6e Colloque petite enfance

Quand

Vendredi 28 et samedi 29 novembre 2008

l'enfance

Théâtre de Beaulieu, Lausanne

se tisse

Ville de Genève – Département de la cohésion sociale, de la jeunesse et des sports – Délégation à la petite enfance

Fédération genevoise des institutions de la petite enfance

Lausanne

service de la petite enfance

Quand l'enfance se tisse

SOMMAIRE

Vendredi 28 novembre

Allocutions d'ouverture 4

Oscar Tosato
Conseiller municipal, Ville de Lausanne

Manuel Tornare
Maire, Ville de Genève

Faut-il avoir peur de nos enfants? 9

Philippe Meirieu
Professeur, Université Lumière, Lyon 2

Pourquoi les enfants d'aujourd'hui s'intéressent à Max et Lili? 17

Pascale Gallimard
Editrice, Coppet

Dominique de Saint Mars
Auteure-scénariste, Paris

Penser la ville, repenser l'éducation 25

António Nóvoa
Recteur, Université de Lisbonne

Je suis les liens que je tisse 33

Albert Jacquard
Généticien des populations, Paris

La petite enfance entre le droit, ses droits et notre responsabilité 41

Mark Hunyadi
Professeur, Université de Louvain

Quelle éthique face aux enjeux de la société? 53

Jean Epstein
Psychosociologue, Paris

Les équivoques de la responsabilité 63

François Dermange
Doyen, faculté de théologie, Université de Genève

Samedi 29 novembre

Regards sur des pratiques en mutation 69

Martine Jardiné
Maître de conférences, Université Bordeaux 2

Nouvelles alliances sous la loupe 77

Paola Richard de Paolis
Directrice, EESP, Lausanne

L'album jeunesse: enfance d'un auteur, reflet d'une société? 85

Francine Bouchet
Editrice, Genève

Constanza Bravo
Illustratrice, Genève

Ecrire sa pratique, documenter son action, quels enjeux? 91

Mireille Cifali
Professeur, Université de Genève

Regards croisés 99

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

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

Quelle mission relative à la Convention des droits de l'enfant? 103

Jean Zermatten
Vice-président, comité ONU droits de l'enfant

Perspectives internationales 115

Sylvie Rayna
Maître de conférences, INRP, Paris

Ma mission humanitaire au Brésil 125

Anita Studer
Présidente Nordesta, Genève

Synthèse et clôture 130

Oscar Tosato
Conseiller municipal, Ville de Lausanne

Manuel Tornare
Maire, Ville de Genève

Vendredi 28 novembre

Allocution d'ouverture

Oscar Tosato | Conseiller Municipal, Ville de Lausanne

Monsieur le conseiller administratif et Maire de la Ville de Genève, cher Manuel, Mesdames et Messieurs les membres des Autorités communales et cantonales, Mesdames et Messieurs les invités, Mesdames et Messieurs les professionnels-les de l'accueil des enfants.

Ancré depuis six ans à Genève, le colloque de la petite enfance a largué les amarres pour rejoindre Lausanne. Les excellentes relations qu'entretiennent les autorités politiques des deux villes et les fructueuses collaborations qui se sont nouées entre les services de la petite enfance de nos deux cités ont permis ce déplacement.

L'équipe d'organisation a mis tout en œuvre pour vous accueillir et j'espère que nos amis genevois sauront apprécier les charmes de ce premier voyage et l'hospitalité de notre ville.

Le thème de ce colloque a suscité votre intérêt. La notoriété des intervenants certainement aussi. Vous êtes plus de six cents à vous être inscrits pour l'une ou les deux journées de conférences et j'aimerais vous en remercier. C'est une récompense que vous donnez à toutes celles et ceux qui ont préparé cet événement.

Le sujet qui va être abordé, «les pratiques éducatives face aux mutations de la société» mérite qu'on lui accorde toute notre attention et j'assisterai à tout le colloque pour en tirer le bilan politique qui s'impose.

L'accueil extra-familial des enfants est en constante évolution. Permettez-moi de vous faire part simplement de quelques aspects. Les données de l'office fédéral suisse de la statistique nous apprennent qu'en 2007, 34% des ménages de couples et 51% des familles monoparentales dont les enfants ont moins de quinze ans y ont recours. La forme d'accueil la plus courante, 52% des cas, consiste à placer l'enfant chez un proche ou une connaissance. Viennent ensuite l'accueil collectif, 26%, puis la maman de jour, 15%. Faut-il en déduire que l'entraide est le mode d'accueil le plus recherché? Bien sûr que non. C'est bien le manque de places en garderie qui génère ce phénomène.

Chez les parents, le sentiment de culpabilité lié au placement du jeune enfant est de moins en moins présent. L'égalité homme -femme, la possibilité de concilier vie professionnelle et vie familiale sont les arguments invoqués par toutes celles et tous ceux qui cherchent une place d'accueil. Faut-il dès lors accepter que ces aspirations légitimes puissent se réaliser sur le dos du statut professionnel du personnel de la petite enfance? Non! Et pourtant aujourd'hui, j'ose affirmer que votre statut serait mieux reconnu si la majorité du personnel était de sexe masculin.

Les attentes des parents en matière de garde deviennent de plus en plus nombreuses. Placer son enfant aujourd'hui, c'est aussi choisir un espace de vie adéquat, s'assurer de l'équilibre des repas proposés, vérifier la qualité des soins, connaître le projet pédagogique, et pouvoir partager ses réflexions avec le personnel éducatif. Les autorités, elles, espèrent que les lieux d'accueil assurent l'intégration des enfants, permettent la détection précoce de problèmes divers, et diminuent les inégalités sociales. Malgré cela, il se trouve malheureusement pourtant encore et toujours quelqu'un qui ose affirmer qu'il n'est pas nécessaire de développer de grandes compétences pour changer des couches culottes.

Je ne voulais pas passer sous silence ces quelques constats avant de déclarer que l'avenir de la petite enfance est plutôt positif. La Confédération maintient toujours ses aides financières incitatives à la création de places d'accueil. Le rôle intégrateur des structures d'accueil est souligné et des financements pour des projets pilotes liés à la prévention et à l'apprentissage de la langue sont octroyés. Les cantons légifèrent dans le domaine de l'accueil de jour et exigent des normes

minimales avant d'accepter l'ouverture de structures. Finalement Harmos, le concordat lié à l'organisation scolaire, va révolutionner la prise en charge des enfants de quatre à seize ans en permettant la mise en place de structures qui assurent une prise en charge complète à la journée des enfants et ceci dans toute la Suisse.

Les Communes, chacune à leur rythme, appliquent toutes ces intentions. Lausanne assure une place d'accueil pour chaque enfant scolarisé dont les parents travaillent et en font la demande. D'ici l'année 2011, elle va ouvrir plus de 280 nouvelles places dans le préscolaire et vise ainsi à offrir un taux de couverture de 50% de la population concernée, ce qui correspond à un effort financier net de la collectivité publique de plus de 40 millions de francs.

Voici quelques remarques que je voulais partager avec vous en début de ce colloque. Je souhaite que vous ayez du plaisir à y assister et j'aimerais remercier toutes celles et tous ceux qui l'ont préparé, sous la baguette magique de Marie-Françoise de Tassigny et de Jean-Claude Seiler. Merci et bon colloque.■

Vendredi 28 novembre

Allocution d'ouverture

Manuel Tornare | Maire, Ville de Genève

Je suis très heureux d'être parmi vous pour ce Colloque, le troisième organisé conjointement par les Villes de Lausanne et Genève.

Aujourd'hui nous tissons, nous raffermissons, par des actes, nos liens en faveur du domaine de la petite enfance. J'aimerais paraphraser une citation de Gandhi, qui est au-dessus de mon lit. Lorsque je vais le mercredi matin aux séances du Conseil administratif, j'essaie de m'imprégner de cette phrase, je cite: «L'homme qui est fier de sa vertu devient souvent un fléau pour ses voisins». On peut dire qu'une ville qui est fière de sa vertu, une ville calviniste comme Genève, peut devenir parfois un fléau pour ses voisines.

Grâce à des actes, nous contredisons ce que certains journaux ont pu écrire en ce qui concerne la Ville de Genève et la Ville de Lausanne.

Je suis donc très heureux d'être ici présent. Le thème d'aujourd'hui «Quand l'enfance se tisse» est un thème qui est essentiel. Les pouvoirs publics, ici et ailleurs, font tout leur possible pour faire en sorte que la petite enfance ait un maillage qui puisse conduire les enfants à une adolescence, à une jeunesse, et à un âge adulte équilibré. C'est important.

Quand je suis arrivé à l'Exécutif de la Ville de Genève, en 1999, nous répondions à 31% de la demande des parents. Grâce au Parlement municipal, chaque année, on a pu faire un effort financier important qui nous permet, aujourd'hui, de répondre à près de 64% de la demande des parents. J'espère bien qu'on arrivera d'ici 2014-2015 à faire en sorte à Genève, comme dans les pays scandinaves, qui sont pour moi des modèles politiques, que chaque enfant ait un accès en crèche. La crèche ne doit pas devenir une obligation, mais un droit.

Certains proposent des bons de garde. Je considère que les modes de garde que nous avons développés avec mon excellente Déléguée à la petite enfance, Madame de Tassigny, c'est-à-dire les garderies, les jardins d'enfants, les crèches, sont les modes de garde les plus sûrs. Bien sûr, le canton nous impose aujourd'hui d'organiser une structure pour les familles d'accueil. On le fera, bien sûr. Mais les trois modes de garde que je viens de citer sont pour moi les plus fiables, ceux qui entourent le mieux l'enfant et le préservent au mieux.

Je suis fier aussi car, comme je vous l'annonçais l'année passée, on a pris enfin le chemin d'une municipalisation de la petite enfance. J'en suis très heureux et je continuerai à me battre pour cela.

La cohésion sociale, le maillage social commence dès la petite enfance. Dans mon Département qui s'occupe, comme le disait mon prédécesseur Guy-Olivier Segond, des êtres humains de la naissance à la mort, nous plaçons vraiment cette exigence comme un impératif catégorique, comme un impératif incontournable.

Tisser des liens, c'est important, surtout à l'heure actuelle. Certains vont certainement décliner le verbe tisser. Je suis heureux de voir que de plus en plus dans le monde occidental, grâce à une élection outre-Atlantique, on va vers un métissage. Dans notre Ville de Genève, depuis la Réforme, nous avons 40% d'étrangers. C'est aujourd'hui encore le cas et nous sommes fiers aussi de cette réputation-là. Nous essayons de créer des liens avec les communautés étrangères, tout en conservant nos traditions et nos libertés.

J'aimerais remercier, comme l'a fait Oscar Tosato, toutes celles et tous ceux qui font en sorte chaque année que ces colloques soient une grande réussite, en particulier ma chère Déléguée à la petite enfance, Marie-Françoise de Tassigny, et son équipe, Francine Koch et Alisa Monney et Claude Thüler, ainsi que Jean-Claude Seiler, chef du Service de l'enfance en Ville de Lausanne, qui nous a beaucoup aidés, et nous a

apporté beaucoup de conseils sur le processus de municipalisation du secteur de la petite enfance à Genève, puisqu'à Lausanne vous avez la chance déjà d'avoir, depuis la guerre, municipalisé une partie de la petite enfance.

Pourquoi dis-je chance? Je suis un socialiste qui pense que certaines choses ne doivent pas être effectuées par les pouvoirs publics. Une cité ne doit pas faire des voitures, des yaourts, ou construire des téléviseurs comme cela a été le cas en 1981 en France. Il y a des choses que nous savons faire et des choses que nous ne savons pas faire. C'est un discours que je répète souvent.

En revanche, je pense que le secteur de la petite enfance doit être pris en charge entièrement par les pouvoirs publics, car nous sommes vraiment des poissons pilotes dans ce domaine-là. Nous le prouvons, à longueur d'année. Et il faut mettre des moyens pour cela.

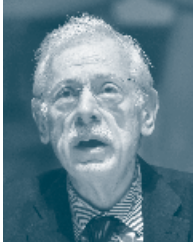
Mesdames et Messieurs, c'est toujours un plaisir de participer à ces colloques. C'est un moment de magie, un moment privilégié où je peux entendre tout ce qui se dit sur ces métiers de la petite enfance, avec des grands spécialistes, mais aussi avec des éducatrices et des éducateurs, qui sont à la base du travail qui a été effectué chaque jour dans les jardins d'enfants, dans les garderies, et dans les crèches.

C'est essentiel d'être en contact avec le monde de l'éducation préscolaire. Je vous remercie de votre attention.■

Vendredi 28 novembre

Faut-il avoir peur de nos enfants?

Philippe Meirieu | Professeur, Université Lumière, Lyon 2



La venue de l'enfant est l'événement majeur de l'histoire de l'homme. Pas seulement dans chacune de nos vies, mais aussi dans l'histoire du monde. Cette venue, comme l'a expliqué Hannah Arendt, est ce qui permet de prolonger et de renouveler le monde. Elle est aussi, comme le souligne la pédagogue Maria Montessori, ce qui nous aide à ne pas patauger dans les satisfactions immédiates, ce qui nous invite à nous projeter au-delà du présent, à identifier des valeurs pour l'avenir: «Que serait l'homme, dit-elle, sans l'enfant qui l'aide à s'élever?».

Car il faut, effectivement, s'élever pour élever. Se dégager de la tyrannie du présent et de la dictature du court terme. Lever les yeux au-dessus de nos échéances professionnelles ou électorales. Continuer à répondre dans l'urgence, mais ne jamais perdre de vue que les conséquences de nos actes se répercuteront de génération en génération. Il faut s'allier avec le temps pour calmer notre impatience sans éroder notre volonté.

En fait, pour élever nos enfants, nous devons relever la tête. Cesser de nous apitoyer sur nous-mêmes. Faire taire, de temps en temps, notre tumulte intérieur. Savoir entendre, dans les braillements du nourrisson, dans le flot de paroles de l'enfant qui revient de l'Ecole ou dans le mutisme buté de l'adolescent, un appel du futur. Il faut retenir notre exaspération pour chercher patiemment un chemin possible avec eux. Un chemin qui monte.

Or, rien n'est plus difficile aujourd'hui et j'imagine volontiers la perplexité des nouveaux parents ou le découragement du jeune enseignant, assaillis de conseils techniques, mais sans perspective précise sur l'homme qu'ils peuvent et doivent promouvoir. On a beau savoir quels principes alimentaires mettre en œuvre, quelles précautions prendre pour éviter les accidents domestiques, quelles règles de grammaire enseigner et quelles listes de vocabulaire faire réciter, on n'en reste pas moins démunis face aux questions fortes qui nous ramènent à l'essentiel: est-ce que grand-mère m'aimera toujours quand elle sera morte? Pourquoi je n'arrive pas à aimer tous les enfants de la classe? A quoi ça sert de chercher la vérité? Est-ce que les êtres humains pourront un jour cesser de se battre? Qu'est-ce qui vaut la peine d'y consacrer sa vie?

Soumis en permanence aux préconisations technocratiques, nous n'éduquons pas, nous nous épuisons dans un gardiennage acceptable, un œil sur les règlements et l'autre sur notre montre... Pourtant, le défi que nous avons à relever aujourd'hui n'est pas mince. Il ne s'agit pas seulement de mettre au monde des petits d'hommes et de les abandonner ensuite aux marchands qui guettent leur proie, aux gourous en quête de dévots ou aux jeunes loups prêts à les enrôler dans une farouche lutte des places. Il s'agit de former des hommes debout. Des êtres capables d'assumer notre histoire et de penser par eux-mêmes. De s'émanciper de toute forme d'emprise, de s'associer pour construire ensemble du «bien commun», d'inventer des projets neufs capables de mobiliser les hommes et de promouvoir un peu plus d'humanité dans ce monde. Des êtres qui puissent résister au déchaînement des pulsions qui nous menacent et y opposer une détermination sereine pour construire une paix qui ne soit pas celle des cimetières. Des êtres qui ne se bercent pas d'illusions, mais puissent concrètement, au quotidien, élaborer les conditions de la survie de notre planète et travailler pour un monde à hauteur d'homme. Modestement – car nous savons maintenant à quel point les messianismes sont dangereux – mais obstinément – car il est temps de mettre un terme à notre désastreuse hésitation.

A la question «Quel monde allons-nous laisser à nos enfants?» – question qui reste plus que jamais d'actualité – il est donc urgent d'en ajouter aujourd'hui une autre: «Quels enfants allons-nous

laisser au monde?». Notre avenir n'est pas écrit. Cela signe notre impératif: éduquer nos enfants pour qu'ils l'écrivent.

Depuis longtemps nos enfants nous font peur....

On se souvient encore, ici ou là, des croisades des enfants qui, au Moyen-Age, réunissaient des milliers de gamins, sillonnant l'Europe derrière quelques illuminés, pillant tout sur leur passage avant d'être anéantis par les intempéries, dévorés par les bêtes sauvages et vendus comme esclaves. La plus célèbre des ces croisades fut prêchée à Vendôme, en juin 1212, par un jeune berger de quatorze ans, Etienne, qui parvint à entrainer derrière lui, plus de trente mille enfants. D'autres cortèges, à la même époque, sillonnèrent l'Allemagne et c'est de là – plus précisément du petit village d'Hamelin – que partit, en 1284, une étrange rumeur. Elle évoquait le passage d'un joueur de flûte capable de séduire les enfants et de les conduire vers une grotte ou une rivière d'où ils ne revenaient jamais.

D'abord fugace, l'interrogation s'installe dans les esprits. L'indifférence cède sous le poids de la peur. Se fait culpabilité. Insidieusement, puis explicitement... C'est le début de la grande inquiétude, sourde d'abord, puis insistante. Et si nous n'avions pas fait notre «devoir»? Si le joueur de flûte ne nous volait nos enfants que pour nous faire payer une dette? Si cet homme de nulle part venait, en réalité, de notre passé pour nous rappeler nos obligations à l'égard du futur? Et si ce n'était pas seulement une négligence, mais aussi une faute, de livrer ainsi au hasard de rencontres improbables la survie, le développement et la formation de ceux et celles à qui l'on va confier les clés de la maison. Petit à petit, l'idée fait son chemin: plus question de laisser la société sombrer dans le chaos incontrôlable de générations qui se télescopent, mélange instable et explosif d'individus livrés à eux-mêmes et prêts à toutes les jacqueries possibles et imaginables. La famille doit mettre un peu d'ordre dans tout ça!

L'autorité du père – qui n'hésite pas à corriger violemment les incartades des enfants –, la pression affective de la mère – qui contient, à sa manière, les éventuels débordements – sont d'abord d'efficaces moyens de contrôle social. Contrôle indispensable dès lors que l'idée de progrès commence à émerger et que la société et ceux qui la gouvernent tiennent à disposer des leviers nécessaires pour commander et contrôler son évolution.

La famille se constitue ainsi comme un moyen de donner des espaces de cohérence à l'univers social. Mais elle est aussi liée à une évolution décisive des mentalités dont nous sommes encore les héritiers: l'humanité n'est plus considérée comme un ensemble indifférencié d'individus interchangeables, mais, bien plutôt, de sujets singuliers dont chacun a une histoire et aura, bientôt, une psychologie. Et, parmi ces sujets, les plus jeunes, sont immatures et fragiles: ils doivent donc demeurer, un certain temps, dans un état de dépendance et de subordination. Ils doivent aussi être l'objet de soins particuliers et bénéficier d'attention, de chaleur et de tendresse, bref, de l'amour de leur entourage. En réalité, l'enfant doit obéir et être aimé pour la même raison: parce qu'il n'est pas encore adulte et que son incomplétude l'exige. Ainsi passe-t-on de «l'enfant-objet» à «l'enfant-personne», d'un être sans histoire à un sujet en développement. De simple «tube digestif», l'enfant devient «un petit cœur adoré», inscrit dans un réseau d'affects complexe... pour le meilleur et pour le pire! Mais nos enfants nous inquiètent beaucoup plus aujourd'hui...

Certes, il ne faut pas céder à l'obsession sécuritaire, ni être dupe des manipulations médiatiques qui montent en épingle quelques actes particulièrement odieux et relativement isolés. Fort heureusement, nous n'avons pas à faire tous les jours à des «faits-divers» aussi terribles que la tuerie de Colombine, en 1999, racontée par le film *Elephant*... Mais elle a bien existé néanmoins et s'est reproduite depuis. De plus, on ne

peut guère nier l'ampleur des délits de toutes sortes chez les jeunes: vandalisme, vols, rackets, violences physiques, agressions sexuelles, toxicomanies, injures racistes… Même si les dernières statistiques publiées en octobre 2008, en France, par le Ministère de la Justice semblent marquer un tassement du nombre d'affaires concernant les mineurs, la situation reste infiniment préoccupante.

Certes, il faut se méfier d'un traitement médiatique qui monte en épingle les excès des jeunes et passe sous silence la générosité et la lucidité de beaucoup d'entre eux. Néanmoins, la frontière qui séparait clairement, jadis, les comportements «normaux» des comportements délictueux a tendance à s'estomper: malgré les rappels à l'ordre répétés, beaucoup de jeunes ne considèrent pas comme un délit, ni même une faute, de pirater de la musique ou des films sur Internet, de frauder dans les transports en commun ou de fumer du cannabis. L'absentéisme scolaire s'accroît dangereusement. Les fugues et les errances, la boulimie et l'anorexie se développent. Des addictions de toutes sortes se banalisent. Des pratiques, jadis très exceptionnelles, comme la scarification, se diffusent, à l'insu, le plus souvent, des adultes… «Nous avons tous perdu nos enfants, écrit le romancier américain Russell Banks. Pour nous c'est comme si tous les enfants d'Amérique étaient morts. Regardez-les Bon Dieu! Violents dans les rues, comateux dans les centres commerciaux, hypnotisés devant la télé. Dans le courant de mon existence il s'est passé quelque chose de terrible, qui nous a ravi nos enfants. J'ignore quelles sont les causes et quels sont les effets, mais les enfants que je connaissais ont disparu, ça je le sais. Et le mieux que nous puissions faire pour eux, et pour nous c'est de rager contre tout ce qui les a pris. Même si nous ne savons pas à quoi cela ressemblera quand la fumée se dissipera. Nous savons que cette rage pour le meilleur et pour le pire engendre un avenir.» En effet, nous voilà devant un phénomène complètement inédit dans l'histoire du monde: le caprice, qui n'était qu'une étape du développement individuel de l'enfant, est devenu le principe organisateur de notre développement collectif. Notre société fonctionne au caprice comme l'automobile fonctionne à l'essence. La «pulsion d'achat» - nom que les spécialistes donnent au caprice consommatoire – est devenue le fondement même de ce que nous croyons être notre développement économique. Il faut séduire le consommateur, lui donner le sentiment qu'il lui est impossible de résister, anesthésier par tous les moyens ses capacités de réflexion, lui imposer d'acheter pour être conforme à la norme, développer sans cesse de nouvelles envies, l'engager dans une fuite en avant dont l'insatisfaction permanente et l'endettement sont les corollaires inévitables.

Or, l'enfant, passe toujours par une phase où, installé dans la toute-puissance, il croit pouvoir commander aux êtres et aux choses. Qu'on parle de narcissisme initial ou d'égocentrisme infantile, on souligne toujours le même phénomène: l'enfant, empêtré dans des désirs qu'il ne sait encore ni nommer ni inscrire dans une rencontre avec autrui, est tenté par le passage à l'acte; il ne sait pas attendre, ne comprend pas que ses envies ne puissent être immédiatement et systématiquement satisfaites. L'éducateur devra donc l'accompagner patiemment sur le chemin du sursis: lui apprendre à ne pas réagir tout de suite par la violence ou la résignation… mais à prendre le temps de s'interroger, d'anticiper, de réfléchir, de métaboliser ses pulsions, de construire sa volonté. Affaire de dispositifs et d'attitudes: affaire de pédagogie donc. On ne sort pas de l'infantile tout seul: on a besoin de s'inscrire dans des configurations sociales qui donnent sens à l'attente et permettent d'entrevoir, dans les frustrations inévitables, des promesses de satisfactions futures. Affaire jamais définitivement bouclée: l'infantile nous talonne dans la maturité et la tentation reste grande, à tous les âges de la vie, d'abolir l'altérité pour se réinstaller, ne serait-ce qu'un moment, sur le trône du tyran.

Or, ce qui fait crise aujourd'hui, c'est que la machinerie sociale tout entière, loin de fournir des points d'appui à l'enfant pour se dégager de l'infantile, répercute à l'infini le principe dont l'éducation doit justement lui apprendre à se dégager: «Tes pulsions sont des ordres». La publicité court-circuite toute réflexion et exalte le passage à l'acte immédiat. La télévision zappe plus vite que les téléspectateurs pour les scotcher à l'écran et les empêcher de passer sur une autre chaîne. Le téléphone portable réduit les relations humaines à la gestion de l'injonction immédiate. Ce n'est pas un complot – celui de soixante-huitards qui auraient décidé de saboter l'instruction du peuple, c'est une conspiration: tout «respire ensemble» et susurre à l'oreille des enfants et adolescents: «Maintenant, tout de suite, à n'importe quel prix!». Le mimétisme et le tribalisme anesthésient tout véritable désir, transforment la personne en rouage pulsionnel dans une machine à consommer. L'hégémonie du marketing aboutit au «degré zéro de la pensée».

Il ne faut pas s'étonner, dans ces conditions, qu'il soit difficile d'éduquer aujourd'hui: les parents savent l'énergie qu'il faut dépenser pour contrecarrer l'emprise des modes, des marques, des stéréotypes imposés par les «radios jeunes» et répercutés par les médias. Les professeurs constatent, au quotidien, la difficulté de construire des espaces de travail effectif, de permettre la concentration, de former à la maîtrise de soi et à l'investissement dans une tâche. Ils voient leurs élèves arriver en classe avec une télécommande greffée au cerveau, un phallus high-tech qui dynamite tous les rituels scolaires qu'ils peinent à mettre en place.

Face à ce déferlement de l'infantile, qui, grâce à la technologie, peut prendre des formes aussi barbares que le happy slapping, la pensée totalitaire avance aussi sournoisement. Elle se nourrit de la peur et se déploie toujours selon la même logique: dépister, le plus précocement possible, les déviances individuelles, les circonvenir en isolant et médicalisant tous les «troubles», typologiser, classer et séparer les individus, les assujettir à une logique de service contrôlée par des officines privées. Triomphe d'une normalisation soft, plébiscitée par l'individualisme libéral, quand il faudrait, au contraire, déverrouiller les destins en faisant circuler de la parole, en permettant aux sujets de se mettre en jeu sur des projets improbables, de rencontrer des occasions de s'impliquer et de fabriquer du collectif.

Car, la préoccupation principale des éducateurs – ce qui les épuise aujourd'hui - est de faire baisser la tension pour favoriser l'attention. Et le malaise est là: moins dans le niveau qui baisse que dans la tension qui monte. Aussi, la réussite de toutes nos tentatives pour améliorer les connaissances des élèves est subordonnée à notre capacité à traiter en profondeur de la question de l'attention. Car, toutes les recherches le prouvent, «la focalisation et l'orientation attentionnelles sont fortement corrélées avec la réussite scolaire». Et le philosophe Gabriel Madinier qui faisait de «l'inversion de la dispersion» la tâche éducative par excellence a, plus que jamais, raison.

En réalité, tant que les éducateurs vivront dans la crainte d'être débordés, tant qu'ils auront, en face d'eux, des groupes surexcités incapables de se fixer sur une tâche, tant qu'ils seront vampirisés par des enfants au comportement imprévisible, il ne faut pas espérer une amélioration significative des systèmes éducatifs. Et, face à cette réalité, nous devons choisir: ou bien un traitement disciplinaire, ou bien un traitement pédagogique. Ou bien tenter de contenir les explosions en resserrant les dispositifs de contrôle et en développement les camisoles institutionnelles, techniques et chimiques. Ou bien travailler sur les conditions et les activités qui permettent aux enfants et aux adolescents d'apprendre à se concentrer. Ou bien les sanctions et la Ritaline. Ou bien la pédagogie.

Pour une pédagogie du sujet…

Si l'on choisit la pédagogie, alors on peut identifier quelques lignes de force qui nous permettent d'agir pour faire vraiment de nos enfants des sujets qui ne nous fassent pas peur, mais, au contraire, nous rassurent par leur capacité à construire un avenir plus serein et solidaire.

Un enfant-sujet est capable de vivre dans le monde sans occuper le centre du monde. Dans un établissement, une classe, un groupe de travail, une équipe, il s'efforce de prendre une place sans prendre toute la place. Il ne vampirise ni le maître, ni ses camarades. Il ne phagocyte pas l'institution… C'est qu'il se dégage progressivement de ses velléités narcissiques, renonce à imposer ses caprices aux autres et accepte de s'inscrire dans un collectif solidaire… Il a besoin, pour cela, qu'on l'aide à identifier les rôles qu'il peut jouer dans ce collectif et qu'on soit attentif à ce qu'il ne s'enkyste dans aucun d'entre eux. Grâce à l'exploration et à la rotation systématique des tâches, il découvre qu'un groupe n'est pas une coagulation d'individus indifférenciés, mais un réseau cohérent et ouvert qui se donne des projets où chacun peut s'impliquer.

Un enfant-sujet est capable de surseoir à ses impulsions. Il prend le temps d'examiner la légitimité de ses actes à la lumière des conséquences possibles pour lui, pour autrui, pour le groupe dans son ensemble, pour la société tout entière… C'est qu'entre la pulsion et l'acte, il a progressivement mis en place un temps de retenue et un temps d'examen: il sait se contrôler et a appris à s'interroger… Il a besoin, pour cela, qu'on instaure des dispositifs susceptibles de lui donner la garantie de s'exprimer, mais dans un temps différé et dans un cadre capable de contenir tout excès. Grâce aux rituels, à l'attente, à l'utilisation de l'écriture et du conseil d'élèves, il apprend à profiter du sursis et à s'éloigner aussi bien du passage à l'acte impulsif que de la renonciation à dire et à se dire, génératrice de rancœur et de violence.

Un enfant-sujet est capable de transformer son désir de savoir en désir d'apprendre. Il ne cherche pas l'efficacité immédiate à tout prix, mais s'efforce de comprendre les phénomènes qu'il rencontre… C'est qu'il est parvenu progressivement à transformer la jouissance de la réussite du faire dans la joie de l'acte de comprendre. Il ressent une satisfaction spécifique quand il parvient à donner forme humaine au monde en construisant des modèles théoriques de ce dernier. Il sait que le pouvoir de ces modèles, même modestes, lui permet d'échapper aux illusions du concret, toujours trop attractif et aveuglant… Il a besoin, pour cela, qu'on l'implique dans des projets, à la fois accessibles et difficiles, où il rencontre des obstacles à surmonter qui lui permettent de reconfigurer ses représentations des choses. En découvrant ce qui fait échec à son désir de réussite immédiate, il est amené à analyser ses erreurs et à se donner des cadres interprétatifs nouveaux.

Un enfant-sujet est capable de se décentrer et d'entendre les points de vue des autres, à l'extérieur de lui et en lui. Il prend en compte ces points de vue afin d'interroger ses propres productions. Il peut ainsi les améliorer et les ajuster progressivement aux situations dans lesquelles il se trouve… C'est qu'il a perçu que les questions et les objections d'autrui peuvent lui permettre de réexaminer ses actes. Il a aussi progressivement réussi à anticiper lui-même ces réactions, même en l'absence des autres, afin d'orienter ses efforts et d'améliorer ses performances… Il a besoin, pour cela, qu'on le place systématiquement dans des positions de coopération, de corrections réciproques, de prise de distance critique avec ses propres travaux. Il a besoin, également, qu'on mette en place avec lui une évaluation formative valorisant les progrès effectués grâce à ces démarches. Il a besoin, enfin, qu'on soit exigeant et que chacune des tâches qui lui est proposée soit considérée comme un «chef d'œuvre» lui permettant d'aller jusqu'au bout de lui-même et d'accéder à la perfection.

Un enfant-sujet est capable de fixer son attention et de s'investir pleinement dans un geste physique ou mental. Il sait faire abstraction de toutes sortes de sollicitations, en lui et hors de lui. Il sait se concentrer sur ce qu'il fait de manière que toute son intentionnalité passe dans son corps et dans son esprit… C'est qu'il a éprouvé l'importance de la maîtrise de soi et sait qu'elle ne s'obtient pas par le repli et la fermeture, mais, tout au contraire, par une disponibilité maximale à un projet auquel on décide de se consacrer tout entier. Il a ressenti cette forme particulière de présence à soi-même, quand on s'investit pleinement, qu'on s'oublie complètement pour mieux se donner à ce qu'on fait… Il a besoin, pour cela, d'être mis dans des situations fortement ritualisées, de passer par des temps qui permettent de faire le vide, de se focaliser sur un objet, un texte, un mot, un son, une idée. Il a besoin de faire l'expérience décisive de l'expression artistique: de la calligraphie au théâtre, de la photo à la danse, de la musique au cinéma. Mais il peut aussi découvrir aussi cette attitude dans la préparation minutieuse d'une expérience de chimie, dans l'observation astronomique ou dans la réalisation d'un enchaînement de gymnastique… chaque fois qu'on cesse la gesticulation pour accéder au geste, qu'on sort de la dispersion pour se ressaisir un moment, pour se mettre en jeu et, ainsi, se mettre en je.

