amène à deux remarques:

- D'abord l'enfant est malléable. Il sait faire preuve de beaucoup de souplesse adaptative et c'est même une richesse et l'occasion d'acquérir une plus grande solidité pour l'avenir que d'évoluer dans plusieurs espaces familiaux, que d'y rencontrer plusieurs figures; à condition toutefois que les changements auxquels il est soumis n'entraînent pas la rupture des continuités des représentations de soi en lien avec les autres. Cela implique qu'il n'y ait pas trop d'écarts à fortiori de contradictions, de tensions, de conflits dans les espaces relationnels concernés.
- Ensuite, nous pouvons penser que si d'un côté, l'attachement répond à une nécessité biologique au début de la vie, d'un autre côté sa persistance tout au long de l'existence ouvre à des possibilités particulières dans les relations entre les individus. Bien sûr chez l'adulte l'attachement ne correspond plus vraiment à un besoin vital comme c'est le cas chez le tout petit. Mais il est toutefois nécessaire à une bonne régulation émotionnelle entre les individus, ainsi qu'à l'établissement d'une distance relationnelle satisfaisante permettant de se sentir suffisamment proche de ceux auxquels on est attaché, tout en étant suffisamment distinct et différencié d'eux. De ce point de vue, l'attachement est un système économique qui permet la création entre proches d'un espace virtuel dans lequel les problèmes transactionnels se stabilisent en automatismes permettant la gestion de la banalité quotidienne. Ainsi les

partenaires d'un couple sont plus disponibles pour aller vers la nouveauté, la créativité, pour développer d'autres aspects de l'existence, s'orienter notamment vers une dimension hédonique (DELAGE, 2009).

Tout au moins il en est ainsi dans les couples fonctionnels dans lesquels l'attachement est établi sur un mode «sécuré». On peut dire que la bonne régulation émotionnelle permise par l'attachement diminue le stress individuel. On a d'ailleurs pu montrer que toute autre variable considérée par ailleurs, on a moins de problème de santé quand on vit en couple.

L'attachement est en somme situé du côté de l'autoconservation, et comme il s'agit d'un système relationnel cette autoconservation vaut pour l'individu comme pour un couple ou une famille. Donc, les comportements d'attachements sont orientés par le besoin. Il en va tout autrement de l'amour qui lui s'étaye sur le développement libidinal. L'amour est orienté par le désir. Il va avec la passion et l'excitation tandis que l'attachement va avec la tranquillité. C'est sans doute l'association des deux qui conduit à la tendresse. Mais nous pouvons remarquer par exemple que l'amour n'a pas besoin du couple pour exister. Et même certains soutiennent que le couple tue l'amour.

b) L'attachement et les aléas de l'amour

Donc retenons que attachement et amour peuvent entrer en tension, se conflictualiser. Une autre tension est d'ailleurs possible à partir de la capacité qu'ont développé les humains de dégager la sexualité de la reproduction, elle aussi au service de l'autoconservation, de l'espèce cette fois-ci.

1. Dans le meilleur des cas, l'amour par essence éphémère (il ne durerait que deux ou trois ans) se marie avec l'attachement pour permettre la tendresse et une vie sécurée. Dans ce cas les

deux partenaires du couple demeurent très attentionnés l'un à l'autre. Il en est ainsi parce que la qualité des attachements construits dans leur enfance et entre eux leur permet de bien différencier leurs propres émotions entre elles et avec celles des autres. Un tel couple a de fortes chances d'être assez stable en raison de la confiance réciproque, d'un bon niveau d'autonomie de chacun conservée dans la vie du couple, d'un bon niveau global de satisfaction dans le couple. En même temps il n'y a pas trop de difficultés ici à envisager une autre relation quand les déceptions trop fortes surgissent dans la vie amoureuse ou dans certains aspects de la vie du couple. On peut sans doute évoquer ici des ruptures «tranquilles» dans lesquelles les besoins propres de chacun, et notamment ceux des enfants sont respectés. La séparation n'est pas une catastrophe. Quand le désamour a rendu la vie ensemble trop difficile elle est une crise dont l'issue peut être vécue comme une libération. L'enfant est toujours soumis à une épreuve. La qualité des attachements qu'il a pu construire lui permet cependant de développer des capacités adaptatives.

2. Mais dans nombre de cas moins favorables, l'amour et l'attachement ne parviennent pas à s'allier et ils vont se tromper l'un l'autre. Ces adultes ne perçoivent pas toujours dans leurs atermoiements amoureux et/ ou sexuel qu'ils cherchent à satisfaire des besoins d'attachement, des attentes affectives de l'enfance. Si d'un côté le désir est libéré de contraintes sociales normées d'un autre côté il est pris dans les contraintes que représentent les besoins d'attachement. Ainsi les partenaires d'un couple sont amenés bien souvent à vivre les mêmes insatisfactions de l'enfance, à moins qu'ils ne tentent de les réparer en adoptant un contrepied non moins problématique.

Ainsi l'observation présentée nous montre que nous devons considérer avec une certaine inquiétude cette mère de trente-sept ans qui connaît déjà sa 3^e union avec un compagnon, sans doute trop immature pour parvenir à la sécuriser. Dans ces situations où le partenaire n'est pas en mesure de répondre aux sollicitations des besoins d'attachement de l'autre, l'enfant court le risque d'être sollicité par l'adulte comme possible figure d'attachement de suppléance dans un renversement problématique des rôles, à moins qu'il ne devienne un moyen pour atteindre l'autre partenaire par lequel cet adulte souffre.

Les ruptures ici ne sont pas «tranquilles». Elles peuvent même être des tragédies. Elles aggravent l'insécurité déjà existante et donc les sollicitations du système d'attachement. Elles ne mettent pas un terme aux enjeux. Elles introduisent encore plus de complexité et parfois elles mènent à la confusion, et aux conflits entre les deux lignées, de l'autoconservation et de la libido, entre les besoins d'attachement et les sollicitations de l'amour, du désir et de la sexualité. J'ajouterai pour clore ce chapitre, que les partenaires de la situation que j'ai présentée n'ont été reçus qu'une fois. Ils ne sont pas revenus. Cependant j'ai su que deux mois après l'accouchement d'une petite fille, Madame avait été hospitalisée à la suite d'une tentative de suicide!

III. L'évolution des mœurs et les «feux de l'amour»: quelle place pour l'attachement.

Nous nous trouvons donc devant un problème:

- D'un côté nous avons besoin de nous sentir attachés.
- D'un autre côté l'évolution de la famille contemporaine semble nous indiquer que la reconnaissance de ce besoin est souvent défailante.

BOWLBY déjà faisait remarquer que paradoxalement ce sont les sociétés les plus riches et techno-

logiquement les plus avancées qui semblent le plus ignorer les principes de base de l'attachement.

J'y vois personnellement deux raisons souvent conjuguées.

- D'une part, on a de plus en plus le souci de développer les performances et l'efficacité cognitive des enfants plutôt que de s'apesantir sur leurs besoins émotionnels. C'est comme cela en tout cas que se rassurent certains parents dans un climat général d'insécurité ambiante auquel ils sont spécialement sensibles quand ils ont eux-mêmes des attachements insécures.
- D'autre part la qualité des liens est souvent mise à l'épreuve par les exigences narcissiques orientées par le désir mais conduisant alors les adultes à se leurrer sur leurs besoins. Ainsi souvent ces adultes se consomment aux «feux de l'amour» sans bien percevoir à quel point ils cherchent en vain l'apaisement d'une insatisfaction profonde venue de leur petite enfance et qui ne leur a pas permis de développer une suffisante sécurité et une suffisante confiance en eux-mêmes et en l'autre. Ainsi dans leur quête amoureuse, ils cherchent à soigner un narcissisme défailant.

Nous pouvons alors nous demander où nous mène ce que nous avons coutume d'appeler la libération des mœurs. Est-ce qu'avec cette «libération» la société ne serait pas en train de faire taire certains de nos besoins fondamentaux, ceux-là mêmes qui se sont avérés nécessaires à la survie de notre espèce, si on en croit la théorie de l'évolution? Il est vrai que nous commençons à rencontrer des enfants qui semblent sans attachement. Remarquons d'ailleurs que nous demandons de plus en plus aux personnes âgées de se détacher. Irions-nous vers une société d'individus seuls, sans

véritables liens, en connexion seulement virtuelle via Internet et la toile? Irions-nous vers un monde où les figures d'attachement pour les bébés et les enfants seraient proposées à travers la télévision et la vidéo?

En somme, on peut se demander aujourd'hui si un processus de sélection culturelle lié à l'évolution de nos mœurs ne vient pas dangereusement bousculer les produits de la sélection naturelle afin qu'ainsi nous nous orientions vers le meilleur des mondes possibles celui que nous a décrit A. HUXLEY (HUXLEY, 1932).

IV. Conclusion

Mais éloigné de tout a priori idéologique, et fidèle à une vision optimiste de l'existence qui me fait croire en une résilience toujours possible, je pense que notre souci écologique va nous amener à protéger notre humanité comme nous cherchons à protéger notre environnement. Il va nous falloir pour cela réfléchir à la façon de préserver les attaches dont nous avons besoin pour notre développement et notre épanouissement. Il va sans doute falloir mieux réfléchir au devenir des enfants quand les parents ne veulent plus être conjoints. Il va sans doute falloir mieux réfléchir au rôle spécifique de chaque parent, de la mère, comme du père, à la façon d'articuler les aléas de la conjugalité et les obligations de la parentalité. Il va falloir assurer autrement les soins, l'éducation, l'autorité. Il va falloir réfléchir à la réorganisation des rôles parentaux dans les nouveaux enjeux de la parentalité, notamment quand cette dernière se résume à la «monoparentalité» ou quand elle se disperse dans la «pluriparentalité». Il va falloir sans doute créer des dispositifs, des organisations pérfamiliales suppléantes, ou tout au moins destinées à rendre compatibles les besoins des enfants et les exigences de la vie sociale et de l'autonomie des adultes. Il va nous falloir enfin

mieux repérer dans le flou et le brouillage actuel, ce qui relève des questions vitales avec le souci de répondre en même temps aux besoins culturels qui concernent la socialisation et l'accès aux valeurs de civilisation.

Un vaste chantier commence juste à s'ouvrir.

Une véritable révolution. ■

Bibliographie

BOWLBY, J. (1978-1981).
Attachement et perte
(3 vol.). Paris: P.U.F.

De SINGLY, F. (2003).
Les uns avec les autres
Paris: A. Colin.

DELAGE, M. (2007).
Attachement et systèmes familiaux aspects conceptuels et conséquences thérapeutiques.
Vol. 28, (pp. 391-414). Genève.

DELAGE, M. (2009).
Comment s'attache t-on dans un couple?
Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux
p. 42, p. 87-105.

HUXLEY, A. (1932).
Le meilleur des mondes.
Paris: Plon.

LEVI-STRAUSS, C. (1983).
Le regard éloigné.
Paris: Plon.

Créer des liens - partir du bon pied



Nadia Bruschweiler-Stern
Pédopsychiatre,
directrice centre Brazelton
Suisse

EVOLUTION

Fonder sa famille en partant d'un bon pied: 20 ans de connaissances qui font la révolution Construire la santé activement

J'aimerais commencer par revenir brièvement sur le sujet du dépistage de la violence chez l'enfant avant 3 ans. Une grande étude publiée par Kumfler et Fowler en 2007 aux Etats-Unis, «l'étude nationale longitudinale sur la santé des adolescents» montre que si effectivement l'influence des pairs est centrale pour l'initiation à des comportements problématiques, c'est un environnement familial positif avec des liens affectifs, avec une supervision parentale, avec des valeurs familiales prosociales qui permet de ne pas s'engager dans des comportements à risque, abus de drogue, délinquance, pratiques sexuelles à risque, etc.

On peut étendre ce raisonnement à notre communauté en général et au système de santé et penser qu'on peut avoir un effet protecteur similaire sur tout la famille en soutenant activement la construction de relations parentales positives, ceci dès le début de la vie. En effet, plutôt que d'attendre les problèmes et les pathologies qui nous signalent des dysfonctionnements anciens, bien installés et beaucoup plus difficiles à réparer, on peut aider une bonne construction précoce. Ce sera beaucoup plus économique et certainement rentable à long terme.

La période néonatale est une période sensible

La période néonatale est le théâtre de changements considérables à de nombreux niveaux: la découverte du bébé, la naissance de la mère avec sa constellation maternelle, la naissance du père avec sa constellation paternelle, la création de la triade familiale entre autres. C'est une période remplie d'espoirs d'un monde meilleur pour son enfant, pour soi-même, son couple et sa famille, et les nouveaux parents sont immergés dans le moment présent. Dans ce temps de transformation, d'instabilité et de doutes, la

mère et le père passent par une phase de large ouverture psychique. Cet espace est ouvert sur l'extérieur: la famille et la communauté. C'est une période sensible où les influences s'inscrivent de façon durable. Mais cette ouverture psychique ne dure pas indéfiniment, c'est une fenêtre temporelle unique, un «Kairos», un moment à saisir, un moment opportun pour aider les nouveaux parents à poser les bases de ce meilleur futur dont ils rêvent. Et s'il y a lieu, c'est aussi un temps propice pour une intervention thérapeutique.

Des connaissances nouvelles

Qu'est-ce qui a changé dans nos connaissances et quelles sont les nouvelles références utiles aux parents?

1) Le bébé est une personne

Pendant longtemps dans l'ignorance de ce qu'est un bébé et sous l'influence de la psychanalyse, on a pensé qu'un bébé était cette pâte à modeler inerte façonnée par les représentations que sa mère avaient de lui, l'image du bébé dans la tête de sa mère. En particulier les représentations maternelles liées à des deuils ou à des conflits non résolus étaient considérées comme déterminantes. Cette approche a eu pour résultat de rendre les mères systématiquement responsables des problèmes qui pouvaient survenir chez leur enfant. Un exemple terrible et caractéristique est celui de l'autisme. Selon la théorie classique de Bruno Bettelheim, l'autisme était généré par une mère frigidaire. En fait il se produit exactement l'inverse: d'une part face à un enfant autiste qui ne répond pas aux sollicitations vocales, ni aux sourires, une mère se sent incompétente et se déprime, d'autre part, une attitude peu émotionnelle et contenue maximise parfois les interactions tolérables par l'enfant. La mère peut donc développer une attitude froide et peu expressive comme résultat de la symptomatologie de son enfant.

Cette vision du développement considérait la relation mère-enfant à travers un système de clivages et de projections maternelles et ne portait presque aucune attention ni sur l'enfant, ni sur les mouvements positifs entre eux. Maintenant, on sait que le bébé est une personne, qu'il perçoit son environnement et qu'il est en interaction constante avec lui, dès le début de la vie, il est donc nourri par son environnement. Comment est-ce que cela se traduit concrètement? Les chercheurs dans les années 1950 à 1970 principalement aux Etats-Unis ont su approcher ce tube digestif qu'était le bébé pour en faire un être beaucoup plus intéressant qu'on ne l'imaginait. Parmi eux, Berry Brazelton, pédiatre à l'Université de Harvard, a dessiné une échelle d'observation qui met en scène le nouveau-né. Elle nous révèle ses compétences et ses besoins à travers son comportement esquissant ainsi le profil d'une personne singulière dès ses premiers jours de vie. Il s'agit d'une méthode d'observation directe individuelle, phénoménologique. Dans l'échelle d'observation du nouveau-né de Brazelton, l'administration d'items comportementaux a pour but de montrer aux parents que leur bébé a déjà de nombreuses compétences, qu'il est unique, qu'il recherche le contact et qu'il est capable de communiquer avec eux. En voici une brève description. Très sommairement, l'échelle de Brazelton se déroule en 3 temps: celui de l'observation du sommeil, on commence par observer le bébé sans bouger, et puis on provoque des dérangements dans son sommeil pour regarder comment ils s'en protègent. Ensuite vient une succession de réflexes, et pour finir, une phase d'orientation et d'interaction. Cette dernière série d'items est la plus amusante car c'est parfois l'occasion de jolis échanges. Dans le cas où le bébé serait débordé et se mettrait à pleurer, des manœuvres de consolation vont montrer ce qui l'aide à se calmer. D'une part l'échelle de Brazelton comprend une série de questions-réponses, d'autre part, elle permet simultanément l'observation de ressources

d'autorégulation du bébé, c'est-à-dire sa façon de gérer ses réactions au cours de l'examen. On va observer en particulier l'évolution de ses états d'éveil, son niveau d'activité, ses manœuvres «main-bouche», ses sourires, sa robustesse, son irritabilité, ses signes de fatigue, etc... Chaque bébé est complètement différent. Cet outil nous apprend à écouter le bébé et à partager notre compréhension de ses signaux avec ses parents. Il nous permet aussi d'évaluer le seuil de tolérance maximal du bébé. Le seuil de tolérance est un indice essentiel dans l'interaction avec un bébé. Il permet d'adapter l'intensité, la quantité et le rythme des stimulations à ce que l'enfant peut tolérer et de préserver ainsi une relation qui reste agréable et confortable pour lui. Par exemple, on peut avoir un bébé engagé dans un échange vis-à-vis, il est focalisé sur une interlocutrice, il la regarde et on a l'impression qu'il est vraiment en conversation. Si elle s'approche tout près de lui et maintient cette proximité, on peut voir le bébé faire un petit écart avec une expression plus tendue, un œil un peu fermé. Puis la tension du bébé augmente, il ferme vraiment un œil, il commence même à ouvrir la bouche et à tirer la langue de plus en plus comme s'il était dégoûté et écœuré. Son attitude d'évitement s'accroît encore jusqu'au moment où il sera complètement détourné, les yeux fermés. Ce bébé nous a dit que si l'on s'approche très près, la stimulation devient trop intense pour lui, il n'arrive pas à la gérer et se protège en se détournant. Ces épisodes sont très courts, mais le bébé y exprime très clairement ce qu'il ressent. Les messages de ce genre sont relevés et commentés pour les parents. Dans les bras d'une personne étrangère un bébé a aussi un comportement tout à fait particulier. Cela dépend bien sûr du bébé, de son âge, de son environnement, il n'y a pas de règle absolue. Voici l'exemple d'un bébé de 5 semaines dans les bras d'une personne inconnue. Il est franchement détourné loin de la personne qui le porte. Il est aussi très raide, tout tendu, alors que

normalement, un bébé pris dans les bras, se moule, s'installe confortablement et se fait sa place, très en contact avec la personne qui le porte. Ce bébé ne le fait pas. Dans la position de câlinité verticale on fait la même observation: on voit un bébé raide comme une bûche, il est tout droit avec les bras pliés en retrait, il a même les sourcils froncés. Lorsqu'il est remis dans les bras de sa mère, tout change: il établit un contact visuel, bouche ouverte, son visage s'est détendu, ses bras sont rassemblés, tout son corps est détendu et beaucoup plus souple dans ces bras familiers. De même en câlinité verticale, il se tourne vers elle et va nicher son visage dans le cou de sa mère. Le frouissement est un puissant déclencheur d'attachement, la personne qui porte un bébé et le sent venir nicher la tête dans son cou, ressent une valorisation et réagit volontiers par une vague d'émotion positive envers l'enfant. Un élément de cette révolution de la petite enfance consiste en la découverte par les scientifiques et les professionnels que le bébé est une personne avec son propre langage communicatif. Il faut encore s'efforcer d'apprendre à mieux l'écouter. C'est un très bon objectif pour la phase appelée «évolution» qui s'ouvre maintenant.

2) L'attachement

Une autre nouveauté, c'est l'attachement. Cela semble extraordinaire qu'on ait réussi pendant des siècles à occulter le fait que l'attachement s'applique aussi aux humains. Le sujet a été déjà largement abordé ici et je ne vais pas m'y attarder, excepté pour mentionner un aspect mal connu que j'ai observé dans mon travail clinique, qui est celui du développement de l'attachement au moment de la naissance. Il s'agit ici de quatre étapes de l'attachement maternel depuis le moment même de la naissance. Dans une première phase, la mère a besoin de sentir le bébé sur elle, de le sentir bien vivant, chaud, son tonus, son poids, etc. Puis elle a besoin de le savoir intact: elle va l'examiner tout nu, compter ses doigts, etc. L'examen médical va aussi

confirmer ce bébé entier et bien formé, en bonne santé. Ensuite elle a besoin de savoir qu'il est le sien, par la découverte des ressemblances familiales. Finalement elle a besoin de se sentir reconnue par son bébé comme étant sa mère, unique pour lui. Des moments particuliers de leurs interactions lui apporteront cette assurance: orientation du bébé vers sa voix ou son odeur, regard mutuel, mise au sein y contribuent entre autres. C'est quand ces étapes successives ne se déroulent pas comme prévu que l'on se rend compte de leur importance. Par exemple dans les années 70, époque où les bébés étaient placés dans des nurseries loin de leur mère, les nouveau-nés prématurés y restaient même pour de longues périodes, Klaus et Kennel avaient observé qu'ils étaient souvent négligés et maltraités par la suite. C'est à partir de leurs observations qu'on a favorisé le contact mère-bébé précoce et supprimé les nurseries. La promotion du contact précoce prolongé soutient l'attachement.

3) L'intersubjectivité

Le troisième profond changement récent consiste en la découverte de l'intersubjectivité. Pendant un siècle, la psychologie des pays industrialisés a étudié l'intra-psychique, c'est-à-dire la psychologie d'un seul esprit, d'une seule personne. Pourtant selon de nombreux philosophes, un esprit tout seul n'existe pas. Le terrible exemple des bébés abandonnés dans les orphelinats de Roumanie en a fait la démonstration. Tout seul un bébé ne peut ni se développer, ni même survivre. Nous sommes nés avec un esprit qui considère que l'autre est pareil, qu'il est comme nous et dans ces deux dernières décades, une explosion de recherches a montré que le bébé est capable d'avoir des interactions intersubjectives avec un partenaire. Un bébé tout petit peut déjà partager un même paysage mental. Cela se voit dans l'imitation chez les tout-petits, plus tard dans le pointage avec le regard dirigé vers la mère qui dit "tu sais très bien que je veux ce biscuit,

là, dans la boîte", puis le regard de référence sociale, etc. La capacité d'intersubjectivité commence à se développer très tôt.