Un enfant-sujet est capable de se dégager de la séduction et de l'emprise d'un objet, d'une personne ou d'un groupe. Il est conscient de la fascination, voire de l'hypnose, que peut exercer une rencontre, dès lors qu'elle lui renvoie sa propre image, fait écho à ses propres fantasmes et lui permet de s'adorer lui-même tout en faisant mine d'aimer autre chose ou quelqu'un d'autre. Mais il a compris le danger qu'il y a à troquer ainsi la sortie de sa solitude contre l'identification à un groupe fusionnel qui lui impose le mimétisme et la soumission au chef… C'est qu'il sait le prix à payer pour cela: l'impossibilité d'exister ailleurs et autrement, la négation de toute altérité, l'exclusion et la mort symbolique quand on cherche à s'émanciper… C'est pourquoi il a besoin, pour être progressivement en mesure d'exister et de «penser par lui-même», que des adultes l'autorisent à oser sa différence. Il a besoin que des éducateurs fassent alliance avec lui pour l'aider à résister à toutes les formes de pression à la norme qu'elles soient familiales, tribales, commerciales ou idéologiques. Et il y parvient d'autant mieux que l'espace éducatif est un lieu qui fait de la compétence la seule forme d'autorité légitime… où le recours à l'expérience et aux documents permet de désacraliser toute parole… où chacun peut oser une pensée critique ou divergente sans être menacé d'exclusion.

Un enfant-sujet est capable de désintriquer le savoir et le croire. Certes, il ne parviendra jamais complètement au bout de cette démarche: aussi rigoureux que soient les savoirs, ils comportent quand même des imprécisions, des points aveugles, des éléments dont la rationalité ne peut pas complètement rendre compte. C'est le revers de notre finitude: il y aura toujours des croyances dans nos savoirs, comme il y a toujours eu des savoirs dans nos croyances. Mais rien n'est plus nécessaire, néanmoins, que de s'efforcer de distinguer les deux démarches… C'est justement la fonction de l'éducation: nous aider à découvrir ce qui nous rassemble au-delà de nos histoires singulières et de nos choix personnels… C'est pourquoi on apprend à y articuler «ce dont on parle» et «ce que l'on en dit», ce qui est écrit de ce que l'on peut en penser, ce que l'on voit de l'interprétation que l'on peut en faire. Le sujet s'y construit dialectiquement, en se posant face à des objets qui lui résistent et avec lesquels il engage un vrai dialogue. Il s'y construit dans l'interaction avec les autres qui permet, si elle est accompagnée par des adultes attentifs, d'accéder progressivement à l'exigence de vérité.

Un enfant-sujet a intériorisé l'exigence de précision, de justesse et de vérité. Quelle que soit la tâche qui lui est assignée, il ne se contente pas de l'à-peu-près, ne

s'enferme pas dans la médiocrité, mais cherche à aller jusqu'au bout de ce qu'il peut faire. Il sait que même les activités les plus modestes en apparence peuvent, si elles sont effectuées en s'efforçant de se dépasser, être porteuses d'intenses satisfactions et le mener jusqu'à la perfection… C'est que l'intelligence humaine ne prend vraiment son ampleur que travaillée, de l'intérieur, par l'impératif de qualité, quand un sujet cherche à être le plus rigoureux possible avec lui-même et avec ce qu'il fait… C'est pourquoi l'éducateur ne transmet pas seulement son savoir, mais aussi son rapport au savoir. Qu'il se comporte comme un propriétaire qui loue des biens à restituer le jour de l'examen et l'enfant développera simplement une pensée stratégique: il évaluera le meilleur rapport qualité/prix et ne cherchera qu'à donner une bonne image de lui-même et de ce qu'il a appris. Qu'en revanche, l'éducateur se considère comme un véritable chercheur dans son propre savoir, qu'il assume une posture d'investigation permanente sur ce qu'il sait et les moyens de le transmettre, et l'enfant, en percevant la vibration particulière d'une pensée au travail, pourra progressivement tenter de se lancer dans l'aventure.

Un enfant-sujet est capable de métaboliser les pulsions qui l'habitent. S'il y a quelque chose que les XIX^{e} et XX^{e} siècles nous ont appris, tant par leurs penseurs, comme Nietzsche, Marx ou Freud, que par les terribles convulsions de notre histoire, c'est que nous ne pouvons pas espérer nous débarrasser, une bonne fois pour toutes, de nos pulsions archaïques. Impossible, aujourd'hui, d'imaginer un homme définitivement apaisé, instruit par les Humanités et ayant abandonné toute velléité de dominer le monde ou d'assujettir ses semblables. Impossible de croire à l'avènement d'une société paisible où les «bons sauvages» auraient éradiqué toute forme de conflit… Nous restons tous, peu ou prou, des monstres, des ogres qui ne savent guère aimer autrui sans le manger. La violence nous habite et il n'est pas un individu sur terre qui ne puisse basculer, à un moment ou à un autre, dans de terribles excès. Le mythe du loup-garou est, à cet égard, une métaphore acceptable de l'humain et il faut sans doute continuer à le raconter aux enfants, sous une forme ou sous une autre, pour qu'ils puissent comprendre les contradictions des adultes…

Faut-il pour autant, face à l'affleurement ou au surgissement de l'inhumain en nous et autour de nous, se résigner au développement inéluctable des systèmes de contrôle et des dispositifs de répression? L'éducation fait un autre choix: elle postule la possibilité, pour tout individu, de métaboliser ses pulsions pour les transformer en énergie créative, en inventivité artistique ou en recherche scientifique. Elle parie sur la sublimation plutôt que sur la contention, convaincue, d'ailleurs, que la contention est, à moyen et à long terme, bien plus coûteuse que la possibilité donnée aux hommes de se découvrir intelligents et solidaires. Elle croit qu'il est possible, pour un petit d'homme, de s'inscrire dans une histoire commune, de se reconnaître dans les œuvres qui l'ont marqué, d'adoucir le monde par ses activités et ses initiatives… du moindre geste de la quotidienneté jusqu'aux décisions les plus importantes que chacun et chacune peut être conduit à prendre dans sa vie personnelle, professionnelle ou de citoyen… C'est pourquoi il revient à l'éducation de permettre à tous les enfants de trouver les moyens de s'investir dans des activités où ils puissent métaboliser leurs pulsions… d'apprivoiser le temps pour accéder au véritable désir… de découvrir, par la création, que l'avenir de l'homme n'est pas écrit et qu'ils peuvent y prendre leur part. Pour le meilleur et pas pour le pire. ■

Ainsi va la vie

Lili est amoureuse

Dominique de Saint Mars • Serge Bloch

Vendredi 28 novembre

Pourquoi les enfants d'aujourd'hui s'intéressent à Max et Lili?

Pascale Gallimard | Éditrice, Coppet
Dominique de Saint Mars | Auteure-scénariste, Paris

Interview par Olivier Delhoume

Pourquoi les enfants s'intéressent-ils à Max et Lili? Peut-être aussi les parents? Les grand frères et les grandes sœurs, les éducateurs, les instituteurs, car avec Max et Lili depuis 1992, vous avez vraiment traité là des sujets de société et d'éducation, et nous en avons tous besoin. Pascale Gallimard, dites-nous le succès de Max et Lili, qu'est-ce que ça représente aujourd'hui, j'évoquais plus de quatre-vingt cinq titres, vous êtes considérablement diffusée, c'est le premier succès d'édition de littérature jeunesse en francophonie. Que peut-on dire de plus pour donner la dimension sociale et sociétale à cette réussite?

PG — Aujourd'hui, Max et Lili représentent la cinquième licence en France, un très beau succès! Mais cette réussite s'est construite pendant quinze ans. Quatre-vingt huit titres, c'est tout un travail éditorial et commercial!

Quand un Max et Lili sort, rapidement il est en tête des ventes, comment on mesure tout cela et comment on voit l'impact auprès du public?

DdSM — Vous avez des organismes et des journaux qui vous donnent chaque semaine, ou chaque mois, le classement des meilleurs titres. La semaine dernière, dans *Le Temps*, par exemple, le dernier titre, *Max et Lili se posent des questions sur Dieu*, était en deuxième position à la FNAC, et en troisième position chez Payot. LIVRE HEBDO, le journal professionnel des métiers du livre, vous donne aussi les top dix, les top vingt et les top cinquante dans diverses catégories.

Les éditions Calligram sont installées en Suisse, mais vous diffusez partout en francophonie, est-ce que vous allez même au-delà de la francophonie?

PG — Nous avons effectivement vendu nos collections dans plusieurs pays d'Europe, au Brésil, en Corée, mais ces dernières années, nous avons préféré concentrer notre action sur les pays francophones. C'était plus important pour nous de consolider ce réseau, que de vendre quelques milliers d'exemplaires dans des pays qui ont des tirages très faibles, un prix de vente très bas et qui souvent ne se laissent pas le temps d'imposer une collection. Il ne faut pas oublier que le succès vient aussi d'une politique marketing dont l'élément essentiel est la mise en place de nombreux présentoirs. Pour le marché anglophone, c'est différent, Max et Lili sont très français, très francophones. La vie des enfants américains est différente. Les histoires de Dominique se passent souvent au cours du déjeuner ou du dîner, et c'est vrai que les petits Américains d'aujourd'hui se retrouvent malheureusement moins souvent en famille, autour de la table... ils se servent dans le frigidaire! Un grand éditeur américain a étudié nos titres et nous a dit que Max et Lili étaient très français.

DdSM — Il y a aussi autre chose, ce sont des sujets graves traités en bande dessinée et ce n'est pas dans la culture des Américains. Pour parler de sujets pareils, ils ont tendance à faire des vrais livres avec des vrais textes, des albums avec des images. Ils ne traitent pas la maltraitance en BD!

Vous n'allez pas nous dire que Max et Lili ne sont pas des vrais livres, avec des vrais textes! Car même s'ils ont une forme adaptée à l'enfant, c'est de la littérature jeunesse. Est-ce que vous pensiez au départ, en 1992, que Max et Lili auraient une telle durée, une telle vie, et rencontré tous les problèmes avec la vie. Vous aviez cette idée au départ?

DdSM — Oui. J'en étais sûre. Parce que j'avais traité tous ces sujets, à *Astrapi* pendant seize ans, et je savais exactement ce que cela représentait pour les enfants, J'ai beaucoup appris dans ce journal pour enfants, cela a été comme un travail préparatoire. Max et Lili, je savais que c'était important...

Pourquoi les enfants s'intéressent à Max et Lili? Parce que qu'il y a bien des sujets qui peuvent

parfois être inquiétants. Alors d'où vient cet intérêt de la part des enfants?
DdSM — Parce que, justement, ce sont des livres qui leur parlent, avec humour et réalisme, d'une vérité qu'ils côtoient, des livres dans lesquels ils peuvent se reconnaître. Sur des sujets dont on n'ose pas leur parler, par exemple l'alcoolisme d'une maman, le cancer d'un enfant, l'hôpital, le chômage d'un papa. Ils se rendent compte qu'on les prend pour des enfants intelligents et qu'ils ont droit à une réflexion adulte! L'importance de Max et Lili… c'est aussi que les parents sont très présents, ça permet aux enfants d'avoir un dialogue avec leur parents, de rire avec eux, ce qui est capital. Comme vient de le dire Philippe Meirieu, j'essaie de «donner accès à l'expression, dans une relation construite par la parole»! J'écris aussi pour les parents, je suis leur amie… c'est dur le métier de parents!

Max et Lili, c' est d'ailleurs un support de relation, de dialogue autour de sujets de société, de sujets familiaux parfois, avec des questions. Il y a toute une mécanique dans ce livre. Vous travaillez d'abord sur l'histoire ou cette mécanique commence à s'articuler dès le début?
DdSM — Ce ne sont pas des livres de recettes, ni des leçons de morale. Les parents croient acheter un livre mais ils achètent une bombe! Parce que ça fait réfléchir, parler, agir! Le concept du livre est particulier. Il y a d'abord l'histoire en B.D. avec des héros qu'on retrouve à chaque fois, qui est rassurante parce que c'est comme un conte de fées moderne, une épreuve à traverser, l'ogre c'est la non-confiance en soi, la non-estime de soi, et puis il y les questions à la fin, qui permettent de ne pas s'identifier au héros, de ne pas recevoir une leçon, de pouvoir garder un sens critique (ce qui me paraît très important) et il y encore la quatrième de couverture qui est plus qu'un résumé ou un teasing, c'est une synthèse des idées du livre. Ça m'amuse beaucoup quand je vois des enfants en reprendre les termes exacts pour expliquer le sujet du livre à leurs parents. Donc, c'est interactif et global comme concept, c'est plus qu'un livre!

Ce qui est admirable dans Max et Lili c'est comment, avec autant de concision sur des petits volumes, vous arrivez à traiter des grands sujets d'éducation, de société. Comment vous faites, quelle recette?
DdSM — Toujours utiliser le mot vrai, l'idée qui va toucher ou faire rire l'enfant… Cela ne sert à rien de donner des conseils. Si le conseil est inscrit dans une relation affective, il fonctionne. Donc il faut en même temps trouver le mot et la situation justes qui vont parler à l'enfant au plus profond de lui-même, et faire court et drôle surtout, c'est le plus dur!

Cela nécessite une grande maturation avant de commencer à prendre la plume, est-ce qu'il y a au préalable un grand travail de réflexion?
DdSM — Une expérience de la vie… et beaucoup de réécriture, pour ne garder que l'essentiel.
PG — Je dirais aussi que Dominique a un vrai talent d'auteur, elle a une fraîcheur dans sa manière d'écrire. Ce n'est pas «plombé». C'est naturel et vrai, c'est intelligent, c'est drôle et tendre. C'est ce qui fait le succès de Max et Lili.

Et c'est une diversité qui ne s'est pas écornée d'ailleurs depuis les premières publications.
DdSM — On s'améliore à chaque fois. Il y a des gens qui me disent «tu as trouvé un bon créneau», et ça m'agace prodigieusement, car pour moi ce n'est pas un créneau commercial, cette collection est le fruit des difficultés de ma famille et d'un désir profond de communication avec les enfants qui souffrent. J'ai vu mon frère et ma sœur souffrir quand j'étais petite, et mes parents ne rien comprendre… C'est un moteur que j'ai en moi… essayer d'ouvrir l'enfant à une réflexion et le rendre résilient.

Est-ce que vous vous mettez parfois dans la peau de

l'enfant, dans la peau des parents, est-ce que vous imaginez comment l'ouvrage sera perçu, comment votre écriture sera perçue?

DdSM — Oui, tout le temps, j'essaie de rester au niveau des enfants à un mètre trente du sol, mais, en même temps, je suis Barbara, je suis la maman de Max et Lili. C'est pourquoi je suis proche des mamans, qui sont souvent trop seules, et dans les Salons du livre, elles viennent me voir et me parlent de choses graves pour elles. Elles se sentent proches de moi, ça me fait plaisir d'être considérée comme une amie de la famille. Même une maman musulmane, un jour dans une Ecole, elle était en djellaba, et elle m'a dit «Dominique, j'adore vos livres, moi, je suis exactement comme Barbara!» Barbara, dans les livres, elle est en petit tailleur, blonde, cheveux courts... Je me dis qu'il y a une universalité des émotions.

Pascale Gallimard, comment voyez- vous les thèmes arriver, proposés par Dominique de Saint Mars, et comment le dialogue s'instaure pour choisir tel ou tel thème? Est-ce qu'on essaie d'abord de choisir ceux qui sont dans l'air du temps?

PG — Dominique peut répondre aussi bien que moi...

Mais comment ça se décide?

PG — Il y a deux ou trois ans, par exemple, nous avons sorti «Lili se fait piéger sur Internet» et c'est vrai qu'il y a quinze ans, cette histoire n'aurait pas existé! Vous avez des nouveaux sujets de société, qui un jour, s'imposent. Dominique souhaite aussi traiter les sujets difficiles car les lecteurs viennent chercher chez Max et Lili les thèmes qu'ils ne trouveront pas ailleurs, comme l'alcoolisme d'une mère, par exemple. Certains sujets seront moins vendeurs que d'autres, mais Dominique souhaite ne pas écarter de la collection les sujets les plus lourds. Nous faisons attention à trouver un équilibre dans le choix des sujets dont on parle régulièrement avec Dominique.

Dominique de Saint Mars, est-ce qu'il y a parfois auto-censure. Est-ce qu'il y des sujets interdits parce que ça vous semble pas encore mûr ou parce qu'il y a une peur de les traiter?

DdSM — Quelquefois, c'est la peur de choquer, qui peut empêcher le parent d'acheter le livre à l'enfant. Par exemple, pour le cancer je voulais mettre le mot cancer sur le titre, et dans une Ecole, les enfants m'ont dit «Ecoute, si tu mets le mot cancer, maman ne me l'achètera pas!». Donc j'ai mis comme titre «la copine de Lili a une maladie grave». Il y a une sorte de censure de ce côté-là. Le prochain Max et Lili c'est sur le «zizi», et je voulais l'appeler «Max est obsédé sexuel», et je voulais mettre «sessuel» avec un «x» rouge sur le «ss», et Pascale et les commerciaux m'ont dit «Mais les parents vont être affolés, il ne faut pas mettre obsédé sexuel!». Donc il s'appelle «Max ne pense qu'au zizi»!

PG — Nous trouvions que cela correspondait plus à l'âge de Max, et nous n'avions pas envie que Max, à sept ans, ait une étiquette d'obsédé sexuel.

DdSM — Oui, mais dans le livre, il se fait traiter d'obsédé sexuel, et à l'intérieur tout va parler de ça!

Dominique de Saint Mars, pas d'infantilisation... Par contre, on est dans le territoire de l'enfance, de la famille même, plus largement de la société, comment fait-on pour ne pas tomber dans l'infantilisation?

DdSM — On utilise des mots exacts, c'est le pari de l'intelligence de l'enfant, la partie intacte de l'enfant même quand il est «cabossé». Les enfants ne sont pas dupes. Il y en a un qui m'a dit «Avant je disais comme ma sœur, maintenant je fais à mon idée». Il est devenu sujet, donc il sent bien que c'est lui qui doit agir, prendre les décisions... Les parents de Max et Lili posent des interdits, ils ont une certaine autorité. La mère est un peu inquiète, le père est plus ludique, mais ils existent en tant que parents et ils ont une vie sociale. L'enfant n'est jamais totalement au centre de leur couple, ils existent en tant que couple, ils s'embrassent de temps en temps. J'essaie

de redonner à l'enfant une structure familiale. C'est cette identification, ce mélange de la réalité et du virtuel dans Max et Lili qui est important. Moi-même, j'ai eu des parents divorcés et je lisais les histoires de l'Oncle Paul dans le Journal de Spirou, et cet oncle Paul représentait pour moi une sorte de père virtuel. Et je me dis que les enfants qui n'ont pas une vie équilibrée à la maison, qui vivent des situations compliquées, avec des familles monoparentales, peuvent retrouver deux parents à la maison, qui ne divorcent pas, qui s'aiment. Je pense que ça peut structurer l'enfant, d'une façon virtuelle... Sûr, ça marche...!

Quelle relation entre le texte et le dessin, le dessin qui est plus qu'une illustration?

DdSM — Le dessin est capital, parce qu'on a de la chance d'avoir Serge Bloch, parce que son dessin est tellement intense, et pudique, jamais vulgaire, et avec tant d'humour et si tendre... Et les deux points (les yeux) sont des points intelligents. Le dessin est très très important. Je suis scénariste, j'écris des scénarios, je décris les scènes, les comportements, les expressions, la taille des images, et j'écris les bulles. Serge me demande d'être la plus précise possible, ça l'arrange car il aime travailler vite. Après, il fait ce qu'il veut... Et son immense talent fait le tout!

Pourquoi, selon vous, il y a autant d'enfants qui s'intéressent à Max et Lili, alors? Garçons, filles?

DdSM — Il y a des enfants qui m'ont dit «Ce qui est bien dans Max et Lili, c'est qu'il y des manières pour calmer les parents!» Peut-être aussi parce qu'ils ont l'impression qu'on leur parle vraiment de la vraie vie, ce que les parents n'osent pas toujours faire?! Les profs les utilisent en classe et me disent que les enfants ne veulent plus aller en récréation, pour lire Max et Lili. Les psychologues me disent que, dans la salle d'attente, l'enfant choisit le sujet qui le préoccupe en ce moment, et rentre dans le cabinet avec son livre sous le bras, outil de médiation... Les parents les utilisent pour poser des questions à leur enfant. Je pense que ça crée une complicité, que ça leur permet de mieux les écouter comme sujets (dans les Salons du livre, souvent j'entends les parents répondre à la place de leurs enfants...), de savoir ce qui est grave pour eux (alors que pour les parents ce n'est pas si important...). «Comment tu sais ce qui se passe dans nos têtes?», me demandent les enfants! Ils me disent aussi que cela leur apprend à savoir ce qu'il faut faire ou ne pas faire. «En général il faut faire le contraire de ce qu'il y a dans le titre!», comme par exemple avec «Max et Lili volent des bonbons»...! .

Vous vous rendez en milieu scolaire?

DdSM — J'essaie de garder le contact avec les enfants, avec leurs manques, leurs plaisirs, leurs souffrances. Et ça nourrit mon désir de communication indispensable pour écrire... J'ai eu de grandes émotions dans des classes... cette petite fille trop grosse, ce petit garçon qui venait de perdre sa mère, ce garçon qui a levé le doigt du fond de la classe et qui m'a dit «Dominique de Saint Mars, est-ce que tu peux faire un livre sur le pipi au lit, parce que c'est bientôt mon anniversaire?». Ils savent que le livre va répondre à leur besoin.

Ces enfants ont quel âge, en général?

DdSM — L'âge de l'Ecole primaire. Je me suis toujours intéressée à cet âge-là, c'est un peu tard évidemment pour changer les choses (traumatismes, etc), mais c'est l'âge de raison... Les enfants peuvent réfléchir, évoluer... Je vais plutôt dans les Ecoles primaires, mais je suis invitée aussi dans les maternelles et dans les collèges maintenant. Là, les jeunes les lisent autrement, comme une thérapie expresse qui leur permet de se remémorer une situation traumatique, de remettre des mots sur des situations difficiles qu'ils ont vécues et qui ont été cachées ou refoulées et ils peuvent penser «J'aurais pu dire ça à cet âge-là!».

Dans les rayons des librairies, on voit souvent des adultes qui feuillettent, qui essaient de trouver une bonne recette, parce qu'il y a souvent des petits trucs et astuces qui permettent de se lâcher un peu par rapport au thème traité. Comment vous voyez ces parents qui n'osent pas, mais veulent essayer de trouver un petit conseil, mais qui ont un petit problème et qui ont de la difficulté d'en parler.

DdSM — Les parents me disent que ça les accompagne et que, dès qu'ils ont un problème, ils vont chercher le Max et Lili qui lui correspond… mais ce que je trouve plus important, c'est que les parents, grâce à Max et Lili, sont capables de revivre des choses de leur enfance. Une femme, un jour, m'a dit qu'elle s'était surprise à lire «Lili a peur de la piscine», à se remémorer sa peur de l'eau quand elle était petite. Elle était plongée dans le livre et tout d'un coup, ayant oublié qu'elle était dans un supermarché, elle a regardé autour d'elle pour voir si on l'avait vue, tellement elle était gênée d'être prise en flagrant délit d'un moment d'abandon, tellement intime… Et quand son parent, son père ou sa mère raconte quelque chose de soi, de sa propre enfance, l'enfant peut se dissocier de son parent, se différencier. Le livre de Max et Lili peut alors être un facteur de séparation, comme peut l'être le père dans le couple quand il sépare la mère de l'enfant. Le livre pourrait empêcher la fusion mère ou père avec l'enfant. Projet ambitieux s'il en est !

Il y a ces rencontres, ces échanges avec les lecteurs, il y a peut-être un courrier des lecteurs. Qu'est-ce qu'il en est Pascale Gallimard, est-ce que les lecteurs de Max et Lili vous écrivent?

PG — Nous recevons évidemment des lettres et surtout des demandes de sujets que je fais suivre à Dominique, mais pas énormément. Nous ne sommes pas un magazine.

Avec ce courrier, des appels à l'aide ça peut arriver, je suppose? Est-ce que parfois vous recevez des demandes auxquelles vous ne résistez pas? Est-ce que c'est un appel du cœur qui vous conduit au choix d'un thème?

DdSM — Oui, je me souviens d'une petite fille qui s'appelait Graziella, quand je suis rentrée dans la classe, elle est tout de suite venue vers moi, elle m'a demandé: comment tu t'appelles, est-ce que tu as des enfants, as-tu une fille? Je lui ai dit: non, justement je n'ai pas de fille, je n'ai que des garçons… et elle s'est encore plus collée à moi. Elle était très très grosse, très cachée, avec un survêtement informe. On discutait, avec les enfants, des moqueries, des insultes… Graziella ne disait rien, elle était dans son coin, comme exclue… et puis, au moment où je sortais de la classe, elle est venue m'embrasser, et dans l'oreille elle m'a dit «Dominique, oui, je voudrais que tu fasses «Lili se fait traiter». Et dans le train du retour, mon cœur était plein de tendresse pour cette petite fille, je me demandais que faire pour elle… c'est ça le moteur… et j'ai écrit «Marlène grignote tout le temps». Je l'ai appelée Marlène, et non pas Graziella, pour ne pas la gêner, mais c'est comme ça que ce personnage important de Max et Lili est né…

Quand vous vous mettez à écrire, cela se passe comment? Dans le train vous prenez des notes?

DdSM — Oui, je prends des notes tout le temps, j'ai des petits bouts de papier partout, de dialogues surtout, et il faut surtout construire une histoire qui ait du sens, et qui est toujours trop longue, donc il faut en couper, Pascale m'aide à couper!

N'a-t-on pas envie parfois de faire une deuxième collection qui vienne sur forme non illustrée, sur le thème?

PG — Vous voulez parler d'une version novellisée de Max et Lili? Je crois que le succès de Max et Lili vient de ce côté langage parlé, écrit dans des bulles. Ce sont de vrais mots d'enfants. Si nous faisons une version novellisée, je crois que cela perdrait aussi de son originalité. Nous pouvons faire d'autres

développements avec Max et Lili, nous avons déjà commencé, mais sans se faire concurrence. On ne change pas une équipe qui gagne!
DdSM — Ces BD, c'est un peu comme du théâtre… et les enfants connaissent les bulles par cœur. Il y a une petite fille qui m'a dit qu'elle avait lu quarante fois «Lili est amoureuse».

Quand vous travaillez sur un sujet est-ce que vous aimez vous documenter via un travail de recherche, ou cela vient-il plutôt, comme pour tout, autour du cœur et de l'esprit, et de quelques rencontres?
DdSM — Mon désir vient de mes rencontres avec les enfants. J'ai fait des études de sociologie et de psychologie mais je ne m'en sers pas, je ne consulte pas de professionnels non plus. J'essaie de mettre dans Max et Lili que ce qui est vécu, ce que j'ai expérimenté moi-même ou qui l'a été par des parents ou des enfants que je connais, jamais des théories… C'est peut-être ça la force de Max et Lili. Quand je ne connais pas le sujet, j'essaie de le vivre… j'ai passé par exemple trois semaines à l'Institut Gustave Roussy, pour le livre sur le cancer de l'enfant. Là, on m'a donné une blouse blanche et j'ai vécu avec les enfants, les infirmières, les parents…

Les deux derniers publiés sont?
DdSM — «Max et Lili sont fan de marques», et «Max et Lili se posent des questions sur Dieu». Je voulais faire un livre sur la liberté de croyance et de conscience, pour semer des graines de tolérance… Et j'ai utilisé «Koffi» qui est le meilleur ami de Max, d'origine africaine, et dont la mère est catholique, le père musulman, et la grand-mère animiste. Les enfants se réunissent tous pour sauver sa grand-mère qui est malade. C'était Obama, avant l'heure…!

Tous les sujets sont possibles avec Max et Lili?
DdSM — Oui! Il y encore plein de sujets à aborder, la mort de la mère par exemple qui est une chose très traumatisante pour moi, parce que mes deux parents étaient orphelins. C'est pour ça que j'attache tant d'importance à la relation parents–enfants… Mais je garde ce sujet pour la fin de ma vie!!

On vous souhaite d'accompagner longtemps comme ça Max et Lili, et vous leur transmettrez toute notre amitié.
DdSM — L'autre jour, dans un Salon du livre, on a demandé à un enfant «Tu connais Max et Lili?» et l'enfant a répondu «Non… je connais les livres, mais, eux, je ne les connais pas»…! C'est vrai qu'ils existent!

Penser la ville, repenser l'éducation

António Nóvoa | Recteur, Université de Lisbonne

Mon intervention, «Penser la Ville, Repenser l'Education», s'organise à contre-courant de la plupart des discours sur l'Education. J'essaye d'adopter un autre point de vue, cherchant à illuminer des facettes souvent obscurcies dans le débat sur l'Ecole.

L'argumentation est déclenchée par deux idées. Tout d'abord, la constatation de l'un des changements majeurs du XXe siècle. En 2009, la population mondiale urbaine dépassera, pour la première fois, la population rurale. Et rien qu'en Europe, environ trois-quarts des personnes vivent déjà en ville, pourcentage qui est encore plus élevé pour les enfants et les jeunes. La deuxième concerne le modèle scolaire, c'est-à-dire une façon particulière de concevoir et d'organiser l'Education qui s'est imposée, à partir de la fin du XIXe siècle, comme la voie unique pour faire l'Ecole. Sa force se mesure non pas par la capacité de se définir comme le meilleur système, mais par le fait qu'il devient le seul possible, ou même imaginable. Malgré tous les changements qui sont arrivés au XXe siècle, ce modèle scolaire, qui acquiert sa configuration définitive aux années 1920 grâce au mouvement de l'Education Nouvelle, continue à ponctuer l'essentiel des démarches éducatives dans ce début du XXIe siècle.

L'Education Nouvelle, qui a son épicentre mondial en Suisse Romande, inscrit des manières de penser l'Education et la pédagogie dans lesquelles nous nous reconnaissons toujours, soit dans les milieux scolaires soit dans les familles et la société. Le livre-manifeste d'Adolphe Ferrière, «Transformons l'Ecole», publié en 1920, est bien connu. Il ouvre avec une déclaration fracassante présentant l'Ecole comme une invention du Diable pour rendre malheureuse l'humanité:

«L'enfant aime la nature: on le parqua dans les salles closes. L'enfant aime à jouer: on le fit travailler. Il aime à voir son activité servir à quelque chose: on fit en sorte que son activité n'eût aucun but. Il aime à bouger: on l'obligea à se tenir immobile. Il aime à manier des objets: on le mit en contact avec des idées. Il aime à se servir de ses mains: on ne mit en jeu que son cerveau. Il aime à parler: on le contraignait au silence. Il voudrait raisonner: on le fit mémoriser. Il voudrait chercher la science: on la lui servit toute faite. Il voudrait suivre sa fantaisie: on le plia sous le joug de l'adulte. Il voudrait s'enthousiasmer: on inventa les punitions. Il voudrait servir librement: on lui enseigna à obéir passivement» (Ferrière, 1920, p. 5).

C'est ce même élan qui pousse un homme très connu des lausannois à publier, deux années auparavant, ici-même à Lausanne, un livre dont le titre est tout un programme: le pédagogue n'aime pas les enfants.

«Les pédagogues que je connais diffèrent tous plus ou moins de celui que je combats, et il y en a qui ne lui rassemblent d'aucune manière. Cela ne m'a pas empêché de dire: le pédagogue n'aime pas les enfants. Il ne les aime pas assez, puisqu'il ne proteste pas contre le régime scolaire auquel ils sont soumis. D'autre part, en personnifiant les tendances étestables de notre vieille pédagogie, je les attaquerai avec plus d'entrain. Et puis, il me fallait un titre» (Roorda, 1918, pp. 11-12).

La structure organisationnelle et matérielle de l'Ecole moderne se diffuse mondialement vers la fin du XIXe siècle. Mais la construction du modèle scolaire ne sera achevée qu'après la Grande Guerre (1914-1918) avec l'incorporation des discours-pratiques de la psychopédagogie dont l'Education Nouvelle est porteuse. Les accusations de Ferrière ou de Roorda ne doivent pas être prises au premier degré. L'intention de ces auteurs est bien celle d'intégrer une nouvelle conception de l'enfance et de la pédagogie dans l'organisation scolaire.

Dans la première partie du texte, je cherche à

1 - Le texte reproduit l'intervention proférée le 28 novembre 2008, à Lausanne, lors du Colloque Quand l'enfance se tisse.

interpréter les grands principes de l'Education Nouvelle, tout en situant ce mouvement dans le contexte historique de l'époque. Dans la deuxième partie, j'interroge ces mêmes principes à partir d'une référence aux sociétés contemporaines, tout en signalant des évolutions qui s'imposent dans nos positions sur l'Education et l'Ecole.

Première partie: quatre dimensions de l'Education nouvelle, toujours présentes dans les moeurs

Regardant de près l'ambiance de l'Education Nouvelle et, en particulier, les trente critères qui définissent une Ecole nouvelle-type (Ferrière, 1915[2]) il est possible de souligner quatre dimensions, parmi beaucoup d'autres, qui constituent, encore de nos jours, la matrice dominante pour penser l'Education. Cette matrice a été produite – c'est là mon argument – dans un monde essentiellement rural, peu scolarisé, tandis que nous vivons aujourd'hui dans un monde essentiellement urbain, fortement scolarisé. J'utilise les termes «campagne» et «ville» dans un sens matériel mais surtout dans un sens métaphorique. Mon argument central est qu'il faut réviser cette matrice à la lumière des changements profonds qui ont eu lieu dans les sociétés du XXe siècle.

1. La campagne, la nature, la formation intégrale

L'idéal de l'Ecole Nouvelle est l'internat à la campagne, «car seule l'influence totale du milieu au sein duquel l'enfant se meut et grandit permet de réaliser une Education pleinement efficace». Ici, retiré du monde, l'enfant peut être élevé en contact avec la nature, à la campagne, «celle-ci constituant le milieu naturel de l'enfant». Forçant la démonstration on pourrait dire que l'Ecole était seule dans sa responsabilité d'éduquer – et d'éduquer intégralement – les enfants. Le programme de l'Education intégrale est, probablement, celui qui caractérise le mieux cette ambiance éducative.

Adolphe Ferrière reconnaît qu'il serait préférable de laisser l'enfant à «l'influence naturelle de la famille», mais il constate que cela n'est pas possible. Les sociétés rurales étaient trop faibles du point de vue culturel et remplir cette faille ne pouvait être que la mission de l'Ecole. Pour cela, il fallait que l'Ecole s'occupe intégralement de l'enfant et même qu'elle remplisse la totalité de l'espace éducatif. Dorénavant, Education et Education scolaire deviennent quasi-synonymes.

J'argumenterai, dans la deuxième partie, qu'une bonne partie des contradictions actuelles de l'Ecole tient à l'excès de missions qu'elle s'est donnée tout le long du XXe siècle, acceptant progressivement une série interminable de tâches qui ont conduit à son «débordement». Je reviendrai sur cette discussion.

2. L'enfant au centre du système

L'un des changements majeurs auquel Ferrière et ses collègues donnent corps concerne une nouvelle attention à l'enfant. L'essor des différentes disciplines psychopédagogiques, qui obtiennent une grande visibilité, ainsi que la création de liens de plus en plus affectifs avec les enfants, soit à l'Ecole soit dans les familles, imprègnent toute la pédagogie des années vingt.

Une série interminable de livres, de textes et de programmes de formation se penchent sur les besoins de l'enfant et ses intérêts spontanés, sur l'importance de tenir compte de ses expériences personnelles et de respecter ses rythmes de développement, etc. L'ouvrage emblématique de ce processus est écrit par Edouard Claparède, Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Successivement réédité, depuis 1905, il illustre la «révolution copernicienne» de ce début du XXe siècle: ce n'est pas le soleil qui tourne autour de la terre, c'est la terre qui tourne

2 - Toutes les citations de cette partie appartiennent à la préface d'Adolphe Ferrière à l'ouvrage d' A. Faria de Vasconcellos, Une Ecole nouvelle en Belgique, publié en 1915. C'est ici que, pour la première fois, le pédagogue genevois présentera les trente points de l'Ecole nouvelle.

autour de l'enfant-soleil. Dans une «société rurale», assez indifférente à l'enfance – je pèse mes mots – cette révolution était, sans doute, bien nécessaire. Est-ce que la question se pose aujourd'hui de la même façon, après un siècle qui a accordé à l'enfant une centralité presque asphyxiante dans la vie sociale?

3. L'Ecole active, les méthodes actives

L'emblème de l'Education Nouvelle est l'Ecole Active, de telle sorte que les deux concepts se confondent assez souvent. L'invention diabolique, ci-dessus décrite par Ferrière, porte en grande mesure sur l'immobilisme auquel l'enfant est soumis. D'après les pédagogues des années 20, l'Ecole traditionnelle est basée sur la transmission de connaissances d'un maître à un élève qui est passif et immobile. Nous connaissons tous les innombrables images qui ont caricaturé cet «enfant immobile», récipient inerte de savoirs enseignés par le maître. Les méthodes actives, basées sur le jeu, les dimensions ludiques, l'action de l'enfant, sa liberté, fondées sur la motivation et l'implication de l'élève aux tâches scolaires, constituent un patrimoine qui est au centre même de l'idée éducative telle qu'elle s'est diffusée partout pendant le XX^{e} siècle. Aucun d'entre nous ne saurait se dire éducateur sans le recours à ce patrimoine.

Dans une société marquée par un rapport très rigide à l'enfance, où les dimensions ludiques étaient peu valorisées, où le corps de l'enfant était soumis à des contraintes rigoureuses, les méthodes actives étaient, sans aucun doute, une nécessité vitale pour repenser l'Education. Et aujourd'hui? Le débat pédagogique doit se poser toujours dans les mêmes termes?

4. La pédagogie différenciée

Un quatrième trait de l'Education Nouvelle concerne la «pédagogie différenciée». Rappelons le livre d'Edouard Claparède, «L'Ecole sur mesure», publié en 1920. Le titre contient tout un programme: faire une Ecole adaptée aux besoins de chaque enfant car, comme l'auteur le disait depuis 1901, «On n'a pas pour l'esprit de nos enfants les égards qu'on a même pour leurs pieds! On leur fait des souliers sur mesure; à quand l'Ecole sur mesure?». La pédagogie différenciée est une finalité que personne ne conteste, même si, à l'époque, l'Ecole se tenait à l'intérieur de groupes relativement homogènes. Soit dans les Ecoles privées, soit dans les Ecoles publiques, la population scolaire n'était pas très diversifiée. Les mêmes groupes sociaux étaient représentés à l'Ecole et ils y partageaient une vision de la culture scolaire comme dimension centrale du développement des individus et des sociétés.

Autrement dit: il n'y avait pas besoin de justifier l'Ecole, de lui accorder un sens pour les enfants. La pédagogie pouvait s'en tenir aux questions de la motivation, car le sens de l'Ecole allait de soi. Ce n'est plus le cas dans les Ecoles de nos jours, où tous les enfants de toutes les provenances sont présents, mais révèlent assez souvent une profonde indifférence vis-à-vis de la culture scolaire.

En synthèse

Voilà les quatre éléments d'une pédagogie nouvelle absolument nécessaires dans une «société rurale» (métaphoriquement parlant). Dans une certaine mesure, l'Education Nouvelle a construit ses principes en contre-courant de ce que la société pouvait offrir aux enfants. Le problème pour moi, auquel nous sommes confrontés depuis quelques années, concerne ce changement d'une «société rurale» vers notre «société urbaine», sans que nous ayons été capables de repenser avec la même vigueur, la même audace, nos conceptions d'Education et de pédagogie. En forçant quelque peu la démonstration, je vais argumenter que ces quatre éléments doivent être revus et réélaborés à la lumière de la société du début du XXI^{e} siècle. Aujourd'hui, comme dans la passé, la pensée novatrice devrait se munir d'outils pour aller au-delà de ce qui existe partout. Peut-être

que le but de l'Ecole est d'aller en contre-courant ou, tout au moins, d'offrir aux élèves des opportunités différentes de celles qui abondent dans la société. Je sais bien qu'il s'agit d'un argument polémique, et même provocateur, mais c'est peut-être la meilleure façon d'ouvrir le débat à des perspectives nouvelles.

Deuxième partie: quatre évolutions possibles de l'Ecole contemporaine

1. De l'Ecole seule (débordante) vers l'espace public de l'Education

L'Ecole «seule» du début du XXe siècle, agissant à quelques exceptions près dans des milieux pauvrement scolarisés, a cédé à la tentation de prendre en charge toutes les missions éducatives et même sociales. Les rêves à beaucoup d'égards insensés de «l'Education intégrale» ont favorisé la dérive vers une Ecole débordante, excessive et accablée par un excès de missions.

Vers la fin de l'année 2007, je fus invité à prononcer, devant le Parlement portugais, la conférence d'ouverture du Débat National sur l'Education. M'adressant au gouvernement et aux députés, j'ai commencé par signaler leurs initiatives législatives ou recommendations, émises dans les mois précédents et qui touchaient à des aspects concernant:

- L'Education à la citoyenneté et aux valeurs
- l'Education à la santé
- l'Education à la sexualité
- la prévention des drogues et des conduites de risque
- l'écologie et la protection de l'environnement
- le bien-être des enfants et les questions de la violence domestique
- la conservation du patrimoine
- l'Education à la consommation
- la prévention du SIDA
- la sécurité routière
- la délinquance juvénile et les questions de la violence

Aucun d'entre nous ne songerait à retirer un seul de ces thèmes du domaine de l'Ecole. Mais la question s'impose: et l'Ecole, est-elle capable de prendre en charge toutes ces missions? L'avertissement n'est pas d'aujourd'hui. Déjà en 1981, préfaçant la traduction de l'ouvrage de Neil Postman, *Enseigner c'est résister*, Daniel Hameline et Didier-Jacques Piveteau mettaient en garde contre le délire inflationniste:

«Investie de toutes les missions éducatives concevables, l'Ecole, victime d'un véritable délire inflationniste, se voit, par le fait même, dépouillée de la spécificité d'une Education définie (c'est-à-dire limitée) comme scolaire. Et c'est précisément ce qui commence à mettre mal à l'aise nombre d'enseignants, de parents et même d'élèves. Ils ne savent plus ce qu'est une Ecole tant on s'y essouffle à mimer tous les rôles, en position servile de bonne à tout faire (1981, pp. 16-17)».

Nous avons besoin d'un recentrage de l'Ecole. Mais pour que cela soit possible il faut que l'Ecole se donne une place plus modeste ce qui implique une plus grande ambition et responsabilité sociale vis-à-vis de l'Education. Revenons à nos métaphores: la «ville» a des ressources et des potentialités qui n'existaient pas à la «campagne». Aujourd'hui, la société est fortement scolarisée et les réseaux de connaissance, les institutions scientifiques et les milieux culturels sont plus forts que jamais. C'est à partir de cette «richesse» que l'on peut imaginer la consolidation d'un espace public d'Education, réélaborant le concept de sphère publique proposé par Jürgen Habermas (1989), de façon à élargir les responsabilités des familles et de l'ensemble de la société à l'égard des enfants et de leur développement. Cet espace doit être «délibératif», au sens où il doit être porteur d'un nouveau contrat éducatif, avec des droits mais aussi des capacités de décision des différents acteurs qui l'occupent.

Certains avertiront que la déstructuration des familles et la fragilité de la «société civile» rendent problématique cette évolution. L'argument est juste, mais il ne fait que renforcer le besoin de reconstruire des solidarités, des espaces de convivialité, de vie sociale et culturelle, ayant comme point de référence l'Education des enfants et des jeunes.

2. De l'enfant au centre vers la valorisation de la culture et des apprentissages

Au début du XX^{e} siècle, l'Ecole s'efforçait d'accorder aux enfants la centralité qu'ils n'avaient pas encore dans la vie des sociétés. L'un des changements les plus profonds des derniers cent ans concerne l'importance croissante de l'enfant dans la vie familiale, sociale, économique, etc. En exagérant le raisonnement, on peut dire que l'enfant est aujourd'hui au centre de tout: des familles et de la société, des medias et de la publicité, de l'économie et des politiques publiques. A partir de cet acquis, puisqu'éduquer c'est toujours éduquer quelqu'un, peut-on envisager une Ecole qui ne met pas l'enfant mais plutôt la culture et les apprentissages sous les feux des projecteurs? Cela nous invite à repenser la pédagogie scolaire notamment à la lumière des défis posés par les «sociétés de la connaissance». Dans la Communication de Cracovie, en 1934, Gaston Bachelard affirmait déjà que «ce n'est pas l'Ecole qui doit être faite à l'image de la Vie, mais bien la Vie qui doit être faite à l'image de l'Ecole». Au virage de notre siècle, l'OCDE (2001) a lancé un programme de réflexion sur l'avenir des Ecoles. La synthèse des débats identifiait six scénarios possibles:

1. Maintien des systèmes scolaires bureaucratiques
2. Extension du modèle de marché
3. Les Ecoles au cœur de la collectivité
4. L'Ecole comme organisation apprenante ciblée
5. Réseaux du savoir et société en réseau
6. Exode des enseignants – «la débâcle»

Sans surprise, la plupart des éducateurs se reconnaît dans les troisième et quatrième scénarios, considérés par les auteurs de cette étude les scénarios de «ré-scolarisation». En effet, certains s'inclinent vers le renforcement des dimensions sociales de l'Ecole (troisième scénario). D'autres argumentent en faveur d'un recentrage de l'Ecole sur les apprentissages, élément décisif des processus d'inclusion dans les sociétés contemporaines (quatrième scénario). Je me revois dans cette dernière perspective, sans proposer une forme quelconque de «back to basics» ou de défense d'une «Ecole minime». Mais à partir d'un concept enrichi d'apprentissage, il est possible d'aller au-delà de la pédagogie moderne, en instaurant une idée contemporaine d'Education. Pour cela, il faut réinvestir le scolaire et travailler toutes les possibilités qui construisent la culture et les apprentissages comme le centre de l'action pédagogique.

3. Des méthodes actives vers des approches réflexives

L'introduction des méthodes actives fut un élément décisif pour susciter une attitude active de l'enfant, non seulement sur le plan physique, mais surtout en ce qui concerne la motivation et l'implication dans le travail scolaire. Il y a un texte très intéressant de David Labaree (2000), sur la nature de l'enseignement, qui commence justement par le constat qu'un médecin peut opérer un malade qui est anesthésié, mais l'enseignant a besoin de la coopération active de l'élève pour réussir son travail.

Néanmoins, aujourd'hui la vie est faite d'hyperactivité, surtout chez les enfants. Ils vivent en état de sur-excitation, quasi permanente, branchés sur plusieurs activités simultanées (les jeux, les cellulaires, les ipods, la télévision, l'ordinateur, etc.). De nos jours, l'une des caractéristiques les plus remarquables des jeunes est leur capacité de réaliser plusieurs activités en même temps. Une fois de plus, la question est celle de savoir si l'Ecole doit s'aligner sur cette surcharge d'activités ou, bien au contraire, si elle doit encadrer

son travail en contre-courant de ce phénomène? Vous devinez facilement ma réponse: l'Ecole n'a aucun intérêt à entrer en compétition et doit être capable de réintroduire le calme et la sérénité dans la vie des élèves. Voilà ce qui m'amène à plaidoyer en faveur des approches réflexives. Nous avons besoin de récupérer des pratiques d'introspection, de méditation, une pédagogie du silence qui fait défaut dans la société. Je reviens sur la communication de Gaston Bachelard, en 1934, lorsqu'il suggère que «l'ennui de vivre» fasse place à «la joie de penser».

La clé de lecture de mon argumentation est toujours la même: que l'Ecole offre à l'enfant ce qu'il ne peut pas jouir dans la société. Réfléchir n'est pas un exercice vide. On réfléchit toujours à quelque chose, sur des savoirs, ce qui donne du sens au travail scolaire. Et on réfléchit toujours avec quelqu'un, ce qui explique l'importance du dialogue et du partage à l'Ecole.

4. De la différenciation dans l'homogénéité vers la compréhension de la diversité et la construction du dialogue

Si la «pédagogie différenciée» fut l'une des revendications de l'Education Nouvelle, le problème se pose actuellement de façon bien plus accrue. Après un siècle où l'Ecole a gagné sa bataille contre le travail des enfants mineurs, nous avons aujourd'hui à l'Ecole des élèves provenant de toutes les origines.

Contrairement à leurs collègues du début du XXe siècle, souvent ces enfants n'ont aucune tradition scolaire et ne voient l'intérêt de l'Ecole pour leurs parcours personnels, sociaux ou professionnels. Faire en sorte qu'ils réussissent à l'Ecole est l'un des défis majeurs de nos temps. Et pour cela il faut être capable d'encadrer ces enfants, si divers et hétérogènes, que la ville discrimine et exclut. Comprendre et travailler la diversité, étant capable de conduire les enfants sur le chemin des apprentissages, en les incluant socialement à travers l'édification des bases du dialogue, constitue la référence première de tous les débats pédagogiques. Et le problème ne sera pas surmonté si nos efforts s'adressent uniquement à l'accueil ou à l'intégration de ces enfants et jeunes.

L'Ecole n'est pas uniquement un lieu de vie; elle est surtout un lieu d'apprentissage. L'Ecole n'est pas uniquement un espace d'épanouissement personnel; elle est un espace de partage, où l'on apprend les règles de vie en société. Dans une réflexion remarquable, Arjun Appadurai met en garde contre les risques du dialogue, affirmant que le dialogue est toujours une forme de négociation qui ne peut pas être fondée sur une compréhension mutuelle totale ni sur une sorte de consensus indépendant des frontières et des différences (2006, p. 26)».
«Apprendre à vivre avec»: dans les sociétés contemporaines, l'Ecole constitue, sans aucun doute, l'une des institutions où l'on peut construire un dialogue prudent et sélectif. Pour cela, il est nécessaire de rejeter l'idée qu'il faut tout accepter et de développer un rapport à l'autre qui permette de bâtir un langage commun, des pratiques de vie commune.

En conclusion

Mon intervention se tisse autour d'une seule idée: les changements sociaux qui ont eu lieu pendant le dernier siècle, entamant notamment la transition d'une «société rurale» vers une «société urbaine», ne peuvent ne pas avoir des conséquences sur la pensée éducative et pédagogique.

La «ville» est l'un des grands enjeux du XXIe siècle. Et nous avons besoin de politiques publiques audacieuses qui prennent en compte cet enjeu sur le plan économique, social, culturel et, aussi, Educationnel. Dans toute sa complexité, la «ville» nous oblige à repenser nos croyances et nos conceptions pédagogiques. Parsemée de réseaux, de liens et d'opportunités, la «ville» doit être le lieu de

nouvelles responsabilités partagées entre les Ecoles, la famille et la société. Pour que ce nouveau contrat éducatif puisse devenir une réalité, il faut que nous soyons capables de penser l'Education avec la même originalité et créativité de l'Education Nouvelle.

Une bonne manière de faire démarrer le débat est bien de s'interroger s'il ne faut pas que l'Ecole offre aux enfants les «choses» qui leur manquent dans la société. En adoptant ce point de vue, peut-être serions-nous en mesure d'engager le débat sur des termes nouveaux, ne jetant pas de la lumière sur ce qui est déjà bien éclairé, mais ayant le courage d'ouvrir des voies encore obscurcies.■

Références

Appadurai, Arjun (2006)
«The Risks of Dialogue». In New Stakes for Intercultural Dialogue
Paris: Unesco, pp. 33-37

Bachelard, Gaston (1934)
Valeur morale de la culture scientifique
Cracovie: Communication de Cracovie

Claparède, Edouard (1911)
Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale
Genève: Librarie Kündig, 4ème édition

Claparède, Edouard (1920)
L'Ecole sur mesure
Genève: Payot

Ferrière, Adolphe (1920)
Transformons l'Ecole
Bâle: Édition du Bureau International des Ecoles Nouvelles

Habermas, Jürgen (1989)
The structural transformation of the public sphere
Cambridge: Polity

Hameline, Daniel et Piveteau, Didier-Jacques (1981)
Préface à l'ouvrage de Neil Postman, Enseigner c'est résister
Paris: Le Centurion, pp. 5-27

Labaree, David (2000)
«On the nature of teaching and teacher education – Difficult practices that look easy»
Journal of Teacher Education, vol. 51, n.º 3, pp. 228-233

OCDE (2001)
Quel avenir pour nos Ecoles?
Paris: OCDE

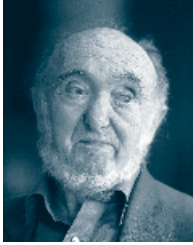
Roorda, Henri (1918)
Le pédagogue n'aime pas les enfants
Lausanne-Paris: Librairie Payot & Cie

olloque petite enfance
uand
enfance
e tisse

Vendredi 28 novembre

Je suis les liens que je tisse

Albert Jacquard | Généticien des populations, Paris



Qu'est-ce que je suis? Je ne suis pas ce que vous voyez. Je suis avant tout un amoncellement de protons, de neutrons, un agencement de cellules. Ce que vous voyez, c'est un objet. Il n'y a autour de nous que des objets. Je suis un objet fabriqué par ma nature, mais je suis aussi un peu plus, et c'est cela que j'aimerais développer. Tout est objet autour de nous. La science actuelle nous permet de comprendre comment peu à peu cet univers s'est mis en place. Il se serait formé il y a quinze milliards d'années environ avec le fameux «big bang», et depuis, il n'a de cesse de se complexifier. On peut dire qu'au lieu de s'appauvrir, comme on nous l'a appris à l'Ecole, il s'enrichit en permanence de structures et de possibilités nouvelles. En affirmant cela, je copie ce que dit le philosophe Edgar Morin, qui affirme que la complexité entraîne bien souvent l'apparition de performances inédites. Donc nous sommes dans un univers qui n'a de cesse de se diversifier. Il se trouve que dans le petit coin d'univers que nous occupons, la planète Terre, des phénomènes un peu particuliers se sont mis en place. Ils ne sont pas miraculeux, il fallait que quelque chose arrive, et il s'est passé un événement étonnant. Les objets qui se sont réunis sur Terre se sont complexifiés. C'est alors que l'on a vu naître, il y a quelque trois ou quatre milliards d'années, une molécule, la molécule d'ADN, capable de se multiplier, et par conséquent de lutter contre le pouvoir destructeur du temps. La molécule, grâce à ses propriétés chimiques, a le pouvoir de se dédoubler. Et pendant deux ou trois milliards d'années, c'est ce que l'on a appelé la création de la vie. La vie est le fait que des structures matérielles ont été capables de se décupler et donc de lutter contre le temps. Si ce principe de reproduction moléculaire spontané aurait été le seul existant, nous n'existerions pas.

Il y a eu alors un autre événement majeur qui s'est produit probablement il y a moins d'un milliard d'années, celui du remplacement de la reproduction, c'est-à-dire de la multiplication d'une structure par elle-même, par la procréation. On s'y est mis à deux pour faire un troisième. Et c'est de loin le problème le plus difficile à résoudre, comment se concorder à deux pour créer un troisième. Vous savez tous quels sont les principes de la procréation, mais que se passe-t-il en profondeur? Jusqu'à très récemment, il y a de ça cent cinquante ans à peine, personne ne comprenait en quoi consistait la procréation. A tel point que, l'encyclopédiste D'Alembert, écrivait au XVIII^{e} siècle au chapitre procréation: «La procréation est un événement si étrange que probablement jamais la science ne pourra l'expliquer». Hé bien maintenant c'est fait, la science l'explique. Cela a été trouvé pour la première fois de façon étrange par un moine en Slovaquie. Ce moine était passionné par les petits pois, de couleur verte et jaune, et c'est à force d'expériences qu'il a pu percer le secret de la procréation. Ce secret, c'est l'introduction du hasard. En effet, la clé du phénomène, c'est que chacun des deux géniteurs se coupe en deux, spontanément, et envoie dans un petit objet intermédiaire la moitié de qu'il avait reçu. Le mâle, l'homme, s'il s'agit des êtres humains, se coupe en deux pour envoyer dans des cellules les spermatozoïdes, la moitié de ce qu'il avait reçu, et puis en face, la femme en fait autant. L'important dans ce processus, c'est que c'est par le hasard, que se créaient ces êtres intermédiaires que sont les ovules et les spermatozoïdes. Si bien que l'on peut dire, pour le faire comprendre aux enfants, que pour faire un bébé il ne faut pas être deux mais quatre: papa, maman, l'ovule et le spermatozoïde. Cela fait quatre êtres vivants. Et surtout que l'acteur essentiel est le hasard lui-même. En effet, quand on tire au sort la moitié du père ou de la mère, le nombre des possibles est fabuleux. Jamais on ne fait deux fois le même. Depuis un milliard d'années que cela fonctionne, jamais deux spermatozoïdes ou deux ovules n'ont été rigoureusement identiques. Donc c'est une machine à faire de l'unique. La procréation est essentiellement un principe de fabrication d'êtres

nouveaux. A force de faire des êtres nouveaux, on fait de l'étrange, on fait du différent, on fait des espèces particulières. C'est ce qui est arrivé à des poissons qui ont fait un petit, et le petit a été se promener sur la plage. Evidemment on lui a dit de rentrer car il ne faisait pas sérieux pour un poisson, mais il a continué à évoluer sur la plage. De même, il y a eu des reptiles dont il a poussé des ailes et un singe qui est tombé d'une branche. C'était notre arrière-grand-père. Du coup, à force de faire ces mélanges, il y a eu des espèces particulièrement étranges. Et quand on fait la liste des êtres étonnants autour de nous, nous sommes surpris de la capacité de diversification qu'offre la nature. En fait, c'est ce tirage au sort, cette probabilité du réel à partir du réel antérieur qui créait de nouvelles espèces.

Nous autres les descendants des singes, nous sommes un peu particuliers, à cause de cette incapacité que nous avons eue à vivre dans les arbres. Et cette nouvelle position nous a dirigés vers toujours plus d'étrangeté. En effet, il n'y a pas si longtemps, un million et quelques années, des mutations se sont imposées qui ont fait que nous nous sommes trompés dans la fabrication de notre cerveau. Le système nerveux central chez un primate ordinaire, comporte environ sept ou huit milliards de neurones. Et chez nous on en a mis 100 milliards. Cela prend de la place et quand le bébé veut naître il s'aperçoit que son cerveau étant trop gros, le crâne est trop gros, et le bassin de la maman est beaucoup trop étroit. Par conséquent nous avons évité de justesse la fin de notre espèce. Les mutations qui nous ont donné un cerveau hyper riche est au départ une véritable condamnation à mort. Et puis, il se trouve que ces ancêtres ont eu la bonne idée de faire naître le bébé avant qu'il ne soit totalement terminé. C'est pourquoi nous avons des bébés si vulnérables, mais ce sont les nôtres. C'est à ce moment-là que se poursuit la fabrication du cerveau du nouveau-né qui a déjà pratiquement tous ses neurones, cent milliards disons, mais pratiquement pas de connexions. Celles-ci se mettent en place au cours de l'enfance et jusqu'à la puberté, vers quinze ans. Durant cette période, le cerveau de l'enfant acquiert de l'ordre d'un million de milliard de connexions, qui se mettent en place peu à peu. Et voilà l'enfant enfin capable de se servir de son cerveau avec une agilité intellectuelle sans équivalent.

A quoi cela nous sert-il d'être intelligents? Si l'évolution s'était arrêtée là, si l'histoire humaine s'était arrêtée là, il n'y aurait pas de quoi faire une histoire. En effet, ce qui s'est produit c'est que peu à peu nos ancêtres ont utilisé le cerveau hypertrophié que la nature leur avait donné, pour fabriquer un langage extraordinairement subtil. Et c'est là où la divergence s'est produite entre l'ensemble des autres êtres vivants et nous. C'est que nous avons mis en place ce langage qui nous permet de communiquer avec l'autre pour échanger des informations, mais aussi des émotions, des projets, des angoisses, etc. Tout ce que nous avons de plus intime, nous sommes capables de le partager avec l'autre, et il me semble que c'est là qu'intervient la particularité humaine. Tout le reste de l'histoire, c'est au fond toute l'histoire de l'évolution tout à fait normale qui aboutit à du n'importe quoi bien sûr, mais c'est le jeu de la vie. Nous, nous avons utilisé ce cerveau hypertrophié pour inventer la communication avec les autres, et cette communication est tellement fine et profonde qu'elle permet à chacun de s'enrichir de tout ce que l'autre peut lui apporter. Et me voilà avec une définition de l'être humain un peu nouvelle. L'être humain ce n'est pas seulement un objet, c'est aussi les liens qu'il tisse avec les autres humains. Me voilà avec une définition de l'être humain: il est non seulement un objet vivant, mais aussi est un objet d'échange. Il peut donc créer, en s'associant avec d'autres, un hyper objet, un hyper cerveau, dans le fond un super homme. Le Surhomme existe, ce n'est pas un homme avec des forces particulières ou un cerveau particulièrement efficace, c'est avant tout

l'homme qui saura s'associer aux autres. Chaque homme est le produit de toutes les liaisons qu'il a mises en place, tous les liens qu'il a fabriqués avec autrui. Je ne suis, par conséquent, pas seulement l'objet que vous voyez, mais l'ensemble des liens que vous ne voyez pas et qui ont servi à former l'être que je suis. Cet être que je suis devenu a acquis des performances qu'il n'aurait jamais eues s'il était resté isolé. En particulier la capacité à dire «Moi je» semble bien être une faculté qui est née de cette immersion dans une société à laquelle on a été capable de s'adapter. Et il y a comme ceci un jeu étrange par lequel la nature a fabriqué le cerveau humain en adéquation avec les autres cerveaux de son espèce. La nature a fait les hommes, et les hommes se sont associés pour fabriquer ces super hommes capables de performances dues à leurs rencontres et, étant ainsi immergés dans l'humanité, les hommes sont devenus un par un capables de plus. Et me voilà, il me semble, avec une vision réaliste de notre espèce: nous sommes le résultat d'une correspondance où la nature fait l'homme, l'homme fait l'humanité et l'humanité fait les hommes. Et par conséquent, c'est dans cette boucle que se trouve la capacité que nous avons à aller au-delà de nous-mêmes, à être capables de regarder plus loin, d'inventer la réalité, d'inventer une explication au chaos qui nous entoure, et enfin de devenir les maîtres de la nature. C'est finalement cela la spécificité humaine. Cela suppose que la rencontre avec les autres ait été le processus essentiel qui nous a permis de devenir chacun nous-mêmes. Cette rencontre des autres, tout le monde sait qu'elle n'est pas facile. Nous avons tous expérimenté que l'autre était inquiétant, dangereux, bizarre et pourtant je dois comprendre que cet autre qui me fait peur est ma source, l'essentiel de toutes mes ressources comme le dit la fameuse phrase d'Arthur Rimbaud «Je est les autres». Ce que je suis, c'est tout ce que m'ont apporté tous les autres. Il faut donc motiver ces rencontres, former une société qui permettra à chacun de se rencontrer. Une fois que ceci sera fait, le reste viendra de surcroît.

Du coup, on pourrait imaginer une humanité qui pourrait être meilleure que la nôtre dans la mesure où elle favoriserait les rencontres. Et pour favoriser les rencontres, il faut un certain nombre de techniques. Comme tous les comportements humains, danser, écrire, parler, il faut apprendre à se rencontrer. C'est de loin l'une des fonctions les plus complexes et cela vaut la peine d'y consacrer une grande partie de sa vie. La totalité de ma vie consiste à fabriquer Albert Jacquard grâce à ceux que je rencontre. Si bien que je ne veux guère demander plus à la nature que de m'aider à rencontrer. Et je vais demander à ma société de m'aider à rencontrer. Et cette société, est-ce qu'elle le fait? Dans la société dans laquelle je vis, je réponds que non. Cela pourrait être mieux en tout cas. Bien entendu, il y a bien pire. Nos démographies européennes sont plutôt pas mal, mais cela pourrait être mieux, parce que l'objectif permanent devrait être d'apprendre à chacun à rencontrer. Il faudrait écrire sur les frontons de toutes les Ecoles: «Ici on enseigne l'art de la rencontre». Il faut apprendre des techniques, comme savoir compter ou lire, mais si tu apprends à compter ou lire uniquement pour pouvoir une bonne note, ce n'est pas la peine. Par contre, si tu apprends à lire pour avoir le plaisir de rencontrer des personnages, des auteurs, tu es capable de t'enrichir de tous ces gens-là. Par conséquent si l'enfant me dit: «Ça me fatigue d'apprendre à l'Ecole», il faut lui répondre: «Si ce n'est que pour les bonnes notes, tu peux t'arrêter, mais si c'est pour rencontrer les autres, c'est le seul moyen que tu as de remplir progressivement ta vie». Je crois qu'ils sont capables de le comprendre. Si bien que l'on peut imaginer construire une société ou l'on a compris que l'objectif permanent de l'Ecole, c'est d'apprendre à rencontrer. Tout le monde y gagnera. Cela suppose des changements profonds, qui sont difficiles à cause de l'inertie de nos comportements.

Il se trouve que nous vivons actuellement une période merveilleuse depuis quelques mois, qui va bouleverser nos comportements humains, comme par exemple la remise en cause de l'appropriation des biens de la terre. Nous allons enfin pouvoir nous poser la question. La terre nous offre du pétrole. Il se trouve que l'on a besoin de cette source d'énergie, c'est bien utile. Alors à qui appartient-elle? Toutes ces matières que la Terre nous offre, qui en sont les bénéficiaires? Il suffit de réfléchir pour s'apercevoir qu'il n'a qu'une réponse possible et raisonnable: ces biens que nous a offert notre planète appartiennent à tous les hommes, incluant les hommes de demain et d'après-demain. Donc tous les hommes présents ou futurs ont droit à part égale de tous ces cadeaux que la Terre nous fait, ceci est une évidence. Il suffit de l'affirmer pour s'apercevoir que cela remet en cause la plupart des économies actuelles. Il suffirait de l'accepter pour s'apercevoir qu'Abu Dhabi n'a pas plus de droits sur le pétrole que les paysans du Bangladesh, même s'il n'a a pas de pétrole au Bangladesh. Cela fait partie des richesses de la Terre, et par conséquent, cela appartient à tous.