Comment se jouent ces notions fondamentales dans les interventions de la période néonatale?

1. Le contexte psychologique

Les nouveaux parents sont inexpérimentés et ont besoin de guidance. Leur imagination a travaillé depuis l'enfance et plus activement pendant la grossesse pour préparer leur nouveau rôle. Dès la naissance, ils cherchent à répondre à certaines questions brûlantes comme par exemple: quel enfant avons-nous, est-ce que c'est l'enfant espéré dans nos rêves ou l'enfant redouté? Quelle sorte de parents allons nous être, est-ce que je vais être une mauvaise mère incompetente, inadéquate, frustrante ou une bonne mère compréhensive, nourricière et donnante pour son bébé? De même pour le père: est-ce qu'il sera rigide, dur, absent ou bien est-ce qu'il aura une présence solide, chaleureuse et rassurante? Quel genre de famille allons-nous constituer? La même que celle qu'on a connu enfant ou un autre modèle qui nous permettra de ne pas répéter ce dont nous avons souffert? Ces questions plus ou moins conscientes et bien d'autres surviennent dans un contexte où prennent forme les quatre principaux thèmes de la constellation maternelle décrite par Daniel Stern. Ces thèmes définissent une mère, ce sont:

1. Une mère a la responsabilité de la survie, de la croissance et du bien-être de son bébé, 24h/24h. C'est une priorité absolue dans ses préoccupations. Aujourd'hui où les mères ont souvent peu ou pas d'expérience avec les nouveau-nés, cette nouvelle responsabilité d'une autre vie que la sienne peut générer beaucoup d'anxiété.
2. La mère doit établir une relation émotionnelle vraie avec son bébé, sentir qu'elle est unique pour lui, qu'il est unique pour elle, qu'elle et lui sont connectés.

3. Pour remplir ces nouvelles fonctions, la mère a besoin de constituer un réseau de soutien, un cercle d'autres mères, de femmes expérimentées qui peuvent la guider et valider ses intuitions.
4. Finalement, pour remplir son rôle de mère, elle doit renoncer à une partie de sa vie d'avant, rediriger ses priorités, donc réorganiser son identité.

Le père ne traverse pas les mêmes transformations physiques et par conséquent il a une grande marge de manœuvre dans son investissement. Mais lui aussi aura à faire face à des changements profonds à un moment ou un autre. Cela inclut de prendre la responsabilité d'assurer la sécurité et la survie de la mère et de l'enfant; de vouloir développer un lien privilégié avec son enfant et lui transmettre ses valeurs. Et si une mère a peu de choix dans le rythme de son investissement du bébé, dans notre culture le père manque remarquablement de points de repère, de guide et de soutien. La transition vers la paternité peut générer beaucoup d'anxiété. Cela n'est pas encore suffisamment reconnu. D'une façon générale, nous n'avons plus de tradition, ni de rituel autour de la naissance pour accueillir un bébé et consacrer les nouveaux parents aux yeux de la famille et de la communauté. Les fées sont trop occupées pour se réunir et veiller près du berceau. La mère et le père doivent trouver leur chemin tout seuls la plupart du temps, résoudre seuls leurs questions concernant leur bébé et eux-mêmes comme parents. Aujourd'hui les nouveaux parents ont besoin d'aide. Ce ne sont ni les livres ni des réponses intellectuelles qui apaiseront leur anxiété. **Ils ont besoin de partager des moments vécus**, avec des guides comme dans un apprentissage. Une fois le décor brossé, on comprend que les parents ont besoin de pouvoir donner un sens aux signaux comportementaux de leur bébé pour assurer sa survie, sa croissance et son bien-être. On comprend mieux aussi pourquoi

l'échelle de Brazelton est l'outil de choix pour apporter certaines réponses et les aider à remplir leur rôle dès les premiers jours. Il faut ajouter que grâce à cette connaissance plus sûre de leur bébé, il y aura moins d'espace pour des attributions de sens inadéquates ou des projections.

2. Le déroulement de ma consultation

Voici brièvement comment se déroule une consultation dans mon cabinet. La consultation d'environ 1 heure et demie, commence par le récit de la grossesse et de l'accouchement très en détails, notamment la sortie du bébé ainsi que la description du bébé. Ensuite nous nous tournons ensemble vers lui pour voir ce qu'il a à nous raconter. J'administre l'échelle de Brazelton dans un dialogue avec le bébé. Je le commente pour les parents pendant son déroulement. A la fin, en général soit la mère parle au bébé ou bien je le leur mets dans les bras. Finalement nous faisons une synthèse de ce que nous avons discuté et vécu avec le bébé, notamment leur description du bébé avant l'échelle est reprise à la lumière de ce que nous avons pu observer ensemble pendant la passation de l'échelle de Brazelton. J'essaie de répondre aux préoccupations qu'ils ont pu évoquer. Je vais aussi aborder les domaines de vulnérabilité du bébé et trouver avec eux des stratégies pour y faire face. La consultation requiert toujours la présence des deux parents. Ils forment l'équipe de base de la famille, le père en fait partie. Il n'est pas imaginable d'avoir une consultation sans les deux parents. S'il se produit par exemple un moment important dans le comportement du bébé entre l'enfant et sa mère ou bien son père, il faut que les deux parents soient témoins, qu'ils puissent en reparler, qu'ils emportent cet événement à la maison comme un morceau de leur histoire commune.

3. Illustration de l'usage des connaissances récentes par quelques exemples cliniques

Des exemples cliniques montreront de façon plus concrète de quelle manière cette intervention néo-

natale s'appuie sur les connaissances récentes sur le bébé comme une personne tel que l'échelle de Brazelton nous le révèle, sur le déroulement de l'attachement dans sa phase précoce et sur les tous premiers fondements de la construction de l'intersubjectivité pour apporter un changement. Le changement se situera dans les représentations mentales et dans les comportements. Il transformera les relations et la dynamique familiale. Après l'échelle, on pourra voir par exemple que l'orientation du bébé vers sa mère prend un sens nouveau, que ses efforts pour se reconforter tout seul suscitent de l'admiration; qu'une hyper sensibilité chez le bébé peut être vue et comprise, et ensuite protégée. Les parents ont transformé leur représentation d'un bébé objet de soin en une personne qui leur parle. **Des Moments de Rencontre** entre bébé et parents peuvent fortement promouvoir et renforcer le processus d'attachement au sein de la nouvelle famille. Lors d'un Moment de Rencontre, l'inter-subjectivité maternelle est activée. Elle établit le contexte dans lequel l'intersubjectivité du bébé pourra se développer à son tour. Un Moment de Rencontre va faire passer la qualité des relations à un niveau supérieur. C'est une expérience positive partagée par les deux parents, qui s'inscrira dans l'histoire familiale.

a) Un processus d'attachement bloqué

Le premier exemple est prototypique. C'est l'histoire d'un bébé né à terme après une grossesse et un accouchement tout à fait simples. Tout s'est bien déroulé jusqu'au moment de la naissance. Là, les parents découvrent que le nouveau-né a un pied déformé vers l'extérieur, en valgus. Cette découverte gèle complètement leur enthousiasme. Ils sont bloqués dans leurs sentiments et deviennent obsédés par ce pied déformé, ils ne parlent que de ça et ne voient que ça. L'orthopédiste tarde à venir donner son avis. En attendant, l'équipe est de plus en plus inquiète concernant l'attachement des parents pour ce bébé et m'appelle pour une échelle

de Brazelton. Si l'on reprend le développement de l'attachement, une mère vérifie d'abord que son bébé soit vivant, puis qu'il soit intact. Dans cette situation, le bébé n'est pas intact: le processus d'attachement ne peut pas continuer à se dérouler, il reste bloqué. Pendant l'échelle de Brazelton, ce bébé fait un enjambement et une marche automatique malgré un mauvais appui de son pied. Dans la partie d'orientation interactions il est tout éveillé, calme, alerte et engagé, il suit la balle de gauche à droite et en haut, c'est extraordinaire. Étonnée, sa mère demande «Mais il voit?» je réponds: "mais oui!", le bébé s'est déjà tourné vers elle. Alors j'ajoute: "en plus il reconnaît votre voix". Comme elle ne dit plus rien et ne bouge pas, je reprends l'administration des items. J'agite le hochet sur le côté, le bébé se tourne vers le hochet; je l'agite de l'autre côté, il s'oriente aussi. A ce moment, la mère vraiment impressionnée refait un commentaire et de nouveau, le bébé se tourne instantanément vers elle. Cette fois, elle le prend de mes mains et le serre contre elle, fortement émue de découvrir derrière ce pied déformé un petit bonhomme expressif qui manifeste déjà un intérêt distinct pour elle. Elle a vu que son bébé a de nombreuses compétences et qu'il est avide de son attention et de ses soins. Le père a été témoin de l'événement et partage son émotion.

L'intervention a permis à ces parents de ne pas rester bloqués sur la découverte d'une imperfection physique mineure chez leur bébé. Ils ont pu passer à la découverte d'une petite personne qui communique et s'intéresse spécifiquement à sa mère, ce qui a rouvert les vannes du processus d'attachement dans toute leur force.

b) Une attribution négative

Il s'agit d'une petite fille à son sixième jour de vie. Elle est née à terme avec un bon poids, elle a l'air costaud. Elle est observée sans sa mère par une collègue en formation. Mais ce bébé s'endort à la moindre stimulation, à la moindre tentative

d'échange. Elle est réveillée avec difficulté et dès qu'on lui présente un objet à suivre ou un visage même, elle repart dans le sommeil. Je prends ce bébé pour sentir ce qui se passe et je réalise qu'effectivement elle est très sensible: il faut éteindre la lumière pour la voir ouvrir de grands yeux. Cependant il fait trop sombre pour continuer l'examen qui doit être interrompu. De tout évidence ce bébé a un seuil de tolérance très bas. Elle réagit de façon économique en s'évadant dans le sommeil au lieu de pleurer ce qui lui ferait perdre beaucoup d'énergie: elle se protège en s'endormant. Comme promis je vais raconter à la mère ce qu'on avait observé et je commence par lui demander comment elle décrirait son bébé? «Je la trouve très introvertie» dit-elle. Ce n'est pas une description classique d'un nouveau-né et je lui demande pourquoi. Elle répond: «au même âge, l'aîné regardait partout, il était très curieux, on avait des longues conversations; mais elle, non, il n'y a rien à faire. C'est vrai que pour l'aîné, je n'ai pas travaillé pendant la grossesse et je me suis réjouie de chaque étape, c'était vraiment magnifique. Tandis que pour elle j'ai travaillé et je n'ai pas eu le temps de faire grand-chose, ...peut-être qu'elle l'a senti...» Je résume dans ma tête les liens suggérés par ce discours: peut-être a-t-elle senti que je n'ai pas investi ma grossesse et maintenant elle est introvertie: elle me punit et me prive du contact tellement génial que j'ai eu avec son grand frère. Sur le plan psychodynamique, un grain de sable enraye le système. Pendant l'échelle, on a observé un seuil de tolérance bas chez ce bébé, avec un très bon système de protection, d'économie d'énergie. Sur la base des mêmes observations, la maman a interprété ce comportement comme une forme de rejet, une mise à distance comme si sa fille la punissait. C'est tout à fait naturel, tous les parents le font, ils essaient d'interpréter le comportement de leur bébé et de le comprendre avec les outils disponibles, en général des outils plutôt psychologiques. Le problème consiste dans

la mise en place d'un système à spirale négative. La mère attribue à son bébé des compétences qui dépassent largement celles d'un nouveau-né: déjà in utero, sa fille aurait connu les conditions de grossesse de son frère aîné, elle aurait mesuré la différence avec ses propres conditions de grossesse et en voudrait à sa mère. Elle serait aussi capable de décider de la punir en privant sa mère de contact visuel ce dont sa mère se réjouissait justement. Comme on le sait bien, chacun cherche naturellement, sélectionne et valide ce qui vient confirmer ses propres prophéties. Dans ce cas, si les comportements du bébé sont vus à travers ce filtre punitif, les occasions de le confirmer seront nombreuses: une régurgitation, une selle sur la table à langer, les pleurs, tout acte naturel pour un bébé, mais parfois désagréable pour un parent pourra être lu comme un geste punitif de la part du bébé. Inutile d'ajouter que la relation se chargerait de peurs, de frustration, d'agressivité et de rejet et que la disponibilité pour aider le bébé dans sa régulation en souffrirait. Du côté du bébé, le manque ou l'absence de soutien régulateur peut amener toute sorte de troubles comme des pleurs persistants, des troubles alimentaires, troubles du sommeil, etc, avec des troubles relationnels de plus en plus marqués. Heureusement la situation présente a été littéralement prise au berceau et elle s'est dénouée extrêmement rapidement. Dès que j'ai raconté à la maman ce que nous avions vu, elle a corrigé sa lecture. Elle a aussi confirmé la nôtre en disant que la nuit, lorsque tout était calme, que seule sa lampe de chevet était allumée, sa petite fille était toute éveillée et qu'elles avaient des longs moments d'échanges. La mauvaise interprétation d'un comportement du bébé a pu être ajustée. Cet examen fortuit effectué exceptionnellement sans les parents, a permis de déparasiter une relation qui commençait sur un mode de culpabilité et de punition. Elle lui a permis de revenir à un mode parent-enfant avec une petite fille sensible, mais compétente et

ouverte à la communication, et une mère qui peut s'ajuster à la sensibilité de sa fille et être gratifiée dans des échanges avec un bébé disponible.

c) De l'objet de soins à la personne ou la découverte des compétences et de l'intérêt spécifique du bébé pour sa mère

Le couple vient par simple curiosité. Leur bébé est né à terme, la grossesse et l'accouchement se sont bien passés. Les parents n'ont pas grand-chose à dire sur leur enfant. La mère a de la peine à s'identifier à son bébé, elle pense qu'il ne s'intéresse pas à elle. Pendant l'administration de l'échelle, les parents ont vu les comportements variés, différents, riches et un bébé bien réveillé et réactif. A la fin de l'échelle, je propose à la maman de parler à son bébé. Le père est assis un peu en retrait, la mère se met à parler. Le bébé mobilise son tonus, s'agite, cherche et tourne la tête dans la direction opposée à ses parents pendant un premier temps, il semble chercher sans savoir où s'orienter, comme s'il n'en avait pas l'habitude. Finalement, il tourne la tête vers sa mère, la trouve et toute sa tension se dénoue, il la regarde intensément et ne bouge plus. Leur regard mutuel se prolonge un long moment. Ce bébé a mis particulièrement longtemps pour s'orienter vers sa mère, c'est très inhabituel. Mais dès qu'il l'a trouvée, il ne s'en détache plus, il est absolument accroché. Sa mère aussi et d'ailleurs elle se rapproche de lui pour qu'il puisse la voir plus distinctement. Il est intéressant de noter qu'après l'échelle, la mère lui parle en s'identifiant à lui, elle a un ton, un rythme beaucoup plus doux et mieux adapté qu'avant et elle semble être tout à coup dans une relation. Le père en a été témoin et un peu plus tard, il aura aussi un mouvement tendre de rapprochement avec son bébé. Les deux parents ont vécu une expérience nouvelle et ils ont nettement franchi une étape dans la compréhension de leur bébé, ce qui va changer leur relation avec lui pour toujours.

Discussion et conclusion

Dans les consultations avec l'échelle de Brazelton, l'idée première est de révéler le bébé comme une

personne, avec son profil à lui, d'en faire non plus un objet de soins, un tube digestif, mais un interlocuteur qui va transformer ses parents et les guider dans leur nouveau rôle. Ensuite, certains comportements du bébé vont déclencher des élans d'attachement chez la mère. Le renforcement de l'attachement est le second objectif fondamental de la consultation. Après la réalisation vécue et validée que le bébé est une personne, quand l'interaction parent-enfant aboutit dans un échange de regard, c'est un Moment de Rencontre avec une signification particulière. En effet, la mère comprend cet intérêt spécifique du bébé pour elle à un niveau psychologique, comme le signe que son bébé l'a reconnue, qu'il la choisit et qu'il l'aime déjà. Dans cette rencontre, la mère se dit «tu te tournes vers moi, tu me reconnais, tu sais que je suis ta mère», elle peut se dire «je sais que tu sais que je suis ta mère». C'est le début de l'intersubjectivité. C'est l'établissement du contexte dans lequel le bébé va développer sa propre intersubjectivité. A travers cette cascade d'expériences interactives, d'étapes psychologiques et transformatrices partagées, la relation change de niveau, l'attachement sera renforcé, les parents ont acquis des outils qu'ils emportent avec eux et que rien ne pourra leur enlever. L'impact de ces moments précoces de changement sur le renforcement des compétences régulateurs et relationnelles du bébé n'est pas encore détecté ni dans l'imagerie, ni dans la biochimie du cerveau, pourtant ils s'inscrivent et se traduisent indéniablement dans le comportement observable et dans l'expérience telle que les parents nous les racontent. Pour l'illustrer, voici ce que m'a dit récemment une mère au téléphone une semaine après notre première consultation: «Je ne me sens plus coupable ni mauvaise mère, j'ai changé de mode. Maintenant je me demande constamment comment il se sent? qu'est-ce qu'il essaye de me dire? et c'est complètement différent!»

Souhaitons que cette époque de la médecine basée sur l'évidence statistique ne nous fasse pas perdre de vue la personne dans sa singularité.

L'accumulation des connaissances nous force à embrasser et à gérer la complexité, une complexité où tout est unique et où tout se tient.

En conclusion, ces 20-30 dernières années il y a eu une explosion de recherches dans les domaines qui touchent le bébé, l'attachement et l'intersubjectivité. Mais si les données de ces champs de recherche n'étaient pas mises en acte dans la vraie vie grâce à des personnes engagées dans la pratique et la politique, qui gardent à l'esprit l'humanité du bébé et la valeur unique de sa relation à ses parents, toutes ces recherches ne porteraient pas de fruit. C'est une chance pour nous d'avoir eu en Marie-Françoise de Tassigny, une déléguée à la petite enfance qui s'est occupée avec talent et dynamisme de la mise en action de ces recherches. Ce rôle essentiel ne doit jamais être oublié. ■

Bibliographie

Brazelton, T. Berry.
L'Echelle de Brazelton,
évaluation du comportement néonatal.
2^e éd. (2001). Ed. Médecine et Hygiène.

Brazelton, T. Berry et Greenspan, S. I.
Ce dont les enfants ont besoin
(2001) Ed. Stock

Brazelton, T. Berry.
Points forts de 0 à 3 ans
(1993) Ed. Stock.

Brazelton, T. Berry.
Rois bébés dans leur famille, Laura, Louis et Daniel.
(1985) Editions Stock / Laurence Pernoud.

Stern-Bruschweiler, N., Stern, D. N. (1989).
A model for conceptualizing the role of the mother's representational world in various mother-infant therapies.
Infant Mental Health Journal, Vol. 10, No.3, 16-25.

Bruschweiler-Stern, N.
Modèle d'intervention préventive au cours de la période néonatale.
Prisme n° 33, 2000, 126-139.

Bruschweiler-Stern, N. and Stern, D. N. (1998)
La Naissance d'une Mère.
Ed. Odile Jacob.

Bruschweiler-Stern, N. (2009).
The Neonatal Moment of Meeting -
Building the Dialogue, Strengthening the Bond,
Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 533-544.

Fraiberg, S. H.; Adelson, E. & Shapiro, U. (1975).
Ghost in the nursery: A psychoanalytic approach to the problem of impaired infant-mother relationships.
Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 14, 387-422.

Lebovici, S.
Le nourrisson, la mère et le psychanalyste:
Les interactions précoces. (1983)
Editions du Centurion.

Mc Donough, S. C. (1993).
Interaction Guidance:
Understanding and treating early infant-caregiver relationship disorders. In C. Zeanah (Ed.),
Handbook of infant mental health (pp. 414-426).
New York: Guilford Press.

Stern, D. N. (1989).
Le Monde Interpersonnel du Nourrisson.
Ed. PUF.

Stern, D. N. (1997)
La Constellation Maternelle.
Ed. Calmann-Lévy.

Stern, D. N. (2004).
Le Journal d'un Bébé.
Ed. Odile Jacob.

L'évolution de la prise en charge de l'enfant vers le contexte communautaire



Joshua Sparrow
Pédopsychiatre
Boston

Touchpoints:
une théorie systémique du développement de l'enfant, et de ses interactions avec son entourage et son environnement

Joshua Sparrow, MD

Tous les droits d'auteur appartiennent à Joshua Sparrow

Joshua Sparrow est pédopsychiatre et Directeur des Initiatives Spéciales du Brazelton Touchpoints Center, Children's Hospital, Boston.

Au cours des quarante dernières années, les théories du développement qui présupposaient un effet unilatéral des parents sur l'enfant ont été mises en question par les théories écologiques, transactionnelles ou systémiques du développement (Brazelton, 1992; Bronfenbrenner, 1979; Fogel, King & Shanker, 2008; Sameroff, 1975). Celles-ci décrivent des interactions multilatérales entre l'enfant, tous ceux qui l'entourent, et les contextes dans lesquels ils se rencontrent comme forces motrices de l'adaptation développementale. Comme les professionnels de l'enfance et leurs institutions font partie de ces contextes, ces théories ont aussi des implications pour les pratiques qu'ils exercent.

Une théorie systémique telle que «Touchpoints» (Brazelton, 1992) propose que le développement de l'enfant ne peut être compris que si l'on tient compte non seulement de l'enfant et de ses parents, mais qu'on les considère comme intégrés à un système interactif dans lequel se trouvent d'autres parties constituantes aussi. Cette approche observe que tous les membres du système - l'enfant, les parents, les autres membres de la famille et de la famille étendue, les autres acteurs dans la vie de ceux-ci, etc. - interagissent les uns sur les autres.