Continuons peu à peu et nous verrons se dessiner une humanité où progressivement, nous n'aurons plus qu'une obsession, celle de partager. Où est-ce que cela va nous mener? A une société où l'on s'apercevra que les rôles les plus importants sont les rôles de communication. Mais ce n'est pas facile de communiquer, il devra peut-être y avoir une révolution. La révolution de la lutte contre les maladies. En effet tous les hommes de la Terre, quels qu'ils soient, ont le même ennemi: le microbe, le virus, et toutes les autres formes de maladies. Est-ce que l'on ne pourrait pas, puisqu'il s'agit d'un ennemi commun, partager nos ressources et nos possibilités pour lutter contre ce fléau, et par conséquent faire de tout médecin un médecin sans frontières, et de tout malade un malade sans frontières? Tous les hommes se battraient pour une seule et même cause, en mettant leurs savoirs à disposition pour chacun. Par conséquent, tâchons de créer, cela mettra peut-être un siècle, un système sanitaire universel. Cela s'est déjà fait auparavant. Ce n'est pas une utopie puisqu'il y une trentaine d'années, l'Organisation Mondiale de la Santé avait prévu de faire la guerre au virus de la variole et avait pu y mettre fin. Les Hommes ont gagné contre le virus de la variole qui tuait des millions de personnes, en particulier des enfants, grâce à leur union dans le combat. Et une fois que l'on aura pris conscience de cet objectif, le principal du XXIe siècle, on pourra alors s'occuper de la répartition des biens. Cette répartition des biens est aussi l'un des soucis majeurs de notre époque. On la présente souvent comme contraire aux réactions humaines, qui sont par nature égoïstes, mais la nature n'a pas prévu que nous soyons égoïstes ou généreux, cette distinction est trop compliquée pour elle. Par conséquent, la nature ne nous offre que très peu de moyens d'évoluer. L'espèce humaine a simplement besoin de se régénérer.

Ces dernières années, nous avons pu recenser le nombre de jeunes dans la population mondiale, et il s'avère que cette catégorie est assez faible, de l'ordre de trente-cinq ou quarante milles individus. Avec ce nombre, il est bien évident que l'on ne peut pas mettre en place beaucoup de comportements subtils. L'homme crée ses comportements ou des attitudes telles qu'être aimable, être généreux ou être égoïste, c'est l'homme qui crée lui-même son humanité. C'est parce que nous nous rencontrons, que nous comparons, que nous échangeons, que se construit cette humanité multidimensionnelle. Nous sommes déjà complexes grâce à la Nature, mais nous le sommes encore plus grâce aux rencontres et aux capacités de réflexion que nous tenons avec les autres. Si bien qu'il y a de quoi occuper l'humanité pour un bon bout de temps. Toutes ces activités, qui seront par exemple ce système planétaire de lutte contre les maladies, peuvent embaucher sans limites tous les hommes de la planète. La notion

même de chômage disparaîtrait le jour où l'on s'apercevrait que l'on a besoin de tous les autres. Voilà une vraie définition de l'être humain: «j'ai besoin de tous les autres, quels qu'ils soient, même des plus affreux». Tous les hommes, parce qu'ils sont des êtres humains, me sont nécessaires. J'ai besoin d'eux pour me construire, c'est cela qu'il faut que j'apprenne, et même quand l'autre paraît menaçant, il faut que je me dise: «il est en train de me construire». C'est pourquoi les événements qui se passent actuellement depuis trois mois, malgré leur caractère souvent ridicule, peuvent être l'occasion d'une remise en cause en profondeur, de la plupart de nos réflexes de domination et de notre esprit de compétition. On m'explique que la compétition se trouve innée dans la nature humaine, mais comment ose-t-on dire des choses pareilles? Qu'en sait-on? Qu'imagine-t-on? Un gène de la compétition? Cela n'a pas de sens. Par conséquent, il faut comprendre qu'à cause de son hyper complexité, l'être humain est capable d'actions personnelles et autonomes. Par conséquent, il essaiera de rendre les rencontres plus fécondes. En supprimant dans ses rencontres le comportement de compétition, il va appréhender l'autre sans domination. Une société sans compétition pourrait parfaitement fonctionner. J'ai eu la chance d'en discuter avec Monsieur Roguet, qui n'habite pas loin de Lausanne, et à qui j'avais proposé de supprimer les podiums aux Jeux Olympiques. Les podiums sont la concrétisation du fait qu'il y a un premier, un deuxième et un troisième. Il faut aller plus loin et se dire: «Et que fait le quatrième?». Hé bien le quatrième, il pleure, il est triste, il a raté. Il est quatrième aux Jeux Olympiques et il est persuadé d'avoir échoué. C'est vraiment la preuve qu'il ne savait plus pourquoi il était là. En fait, il serait heureux si l'on avait supprimé la notion de palmarès. Dans une émission de radio, il se trouve qu'il y avait un champion bien connu, David Douillet, qui a été le premier à m'applaudir quand j'ai proposé de supprimer les podiums, les classements, les performances et les médailles. Il a été le premier à me dire: «Je suis monté sur le haut du podium, et je ne savais pas ce que cela valait, cela ne signifiait rien pour moi. L'important, c'est d'avoir été meilleur que l'année d'avant, mais pas d'être supérieur aux autres». Il nous faut abolir la notion de performance, la notion de classement entre les uns et les autres.

On peut ainsi imaginer une éducation transformée où l'on n'apprendrait jamais aux enfants à être les premiers, ce qui ne signifie rien d'autre que de créer des perdants autour de soi. On n'a pas le droit de créer des perdants. Il faut participer à la réalisation des autres en étant en permanence celui qui est disponible pour échanger. Ce n'est pas utopique du tout, parce que ça ne dépend que des hommes. On ne peut contrôler un tsunami, ni un tremblement de terre, c'est la loi de la nature. On fait juste ce que l'on peut pour lutter contre. Tandis que lorsqu'il y a des dictateurs, quand il y des gens qui nous obligent à mépriser, alors il s'agit d'un rapport entre êtres humains. On peut aussi évidemment laisser crever de froid des gens dans les rues de Paris, cela fait autant de moins à s'occuper, mais il y a quelque part en nous une impulsion qui nous dit que l'on pourrait faire mieux. A nous de nous engager pour la cause humaine. On ne peut pas imaginer une éducation sans éthique. Cette éthique bien entendu peut venir d'une parole divine. On grimpe en haut du Sinaï, on voit Dieu, et il nous donne des consignes. Il nous dit ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Moi j'aime mieux imaginer qu'au sommet du Sinaï, Moïse a rencontré Moïse. Il a rencontré un être humain, lui-même, et il s'est dit qu'il avait des choses à déclarer en tant que Moïse, être humain, représentant de l'humanité. Exprimer ma propre pensée du bien et du mal, et on pourra en discuter et même évoluer, mais en tout cas c'est de moi que cela dépend. Cela ne dépend pas d'une volonté extérieure, sinon je perds ma capacité à être moi-même.

Je crois que ce projet humain serait parfaitement réalisable et consisterait à faire admettre à tous qu'ils sont des merveilles, sans distinctions. Tous ont des ressources à confronter avec les autres, mais sans hiérarchie. L'on s'apercevrait alors que la notion même de travail, de chômage, d'ordre organisé perdrait de sa consistance. Le poète Paul Valéry nous dit: «Deux dangers nous menacent, le désordre et l'ordre». L'ordre est tout aussi dangereux que le désordre. En Suisse, selon moi, tout y est trop en ordre et cela commence à être mauvais pour la société. Il faut trouver des équilibres, ce n'est jamais permanent. Cela peut changer, c'est à nous de jouer pour préserver ces ambivalences. Préserver la liberté de chacun en acceptant un minimum d'ordre et un maximum de désordre, cela donne un programme dont l'avantage est qu'il s'occupe de tout le monde, personne n'est de trop et c'est la conséquence de ma définition: «Si chacun est fait par tout ce qu'il a reçu des autres, tout homme est nécessaire, aucun d'eux n'est de trop». Je crois qu'avec cette vision-là, on peut commencer à bâtir, on peut imaginer que les absurdes phénomènes boursiers qui viennent d'avoir lieu peuvent être utilisés pour remettre en cause complètement la façon dont nous vivons dans nos sociétés. Cela pourrait être envisageable grâce à la réflexion de tous. «Mieux vaut une réussite solidaire qu'un exploit solitaire». Et bien cela résume tout. L'important est que je me sente en solidarité avec ceux qui ont fabriqué une richesse intelligente ou quelque chose de beau. Mais je suis beaucoup moins fier de moi, lorsque j'ai eu du succès seul dans mon coin. Merci.■

6e Colloque petite enfance
Quand
l'enfance
se tisse

Vendredi 28 novembre

La petite enfance entre le droit, ses droits et notre responsabilité

Mark Hunyadi | Professeur, Université de Lyon

C'est assurément une expérience intellectuelle fascinante que de considérer à quel point la conception de l'enfance et de la petite enfance a varié à travers les âges, à quel point donc l'enfance, qui nous semble un donné naturel sinon, à certains égards, l'expression même de la nature, est un objet socialement et historiquement construit. Dans son livre célèbre sur l'histoire de l'enfance, Philippe Ariès feint d'adopter un point de vue extérieur sur nos pratiques les plus quotidiennes pour dessiller notre regard; voici comment il conduit son lecteur, au seuil de l'ouvrage, à s'interroger sur cet objet historique qu'est l'enfance:

«Un homme du XVI^e^ ou XVII^e^ siècle s'étonnerait des exigences d'état civil auxquelles nous nous soumettons naturellement. Nous apprenons à nos enfants, dès qu'ils commencent à parler, leur nom, celui de leurs parents, et aussi leur âge. On est fier quand le petit Paul, interrogé sur son âge, répond bien qu'il a deux ans et demi. Nous sentons en effet qu'il est important que petit Paul ne se trompe pas: que deviendrait-il s'il ne savait plus son âge? Dans la brousse africaine, c'est encore une notion bien obscure, quelque chose qui n'est pas si important qu'on ne puisse l'oublier. Mais, dans nos civilisations techniciennes, comment oublierait-on la date exacte de sa naissance, alors qu'à chaque déplacement nous devons l'écrire sur la fiche de police à l'hôtel; à chaque candidature, à chaque démarche, à chaque formule à remplir, et Dieu sait s'il y en a et s'il y en aura de plus en plus, il faut toujours la rappeler[1]».

Si l'on en croit la reconstruction historique d'Ariès, avant le XIII^e^ siècle, on n'accordait aucun intérêt au monde et aux caractéristiques propres de l'enfance; et ce n'est qu'au XVII^e^ que l'enfant devint non seulement l'objet d'une attention particulière, mais fut en quelque sorte placé au centre de l'organisation familiale, ce dont témoignent l'iconographie de l'époque, les habitudes vestimentaires, les jeux, les habitudes sexuelles, l'évolution de l'Ecole, la littérature pédagogique, toutes choses où l'historien dépiste une «absence complète du sentiment moderne de l'enfance», dit-il[2]. Ces thèses célèbres sur une invention moderne de l'enfance, ou sur une invention moderne du sentiment de l'enfance ont été certes contestées, notamment par Pierre Riché et ses disciples. Mais cette contestation, si elle met en question les termes mêmes de l'analyse d'Ariès, fait elle aussi apparaître, à sa manière, le caractère historiquement construit de l'enfance. Elle se découvre construite différemment de chez Ariès, mais construite tout de même.

Ce que je veux retenir de ces allusions historiques, c'est avant tout que d'une manière générale, l'objet «enfance» se constitue à partir de déterminants qui sont extérieurs aux enfants eux-mêmes, il se construit à partir d'éléments qui appartiennent au monde des adultes, éléments culturels, normatifs (éthiques et juridiques), politiques, métaphysiques même, à l'élaboration desquels, évidemment, les enfants n'ont aucune part. L'objet «enfance» est condamné à être le «reflet» du monde des adultes, de leurs convictions, de leurs croyances, et des institutions dans lesquelles celles-ci s'incarnent. C'est bien ce que voulait montrer Ariès avec son exemple des coordonnées d'état civil que l'on inculque à nos enfants, qui eux-mêmes n'en ont évidemment cure. Autrement dit, l'enfant est condamné à être le reflet de nous-mêmes: l'enfance est notre miroir, et elle l'a toujours été.

Songeons par exemple que dans le monde stable et hiérarchisé de l'Antiquité, l'éducation des enfants avait une tout autre signification que celle qu'elle a pour nous; dans ce monde pensé comme permanent, elle avait la signification d'une initiation: l'éducation devait amener chacun à la place qui lui était assignée. Comme le dit Alain Renaut – un philosophe universitaire qui a consacré un beau livre à la Libération des enfants – «le terme du parcours se trouvait fixé a priori, avant même

1 - *Ariès, Philippe, L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime, Paris, Seuil, 1973, p. 29 (1ère éd. Plon, 1960).*
2 - *Id. p. 141.*

le déroulement du processus éducatif: la place que chacun occupait, en fonction de sa nature et de celle de ses ascendants, dans l'ordre immuable du monde, resterait au demeurant aussi celle de ses descendants[3]». L'éducation n'avait donc pas vocation d'ouvrir à des mondes possibles, ni de permettre d'accéder à d'autres mondes, encore moins de se réaliser, de s'épanouir ou de devenir autonome au sens moderne du terme, mais de reproduire le même, d'inscrire dans un héritage qu'à son tour on serait en charge de léguer. Là aussi, le monde de l'enfance n'était que le miroir du monde des adultes. Entre-temps, notre monde est devenu un monde démocratique, articulé autour des deux valeurs centrales de liberté et d'égalité. On a au passage oublié la fraternité, mais ceci est une autre affaire. Retenons simplement que la grande mutation qui marque de ce point de vue l'entrée dans la modernité, c'est le passage d'un principe d'ordre hiérarchique à un principe égalitaire dont l'axiome fondateur est énoncé comme chacun le sait dans l'article premier de la Déclaration des droits de l'homme de 1789, «Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit». Telle est la grande mutation: alors que sous l'Ancien Régime, nous serions tous sujets du Roi, nous sommes devenus des sujets de droits. La modernité se comprend dès lors comme un long processus de subjectivation, c'est-à-dire de devenir-sujets; c'est un processus, parce que comme vous le savez, au début, certains étaient plus égaux que d'autres: les femmes avaient moins de droits que les hommes, les étrangers que les nationaux, etc. Et, bien sûr, les enfants moins que les adultes.

Alors qu'on proclamait une égalité de principe, la réalité la démentait dans les faits. Il n'empêche que chacune de ces inégalités a suscité des luttes sociales et culturelles spécifiques, au point qu'on pourrait juger que la quête de l'égalité est devenue le moteur de l'histoire démocratique. Le cas des enfants est très intéressant à cet égard, puisque, contrairement aux femmes par exemple, on ne peut pas dire que ce soient eux qui aient lutté pour la reconnaissance de leurs droits, tels qu'ils apparaissent notamment dans la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 sur laquelle je reviendrai encore. Conformément à ce que je mentionnais à l'instant, ce sont les adultes qui ont conféré des droits à l'enfant, et qui en ont façonné en quelque sorte une image démocratique. Du point de vue de l'histoire générale des mœurs, ce point est à relever, car il indique que ce ne sont pas que les luttes ou les conflits qui font évoluer les mœurs et les règles dans lesquelles ils sont consignés, mais aussi, plus pacifiquement, la simple volonté de mettre en cohérence certains acquis (en l'occurrence, les acquis démocratiques) avec des domaines qui en étaient tout ou en partie préservés, comme le monde de l'enfance.

Le problème des mœurs, c'est qu'ils évoluent non pas seulement par volonté, mais aussi par capillarité, ou par contamination de proche en proche. C'est ainsi que de proche en proche, précisément, la mentalité juridique démocratique égalitaire et libérale a atteint les sphères plus délicates de la vie familiale, ou de la relation pédagogique. Elles sont plus délicates, parce que là, l'immixtion de l'esprit démocratique fait surgir des antinomies par définition difficiles à gérer. Ainsi par exemple: les enfants, ont veut bien les considérer comme des sujets de droits, il n'empêche qu'en raison de leur situation particulière, ils sont avant tout objet de notre sollicitude: l'antinomie est ici entre leur égalité en tant que sujets de droits, et leur altérité en tant qu'objet de nécessaire sollicitude. Ou encore: on veut bien les intégrer, en tant qu'ils sont des sujets de droits, à l'horizontalité démocratique; il n'empêche qu'on ne peut effacer la verticalité de la relation d'autorité à laquelle l'éducation parentale ou scolaire les soumet. De même, on veut bien leur reconnaître l'autonomie, mais ils sont en situation de dépendance. Cette dernière antinomie entre la dépendance et l'indépendance peut prendre des

3 - *Alain Renaut, La libération des enfants, Paris, Hachette Littératures, 2002, p. 17*

formes très concrètes et très drôles, en tout cas dans la forme que lui donne Etienne Chatilliez dans son fameux film *Tanguy*, où l'on voit un enfant trentenaire choisir de rester chez ses parents, qui n'en peuvent évidemment plus de voir leur fils aussi indépendant en principe être aussi dépendant dans les faits. Pour développer cette problématique liée aux droits de l'enfant, j'aimerais partir de l'antinomie entre égalité et autorité, entre horizontalité démocratique et verticalité éducative, antinomie que j'introduirai dans la version qu'en a donnée récemment l'un des psycho-pédiatres les plus en vue du moment, Aldo Naouri. Discuter les thèses de Naouri me permettra à mon tour de développer des thèses sur l'éducation de la petite enfance dans un contexte démocratique.

Ce n'est certes pas le lieu ici d'engager une querelle scientifique contre Aldo Naouri, dont le livre récent *Éduquer ses enfants, l'urgence aujourd'hui*, paru cette année[4], a eu un retentissant succès, à la fois médiatique et public. Je ne vais donc pas m'étendre sur les aspects méthodologiques de sa démarche qui me semblent les plus problématiques, notamment la légèreté ou naïveté épistémologique avec laquelle il convoque la biologie, la physiologie, parfois la psychanalyse ou l'éthologie à l'appui de ses thèses. Tel n'est pas mon propos. Mais il se trouve que l'une de ses thèses centrales touche directement notre thème d'aujourd'hui, et que c'est simultanément l'une de celles qui lui a assuré un large écho médiatique. Cette thèse, c'est la thèse selon laquelle: 1° notre rapport à l'enfant aujourd'hui serait caractérisé par ce qu'il appelle l'infantolâtrie, c'est-à-dire un culte excessif voué à l'enfant, promu enfant-roi ayant droit à tout, et ainsi installé dans une posture d'exigence tyrannique; 2° cette infantolâtrie est néfaste, tant pour l'enfant actuel qui, lorsqu'il sera adulte ne sera pas armé face à l'épreuve de réalité que lui imposeront nécessairement les contraintes sociales, que pour les parents qui sont en plein désarroi culturel, n'arrivant plus à assumer clairement leur rôle d'éducateurs dont la fonction s'est brouillée; 3° le remède face aux méfaits actuels et futurs de cette infantolâtrie est devenu aujourd'hui quasiment inaudible. C'est cette dernière partie de la thèse qui nous intéresse prioritairement ici.

Quel serait le remède au mal? Réponse: la frustration, une frustration bien comprise, c'est-à-dire un discours des limites et de l'autorité - à ne pas confondre toutefois avec la simple privation, qui est manque réel de quelque chose dont l'enfant peut avoir légitimement besoin. La frustration est symbolique, elle naît d'une saine autorité, la privation est réelle. Dans le règne de l'abondance qui est le nôtre où l'on veille à ce que les enfants ne soient privés de rien, comme l'on dit, ceux-ci se retrouvent en fait privés de frustration, si l'on ose cette expression paradoxale: accablés de biens réels, ils sont privés de frustration symbolique, parce que les éducateurs ne se sentent plus légitimés à exercer leur autorité, et telle est la source de tous les maux. La tâche primordiale de l'éducation est donc de rétablir la frustration par l'exercice de l'autorité.

Mais pourquoi ce remède serait-il devenu inaudible, inaccessible à l'esprit du temps d'aujourd'hui? Plusieurs facteurs concourent ici (la résistance spontanée des mères qui veulent surprotéger leur enfant, la tendance naturelle de ceux-ci à se croire tout-puissants, etc.), mais un retient particulièrement notre attention: le facteur social, que j'appellerais ici, en phase avec la pensée de Naouri me semble-t-il, le facteur démocratique. Naouri n'a pas de mots assez durs pour fustiger un esprit démocratique qu'il juge à maints égards toxique; par «esprit démocratique», Naouri entend essentiellement un égalitarisme niveleur qui conduit à récuser, dit-il, «la nécessité d'une quelconque instance régulatrice tierce[5]», à récuser donc toute autorité. Très clairement donc, Naouri construit une antinomie entre l'horizontalité égalitariste

4 - Aldo Naouri, Éduquer ses enfants, l'urgence ajourd'hui, Paris, Odile Jacob, 2008
5 - Éduquer..., p. 32.

de nos sociétés démocratiques, et la verticalité de la relation éducative, comprise comme apprentissage de la frustration salutaire dispensée par l'autorité parentale, mais rendue impossible aujourd'hui. L'horizontalité démocratique, qui consiste à «mettre père et mère, adultes et enfants, comme parents et enfants, sur le même pied[6]», sape structurellement toute possibilité de la relation verticale, donc hiérarchique, empêchant ainsi l'exercice de l'éducation frustratrice. Il précise même que c'est au sein de la classe moyenne que se trouvent les principales victimes de l'esprit démocratique: «Le plus grand nombre d'enfants à problèmes ne se trouve ni chez les très riches, ni chez les très pauvres, mais dans la classe moyenne, celle qui est passée de la société de pénurie à la société d'abondance, qui a souscrit au message de démocratie totale entre parents et enfants, qui substitue la relation horizontale à la relation verticale[7]».

Ce que Naouri reproche donc à la démocratie, c'est l'effacement des hiérarchies, qui empêche le sain exercice de l'autorité et par là même l'imposition aux enfants d'une frustration salutaire, garante de leur sécurité psychique. Et sur le banc des accusés démocratiques, Naouri convoque à titre de prévenu privilégié le droit. C'est en effet le droit démocratique, c'est-à-dire le droit dans sa composante égalitariste, qui a sapé le soutien sociétal qui garantissait l'autorité des pères, ce qui compensait pour ainsi dire l'avantage biologique dont sont naturellement investies les mères, qui ont toujours neuf mois d'avance dans leur amour. Avant l'avènement généralisé de la démocratie, la société soutenait le père dans l'exercice de son autorité: «Mais, dit-il, ce soutien sociétal a totalement disparu. Le mouvement démocratique conquérant a également conquis l'univers familial. Désormais, il ne doit plus y avoir de hiérarchie entre un père et une mère. C'est non seulement une égalité totale mais un effacement des différences, le tout au motif d'établir une démocratie[8]».

On pourrait faire à ceux qui énoncent ce type de constats toute une série de procès d'intention, et l'on pourrait longuement gloser sur le fait de savoir si Naouri est ou non un réactionnaire souhaitant le rétablissement de l'ordre ancien, s'il n'est qu'un critique de la démocratie en général ou seulement de certains excès démocratiques en particulier, ou s'il n'est tout simplement qu'un disciple de Sarkozy — puisque c'est Sarkozy qui faisait de la liquidation de l'héritage de Mai 68 un argument de campagne. Il se pourrait aussi, naturellement, que ce soit Sarkozy qui soit un disciple de Naouri. Tout cela n'a qu'une importance très secondaire. J'aimerais en revanche souligner combien l'on se trompe d'ennemi lorsque l'on accuse le droit, en particulier le droit démocratique moderne, d'être à la source des maux éducatifs au sens large.

Tout d'abord, ce motif éculé de la perte générale d'autorité me semble étrangement précipité. On voudrait nous faire croire que parce que dans nos sociétés, un certain type d'autorité a disparu — l'autorité patriarcale au sens large — toute autorité se serait évaporée. C'est le sens que revêt le diagnostic très général qui est porté sur les sociétés démocratiques: la thèse est que ces sociétés ont sabordé toute référence à une instance tierce, ce tiers symbolique qui fait loi et donc autorité, et que par ricochet en quelque sorte sur la sphère familiale, les pères se sont trouvés déboulonnés de leur rôle de tiers privé[9], alimentant de la sorte le motif en vogue à une certaine époque de la «démission des pères». L'anti-autoritarisme général de la sphère publique a sapé l'autorité privée des pères, et c'est l'égalitarisme démocratique qui en serait responsable. Or ce diagnostic général témoigne

6 - Éduquer..., p. 45.
7 - Edwige Antier, Aldo Naouri, Faut-il être plus sévère avec nos enfants? Paris, éd. Mordicus, 2008, p. 80.
8 - Faut-il....? , p. 61.
9 - Voir Éduquer..., p. 70.

sinon d'un aveuglement pur et simple, du moins d'une myopie extrême. Car qui ne voit que ce sont nos sociétés démocratiques au contraire qui ont promu jusqu'à un point extrême des règles de toute espèce, du politiquement correct aux lois sur le tabagisme, des normes de non discrimination jusqu'aux lois sur la fessée, des règles sur l'alcool au volant jusqu'au ramassage responsable des crottes de chiens? Tout au contraire de ce que voudraient nous faire croire les diagnostics paresseux sur la perte générale d'autorité, il me semble au contraire que nous sommes tous contraints de nous mouvoir dans un univers normatif extrêmement dense, extrêmement disciplinaire, extrêmement contraignant, qu'aucun de nos actes ou aucune de nos paroles, y compris dans la sphère prétendument privée qui l'est en réalité de moins en moins, ne sont soustraits à l'emprise d'un contrôle sociétal très fort, très prégnant. L'autorité des normes imprègne la moindre de nos sphères d'action, y compris bien entendu la sphère parentale et la sphère scolaire. (exemple des Formulaires de consentement sexuel).

Qu'on ne vienne donc pas se lamenter sur la perte d'autorité dans l'univers démocratique. L'esprit démocratique a produit un ensemble extrêmement contraignant de règles de toute espèce par lequel il entend littéralement façonner des individus démocratiques, et ce qu'ils le veuillent ou non. C'est cela l'autorité des règles démocratiques: c'est que ceux qui y sont soumis n'ont pas le choix de s'y soustraire. Non seulement l'autorité n'a pas disparu, mais elle est plus présente, plus disciplinaire que jamais. Ce qui est vrai en revanche, c'est qu'un certain type d'autorité a disparu sous les coups de boutoirs de l'esprit démocratique: l'autorité paternaliste, patriarcale, unilatérale et souveraine des potentats publics et privés. Ceci a d'importantes conséquences pour le thème qui nous occupe. En effet, dès lors que l'on admet cette omniprésence de l'autorité dans nos comportements quotidiens, il faut modifier substantiellement le diagnostic porté sur les sociétés démocratiques: l'autorité qui les gouverne, ce n'est plus l'autorité des pères, mais l'autorité du droit. Telle est la mutation fondamentale qui affecte toutes les sphères de la société d'aujourd'hui, et les transforme de l'intérieur. Alors, c'est vrai, dans son dynamisme égalitaire, le droit tente d'abolir les hiérarchies patriarcales, et le rôle traditionnel des pères, mais aussi des instituteurs, pour ne citer qu'eux, s'en trouve profondément remis en question. Mais ce n'est pas pour laisser la place à rien! Abolir l'autorité des pères, ce n'est pas abolir toute autorité! C'est pourtant cette assimilation tacite qui fait des discours sur la perte de l'autorité un discours de lamentation. Une fois qu'on a aboli l'autorité traditionnelle des pères, on ne se trouve pas devant le vide abyssal d'un chacun pour soi anarchique et à courte vue, mais devant l'autorité d'un droit que chacun peut revendiquer pour lui-même.

A l'autorité patriarcale, verticale, hiérarchique et possiblement arbitraire, s'est donc substituée l'autorité horizontale, anonyme et égalitaire du droit, une autorité — et c'est cela qui en fait la nature foncièrement individualiste — que, comme je viens de le dire, chacun peut revendiquer pour lui-même. Y compris les enfants. Il est frappant en effet de constater combien les enfants, dès le niveau des institutions de la petite enfance (tel que j'ai pu notamment le voir à Genève) sont conscients d'être des êtres de droit, et combien les droits élémentaires qu'ils invoquent (ne pas être frappé, mais aussi laisser s'exprimer l'autre, etc.) ont autorité sur eux. Très tôt donc, ils assimilent cette leçon, et, me semble-t-il, avec une grande facilité. Et cette leçon est évidemment essentielle, car elle va déterminer durablement une part de leur identité — la part démocratique de leur identité, si l'on peut dire, c'est-à-dire cette part d'eux-mêmes qui, leur vie durant, va se trouver en interaction réglée avec tous les «autruis» qu'ils vont rencontrer et qu'ils sont dès l'enfance éduqués à considérer comme des alter ego, de la même manière qu'ils sont eux-mêmes appelés à se faire respecter comme alter ego de tous les autres. L'horizontalité a remplacé la verticalité, c'est vrai, mais cette horizontalité nouvelle n'est pas une morne plaine: c'est un espace fortement structuré par le droit, au

contraire, et exerçant à ce titre une forte autorité sur tous les membres de la société, et ce dès la petite enfance.

C'est de cette même dynamique démocratique et égalitaire que procède, évidemment, mais à un niveau international cette fois, la fameuse Convention internationale des droits de l'enfant de 1989. Faisant suite à la Convention de Genève de 1924, puis à la Déclaration de l'ONU de 1959, la Convention de 1989 a poursuivi ce mouvement général de promotion des droits de l'enfant; dès 1989, elle a suscité un large débat, sur la nécessité de sa ratification d'une part (par exemple, des experts français — dont Aldo Naouri, précisément — jugeaient qu'il était inutile de la ratifier, au motif que dans les sociétés occidentales, les enfants n'étaient pas si maltraités que cela, et que, surtout, la proclamation de tels droits participerait à l'avènement nocif de l'«infantolâtrie», qui conduirait les enfants à rien moins qu'à asservir leurs parents[1]), et sur les contradictions de sa philosophie implicite d'autre part. En effet, plusieurs auteurs ont noté que cette Convention de 1989 était traversée par une puissante contradiction, parce qu'elle mobilisait deux conceptions très différentes, et incompatibles, de ce que devaient être les droits de l'enfant. D'une part, sous l'expression «droits de l'enfant», on visait les droits dits de protection, c'est-à-dire les droits de l'enfant à être protégé contre les différentes formes de maltraitance. C'est dans cet esprit que déjà la Déclaration de l'ONU de 1959 constatait que «l'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant, comme après la naissance»; juridiquement, cette conception est traduite par l'article 19 de la Convention de 1989, où il est dit au § 1: «Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié.» Autrement dit, l'enfant est ici considéré, en raison de sa vulnérabilité et fragilité particulières, comme l'objet d'une protection spéciale dont les États se portent juridiquement garants, protection visant la sécurité, l'éducation, la santé, la moralité des enfants. Voilà donc pour les droits de protection.

Mais d'autre part — et telle est la contradiction structurelle de la Convention de 1989 —, en plus de ces droits de protection, apparaissent en 1989 ce qu'on appelle des droits-libertés, qui étaient complètement absents des textes antérieurs, Convention de Genève de 1924 et Déclaration de l'ONU de 1959. Les droits-libertés visent l'émancipation ou l'auto-détermination de l'enfant: ce ne sont plus les droits à ceci ou cela, c'est-à-dire à des biens matériels ou immatériels comme le droit à l'éducation, à la santé ou à la sécurité; ce sont au contraire des droits dont on escompte qu'ils soient exercés par leurs bénéficiaires, comme le droit à la liberté de conscience, de pensée, de religion, à la liberté d'expression, ou à la liberté d'association. Tous ces droits sont explicitement et longuement cités par la Convention, par exemple: «Article 13 1. L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant». On voit ici, certes, que le monde du droit «adulte» a été (curieusement peut-être) étendu au monde des enfants, mais surtout — et c'est ce qui fait de ce texte un texte philosophiquement sinon juridiquement contradictoire — que la représentation de l'enfance qui sous-tend la visée émancipatrice des droits-libertés est foncièrement différente de celle qui sous-tend la visée des droits-protection[2], au point qu'on

1 - Voir Éduquer..., p.47.

a pu parler de morcellement et de fragmentation de l'image de l'enfant. La protection est en effet fondée sur la fragilité, la vulnérabilité et l'immaturité des enfants, alors que l'émancipation repose sur l'image d'une maturité suffisante pour faire de l'enfant un adulte en miniature… Dans un cas, on insiste sur son altérité en tant qu'enfant, dans l'autre sur son identité avec tous les autres hommes. On retrouve donc au cœur même de ce texte juridique l'antinomie altérité-identité évoquée plus haut.