Un des intérêts de cette approche, c'est qu'elle situe la causalité, par exemple, de l'avancement du développement, non pas dans un des membres du système, mais dans les processus multilatéraux d'interaction entre eux. Par conséquent, tous ceux qui veulent faire avancer le développement de l'enfant peuvent se retrouver liés à tous les autres dans cet effort. Un de leurs rôles partagés sera l'amélioration de la qualité de leurs interactions, parce que c'est à travers leurs interactions qu'ils influencent aussi le développement de l'enfant. Les explications causales systémiques d'une déviation développementale permettent de chercher plus loin que 'la faute' du parent, conclusion typique des modèles basés sur la causalité unilatérale. En cherchant des explications multifactorielles et multidirectionnelles, les possibilités d'intervention se multiplient aussi.

Un autre intérêt de cette approche, c'est que les catégories traditionnelles et figées qui séparent et parfois polarisent les membres du système dans lequel le développement de l'enfant se déroule sont redéfinies comme étant fondamentalement liées et inséparables. La famille, les crèches, l'école, la pédiatrie, la politique sociale, l'environnement naturel et l'environnement construit par l'humain représentent quelques exemples de ces catégories. En résultat de cette redéfinition, de nouvelles conceptualisations des défis et des solutions pourront émerger. De même pourront émerger de nouvelles collaborations permettant de dépasser les conflits et les impasses si habituels et familiers: la fragmentation, la duplication et le manque de coordination des services, la suppression de services dans un secteur qui augmentent les demandes dans un autre, les soi-disant solutions d'un côté qui créent de nouveaux problèmes par ailleurs, et les services bien intentionnés qui ne correspondent pourtant pas aux vrais besoins et aux vraies forces des familles des jeunes enfants.

Aux Etats-Unis, par exemple, l'absence de financement pour les services d'éducation et de santé pour les jeunes enfants fait des économies temporaires pour certains départements gouvernementaux, mais d'autres vont payer plus cher plus tard pour l'aide scolaire spécialisée, pour les maladies évitables, pour la productivité limitée et les incarcérations des adultes qui ont été négligés en tant qu'enfants, etc. Par contre, lorsque tous les membres du système se rendent compte de leurs liens, et s'en occupent pour faire de plusieurs parties une unité, il sera plus difficile de repousser les coûts d'un domaine à un autre, ou du présent à l'avenir.

Exemple de l'obésité

Un modèle de causalité unilatérale appliqué à l'épidémie pédiatrique d'obésité ne considère que l'enfant, ou peut-être seulement les parents. Un tel modèle ne postule pas les autres facteurs dans un système composé de multiples parties constituantes. De plus, les interactions multilatérales de ces membres du système, par exemple entre l'enfant et ceux qui s'occupent de lui ne feront pas l'objet d'étude de ce genre de modèle. Au contraire, l'analyse des causes du problème sera limitée à l'enfant qui mange trop, ou qui est trop sédentaire, ou bien aux parents qui nourrissent mal l'enfant, qui s'occupent mal de l'enfant, ou bien les parents qui ont transmis leurs gènes 'obésogènes' à leur enfant. Mais ce n'est pas si simple, et la complexité de ce problème exige d'autres approches (Mitchell, 2009).

L'on sait, par exemple, que très tôt dans la vie le nourrisson apprend à exprimer la faim et à ressentir la satiété, et à contribuer à travers son comportement à la gestion de ses besoins d'alimentation. Cet apprentissage se déroule dans l'interaction de l'enfant avec son environnement. Il dépend en partie de l'enfant, d'un côté, qui émet

les signes comportementaux et observables de faim, les signes plus ou moins clairs selon les capacités individuelles de l'enfant. De l'autre côté, cet apprentissage dépend aussi des parents qui captent ces signes observables selon leurs capacités individuelles d'observation, et les interprètent selon divers schémas et indices individuels, culturels, et autres. Mais il dépend aussi, bien sûr de leurs interactions qui vont modifier l'expression et la compréhension de ces signes.

L'enfant et ceux qui s'occupent de lui s'influencent mutuellement: s'alimenter, c'est un exemple d'un processus interactif, systémique. De plus, le système dans lequel l'enfant se développe inclut toute une panoplie d'autres éléments qui jouent un rôle dans le comportement alimentaire, le métabolisme, le risque d'obésité, la santé future de l'enfant.

Parmi ces éléments:

- L'accès à l'alimentation saine est plus compliqué qu'il ne semble. Elle est plus chère que celles qui favorisent un excès de sucres et de matières grasses. Cet accès dépend donc de la distribution des biens. De plus, les méthodes modernes d'agriculture à grande échelle épuisent les sols des éléments vitaux, affaiblissant la qualité de ses produits;
- L'activité physique de l'enfant est aussi un facteur contribuant. Mais elle dépend non seulement de la proposition à l'enfant d'activité physique, du temps et des rythmes tels que les adultes les organisent, mais aussi des moyens matériels, de l'environnement construit: la proximité d'aires de jeux et d'autres endroits où l'enfant peut se dépenser en sécurité; l'arrangement des espaces qui influencent le type de transport utilisé - voiture privée où l'enfant reste immobile en traversant les lotissements sans trottoirs, ou

ceux qui demandent une dépense énergétique, par exemple les couloirs et les escaliers des transports publics;

- L'accès à l'eau et à l'air propre et non pas contaminé, par exemple, par les «disrupteurs hormonaux» (par exemple, bisphénol A, ou bien les phtalates) suspects d'effets nocifs sur le métabolisme;
- L'organisation des rythmes et des comportements sociaux autour de l'alimentation (le temps de s'asseoir pour un repas en famille à la maison, en groupe d'amis à l'école), est vulnérable aux intrusions du travail, de l'école, et aussi de la télévision et de l'Internet. Ces deux derniers mènent à des comportements sédentaires et peuvent fournir des renseignements sur la nourriture influencée par l'industrie agroalimentaire.

Il semble assez clair que l'épidémie de l'obésité serait indifférente aux interventions qui ne visent qu'un simple comportement de l'enfant, ou du parent. Les solutions dépendront des interactions concertées de tous les acteurs qui influencent les multiples contextes dans lesquels cette épidémie se répand.

La théorie systémique dynamique et développementale dépend de la qualité des interactions

Pour que les parties constitutives d'un système puissent s'influencer mutuellement de façon optimale, il faut que les liens entre elles permettent la transmission multilatérale et multidirectionnelle de signes, de données, et de renseignements. Il faut aussi que ces liens permettent la réception multilatérale active de ces signes, et par la suite, l'adaptation mutuelle et continue. La capacité des membres d'un système de s'adapter les uns aux autres afin de promouvoir leurs buts communs, par exemple la survie, le bien-être et le bon déroulement

du développement des enfants, dépend des qualités de leurs relations à travers lesquelles ils comprennent et se transforment mutuellement. L'exemple de l'épidémie d'obésité démontre les dangers des cloisonnements et des blocages entre les acteurs et contextes d'un système.

Face-à-Face: le modèle de régulation mutuelle (Brazelton et Tronick)

Pour rajouter une autre dimension aux qualités des relations nécessaires au bon fonctionnement du système familial, social, et environnemental qui élève un enfant, l'on peut reprendre certains principes qui proviennent de l'analyse au niveau «microscopique» des interactions entre les bébés et leurs parents. Par exemple, lorsque la mère d'un bébé âgé de 2 mois s'approche, le bébé la reconnaît, bien sûr, et associe les données sensorielles qu'elle émet dans cet instant avec tous les autres moments similaires jusqu'alors. Il apprend et il devient en fonction de cette agrégation d'expériences et de ses propres réactions à ces expériences. Il exprime déjà son attente, basée sur ces associations, de façon non verbale, à travers ses expressions faciales, ses vocalisations, et le positionnement de son corps. Lui aussi émet des données sensorielles, adaptées à celles de sa mère, qu'elle va tenir en compte en adaptant son comportement, ses réponses.

Lorsqu'il sourit et ouvre grand les yeux et la bouche, et même semble précocement tendre une main, sa mère répond par un sourire qui renforce le sien, amplifie et approfondit le sens de ses premiers sourires. Ces réponses lui signifient que les signes qu'il émet ont un sens et possèdent le pouvoir de communiquer avec l'autre et de le faire agir. Là, le bébé aura les premières expériences de sa capacité d'agir sur son monde, et de le faire réagir. Sa mère peut exprimer, par exemple, le même niveau d'excitation que lui, non pas simultanément,

mais un quart de seconde plus tard. Elle ne prévoit pas forcément son intention, mais capte ses expressions, et répond avec un changement de son propre état émotionnel, qu'elle exprime, et que le bébé va ressentir. La réponse de sa mère exprime aussi qu'elle est présente, qu'elle est là, qu'elle est disponible à ses expressions, qu'elle y voit certaines intentions qui mobilisent des intentions en elle qu'elle exprime aussi.

Toute cette transaction, qui se construit de microseconde en microseconde, dépend de ce qu'on peut appeler une «disponibilité émotionnelle» qui fait que la mère et le bébé sont ouverts et prêts à échanger tous ces signaux subtils et instantanés. Toutes les 3 à 5 secondes, la mère et le bébé vont se désaccorder, mal se comprendre ou se répondre un peu «de travers.» Mais ils se rattraperont presque aussitôt après avoir senti ce bref décrochage et après avoir recherché comment rentrer en contact avec l'autre à nouveau (Tronick). Par la suite, ils pourront arriver ensemble encore à un nouveau moment d'émotion partagée. Encore un quart de seconde plus tard ils vont se désaccorder. Cette fois, peut-être, le bébé se détournera brièvement parce que la dernière interaction était un petit peu trop stimulante et nécessitait un moment de repos.

Ces «erreurs» et ces «réparations» constituent le processus par lequel chacun apprend qui il est, qui est l'autre, comment être ensemble, comment se transformer et se faire transformer à travers le lien avec l'autre, pour occuper ensemble 'l'espace' de la relation qui est plus grand que chacun d'eux, et qualitativement différent. Les qualités des liens déterminent la capacité de devenir autre chose qu'un être isolé, et de poursuivre son rôle dans le système auquel il appartient. Mais les membres d'un système ne restent jamais longtemps dans des états qui se complètent. Il y a trop d'autres facteurs différents qui agissent différemment sur chaque

membre du système qui font qu'il y a toujours une tension dynamique qui propulse le système d'une adaptation à une autre, de microseconde en microseconde.

En effet, les analyses des interactions mère-bébé révèlent qu'ils sont tous les deux dans des états émotionnels accordés seulement 30% du temps d'un échange (Tronick, 1980; Tronick, Cohn & Shea, 1986). Le reste du temps ils sont dans des états différents, désaccordés, en train de se rendre compte qu'ils se sont désaccordés, ou bien en train de se chercher à nouveau. Ce processus est bien distinct des théories d'un «accordage» parfait et simultané qui demande à la mère de tout voir, tout prévoir, tout comprendre à l'avance, et d'être dans des états accordés à ceux du bébé 100% du temps. Les théories antérieures préconisant des mères omniscientes ne laissent rien à apprendre au bébé, ne permettent pas au bébé d'agir, de faire des essais d'action, et de saisir les résultats, et ne permettent pas au bébé et à la mère de s'influencer mutuellement. Ces théories-là n'ont jamais été confirmées par l'analyse des vidéos des interactions mères-bébés.

Par contre, le dynamisme des interactions observées demande la disponibilité émotionnelle de chaque participant dans l'interaction. Celle-ci permet un processus spontané de transmission multilatérale de signes et de sens, et de transformation mutuelle pour devenir ensemble un système qui est plus que la somme de ces parties constitutives, un système qui apprend, qui change. Les changements macroscopiques d'un tel système - y compris le développement de l'enfant et de la famille - sont en partie le résultat de l'agrégation des changements microscopiques élaborés à travers les liens entre ses membres.

Les qualités fondamentalement humaines de l'interaction font avancer le développement de l'enfant, de la famille, du système

Les capacités exigées par ces interactions - d'émettre des signes, de les capter, d'en construire un sens, d'adapter une réponse, de modifier rapidement les éléments des signes tels que les expressions faciales, la musique et le rythme de la voix, la danse du corps, en fonction de son vécu intérieur, en fonction des expressions de l'autre, en fonction de cette subjectivité partagée qui se construit entre soi-même et les autres - sont fondamentalement humaines. Elles permettent des accordages, des modifications, des ajustements, et des adaptations, rapides, tentatives, fines, et toujours à refaire un moment plus tard.

Une étude sur l'apprentissage des langues dans la première année de la vie (Kuhl, Tsao & Liu, 2003) a démontré un des modes de fonctionnement de ces phénomènes relationnels dans les processus d'apprentissage de l'enfant. Pendant la première année de la vie, les bébés ont une capacité de reconnaître et de distinguer les phonèmes de toutes les langues du monde, une capacité qui se réduira à la fin de cette année pour ne retenir que les sons régulièrement entendus (Conboy, Rivera-Gaxiola, Klarman, Aksoylu & Kuhl, 2005; Zhang, Kuhl, Imada, Kotani & Tohkura, 2005). C'est un exemple parmi d'autres que l'évolution du cerveau humain a favorisé les liens sociaux très tôt dans la vie, et ces liens semblent avoir contribué à cette évolution.

Dans cette expérience (Kuhl et al., 2003), des enfants âgés de 9 mois ont été arbitrairement séparés en deux groupes. Le premier avait des leçons régulières pendant quelques semaines avec une femme chinoise que leur apprenait le Mandarin. L'autre groupe a eu les mêmes leçons, seulement elles étaient filmées d'avance.

Le groupe qui avait eu les leçons «en direct» a retenu la capacité de distinguer les quatre tonalités mandarines à l'âge de 12 mois, alors que le groupe qui a regardé les films l'a perdue. Pourquoi? Parce que l'interaction humaine a permis à l'enseignant de capter les signes subtils de ses jeunes élèves qui indiquent leur niveau d'intérêt, d'attention, etc. pour qu'elle puisse savoir comment subtilement et continuellement ajuster sa voix, son rythme, le positionnement de son corps selon les réactions des enfants. Tout ce travail interactif et souvent inconscient disparaît totalement dans les vidéos. L'humain filmé ne peut pas, bien sûr, répondre d'un moment à l'autre à ce que les enfants s'expriment, indices non-verbaux de leur capacité d'un moment à un autre d'apprendre, et de ce qu'il leur faut pour la soutenir. Cette expérience aide à expliquer pourquoi le développement de l'enfant ne peut pas être confié à la stimulation mécanique et insensible fourni par les objets inanimés.

L'absence de l'interaction mutuelle permettant les adaptations momentanées est l'une des raisons pour laquelle les membres inanimés du système (voir, par exemple, ces éléments cités plus haut qui contribuent à l'obésité pédiatrique - l'agriculture industrialisée, les médias, etc.) finissent souvent par poursuivre leur propre train, au détriment de l'enfant et éventuellement au système. Non seulement ne partagent-ils pas forcément les mêmes buts, mais ils ne sont pas capables de participer pleinement aux interactions mutuellement transformatrices qui peuvent amener les membres d'un système vers de tels buts. Le développement de l'enfant peut aussi être dévié par toute sorte de facteur qui nuit à ce processus de communication et de transformation mutuel et continu chez les membres animés du système: par exemple, la dépression, les stress multiples et simultanés souvent associés à la pauvreté, ou bien le monde de travail 'sur-branché' qui produit de multiples intrusions à travers les

téléphones portables, l'Internet, etc., dans les interactions adulte-enfant.

La disponibilité émotionnelle des parents nécessaire à ces interactions peut être compromise par l'isolement ou l'aliénation sociale. Sans contact affectif avec autrui, il est plus difficile de métaboliser ses propres états affectifs afin de pouvoir être pleinement présent dans le moment avec son bébé. Seules, les préoccupations peuvent plus facilement devenir des ruminations qui prennent trop de place, et n'en laissent pas assez pour recevoir les signes et les sens du bébé. L'aliénation est aussi une forme d'isolement, mais y rajoute le sentiment que l'on ne peut agir de façon efficace à travers ses liens avec les autres. Dans un état aliéné l'on se sent coupé des autres, ou bien incapable d'influencer les autres, y compris son enfant, de façon positive. Il est, bien sûr, plus difficile de mobiliser l'énergie émotionnelle nécessaire pour se lier à l'autre si cet acte semble futile. De plus, il est difficile de prendre le risque de s'investir émotionnellement dans ces moments de plein contact si l'on se sent impuissant à influencer son propre destin ou celui de son enfant.

Ces capacités de se mettre en contact avec les autres parties du système, de recevoir et d'émettre des signaux souvent très subtils et très rapides sont nécessaires à la succession des états de tension, de déséquilibre, et d'homéostasie qui surviennent en fonction des changements chez les membres du système et dans les conditions ambiantes. Ce sont les qualités des liens qui relient les membres du système ainsi permettant la stabilité de l'instable, la continuité à travers la discontinuité, le retour du même dans le différent, et l'émergence autrement inexplicable de nouvelles propriétés, de nouvelles capacités comme celles qui émergent au cours du développement de l'enfant.

Dans ce système à la fois biologique et social, le cerveau du bébé ou du jeune enfant est sculpté en partie par l'environnement. En même temps, et dès le début de la vie sinon avant, le bébé agit à travers ces liens sur son environnement, sur les adultes qui s'occupent de lui pour que son environnement s'adapte en fonction de qui il est déjà, de ses forces et de ses besoins individuels. Les pratiques culturelles autour de l'enfance peuvent être considérées en partie comme une propriété émergente des interactions et des adaptations mutuelles entre l'organisme et son environnement.

Les différences culturelles fournissent des exemples de comment l'enfant agit sur et change son environnement. Selon Brazelton, sur les îles Goto au Japon, les nouveau-nés étaient très souvent et dès le début de la vie particulièrement calmes et alertes. Pendant la grossesse, les mères, a-t-il observé, s'occupaient tranquillement de la réparation des filets de leurs maris pêcheurs. Le milieu hormonal intra-utérin, ainsi que les mouvements gracieux et mesurés des femmes enceintes semblaient contribuer à la sérénité de leurs nouveau-nés. Elles s'en occupaient aussi doucement en partie, sans doute, comme réponse adaptée au comportement tranquille et engageant de leurs bébés – un exemple de comment les bébés émettent des signes qui influencent les soins qu'ils reçoivent.

Par contre, de nombreuses études ont démontré qu'aux États-Unis, lorsque les femmes sont déprimées, anxieuses, ou sur-stressées, leurs bébés naissent plus irritables, plus difficiles à consoler, moins capables d'auto-régulation. Cette 'transmission intergénérationnelle comportementale' se fait du moins partiellement à travers des mécanismes hormonaux. Les taux sanguins de cortisol chez ces mères sont élevés, et ceux de leurs nouveau-nés aussi (Field, Diego, Hernandez-Reif, Schanberg,

Kuhn, & Yando, 2003). Par la suite, ces mères seront plus à risque de subir une dépression post-partum (Murray, Cooper, & Hipwell, 2003), et les enfants plus à risque de troubles d'apprentissage, d'hyperactivité parmi d'autres (de Weerth, van Hees & Buitelaar, 2003; DiPietro, Hilton, Hawkins, Costigan, Pressman, 2002. Chez certains de ces bébés quelques études ont décelé des anomalies neuro-anatomiques structurales, par exemple de l'hippocampe (McEwen, 2002; Sapolsky, 2004).

Les cultures commerciales et professionnelles ne partagent pas forcément les mêmes buts de survie et bien-être des enfants, et souvent sont trop éloignées et insuffisamment flexibles pour le bon fonctionnement de l'interaction et de l'adaptation mutuelle. L'absence d'une politique pour les congés de maternité payés aux États-Unis est un exemple: malgré les études démontrant que les bébés des femmes qui travaillent jusqu'à terme ont plus de risques de naître trop tôt et de subir des retards de croissance, et malgré les coûts sociaux et financiers qui en résultent, la communication de ces informations, et des adaptations appropriées sont bloquées. Un autre exemple: auparavant les accouchements sous anesthésie générale et plus récemment l'utilisation excessive d'accouchement par césarienne sont aussi des exemples des blocages systémiques où les effets des pratiques d'un membre du système ne lui sont pas communiqués de façon à ce que ces pratiques soient adaptées pour arriver à des résultats qui tiennent compte des autres membres du système, et des buts plus larges du système. Il y a encore d'autres exemples, peut-être plus subtils, des désaccordages entre les membres du système, entre les familles, les professionnels, et les institutions qui ensemble forment les 'villages' qui élèvent les enfants.

Touchpoints («Les Points Forts»): un modèle systémique du développement et ses implications pour l'environnement familial, professionnel et institutionnel autour de l'enfant

Touchpoints, c'est le modèle de Brazelton basé sur l'idée que le développement humain est un processus relationnel qui avance à travers les interactions de tous les membres du système biologique et social où il se déroule. Le terme «touchpoints» fait référence aux moments précis du développement lorsqu'une régression surgit au service d'une progression, lorsque la désorganisation d'une capacité sera succédée par une réorganisation permettant de nouvelles capacités (Brazelton, 1992; Heimann, 2003; van de Rijt-Plooi & Plooi, 1992). Puisque l'enfant est, bien sûr, en relation constante avec les autres membres du système, sa régression temporaire va aussi fragiliser son entourage. Les réponses de la famille et des professionnels de l'enfance contribuent aux formes différenciées de la réorganisation de l'enfant, et à leur propre développement, ou bien, parfois à des désorganisations plus persistantes, plus problématiques.

Lorsque l'enfant se désorganise, les parents se demandent, ou demandent au pédiatre, à la puéricultrice, s'il n'est pas malade. Une fois rassurés qu'il ne l'est pas, ils se demandent si cette régression n'est pas leur faute. Trop souvent, les professionnels ne sont plus là pour les rassurer, ou pire, abondent dans ce sens. Ainsi, la crise développementale de l'enfant met en question pour les parents leurs propres sentiments de confiance et de compétence. Et lorsque les parents se sentent moins confiants, leur fonctionnement parental peut en souffrir. S'ils hésitent, par exemple, les enfants le ressentent. S'ils se mettent sur le défensif, ils seront moins prêts à continuer à être ouverts aux signes qui proviennent de leurs interactions avec leurs enfants et les autres

membres du système. Pourtant ce sont ces signes qui autrement pourraient les aider à apprendre comment être parent de «cet enfant-là» - un processus d'apprentissage continu.

Ce modèle du développement révèle le besoin de nouvelles pratiques par les professionnels de l'enfance. Tout d'abord, il devient évident qu'ils ne peuvent plus concevoir leurs rôles comme uniquement centrés sur l'enfant. Pour s'occuper de l'enfant, ils doivent s'occuper de toute la famille aussi. L'enfant, la famille, les professionnels sont tous liés. Ensuite, ces moments de «crises développementales» démontrent que les parents - et les professionnels aussi ont un besoin de soutien qui vise à renforcer leurs perceptions de leur propre compétence aux moments où ils sont plus vulnérables.

Certains demanderont, «Et si les parents sont visiblement incompetents?» En dehors des cas extrêmes où il faut séparer les enfants de leurs parents pour les protéger, les professionnels seront plus efficaces dans leurs efforts d'aider ses parents à développer leurs compétences s'ils identifient d'abord leurs points forts et leur potentiel positif. Si les professionnels n'en trouvent pas, il faut encore chercher. C'est rare de ne pas en trouver du tout. L'impérative évolutionnaire biologique de l'espèce humaine et le phénomène de l'attachement qui le renforce font que la vaste majorité des parents cherchent à soutenir le bien-être de leurs enfants, même si leurs idées sur comment y arriver ne sont pas les mêmes que celles des professionnels. Les parents seront plus ouverts à leur aide, à leurs suggestions s'ils savent que leurs qualités positives sont appréciées. Par contre, si les professionnels commencent par la critique, les parents, qui naturellement ont besoin de protéger le peu de confiance qui leur reste, vont se mettre sur le défensif. Ce n'est pas pathologique - c'est normal.

Ici aussi il s'agit de «disponibilité émotionnelle» non seulement de l'enfant et du parent, mais du professionnel aussi. Le professionnel a besoin d'être ouvert à la fois à la détresse de l'enfant et à celle du parent; le parent ouvert à voir son enfant et se voir d'une autre perspective. C'est un instant précis du fonctionnement des liens entre les membres d'un système qui leur permettent de transmettre et de recevoir de nouvelles informations qui influenceraient l'adaptation mutuelle. Il ne s'agit non seulement de changement de pratique des professionnels, mais des façons d'être des professionnels, et aussi des modes de fonctionnement de leurs institutions. Non seulement faut-il que les professionnels travaillent autrement, mais il faut que les institutions permettent et renforcent ces changements chez les professionnels, et prévoient d'autres positionnements, d'autres politiques vis-à-vis des familles, et vis-à-vis de leurs professionnels. Les institutions ont besoin de tenir compte des conditions de travail et des soutiens nécessaires à la disponibilité émotionnelle des professionnels qui y travaillent. Tout comme celle des parents, la disponibilité émotionnelle des professionnels est aussi vulnérable aux sentiments d'isolement, d'impuissance, parmi d'autres menaces (Sparrow, 2011).

«Gatekeeping»

Dans les systèmes qui se construisent autour du bien-être de l'enfant, il y a des forces prévisibles qui jouent sur l'équilibre entre les membres du système. Brazelton a noté un phénomène qu'il a appelé «gatekeeping». Cela veut dire 'maintenir les barrières' que l'on pose entre soi-même et les autres adultes qui s'occupent passionnément d'un enfant. Il y a une compétition naturelle qui s'installe entre tous ces adultes pour être, en somme, la meilleure mère, peut-être davantage dans les cultures où la famille nucléaire domine. Ces sentiments déjà forts sont intensifiés lorsqu'un

enfant souffre. Ils s'expliquent par la puissance de l'attachement - non seulement entre un enfant et ses parents biologiques, mais aussi les autres adultes qui s'investissent dans leurs liens avec lui.

Une conséquence, c'est que les liens entre les membres adultes du système qui permettent leurs communications et leurs adaptations, les uns aux autres, et à l'enfant, peuvent se déformer, ou se défaire. Dans ces cas-là, les adultes qui auraient pu se réunir autour des besoins de l'enfant se mettent en conflit. Ce phénomène se reproduit souvent aussi à l'échelle des agences qui s'occupent de l'enfant. Un intérêt de ce modèle systémique et relationnel du développement, c'est qu'il amène les adultes à veiller sur ce phénomène, à comprendre son origine naturelle et passionnelle. Lorsque les uns reconnaissent chez les autres qu'ils sont tous motivés par le même but, le bien-être de l'enfant, il devient souvent plus facile pour chacun de reconnaître leur rôle dans le système, de respecter ceux des autres, et de relancer un travail de collaboration.

La synchronisation des cultures professionnelles et des cultures des familles qui élèvent les enfants: le travail des liens entre les institutions et les communautés qu'elles servent

Les formations professionnelles et les formes de leurs institutions, même si elles sont conçues à viser les buts de la santé, le bien-être, et le bon déroulement du développement de l'enfant, ne visent pas toujours pour autant le bon fonctionnement des liens entre eux et tous les autres membres du système. Souvent, les formations professionnelles créent des cultures professionnelles, et les institutions, des cultures institutionnelles, qui semblent les éloigner de ceux qu'ils servent, même si cela les rend moins aptes à atteindre leurs buts. Pour resynchroniser les cultures professionnelles avec les cultures de ceux qu'ils servent, il faudrait être attentif au processus

de communication et d'adaptation mutuelle, à la qualité des liens, et aux obstacles, aux pressions, qui les menacent.

Les professionnels et leurs institutions s'adressent traditionnellement à l'enfant, ou aux parents, ou parfois à la famille nucléaire. Souvent, la définition de la famille telle que la famille la définit n'est pas élicitée. Souvent, les rôles actuels ou potentiels des autres membres du système, les habitants du «village» qui élèvent l'enfant, et les liens qui les rattachent ne sont pas pris en compte. Pourtant, sans ces «voisins», les professionnels seuls ne seront jamais assez nombreux, n'auront jamais assez de moyens pour assurer la survie, le bien-être, et le bon déroulement des enfants de la planète. De plus, ils ne connaîtront rarement assez bien les spécificités des cultures de ceux qu'ils servent s'ils ne se mettent pas en partenariat avec les autres membres du système. Malheureusement, si les professionnels ignorent les sources de soutien traditionnelles et informelles des communautés, c'est souvent parce que les communautés ont été dispersées. Les familles nucléaires, ou même les parents seuls essaient d'élever leurs enfants sans village.

Transformation des liens entre les professionnels et les familles, entre les institutions et les communautés pour reconstruire les communautés - le système qui élève l'enfant

Parmi beaucoup d'autres qualités importantes pour le bon fonctionnement des liens entre les professionnels et les familles, voici trois qui semblent particulièrement puissantes:

1. une rééquilibrage du pouvoir souvent déséquilibré entre les familles et les professionnels;

2. une collaboration fondée sur un respect mutuel y compris un respect des différences dans les croyances et les pratiques autour de l'enfance, sur l'appréciation mutuelle des points forts des autres, et sur la reconnaissance des buts communs inspirés par le potentiel de chaque enfant (Sparrow, 2010);
3. la mise en contact des «voisins» du village qui élèvent leurs enfants ensemble: les professionnels possèdent souvent des infrastructures et des savoirs techniques dont ils peuvent se servir pour mettre les familles en contact les unes avec les autres et avec les autres membres du système qui peuvent les soutenir, pour reconstruire les communautés.

Voici un exemple d'une telle intervention. A Harlem, à New York, les écoles publiques sont très mauvaises - une forme de racisme institutionnalisé. Un organisme à but non lucratif a créé une école parallèle, de la crèche jusqu'à l'année terminale. Il a aussi instauré un groupe pour les parents des enfants acceptés à cette école, et a exigé leur participation au groupe pour garantir la place de leurs enfants dans cette école. Typiquement, aux États-Unis, ce genre de groupe de parents est conçu par les «experts» professionnels pour «enseigner» aux parents comment élever leurs enfants, comme s'ils ne savaient pas, comme si ce qu'ils savaient n'était pas valable, comme si c'était comme cela que l'on devient parent (Sparrow, 2011).

Ce genre de démarche sert d'exemple du déséquilibre de pouvoir, et d'un manque de respect qui peuvent nuire à l'entente et à la collaboration des membres du système. De plus, ce genre d'approche peut mettre en cause le sentiment de compétence parentale nécessaire pour le fonctionnement optimal du parent. Il peut aussi éloigner le professionnel des adaptations culturelles dans les pratiques parentales qu'il est important de

respecter et de bien comprendre. (Rappelons que les adaptations culturelles contiennent des propriétés émergentes de l'interaction des membres du système, de l'environnement, et des conditions changeantes autour d'eux.)

Mais ce programme était différent. Le sujet d'une des rencontres du groupe c'était le développement des enfants à trois ans. Au lieu de présenter les connaissances «scientifiques» à ce sujet aux parents, les deux professionnels - «facilitateurs» du groupe - ont d'abord affirmé que naturellement ils en savaient déjà beaucoup puisqu'ils avaient tous des enfants de cet âge chez eux. L'implication, c'est que les enfants apprennent beaucoup aux parents - à travers les interactions qui les lient. Ensuite ils ont demandé aux parents de raconter le développement de leurs enfants de trois ans. Un par un, les parents racontaient leurs observations, leurs hypothèses, leurs conclusions, que les professionnels notaient soigneusement. Dans l'espace de 45 minutes, ce groupe a collectivement écrit un chapitre magistral sur ce sujet. Aucun des parents seul ne savait tout, mais ensemble leurs connaissances étaient riches et complètes.

Dans la discussion qui a suivi, les parents ont spontanément exprimé l'importance de découvrir la valeur de ce qu'ils avaient en eux pour offrir aux autres, et de ce que les autres avaient à leur offrir. C'était la forme de l'interaction qui faisait toute la différence. Au lieu d'essayer tout simplement de transmettre unilatéralement des renseignements de professionnel aux parents, ces parents ont pu construire ensemble non seulement des connaissances partagées, mais l'expérience d'une communauté où tous les membres sont liés. A travers l'expérience vécue de ces liens, ils retrouvent des ressources importantes au-delà de celles qu'ils possèdent individuellement, des

points forts qui résident dans l'espace intersubjectif entre eux. Comme l'a dit une des mères: «c'est comme dans le temps, quand chacun élevait les enfants de tous. Vous vous rendez compte - nous allons élever nos enfants ensemble jusqu'à l'année terminale!» ■

Références

- Brazelton T. B. (1992). Touchpoints 0-3: *Your child's emotional and behavioral development* (2nd ed.). Reading, MA: Addison Wesley Press.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conboy, B., Rivera-Gaxiola, M., Klarman, L., Aksoylu, E. & Kuhl, P.K. (2005). Associations between native and nonnative speech sound discrimination and language development at the end of the first year. *Proceedings Supplement of the 29th Annual Boston University Conference on Language Development*
- de Weerth C, van Hees Y, Buitelaar JK. (2003). Prenatal maternal cortisol levels and infant behavior during the first 5 months. *Early Hum Dev.*; 74:139-51.
- DiPietro JA, Hilton SC, Hawkins M, Costigan KA, Pressman EK. (2002). Maternal stress and affect influence fetal neurobehavioral development. *Dev Psychol.*; 38:659-68.
- Field, T., Diego, M., Hernandez-Reif, M., Schanberg, S., Kuhn, C., Yando, R.. et al. (2003). Pregnancy anxiety and comorbid depression and anger effects on the fetus and neonate. *Depression and Anxiety*, 17, 140-151.

Fogel A., King B. J. & Shanker S. G. (Eds). (2008). *Human development in the twenty-first century: Visionary ideas from systems scientists*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

M. Heimann (Ed.). (2003). *Regression Periods in Human Infancy* (pp. 57-80). Mahwah, NJ: Erlbaum

Kuhl, P. K., Tsao. F.-M., & Liu, H.-M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100, 9096-9101.

McEwen, Bruce. (2002). *The End of Stress As We Know It*. Joseph Henry Press: Washington DC.

Mitchell S. (2009) *Unsimple Truths: Science, Complexity, and Policy*. Chicago: University of Chicago Press.

Murray, L., Cooper, P., & Hipwell, A. (2003). Mental health of parents caring for infants. *Archives of Women's Mental Health*, 6, 71-77.

Sameroff A.J. (1975) Transactional models in early social relations. *Human Development*. 18(1-2), 65-79.

Sapolsky, Robert. (2004). *Why Zebras Don't Get Ulcers*. Owl Press.

Sparrow J. D. (2010). Aligning systems of care with the relational imperative of development: Building community through collaborative consultation. In B. Lester, J. D. Sparrow, (Eds.), *Nurturing young children and their families: Building on the legacy of T. B. Brazelton*. London: Blackwell Scientific.

Sparrow, J. D. (2011). Child justice, caregiver empowerment and community self-determination. In B. S. Fennimore & A. L. Goodwin (Eds.), *Promoting social justice for young children*. New York: Springer.

Tronick, E.Z. (1980). The primacy of social skills in infancy: In: Sawin D, Hawkins, R, Walker L, and Penticuff J, eds. *Exceptional Infant, Volume 4: Psychosocial Risks in Infant-Environment Transactions*. New York: Brunner/Mazel.

Tronick, E.Z., Cohn, J. and Shea, E. (1986). The transfer of affect between mothers and infants: In: Brazelton, T.B., and Yogman, M.W., eds. *Affective Development in Infancy*, Norwood, NJ: Ablex: Chapter 2.

van de Rijt-Plooij, H.H.C. & Plooij, F. X. (1992). Infantile regressions: Disorganization and the onset of transition periods. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 10, 129-149.

Zhang, Y., Kuhl, P. K., Imada, T., Kotani, M., & Tohkura, Y. (2005). Effects of language experience: Neural commitment to language-specific auditory patterns. *NeuroImage*, 26, 703-720.



Un espace communautaire: le Cerf-Volant (texte retranscrit sur la base de l'enregistrement audio)



Esther Bitton
Accueillante du Cerf-Volant
Genève



Denis Châtelain
Accueillant du Cerf-Volant
Genève



Laurence Chekroun
Accueillante du Cerf-Volant
Genève

Olivier Delhoume

Le Cerf-Volant est un lieu d'accueil pour les enfants de 0 à en dessous de 4 ans maximum, accompagnés d'un adulte toujours, que ce soit parent, nounou, et ce dispositif parent-enfant est ouvert à tous afin de favoriser l'intégration sociale. Cela fait 20 ans qu'existe le «Cerf-volant». Peut-être nous dire comment c'est né au départ, Esther Bitton?

Esther Bitton

Le «Cerf-Volant» est né il y a 20 ans. Pour parler d'il y a 20 ans il faut juste quand même que je fasse un petit bond en arrière, et dire que 10 ans auparavant en 1979, il y a une personne qui n'a pas été évoquée ce matin mais qui a une place très importante, Françoise Dolto, en 1979, a eu cette idée assez géniale, née de sa pratique à l'hôpital Trousseau, avec les parents et les enfants de créer un lieu qui serait un peu comme un jardin couvert, un lieu de loisirs et de rencontres entre parents et enfants, dans l'anonymat mais dans un accueil qui n'est pas du tout anonyme et qui permettrait aux gens de se rencontrer et de parler. C'est ce projet de Françoise Dolto qui a donné lieu avec d'autres bien sûr, elle n'a pas été seule dans cette création, qui a donné naissance à la «Maison Vert» qui a été nommée ainsi par les enfants qui venaient et 10 ans plus tard, une autre personne chère au cœur des accueillants du «Cerf-Volant», j'ai nommé Marie-Françoise de Tassigny, a eu un peu ce même élan que Françoise Dolto et a été à l'origine, à la naissance de ce projet du «Cerf-Volant» il y a tout juste, l'année prochaine ça fera 20 ans.

Olivier Delhoume

Alors l'objectif c'est de permettre une sorte d'intégration plus facile de l'enfant mais il y a également une intégration des parents avec d'autres parents. Il y a une sorte de mouvement collectif qui se joue qui est important.

Esther Bitton

Je ne sais pas si j'ai pas pensé jusqu'ici au mot intégration, disons que le mot qui est au centre du «Cerf-Volant», les 2 mots, les 2 objectifs c'est la socialisation précoce puisqu'on sait bien aujourd'hui, que ça a été évoqué d'ailleurs aujourd'hui, beaucoup de familles sont isolées, coupées de leur réseau familial, principalement dans les cités modernes donc c'était l'idée de favoriser une socialisation de l'enfant avant d'aller en crèche, en garderie, à l'école mais dans la présence sécurisante d'un adulte de référence pour permettre aussi aux parents de se rencontrer, de rencontrer d'autres parents dans quelque chose qui soit léger

Olivier Delhoume

Denis Châtelain, comment ça marche? Ce qui est étonnant ici, boulevard Carl-Vogt, au «Cerf-Volant» de Genève, c'est vraiment là au bord du trottoir, on est là pignon sur rue, ouverts sur la Ville, expliquez-nous un peu le dispositif.

Denis Châtelain

Très volontiers. Peut-être que je commencerai par parler de la place des accueillants, psychologues ou non, étant donné que le dispositif pensé par Françoise Dolto prévoit que nous ne travaillions qu'une demi-journée par semaine. Ce fait me semble des plus importants dans la mesure où elle a, me semble-t-il, renversé les places. Les personnes qui viennent jour après jour au Cerf-Volant sont en quelque sorte chez elles par rapport à nous qui sommes privés de la possibilité d'investir ce lieu dans la continuité.

Olivier Delhoume

Et vous êtes de passage, les accueillants?

Denis Châtelain

Absolument, comme vous l'avez été la dernière fois que vous êtes venu.

Olivier Delhoume

Dites-nous, dispositif, déjà géographique pour qu'on puisse représenter un peu les différents lieux à l'intérieur de ce lieu d'accueil, et puis ensuite on parlera de la méthode d'intervention que vous avez aimé. Le dispositif si vous voulez bien.

Denis Châtelain

Le dispositif est un espace communautaire doté de règles. Notamment à l'accueil où nous recueillons le prénom de l'enfant, notons son âge tout en parlant déjà d'une manière triangularisée avec le parent ou la personne qui l'accompagne.

Olivier Delhoume

Il y a des endroits où l'on peut s'asseoir? Des espaces de jeu différents?

Denis Châtelain

Oui bien évidemment. Il y a par exemple une fontaine, un endroit pour le goûter où il nous arrive de passer beaucoup de temps assis sur de petites chaises qui nous mettent à hauteur des enfants...

Olivier Delhoume

Il m'a semblé que c'était, en y passant, un endroit aussi important pour les parents, ou adultes accompagnants, que pour les enfants? Il m'a semblé qu'on avait un moment de pause formidable avec une relation parfois très détendue?

Denis Châtelain

Oui c'est un lieu de loisirs et de détente, en effet. Si bien qu'il arrive parfois qu'on nous dise comme ça «mais au fond vous ne faites rien ici?».

Olivier Delhoume

Démasqué, vous étiez ainsi démasqué!

Denis Châtelain

D'une certaine manière je me trouvais à sa merci. Il me fallait risquer une parole qui ne relève pas d'une justification. Ce qui m'est venu sur le moment

a été de lui dire «vous savez j'essaie mais je n'y arrive pas toujours». Ce qui est vrai car j'estime ne rien avoir à faire de particulier. Ma réponse a produit le fait qu'il s'est mis à parler du pourquoi il venait lui au Cerf-Volant. Dès lors que nous sommes de passage, nous sommes très régulièrement convoqué à une place surprenante. C'est une question de regard, car au fond les parents ou accompagnants se sentent sous notre regard qui n'est autre, à priori, que le regard social au point de son développement actuel.

Olivier Delhoume

Peut-être on en vient à vous Laurence Chekroun, vous êtes arrivée assez récemment dans l'équipe des accueillants du «Cerf-Volant», pour quelle raison avez-vous rejoint ce lieu et cette équipe?

Laurence Chekroun

Je crois que la raison c'était la psychanalyse, je pense que la psychanalyse a été une rencontre déterminante pour moi et dans tous les choix professionnels que j'ai fait ces 20 dernières années. Donc un lieu où on souhaite la présence de la psychanalyse et des psychanalystes, ça ne pouvait que m'intéresser.

Olivier Delhoume

Vous avez le sentiment de pouvoir intervenir, d'être utile, d'être peut-être même parfois à l'écoute ou en détection?

Laurence Chekroun

Tout à fait, je trouve que le défi qui est assez extraordinaire en tant que psychanalyste au «Cerf-Volant», c'est que dans le fond, la qualité de l'écoute n'est pas différente de l'écoute que je peux avoir dans mon cabinet privé et que les interventions sont tout à fait différentes, c'est-à-dire qu'en aucun cas il s'agit d'intervenir en faisant des interprétations, mais au contraire, il s'agit d'être le plus discret, le plus simple possible

finalement, au «Cerf-Volant», on parle de la pluie, du beau temps, de la vie.

Olivier Delhoume

Et parfois plus, Esther Bitton? On va parfois faire le médiateur entre un parent et un enfant? Est-ce qu'on peut amorcer un dialogue? Mettre en communication des parents?

Esther Bitton

Oui, je pense que cette fonction et cette position de tiers est très importante au «Cerf-Volant», c'est aussi pour cela que nous avons souhaité être trois aujourd'hui, cela représente un peu cette fonction-là.

Olivier Delhoume

C'est-à-dire qu'il y a toujours en général 3 personnes accueillantes en permanence qui tournent mais c'est toujours en général 2 dames et un monsieur, c'est cela?