Je voulais simplement rappeler cette problématique des droits pour en montrer la relative complexité, et pour illustrer aussi ce que je disais en guise d'introduction, à savoir que nous façonnons l'image de l'enfance à l'image de ce que nous sommes nous-mêmes. Mais en réalité, cette querelle autour de la conception des droits de l'enfant — une querelle bien intéressante au demeurant qui, du point de vue du droit et de la philosophie du droit, a bel et bien sa raison d'être, et qu'il faudra sans doute trancher un jour — cette querelle me semble relativement inessentielle par rapport au phénomène dont témoigne l'avènement même d'une Convention comme celle de 1989, à savoir, d'une manière générale, ce qu'on pourrait appeler la prise d'autorité du droit sur nos sociétés, jusqu'y compris, nous venons de le voir, sur l'enfance. Pour ceux qui ont vu naître ces Conventions, ne serait-ce qu'en spectateurs, ou qui ont participé de près ou de loin à leur élaboration, leur émergence a pu paraître comme une simple conquête de plus dans la dynamique égalitaire démocratique. Mais pour les enfants qui vivent aujourd'hui, pour tous ceux qui sont déjà nés dans un monde de droit, et auxquels l'éducation a, comme je l'ai déjà noté, instillé dès la petite enfance cette nouvelle conscience du droit et de leurs droits, pour ceux-ci donc cette juridification du monde de l'enfance est bien davantage qu'une conquête de plus sur une voie démocratique entamée depuis plus de deux siècles: elle fait partie du tissu même de leur identité, elle constitue leur identité et la façonne au point qu'elle n'est pas simplement un phénomène dont il leur faut tenir compte, mais représente le point de vue même à partir desquels les phénomènes sont représentés. Façonnés comme ils le sont dès la petite enfance, le droit devient leur seconde nature.

Et c'est précisément cela qui a une conséquence immédiate et essentielle pour le thème qui nous occupe. La juridification des rapports humains est imposée par un contexte que nous n'avons pas la liberté de modifier à notre gré. Elle s'impose désormais comme une réalité objective sur laquelle personne d'entre nous n'a d'emprise immédiate, mais qui au contraire a une emprise immédiate sur ceux qui dès leur plus jeune âge sont éduqués dans la mentalité juridique égalitaire et démocratique qu'elle impose. Cette mentalité démocratique qui est comme la sève de la société constitue, au sens fort, l'identité démocratique des personnes. C'est pourquoi il est fondamentalement vain de se lamenter sur les prétendus dégâts que fait subir l'esprit démocratique sur l'éducation par exemple, et inutile de vouloir restaurer ne serait-ce qu'une parcelle du monde pré-démocratique. Ni vous, ni moi, ni Aldo Naouri n'avons le choix: le monde démocratique est un monde d'alter egos reliés, protégés et constitués par le droit. Comme on dit vulgairement, il faut faire avec. Et cela impose à celles et ceux qui sont aujourd'hui investis d'une tâche éducative, prioritairement aux parents et aux enseignants donc, un problème nouveau: celui de gérer le droit. Gérer le droit, c'est-à-dire non seulement s'orienter dans l'invraisemblable jungle des règlements de toute espèce qui envahissent la sphère professionnelle, mais aussi appréhender les personnes, en l'occurrence les enfants, en tant qu'elles sont des

2 - Voir notamment Renaut, La libération des enfants, p. 339; Irène Théry, «Enfant», in: Monique Canto-Sperber (dir.), Dictionnaire de philosophie morale, Paris, P.U.F., 1996, pp. 628-629; Thierry Moreau, «Une approche juridique de la place de la parole du mineur dans la vie familiale et sociale», in: Pierre Collart et Jehanne Sosson, La place de la parole de l'enfant, Louvain-la-Neuve, Buylant Academia, 2007, p. 31.

êtres de droit, ce qui veut dire à la fois qu'elles sont juridiquement définies et porteuses de droits qu'elles peuvent faire valoir, revendiquer et faire respecter. Gérer le droit et les droits est aujourd'hui devenu un problème éthique nouveau, imposé aux éducateurs par un contexte d'inflation juridique caractéristique de la prise d'autorité du droit. La juridification de toutes nos sphères d'action est elle-même devenue un problème éthique, auquel les éducateurs sont confrontés quotidiennement.

Mais pourquoi est-ce là un problème éthique, et non pas juridique? Après tout, c'est de droits qu'il s'agit, de droits qu'en ultime instance il s'agira toujours de faire respecter. Pourquoi alors parler d'éthique? Eh bien, parce qu'en matière de droit et de son application, le droit ne suffit pas. L'application aveugle d'une règle de droit peut être aussi brutale et injuste que la force vive. Le droit est par sa nature-même abstrait, car il s'énonce en règles générales indépendantes de situations particulières, alors même qu'il doit, précisément, s'appliquer à des situations particulières à chaque fois différentes; et l'application aveugle d'une règle générale à une situation individuelle peut être porteuse d'une grande violence, durement ressentie par les parties. Toute personne qui a eu affaire avec la justice a pu éprouver cette violence spécifique, et sans doute inévitable, que l'abstraction du droit fait subir à une situation vécue de l'intérieur. C'est pourquoi la fonction du juge ne peut être, ou ne devrait pas être une tâche strictement juridique d'application mécanique du droit. Mais il y a plus, beaucoup plus. Si le juge doit faire preuve de «doigté» et dépasser ainsi la sphère strictement juridique pour une application raisonnable du droit, les éducateurs d'aujourd'hui, et surtout ceux qui se consacrent à la petite enfance, font face à une tâche autrement difficile, et à laquelle ils ne sont pas préparés. Gérer le droit et les droits est un problème éthique nouveau, contribuer à le résoudre implique une tâche éthique nouvelle. Ce sera mon thème de conclusion.

Nous avons quitté les thèses de Naouri au moment où celui-ci critiquait l'infantolâtrie inhérente selon lui à la Convention de 1989. S'il critique l'infantolâtrie, c'est qu'il la juge malsaine, et s'il la juge malsaine, c'est qu'elle divinise l'enfant au moment même où celui-ci aurait besoin de faire l'épreuve des limites plutôt que de se sentir tout-puissant. Il résume sa pensée sur ce point dans la formule suivante, volontairement provocatrice mais parfaitement explicite: «Si vous voulez faire de vos enfants des démocrates, traitez-les en tant qu'enfants comme un fasciste. Si vous les traitez en tant que démocrate lorsqu'ils sont enfants, vous pouvez être sûrs que vous en ferez plus tard des fascistes[3]». Il faut donc les traiter en fasciste, pour faire autorité, restaurer la relation verticale et imposer la loi, c'est-à-dire des limites non négociables, car c'est là pour l'enfant un facteur de sécurité psychique intime. L'autorité, en même temps que les limites, restaure la sécurité, ce qui fera de l'enfant un adulte de bonne qualité, c'est-à-dire de qualité démocratique. L'équation importante est ici celle qui relie l'autorité à la sécurité. Le but à atteindre est la sécurité personnelle, garante du bien-être futur, et le moyen, c'est l'autorité, la capacité à gouverner sans état d'âme. L'horizontalité est pour l'enfant génératrice d'angoisse, et la verticalité est un élément rassurant[4]. Et comme la démocratie a sapé la verticalité de l'autorité, il faut la rétablir.

J'ai tout à l'heure montré que loin de saper toute autorité, la démocratie a plutôt instauré celle du droit, et nous savons tous que ce n'est pas rien. En plus de fonctionner comme l'instance tierce à laquelle chacun peut se référer, le droit et la conscience qu'on en a est constitutive de l'identité de ceux qui se meuvent dans un monde de droit, avant tout les enfants. Il est donc à la fois inutile et faux de déplorer la perte générale d'autorité

3 - Faut-il?, p.51.
4 - «Si l'on doit retenir une seule de mes idées, c'est celle de la verticalité comme élément rassurant», Faut-il...?, p. 88.

dans nos sociétés. Ce qui est vrai en revanche dans la thèse de Naouri, c'est que l'autorité du droit a installé une égalité entre les personnes, faisant de l'horizontalité la règle générale, une règle à laquelle n'échappent ni les parents, ni les enseignants. Faut-il le déplorer, et réclamer un retour de la verticalité éducative entre parents et enfants, entre enseignants et enfants? Est-ce la seule solution possible pour assurer la sécurité psychique de nos enfants? Sans vouloir contester frontalement cette thèse, qui a sa part de plausibilité, j'aimerais suggérer que oui, il existe une autre voie possible, une voie davantage compatible avec les acquis démocratiques de nos sociétés, une voie qui, justement, dessine la nouvelle tâche éthique de tous ceux qui sont en charge d'assurer aujourd'hui une fonction éducative dans nos sociétés. Cette tâche nouvelle, cette tâche éthique essentielle, c'est celle de donner du sens au droit, c'est-à-dire de l'insérer à chaque fois qu'il en est fait usage dans une perspective plus large que la perspective simplement juridique. Dans un monde dominé par les relations juridiques, dans un monde structuré par le droit au point que celui-ci devient constitutif de l'identité des personnes, dans un monde où dès la petite enfance on se comprend comme sujets de droits, dans un monde, donc, dont la grammaire fondamentale est devenue celle du droit, il est essentiel que le droit en général mais surtout les droits particuliers dont chacun est pourvu ne soient pas perçus à chaque fois comme un instrument de pouvoir au service de la simple affirmation de soi, mais comme un instrument au service d'un certain sens qui dépasse le droit. Ce sens, c'est aux éducateurs qu'il appartient de le révéler et de le faire partager.

S'il y a un méfait de l'infantolâtrie juridique, ce n'est certes pas d'étendre aux enfants une gamme de droits jusque là réservés aux adultes, puisqu'une telle extension est indissociable de la dynamique juridique et égalitaire de nos sociétés; s'il y a un méfait, c'est bien plutôt celui de faire croire aux enfants que les droits qui sont désormais constitutifs de leur identité peuvent être le dernier mot des relations humaines, ou même qu'il est bon qu'ils le soient. Est-ce qu'il est bon que les enfants se représentent la relation parents-enfants comme une relation juridique? Est-ce qu'il est bon que les enfants se représentent la relation enseignants-enfants comme une relation juridique? Est-ce là le monde que nous voulons pour nos enfants? Est-ce là ce à quoi nous voulons les éduquer? Le méfait, c'est d'alimenter une représentation des relations humaines qui soient réduites, précisément, à leur qualité juridique. Le méfait, c'est d'alimenter une mentalité juridique qui fait croire non seulement que tous les problèmes peuvent être réglés par le droit, mais encore qu'un problème réglé par le droit est un problème bien réglé. Or, nous savons tous qu'il n'en est rien, mais c'est encore un méfait de la mentalité juridique de faire croire que des règles supplémentaires vont venir pallier le déficit des règles existantes. On demande alors, et on a bien raison, la réunion de commissions d'éthique face au désarroi causé non par un manque de règles, mais par une inflation de règles dont on ne sait plus laquelle choisir. A l'inflation des règles correspond ainsi une inflation parallèle des commissions d'éthique (y compris dans le monde de la petite enfance), mais chacune de ces deux inflations est à sa manière un symptôme de la mentalité juridique à laquelle notre société nous condamne.

Si j'en reviens maintenant aux enjeux éducatifs, les méfaits de la mentalité juridique — et cela se répercute évidemment bien au-delà du seul monde des enfants, c'est de faire croire que le droit est un simple outil au service de l'affirmation de soi, et donc de faire de l'affirmation de soi le but suprême de l'existence: «je veux faire ceci, j'ai le droit de le faire, donc je le ferai; le reste m'importe peu». Une telle attitude, que par ailleurs, comme je l'ai dit, tout concourt à alimenter dans nos sociétés juridifiées à l'extrême, dessine un monde de relations strictement juridiques, où s'affrontent des libertés subjectives chacune armée de ses droits respectifs et d'eux seuls, un monde déshumanisé où l'on ne respecte plus des personnes, mais, bien plus abstraitement, des droits. Encore une fois, tout concourt à cela dans nos

sociétés; mais une tâche éducative au sens large, et ce à tous les échelons de l'éducation, devrait précisément consister à rappeler que le droit ne doit être qu'un outil au service du bien-être des personnes et de la société, et que ce bien-être ne saurait se réduire à l'instauration de relations juridiques parfaitement réglées. Pour ne pas être un simple instrument de pouvoir des individus au service de l'affirmation péremptoire de leur volonté individuelle, le droit doit être inséré dans un sens qui le dépasse et que lui-même ne produit pas, exactement comme la grammaire d'une langue doit être mise au service de significations qu'elle rend capable d'exprimer mais qu'elle-même ne produit pas. L'éducation doit viser la formation de soi, et non l'affirmation de soi.

Concrètement, cela veut dire que le droit devrait être «secondarisé», et qu'il faut donc apprendre aux enfants, mais aussi à leurs parents, que le droit n'est pas le dernier mot des relations humaines. Le droit est nécessaire, bien sûr, surtout dans des sociétés aussi complexes que les nôtres; il est certes lui-même un facteur de complexité, tant il s'autonomise et devient opaque, mais il est avant tout le facteur numéro un du fonctionnement démocratique. Ceci n'est pas en question, mais n'est pas non plus notre sujet. Ce qui est en question, c'est l'image des relations humaines que génère dès la petite enfance la conscience que l'on inculque aux enfants d'être des sujets de droit, et que vient renforcer une Convention comme celle de 1989; cette conscience de soi comme sujet de droit, si elle est le socle indispensable de l'identité démocratique (et je ne vois aucun argument plausible dans l'état actuel des choses suggérant qu'on devrait y renoncer), ne saurait évidemment en épuiser la teneur; le droit n'est donc que la condition d'exercice de l'identité démocratique, mais n'en donne pas le sens. C'est facile à comprendre: si un sujet de droit, adulte ou enfant, peu importe, se contentait de vouloir quelque chose uniquement parce qu'il en a le droit, et non, par exemple, parce qu'il le désire ou le juge bon pour soi ou les autres, son vouloir serait certes légitime du point de vue du droit (car il a le droit de vouloir ce qu'il veut, dans les limites du droit bien sûr), mais il tournerait à vide et n'aurait proprement pas de sens, ni pour lui, ni pour les autres. La volonté n'aurait pour ainsi dire que la forme du droit, et serait tout à fait indéterminée. Le but de l'éducation ne peut pas être de simplement conférer la forme du droit à la volonté.

Ce qui doit être prioritaire, c'est le sens dans lequel s'insère d'une manière générale le droit, et qui confère sa signification substantielle à nos actions, paroles et relations. C'est par rapport au sens que peut s'exercer notre responsabilité de parents, de citoyens, d'éducateurs, pas par rapport aux normes. Là où la norme a tendance à déresponsabiliser les acteurs, le sens les reconduit immanquablement à leurs responsabilités. La nouvelle tâche éducative dans un monde de plus en plus normé consiste donc non pas dans l'imposition d'un sens prédonné — ce serait un dogmatisme incompatible avec le libéralisme démocratique — mais dans l'indication qu'il y a un sens au-delà de ce qui est mécaniquement balisé par le droit. Dire «je le veux, parce que j'en ai le droit», et justifier cette volonté par le droit d'avoir cette volonté n'est tout simplement pas un argument doué de sens. Ce qu'il faut faire comprendre, dès les tout petits, c'est que le droit ne doit être invoqué que sur un horizon de sens: qu'on veut prendre la parole non parce qu'on en a le droit, mais parce qu'on a quelque chose à dire, qu'on veut quelque chose non parce qu'on en a le droit mais parce qu'elle fait plaisir – des choses aussi élémentaires qui, pourtant, inscrivent à chaque fois la grammaire du droit dans un horizon de sens. Eveiller au sens au-delà du droit, pour éviter que chacun ne se referme dans sa coquille de droits, telle est la grande tâche éducative qui naît de l'excès même du droit. Il faut faire comprendre qu'un monde de droits a besoin de plus que du droit pour que le monde fonctionne.

C'est pourquoi le problème éducatif majeur ne me semble pas aujourd'hui être celui de faire autorité, mais celui de donner du sens. De l'autorité, je l'ai dit, le droit en a bien assez dans nos sociétés. C'est de sens qu'il manque; et

en l'absence de sens qui le dépasse, le droit ne peut être qu'un instrument au service de l'affirmation péremptoire de soi, une volonté qui tourne quasiment à vide, comme je l'ai indiqué. Il faut noter ici que l'autorité elle-même s'expose au même danger — tourner à vide — si elle n'est appuyée par un sens qui la légitime. Qu'est-ce qu'en effet une autorité sans sens, sinon un pur effet de pouvoir, la simple expression formelle d'une volonté de pouvoir? On nous dit de l'autorité qu'elle doit imposer des limites; mais comment des limites peuvent-elles être efficaces, si elles n'ont pas de sens pour celui auquel on veut les imposer? Et comment des limites qui n'ont pas de sens clair pour celui auquel elles s'adressent pourraient-elles procurer la sécurité psychique que l'on recherche? Elles risquent au contraire de susciter des réactions de révolte pires que ce que l'on cherchait à soigner… Et la frustration elle-même, si elle n'est pas au moins susceptible d'un sens possible, comment ne serait-elle pas vécue comme une simple privation arbitraire imposée de force? Si la privation doit être symbolique, elle doit avoir un sens, et pour qu'elle ait un sens, elle ne peut pas émaner de la pure et simple autorité; elle doit émaner d'une autorité qui est capable de donner du sens à son autorité.

On voit ainsi que l'autorité elle-même présuppose le sens. C'est la raison pour laquelle il faut, me semble-t-il, rappeler avec force que dans la hiérarchie des visées pédagogiques, la donation de sens vient avant le rétablissement ou l'exercice de l'autorité. Donner du sens, je l'ai indiqué à l'instant, ce n'est pas une grande entreprise métaphysique inaccessible au commun des mortels; c'est au contraire une opération quotidienne qui est immédiatement présente dans le face à face pédagogique ou parental avec les enfants. Et je suis persuadé qu'elle est également possible avec les tout petits, avec l'infans — littéralement: celui qui n'a pas la parole, celui qui ne parle pas —, avant toute acquisition du langage, donc, dès la naissance: car en parlant au bébé, on ne donne certes pas immédiatement un sens à comprendre, mais on lui signifie déjà qu'il y a quelque chose à comprendre, ce qui est évidemment une étape décisive sur le chemin de la future compréhension linguistique.

Il est clair toutefois que le moyen essentiel de la donation de sens est l'échange linguistique, la discussion, la communication. C'est là évidemment le but des commissions d'éthique que l'on réunit pour faire face à la fois à l'inflation des normes existantes, et à leur inévitable inadéquation aux situations concrètes, initiative que l'on ne peut évidemment que saluer. Mais j'aimerais pour conclure attirer l'attention sur le fait que ces commissions sont pensées avant tout sur le mode compensatoire, c'est-à-dire qu'elles sont mises sur pied pour compenser les déficits inhérents au droit, un peu comme la charité vient compenser la trop grande rigidité de la justice. Et c'est là une tâche absolument indispensable. Mais donner du sens au droit, pour des enfants qui se comprennent déjà comme des sujets de droits, cela dépasse de beaucoup la simple compensation de quelque chose qui ne devrait être que complété; cela veut dire entre autres choses savoir user de ses droits de manière sensée et ne pas simplement les brandir comme un argument intangible. Car ce qui menace, c'est bien la guerre des droits, où chacun avance bardé des siens, sûr de son bon droit, précisément. Les enfants doivent faire l'apprentissage de cette intégration éthique du droit, mais aussi les parents bien sûr, qui sont à la source de biens des conflits dans les institutions de la petite enfance, ainsi que ceux qui sont chargés de s'adresser aux parents via les institutions de la petite enfance. Dans tous ces domaines, il y a beaucoup à faire, car ni les instituteurs, ni les administrateurs et assistants sociaux ne sont formés à cela, alors qu'ils devraient l'être; du coup, leur réflexe spontané est de se retrancher derrière la validité indiscutable des règlements écrits, derrière la prétendue objectivité du droit, donc. La responsabilité éthique nous appelle à la tâche exactement inverse, celle de secondariser le droit, pour privilégier le sens. Il me semble que dans notre contexte démocratique juridifié, c'est là une responsabilité éthique essentielle, tant vis-à-vis de nos enfants que vis-à-vis de nos congénères. ■

Quelle éthique face aux enjeux de la famillle?

Jean Epstein | Psychosociologue, Paris

Interview par Olivier Delhoume

Vous avez proposé d'intervenir sur le thème «Quelle éthique face aux enjeux de la famille?». Ce thème accompagne le sujet que Mark Hunyadi nous a présenté. Que mettez-vous derrière ce titre? Comment peut-on définir «l'éthique face aux enjeux de la famille?»

C'est une très bonne question. Nous avons convenu qu'Olivier me poserait des questions et que moi je donnerais des réponses ou plutôt des points de vue. Avant de répondre à la question d'Olivier par rapport à l'éthique, je me permettrai de dire, en entendant ce qu'a dit Mark Hunyadi au sujet de ma jalousie d'Aldo Naouri, que moi je me crève à prendre des trains, des avions pour aller dans les colloques, et que lui réussit sans être là que l'on parle sans arrêt de sa personne! Moi je ne m'appelle pas «Aldo Naouri». Je m'appelle «Jean Epstein», et mon rêve le plus fou aurait été de m'appeler «Jean Noublie», car il est cité dans tous les colloques. Ma réponse n'est pas hors sujet par rapport à l'éthique. Je prendrai la défense d'Aldo Naouri, on lui prête beaucoup de choses, et c'est vrai qu'il aime bien le retour du bâton, mais ce n'est qu'un homme comme les autres. C'est un homme comme il n'y en a pas mal d'autres, de ceux qui n'ont pas très bien accepté que les femmes prennent du pouvoir.

Il y a vingt ans, nous faisions un journal qui s'appelait *L'enfant d'abord*, que nous écrivions ensemble avec toute une équipe, et nous nous engueulions déjà. Le coup de *Boucles d'or,* avec le papa ours au grand bol, la maman ours au moyen bol, et les oursons qui ont pas de bol, la structure verticale, certains la regrettent. C'est pourquoi je suis ravi d'être avec vous, parce que majoritairement, vous êtes des femmes. Et c'est bien d'être avec des femmes, surtout avec des femmes qui s'occupent d'enfants. Il est normal que des femmes s'occupent de leurs enfants. C'est un petit boulot, quoi! C'est de l'humour, vous l'aurez bien compris; je vous parle d'éthique, enfin, pas de la mienne. Comme chacun sait, une femme qui a eu des enfants sait s'occuper des enfants des autres. Je vous parle de ce que j'entends dans des groupes d'hommes, voire chez des élus quelquefois, à Genève ou à Lausanne. Moi, personnellement, quand je vais chez un médecin pour me faire soigner, je ne me demande pas s'il a été malade, je me demande s'il sait bien soigner, et il m'arrive de voir des médecins qui ont été tellement malades qu'ils feraient mieux d'arrêter de soigner. C'est une question d'éthique que de reconnaître l'autre professionnellement. Nous allons revenir, pour lever l'inquiétude d'Olivier Delhoume, sur ce que veut dire «éthique», et nous verrons ce que veut dire reconnaître les compétences de l'autre. Dans le domaine de l'enfance, il y a un curieux paradoxe: d'un côté, on nous dit que tout se joue avant trois ans et que c'est foutu après (heureusement qu'il y a des sessions de rattrapage), et de l'autre on nous dit que pour changer des couches il n'y a pas besoin d'un bac plus quelque chose. Vous faites des métiers essentiels, dans lesquels plus vous descendez en âge au niveau de l'enfance, plus vos métiers sont importants.

Je me suis permis de perdre du temps en vous racontant cela, d'abord parce que ce n'est pas complètement hors sujet, et puis pour faire traîner un peu, afin de justifier mes honoraires, parce que je vais avoir un mal fou à vous parler un quart d'heure de ce qu'Albert Jacquard a très bien résumé en une seule phrase: l'éthique face aux enjeux de la famille. Donc, avec la phrase de Jacquard, nous avons pratiquement toutes les réponses à toutes les questions. Il a dit: «Mieux vaut une réussite solidaire qu'un exploit solitaire». On est bien ici au cœur de l'éthique. Alors on va donner quelques définitions de cette éthique, mais cette phrase nous permet de prendre le temps. Comme maintenant, du coup, j'ai beaucoup du temps, j'en profiterai pour faire une déclaration d'amour, non pas comme certains une fois qu'on a perdu le match, aux villes de Lausanne et de Genève, pour ce type de colloque — déclaration à Oscar Tosato,

à Manuel Tornare, à Marie-Françoise de Tassigny, à Jean-Claude Seiler, et à toutes ces équipes qui savent organiser ce type de rendez-vous — ce thème «Quand l'enfance se tisse», et ce type de colloque, qui associe du sérieux mais aussi du festif, avec des tonalités et des émotions différentes, pour moi c'est une œuvre d'art. Je le dis sans flagorneries, je vous le jure, c'est une œuvre d'art sur deux jours. Le tissage dont on parle, nous apprenons que c'est un tissage où les différentes voix évoluent. Et donc la question était: «qu'est-ce que l'éthique?» C'est une bonne question et il y a plusieurs réponses. J'ai lu dans le dictionnaire: «science de la morale, art de diriger la conduite vers des valeurs morales». C'est bon et c'est bien. Moi je m'en fous un peu de cette définition. Pour moi, l'éthique c'est de regarder et d'impliquer l'autre en tant que sujet, en tant qu'acteur, porteur de potentialité et de compétences. L'autre, ça peut être le parent, l'enfant, le professionnel. Je n'aurais pas le temps de vous faire comme à chaque fois le coup du triangle, mais nous sommes effectivement dans cette triangulation. Impliquer l'autre en tant que sujet, acteur, porteur de potentialité, de compétences, d'une histoire, d'une culture d'une certaine valeur, mais aussi de besoins qui lui sont propres. Si on devait donner un autre éclairage au mot «éthique», on pourrait dire: «Veiller à ce que les rapports mutuels s'établissent autour d'un certain nombre de valeurs consensuelles et de réussites solidaires».

Ethique peut être un mot qui dans mon vocabulaire vous paraît virtuel, mais il ne l'est pas du tout. Arrêt sur image. Si on reste une seconde dans ce fameux triangle qui relie l'enfant, les parents et les professionnels, l'éthique pour moi se fonde alors sur cinq mots-clés, qui doivent en permanence être dans notre esprit. Tout d'abord le mot «confiance». Il faut que les enfants aient confiance en eux. Il faut leur donner confiance en eux, à ces enfants qui sont toujours des boules de culpabilité, qui se sentent coupables de tout ce qu'il leur arrive. Cela peut vous paraître hors sujet, et ça l'est, mais seulement pour meubler. Peut-on parler d'éthique au nom d'une loi en France qu'on appelle la loi Malhuret, qui est une très bonne loi et qui a créé l'autorité parentale conjointe? Peut-on parler d'éthique quand il est écrit qu'à l'âge de douze ans, dans les cas de divorce, le juge doit entendre l'enfant et que l'on rencontre sur le terrain certains juges, j'en vois au moins un par mois, qui se prévalent de demander à l'enfant de choisir entre le père et la mère? Sommes-nous devant une attitude éthique ou sommes-nous devant une attitude totalement irresponsable qui consiste à culpabiliser l'enfant? Cinq mots-clés donc, autour de l'éthique: la confiance, le respect, les compétences, les limites et la juste place.

Je n'aurai pas beaucoup de travail maintenant à faire parce que depuis ce matin António Nóvoa nous a parlé de la juste place, juste place de l'enfant par rapport à ses parents. L'enfant ne peut pas être autre chose que l'enfant de ses parents. Il ne peut pas être le conjoint, il ne peut pas être le parent, il ne peut pas être le confident (c'est Dolto), mais c'est plus profond que cela en a l'air. La juste place des professionnels de l'enfance, l'éthique vis-à-vis des parents; attention si les parents n'ont pas confiance en eux, le professionnel peut, à son insu, se mettre à la place ou être identifié comme l'image du bon parent, celui qui sait et qui va dire à l'autre comment être parent. Personne ne sait comment est le parent. On connaît, en tant que professionnel, des choses qui nous permettent d'aider les parents à exercer leur rôle de parents. "Juste place" nous disait António ce matin, de l'Ecole par rapport à la société par exemple. La fonction de chacun. Alors ma réponse est longue bien sûr par rapport à cette question d'éthique, mais je me permettrai quand même une petite insertion de plus. Je vois bien sur le terrain trop souvent ce que veut dire éthique. Je m'explique. J'ai la chance, si ce n'est de faire partie, mais d'être très régulièrement appelé à participer en France au Comité National

Consultatif d'Éthique. On traite, dans le domaine de l'enfance et de la famille, entre autres, d'un certain nombre de sujets. Et je vais vous donner un exemple d'exercice éthique que j'ai été amené à faire en 2006. Figurez-vous qu'en 2005, il y avait en France un ministre de l'Intérieur, qui est devenu le mari de Carla Bruni, et qui à cette époque était troublé par les ados en France qui fichaient la pagaille. Et alors il a eu une idée. Il s'est dit: qu'est ce que ça serait bien si on pouvait avoir le portrait robot des futurs délinquants avant trois ans. Et il s'est dit: si on faisait une étude? Il a alors contacté l'INSERN, l'Institut Supérieur de Recherches Médicales, et a développé une étude qui a abouti à un rapport, en 2006, de 428 pages, dans lequel on peut lire le portrait robot des futurs délinquants. Et ce rapport s'apprêtait à être publié, mais une pétition fût signée de plus de deux-cent mille signatures, qui s'appelait *Pas de zéro de conduite pour les enfants de 3 ans*. Et cette étude a été mise dans un tiroir. Et nous avons été saisis au niveau du Comité consultatif d'Éthique. La question qui nous a été posée fut alors: «Comment des chercheurs, douze exactement, peuvent être assez malhonnêtes pour produire un tel rapport? On voyait dans ces pages des portraits robots de futurs délinquants avec des thérapies cognitivo-comportamentalistes pour les soigner. Dans notre groupe, on s'est penché sur la question, et quand on étudie l'éthique d'un projet de recherche on commence toujours par regarder comment il a été financé. Alors je vais vous le dire, c'est très simple, s'il y a des contribuables français dans la salle il ne faut pas qu'ils s'inquiètent, leurs impôts n'ont pas servi à financer cette recherche. Cette recherche a été financée à 100% par trois laboratoires pharmaceutiques qui fabriquent de la rythaline. Et l'objectif était de déclarer que l'enfant un peu actif est hyper actif et qu'il fallait le mettre sous rythaline. On pourrait longtemps s'attaquer sur la notion d'éthique, mais on voit que l'éthique c'est agir ensemble, et c'est pourquoi cette phrase de réussite solidaire, l'idée de faire ensemble est pour nous quelque chose d'essentiel.

Comment voyez-vous l'évolution des missions des lieux d'accueil de l'enfance, et sur quoi les professionnels devraient-ils mettre l'accent en particulier?

Si l'on reste dans le champ de la petite enfance, c'est que l'évolution des missions s'est faite en fonction des besoins de la société, mais aussi des connaissances de l'enfant. Prenons l'exemple des crèches. Dans les années 70, on s'occupait principalement de l'hygiène et de la sécurité. Le personnel avait des blouses blanches, on mettait les bébés dans des lits à barreaux, les missions étaient essentiellement sanitaires et sécuritaires. On passait les enfants par une petite fenêtre, c'était le bon temps, on n'était pas embêté par les parents. Mais dans les années 80, les missions ont évolué, parce que les travaux de recherche ont évolué. Dolto, qui était considérée comme folle en 70, est devenue folle sainte en 75. En 70, on me disait: «tu travailles avec la vieille folle qui parle aux bébés? En 75 elle est devenue sanctifiée grâce à France Inter, lorsqu'elle a fait les émissions *Lorsque l'enfant paraît* avec Jacques Pradel. Dans les années 70 donc, bébé est devenu une personne. Vous connaissez bien sûr ce film. Donc dans les années 70-80 les structures d'accueil sont devenues des lieux d'éveil. Il y avait de l'éducatif. On a fait sortir les bébés des lits et on a mis des éducatrices. C'était formidable. J'ajoute quand même une petite parenthèse, dans cette même époque les lieux collectifs sont devenus des lieux de socialisation, avec le risque d'imaginer, et on est dans de l'éthique aussi, que la socialisation d'un enfant passe par sa collectivisation, c'est à-dire que le simple fait qu'il soit dans un groupe suffit à ce qu'il se socialise. La socialisation, on n'a pas le temps d'y venir, mais en termes d'éthique par rapport à l'enfant, c'est l'essentiel. C'est la capacité qu'il y a en tant qu'individu à faire partie d'un groupe. Lorsque

qu'on n'a pas le temps de s'en occuper, nous avons en France une Ecole maternelle, où il y a des enfants de deux-trois ans qui sont à trente par classe et qui se prévaut d'être une des meilleures du monde. On est dans de l'éthique. Donc, dans les années 70-80, les professionnels de l'enfance se sont mis à faire de l'éveil, et de l'éveil à la sur-stimulation il n'y avait qu'un pas, donc les parents se sont mis à regarder les missions de ces professionnels à travers des actions: «Qu'est-ce qu'il a fait aujourd'hui?» Le malentendu s'imprégnant, il a pu être compris comme: «Qu'est- ce qu'il a produit aujourd'hui?». Donc on a vu les journées devenir de plus en plus actives. On avait déjà parlé il y a quelque temps du jeu, de 8h à 9h, collage de gommettes ou colliers de nouilles, 9h à 10h éveil à la musique... Vous aviez des journées très actives. On en était là, c'était bien, les éducatrices étaient arrivées, et d'un seul coup dans les années 90, évolution des missions: on s'est rendu compte que la famille planait un peu. Elle battait un peu de l'aile. Alors on a dit aux professionnels: «bon, d'accord, il vous faut de la sécurité, de l'éveil, de la socialisation, mais maintenant il faut faire du soutien à la parentalité». Les professionnels ont dit: «C'est vachement bien ce truc-là, mais comment on fait?» «Vous vous débrouillez. Vous avez un strabisme divergeant? Vous surveillez l'enfant de l'oeil gauche et vous accueillez le parent de l'œil droit».

Doucement, dans ces années 90, on s'est mis à oublier l'enfant, et à parler de plus en plus des parents. Puis les parents, sur le plan du travail, se sont mis à être de plus en plus flexibles. Alors on s'est dit qu'il fallait être flexible au niveau de l'accueil. C'est bien, c'est normal que les structures d'accueil suivent l'évolution d'une société. On ne pourrait pas imaginer des structures rigides avec des besoins flexibles. Mais à quel point? Actuellement, en France, on voit depuis le 1er août 2000 s'épanouir des crèches «multi accueil». C'est intéressant, sauf si des élus s'emparent du thème pour dire, par exemple: « quel est votre taux de remplissage?». On voit naître ces dernières années de nouvelles missions des crèches d'entreprise, financées par l'Etat, avec des parents qui ont des horaires décalés et qui imposent des horaires décalés à de jeunes enfants, alors que ces derniers ont besoin d'horaires réguliers de vie et de sommeil. Je semble être hors sujet par rapport à cette question, mais nous sommes bien dans l'éthique. L'éthique, c'est reconnaître l'autre avec ses besoins. L'autre, c'est l'enfant, l'autre, ce sont les parents. La question de l'éthique doit nous amener sereinement, et je sais que vous vous battez beaucoup à Genève et à Lausanne sur la qualité, de pouvoir simultanément répondre quantitativement à des besoins d'accueil mais aussi qualitativement. Donc, ces missions qui ont évolué, continueront à évoluer et il ne faut pas oublier la qualité de ce qui est fait et les formations qui sont nécessaires.

Comment voyez-vous l'évolution des défis pour ces professionnels? Justement cela devient compliqué, vous avez évoqué tout à l'heure le strabisme divergent, les enfants d'un coté, les parents de l'autre, avec les horaires modulables, cela devient extrêmement complexe. D'après vous, quels seront les défis les plus évidents dans les années qui viennent?

Je vais reprendre simplement ce qu'a dit Manuel Tornare ce matin. Pour moi, le défi c'est de continuer à avoir les moyens de faire de la qualité, et de considérer que la petite enfance doit être un investissement, et non une dépense. C'est un vrai défi, et quand Manuel Tornare disait, en oubliant, et c'était dans la précipitation, un petit bout de phrase: «Nos crèches collectives, nos jardin d'enfants, nos haltes-garderies, je rajouterais nos mamans de jour, sont les modes d'accueil les plus sûrs», le défi, c'est que la petite enfance reste toujours dans le cadre du service public. C'est grâce à cela qu'il y a une vraie qualité d'échanges au niveau de l'accueil. Pourquoi vous dis-je cela? Parce que je vois bien ce qui est en

train de se passer en France mais aussi au Québec: la petite enfance est en train de prendre un sale coup dans les dents.

En France, j'ai quatre peurs. La première, c'est la déferlante hygiéniste au niveau de la petite enfance. Et j'aurais bien peur de rajeunir de trente ans, si ça continuait comme ça, et de revenir au début des crèches, où l'on mettait des bébés dans des lits. La seconde déferlante, c'est la déferlante sécuritaire, risque zéro, peur des uns et des autres, peur d'être impliqué, peur du danger, peur de la prise de risque. La troisième déferlante - c'est ma peur - c'est la flexibilité. Enfin la quatrième, en rapport avec ce que je vous disais à l'instant, c'est l'aspect financier. Vous êtes très convoités en Suisse, parce qu'il paraît qu'il y a des sous et des entrepreneurs de crèches. Nous, on a moins de sous en France, mais il se passe d'autres trucs. On a une grosse maison qui s'appelle la Caisse d'Allocations Familiales, qui finançait beaucoup les élus, et qui serre de plus en plus les robinets. Donc on a des élus qui ont un petit peu les jetons et qui se disent: ça va nous coûter cher la petite enfance. Alors sont apparues depuis quelques années, maintenant six, les entreprises de crèches. Les crèches privées, ce ne sont pas des associations qui montent des crèches privées, ce sont des boîtes qui se font un maximum de fric en créant des entreprises. Il y en a six en France, des grosses entreprises. Il y en a une par exemple qui s'appelle *Chaperon rouge*, ce n'est pas le fils de Laurent Fabius, parce que l'on parle que de lui. C'est donc une entreprise faite par des hommes et des femmes d'affaires, dont certains sont dans le domaine pédiatrique d'ailleurs, il y a du fric à se faire quand il y a des besoins. Ils possèdent deux-cent vingt crèches exactement. Ils viennent d'en acheter vingt le 13 octobre dernier à Aix-en-Provence. J'y suis allé et on m'a présenté ces gens, *Chaperon Rouge*, qui étaient en train de signer avec la mairie le rachat sur simple signature des vingt crèches de la Ville. Ainsi, les crèches sont passées du public au privé. Il se trouve que la Mairie faisait gérer ses crèches par une association para-municipale. Donc, du jour au lendemain, tout a été revendu. Du jour au lendemain, le personnel a été viré. Et du jour au lendemain les professionnels de la petite enfance ont été remplacés par des gens qui avaient une petite formation de base, ce qu'on appelle en France un CAP petite enfance. C'est le service minimum, quelques mois de formation, et surtout cela coûte moins cher. Le président de l'association *Chaperon Rouge* m'a dit: «C'est des barils d'*Ariel*». Je lui ai répondu: «Ah bon pourquoi?». «Parce qu'on peut avoir deux barils de lessive ordinaire pour le prix d'un baril d'*Ariel*», m'a-t-il expliqué. Donc prendre deux fois plus de personnel pas cher.

Pensez-vous qu'il y ait un défi à relever dans le partenariat public-privé, et comment voyez-vous la chose?

Si je prends l'exemple des entreprises de crèche, comment fonctionnent-t-elles en France? Elles appliquent les tarifs officiels, mais comme c'est la loi de l'offre et la demande, on ne répond pas autant que l'on pourrait le faire à la demande. Concrètement, elles choisissent les clients. C'est-à-dire elles commencent à choisir uniquement les clients les plus aisés, de façon à gagner un maximum. Mais il y a un petit raffinement en plus. Sur les six grosses boîtes dont je vous parle, il y en a trois qui ont trouvé une petite ruse. Elles font en plus payer les activités à l'intérieur. C'est le *Club Med*. Par exemple, le lundi matin il y a le dessin, alors c'est quinze euros de l'heure. Donc vous avez des loupiots qui sont mis à la crèche, mais dont les parents ne peuvent pas payer les activités, et qui regardent les autres agir. Par rapport à cette question que soulevait Olivier, pourquoi pas un partenariat public-privé, mais en veillant bien à l'égalité des chances quant à l'accessibilité aux structures d'accueil.

Et avec une garantie éthique donnée à ce moment-là par le public.
Évidemment. La présence forte du public, vous l'avez en Suisse, à Genève et à Lausanne, et à vous de le conserver.

Je reviens sur le coté divergent des parents, en amont. On demande de plus en plus aux professionnels d'être des auxiliaires des familles, à tous les niveaux, et parfois d'aller jusqu'à remplacer les parents. Jusqu'où peut-on et doit-on demander aux professionnels de l'éducation d'être une béquille familiale, de rendre des services, d'apporter des conseils, de soigner les chagrins, etc.?
On est encore une fois dans le triangle. On nous dit, et c'est vrai, que les parents sont les premiers éducateurs. C'est vrai. Mais je soulignerai tout autant le danger du huis clos familial. L'enfermement de l'enfant dans la famille est un vrai danger. La socialisation commence en trouvant notre juste place dans la famille mais aussi en en sortant, en allant voir des grands-parents, en allant chez des voisins, en allant jouer dans la rue... On assiste à quelque chose de tout à fait nouveau actuellement, notamment à des peurs, peur de ce qui se passe en dehors du huis clos familial, la médiatisation de la pédophilie, tout un tas d'éléments comme l'urbanisation ont joué dans ce sens. Et on commence à en voir les effets: dans certains pays, je pense au Japon, qui ont été très loin dans cette pathologie, on voit les jeunes qui ne peuvent plus sortir du milieu familial. On voit les jeunes qui sont enfermés dans ce huit clos familial. Donc on peut dire qu'il est très important, pour que l'enfant se socialise, qu'il ait sa place dans la famille mais que même si son papa ou sa maman ne travaille pas, qu'elle confie aussi régulièrement que possible cet enfant à une halte-garderie. Je suis en train de vous dire que plus des mamans et des papas s'arrêtent de travailler, plus il faut créer des haltes-garderies. Et surtout des haltes-garderies qui ne remplissent pas pour être rentables. Pourquoi? Pour pouvoir prendre en urgence ce parent avant l'overdose. Cette maman a choisi un congé parental, formidable. Tout le monde lui dit qu'elle a de la chance. C'est vrai qu'elle a de la chance si elle est en cohérence avec son choix. Tout comme elle a de la chance si on lui donne les moyens de travailler à l'extérieur. Elle a de la chance, mais ça fait trois mois qu'elle est avec son loupiot, elle en a ras le bol, elle ne sort plus, elle ne va plus chez le coiffeur, elle est obligée de prêter sa 106, elle ne fait plus partie du club de fitness, elle a envie de le couper en tranches, ou de le ficher par la fenêtre. Hé bien il va falloir impérativement que cette maman s'autorise à s'occuper d'elle. On peut dire, pour répondre plus laconiquement à la question d'Olivier Delhoume, que la famille va bien. Il faut arrêter de dire que la famille ne va pas bien.

Donc que les professionnels ne viennent pas faire les béquilles, car ce n'est pas utile?
La famille va bien, mais le fléau majeur des parents, c'est l'isolement. Françoise Dolto a senti cela dans les années 70. C'est précisément sur cette base de l'isolement des parents qu'elle a créé un truc pour lutter contre cette béquille, qui s'est appelé *Le lavoir*, *La place du village* dans les années 70, et qu'elle a appelé *La Maison verte* en 77-78, c'est-à-dire des lieux d'accueil pour enfants et parents. Je glisse une toute petite parenthèse par rapport à cela. Quand j'avais des inquiétudes concernant l'aspect financier, hé bien j'ai cette même inquiétude quant au souci d'évaluer quantitativement et en permanence la rentabilité des actions. Les lieux d'accueil enfants-parents sont essentiels, mais ils ne servent à rien! Si l'on se met à vouloir dire que ce sont des lieux de prévention ou des lieux de thérapie, ils sont foutus. Ce sont des lieux essentiels mais ce n'est pas sur du binaire et sur du court terme que l'on peut évaluer leurs actions. Je laisserai la réponse à votre question à Dolto. Elle nous disait, étant grande visionnaire, que des spécialistes risquaient de faire leur fond de commerce sur le sentiment d'incompétence des

parents. Et de faire monter cette pression quant au sentiment d'incompétence. Je ne connais pas vos programmes télé en Suisse, mais pour ceux qui regardent la télé française, je dirai que Dolto a eu la délicatesse de mourir avant que naisse *Super Nanny* ou de connaître le *Grand frère*, sur le coaching parental. Faisons attention à ce volet, les parents isolés ont besoin de s'entendre dire qu'ils ne vont pas si mal et je pourrais vous donner dix mille explications pour vous montrer que les enfants d'aujourd'hui ont bien de la chance de naître aujourd'hui avec des parents qui n'ont jamais été aussi présents, avec des grands-parents qui n'ont jamais été aussi vivants, avec de l'amour! J'entends dire que les parents démissionnent. Je n'ai jamais vu personnellement de parents démissionnaires, sauf en psychiatrie lourde. Je vois par contre des parents démissionner, des parents à qui on ne donne pas de mission, et cela va dans le sens de votre question, mais j'entends dire aussi les grands-parents avant, qu'est-ce que c'était bien! Toutes vos questions sur l'évolution des missions posent la question de la mutation de notre société. Nous sommes des sociétés qui ont bougé vite et en profondeur, et souvent dans le bon sens, mais les neurones sont un peu plus lents que les faits de société. Quand une société bouge on a tendance à se la jouer radio *Nostalgie*, et nous dire qu'avant, qu'est-ce que c'était bien! Alors non seulement les parents démissionnent, mais les grands-parents… La grand-mère, c'était quelque chose! Ça tricotait, c'était en noir, ça gardait les enfants pendant les vacances scolaires… Maintenant vous avez vu les tronches des grand-mères? Ce n'est pas pour critiquer, il y en a dans la salle, mais il y marqué jogging dessus, elles font de la course à pied, elles se barrent pendant les vacances scolaires, ce n'est quand même plus que c'était! Donc en tant que sociologue, en 1997, dans un groupe de recherches on s'est amusé à faire une étude, au service de recherche de la CNAF, et on a posé à l'était civil français la question suivante: «Combien d'enfants ont-ils quatre grands-parents à la maison?» On leur a donné trois dates: 1960, 1980, 1990. La réponse je vous la donne. En 1960, à peine 5% des enfants avaient leurs quatre grands-parents à la naissance. En 1980, 47%, et en 1990, 61%. Ça veut dire qu'il y a un boulot énorme à faire. Ça veut dire que les grands-parents d'avant, c'est une vaste fumisterie: ils étaient tous morts… Mais maintenant, il y a deux couches: vous avez les arrière-grands-parents, ceux qui ont le look des grands-parents, et vous avez une nouvelle génération, à la moyenne d'âge en France de 56 ans, qu'on appelle papi et mamie. C'est terrible, problème conjugal. Papi passe la nuit avec une mamie. Et inversement, c'est pour cela que Tanguy reste entre les deux, on ne sait jamais… Il a trente ans, s'il se barrait, peut-être que maman et papa pourraient se séparer. Si vous voulez, il y a une vraie question à faire là-dessus.

Vous êtes beaucoup allé au Québec, vous aimez y aller et on vous y apprécie beaucoup, est-ce que l'on doit tirer des leçons du Québec? Est-ce que c'est toujours ce que c'était?

Ce n'est plus ce que c'était, vous savez. C'était le bon temps. Nous y avons été avec Madame de Tassigny il y a quelques années. Nous étions dans le bureau d'une très grande dame, je cite les noms de personnes qui ici ont fait bouger les choses. Mais ce n'est pas pour les flatter parce qu'elles sont dans la salle, c'est parce que je suis bien convaincu dans tous les pays où je vais, que si les choses bougent c'est parce qu'il y des gens derrière qui font bouger les choses. Il y a une très grande dame, Pauline Marois, qui a été ministre de la famille. Dans son bureau il y avait un parchemin, sur lequel était écrit la phrase suivante: «Il coûte moins cher d'aider un enfant à se construire dans une famille plutôt que d'attendre qu'il disfonctionne pour le soigner». Je lui ai dit: «Quel humanisme vous avez dans cette phrase». Elle m'a répondu: «On n'est pas des humanistes. On est des gestionnaires». Et elle m'a expliqué qu'elle avait

fait financer une étude en 1990, par des hommes d'affaires business, pour savoir à combien revenait à l'état le problème des disfonctionnements familiaux, des incivilités des jeunes, des jeunes incontrôlables. Hé bien elle s'est rendu compte que c'était un gouffre. Et c'est précisément sur cette base-là qu'ils ont décidé d'investir au niveau de la petite enfance. Surfez sur Internet, vous pourrez voir que la médiation familiale, le conseil conjugal, le réseau d'échanges de services, les thérapies familiales, tout cela existe là-bas. La notion de *prévenance*, et non de *prévention*, la notion de *bientraitance* sont nées là-bas. Pourquoi aider les parents? Parce qu'ils sont les premiers éducateurs, et que cela coûte moins cher d'aider un enfant à se construire qu'intervenir après coup. Mais on a vu un changement assez radical au Québec il y a un peu plus de deux ans, avec un gouvernement un petit peu à droite de la droite, qui a assez vite fermé les robinets. Je vous citerai par exemple une seule loi: le gouvernement précédent, et pendant longtemps, avait créé, pour qu'il y ait une égalité des chances au niveau de l'accueil en collectivité, des garderies que l'on appelait des garderies à cinq dollars. L'état était propriétaire des locaux, mais les parents ne payaient que cinq dollars par jour pour mettre leur enfant dans un lieu d'accueil, qui s'appelait garderie. Et bien l'une des premières lois qu'a pondu le gouvernement, c'est la loi nº 124, a été de vendre au privé toutes les garderies à cinq dollars. Sur une seule loi, toutes les garderies ont été achetées sous forme de baux emphytéotiques par des entreprises privées. Et du jour au lendemain, les prix ont été libérés. La garderie à cinq dollars a pu passer à cent dollars. Cela veut dire quelque chose auquel il faut que l'on soit très vigilant: la petite enfance est un enjeu trop important pour qu'il n'y ait pas une égalité des chances par rapport à l'accessibilité des personnes, et c'est là où l'on voit qu'il y a un vrai travail à faire, un investissement, mais encore faut-il que les différents acteurs politiques en soient bien convaincus. Le Québec m'a beaucoup déçu par le fait de pouvoir très simplement casser ce qui avait été construit en trente ans. Même si je ne serai pas intervenant l'an prochain, les 27 et le 28 novembre 2009, je serai caché dans la salle quelque part ici, pour entendre un colloque à Genève qui s'appellera *La Révolution de l'enfant* et qui marquera ce qui a été fait à travers la Délégation à la petite enfance, sur vingt ans. Je peux vous assurer que cela va être fabuleux. On regarde dans le rétroviseur et on voit tout ce qui a bougé en vingt ans dans le domaine de l'enfance. Il n'y a pas que l'informatique qui a évolué dans notre société. Tout ce qui tourne autour de l'enfance est très impressionnant. Je disais hier à Marie-Françoise de Tassigny, qui va être l'une des orchestratrices de cette rencontre, qu'il ne faut pas seulement que ce soit un colloque «Vingt ans». Il faut que cela aboutisse sur quelque chose de très fort qui balise le terrain pour les vingt ans d'après. Soyons-y vigilants.

Nous avons découvert que l'éthique se trouvait à tous les niveaux: médical, organisationnel, professionnel, politique, économique. L'éthique devrait-il être le mot de base dans le domaine de la petite enfance?

Tout-à-fait. Je conclurai, pour illustrer l'éthique, d'une façon que vous n'allez peut être pas comprendre, mais qui pour moi m'a beaucoup parlé. Figurez-vous que *l'éthique*, cela veut dire avoir confiance en soi. *L'éthique* ce sont des parents conscients d'être porteurs d'une valeur, qui n'ont pas honte de ce qu'ils représentent, qui sont fiers de ce qu'ils sont. J'ai vécu un grand moment d'éthique il y a à peu près deux ans, à Toulouse, dans une crèche, un lundi matin. J'adore être dans les crèches le lundi matin pour voir comment les parents sont accueillis. J'étais là depuis 8h et la directrice de la crèche m'avait dit que les parents étaient difficiles à impliquer. Arrive vers 8h15 une maman avec un gros gâteau, radieuse, qui dit: «J'ai fait ce gâteau pour les enfants de la crèche». Et là j'ai regretté de pas avoir pu filmer la tête de la directrice de la crèche, parce qu'il y avait une

nouvelle loi qui était sortie et qui interdisait que les parents apportent à manger de l'extérieur. Déferlante hygiéniste, livraison Sodexo, risque zéro. Donc la tête de la directrice s'est figée et elle a dit: «Madame, nous n'avons pas le droit de prendre un gâteau fait par les parents. Nous sommes livrés par la Sodexo». J'ai vu cette maman qui s'est barrée, en disant: «hé bien on le mangera avec mes collègues». Je pense qu'elle n'est pas prête de refaire un gâteau, et vers neuf heures, j'ai eu à nouveau un grand moment d'éthique. La directrice m'avait prévenu qu'il y avait un papa qui allait venir. C'était un papa formidable, qui avait pris un congé parental pour garder sa fille Nina. Nous attendions le papa. Il arrive, je ne l'ai pas vu tout de suite arriver, il avait la petite Nina dans les bras. La directrice change de tête: «Bonjour Monsieur». L'éthique ça ne veut pas dire la mono sexualité dans les équipes, ça veut dire la mixité aussi. On sentait que ça manquait d'hommes. «Bonjour Monsieur, ça va?» Le papa rugbyman explique qu'ils ont mangé du cassoulet le week-end et que la petite Nina aime le cassoulet. J'ai bien compris que la directrice avait fait des études de diététique et qu'à treize mois, manger du cassoulet, ce n'est pas du tout bon pour la santé. Là, le papa a senti qu'il avait dit une connerie et il a prononcé une phrase d'une profondeur éthique: «Mais comment voulez-vous qu'elle sache d'où elle vient si elle ne mange pas notre cassoulet?». Il était en train de nous dire : «Je suis fier de nos valeurs et je les transmets». Je crois que l'éthique, c'est être fier de ses valeurs tout en veillant à pas faire ingurgiter trop de cassoulet!■

Les équivoques de la responsabilité

François Dermange | Doyen, faculté de théologie, Université de Genève

La responsabilité fait consensus et tout ce qui y contribue paraît aller dans le bon sens. Nous avons de la responsabilité une idée spontanée sérieuse mais aussi respectueuse de l'autonomie et de la liberté. Comment ne pas plaider alors pour plus de responsabilité des acteurs de l'éducation et de l'enfance, même... si on ne sait pas définir précisément ce qu'on entend par là? Sans contester que la responsabilité est une bonne chose, je vais essayer de clarifier quel est son sens de manière à lever si possible les équivoques pour clarifier la manière dont chacun doit penser son action.

Je ne vais pas vous le présenter par un power point qui vous baliserait trop schématiquement la réflexion mais je voudrais vous inviter d'abord à réfléchir. Dans le cadre qui nous occupe aujourd'hui, la responsabilité est d'abord celle de femmes et d'hommes en charge d'une mission et qui prennent le temps de penser leur pratique. C'est alors la mission et l'adhésion à cette mission qui créent la responsabilité. Etre responsable, c'est savoir rester fidèle au sens de cette mission dans un contexte où tout est mouvant. La responsabilité suppose une capacité d'interprétation du monde – de la société et des pratiques éducatives en mutation – et savoir prendre les bonnes décisions pour viser les finalités qu'on poursuit. Plusieurs traits caractérisent une telle approche de la responsabilité: le fait d'abord que la responsabilité est une activité pas simplement une pensée ou un sentiment. En un sens, on peut même dire que tout ce que je fais consciemment, est une action morale. La responsabilité ne concerne donc pas seulement les grands sujets comme la guerre, l'avortement, la faim, mais aussi les questions ordinaires auxquelles nous sommes confrontés: le travail, l'éducation des enfants, notre relation de couple, ce que nous faisons de notre argent. Toute action humaine ordinaire est concernée par la responsabilité. Pour être responsable, il ne suffit pas de s'abstenir de faire certaines choses. L'éthique demande des actes positifs. Pas simplement un cadre à l'intérieur duquel ce que je fais est indifférent, mais une aspiration. Eviter certains comportements n'est pas suffisant, je dois me demander de quelle manière je veux vivre. Ce qui compte alors est moins les règles, les lois ou les normes rigides que l'intelligence pratique que je peux avoir de la situation. Il s'agit avant tout de garder une souplesse dans la confrontation mouvante des réactions affectives, des circonstances et des appréciations de la raison pratique. La responsabilité se définit moins par la référence à un système constitué que par la qualité de la personne, de son attitude et de ses choix face à l'existence. Celui qui fait réellement preuve de responsabilité est celui qui a su donner une cohérence aux différentes dimensions de sa personne (à son intelligence, à ses sentiments, à son expérience, à son savoir faire, etc.) et de son existence (comme professionnel, comme mère ou père de famille, comme membre d'une association ou d'un parti politique, etc.). Cette première approche définit ainsi la responsabilité comme une vertu, une qualité qui, par la pratique et un travail sur soi construit l'unité de la personne et lui donne son identité singulière (caractère). Ce que nous estimons chez la personne responsable est sa capacité à être heureux et à rendre les autres heureux.

J'ai pris l'adhésion à la mission comme porte d'entrée à cette réflexion. Mais cette mission n'est pas seulement subjective. Dans ce domaine comme dans d'autres, le sujet n'est pas seul à définir ce que signifie être responsable. On n'invente pas ce que signifie être un bon médecin ou un bon professionnel de l'enfance. Il existe ce que MacIntyre et Ricoeur appellent des étalons d'excellence (*standards of excellence*)[1] et donc à une interprétation partagée du sens pratique de la responsabilité. Ceci ouvre la responsabilité à une dimension nouvelle, qui n'est plus seulement celle de la mission que je me donne (ma «vocation») mais un mandat. Le mandat a une composante institutionnelle; celle de l'institution qui m'emploie, des autres institutions qui lui

1 - *Alasdair MacIntyre, After Virtue: a study in moral theory, London, Duckworth, 1985, chap. 14, p. 187s.*

sont liées, de l'Etat où elle s'inscrit, etc. Bien souvent aussi le responsable n'est pas seul; il est – comme beaucoup d'entre vous – en charge d'une équipe, d'un service, d'une Ecole; il en est le responsable. La responsabilité signifie alors davantage qu'une structure de commandement ou qu'une autorité, elle veut dire que ces femmes et ces hommes doivent veiller à la bonne marche de leur institution. La responsabilité est alors fonctionnelle et même organisationnelle: le responsable vise encore un bien mais qui ne passe plus d'abord par un travail sur lui-même; il cherche à mieux organiser le travail, à répartir les responsabilités et les tâches, à imputer des actions à des personnes dans des procédures de décision et à rétribuer les personnes selon la part qui leur revient.

Entre ces deux premières approches, on relèvera un certain nombre de tensions. La responsabilité se définit par sa visée, mais quelle est-elle? S'agit-t-il d'être une femme ou un homme de bien – comme dans le modèle des éthiques des vertus, ou de promouvoir une certaine utilité sociale par la composition des actions individuelles comme le veut l'utilitarisme, dont la seule mesure ultime est l'argent? Derrière cette hésitation qui taraude certainement bien des responsables d'institutions en prise avec l'enfance, une autre alternative se dessine que Max Weber a thématisé il y a bientôt un siècle comme éthique de la conviction et comme éthique de la responsabilité. Alors que l'éthique de conviction ne se préoccupe que du principe moral qui préside à l'action sans se soucier des conséquences, l'éthique de responsabilité ne se préoccupe que du résultat; toute décision devant s'appuyer sur une estimation raisonnée des conséquences prévisibles[2]. Mais il ne faut pas radicaliser l'opposition; d'une part Weber attend que l'homme politique concilie en lui-même les deux éthiques, d'autre part, les deux éthiques présupposent une prévision d'une chaîne de conséquences et une sélection par un choix volontaire d'un état du monde vis-à-vis duquel les autres composants de l'action apparaissent comme des moyens[3]. Enfin, on se souvient qu'on s'était beaucoup gaussé de Georgina Dufoix et de sa formule «responsable, mais pas coupable» à propos du sang contaminé. Mais n'exprimait-elle pas quelque chose de juste: comme responsable d'une institution, elle s'engageait à couvrir ses subordonnés mais elle n'entendait pas ainsi assumer une responsabilité morale ni évidemment pénale[4].

Une autre manière de se poser le problème serait de se demander si mon projet professionnel – et plus fondamentalement mon projet de vie - peut adhérer aux attentes de mon institution, ou à celles des tiers (des enfants, des parents, jusqu'à l'Etat), sans que je me trahisse moi-même. Ceci est particulièrement difficile au moment où ces attentes paraissent évoluer. Ainsi en est-il précisément du sentiment de responsabilité, tel que les études des sociologues nous en rendent compte. Jean Kellerhals constate ainsi jamais nous ne nous sommes autant sentis responsables de choses que nous n'avons pas eu l'intention de faire: évolution du climat, pauvreté du tiers monde, destruction de l'environnement, etc[5]. Mais cet envahissement de la responsabilité va de pair avec son affadissement, les individus – et les jeunes en particulier – se sentant de moins en moins responsables[6]. La personne se perçoit

2 - *Max Weber, Le savant et le politique, (1919), Paris, Union Générale d'Éditions, Coll. «10-18», 2001*

3 - *. Robert Spaemann, «Le problème moral des effets indirects», in M. Neuberg, La responsabilité: questions philosophiques, coll. «philosophie morale», Paris, PUF, 1997, p. 215-230, ici p. 217*

4 - *Cf Paul Ricoeur, Le Juste 2, Paris, Éditions Esprit, 2001, où on trouvera en épilogue la retranscription de la citation à témoin de P. Ricoeur devant la Cour de Justice de la République, le 19 février 1999, pendant laquelle, à la demande de l'ancienne ministre française Georgina Dufoix inculpée dans l'affaire du sang contaminé sur des chefs d'« homicide involontaire et d'atteinte involontaire à l'intégrité physique sur la personne des victimes », il fut invité à donner son avis sur l'expression «Responsable mais pas coupable».*

5 - *Cf. Monique Canto-Sperber, L'inquiétude morale et la vie humaine, Paris, PUF, 2001.*

6 - *Jean Kellerhals, Noëlle, Languin, Massimo, Sardi, avec la collaboration de Gordon Aeschimann et Renaud Lieberherr, «Le sentiment de responsabilité dans les mentalités contemporaines», La vérité est multiple, essais de sociologie, Jean-Pierre Fragnière, Yves Fricker et Jean Kellerhals (éds), Lausanne, Réalités sociales, 2000, p.77-93.*

elle-même comme fragile, souvent comme la victime inconsciente de manipulations et n'assume donc pas sa responsabilité, même lorsqu'elle fait une faute. La parole donnée n'a plus qu'un poids tout relatif (droit à l'erreur) et la réparation n'est pas censée atteindre la hauteur des dégâts, mais seulement ce que peut la personne, en fonction de ses ressources financières (conception subjective de la réparation). Et en cas de défaillance, l'individu n'assume pas les conséquences de ses actes, reportant sa responsabilité sur son patron, sur son institution ou finalement sur l'Etat. On s'en agace lorsqu'il s'agit des jeunes ou des acteurs boursiers aujourd'hui, mais ne participons-nous pas aussi de cette logique parfois? Et n'y aurait-il pas quelque chose de paradoxal à plaider pour un surcroît de votre responsabilité si elle va de pair avec la déresponsabilisation ou l'exonération de la responsabilité des autres? Je ne résiste pas à vous lire ici quelques lignes de Kellerhals:

«Les mentalités contemporaines estiment que l'assurance doit en principe tout couvrir. L'idée de conséquences mortifères de l'action personnelle, de fatalité, de destin tragique, n'est pas acceptée. Les risques pris par l'individu devraient légitimement tous trouver une couverture dans une assurance quelconque. (...) Le problème de savoir comment prendre en compte simultanément le montant considérable de primes et prestations que supposerait la pleine application de cette liberté dans tous les domaines de vie (...) conduit alors à s'interroger sur le rôle potentiel de l'État en matière de régulation des risques. Quelle place les mentalités contemporaines lui laissent-elles?».

Penser la responsabilité avec des acteurs de l'enfance ne devrait-il pas alors prendre un tout autre accent: moins penser la responsabilité fonctionnelle ou comme vertu des acteurs eux-mêmes, que la mission partagée depuis des siècles de faire advenir les jeunes eux-mêmes à la responsabilité, c'est-à-dire à l'autonomie. Sans entrer en effet dans le détail d'une histoire aussi complexe que passionnante, on peut lire l'histoire de la pensée occidentale comme un effort de subjectiver la responsabilité, c'est-à-dire de sortir du modèle de responsabilité sans faute du droit romain. Pour le droit romain, la responsabilité déterminait avant tout quel était le porteur des obligations susceptible d'être appelé en justice:

«Le sponsor est un débiteur (...) qui s'engage à quelques prestations (...) Le responsor était une caution en un second échange de parole; c'est lui qui s'oblige à répondre à la dette d'autrui»[7].

Dans ce modèle, la responsabilité était liée à la notion d'ordre, de réparation de dommages éventuels, mais non à l'idée de faute. Si l'idée de faute nous est peu sympathique, elle a eu pourtant le mérite de révéler le sujet comme l'auteur de ses actes. Comme Ricœur l'a magistralement montré même la culpabilité est ici positive puisqu'elle voit l'usage mauvais de la liberté comme une diminution intime de la valeur du moi. Dans cette mesure, le châtiment n'a plus pour but la vengeance, ni même d'abord la réparation mais il doit devenir une «expiation éducative» ou un amendement où la société tout entière atteste que le sujet vaut mieux que ses actes[8]. Ce qui est vu comme premier, cette fois, est «l'usage mauvais de la liberté, ressenti comme une diminution intime de la valeur du moi»[9]. Progressivement sécularisée, cette conception de la responsabilité a mis l'accent sur l'intentionnalité: je ne suis responsable que de ce que j'ai voulu et c'est au moment où je me reconnais comme l'auteur de mes actes et que j'en assume les conséquences que je suis libre[10]. Cette idée n'est-elle pas au cœur de tous nos projets éducatifs sur l'autonomie de l'enfant? N'est-il pas au cœur du tissage de l'enfance d'accéder à la responsabilité et à travers elle à la liberté?

7 - . Michel Villey, «Esquisse historique sur le mot responsable», La responsabilité à travers les âges, Marguerite Boulet-Sautel et. al., Paris, Economica, 1989, p. 75-88.

8 - . Paul Ricœur, Philosophie de la volonté: finitude et culpabilité, seconde partie: La symbolique du mal, Paris, Aubier, 1960, p. 257.