Esther Bitton

Oui, il y a un homme chaque jour, qui est présent dans l'équipe et ça nous a paru extrêmement important comme à la «Maison Verte» d'ailleurs car nous avons aussi pas mal de papas qui viennent, donc la fonction du tiers est très importante, soit entre l'enfant et l'un de ses parents, entre les parents, entre les enfants aussi, nous avons vraiment cette fonction un peu à la fois d'étayage et de médiateur tout comme le «Cerf-Volant» lui-même est un lieu un peu intermédiaire entre la maison, le lieu social et la famille donc il y a vraiment cette circularité qui passe par la présence, par la parole, par un non-faire souvent.

Olivier Delhoume

Vous disiez Denis Châtelain qu'effectivement, les personnes qui viennent s'approprient le lieu complètement et alors il y a cette liberté, cet instant de détente qui est permis, qui est proposé, mais il y a aussi des règles. Ces règles sont

respectées, ce n'est pas la bazar, ni le foutoir, c'est pas le n'importe comment?

Denis Châtelain

Ecoutez, les règles sont là mais ce qui est fort intéressant pour nous c'est de voir comment la personne qui accompagne l'enfant va se faire ou non, et comment, le porte-parole de la règle qui lui a été énoncée.

Olivier Delhoume

Ils s'approprient y compris les règles?

Denis Châtelain

Bien sûr, oui. Je vais vous donner un autre exemple de ce qui peut se mettre en travail au «Cerf-Volant» bien qu'il n'y ait aucun suivi ni dossier au «Cerf-Volant». Une maman arrive avec ses 2 enfants; je demande tout d'abord le prénom de l'enfant qui se trouve à ses côtés pour ensuite m'intéresser au second qui se trouve dans sa poussette «parquée» dans le sas d'entrée. A mon plus grand étonnement la mère me répond: «Ah? celui-là. Il ne compte pas!»

Olivier Delhoume

Qu'est-ce que vous en faites d'une réponse comme ça? On fait semblant de ne pas avoir entendu? On note quand même le prénom?

Denis Châtelain

En l'occurrence, je ne l'ai pas du tout forcée à me dire le prénom de cet enfant visiblement âgé de quelques semaines. J'ai suivi son mouvement et attendu qu'elle se mette à l'aise. Quelque temps plus tard, peut-être une demi-heure, je suis revenu lui dire que j'avais à écrire le prénom de son enfant au tableau... et que je me demandais qu'est-ce que cela pouvait bien vouloir dire pour elle ce «ne pas compter»!

Olivier Delhoume

Joshua Sparrow nous décrivait tout à l'heure effectivement cette prise en charge pour que l'enfant aille vers le contexte communautaire, est-ce que vous avez le sentiment vraiment de contribuer à cela, c'est-à-dire si on ne parle pas d'intégration sociale, en tous cas de socialisation en quelque sorte, pour vous, Laurence Chekroun, qui êtes arrivée récemment au «Cerf-Volant»?

Laurence Chekroun

Si on aide à la socialisation?

Olivier Delhoume

Oui, si vous avez ce sentiment là? Et comment vous le voyez? Comment vous le ressentez?

Laurence Chekroun

Alors très clairement, par exemple, une chose que j'ai découverte en arrivant au «Cerf-Volant», c'est qu'il y a justement beaucoup de familles qui sont des familles monoparentales ou bien des jeunes filles qui sont un peu désœuvrées, qui sont toute la journée seules avec un enfant, ou bien des familles qui sont déracinées, qui n'ont pas de famille proche autour d'elles, qui ne maîtrisent pas la langue et que tout ce petit monde-là se retrouve au «Cerf-Volant» pour vivre, pour partager un moment donc je pense tout à fait que cela aide à ne pas enfermer les gens dans leur isolement.

Olivier Delhoume

Alors, on brise l'isolement. Ce n'est pas facile de briser l'isolement? Il faut comme ça tout à coup se réacclimater?

Alors, il y a effectivement briser la solitude, c'est une chose mais ce n'est pas évident Esther Bitton, car parfois la solitude c'est aussi se préserver des autres, arriver dans ce lieu d'accueil, ouvert, collectif, avec ses règles? C'est aussi d'un seul coup peut-être déjà aller mieux, que d'aller vers

les autres? Peut-être le premier pas étant fait, est-ce qu'on va vers un autre comportement, vers une autre vie peut-être?

Esther Bitton

Certainement que déjà à l'arrivée au «Cerf-Volant» c'est un peu pas comme un tirer au but - là on a l'air d'inspirer beaucoup le dessinateur, tant mieux - mais c'est vrai que le fait de franchir déjà la porte du «Cerf-Volant», d'être accueilli, l'enfant est accueilli comme un sujet de plein droit, les parents le nomment, il y a déjà quelque chose d'une présence qui est accueillie par les personnes qui sont là. Et il y a aussi cette temporalité dont parlait Denis qui fait que rien n'est forcé, les gens viennent, sont accueillis et ils prennent tout le temps qui est nécessaire, ça prend parfois une après-midi, ça prend parfois des après-midis, des semaines, avant que quelque chose, peut-être se dise, se passe mais du côté des enfants ça se passe souvent beaucoup plus vite, même ceux qui arrivent un peu frileusement blottis contre leur maman, c'est souvent nécessaire au début, cette toute première réassurance que cherche l'enfant auprès de sa mère, très vite, il va aller lui vers l'extérieur, revenir, faire des allers-retours et ça c'est déjà souvent pour la maman quelque chose qui est très important, de voir que son enfant a cette capacité de la quitter et de revenir.

Olivier Delhoume

Et pour vous Denis Châtelain, accueillant de passage, vous disiez tout à l'heure, ça ne crée pas des frustrations pour le professionnel que vous êtes? Est-ce qu'il n'y a pas parfois la volonté de dire «Ben non il faudrait que je revienne, je vais revoir un tel, il faudrait qu'on se revoie, etc...» n'y a-t-il pas la tentation de rentrer dans une relation plus étroite avec certaines personnes? De vouloir y consacrer plus de temps? De s'impliquer plus?

Denis Châtelain

Comme vous le dites, c'est une tentation! Or la question est précisément que nous ne sommes pas présents à un certain type de continuité. Nous sommes dans un moment tout à fait singulier, une immersion dans un « présent » qui n'engage à aucun futur entre nous. Je crois que nous nous tenons à l'endroit où les filles et les fils deviennent au jour le jour mère et père. Ce présent toujours renouvelé ne cesse de parler d'un travail de permutation des places entre les générations dont nous sommes les témoins privilégiés. Cela est suffisant, semaine après semaine, pour en ressortir très enrichi.

Olivier Delhoume

Laurence Chekroun, est-ce que cette arrivée au «Cerf-Volant», comme accueillante, va enrichir votre parcours professionnel? Va enrichir votre pratique? Comment voyez-vous cela? Comme une expérience supplémentaire?

Laurence Chekroun

Oui tout à fait, c'est déjà le cas, d'abord ça me permet de travailler avec des tout-petits ce qui n'est pas le cas dans ma pratique privée et puis cela m'apprend énormément.

Olivier Delhoume

Hier, le professeur Ansermet évoquait le fait que la prévention c'était parfois la provocation et c'était peut-être des actes de prévention qui provoquaient des dérapages, malgré soi. Est-ce que vous avez le sentiment, Esther Bitton, que le «Cerf-Volant» ou ces «Maisons Vertes», sont des lieux de prévention, au sens probablement le plus noble?

Esther Bitton

Prévention oui, c'est un des objectifs du «Cerf-Volant», que je distinguerais du dépistage, où on est à la recherche de quelque chose qui ferait problème, qu'on analyse et qu'on essaie de résoudre. Au «Cerf-Volant» ce n'est pas du tout

cela, la prévention, dans son sens étymologique, c'est vraiment venir au-devant de, c'est ce qui se passe dans l'accueil, c'est ce qui se passe dans cette présence à l'autre, qui peut-être peut faire ouverture sur quelque chose mais on n'en sait rien et c'est bien comme ça aussi.

Olivier Delhoume

Voilà. Le «Cerf-Volant», pourquoi? Parce que l'enfant prend son envol, lorsqu'il est quand même attaché par un lien solide? C'est le principe même du cerf-volant?

Esther Bitton

«L'envol et le lien», c'est le titre de l'ouvrage que nous avons édité pour les 10 ans d'existence du «Cerf-Volant» et l'année prochaine, pour les 20 ans, il y aura aussi quelque chose comme ça, qui s'envolera. ■



Regards croisés



Marie-Françoise de Tassigny
Déléguée à la petite enfance
Ville de Genève



Jean-Claude Seiler
Chef du Service petite enfance
Ville de Lausanne

Jean-Claude Seiler - Le mot «Défi»

Il s'agit de modifier nos paradigmes. On connaît historiquement l'enfant et la famille «objet». Des objets au service du pouvoir (économique et politique) chair à canons, outil de production servile et de reproduction permettant de perpétuer le cycle.

Une première révolution bouleversera considérablement et durablement la perception de la famille et de l'enfant dès le premier quart du XX^e siècle: l'avènement du «moi je» et la prise en compte de l'enfant comme sujet.

Le mariage d'amour, l'émancipation sexuelle, les légitimes revendications féministes apporteront de profondes mutations positives dans la société dès la fin de la guerre.

Au XXI^e siècle, à mon avis, nous vivons une deuxième révolution.

En effet, l'amour n'est pas éternel, la mondialisation économique, sociale et culturelle. Ainsi que les constellations diverses et multiples des familles modifient la notion de famille et d'enfant.

Cette seconde révolution que j'appellerai «contextuelle» nous met au-devant d'importants défis afin de prendre en compte judicieusement les besoins de l'enfant et de sa famille. Aujourd'hui le métier d'éducatrice de l'enfance se complexifie pour accompagner les enfants et leurs parents et c'est ensemble, avec vous, que nous pourrons construire cette nouvelle politique familiale. Merci.

Marie-Françoise de Tassigny

«Défi», je voudrais juste ajouter quelque chose. Pour moi, c'est un défi personnel parce que d'arrêter une activité, c'est un beau challenge. C'est une reconversion professionnelle. Donc, c'est mon premier défi. Mais pour la petite enfance, je dirai

qu'il y a un défi encore sur lequel il faut qu'on se penche, c'est d'accueillir tous les enfants sans distinction. Et actuellement il y a des enfants qui fréquentent les institutions de la petite enfance mais il y a des enfants qui ne sont pas dans ces institutions. Et je pense qu'il faut faire preuve de créativité et d'imagination pour trouver des nouveaux accompagnements dans ces familles où les enfants malheureusement restent chez eux et ne bénéficient pas de ce programme merveilleux que la Ville de Genève et la Ville de Lausanne offrent en socialisation, en matière de jeu et autre, et je pense que là encore il y a tout un champ d'actions pour les familles précaires ou les familles isolées.

Marie-Françoise de Tassigny

Le mot «rêve». Jean-Claude me dit que le rêve, c'est aussi rêver par rapport à ces enfants, qu'on n'arrive pas à approcher, mais pour moi le rêve c'est d'abord de penser que la petite enfance est une démocratie qui commence. Qu'on constitue la démocratie de demain. C'est respecter l'enfance dans son développement et je dirais que pour les professionnels de la petite enfance, c'est rêver toujours l'impossible.

Jean-Claude Seiler - Le mot «Evolution»

Marie-Françoise de Tassigny nous a fait rêver, avec Marie-Françoise nous avons, dans nos villes, construit une belle politique de la petite enfance. Demain, je me réjouis de poursuivre cette belle histoire avec Françoise Koch.

Il s'agit également de remercier les autorités politiques et nos magistrats respectifs de nous avoir permis de bâtir cet outil de politique familiale et sociale.

Pour ma part, avant d'arriver à «une place d'accueil pour chaque enfant» je souhaite pouvoir offrir une prestation d'accueil professionnalisée et de

qualité à tous les enfants deux ans avant leur entrée à l'école enfantine: nous aurions, alors, un magnifique outil d'intégration et de prévention au profit de tous les enfants de la Cité.

Marie-Françoise de Tassigny

Puisque ce sont mes derniers mots, je veux bien sûr remercier et je ne le ferai jamais assez-tous les politiques... parce que c'est un véritable contrat de confiance de confier à une cheffe de service le pilotage d'une politique petite enfance d'une Cité. Et j'ai eu cette chance d'avoir trois élus qui ont considéré la petite enfance comme le fleuron de leur département.

Mais je voudrais mettre encore une pierre à l'édifice de l'exigence. Aujourd'hui, on peut dire que la petite enfance dans nos villes romandes a presque atteint le Cervin. Mais attention, il y a déjà des signaux d'alerte à prendre en compte! Lesquels? Les propos de ceux toujours plus nombreux qui mettent en cause la cherté de la petite enfance et qui disent savoir comment mieux gérer le secteur et faire des économies. Et où trouver ces économies? La solution la plus souvent avancée consiste à ne pas employer autant de personnel qualifié! Pour moi, il y a là grand danger, et j'aimerais dire à tous les acteurs concernés par le bien-être et l'épanouissement des enfants «Soyez vigilants!» Aujourd'hui, la petite enfance romande propose d'excellentes prestations. Alors, veillons à ne pas descendre du Cervin et à nous retrouver au Salève! ■



L'enfance, la famille et l'Etat: les nouveaux défis de l'individualisme éducatif



Pierre-Yves Troutot
Sociologue, directeur de la hets,
HES-SO, Genève

Ces vingt dernières années ont été caractérisées par un développement important des modalités de la prise en charge socio-éducative des jeunes enfants non encore scolarisés. L'histoire récente de la Délégation à la petite enfance de la Ville de Genève est là pour illustrer ce progrès. Peut-on pour autant l'associer à une Révolution de l'Enfant? La question soulevée par ce colloque doit sans doute être replacée dans une temporalité plus large, en prenant comme point de repère essentiel les années 1960, caractérisées par l'urbanisation progressive de nos modes de vie, la démocratisation des études et l'allongement consécutif de la scolarisation, le développement associé du retour des femmes et des mères sur le marché du travail et surtout la profonde mutation des dynamiques familiales et éducatives.

Plutôt que de rechercher dans le déroulement du temps les indicateurs des bouleversements qui ont modifié nos représentations de l'enfant, le but de cette communication est de reprendre la question de l'articulation nécessaire entre l'enfance, la famille et l'Etat. Et ceci sous l'angle de la socialisation des nouvelles générations, qui en est le moteur, et du contexte culturel dans lequel cette action d'éducation est mise en œuvre et orientée par la philosophie de l'individualisme, qui transforme progressivement nos modes d'agir et nos aspirations.

Je me situe donc ici dans le cadre d'une sociologie de l'enfance, de la famille et de l'éducation.

L'enfance, comme catégorie d'âge, c'est surtout et d'abord la période de la vie durant laquelle se forme et se socialise le futur adulte. A travers chacune des étapes de ce processus individuel et social, c'est donc toute l'action éducative qui est en jeu, avec ses difficultés, ses dilemmes et ses paradoxes. Par ailleurs, il n'y a pas d'action éducative sans finalité,

sans référence à des valeurs, sans une conception de l'Homme et de la Société dans laquelle le futur adulte doit être amené à vivre.

Cette action éducative s'inscrit aujourd'hui dans un contexte philosophique particulier : l'individualisme démocratique. En mettant la priorité sur la réalisation subjective de soi, sur la nécessité de construire son identité dans la singularité de sa propre expérience et sur l'aspiration à la liberté et à l'autonomie face aux exigences collectives, cet individualisme contemporain pose de nouveaux défis à ceux et à celles qui ont la responsabilité de socialiser les adultes de demain, les parents d'abord, dans le cadre familial, les professionnelles des institutions d'éducation ou de rééducation encadrée-e-s par l'Etat, ensuite; mais aussi l'ensemble des citoyens et citoyennes que nous sommes, dans l'exercice de notre implication civique (constitution de l'opinion publique, vote des politiques publiques, etc.).

L'enfance est la période de la vie qui va de la naissance à l'âge adulte

Pour le sociologue, l'enfance doit être considérée comme la période de la vie durant laquelle doit se déployer pleinement l'action éducative de socialisation des nouvelles générations. C'est aussi, d'un point de vue plus psychologique, un processus de maturation et de développement individuel qui procède par étapes et qui aboutit à la construction progressive de la personnalité adulte.

Penser l'action éducative implique ainsi de se référer aux étapes de ce développement et de ce processus: l'enfance est multiple et le travail éducatif varie dans ses enjeux et dans ses mises en œuvre au cours de cette «maturation» du futur adulte.

Jean-Jacques Rousseau distinguait déjà en 1762 différents âges:

- l'âge du nourrisson ou de la nature (les 0-2 ans)
- l'enfance proprement dite (de 2 à 12 ans) avec l'accès au langage et à la conscience
- l'âge de la force (12-15 ans) qui approche de l'adolescence et de la puberté
- l'âge de la raison et des passions (15-20 ans).

Deux siècles plus tard, Maurice Debesse, qui fut professeur à la Sorbonne et auquel on ne se réfère plus beaucoup aujourd'hui, distinguait quant à lui, dans son ouvrage de 1952 consacré aux «étapes de l'éducation» et régulièrement réédité jusqu'à la fin des années 1960:

- l'âge de la nursery (0-3 ans) ou la période d'élevage durant laquelle l'éducation s'y présente comme une puériculture (nous sommes avant Françoise Dolto!)
- l'âge du bambin ou du chèvre-pied (3-7 ans), considéré comme l'enfance par excellence
- l'âge de l'écolier (6-14 ans), ou de la grande enfance
- l'âge de l'inquiétude pubertaire (12-16 ans), avec l'influence accrue de l'affectivité sur les conduites
- l'âge de l'enthousiasme juvénile (de 16 à 20 ans) caractérisé par l'affirmation positive de soi, l'entrée dans la vie adulte et l'accès à la majorité civile.

Aujourd'hui, la psychologie de l'enfant, la pédagogie, voire les politiques publiques n'utilisent plus tout à fait le même vocabulaire.

On parle toutefois de **petite enfance** et de **prime éducation**, pour se référer d'une part aux enfants non encore scolarisés, aux dispositifs de prise en charge éducative qui leur sont desti-

nés (crèches, garderies, jardins d'enfants, accueil familial à la journée) et au travail pédagogique qui s'y développe. Avec une prédominance accordée à la famille, principale responsable de cette prime éducation.

On utilise aussi les concepts d'**écolier** et de **scolarisation**, pour évoquer la socialisation des nouvelles générations par l'école. Avec une prédominance de l'Etat et de ses politiques éducatives.

On se réfère encore à l'**adolescence** et à la **jeunesse**, pour aborder les phénomènes psychosociaux et les dispositifs d'encadrement qui sont destinés à ceux et à celles qui ont dépassé l'âge de l'école primaire, avec là encore un grand nombre de prérogatives déléguées à l'Etat et aux institutions publiques qui doivent soutenir les parents (service de protection et de santé de la jeunesse, cours d'éducation sexuelle, centres de loisirs, jardins Robinson et maisons de quartier, travailleurs sociaux de rue ou hors murs, foyers d'éducation sociale ou de rééducation, etc.).

Et malgré la majorité civile à 18 ans, la question des **jeunes adultes**, intégrés toujours plus tardivement dans la vie économique et sociale (allongement des études, responsabilité financière parentale jusqu'à 25 ans, nombre de jeunes adultes vivant chez leurs parents, même avec la petite copine ou le petit copain), laisse penser que la situation d'enfance, caractérisée par la dépendance aux parents tend à se prolonger.

Avec aussi la question nouvelle et inquiétante du nombre de **jeunes entre 18 et 25 ans** qui se retrouvent sans ressources économiques, victimes de surendettement, dépendants de l'assistance publique, souvent sans perspective d'avenir.

Evoquer l'enfance, c'est donc faire référence très directement à l'action éducative

Au moment où l'on parle de crise de l'éducation, il n'est pas inutile de revenir à l'un des principaux penseurs de l'éducation, Emile Durkheim (1858-1917), sociologue de l'école républicaine, dont l'œuvre contient quelques postulats encore indispensables, me semble-t-il, à la réflexion actuelle:

«L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné» (la famille, la classe sociale).

Pour Durkheim, «l'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit(...) L'éducation est chose éminemment sociale» et à chaque type de société correspond un type d'éducation. Dès lors, «il est vain de croire que nous élevons nos enfants comme nous le voulons. Nous sommes forcés de suivre les règles qui règnent dans le milieu social où nous vivons».

La thèse sociologique de Durkheim le conduit logiquement à affirmer que «l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération».

Ce qui nous renvoie d'abord à la famille, les parents étant les premiers éducateurs de leurs enfants.

Le métier de parent en question: parentalité et nouveau rapport à l'enfant

L'enfant est devenu, aujourd'hui, le pivot du groupe familial et la parenté semble avoir changé de nature. On ne peut alors plus parler des relations

entre les parents et leurs enfants sans utiliser le terme de «parentalité» apparu dans le langage des sciences humaines au cours des années 1970-1980: quelle soit mono-parentalité, co-parentalité voire pluri-parentalité ou homo-parentalité.

Le concept de «parentalité» se réfère surtout à la compétence parentale socialement attendue, c'est-à-dire à l'ensemble des capacités psychologiques et relationnelles que doivent mobiliser les parents pour (bien) élever et (bien) éduquer leurs enfants.

Le concept de parentalité introduit ainsi un renversement total dans la relation parent-enfant, un paradoxe supplémentaire. Alors que la «parenté» précède l'enfant et est indépendante des qualités du parent (c'est le parent qui fait l'enfant et l'inscrit dans sa filiation), la «parentalité» se juge au contact de l'enfant (c'est l'enfant concret qui fait la parentalité, c'est-à-dire qui rend visible la compétence parentale de son parent).

Pour reprendre les termes du pédopsychiatre Daniel Marcelli, l'enfant devient «chef de la famille». C'est lui qui, en quelque sorte, pilote la compétence parentale à son profit dans la mesure où, d'une part, c'est dans l'intérêt quasi exclusif de l'enfant que la famille se structure et que les parents agissent et où, d'autre part, la parentalité doit être d'abord au service de l'épanouissement de l'enfant, en favorisant chez celui-ci l'expression de sa pleine singularité au détriment de l'obéissance imposée à une norme ou à un code.

Ainsi, seuls face à leurs enfants, coupés du long terme des liens d'appartenance, fragilisés par la privatisation extrême du lien familial, les parents d'aujourd'hui sont complètement renvoyés à un lien de filiation qui est devenu la référence centrale de leur responsabilité d'adultes-éducateurs.

Comment être alors de bons parents dans ce contexte de repli affectif? Comment exercer ses responsabilités éducatives quand l'idéologie principale est de permettre à chacun l'expression pleine et entière (sans entraves) de ses désirs les plus individuels? Quelle action les parents peuvent-ils avoir «sur» leurs enfants lorsque toute forme d'autorité est contestée à l'intérieur comme à l'extérieur de la famille?

Ces questions ne peuvent que renvoyer à la problématique de l'enfant-roi et aux difficultés rencontrées par de nombreux parents qui, confrontés à un sentiment d'impuissance, peuvent se trouver entraînés à développer des stratégies d'évitement ou tout simplement à capituler et à démissionner.

La problématique de l'enfant-roi et le paradoxe de l'éducation

Les écrits ne manquent pas (ouvrages, articles) qui tentent d'appréhender cette problématique d'actualité en prise avec l'égoïsme, l'hyper-trophie du moi, la recherche du plaisir immédiat, l'intolérance aux frustrations, le rejet de l'autorité, la difficulté ou l'incapacité à se mettre à la place de son parent ou des adultes, l'art de se présenter comme une victime pour asseoir son pouvoir.

Aujourd'hui le projet éducatif semble n'avoir qu'un but: former un individu libre, capable dès les premiers âges de s'épanouir et de devenir pleinement lui-même. Mais le respect de la personnalité de l'enfant et de ses besoins ne devrait pas être confondu avec la satisfaction de ses désirs immédiats.

La solution ne se trouve sans doute pas dans le laisser-faire, mais bien au contraire dans l'exercice de la responsabilité des adultes au nom de la liberté dont l'enfant devra être capable dans sa vie future.

Nous entrons ainsi très directement dans ce que certains auteurs, comme le philosophe politique Alain Renaut ou le pédagogue Philippe Meirieu, décrivent comme le cœur des contradictions de l'acte éducatif, et que l'on peut approcher comme le paradoxe de l'éducation: comment valoriser la liberté de l'enfant sans produire un enfant-roi ou un enfant tyran?

Ce qui renvoie à la responsabilité des parents, des adultes et des éducateurs professionnels d'exercer sur les enfants une contrainte dans le présent au nom d'une liberté à venir.

Jusque dans les années 1960, le modèle éducatif dominant était relativement autoritaire. Il en résultait que le «Surmoi», cette instance psychique que les psychanalystes nous ont appris à connaître, pouvait être tellement développé que l'individu en perdait ses capacités d'expression spontanée et ses émotions, avec le risque de la névrose.

La révolution des années 1970-80 nous a fait entrer dans le règne de la liberté, du laisser-faire et du refus des contraintes. Les «psy» découvrent alors les effets pervers de l'autorité sur la personnalité. Avec l'exigence de la satisfaction immédiate des besoins, même au dépend d'autrui, et l'illusion de la toute puissance (prédominance du Moi et défaillance du Surmoi), on passe à une éducation plus permissive, qui peut alors apparaître comme manquant de structures et de limites.

La question de l'enfant-roi, réactualisée par cette mutation, trouve aujourd'hui un écho dans la littérature du management et chez les spécialistes de la gestion des ressources humaines. Ceux-ci observent, dans les rapports de travail, de plus en plus de dysfonctionnements institutionnels et psychologiques interprétés comme des défaillances «surmoïques».

On parle alors d'employés manipulateurs et/ ou en souffrance, qui manquent de repères internes et externes au niveau normatif; qui ont de la peine à se soumettre à une demande hiérarchique, voire à entrer dans les procédures et directives; qui transgressent volontairement ou inconsciemment les cadres institutionnels et contractuels, avec incompréhension des retours d'agressivité dont ils sont la cible; qui présentent une difficulté à faire preuve d'empathie et à se mettre à la place de l'autre et vivent le sentiment subjectif d'être injustement traités ou d'être la victime de harcèlement ou de violence psychologique ou institutionnelle.

Ces comportements émotionnels très intenses, inappropriés dans les relations de travail, associés à la difficulté de se décentrer et à gérer les frustrations, semblent nourrir le cercle vicieux de la souffrance au travail, avec pour conséquence possible l'épuisement psychique des protagonistes.

Ne s'agit-il pas, là aussi, de problèmes de socialisation, à mettre en lien avec une possible pathologie d'un individu-roi qui organise le monde autour de sa seule expérience subjective du réel?

L'individualisme démocratique au cœur de la modernité

Depuis Alexis de Tocqueville (1805-1859), nous ne pouvons plus ignorer que les sociétés modernes s'organisent prioritairement autour de l'expérience de l'individu et que la coordination politique de l'action pose que celui-ci est premier par rapport à la société et aux institutions.

L'individualisme démocratique, qui n'est pas à confondre avec l'égoïsme, est posé par la modernité comme un idéal et comme un enjeu. L'individu de la démocratie moderne doit pouvoir se libérer des institutions et prendre de la distance face aux contraintes de la vie publique. Il en découle que la réalisation de soi au travers de l'explora-

tion d'expériences personnelles et la poursuite de l'intérêt individuel doivent être culturellement et politiquement légitimés. Le dialogue et l'intersubjectivité sont ainsi devenus le passage obligé de la fabrication de soi. Que ce soit dans les rapports interpersonnels ou les relations contractuelles et institutionnelles. Sans parler des appartenances citoyennes. Enfin et surtout, l'identité du sujet ne s'impose plus de l'extérieur, mais doit se construire de l'intérieur, dans sa subjectivité même.

L'observation sociologique de nos modalités contemporaines de construire et vivre notre individualité, nous amène ainsi à considérer que pour les individus d'aujourd'hui, il y a prioritairement la recherche absolue d'une harmonie avec soi-même et quête d'une justesse de soi-même, qui doit pouvoir dépasser toutes les mises en catégories. En ce sens, il ne s'agit plus de se comparer aux autres pour définir/affirmer son identité (se faire reconnaître dans sa différence), mais bien plutôt de construire son identité dans la singularité même de sa propre expérience, qui elle-même peut être multidimensionnelle et contradictoire, mais toujours unique et originale. L'individu contemporain se trouve ainsi placé devant la nécessité de développer une solution biographique originale à sa propre existence et d'affirmer son identité à partir d'une synthèse personnelle et unique de l'ensemble de ses expériences multiples. Il ne s'agit plus, a priori, d'être semblable, différent ou supérieur aux autres, mais d'être reconnu comme fondamentalement singulier.

Ce qui est toutefois nouveau, dans cette aspiration, c'est que la construction de soi, et de ses rapports aux autres, passe de moins en moins par la référence à des critères universels. Nous sommes ainsi éloignés de la vision philosophique classique, voire kantienne, des rapports interindividuels. Triomphe du sujet singulier, non réductible à toute

catégorie sociale ou morale qui viserait à l'enfermer et à le réduire. Avec la relativisation des critères universels, notre rapport au monde est de moins en moins référé à des savoirs externes, à l'autorité des institutions, mais prioritairement à notre intuition individuelle et aux savoirs de l'expérience, de notre expérience, laquelle devient la référence et la vérité de toutes choses.

Si ce modèle culturel dominant semble être l'horizon de l'action éducative contemporaine, celle-ci s'exerce toutefois encore dans des contextes et des milieux sociaux et familiaux culturellement différenciés et inégaux en ressources.

La socialisation primaire est encore largement le fait des familles. Et celles-ci, selon la place qu'elles occupent dans la structure sociale, peuvent se trouver en phase ou en contradiction profonde avec cette visée socialisatrice.

La diversité des attitudes éducatives des familles: un défi majeur pour les éducateurs et éducatrices de l'enfance

La famille transmet à l'enfant, dès son plus jeune âge, le langage et les codes sociaux les plus élémentaires (apprendre à manger correctement par exemple) mais aussi les valeurs, les normes, les modes de penser et les aspirations qui l'aideront ensuite à développer des relations sociales et à jouer un rôle actif dans la société. Elle remplit donc une fonction encore primordiale dans la socialisation et la production individuelle des individus.

Les attitudes éducatives des familles ne peuvent cependant se comprendre qu'en référence à la logique de fonctionnement qui les engendre. On peut donc, schématiquement, distinguer trois grandes figures de la relation éducative, associées à trois modes dominant de fonctionnement familial, qui mettent en évidence

autant d'images de l'enfant et de stratégies de socialisation.

A la logique du repli domestique et de la coexistence fonctionnelle, qui caractérisent les familles «bastions», repliées sur elles-mêmes, décrites par Jean Kellerhals, répond une pédagogie de l'intériorisation normative et du contrôle.

Considéré d'abord comme un être influençable, incapable de se défendre et de se prendre en charge face à la complexité de la vie, l'enfant est vu comme un individu qui doit apprendre à se conformer aux règles du fonctionnement familial et sociétal. Le rôle des parents est alors de le tenir à l'écart des dangers du monde (surveiller ses fréquentations, contrôler son emploi du temps), de le protéger contre lui-même en lui donnant des règles de vie (sens du travail, honnêteté, politesse, etc.) et de l'amener à intérioriser les règles de la coexistence et les conventions sociales avant de pouvoir lui déléguer des responsabilités et l'ouvrir sur le monde. La relation éducative sera alors basée sur l'obéissance, la surveillance et le contrôle.

A la logique de l'investissement individuel, qui donne la primauté à l'autonomie des individus qui composent le groupe familial, répond une pédagogie du contrat, de la négociation et de l'autonomie individuelle.

Considéré comme un partenaire à part entière, l'enfant doit être encouragé très tôt à prendre ses responsabilités. Le rôle des parents est alors de lui donner l'occasion de faire ses propres expériences, d'affronter les contraintes de la vie et d'acquérir son autonomie. La relation éducative est basée sur la confiance, et les parents n'interviennent que pour le conseiller et assurer que cette autoformation se passe bien.

A la logique de l'ouverture relationnelle, qui caractérise la famille «compagnonnage» et donne le primat à la communication expressive et à l'ouverture sur les autres et sur le monde, répond une pédagogie de la mise en relation avec les autres et de la pleine réalisation de soi. L'enfant est vécu comme une personnalité en développement, comme un être de besoins et de désirs, riche en potentialités à promouvoir et à cultiver. Il doit pouvoir exprimer ses intérêts, développer ses facultés et bénéficier d'un cadre relationnel épanouissant. Les parents veulent alors favoriser le développement de sa personnalité, lui donner l'occasion d'exprimer sa spontanéité et susciter sa créativité. L'enfant devra alors être mis en relation avec lui-même et avec les autres, c'est-à-dire essentiellement être motivé, encouragé et stimulé et entraîné à entrer en relation avec le monde.

Cette approche différenciée des familles par leurs stratégies éducatives, que je ne fais qu'esquisser ici, montre d'une part que les tensions normatives, les contradictions de l'action et les difficultés au quotidien peuvent être nombreuses et décisives pour l'avenir des enfants et que, d'autre part, dans ce contexte, la prise en compte de ces logiques et tensions, au travers des collaborations éducatives entre les différents agents de la socialisation, est plus que nécessaire. Il s'agit donc là d'un défi professionnel majeur pour les éducateurs et éducatrices de l'enfance.

L'éducation et la socialisation des générations futures: enjeu politique et défi sans cesse renouvelé

Comme j'ai essayé de le montrer, l'éducation des enfants et la socialisation des nouvelles générations sont devenus des enjeux centraux et majeurs pour les parents, pour les éducateurs et éducatrices de l'enfance, mais aussi pour nos

sociétés démocratiques libérales caractérisées par l'extrême individualisation, la recherche prioritaire des satisfactions immédiates et la perte des sentiments d'appartenance.

Or, cette exigence d'éducation et de socialisation est devenue d'autant plus difficile à mettre en pratique avec cohérence et efficacité, que les mutations sociales et familiales ont affaibli et rendu problématique l'exercice de la parentalité et que le développement de l'externalisation éducative, dont l'histoire genevoise des institutions de la petite enfance est le signe, oblige à des actions coordonnées bien avant l'entrée à l'école obligatoire.

S'ajoute à cette double difficulté le constat que le paradoxe de l'éducation, qui vise à user de la contrainte dans le présent pour permettre l'accès à la liberté dans l'avenir, est devenu un art d'autant plus difficile que la responsabilité éducative doit ruser avec l'exercice de l'autorité et composer avec la prédominance de la logique de la singularité des destins qui caractérise la postmodernité démocratique.

Dans cette perspective, le principal défi est d'accorder toute l'attention nécessaire au travail éducatif et de socialisation des nouvelles générations, de réfléchir celui-ci dans le contexte de l'évolution de notre conception politique de l'individu en société, sans nostalgie du passé, mais avec l'exigence d'une construction collective et solidaire pour l'avenir.

Tout se passe comme si nous nous trouvions devant la nécessité de réinventer une nouvelle culture de l'éducation et de ses modalités d'action, de la petite enfance à l'âge adulte, en passant par l'adaptation continue de notre système scolaire.

Lors d'un précédent colloque sur les droits de l'enfant, je terminais mon propos par un énoncé que je souhaite reprendre ici. A mon sens, l'éducation est une activité fondamentalement politique, qui engage la société dans son ensemble, dans la mesure où elle ne se réduit pas à une relation interpersonnelle (parents-enfants/éducateur-enfant), mais qu'elle se développe et se pratique dans un contexte culturel et sociétal qui en détermine les conditions et les possibilités. Cependant, l'éducation est aussi une activité éthique dans la mesure où, au niveau de chaque parent, de chaque adulte et de chaque citoyen, elle nous invite à faire un usage réfléchi et fondé en valeurs du devoir et de la responsabilité de former et de socialiser les générations de demain.

La Révolution de l'Enfant a sans doute déjà eu lieu. Si elle est chargée de rêves, de représentations nouvelles et d'évolutions possibles, elle contient surtout les défis pour demain. Il nous reste alors à les affronter en pleine responsabilité. ■



Transformations sociales et nouveaux défis pour l'éducation de la petite enfance



Tullia Musatti
Directeur de recherche CNR
Rome

La petite enfance se trouve aujourd'hui au croisement d'une pluralité d'importants processus de changement social et culturel. Les conditions actuelles de vie des jeunes enfants sont déterminées par l'interaction entre ces différents processus. A la fois, elles vont avoir des conséquences importantes non seulement sur la future condition de vie des individus mais aussi sur la nature des rapports sociaux et sur leur qualité éthique.

Ce n'est donc pas par hasard que dans les dernières décennies l'implication de la société vis-à-vis de la petite enfance prend une place de plus en plus importante dans l'agenda politique des institutions locales, nationales et supranationales.

Une des actions sociales plus importantes vis-à-vis de la petite enfance est l'offre de lieux d'accueil pour les petits enfants par laquelle répondre à différents besoins de la société et des individus. Afin d'apprécier la qualité de cette réponse et d'envisager les nouveaux défis qui se présentent pour réaliser des politiques équitables, il faut partir de l'analyse de la place que les lieux de la petite enfance ont dans la société actuelle et de l'individuation des différentes fonctions qu'ils peuvent satisfaire.

Un des changements les plus importants qui s'est produit dans le siècle dernier est la progressive augmentation de la participation des femmes au marché du travail aussi bien que sa diffusion dans différentes couches sociales. Quoique la littérature sur la nature de ce processus ainsi que sur ses origines, déterminantes, variabilité et conséquences soit immense, on n'a pas encore exploité jusqu'au bout les profondes transformations qu'il a entraînées dans les rapports interpersonnels au sein des réseaux familiaux, dans les relations de couple et dans les relations parentales (maternelle et paternelle) aussi bien que dans l'organisation

de la vie sociale en général. Dans mon pays, qui est traversé par de profondes différences sociales et culturelles, on retrouve ces mêmes différences dans les pourcentages de participation des femmes au travail et dans son impact sur les structures et comportements familiaux (Musatti, 2000). Il est important, toutefois, de remarquer que l'impact de l'emploi des femmes, au-delà de ses variations, sur le partage des responsabilités familiales dans le couple conjugal et l'organisation de la vie quotidienne de la famille ressort avec une bien plus grande évidence quand on considère la participation au travail des mères de jeunes enfants (Musatti, Ricci, & Bove, 2008).

Or, je veux ici souligner que, bien que la fonction sociale des lieux d'accueil de jeunes enfants, qui favorise l'accès au travail des mères et impulse le développement économique des pays, soit évidemment très important, elle n'est qu'une des fonctions sociales potentielles de ces lieux.

La présence d'un jeune enfant dans un noyau familial

Comme j'ai déjà eu l'occasion d'argumenter (Musatti & Picchio, 2005; Musatti, 2007), on peut dire que la présence d'un jeune enfant dans un noyau familial, en imposant des contraintes spécifiques, dues aux nécessités physiques et psychologiques de l'enfant aussi bien qu'à la recherche de nouveaux équilibres relationnels dans la famille, actualise une multiplicité de contradictions dans la vie quotidienne de la famille et en particulier dans ses relations à l'intérieur de réseaux sociaux variés, le monde du travail autant que les réseaux amicaux et familiaux. La co-occurrence entre ces contradictions et leurs possibles interactions négatives détermine des conditions de plus grande fragilité chez certains individus et familles et des situations potentiellement de marginalisation sociale.

Dans ma perspective, les fonctions sociales des lieux d'accueil des jeunes enfants se définissent par rapport à cette séparation entre la sphère de vie privée des familles et la sphère de vie publique dans ces multiples déclinaisons: le monde du travail, l'organisation de la vie urbaine, la famille étendue, les réseaux amicaux, les institutions éducatives, les administrations publiques, etc. Tout en étant étroitement reliées entre elles, ces fonctions s'actualisent par des actions diverses bien que complémentaires, adressées spécifiquement soit aux enfants, à leurs parents, aux familles usagers ou bien à un territoire plus ou moins étendu. En conséquence, la qualité d'un lieu d'accueil se mesure dans sa capacité d'exercer ses fonctions à l'intérieur d'un cadre d'actions cohérentes et dans l'optique de prévenir les risques potentiels en termes de souffrance individuelle et de mauvais fonctionnement de la société.

La socialisation de l'enfant: un mot-clef

Dans cette perspective le mot-clef de «socialisation», qui, dans les familles autant que dans l'univers des professionnels de la petite enfance, s'accompagne au discours autour des lieux d'accueil dans plusieurs pays européens, acquiert des significations multiples et toutes à explorer encore. En se référant aux lieux d'accueil, ce terme est employé le plus souvent pour indiquer le passage de l'enfant du monde social en famille au monde des institutions éducatives. Il est mentionné surtout, de plus en plus fréquemment, comme raison pour la demande croissante des parents d'avoir une place en lieu d'accueil collectif pour leur jeune enfant.

Plusieurs analyses des besoins des parents de soutien social et psychologique dans leur assomption du rôle parental (Neyrand, 1995; Musatti & Picchio, 2005; Rullo & Musatti, 2005) ont mis en évidence que, derrière l'aspiration des

parents à compléter l'éducation de leur enfant en lui garantissant une expérience avec d'autres enfants, il est possible de déceler aussi un-leur désir, souvent implicite ou même inconscient, d'élargir leur propre monde social à des échanges avec d'autres adultes, parents ou professionnels, impliqués dans l'éducation des plus petits. Il est toutefois évident que les attentes des parents sur la socialisation de leurs enfants ont leur origine dans le quotidien de plusieurs jeunes enfants.

Données récentes et moins récentes concernant mon pays confirment que, dans leurs premières années de vie, la majorité de ces enfants sont fils uniques - à cause du bas taux de natalité et du décalage entre les naissances des frères -, et ils passent des longues journées seuls avec un/e adulte dans une interaction face-à-face continue, centrée sur les besoins des enfants et qui s'inscrit dans un cadre relationnel intense et souvent mal équilibré sur le plan du rapport de pouvoir. Toutes les enquêtes montrent aussi que, entre les enfants de moins de trois ans et qui ne fréquentent pas un lieu d'accueil, environ un tiers n'a aucun contact avec d'autres enfants du même âge et seulement un autre tiers rencontre ses pairs fréquemment bien que seulement dans les jardins publics.

Ces conditions de vie quotidienne de la plupart des jeunes enfants entrent en conflit avec une image, qui est très répandue dans notre société, reconnaît que les enfants ont des compétences cognitives et sociales élaborées dès un très bas âge et donc postule leur besoin d'entrer en contact avec d'autres adultes et d'autres jeunes enfants précocement. Mais surtout l'expérience quotidienne de la plupart des jeunes enfants n'apparaît pas adéquate pour activer les compétences qui vont bientôt être demandées aux enfants pour ne pas être marginalisés socialement:

de maîtriser une pluralité d'informations en même temps, de communiquer sur ces informations avec une pluralité d'interlocuteurs différents, d'élaborer plusieurs nouvelles informations.

Dans les foyers plus attentifs aux besoins des enfants, les parents perçoivent cette discordance entre ces attentes sociales et l'expérience vécue par leur enfant à la maison. Cette perception semble être, comme déjà dit, une composante importante de la demande de lieux d'accueil collectifs par un grand nombre de parents, des parents qui sont amenés à envisager la sortie de l'enfant du cloisonnement aussi bien matériel que relationnel à l'intérieur de la famille nucléaire comme la solution la plus adéquate à leurs besoins. Toutefois, quand on creuse dans les paroles des parents, ce qui ressort est une signification très simplifiée du terme «socialisation de l'enfant», qui évoque seulement les contacts sociaux avec d'autres enfants aussi bien que l'apprentissage des compétences sociales nécessaires pour maîtriser ces contacts. L'enfant doit, donc, apprendre «à être avec les autres enfants» et à se conduire selon les règles de la vie sociale.