Ce serait l'objet d'une autre conférence de nous demander comment on y parvient, si le modèle hérité des Lumières est encore défendable et s'il ne faut pas plaider pour des modèles intersubjectifs qui corrigent ce que celui-ci a de solipsiste et de trop abstrait. Retenons simplement ici que poser la responsabilité au centre d'une réflexion sur l'enfance contient une thèse implicite: nous sommes attachés au projet de la modernité qui pensait qu'il n'y a pas de liberté sans loi et sans faute assumée. On peut se demander toutefois si une telle conception de la responsabilité est suffisante, spécialement lorsqu'on pense à l'enfance. Permettez-moi ici de faire une parenthèse théologique à cet exposé par la référence à Dietrich Bonhoeffer, figure de premier plan du XXe siècle, fusillé par les nazis pour avoir participé à un complot contre Hitler.

Bonhoeffer partage la conception classique de la responsabilité héritée des Lumières, mais il lui reproche d'être souvent inopérante, car le sujet de la responsabilité ne parvient jamais à l'action proprement dite. Même lorsqu'il paraît agir, il ne fait que juger, juger les autres qu'il entend surpasser et finalement se juger lui-même à l'aune de l'idéal de soi. L'action de la responsabilité n'est ainsi «que jugement, blâme, accusation et condamnation»[11]. La responsabilité est alors doublement décevante: elle reste sans cesse au seuil de l'action véritable, qui suppose la liberté, et elle est incapable de réaliser l'unité promise du sujet avec lui-même et les autres. En ce sens, la conception classique de la responsabilité conduit au désespoir[12]. Pour le théologien, une seule voie peut réaliser cette unité du sujet: se recevoir comme un don, à travers le pardon et la relation retrouvée avec Dieu et avec les autres[13]. Retenons au moins ici qu'on ne peut peut-être reconnaître ses fautes que si l'on se sait pardonné, qu'on ne peut se reconnaître responsable que si l'on se sait aimé et reconnu et peut-être même que l'action libre n'est possible que si la responsabilité cesse d'être la grande affaire de notre vie. Libre, signifie que celui qui agit de manière responsable vit «dans l'ignorance dernière de notre bien et de notre mal»[14].

Je retiendrai encore de Bonhoeffer un autre trait. Bonhoeffer pense la responsabilité comme substitution (Stellvertretung). La substitution signifie d'abord que celui qui en a reçu la charge – le parent, l'enseignant ou le responsable politique – doit protéger celui qui lui est confié en défendant ses intérêts comme si c'était les siens. Mais la fragilité de l'autre ne suffisent-elles pas à me constituer responsable de lui? Si l'on entend cette question, la question est moins celle de ma responsabilité à l'égard de moi-même, de ma conscience et de ma volonté que celle que j'ai vis-à-vis de l'autre, surtout celui que je ne vois pas et ne veux pas entendre. C'est sans doute la même intuition que partage Levinas, lorsqu'il fait de la responsabilité l'assignation d'autrui qui me convoque à agir, sans réciprocité assignable et même Hans Jonas dans son principe responsabilité[15]. Face à notre pouvoir sur l'avenir du monde et des vivants, la responsabilité suit un impératif nouveau, faire en sorte qu'il y ait encore un avenir possible sur la terre. Commentant ce texte, Ricœur peut alors dire:

«Il y a responsabilité, en un sens spécifique, si l'on fait intervenir l'idée d'une mission confiée, sous la forme d'une tâche à accomplir selon des règles. [...] L'implication la plus délicate qui puisse être confiée à un agent qui s'en déclare responsable pour l'avenir, c'est la protection de quelque réalité fragile,

9 - . Ibid.
10 - Outre Ricoeur et spécialement Soi-même comme un autre, Paris, Ed. du Seuil, 1998 on peut consulter Jean Louis Genard, La grammaire de la responsabilité, Paris, Cerf, coll. «Humanités», 1999.
11 - Dietrich Bonhoeffer, Éthique, texte établi par E. Bethge, trad. par Lore Jeanneret, Genève, Labor et Fides, 1989, p. 13.
12 - Ibid, p. 8
13 - Ibid., p. 7.
14 - Ibid., p. 191.
15 - Hans Jonas, Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique, 1990, trad. Jean Greisch, Paris, Flammarion, 1998.

périssable. [...] Si l'homme est devenu le périssable par excellence, la maxime principale de la morale devient l'exercice de la mesure, de la retenue, voire de l'abstention d'agir.»[16]

Le moment est venu de conclure. Nous sommes partis de la responsabilité du responsable de l'enfance, montrant que celle-ci pouvait être comprise à la fois comme vertu et comme qualité fonctionnelle. Nous avons ensuite soutenu que ceci était insuffisant si on oubliait, dans le sillage des Lumières, que la responsabilité est d'abord la capacité à dire «je» et à se reconnaître comme l'auteur de ses actes, ce qui doit être au centre de toute pratique éducative et sociale vis-à-vis de l'enfant. Nous avons enfin mentionné qu'une telle responsabilité ne pouvait advenir sans sollicitude, de ceux qui pardonnent et acceptent l'enfant dans sa fragilité. Entre ces différents sens, les équivoques sont fréquentes et mon premier but est de contribuer – si j'y suis parvenu – à mettre un peu d'ordre dans les idées de chacun. Chacun verra ainsi à quel sens de la responsabilité il adhère et où il veut aller. Mais faut-il choisir? je voudrais terminer ce bref exposé par ces quelques lignes de Terre des hommes. Antoine de Saint-Exupéry fait de son ami Guillaumet, pilote au service de l'Aéropostale, victime d'un accident d'avion au cours d'une tempête dans les Andes. Contre toute attente, Guillaumet vient de réussir l'impossible: survivre sept jours durant dans la glace des Andes, jusqu'à atteindre le premier village. Saint-Exupéry conclut ce passage par ces mots:

«Sa grandeur, c'est de se sentir responsable. Responsable de lui, du courrier et des camarades qui espèrent. Il tient dans ses mains leur peine ou leur joie. Responsable de ce qui se bâtit de neuf, là-bas; chez les vivants, à quoi il doit participer. Responsable un peu du destin des hommes, dans la mesure de son travail. Il fait partie des êtres larges qui acceptent de couvrir de larges horizons de leur feuillage. Être homme, c'est précisément être responsable. C'est connaître la honte en face d'une misère qui ne semblait pas dépendre de soi. C'est être fier d'une victoire que les camarades ont remportée. C'est sentir, en posant sa pierre, que l'on contribue à bâtir le monde.»[17]

Dans ce bref extrait, tout est dit de la responsabilité: sa centralité pour dire la grandeur de l'homme, mais aussi la difficulté à la définir. Saint Exupéry le sait bien, lui qui affirme dans le même passage qu'en un sens cette qualité n'a point de nom[18]. La responsabilité tient-elle à la réflexivité et à l'intentionnalité (se sentir responsable), ou plutôt à poser des actes, qui se mesurent par leurs conséquences (bâtir le monde) ou parce qu'ils rassemblent toutes les vertus humaines? Ou bien encore cette responsabilité confiée, responsabilité pour les autres.

A un moment Guillaumet n'en peut plus et il est prêt à se laisser mourir et voici sa pensée:

«Je pensais à ma femme. Ma police d'assurance lui épargnerait la misère. Oui, mais l'assurance...» Dans le cas d'une disparition, la mort légale est différée de quatre années. Ce détail t'apparut éclatant, effaçant les autres images. Or, tu étais étendu à plat ventre sur une forte pente de neige. Ton corps, l'été venu, roulerait avec cette boue vers une des mille crevasses des Andes. Tu le savais. Mais tu savais aussi qu'un rocher émergeait à cinquante mètres devant toi: «J'ai pensé: «Si je me relève, je pourrai peut-être l'atteindre. Et si je cale mon corps contre la pierre, l'été venu on le retrouvera.Une fois debout, tu marchas deux nuits et trois jours.»

Peut-être est-ce là le sens de la responsabilité, être des êtres larges qui acceptent de couvrir de larges horizons de leur feuillage.■

16 - . Paul Ricœur, «Postface au Temps de la responsabilité», Lectures, tome 1, Autour du politique, Paris, Seuil, 1991, p. 270-293, ici p. 281-283.
17 - Terre des hommes, éd. Folio, p. 48
18 - Ibid. p. 47.

Regards sur des pratiques en mutation

Martine Jardiné | Maître de conférences, Université Bordeaux 2

Bonjour. Je dois vous avouer que je n'avais jamais entendu, ni annoncé l'ensemble des mes distinctions parce que je ne pense pas que les diplômes fassent la qualité d'une personne. Il est vrai que j'arrive de Bordeaux et que je suis à la fois enseignante à l'Université et impliquée dans le monde politique. Cela m'amènera peut-être à donner quelques coups de pieds à notre rapport Tabaro, qui, selon moi, est un des gros problèmes à l'heure actuelle.

Je vais vous parler des pratiques dites «en mutation», puisque c'est là-dessus que je travaille actuellement. Notre société est en pleine mutation, mais je me rends compte que certaines questions qui se posaient il y a un certain nombre d'années, se posent encore aujourd'hui. C'est vrai qu'il y a de nombreuses remises en question théoriques, qui ont conduit, et tant mieux, à des changements dans les représentations de l'enfant, que se soit sur un plan cognitif, affectif ou social. Nous le savons, mais il est nécessaire de le rappeler, le bébé n'est pas sourd, ni aveugle. Il est capable, contrairement à ce que l'on a pu croire pendant longtemps, d'intermodalités sensorielles, qui rendent le monde qui l'entoure intelligible pour lui. Le bébé est performant, il est capable d'apprentissages précoces, mais attention! Il est vrai que la théorie de l'attachement est venue bousculer la théorie de l'étayage. On a enfin compris que, peut-être, l'impact des séparations précoces ou moins précoces pouvait non pas venir du fait que les enfants étaient placés en milieu institutionnel, mais certainement parce que cette attention particulière qui leur est nécessaire, n'avait pas été prise en compte. Je dirais que ce qui est extraordinaire, c'est qu'Emi Pickler l'avait compris dès 1926, bien avant que les travaux et les recherches viennent nous montrer que ce bébé n'était pas tout à fait celui que l'on pensait. C'est vrai, Dolto l'a dit, le bébé est une personne, c'est un individu et il est partenaire dans la relation. C'est vrai qu'à l'heure actuelle on travaille, et tant mieux, sur les interactions précoces, et qu'à partir de là le bébé est associé à part entière, cela ayant forcément un impact sur nos pratiques. Ce bébé est donc acteur et actif. Il a des droits, vous vous en doutez, et un peu moins de devoirs, tant mieux, la Convention des Droits de l'Enfant et mon ami Rosenzweig y ont bien travaillé.

En plus de ce nouveau modèle de parentalité, a émergé, avec les revendications égalitaristes, une nouvelle identité pour la femme dans le couple, mais aussi parce que les hommes ont revendiqué une place auprès de leur enfant. Il est vrai que ce nouveau regard sur la parentalité a conçu et reconnu comme légitime le travail de la mère, et aussi l'investissement du père, dans les soins de l'enfant. C'est vrai aussi que le modèle parental a bougé, tout simplement parce qu'on a plus forcément papa-maman-bébé, que la famille est depuis quelque temps, monoparentale parfois, recomposée d'autres fois, ou même homo parentale et que cela vient souvent heurter nos propres représentations (avec peut-être plus de tolérance pour une homo parentalité féminine, que pour une homo parentalité masculine). Bref, avec ces bouleversements familiaux, qu'en est-il des pratiques?

Ce qui est certain, c'est que le développement psychologique du nourrisson a été trop souvent réduit à l'aspect moteur des acquisitions. La question, en particulier, du développement cognitif a été longtemps posée de manière quasi exclusive à partir de la théorie de Piaget. Pardon de l'écorcher un peu, si près de Genève, en affirmant, comme le note Roger Lécuyer, que Piaget s'est trompé sur un certain nombre de points. Dans la théorie piagétienne, l'un des points clé du développement est la notion d'objet. D'après Piaget, pendant les premiers mois de sa vie, l'enfant perçoit des tableaux sensoriels, sans lien entre eux. Le bébé n'est pas capable d'intermodalités sensorielles. Par exemple, pas de relation entre ce qu'il voit et ce qu'il touche. Les schèmes vont se coordonner, mais les

objets n'existent pas. Ils n'existent qu'en fonction de l'action du bébé. Lorsqu'ils disparaissent, ils n'existent plus. L'objet n'est pas encore permanent, dit-on. Ce cadre théorique est très cohérent. Personnellement, pour avoir suivi pendant longtemps les séminaires du mois de septembre de Piaget, mais aussi pour avoir enseigné Piaget moi-même, c'est parfois difficile. Mais cette théorie a servi et sert encore de modèle, et c'est peut-être problématique, pour envisager l'intelligence des bébés. En France, elle est enseignée comme une réalité dans les Ecoles d'éducateurs. Cette intelligence que Piaget définit est une intelligence sensorimotrice. Alors, dans ce perpétuel changement où l'objet qui disparaît n'existe plus, tout peut changer. Les travaux sur les compétences des jeunes enfants nous amènent à changer notre conception de l'intelligence des bébés, et à réfléchir à certaines pratiques. Comme je le disais tout à l'heure, Emi Pickler n'avait pas attendu ces travaux pour comprendre les bébés et ce dont ils avaient besoin. Qu'est-ce qui a changé? Les travaux de recherche ne se sont plus centrés sur la motricité mais sur la perception. Ce fut une grande évolution. Il apparaît bien qu'avant de pouvoir agir sur son environnement, le bébé est capable de le comprendre. Je ne vais pas ici développer l'ensemble de ces prodigieuses compétences, bien que cela me passionne et que j'enseigne sur ce sujet, mais juste vous dire que dès la naissance, et même in utéro, les bébés ont des capacités sensorielles importantes, et qui vont se développer rapidement. L'habituation par exemple, mais aussi l'intermodalité, la catégorisation et la permanence de l'objet. Sur le plan des pratiques, cela doit nous amener à réfléchir à l'univers proposé aux jeunes enfants. En effet, ils ne vivent pas dans un monde chaotique, comme on l'a affirmé pendant longtemps, ce qui fait dire à Lécuyer que, dès la première moitié de la première année, donc avant que les bébés ne soient capables d'opérer des transformations dans leur environnement physique, ils vivent déjà dans un monde intelligible en comprenant les règles physiques élémentaires, qui régissent le fonctionnement de l'univers qui les entoure. N'oublions pas aussi qu'ils vivent dans un environnement social avec les variations et constances qui sont nécessaires à sa connaissance. Tout ce qui est nouveau intéresse les bébés, mais cela n'est possible que s'il peut s'appuyer sur du familier, du connu. Pour le bébé, l'objet le plus complet et certainement le plus stimulant, c'est l'être humain. L'être humain lui propose bien d'autres choses que le mobile au-dessus de son lit, ou le portique qui clignote et chante à la fois. Mais ils ne savent ni l'un ni l'autre s'ajuster aux demandes et aux attentes du bébé. Pour cela, l'adulte qui accueille ou prodigue les soins au bébé, doit le connaître et établir avec lui une relation qui permette un réel ajustement, ce que les anglo-saxons appellent le «responsiveness». Ce bébé partenaire apprend ainsi que ses cris lui permettent d'obtenir ce qu'il veut, ce qu'il désire, et de l'inscrire à la fois comme sujet de désir, mais aussi sujet désirant. Ainsi, pour que le bébé apprenne le monde, il faut qu'il puisse s'appuyer sur une certaine régularité, une permanence. Il pourra ainsi expérimenter le monde, constater avec régularité les effets de ses actions. Il pourra se concevoir comme efficace, à condition de le connaître. Quand je dis, «le connaître», cela traduit une évolution des pratiques. C'est là qu'effectivement il ne faut pas jouer avec lui, c'est là qu'effectivement il faut lui permettre que, dans la relation qu'on va avoir avec lui, on puisse lui dire «j'ai compris ce que tu m'as dit», ou bien «là, tu vois, je n'ai pas tout-à-fait compris, on va recommencer».

L'image de ce bébé hyper compétent pourrait pousser à certains abus de la part des parents. Puisqu'il a tant de capacités dès la naissance, et même avant, pourquoi ne pas stimuler chez lui ses capacités d'apprentissage, afin d'améliorer des performances qui n'existent pas encore? Attention, par exemple, à ces structures qui voient le jour, ces babyschools, qui vont permettre à ces bébés, même in-utéro, d'apprendre l'anglais, les

musiques de Mozart, etc. L'autre jour, en tant que présidente d'une structure enfantine, je faisais une réunion avec les parents, et il y avait deux mamans enceintes qui nous avaient déjà confié leurs enfants précédents, qui me disaient «mais je ne comprends pas pourquoi, puisque vous faites de l'éveil culturel, n'apprenez-vous pas à nos enfants à parler d'autres langues? Nous sommes prêtes à payer pour cela». Donc, il s'agit là d'un mouvement qui s'accompagne d'une nouvelle mentalité parentale. Si vous regardez un certain nombre de journaux ou magazines, on explique que ces bébés peuvent faire plein de choses. Chaque nourrisson reçoit continuellement des stimuli auxquels il réagit. Chaque stimulus entraîne une réaction. Le bébé fait l'expérience du monde qui l'entoure. A chaque nouvelle expérience, il reçoit un ajout aux connaissances. Néanmoins, le système nerveux du bébé n'est pas encore totalement mature et il arrive parfois que l'avalanche d'informations ne soit pas assimilée par le nourrisson. Il y a alors une surcharge et celui-ci se retrouve dans une situation de sur-stimulation.

Dans nos structures parfois, avec ce va-et-vient et ce multi-accueil que l'on nous impose, qu'en est-il du développement du nourrisson? Dans certains cas, le bébé sera capable de se protéger contre les stimuli perturbateurs, mais il n'est pas toujours apte à décider. Il va alors développer toute une gamme de comportements, de réactions, visant à réduire l'effet stressant de ces stimuli. La question est de savoir comment on interprète ces réactions. Le bébé est capable de se déconnecter, par exemple, de bailler, de somnoler, de dormir, de regarder dans le vide, ou de fixer quelque chose. A l'inverse, il pourra réagir, grâce à des actions comme laisser pendre ses bras, sucer son pouce, mais aussi pleurer. Un exemple courant de sur-stimulation, c'est la crise de larme inconsolable en fin de journée. Brazelton parle alors de désintégration. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, il va trouver d'autres moyens pour déverser le trop plein de tension en fin de journée. L'hyperactivité des enfants de 2-3 ans, par exemple, permettra, en fin de journée, de réguler et de rééquilibrer le comportement de l'enfant par rapport à son environnement. Parce qu'on pense qu'il est fatigué, alors on fait un retour au calme. Mais combien de fois, par une absence réelle de connaissance du bébé, ces comportements ne sont pas décodés de manière adéquate. Pour ces enfants qui vivent des changements pluriels, il est indispensable d'y réfléchir. Entre les changements de professionnels présents, les changements d'enfants appartenant au groupe, les changements d'espaces, l'adulte référent doit avoir toute sa place.

Arrêtons-nous un instant sur cette notion de personne de référence. «L'adulte référent» est un terme très utilisé dans les structures d'accueil de la petite enfance. Il sert souvent de trame, de fil rouge au projet d'accueil des tout-petits et des familles. Dans la réalité, il est difficile ce cerner ce référent. Cette notion de personne de référence requiert différents aspects en fonction des projets et des établissements. Chez nous, on ne dit plus «structure», mais «établissement d'accueil de la petite enfance». Il s'agit d'une évolution considérable. Cela permet effectivement de modifier fondamentalement les choses, et de ce fait, de changer cette définition de «référent». Nous avons réalisé une recherche assez importante avec mes collaboratrices, en demandant aux professionnels ce que voulait dire «une personne de référence»? Alors nous avons trouvé des «référentes de sections», responsables de l'organisation et du fonctionnement de la section, des «référentes d'adaptation», un peu comme si pendant l'adaptation il y avait quelqu'un, des «référentes d'accueil», celles qui sont présentes le matin, mais disparaissent ensuite dans la journée, des «référentes de journée», qui seront présentes chaque jour, des «référentes de semaine», des «référentes de transmission», et cela se complique, qui regroupent les informations à transmettre soit aux parents, soit à l'équipe, etc. Et dans une structure 24h sur 24h, il

y avait le problème du week-end. Alors on a placé des «référentes de week-end» qui remplissent le cahier des enfants, même si elles n'ont quelquefois pas vraiment vu les enfants, elles notent: «rien à signaler». Maintenant il y a les personnes de référence pour tout. Et cela peut aller plus loin. Il y a aussi les «référentes quotidiennes» du groupe d'enfant, par rapport à une activité spécifique. L'autre jour, j'ai vu dans une structure qu'il y avait les «référentes peinture», les «référentes pâte-à-modeler», les «référentes jeux». Ce sont les réalités des organisations qui n'ont pas pu avoir de soutien et dans lesquelles on a essayé en même temps de s'ajuster au plus près de l'enfant afin de lui fournir un équilibre. Comme on n'a pas le temps de tout réorganiser, alors effectivement on s'adapte au système. Enfin il y a la «référente de table», pour le repas. Pour le change malheureusement, on n'a pas eu les «référentes de change», et pourtant, l'intimité et la pudeur, c'est tellement important. Le change du bébé est une pratique qui dure toute la première année de la vie du bébé, mais trop peu mise en valeur. Parmi ces référents, certains préfèrent être chez les bébés, d'autres chez les moyens, d'autres chez les grands. Si les professionnels le préfèrent, alors tant pis pour l'enfant. Il y aussi la «référente d'accueil» dès la naissance du bébé, mais cela reste illusoire, il y a toujours le congé de maternité au milieu, il y a toujours un certain nombre d'autres facteurs.

Ce qui est fondamental de comprendre, c'est que ce professionnel-là, cet individu référent, dans ce monde qui change, dans cette société en mutation, dans ce moment où les rôles se confondent, cette personne-là, c'est celle que l'enfant pourra systématiquement interpeller s'il en a besoin. Il sait que s'il a besoin de quelque chose, c'est elle qui s'occupera de lui. C'est cette personne qui assurera la sécurité de base de l'enfant. Cette sécurité qui fait que même si tout change autour de l'enfant, il y a des choses qui resteront permanentes. La personne référente a une fonction maternante. Elle assure à l'enfant ce qui est essentiel dans ce monde en mouvement, sa reconnaissance au travers de son histoire familiale, sociale et culturelle. C'est elle aussi qui accompagne l'enfant dans sa démarche d'autonomie et de socialisation. Elle est capable de ne pas confondre collectif et socialisation. Elle est capable du suivi relationnel avec les parents tout au long des trois ans de l'enfant. Elle permet l'établissement de cette relation de confiance, indispensable, à un moment ou la parentalité bouge, et de dissocier le couple conjugal et le couple parental. Dans le cas par exemple où le couple conjugal se sépare, le couple parental perdure. Mais personnellement, en tant que psychologue, il me semble que c'est plus complexe que cela, et qu'il est quelque fois préférable que les parents se disent les choses d'une façon un peu violente en ce qui concerne le couple conjugal, plutôt que de faire semblant.

Dans un travail de recherche qu'a fait une de mes étudiantes, avec des familles recomposées en particulier, sur la garde partagée, les mères disaient en parlant du père «de toute façon chaque fois il oublie quelque chose». Et quand c'est la copine du père, qui a piqué le père, je ne vous dis pas tout ce qu'elle oublie. Et le bébé, lui, est au milieu de tout ça, lui ne sait pas, et ce rôle de médiation qui est si difficile pour les professionnels est absolument essentiel. C'est une évolution considérable et je crois que les politiques, mais aussi les personnes qui assurent les responsabilités des services de l'enfance doivent se dire qu'il faut accompagner et former les professionnels de façon à ce qu'ils puissent assurer ce rôle de médiation. Il s'agit d'un enjeu de prévention précoce. Cette professionnelle, cette «référente» va soutenir les parents dans leur fonction parentale et elle favorisera bien entendu le lien entre les deux lieux, elle doit y être attentive. Auprès de son équipe, elle a un rôle essentiel, parce qu'elle connaît l'enfant, elle va pouvoir assurer les transmissions, les informations qui sont nécessaires et bien entendu, à partir de là,

elle va inscrire la vie de l'enfant dans une continuité. N'oublions pas que dans ces situations de manque, d'absence, où beaucoup de choses changent et où le petit va quitter la maison pour arriver dans une structure, et dans laquelle il ne retrouvera pas forcément la personne avec qui il va vivre le reste de la journée, ni les mêmes enfants avec qui il aura évolué, alors il est indispensable que quelqu'un puisse tirer le fil rouge qui guidera cet enfant. Ce médiateur assurera la sécurité de base qui fait qu'à un moment donné, l'enfant pourra se dire que dans ce lieu il ne perd pas du temps, mais qu'il en gagne. Judith Falk disait et insistait sur le fait que cela devait être du temps de gagné et non pas du temps de perdu, du temps où le bébé se construit effectivement et non pas du temps où l'on patiente de pouvoir se construire. Ce qui est important, c'est que dans les structures, dans les institutions, en prenant en compte les besoins psychiques du bébé séparé de ses parents, ces institutions ont mis l'accent sur la nécessité de cette relation privilégiée et individualisée avec un adulte de référence. Mais a-t-on suffisamment insisté sur le fait que cette relation indispensable à l'enfant n'avait de sens pour lui que dans la mesure où elle le faisait référence à ses parents? Cette notion d'auxiliaire de référence ne peut être pensée qu'articulée à la question de la place des parents et à la façon dont cet adulte peut porter psychiquement le lien parent-enfant, avec les difficultés que cela incombe. Cette notion est d'ailleurs de plus en plus souvent remise en cause. Outre qu'elle serait un obstacle à une notion plus souple et plus efficace dans les établissements d'accueil de la petite enfance, la mise en place dans la durée d'une relation à trois: parent — professionnel — enfant, respectueuse de la place de chacun, est toujours une tâche délicate. Notamment dû au fait qu'il existe un engagement affectif de la part du professionnel. Mais il serait tout à fait dramatique dans ce monde de céder à la tentation d'une relation impersonnelle qui n'engagerait plus personne. Et j'ai l'habitude de dire, que quand tout le monde s'occupe de tout le monde, on ne s'occupe de personne. Et je crois que ce regard sur les pratiques consiste à sortir de l'acte pour aller vers le sens. Ainsi, la personne de référence est parfois malmenée là où les professionnels étaient souvent convaincus. Le multi-accueil est venu modifier la donne. Tout en restant régis par le principe directeur d'un accueil individualisé de l'enfant et de sa famille, en respectant, au mieux, le rythme quotidien et le développement mental de chaque enfant accueilli, les établissements, et plus précisément les professionnels se trouvent face à la difficulté de l'accueil en continu. Est-il possible d'accueillir un enfant lors de l'encas du matin, ou avant les repas ou pendant la sieste? Se pose alors la question de la disponibilité des professionnels, pour accueillir l'enfant, l'écouter et échanger avec le parent. Alors parfois apparaissent d'une façon paradoxale, alors que nous sommes en multi-accueil, et que dans cette évolution on doit pouvoir respecter les horaires décalés, des périodes de non-accueil, qui sont quelque fois annoncées clairement, d'autre fois pas vraiment énoncées. Il est juste vivement conseillé de respecter des horaires, tout simplement pour protéger la vie du groupe d'enfants mais aussi la croissance de l'enfant. Et que cela vient aussi heurter nos propres représentations. Il y a donc des temps importants, des temps formels, qui sont des temps de travail, et puis dans nos établissements il y a des temps informels. Je voudrais m'arrêter sur ces temps qui me paraissent essentiels et qui souvent sont insuffisamment pris en compte. Il s'agit des temps «entre», des temps «après» et des temps «avant». Ces temps intermédiaires ne sont pas assez pensés dans le cadre du projet éducatif. Ils ne sont pas considérés comme essentiels, comme peuvent l'être les activités, le repas, la sieste ou le change. Or, tout au long de la journée, ils se répètent. Le repas est fini, il faut attendre. Les enfants dans ces temps d'attente se trouvent en insécurité affective, ils ne sont pas

contenus, ils se dispersent, ils s'énervent. Ces temps, qui sont des temps de vide pour les enfants, ne le sont pas pour les professionnels, qui doivent ranger, nettoyer les tables et préparer la salle de sieste. Ces temps d'insécurité doivent être repérés, réfléchis et travaillés en équipe. Ils doivent permettre aux enfants de penser l'après, d'anticiper, de pouvoir être rassurés sur ce qui va se passer ensuite. Ces interludes sont d'autant plus importants que dans ces temps et dans le cadre du multi-accueil, des enfants peuvent partir ou arriver. A partir de là, c'est vrai, tout cela doit être travaillé par le projet d'établissement.

Le projet d'établissement est essentiel. Ce que je regrette, dans les structures d'accueil de la petite enfance, en France, c'est que nous sommes passés subitement des crèches et haltes-garderies au multi-accueil. Comme si cela était évident. Comme si effectivement on pouvait rassembler, en particulier dans de grosses structures de 40-50 enfants, une structure de type crèche où tout était bien planifié, organisé, et d'autres structures parallèles dans un pôle multi-accueil. Il y a énormément de situations nouvelles qui demandent une réadaptation du personnel. Nous sommes en train de travailler sur le «burn out» des professionnels, et je crois qu'une des raisons du «burn—out», c'est effectivement cette transition brutale. Alors si les professionnels prennent en pleine figure les mouvements, on peut se poser la question de ce que vivent les enfants.

En revanche, ce qui est intéressant de noter, dans notre fameux décret d'août 2000, c'est que ce projet d'établissement n'est plus uniquement un projet éducatif, il est aussi un projet social. Pour moi, c'est là une dimension primordiale. En effet, cela inscrit la structure de la petite enfance dans le territoire et le cadre social dans laquelle elle se trouve. Ce projet situe le nouvel établissement dans un cadre politique, économique et social, mais aussi dans une dynamique partenariale. Les professionnels sont alors de véritables acteurs sociaux. Ils s'occupent des enfants, des parents, ils sont aussi des moniteurs. Les objectifs de la structure s'élargissent, allant de la lutte contre les exclusions en passant par la lutte contre les inégalités, mais aussi la conciliation vie familiale et vie professionnelle. On voit dans ces projets sociaux, la responsabilisation des parents comme acteurs de l'éducation de leur enfant, ainsi qu'une proposition, dans le cadre de la lutte contre les exclusions, d'insertion sociale et professionnelle des familles. En répondant par exemple aux demandes d'accueil d'urgence, ou d'accueil de l'enfant malade. Pendant longtemps, les enfants étaient accueillis dans les établissements de la petite enfance, comme on a l'habitude de dire, du jour au lendemain. Alors nous avons travaillé, et je me rappelle être venue plusieurs fois, sur la préparation à la séparation, et donc nous avons travaillé pour convaincre l'enfant de se séparer du parent. Nous l'avons préparé à la séparation. L'enjeu est fondamental pour l'enfant, les parents et la relation parent-enfant. Cela s'est traduit souvent par une confusion de sens en période d'adaptation. Un moindre mal, la durée varie, elle est modulable d'un enfant à l'autre. Mais globalement c'est acquis et cela varie d'une semaine à quinze jours ou trois semaines. Alors ce qui est mis en place, c'est que l'on ne peut pas faire d'accueil sans période d'adaptation. Avec les bouleversements socioprofessionnels, chômage, formation, intérim, qui va garder mon enfant? L'accueil d'urgence. Rupture familiale, séparation, divorce, qui va garder mon enfant? L'accueil d'urgence. Hospitalisation de la mère qui garde son enfant alors que le père travaille, qui va garder mon enfant? L'accueil d'urgence. Mais comment est-ce possible? N'y a-t-il pas une contradiction? Non, et c'est vrai que je suis psychologue. Cet accueil est possible, et paradoxalement il est difficile parfois de le faire accepter aux professionnels.

Nous avons mis en place dans une commune de la région bordelaise, un accueil très intéressant, qui

s'appelle «Innov' Accueil». C'est un établissement qui permet de répondre à l'accueil d'urgence, c'est-à-dire que s'il y a un problème un matin, l'enfant a 40 de fièvre et la mère qui doit absolument aller travailler, elle peut téléphoner au service enfance de la commune et une personne peut venir l'aider un certain temps, pour le même prix que la crèche. C'est vrai que la collectivité s'est engagée par rapport à cette question de l'insertion sociale et professionnelle. Cela permet aussi d'avoir une relation privilégiée avec les parents. Concernant l'accueil de l'enfant malade, l'établissement est là pour l'accueillir en même temps que des enfants sains. Il y a malgré tout des pathologies contagieuses qui excluent la garde de l'enfant, le parent doit apporter un certificat médical de non-contagion pour pouvoir confier à nouveau son enfant à l'établissement d'accueil. A l'heure actuelle il n'y a plus d'éviction, que ce soit pour une gastroentérite ou une conjonctivite, pourtant les professionnels disent «qu'il y a l'état de l'enfant». Pendant longtemps et encore aujourd'hui, nombreux sont les professionnels qui ont eu un regard désapprobateur vis-à-vis des parents qui confient leur enfant malade. Cependant il est parfois difficile de faire accepter à son employeur la 2e, 3e ou 4e rhinopharyngite, en particulier dans des situations d'emploi précaire. De ce fait, et dans cette mutation des pratiques, parents et professionnels s'arrangent, s'adaptent, comme par exemple en accueillant l'enfant et en appelant la mère à son travail sur le coup de 10h, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Les employeurs en arrivent à plaindre la mère alors que dans l'autre cas ils auraient été furieux.