Un des plus importants défis qui se présente aujourd'hui au monde de la petite enfance est celui de ré-interpréter le terme «socialisation» dans la perspective de garantir à tous les enfants une réponse éducative adéquate aux attentes de la société. Il sera, donc, question de découvrir de nouveau quelle signification il pourra assumer dans l'expérience des jeunes enfants dans les lieux d'accueil. Autrement dit, il s'avère de plus en plus important de réfléchir sur la qualité culturelle, sociale et relationnelle de l'expérience vécue au quotidien dans ces lieux par les jeunes enfants.

Quelle socialisation dans les lieux d'accueil des jeunes enfants?

Parler de «socialisation» des enfants dans un lieu d'accueil amène à réfléchir sur un phénomène beaucoup plus complexe et important que le simple apprentissage de bonnes conduites par l'enfant quand il se retrouve avec d'autres enfants. Il est question d'appréhender les dynamiques cognitives et sociales impliquées dans la participation de l'enfant à une situation sociale bien différente de celle dans laquelle il a vécu jusqu'à ce moment, tout en y étant impliqués des importants processus identitaires, cognitifs et sociaux.

Il n'est pas banal de réfléchir sur le fait que plusieurs petits enfants et plusieurs adultes se retrouvent quotidiennement dans le lieu d'accueil. Ces deux dimensions caractérisent fortement l'expérience sociale offerte aux jeunes enfants dans ce lieu.

En premier lieu, la pluralité de ces présences différentes implique qu'une vie de groupe est proposée aux enfants. Ce qui ne veut pas dire que leur soient offertes des expériences homogénéisantes, où chacun doit faire en même temps les mêmes choses ou se recouper un espace pour profiter d'une même expérience, que ce soit recevoir une tranche de gâteau ou l'opportunité d'une interaction à deux avec un adulte. La vie à plusieurs est quelque chose de bien différent et plus complexe que ça: bien sûr, différents désirs et capacités s'y confrontent, mais cette pluralité est aussi un cadre dans lequel les actions des différents acteurs, qui recouvrent différents rôles, trouvent leur signification dans la relation réciproque.

Deuxièmement, le lieu d'accueil est un contexte de vie quotidienne: dans le double sens de se répéter tous les jours et d'être un contexte de vie qui prend une grande place dans le quotidien des jeunes enfants dans sa globalité expérientielle. Dans

ce contexte, une pluralité d'activités, y compris des activités routinières, dont certaines sont très intenses sur le plan émotionnel aussi bien que sur le plan cognitif. Et cette expérience répétée s'étale sur une longue période dans laquelle des processus de développement se déroulent avec intensité et rapidité particulières.

Dans cette situation, l'enfant devra faire face à plusieurs défis. Il fera la connaissance des différents partenaires présents, dans leur identité personnelle et catégorielle (adulte ou enfant, masculine ou féminine) et individuelle. À ce propos, il n'est pas inutile de rappeler que la plupart des enfants qui entrent dans un lieu d'accueil n'ont aucune connaissance réelle des autres enfants, ou pour mieux dire de «non adultes», qui apparaissent comme des organismes assez mystérieux et un petit peu effrayants, bien que très attrayants. Déjà les premières recherches faites dans les années '70 sur ces thèmes avaient montré l'impact important de l'«expérience des pairs» sur la qualité des échanges sociaux entre enfants, mais cette acquisition n'a pas été toujours traduite dans la réflexion sur les pratiques éducatives en prenant en charge, par exemple, l'étonnement de l'enfant lors de sa première entrée dans un lieu d'accueil.

De plus, l'enfant devra appréhender la signification ultime d'être à plusieurs dans un lieu centré autour des besoins cognitifs, sociaux autant qu'émotionnels des petits enfants. Que ces besoins trouvent une réponse plus ou moins adéquate dans les pratiques éducatives réalisées dans le lieu, l'enfant se trouvera face à une révolution copernicienne de son univers. Un entre plusieurs, il lui faudra non seulement apprendre des règles de conduite mais surtout mettre au point des nouvelles stratégies cognitives et communicatives pour interagir avec cet univers.

La communication avec les autres enfants devra naturellement être faite par d'autres registres que ceux qu'il a l'habitude d'utiliser dans l'interaction avec les adultes à la maison. Mais aussi la communication avec les professionnels dans le lieu d'accueil se développera dans un cadre interactionnel très différent de ce qui caractérise la communication avec l'adulte qui prend soin de lui à la maison. Dans le lieu d'accueil, les messages qui peuvent l'intéresser souvent ne seront pas adressés ni directement ni exclusivement à lui, mais à une pluralité d'interlocuteurs potentiels. Également, il devra adapter ses propres stratégies pour attirer l'attention et communiquer avec les différents partenaires.

Sur le plan cognitif, ce sera la découverte d'activités de jeu et d'exploration dont probablement il n'aura pas eu déjà l'expérience à la maison. Mais, ce qui est plus important, dans la situation sociale à plusieurs le jeune enfant apprendra à comprendre les intentions, les états émotionnels des autres partenaires présents et surtout la signification de leurs actions (Sinclair, 1996). Il a été décrit depuis longtemps les modalités par lesquelles les tout petits enfants arrivent non seulement à comprendre les actions des autres enfants mais à en faire l'objet d'une ultérieure réflexion et construction cognitive (Stambak, & coll., 1983; Verba & Musatti, 1989). Il est par ces processus d'attention aux activités réciproques, que des processus de partage de séquences d'activités autour des mêmes objets et/ou actions se dégagent, des processus de plus en plus imbriqués et complexes de partage de significations dans le groupe d'enfants et adultes dans le lieu d'accueil (Verba, Stambak, & Sinclair, 1982; Musatti, 2005). En d'autres termes, dans ce lieu, l'enfant pourra apprendre à apprendre par les autres et avec les autres, à réfléchir sur les significations proposées par autrui à son attention et à partager des significations.

On ne peut pas éviter de reconnaître dans ces processus de développement cognitif, social et communicatif, qui peuvent être activés dans le cadre de vie quotidienne du lieu d'accueil des réponses importantes aux principaux défis posés à niveau sociétal au monde de la petite enfance. La qualité des lieux d'accueil des jeunes enfants se joue dans leur capacité d'assouvir cette fonction sociale, à savoir celle d'assurer à tous les enfants une expérience de socialisation dans le sens riche et complexe, que j'ai esquissé. ■



Références bibliographiques

Musatti, T. (2000). La petite enfance en Italie: vie quotidienne et institutions éducatives. In G. Brougère & S. Rayna (Eds.), *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe* (pp. 407-431). Paris: INRP-Université Paris Nord/Anthropos.

Musatti, T. (2005). La qualité de l'expérience cognitive dans les milieux collectifs de la petite enfance. In J.J. Ducret (dir.), «*Scolariser la petite enfance?*» SRED, Cahier 12, (pp. 24-34). Genève: République.

Musatti, T. (2007). La signification des lieux d'accueil pour la petite enfance aujourd'hui. In G. Brougère & M. Vandebroek (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 209-226). Bruxelles: Peter Lang.

Musatti, T., & Picchio, M. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna: Il Mulino.

Musatti, T., Ricci, R. & Bove, G. (2008). Division and sharing in daily life of families with a young child. http://www.istat.it/dati/catalogo/20080612_01/arg-0835time_use_in_daily_life.pdf

Neyrand, G., (1995). *Sur les pas de la Maison Verte*. Paris: Syros. Neyrand, G., (2001). Mutations sociales et renversement des perspectives sur la parentalité. In D. Le Gall & Y. Bettahar, (Eds.) *La pluriparentalité* (pp. 21-46). Paris: Presses Universitaires de France.

Rullo, G., & Musatti, T., (2005). Mothering young children: child care, stress and social life. *European Journal of Psychology of Education*, XX, 107-119.

Sinclair, H. (1996). Activités spontanées des jeunes enfants et objectifs pédagogiques des institutions préscolaires, In S. Rayna, F. Laevers, & M. Deleau (dir.) *L'éducation préscolaire: quels objectifs pédagogiques?* (pp. 183-200). Paris: INRP & Nathan.

Stambak, M., Barrière, M., Bonica, L., Maisonnnet, R., Musatti, T., Rayna, S. & Verba, M. (1983). *Les bébés entre eux: inventer, découvrir et jouer ensemble*. Paris: Presses Universitaires de France.

Verba, M., & Musatti, T. (1989). Minor phenomena and major processes of interaction with objects and peers in day care center. *European Journal of Psychology of Education*, IV, 215-227.

Verba, M. Stambak, M., & Sinclair, H. (1982). Physical knowledge and social interaction in children from 18 to 24 months of age. In G. Forman (Ed.) *Action and Thought. From sensorimotor schemes to symbolic operations* (pp. 276-296). New York: Academic Press.



Petite Enfance, un même mouvement, une même passion



Claudette Pitre-Robin

Directrice générale, CPE de la Montérégie
Québec

Directrice générale du Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie depuis 1976, je fais donc partie de l'histoire des services de garde au Québec. A cette époque, il y avait soixante services de garde appelés garderies sans but lucratif, pour environ 3 000 places.

D'abord le mouvement des femmes

Au Québec, les services de garde ont été, d'abord et avant tout, une histoire, une affaire de femmes.

En effet, l'intérêt pour la mise en place de services à la petite enfance n'a émergé qu'avec la bataille des femmes pour l'accès au marché du travail au début des années 1970. Paradoxalement, c'est un programme gouvernemental canadien de création d'emplois en période de chômage qui a financé l'implantation des premières garderies au Québec.

Ce fut donc un réseau pour des femmes (mères), qui s'est développé grâce au militantisme des femmes et a été offert par des femmes (aujourd'hui encore, les femmes représentent plus de 95 % du personnel éducatif).

Il faudra toutefois attendre jusqu'en 1996, pour que le gouvernement adopte (enfin!) une politique pour le développement des services de garde.

Aujourd'hui, un service essentiel

La population du Québec est de 7 828 879 habitants en 2009. Le taux d'activité des femmes en âge de procréer (25-44 ans) a atteint 83,8 % en 2008 (il était à 76,9 % en 1997) et l'indice synthétique de fécondité a atteint 1,74 enfant par femme en 2008 alors qu'il a été inférieur ou égal à 1,5 de 1998 à 2004. Le Québec compte actuellement 416 043 enfants de 0 à 4 ans.

Les lieux d'accueil au Québec:

Le Centre de la petite enfance (CPE) est un organisme sans but lucratif ou une coopérative dont au moins les deux tiers du Conseil d'administration sont composés de parents usagers du service. Il offre dans ses installations des places à contribution réduite (7 \$ par jour), et une installation peut accueillir au plus 80 enfants.

La **garderie** est généralement une entreprise à but lucratif qui fournit des services de garde dans une installation pouvant accueillir un maximum de 80 enfants. Elle a l'obligation de former un comité consultatif de parents composé de cinq parents usagers. La plupart des garderies ont conclu une entente de subvention avec le ministère de la Famille et des Aînés et offrent des places à contribution réduite (7 \$ par jour). D'autres garderies ne sont pas subventionnées et peuvent fixer elles-mêmes la contribution de leur choix.

La **garde en milieu familial** est un service fourni par une personne dans une résidence privée, moyennant rémunération. Si cette personne n'est pas reconnue par un bureau coordonnateur, elle ne peut recevoir plus de 6 enfants. Lorsqu'elle est reconnue, elle offre des services de garde éducatifs à un maximum de 6 enfants, dont 2 au plus peuvent avoir moins de 18 mois. Si elle est assistée d'un autre adulte, elle peut recevoir de 7 à 9 enfants, dont 4 au plus peuvent avoir moins de 18 mois.

Pour l'ensemble du Québec, le réseau devrait compter 220 000 places de garde en septembre 2010; 15 000 nouvelles places devraient être annoncées incessamment. Mais on sait qu'il manque encore de places et tout particulièrement pour les places en pouponnière pour les enfants de 0 à 18 mois. Les services de garde à 7 \$ ont rapidement été victimes de leur succès!

1. L'expérience des échanges Genève - Québec: une interface riche qui permet l'échange de connaissances et d'expériences et le partage d'analyses et de prospectives. Fenêtre sur l'autre et miroir sur ses propres pratiques.

Au cours des douze dernières années, nous avons pu développer entre Genève et le Québec une interface riche qui permet l'échange de connaissances et d'expériences et le partage d'analyses et de prospectives.

Un projet d'échanges entre des éducatrices des structures d'accueil de Genève et des centres de la petite enfance de la Montérégie a d'abord été mis sur pied. À ce jour, plus d'une vingtaine d'éducatrices ont pu profiter d'un échange de milieu de travail de part et d'autre de l'Atlantique. La présence d'une éducatrice étrangère dans la structure d'accueil permet à l'ensemble de l'équipe de bénéficier au quotidien d'échanges de connaissance et de pratiques issues de nos milieux respectifs. Des directions générales ont également pu réaliser des échanges fructueux, s'accueillant mutuellement dans leurs milieux respectifs. Les liens alors créés se poursuivent toujours.

Parmi les liens qui, même après 15 ans, se poursuivent encore, notons ceux développés avec Madame Marie-Françoise de Tassigny et son équipe de la Délégation de la petite enfance. Par une participation comme conférencière lors de colloques ou de rencontres avec les autorités gouvernementales et avec les gestionnaires de nos services de garde, ces liens nous ont permis d'approfondir certaines dimensions de notre pratique.

Nous avons pu constater, par exemple, que nos structures d'accueil ont sensiblement la même évolution. Il y a quinze ans, l'importance était le développement de places et toute la mobilisation allait en ce sens. Cinq ans plus tard, la qualité des structures, sans définir précisément cette qualité,

et, au cours des cinq dernières années, la qualité des services offerts aux enfants, devenaient notre préoccupation majeure. Nous avons donc soutenu nos milieux d'accueil dans l'expérimentation de différents programmes, dans l'implantation de diverses approches pédagogiques afin d'améliorer la qualité des services.

Parallèlement, puisque des chercheurs nous ont démontré que la qualité de la vie des professionnels était garante de la qualité des services à la petite enfance, nous avons donc aussi beaucoup travaillé à l'amélioration des droits d'exercice des professionnels de la petite enfance. Au Québec, tout comme à Genève, les salaires ainsi que les conditions générales de travail se sont nettement améliorés et je crois que cela était pertinent et fort important.

Mais il faut aller plus loin: le fait d'échanger entre pays, entre professionnelles de la petite enfance nous nourrit de façon très particulière, ouvre une fenêtre sur l'autre, nous permet de dire «vous en êtes là, pourquoi» et souvent, ce qui est étrange, c'est que nous sommes arrivées à la même place, mais pas nécessairement avec la même grille d'analyse. Les étapes se font l'une après l'autre, offrant ainsi à chacun de nous un miroir sur ses propres pratiques.

Je crois vraiment que nous perdrons beaucoup à rester isolés, chacun dans nos milieux, d'autant plus que nos élus se rencontrent de plus en plus souvent. Ils n'ont pas tous les mêmes intérêts, tentent souvent d'importer les idées qui permettent de réduire les coûts. Il est donc important que nous demeurions en contact parce que souvent, ils ne regardent que l'économie sans bien mesurer l'impact sur l'ensemble du service, des enfants et des familles. Alors, je pense qu'on aura encore longtemps notre bâton de pèlerin, défendant la

petite enfance, ses besoins et ceux des familles, devant l'ensemble de nos élus. Régulièrement, quelques pas de plus doivent être faits pour le meilleur de notre petite enfance.

On disait donc qu'il est important de poursuivre nos échanges, de nous nourrir mutuellement, de trouver des moyens qui nous permettront même d'aller plus loin, outre les coûts importants de ces voyages d'un bord à l'autre de l'océan! On trouvera certainement d'autres façons de faire; déjà, on échange beaucoup de documents, d'écrits... C'est tellement facile maintenant par le web d'avoir des échanges réguliers! On trouve le moyen d'entretenir des liens beaucoup plus rapprochés et plus réguliers, et ça me paraît fondamental.

Notre premier défi est donc de poursuivre la vision de Madame de Tassigny, qui était de conserver et d'alimenter avec ferveur ces pratiques d'échanges tant au niveau national qu'international.

2. Au regard de la professionnalisation de la petite enfance, il ne faut pas perdre de vue l'essence même de notre mission soit de répondre aux besoins des enfants et de leur famille.

La reconnaissance de la profession, de meilleures conditions d'exercice

Au cours des dernières années, la reconnaissance de la valeur du travail auprès de la petite enfance s'est de beaucoup améliorée. On ne parle plus de «gardienne d'enfants», mais bien d'«éducatrice à la petite enfance».

Cette reconnaissance a amené de meilleures conditions d'exercice de la profession, et ce, tant au plan des salaires et des avantages sociaux qu'à celui de l'environnement du milieu de travail, des conditions réclamées depuis très longtemps.

Mais, quand on arrive à cette mesure, comment s'assurer que ces améliorations ne se fassent

pas au détriment des besoins des enfants, de leur mieux-être ainsi que ceux de leur famille. Nous sommes, en tout cas chez nous au Québec, à la rupture de ce fragile équilibre.

Importance de la formation initiale et de la formation continue

La connaissance du développement de l'enfant, de ses besoins, de son milieu, l'intégration d'enfants à besoins particuliers, le soutien aux enfants de milieux vulnérables sont des champs en constante évolution.

Au Québec, la réglementation exige que 2 éducatrices sur 3 possèdent une formation reconnue. Au-delà de cette exigence, nous réclamons même que toute personne intervenant auprès des enfants ait une formation en petite enfance. Je ne doute pas que des éducatrices sans formation et ayant plusieurs années d'expérience puissent faire un bon travail, mais je vous pose la question: vous êtes à l'urgence en attente de soins et on vous informe qu'il y a trois infirmières en service; deux sont des infirmières diplômées et la troisième n'est pas diplômée, mais elle est bien bonne... Laquelle choisiriez-vous pour administrer les traitements nécessaires?

Le danger que nous voyons relève de la reconnaissance de la profession. S'il n'est pas nécessaire pour une éducatrice sur trois d'avoir une formation spécialisée en petite enfance pour répondre adéquatement aux besoins des enfants dont elle a la charge, pourquoi est-ce nécessaire pour les 2 autres? C'est de la reconnaissance de la profession d'éducatrice en petite enfance et de la nécessité d'avoir des gens compétents dans le soin et l'intervention auprès de l'enfant dont il est question ici!

Tout le personnel éducatif doit également avoir accès à un programme de formation continue,

une formation qui remet en question et qui évolue, puisque nous apprenons constamment de nouvelles données sur le développement de jeunes enfants, sur leurs besoins.

Ne pas s'assurer de connaître et d'appliquer les meilleures pratiques c'est comme si en médecine, on refusait de modifier les protocoles et les traitements contre le cancer sous prétexte qu'il y a 20 ou 10 ans, «cela se faisait comme cela»...

Des taux de présence auprès des enfants fort préoccupants

Nous avons bien entendu au cours des deux derniers jours, et ce, par plusieurs conférenciers, l'importance de la relation signifiante de l'éducatrice avec l'enfant, de la stabilité dans les rapports adultes-enfants.

De plus, nous savons que la qualité de la constance des interactions en particulier lors des soins de base (boires et repas, changements de couches, etc.) soutient l'établissement de liens signifiants entre l'éducatrice et l'enfant et que la qualité de la relation qui se construit entre l'éducatrice et l'enfant influence sa capacité à apprendre et à se développer.

Au Québec, une des revendications pour l'amélioration des conditions de travail est la semaine de quatre jours. Depuis des années, les éducatrices ont réclamé et obtenu dans une bonne proportion cette semaine de 4 jours, mais... les enfants, eux, sont présents 5 jours.

Des données sur le taux de présence des éducatrices auprès des enfants ont été recueillies et compilées dans la région de Québec. En tenant compte des temps de planification ou de formation, des congés et vacances, leur taux de présence hebdomadaire, lorsqu'elles travaillent 4 jours par semaine, oscille entre 42 % et 57,5 % (pour 57 CPE sondés, une

moyenne de 52,6 % du temps de travail est passée auprès des enfants). Des taux plus élevés, entre 76 % et 86 %, sont évidemment observés dans les milieux où les éducatrices travaillent 5 jours par semaine. Outre le nombre de jours travaillés par semaine, les heures de formation ou de planification pédagogique accordées sur le temps de travail auprès des enfants semblent constituer un facteur de variation important.

Cette même étude démontre qu'au cours d'une même semaine, 9 à 12 adultes interviennent auprès d'un enfant et pas nécessairement les mêmes la semaine suivante.

Cela nous questionne très fortement et il faut impérativement revoir nos façons de faire, c'est une question d'horaires, d'organisation... Il est évident qu'on ne peut pas dire aux parents « N'amenez votre enfant que lorsque son éducatrice sera présente! On est là parce qu'il y a des enfants qui ont besoin de services, alors il va falloir vraiment qu'on revoie l'ensemble de notre organisation si l'on parle de liens signifiants avec les enfants, si l'on parle d'une éducatrice qui soit capable d'être en lien régulièrement avec cet enfant-là, qu'on limite le nombre d'individus qui interviennent auprès de l'enfant, il faut revoir nos façons de faire...

Il faut qu'on arrive à trouver de meilleures organisations du travail. Au Regroupement, nous offrons beaucoup de formation sur mesure et nous tentons maintenant de diminuer les activités de formation qui se tiennent les jours de semaine, pour éviter d'augmenter encore plus l'absentéisme des éducatrices auprès des enfants.

Ce sont sans doute de meilleures conditions de travail pour le personnel, mais, pour les enfants, il est impératif de trouver ensemble de meilleures façons de faire. Chaque fois que l'adulte change, l'enfant doit s'engager de nouveau dans la

construction d'une relation. Si cette expérience se répète trop souvent, il est possible qu'il cesse de s'investir. Nous avons des responsabilités envers l'enfant, nous devons les respecter.

3. Si les parcours sont différents, les préoccupations et les valeurs sont les mêmes. Au Québec, le débat sur la maternelle dès 4 ans.

Au Québec, les enfants entrent en maternelle à l'âge de 5 ans (avant le 30 septembre). Cette maternelle n'est à temps plein que depuis 1998, elle n'est toujours pas obligatoire, mais 99,5 % des enfants y sont inscrits.

Actuellement, compte tenu de la constante diminution du taux de natalité que connaissait le Québec depuis dix ans, si l'on ne tient pas compte des deux dernières années, les commissions scolaires souhaitent de plus en plus accueillir les enfants de 4 ans, et même les enfants de 3 ans de milieux défavorisés à mi-temps, dans les écoles primaires.

Nous n'avons pas d'écoles maternelles au Québec, les enfants sont accueillis au sein des écoles primaires avec les enfants de 6 à 12 ans. Mais nous sommes nombreux à considérer que les milieux scolaires ne sont absolument pas adéquats pour recevoir des enfants de cet âge. Ils ne sont parfois même pas adéquats pour les enfants du début du primaire. Ce sont des milieux qui devront faire des efforts considérables pour tenter de s'adapter aux jeunes enfants.

Ce n'est pas la place pour ces enfants! En effet, il est important de s'assurer qu'on développe et qu'on conserve pour eux des milieux de vie où ils peuvent vivre à leur rythme, selon leurs besoins. Il faut que le ratio adulte – enfants permette de répondre adéquatement aux besoins de chaque enfant, au fur et à mesure que les besoins se présentent. En service de garde ces ratios sont de 1 : 8 pour les enfants de 3 ans et 1 : 10 pour les enfants de 4 ans.

Au Québec, la question de l'intégration des enfants de 3 et 4 ans à l'école maternelle fera l'objet d'un grand débat au cours de l'année qui vient. Il y aura des commissions à travers la province pour discuter avec nos partenaires du milieu scolaire et tenter de maintenir la politique actuelle, soit d'avoir 5 ans révolus au 30 septembre pour fréquenter l'école.

Ce dossier est un bon exemple d'influence entre nos élus et hauts fonctionnaires. Nos fonctionnaires du ministère de l'Éducation sont régulièrement venus en Europe et ont observé qu'ici, à 3 ans et parfois même à 2 ans en France, les enfants fréquentent la classe maternelle. Conclusion? Nos enfants québécois doivent être en retard! Alors, il nous faut les convaincre cette fois que c'est vous qui avez eu tort.

Les programmes de stimulation précoce

Au Québec, tout comme vous sans doute, et comme certains chercheurs l'ont exposé, nous sommes préoccupés par la réussite scolaire; des budgets importants sont donc investis à cet égard.

Les milieux des services sociaux tout comme les milieux de l'éducation ont développé une gamme complète de programmes de stimulation précoce ou finalement de stimulations de toutes sortes pour les enfants, particulièrement ceux de 3 et 4 ans.

On s'aperçoit qu'après 20 ans d'investissements et des programmes qui se chiffrent en millions de dollars, on n'a ni amélioré la réussite scolaire de façon tangible, ni même diminué le taux de décrochage scolaire.

Malheureusement, dans plusieurs de ces programmes, on s'assure de l'apprentissage des prérequis scolaires et les enfants apprennent les choses nécessaires, mais ils n'apprennent pas à apprendre. Et si un enfant n'a pas développé ses propres capacités et son intérêt à apprendre, dès

qu'on a terminé de lui enseigner, parce qu'on est souvent plus dans l'enseignement, l'enfant reste démuné devant de nouveaux apprentissages.

Et tout doucement, insidieusement parce qu'on accueille aussi des enfants de milieux vulnérables, parce qu'on a voulu être reconnu comme des milieux éducatifs, on s'est rendu compte, quand on fait le bilan, qu'on est devenu aussi des centres très stimulants et même surstimulants pour les enfants. Le nombre d'activités préparées, organisées, dirigées par nos professionnelles de la petite enfance n'a cessé d'augmenter.

Plus encore; d'une part, on a pris conscience, assez récemment, de l'importance majeure des périodes de soins, de repas, des temps privilégiés où l'éducatrice peut vivre une relation individuelle avec l'enfant, où peuvent se développer les liens signifiants entre l'enfant et l'éducatrice.

D'autre part, ces périodes sont aujourd'hui devenues des périodes « entre les activités », pas des moments de vie ; on les appelle des périodes de routine et de transition. Et pour être bien sûr que ça se fasse dans l'ordre, que l'éducatrice contrôle bien son groupe, on y a introduit des petites chansonnettes et de petites comptines scandées par les enfants.

Aussi, il faut demeurer vigilants. Il faut continuellement analyser l'impact des pratiques que nous développons afin qu'elles continuent à répondre à un besoin et que ces pratiques ne viennent pas altérer la réponse à un autre besoin qui serait peut-être plus fondamental pour l'enfant.

Les enfants sont épuisés, les parents aussi. Ils se plaignent que leurs enfants ne savent plus s'occuper seuls, qu'ils nécessitent continuellement l'animation d'un adulte. Dans nos structures, les éducatrices le sont également. L'épuisement

professionnel dont souffrent plusieurs éducatrices prend sans doute une partie de sa source dans le rythme que nous nous sommes imposé nous-mêmes. Il n'est certainement pas imposé par les principes du programme éducatif qui s'expriment par: chaque enfant est unique, l'enfant est le premier agent de son développement, le développement de l'enfant est un processus global et intégré, l'enfant apprend par le jeu et la collaboration entre les services de garde et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant.

Une réflexion, une analyse globale nous interpellent. Il nous faut faire le bilan de tous ces changements d'organisation, d'interventions qui ont eu lieu au cours des dernières années. Il nous faudra être capable de ramer à contre-courant particulièrement à l'égard de ces approches «surstimulantes» qui à mesure que l'on apprend de nouvelles données sur les capacités de l'enfant, veulent exploiter ces capacités pour aller plus vite, plus loin, sans respecter le temps, respecter cette personne qu'est l'enfant.

Il faut se rappeler que tirer la tige d'une plante pour la faire grandir plus vite ne fera que la fragiliser, voire la faire mourir.

On ne veut pas de normes rigides qui soient réglementées. C'est donc à nous de définir les référentiels qui vont nous rassembler, qui vont tenir compte des besoins de notre milieu, des besoins de la petite enfance, des familles et du personnel. Nous voulons nous doter de référentiels qui vont nous permettre vraiment d'assurer collectivement des services de grande qualité.

L'heure est maintenant venue d'harmoniser les pratiques, d'offrir des modèles référentiels. Au Québec, l'expérience du Cadre de Saine Gestion ainsi que de celle de Brio, pour le programme éducatif, en sont des exemples concrets. Il nous

faut protéger les liens que nous avons déjà, développer des mécanismes pour assurer des échanges continus, bénéficier des expériences et des démarches de nos milieux respectifs.

Il faut poursuivre l'ensemble de nos actions dans **un même mouvement, une même passion pour la petite enfance.** ■



Clôture



Manuel Tornare
Conseiller administratif
Ville de Genève

Il y a eu des moments extrêmement intenses. Je suis très ému de ce dernier colloque avec Marie-Françoise de Tassigny. C'est une femme exceptionnelle, un tonnerre d'applaudissements pour cette femme d'exception. J'aimerais aussi ne pas oublier toute mon équipe, surtout Francine Koch peut-être plus discrète pour l'instant que Marie-Françoise de Tassigny. C'est une femme aussi d'exception, applaudissons-là. Et puis, merci à Julie, à Manuelle Pasquali aussi, à Sami Kanaan mon directeur. Et puis aussi Alisa Monney, bravo Alisa. Et puis le dessinateur aussi qui nous a fait beaucoup de bien dans ce monde de brutes.

Il y a eu des moments très intenses. C'était parfois inégal mais il y avait des moments très intenses. J'ai beaucoup apprécié, cher Monsieur de Boston, ce que vous avez dit. Camus disait il faut croire Sisyphe heureux. Voltaire a dit à peu près la même chose au XVIII^e siècle, Voltaire disait «il faut être heureux, c'est meilleur pour la santé». C'est vrai que j'ai entendu beaucoup parler de bonheur cette année, un peu plus que les années précédentes et ça m'a frappé.

Je fais vraiment une distinction entre la révolte et la révolution. La révolte c'est individuel, la révolution c'est collectif. Alors la «Révolution de l'Enfant» au XXI^e siècle impose bien évidemment pour nous les politiques, des politiques offensives sans a priori, sans arrière-pensées électoralistes, j'aurais pu être un cerf-volant, non, j'ai encore les pieds sur terre. Je crois que maintenant on a vraiment le devoir d'aller dans le sens de ce que j'ai dit dans mon introduction hier, c'est-à-dire, dans quelques mois, dans quelques années, l'accès aux crèches, aux garderies, aux jardins d'enfants devenant un droit, pas une obligation, c'est notre impératif catégorique au sens kantien du terme. Et ça je crois qu'on doit le faire, qu'on soit de gauche, du centre ou de droite, on doit aller dans ce sens.

Quand je suis arrivé en 1999 à l'Exécutif, à Genève, Marie-Françoise me le rappelait aussi, soit au niveau cantonal soit au niveau municipal, Ville de Genève ou autres communes périphériques, on parlait peu

de politique de la petite enfance. Je me réjouis de voir que maintenant on en parle partout, au niveau municipal, cantonal, régional, fédéral, européen et international et c'est une bonne chose, ça va dans le bon sens.

Comme je vous l'ai dit, on parle beaucoup plus de bonheur autour de l'enfant et je m'en réjouis. J'ai été 24 ans et demi fonctionnaire de l'Instruction Publique. Comme directeur de collège je voyais qu'il y avait un problème avec beaucoup de parents. Ça m'interroge, ça vous interroge et ça j'ai entendu ces questionnements, je le dis au sens philosophique du terme, ces questionnements pendant ces 2 jours, autour des parents. Je pense que «La Révolution de l'Enfant» avec tout ce que cela impose au niveau des politiques publiques, mais il y a aussi une dispersion des parents. Les parents se dispersent, ne sont plus concentrés parfois sur l'essentiel. Quand le téléviseur devient l'éducateur privilégié, avec toutes les bêtises qu'on peut voir, soit en dessins animés japonais d'une violence rare, soit les émissions pour enfants de très mauvaise qualité, je me pose des questions.

J'espère bien qu'au XXI^e siècle, cette dispersion des parents, encore une fois ce n'est pas la majorité - je ne veux pas stigmatiser certains - on va y penser un peu plus. Cela pourrait être le thème d'un prochain colloque. Je vois aussi que de plus en plus, excusez-moi, cher ami américain, c'est une mode qui nous vient parfois d'Outre-Atlantique, beaucoup de parents prennent des avocats. Pour se plaindre des institutions publiques. Et eux-mêmes souvent, à la maison, ne remplissent pas leurs devoirs. Ce qui me frappe aussi c'est qu'il y a beaucoup de partis politiques qui parlent de la famille. Ça veut dire quoi la famille? Faudrait revoir ces définitions-là. On l'a entendu aussi, ce discours. «La famille au centre»! Ma mère a divorcé en 1967, j'étais élève d'une école primaire au Petit-Lancy, sur 30 élèves, à l'époque il y avait 30 élèves par classe, on était 2 enfants de divorcés. Et on avait un petit peu honte, d'autant plus

que d'une vieille famille catholique, ça ne se faisait pas tellement, à l'époque. Maintenant, quand il y a 2 enfants qui sont de parents mariés, dans les classes de la Ville de Genève, ils sont regardés comme des zombies ou comme des extraterrestres. Donc, il faudrait aussi revoir tout cela.

Les pouvoirs publics ont une réflexion à mener par rapport à ce que nous pouvons apporter à des familles qui ne sont pas désagrégées mais qui ont une autre composition. On a parlé aussi de l'homoparentalité tout à l'heure. Ça viendra partout, ici et ailleurs. Et il y aura peut-être quelques pays qui seront plus en retard mais enfin bon, ça arrivera. Donc, il y a une nouvelle définition de la famille. Cela dit je pense que ce qui est essentiel, ce n'est pas forcément d'avoir la famille catholique, apostolique et romaine telle que le veut le locataire un peu vieillissant du Vatican. Ce qu'il faut, c'est, comme vous l'avez dit, des liens affectifs qui sont solides. Et c'est vrai, moi j'ai entendu quelques conférenciers nous parler de ce qui se passait, Claude Levi-Strauss en a assez parlé, dans certaines tribus, de Papouasie ou d'Amazonie, au Moyen-Age, souvent, c'était l'oncle qui remplissait le rôle du père. Bref, donc il y a des nouvelles formes peut-être à inventer, à comprendre, à mieux comprendre...

Et le rôle des pouvoirs publics c'est non seulement faire en sorte que l'accès aux crèches devienne un droit, et qu'on ne se pose plus cette question, qu'on nous vote les budgets pour qu'on puisse faire cela, qu'on puisse aussi donner un vrai statut aux éducatrices, aux éducateurs et au personnel de la petite enfance. Donc c'est le moment de se poser ces questions-ci d'une fonction publique municipale digne de ce nom, Grand Service public de la petite enfance. Je suis un socialiste qui pense, contrairement à Mitterrand, qu'on ne doit pas nationaliser des usines de yaourts, des banques, ou nationaliser des téléviseurs Thomson. On ne sait pas faire ça. On le fait mal, on a bien vu en Allemagne de

l'Est. En revanche, ce qui est socio-éducatif, ce qui est sanitaire, on sait mieux le faire que le privé. Parce qu'on a une autre mission. Et dans une ville comme Genève, qui fête cette année le 500^e anniversaire de Calvin qui a créé le collège de Genève, service public, obligatoire, gratuit. En 1559 il a créé l'Académie, devenue l'Université, service public. Il a créé aussi ce qu'on appelle maintenant l'Hospice général, c'est-à-dire un bureau d'aide sociale pour les huguenots, les protestants, qui arrivaient du Lubéron, des Cévennes, de Lucca, de Lombardie, d'Italie du Nord, d'Espagne, comme Michel Servet ou de Hollande, les calvinistes hollandais qui se réfugiaient ici. Ils n'étaient pas tous de riches banquiers ou de riches horlogers. Il y avait des pauvres. Donc il avait cette vision du service public. On a une tradition de service public qui date de Calvin. Ses successeurs avaient cette vision de service public et les effets bénéfiques, il y en a quand même quelques-uns, de la crise de juillet passé, c'est qu'on a quand même pris conscience que les privatisations tous azimuts ne sont peut-être pas la bonne chose.

En conclusion, j'aimerais qu'on puisse réfléchir autour de l'enfant, plus autour de l'enfant, en offrant plus de possibilités d'accès aux institutions de la petite enfance mais aussi en étant plus autour des parents qui sont souvent, comme je l'ai dit, largués, qui ne comprennent plus les repères, qui ne comprennent plus ce qu'il se passe dans ce monde.

La «Révolution de l'Enfant», c'est une dialectique qui s'accompagne bien évidemment, du réveil des parents, c'est ce que je voulais vous dire.

Je vous remercie. ■

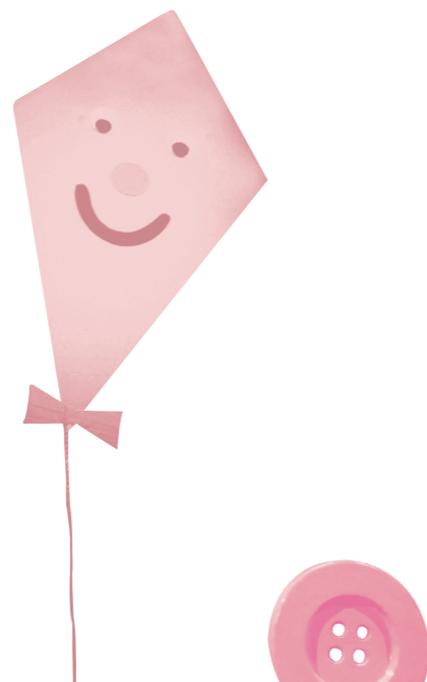
Clôture



Oscar Tosato
Conseiller municipal
Ville de Lausanne

Merci beaucoup. Il est clair que parler après le maire de Genève laisse peu d'espace et je vais essayer de ne pas répéter ce qu'il a déjà si bien dit. Dans notre canton on va fêter bientôt l'anniversaire de Pierre Viret. Je ne vais pas vous raconter son histoire, mais plutôt celle de Sophie Mercier, qui a créé la première institution de la petite enfance à Lausanne, une histoire très attachante. Un jour, alors qu'elle regardait par la fenêtre, elle a vu des enfants qui avaient l'air de traîner sur la place toute proche et elle s'est dit il faut faire quelque chose pour eux. De fil en aiguille elle a décidé de financer ce qui a été la première crèche à Lausanne. Ce qui est génial c'est que ça se passait au Rôtillon et que maintenant, avec ses descendants qui gèrent la Fondation Sophie Mercier, nous allons construire une nouvelle garderie, à ce même endroit où elle a créé la première.

Pendant deux jours deux responsables politiques ont participé à un colloque de professionnels, ont écouté avec attention toutes les conférences. D'immenses pistes de réflexion s'ouvrent à nous et j'aimerais dire déjà que sur les propositions politiques que Manuel Tornare a fait, sur l'ambition politique qu'il affirme pour la petite enfance, nous avons là vraiment une révolution commune à faire. J'y souscris totalement et ce n'est pas pour rien que depuis 5 ans nous travaillons ensemble. C'est la force de deux grandes villes de Suisse romande qui nous permet de faire avancer cette mission. Je vais au terme de ce colloque revenir sur quelques éléments que j'ai plus particulièrement retenus. Un terme me trotte dans la tête depuis deux jours: précoce. Madame Pitre-Robin a parlé de «stimulation précoce». Juste avant elle, Tullia Musatti, parlait de la «socialisation précoce». Ce matin, CyruInik, génial, nous présentait «l'interaction précoce». Hier, on a eu la «détection précoce», «l'intégration précoce», «l'éducation précoce» Finalement c'est quoi cette notion de précoce. C'est vrai, je me pose aujourd'hui la question, c'est quoi le précoce, et est-ce que la mission de l'accueil de jour de la petite enfance c'est tout du précoce? Je n'ai pas de réponse, aujourd'hui, je vais repartir, après 2 jours de colloque, en me



disant mais attention, c'est quoi le précoce. Et là peut-être, sous forme de boutade, la seule chose que je n'ai jamais vue de précoce, c'est les budgets pour la petite enfance.

J'ai également retenu que vous devez avoir un certain nombre de compétences en tant que professionnels, et que l'action que vous développez, doit avoir un sens, et ce sens se réfère à un certain nombre de concepts, à un certain nombre de personnes qui les développent. Et là, alors je vous dis «chapeau». Parce que vous devez maîtriser Brazelton, Korczak, Pikler Lőczy, et puis maintenant il y a Cyrulnik sans oublier Epstein. Chapeau, on le voit, votre mission est importante, les concepteurs qui vous proposent des types de prise en charge sont nombreux, les concepts multiples. Et ça c'est génial pour vous parce que ça veut dire que vous pouvez utiliser l'un, l'autre, les 2 ensemble, vous pouvez les mélanger, vous êtes obligés d'examiner les situations de chaque enfant, de chaque parent, du groupe et trouver ce qu'il y a de meilleur. Beaucoup d'orateurs ont dit aujourd'hui, que dans les centres de vie infantile, dans les institutions vous gérez la condition humaine. Je trouve que vous êtes formidable dans ce travail et je vois que vous avez beaucoup de concepts à disposition pour pouvoir y arriver.

Il y a une chose qui a été réaffirmée, même si je crois qu'on était tous d'accord, c'est que l'enfant est une personne. C'est quand même incroyable de devoir venir 2 jours à Genève pour acquérir la conviction avec des orateurs incroyables, que l'enfant est une personne. Et là ça montre bien l'évolution qu'on a essayé de retracer à travers ces 20, 40, 50 ans de la petite enfance.

Voilà encore quelques défis que nous devons assumer. J'ai retenu que nous devons être actif dans l'intégration de l'enfant différent, de l'enfant porteur d'un handicap dans les structures. J'ai entendu qu'il est également important de définir ce qu'est le temps hors enfant et quelles sont les conséquences de la gestion de ce temps hors enfant. J'ai entendu qu'il y a des spécialistes qui doivent intervenir maintenant,

dans les lieux de la petite enfance. Quels spécialistes? Les psychologues? Les logopédistes? Les dentistes? Est-ce que dans les centres de vie infantile, dans les institutions, on doit maintenant proposer, autour de chaque enfant, neuf intervenants différents, avec leur action spécialisée? J'ai également entendu que les horaires ne correspondent peut-être pas forcément au monde du travail. Doit-on dès lors changer le monde du travail ou nous adapter? Ce que j'ai également entendu, c'est qu'on doit réfléchir au coût de la prestation à charge des parents, pour que ce coût permette une prestation accessible à tous y compris pour la collectivité publique. Pour moi il n'y a pas de secret, diminuer les coûts, c'est trouver d'autres revenus, augmenter les impôts. Voilà, Mesdames et Messieurs, quelques éléments que j'ai retenus, et qui vont permettre de fonder l'action politique future. Ils vont être mis en place avec toutes celles et tous ceux qui comme vous sont actifs dans ce domaine. Nous allons, ensemble, définir les besoins en terme d'accueil extra-familial de jour pour les enfants. Merci et encore une fois félicitations à tous pour le travail que vous faites, merci, c'est génial, bravo. ■



Impressum

Photographies

Patrice Moullet | www.patricemoullet.com

Graphisme

Etienne & Etienne, Carouge | www.etienne-etienne.ch

Impression

Imprimerie Genevoise | www.imprimerie-genevoise.ch

Imprimé sur papier recyclé Cyclus Print mat





Ville de Genève

Délégation à la petite enfance
Avenue Dumas 24
Case postale 394
1211 Genève 12
T 022 418 81 00
F 022 418 81 01

Ville de Lausanne

Service de la petite enfance
Place Chauderon 9
Case postale 5032
1002 Lausanne
T 021 315 68 10
F 021 315 60 08