Dans ce jeu des pratiques en mutation, celles liées à la problématique de la parentalité, à l'évolution des relations familiales, mais aussi à l'évolution des rôles parentaux, nous sommes passés d'une mère toujours présente à l'accueil et aux retrouvailles, d'un père que les professionnels rencontraient de temps en temps, à qui parfois il était dit «vous direz à sa maman que j'ai mis dans le sac un papier à remplir», à un père de plus en plus présent et qui s'implique auprès de l'enfant. Ce qui n'est pas toujours très simple dans ce monde essentiellement féminin. Un travail passionnant est nécessaire, du côté des professionnels, sur leur propre représentation de la famille, du parent, de la mère, ou d'un père. Nous avions aussi l'habitude d'accueillir des enfants avec papa-maman, mais tout cela évolue et l'on s'aperçoit qu'une famille recomposée, monoparentale ou homoparentale, a aussi ses droits d'exister. Tout s'est complexifié, les séparations se sont multipliées, parfois en cours de grossesse, souvent les pères cependant veulent rester présents. Le couple conjugal qui se sépare, mais le couple parental qui demeure devient réalité, même si c'est complexe. Et le droit parle de co-éducation. La mère séparée n'est plus seule, le père n'est plus celui du week-end tous les quinze jours. La garde est parfois partagée. Les professionnels sont alors confrontés à maman qui accompagne, à papa qui vient chercher, et je ne mets pas la copine au milieu, mais c'est souvent le cas. L'enfant qui dort un soir chez le père, un soir chez la mère, une semaine chez l'un, une semaine chez l'autre. La mère qui parfois appelle l'établissement d'accueil pour avoir des nouvelles parce que le père ne lui en a pas données. Les professionnels ont alors un rôle de médiation, d'accompagnement, d'assurance et de prévention. La permanence, le lien, la continuité dans l'accueil et les soins sont encore plus importants pour ce bébé, pour qui souvent ces situations sont difficiles à vivre.■

Nouvelles alliances sous la loupe

Paola Richard de Paolis | Directrice EESP, Lausanne

«L'enfance se tisse»: cette métaphore très réussie, choisie par les organisateurs comme titre pour ce colloque 2008, se prête à plusieurs interprétations. Elle suscite allusions et références multiples.

Nous pourrions déjà choisir, par allusion au métier à tisser, l'expression «remettre l'ouvrage sur le métier», tant il est vrai qu'en matière de petite enfance en particulier et de politique familiale en termes plus généraux, nous comptons certes des avancées importantes, surtout au plan communal pour les plus grandes villes de Suisse romande, mais bien encore est à faire. Nous expérimentons ce sentiment, trop souvent renouvelé, qu'il reste toujours à convaincre des décideurs pour aboutir à ce que plusieurs d'entre nous ici présents défendent depuis bientôt un quart de siècle: disposer de services d'accueil collectif soutenus, dans leur légitimité et dans leur droit au financement, par l'acceptation explicite que le choix du partage éducatif entre famille et collectivité a un sens pour l'équilibre de tous les membres de la famille, et par là un droit d'existence. Remettre l'ouvrage sur le métier, c'est bien cela qui nous attend encore!

Une pièce qui est à l'affiche depuis les années quatre-vingt...

La métaphore de l'enfance qui se tisse nous amène aussi à la trame d'un ouvrage, d'un film, ou encore mieux d'une pièce de théâtre. Qui sont les acteurs à l'affiche et sur la scène?

- Les éducatrices, quelques éducateurs, les directions, en bref l'équipe éducative: leurs prestations ont beaucoup évolué depuis les premières représentation
- Les enfants, bien sûr: eux, n'ont pas vraiment évolué, mais ils ont pris une place de plus en plus importante dans le scénario et sur l'affiche
- Le(s) parent(s), très différents et porteurs de singularités, qui ont également pris plus d'importance dans le montage de la pièce

Pas de représentation sans mise en scène... Dans le cas de l'accueil collectif de la petite enfance, nous trouvons à l'œuvre depuis plus de vingt ans:

- Les chefs des services de la petite enfance des plus grandes villes
- Les organisations professionnelles des éducatrices.
- Les Ecoles qui forment au Travail social avec les enfants et leurs familles
- Les chercheurs, qui ont mandat de voir avec les acteurs comment mieux comprendre et fournir des éléments pour que la pièce évolue

Et pas moyen de monter une pièce sans producteurs... Nous retrouvons notamment les Services de l'enfance des villes, actifs pour solliciter les subventions nécessaires auprès de leurs Municipalités, mais également:

- Les cantons, dont certains offrent quelques mesures incitatives
- La Confédération, qui s'est dotée de dispositifs financiers incitant à l'ouverture de crèches
- Le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, qui soutient les études dans ce domaine
- La HES-SO, qui fournit les moyens de formation à plein temps et en cours d'emploi en Travail social, orientation éducation sociale, pour les éducatrices et qui leur offre diverses formations continues, ainsi qu'aux responsables d'équipe et aux directions d'institutions

Autrement dit, nous voyons à l'œuvre, comme producteurs de prestations mais aussi comme demandeurs de réflexion et de recherches sur ces prestations, les collectivités publiques et les organismes sensibles aux évolutions des modes de vie et engagées pour la défense de politiques sociales et familiales dignes de ce nom.

Autant dire que nous sommes loin de la routine, et qu'une part important d'engagement a toujours été

nécessaire pour que des convictions partagées sur l'évolution des modes de vie des acteurs de l'accueil collectif puissent aboutir à des transformations dans les prestations offertes.

En tournée sur le lac Léman

Un bref rappel de quelques étapes illustrera l'enchaînement rapide des événements à la fin des années 80 et l'effervescence de plusieurs protagonistes autour du lac Léman:

- 1984-85 Rapport Cyclamen à Genève: larges débats en Ville de Genève, qui porteront et conduiront à la Création de la Délégation à la Petite enfance à Genève, confiée à Marie-Françoise de Tassigny, déjà directrice de crèche expérimentée et formée.
- 1988: le premier livre de la collection des Editions EESP de Lausanne, «Pour que les enfants jouent», est écrit par Raymonde Caffari, pédagogue qui a également organisé les premiers cycles de formation pour Directrices de crèche à l'EESP. Elle succédera, dès 1990, à Marcel Gorgé à la tête du service Jeunesse et loisirs de la Ville de Lausanne, dont dépend le secteur petite enfance.
- juin 1989: Colloque Petite Enfance «Exigences et perspectives» organisé par la Délégation Petite enfance de Genève: 1'000 participant-e-s!
- 1989: sortie du livre de Troutot, P.-Y., Trojer, J. et Pecorini, M. Crèches, garderies et jardins d'enfants. Genève: Service de la Recherche Sociologique, Cahier n° 28.
- Novembre 1989 (encore!): lors du 25e anniversaire de la création de l'EESP, Simone Pavillard, responsable de formation d'éducatrices et éducateurs de la petite enfance, organise la table ronde: Politiques de la Petite Enfance, dont les actes sortent aux Editions EESP (avec des textes, entre autres, de Raymonde Caffari, de Marie-Françoise de Tassigny, de Madeleine Duc, de Marcel Gorgé et du tessinois Carlo Bizzozero).

L'Unité de recherche EESP démarre ses premiers travaux en 1989 avec un mandat sur l'offre et la demande d'accueil pour la petite enfance dans la région de Morges. Le livre *Accueil de la petite enfance: une enquête régionale*, sort aux éditions EESP en 1992.

Ce livre, outre à rendre compte des données récoltées, constitue également une étape méthodologique importante, tant du point de vue de quelques outils d'observation, que du point de vue du partenariat instauré avec les professionnels de la région – notamment Annelyse Berger et Claude Thüler, directrices de crèches que nous retrouverons très actives au sein de l'association romande, ou les éducatrices ou, encore, le responsable du centre social régional, Jacques Baudat, qui a soutenu de façon engagée la démarche de clarification de la demande et de l'offre. L'enjeu de tout cela? Pas moins que la survie d'institutions comme la Cajole, la Bergerie: voyez la vitalité de ces institutions vingt ans après! Cela tisse aussi des liens... à Morges comme ailleurs! En effet, une telle enquête régionale tisse des liens avant tout entre les institutions concernées, mais aussi entre les chercheurs et les professionnels. Elle offre aux chercheurs résultats et observations à approfondir pour des nouvelles études: c'est une facette des nouvelles alliances qui va au delà du sens premier qu'avait pris cette expression à la fin des années 80 – celui des nouvelles alliances entre parents et éducatrices.

Du point d'observation qui est le mien – celui d'une directrice d'Ecole qui a promu la formation à l'éducation de la petite enfance comme un des piliers du travail social, qui s'en préoccupe encore plus maintenant que les niveaux de formation peuvent se décliner en trois échelons hiérarchisés et qui a d'abord réalisé et ensuite favorisé des recherches pour les institutions de la petite enfance – il est naturel de poursuivre cette illustration d'alliances nouvelles entre Ecole et professionnelles à travers l'exemple de quelques

études, menées notamment par Annelyse Spack et Gil Meyer, enseignants et chercheurs qui constituent le noyau de diverses équipes de recherche sur l'enfance depuis le début des années quatre-vingt dix.

Ces recherches ont le mérite non seulement de fournir des données construites à des décideurs et des professionnelles, mais également de générer ce que nous osons parfois appeler un «service après vente» – entendant par là présentations, séminaires, mise à disposition de compétences enrichies par la réflexion et la recherche sur les pratiques – très fructueux pour approfondir les éléments de compréhension de ce phénomène mouvant qu'est l'accueil de l'enfance en collectivité. Citons parmi ces études qui ont jalonné et nourri la formation de nos éducatrices tout particulièrement le programme national de recherche PNR 29, financé par le FNS, qui réunit entre 1992 et 1995 l'Unité de recherche de l' EESP à Lausanne et le Service de la Recherche Sociologique de Genève. Les résultats, publiés dans le livre Petite enfance en Suisse romande en1995, sont certes datés par rapport aux données quantitatives des l'offre en structures et places d'accueil: ce livre néanmoins constitue encore un outil de travail pour la définition de ces structures en fonction des types de prestations offertes et du point de vue de la méthode d'enquête. Diverses études ont été réalisées depuis, notamment pour les Villes de Lausanne et de Genève et d'autres méthodes de recensement des besoins ont été affinées: la bibliographie en rend compte.

Il m'emporte de souligner ici que ces engagements de recherche ont eu des effets au delà de la Suisse romande, amenant également à des collaborations avec la Suisse alémanique, dont la tradition de politique pour l'enfance a été questionnée par la mouvance romande. A ce titre, la recherche menée au plan suisse par Gil Meyer, Annelyse Spack et Sabine Schenk, portée à terme en 2002 et dont les résultats sont présentés dans le livre Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse, demeure une entreprise novatrice. Diverses publications et présentations de ces résultats ont été réalisées: citons en particulier la conférence *Enfance et structures d'accueil*. Modèles pour la Suisse tenue à Zurich en 2006 à l'initiative de la Commission fédérale pour les questions féminines et de l'*Institut für Politikwissenschaft* de l'Université de Zurich.

Le partenariat avec le milieu professionnel résultant de la recherche sur les thèmes de l'accueil de la petite enfance est non seulement de loin le plus intense parmi ceux qu'ont pu se tisser avec diverses productions de recherche en travail social de notre Ecole, mais également un terrain fertile pour inciter un nombre important de travaux de diplôme, dont certains ont abouti à la publication de livres:

- celui de Claudine Stähli-Wolf, sur la peinture avec les jeunes enfants en 1996
- celui de Michelle Fracheboud, sur les interactions et les jeux de fiction, en 1998
- celui de Sylvie Chatelain, sur les règles en institution, en 2000
- celui de Anne Steudler-Zinszner, sur l'enfant et le droit d'expression, en 2004

Ces quelques exemples, de loin pas exhaustifs de tout ce qui a pu se mettre en place en Suisse romande, servent aussi à illustrer ma conviction profonde que formation et recherche sont indissociables. Les résultats de recherche alimentent les contenus de formation. La posture même de recherche est formatrice pour nos futures éducatrices: même avant d'obtenir des résultats, l'approche par la recherche oblige à mettre en premier plan l'observation de comportements, la prise en compte d'attributions, la puissance de construction des représentations, objectivables ou projetées. Ces sont aussi ces dimensions de perceptions réciproques, de compréhension des interprétations et d'identification

de propos de légitimation qui construisent la réalité de l'accueil et structurent les rapports au quotidien entre ses acteurs.

Le regard du chercheur sur l'enfant accueilli en crèche a changé de façon explicite: je ne m'y arrêterai pas ici, car nous savons tous combien il a évolué durant le vingtième siècle en se déplaçant de la focalisation sur les nuisances pour le développement, connues comme syndromes d'hospitalisme, à l'utilité secondaire des crèches qui favorisent «quand même» le développement de l'enfant jusqu'aux bénéfices directs liés à la communauté éducative.

Je souhaite mettre plutôt l'accent sur l'évolution du regard du chercheur au sujet des parents de ce même enfant. Ce regard a évolué de la centration sur le besoin d'accueil pour la mère qui travaille (de la mère indigne… à la mère besogneuse… à la mère méritante et prioritaire dans les listes d'attente) à la délégation des tâches éducatives («parents démissionnaires?» ils font en tout cas confiance aux éducatrices…) jusqu'au partage reconnu des tâches éducatives entre parents et éducatrices, notamment pour les tâches qu'ils considèrent un «plus» éducatif pour l'enfant (cf. l'étude réalisé au Jura par Claude Kaiser, In: *Petite enfance en Suisse romande*,1995).

L'actuelle mission socio-éducative des crèches-garderies est reconnue et souhaitée par les divers partenaires; elle suscite des attentes parentales au-delà de la stricte fonction de garde.

L'évolution des nouvelles alliances: une étude récente à Lausanne

Il y a lieu de comprendre cette évolution des «nouvelles alliances» entre parents et éducatrices dans les fonctionnements quotidiens en crèche-garderie. C'est l'objet de la dernière étude «petite enfance» menée au sein de l'Unité de recherche de l'EESP, grâce au financement consenti par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, dans le cadre des projets d'incitation à la recherches dits DO-RE. Elle a été réalisée en partenariat avec le Service de la petite enfance de la Ville de Lausanne en collaboration étroite avec son Chef de Service, Jean-Claude Seiler, avec l'appui de tout son staff et des équipes éducatives de treize Institutions lausannoises de la petite enfance. Données statistiques et d'observation servent aux auteurs (Meyer, Spack, Perrenoud et Dumont, 2009) pour structurer les perceptions, souvent plutôt «informelles», du personnel éducatif sur les attentes et les fonctionnements des parents, avec des objectifs multiples:

- donner à voir la diversité, l'intensité, la fréquence des demandes des familles
- donner corps aux attentes explicites ou détectées par les équipes éducatives
- aboutir à un répertoire raisonné et systématique de ces demandes

Apparemment banale, cette démarche? Voyez plutôt: combien d'institutions du «social» connaissons nous prêtes à ouvrir leurs portes sans réticence, à jouer la transparence? Combien de professionnels sont disposés à s'exposer, dans leurs perceptions, leurs hésitations, leurs partis pris parfois, non pas dans une mise en scène lénifiante du «devoir être», mais *in vivo*, compte tenu des conditions de travail ordinaires, comme l'ont fait ces éducatrices des institutions de la petite enfance de Lausanne? Autrement dit: qui accepte avec autant de sens de responsabilité et d'aisance d'être sous la loupe? Car outre l'étude sociodémographique des familles de treize centres de vie enfantine (CVE) de la Ville de Lausanne et les entretiens préliminaires auprès des responsables de ces treize CVE, pour poser dans un certain sens le décor, il y a eu trois séries d'entretiens collectifs, selon la méthode dite focus group, avec une centaine d'éducatrices, et encore une analyse des fiches d'observation remplies par les éducatrices.

Cela a permis de dresser un inventaire, au quotidien, des demandes lancées par les familles aux équipes éducatives: qui mieux que les éducatrices peut porter un regard régulier et documenté sur la demande des parents? La garderie est en effet un microcosme, territoire privilégié pour mieux comprendre les situations sociales contrastées que vivent les parents aussi en relation à l'accueil de leurs enfants. Mais, encore une fois, qui se trouve sous la loupe, les parents qui expriment leurs attentes ou celle qui restitue et documente son regard sur les demandes des parents? Cette éducatrice, partenaire de recherche sur le terrain, a été en tout cas un sujet plus qu'un objet de recherche.

Quelques résultats

Les données récoltées concernent 1242 familles, dont 20% familles monoparentales, et leurs 1517 enfants qui fréquentent treize institutions lausannoises,

- demandes de conseil (hygiéniques, pédagogiques, psychologiques, liés à la vie quotidienne ou à la vie conjugale) qui témoignent soit de l'état d'incertitude des familles, soit de la confiance qu'elles font aux éducatrices, qui deviennent ainsi des sortes de relais dans la vie de l'enfant et de sa famille
- demandes éducatives ordinaires, (sommeil difficile, ajustements divers)
- demandes venant de difficultés d'organisation dans leur vie quotidienne (enfant malade et impossibilité de quitter le travail, dépassements d'horaire, dépannages et autres imprévus pouvant mettre à risque un équilibre souvent très précaire de la famille)
- demandes et attentes relevant de spécificités culturelles
- demande plus ou moins explicites enant de précarités multiples - un réseau social fragile ou déficient, des soupçons (parfois avérés) de négligences voire de maltraitance, la nécessité de mobiliser une procédure de prévention, des difficultés sociales ou financières sérieuses...

Autant de situations variées et de demandes qui ne correspondent pas toujours à la fonction de simple garde d'enfants et élargissent considérablement la conception standard de l'éducatrice essentiellement occupée au strict bien-être de l'enfant. C'est toute une série de situations singulières, parfois pressantes, que les parents sont prêts à poser et partager avec l'éducatrice qui accueille leur enfant en collectivité. «Familles singulières, accueil collectif» le titre choisi pour rendre compte de cette recherche dit bien le paradoxe quotidien que gèrent avec une aisance certaine ces professionnelles de la petite enfance.

Reprenons le fil de notre mise en scène; si c'était un polar, on se demanderait: à qui a profité le «crime» de ce partenariat de recherche...?

- aux éducatrices qui ont utilisé les *focus groups* pour systématiser leurs questions et leurs bonnes pratiques. Cela leur a permis de réaliser, pour elles mêmes, et de donner à voir que le routinier était parfois riche de sens quant à une meilleure connaissance détaillée de situations familiales pas toujours si simples
- à la Ville de Lausanne, collectivité publique qui peut légitimer ses propres projets sur la base des nouvelles données
- aux familles et à leurs enfants, porteurs d'expériences riches, variées, destinataires d'une attention accrue

Cette recherche est aussi fort utile pour nos étudiantes, futures éducatrice sociales: ses résultats nourrissent l'enseignement en formation initial, le perfectionnement, et suscitent la nécessité de conforter les données récoltées par la réalisation d'autres enquêtes. La qualité du travail social pour l'enfance a mérité et continue à exiger notre meilleure attention: merci aux organisatrices et organisateurs de ce colloque de nous avoir donné tant d'occasions de s'en souvenir.■

Bibliographie

Caffari-Viallon, R. (1988, 1991)
Pour que les enfants jouent: une pédagogie du jeu symbolique
Lausanne: Cahiers de l'EESP, N°1

Chatelain, S. (2000).
Règles, éducation et obéissance: quelles réalités dans les institutions de la petite enfance?
Lausanne: Cahiers de l'EESP, N° 28

Délégation à la petite enfance de la Ville de Genève (Ed.) 1989
Actes du colloque petite enfance Exigences et perspectives
Genève: Département des Affaires Sociales des Ecoles et de l'Environnement

Fracheboud, M. (1998)
Jouer en garderie
Lausanne: Cahiers de l'EESP, N°24

Le Roy-Zen Ruffinen, O. & Pecorini, M. (2005)
Besoins de garde de la petite enfance. Enquête auprès des familles ayant des jeunes enfants
Genève: Service de la recherche en éducation

Meyer, G., Spack, A. & Schenk, S. (2002)
Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse
Lausanne: Cahiers de l'EESP, N°33

Meyer, G., Spack, A., Perrenoud, D. & Dumont, P. (2009)
Familles singulières, accueil collectif. La réception de la diversité des situations familiales par les crèches-garderies
Lausanne: Cahiers de l'EESP, N°48

Pavillard, S. & Gottraux, M. (Eds.) (1990)
Politiques de la petite enfance
Lausanne: Cahiers de l'EESP, N°9

Richard-De Paolis, P., Pecorini, M., Meyer, G., Spack, A. & Berz, C. (1992)
Accueil de la petite enfance: une enquête régionale
Lausanne: Cahiers de l'EESP, N°12

Richard-De Paolis, P., Troutot, P.-Y., Gaberel, P.-E., Kaiser, C., Meyer, G., Pavillard, S., Pecorini, M. & Spack, A. (1995)
Petite enfance en Suisse Romande
Lausanne: Réalités sociales

Staehli-Wolf, C. (1996)
Mon blanc est devenu violet: de la peinture comme outil structurant chez les enfants de 3 à 5 ans
Lausanne: Cahiers de l'EESP, N°22

Steudler-Zinszner, A. (2004)
Enfance et droit d'expression: application de la Convention des Nations Unies de 1989
Lausanne: Cahiers de l'EESP, N°39

Troutot, P.-Y., Trojer, J. & Pecorini, M. (1989)
Crèches, garderies et jardins d'enfants. Usage et usagers des institutions genevoises de la petite enfance
Genève: Cahiers du Service de la recherche sociologique, N°28

Samedi 29 novembre

L'album jeunesse: enfance d'un auteur, reflet d'une société?

Francine Bouchet | Éditrice, Genève
Constanza Bravo | Illustratrice, Genève

Interview par Olivier Delhoume

Retour de Montreuil, c'était un peu chaud, il y a des sacrés plannings en ce moment. Francfort il n'y a pas longtemps...

FB — Francfort, Bayrouth, Toulouse, Montreuil, et je repars à Montreuil demain! C'est un salon important, nos auteurs sont à l'honneur, comme Wolf Erlbruch, comme Jürg Schubiger qui vient de remporter pour son oeuvre le *Prix Andersen*, sorte de *Prix Nobel* de la littérature jeunesse. *La Joie de lire* publie cet auteur suisse alémanique en français.

Vous êtes gâtée, cette année. On se rappelle de la Vallée de la Jeunesse, justement l'auteur c'est Eugène, qui a bénéficié d'une résidence d'auteur à Rome, ça a été quelque chose d'important et en même temps sont arrivés deux prix:* le Prix des Auditeurs de la Radio Suisse Romande *et* le Prix Lettres Frontière *pour «Eugène», publié aux éditions* La Joie de Lire. *Ce livre est intéressant parce qu'il atteste vraiment de ce que l'enfance, la jeunesse de construire comme capital, qui peut devenir une matière de littérature ensuite. Dites-nous pourquoi vous avez publié «Eugène», et ce que ce livre a fait auprès des jury mais aussi auprès du public?

FB — Il faut d'abord parler de la collection puisque cette collection a un esprit particulier. Elle s'appelle «Rétroviseur», un objet comme chacun le sait, qui permet d'avancer en toute sécurité en regardant en arrière. Regarder en arrière pour nous, c'est concentrer un regard sur l'enfance. Nous avons demandé à des écrivains divers de s'exprimer sur cette enfance, qui peut être leur enfance, ou l'enfance de quelqu'un d'autre, à la première ou à la troisième personne. Tous les genres sont admis: le théâtre, la poésie, les nouvelles, le roman. Le livre doit avoir vingt-deux chapitres, notamment parce que Michaud a dit que l'enfance se déroulait selon vingt-deux plis. Enfin, la dernière partie de l'ouvrage doit faire référence au passage à l'âge adulte, au fait qu'on quitte l'enfance. Qu'est-ce qui fait que tout à coup quelque chose nous conduit ailleurs, quelle est cette prise de conscience que l'on a de quitter un certain monde? Voilà pour les consignes de cette collection. Nous avons sollicité plusieurs personnes, d'ailleurs de belles surprises devraient arriver... Eugène fut un des «élus». J'apprécie son écriture à la fois légère, un peu caustique, et très sensible. Ainsi est née la Vallée de la Jeunesse. Je suis ravie que ce livre ait été couronné, car je pense que c'est un livre drôle, ce qui est une qualité essentielle, mais pas indispensable dans tous les livres bien sûr. C'est une histoire d'immigration, Eugène est un Roumain devenu Suisse, un passage d'une culture à une autre. Son regard sur la Suisse est parfois un peu grinçant, mais affectueux tout de même.

Voilà pour Eugène et cette collection. On trouve également «Quelques années de moins que la lune» de Germano Zullo, nous trouvons de Guy Poitry, «Comme un autre», «Ceux de ma rue d'Ondjaki», puis on trouve un nom qui doit être homonyme avec vous c'est Francine Bouchet «Quand ma mère», ça ne doit pas être évident, quand on est l'éditrice, de se dire, on va s'éditer soi-même?

FB — Surtout que cela, en principe, ne se fait pas! J'ai publié de la poésie aux éditions de l'Aire. Mais lorsque nous avons mis au point cette collection avec mon amie Anne Salem , qui n'est plus de ce monde, et qui vivait à Lausanne, c'est vrai que je me suis essayée à l'exercice assez rapidement. Comme j'écris de la poésie, c'est cette forme qui s'est imposée pour parler de l'enfance, en l'occurrence la mienne. Une fois ce texte terminé, je me suis dit que peut-être on pourrait le publier, mais je voulais le faire sous pseudonyme. Et là mon équipe s'est écriée «mais c'est ridicule», parce que tout le monde va savoir que c'est toi! Alors j'ai dit «allons-y» et j'ai bien fait! J'ai publié d'autres choses pour enfants dans ma maison d'édition, mais toujours sous pseudonyme. Pour la collection *Rétroviseur*, l'enjeu était différent.

Quand on dit «La Joie de lire», on n'a pas tout dit car il y a plusieurs collections, tout ça est structuré. Là on vient de parler de la collection* Rétroviseur*, il y a d'autre collections, il y a des beaux albums, on va parfois même jusqu'à une qualité de livres d'art pour les plus jeunes, alors pourquoi tout cela, à une époque où les télévisions nous proposent des programmes pour enfants avec la pub qui va avec, pourquoi le livre est encore important?

FB — Je crois que le rôle d'un éditeur est un rôle de missionnaire. Une mission éducative et en aucun cas pédagogique. Il vous appartient à vous les médiateurs de suivre cette voie. L'éducation dans un sens large nous incombe aussi. Il est si important, pour ce public-là, de donner le meilleur de ce qu'on peut faire au niveau des textes et de l'illustration. Je ne dis pas que tous nos livres ont la même qualité. Je referais peut-être certains d'entre eux d'une autre manière aujourd'hui. Mais j'ai toujours été très sensible à la qualité des textes. J'aime à me définir comme une éditrice principalement littéraire. J'attache également une grande importance au langage et à la beauté des images. Il n'y a pas de raison de ne pas faire appel à des artistes de talent, qui travaillent pour nous et avec un résultat que je trouve plutôt probant. J'ajouterai que les enfants sont les meilleurs éducateurs des adultes. Si on sensibilise l'enfant un peu malgré lui, puisqu'il se laisse imprégner sans savoir qu'il est en train de se nourrir culturellement, et bien lui à son tour, va transmettre cette nourriture à ses parents.

Vous attachez une importance à la qualité du livre, à l'objet tel qu'il est, et bien sûr à son illustration, et vous voulez beaucoup de créativité et qu'il y ait poésie et art dans ces ouvrages, quelles que soient les collections, il y a un grand nombre de collections à La Joie de lire. Constanza Bravo, vous êtes illustratrice comment vous en êtes venue à faire ce travail d'illustration pour livres jeunesse, et qu'est-ce que cela apporte? Est-ce que serait un travail spécifique quand on s'adresse aux enfants?

CB — C'était tout à fait un hasard, je l'ai déjà raconté plein de fois. En fait je suis diplômée des Beaux Arts à Genève, et je faisais mon métier qui était plutôt la gravure. J'avais mon atelier, et j'avais un copain qui m'avait demandé de prendre quelques-unes de mes gravures, de mes travaux artistiques pour accompagner une proposition qu'il voulait faire à Francine, et lui était musicien. Il pensait faire un CD pour enfants, et je lui ai dit «Bien sûr, prends ce que tu veux, tu les mets dans un dossier», mais c'était sans à priori, je n'avais pas l'intention de faire des livres, quoique petite je rêvais de ce métier, mais après c'était comme un rêve un peu oublié, c'est cela qui a été touchant dans cette histoire. En effet un mois après, Francine m'a contactée pour me dire qu'au fait la musique et les contes ne l'intéressaient pas mais que les dessins oui, et elle m'a fait une proposition pour un livre. C'est comme ça que j'ai débuté.

PD — Quand on fait un travail d'illustratrice, est-ce que c'est juste illustrer le texte, venir apporter un peu de couleur et des traits libres, ou est-ce qu'au-delà de ça vous essayez de bien comprendre le texte, de l'intégrer et de sortir la thématique autrement? Alors à savoir complémentarité ou simplement illustration accompagnement.

CB — Je dis toujours que je n'illustre pas, j'interprète. Si le texte dit que quelque chose passe, il faut que je puisse apporter autre chose pour que la rencontre se fasse, et qu'il y ait quelque chose d'intéressant qui se produise. Parce qu'en même temps l'image aujourd'hui dans les livres pour enfants prend beaucoup de place, mais il faut qu'elle soit discrète, pour moi, que l'essentiel soit le texte.

Est-ce que cela veut dire que vous avez une certaine liberté que vous vous accordez dans ce travail d'illustration, ou est-ce que cet un travail de commande que vous considérez comme tel, et qui demande une

réflexion particulière? Est-ce qu'on est encore artiste quand on vient illustrer un texte simplement?

CB — Oui mais toujours. Je suis au service du texte, en tout cas pour moi cela se passe comme ça, mais c'est vrai que ces images il faut qu'elles aient une unité au fil des pages. Ca ne peut pas être juste quelque chose qui explose de différent à chaque page. C'est un travail tout à fait différent que faire de l'art, de la gravure, une exposition. C'est un autre type de travail et je le trouve très complexe, et cela demande beaucoup de pas simplement de savoir faire, mais aussi de conscience de ce texte qui se révèle au fil des pages, du ton qui change, etc.

Vous dites très complexe, mais pour les enfants ce n'est pas utile...

CB — Oui on a besoin de bonnes choses, c'est important pour les enfants.

Il faut être immédiatement lisible, et on sait qu'en fonction des tranches d'âge, les illustrations doivent parfois être adaptées par rapport au texte, au format du livre. Est-ce que vous vous intéressez à ça et quand vous travaillez sur un texte vous savez à l'avance quel format de livre, l'âge des enfants qui auront ce livre, est-ce que tout ça sont des paramètres importants pour vous?

CB — Le format est importantissime, et l'âge peut-être aussi, mais je suis convaincue qu'un enfant peut comprendre un tableau de Vermeer même tout petit déjà, donc je pense qu'on peut donner de très bonnes choses à de très petits enfants et que ça imprègne l'âme et que c'est important de donner de la qualité.

Vous avez l'impression de faire une éducation artistique, ouvrir à l'art pictural, vous avez conscience de cela?

CB — Quand je travaille c'est aussi dans l'inconscient. Mais peut -être que oui, je ne sais pas...

Quand vous revoyez des albums vous y voyez presque votre dessin original, ou le fait que ce soit imprimé dans un livre ça en fait quelque chose de différent?

CB — De différent oui, très différent.

Francine Bouchet, pourtant vous attachez une attention particulière à ce que l'illustration soit bien imprimée sur du bon papier, qu'il y ait la bonne couleur, très souvent des illustrations qui viennent d'un format original, on voit d'ailleurs des albums assez grands à la* Joie de Lire*, comment expliquez-vous ce passage de l'oeuvre originale au livre, et quoi effectivement il y a une translation qui s'opère?

FB — Mais c'est normal et je crois qu'il faut savoir lâcher les choses. Au même titre que lorsqu'un projet arrive entre nos mains, ou lorsque nous commandons un projet, nous avons en tête quelque chose qui est différent de ce qui va sortir à la fin. Pour des raisons techniques d'abord, mais aussi à cause, ou grâce au fait que l'objet fini a sa réalité propre. Et on le lâche comme une bouteille à la mer...

Le livre peut être pris par l'enfant, c'est le livre objet à l'âge le plus jeune, ensuite le livre un peu confident, objet intime, personnel, et qui accompagne l'adolescent et ensuite l'adulte, comment vous voyez l'usage qui est fait des livres quand cela devient une lecture collective, quand on s'adresse à un groupe d'enfants, comment voyez-vous ce rôle des éducatrices qui deviendrait comme celles qui sont passeuses de livres?

FB — Bien sûr qu'il est fondamental. Nous avons pour habitude de ne pas donner de marche à suivre, même pas d'indication d'âge derrière nos livres de littérature. J'y tiens beaucoup, car je trouve que le livre doit trouver sa place chez le lecteur, solitaire d'abord. Dans un groupe, c'est d'une autre richesse qu'il s'agit. Elle doit être exploitée par le médiateur et bien sûr que cela implique que ce médiateur ait une certaine imagination, un certain talent, une certaine curiosité. Je suis frappée de voir les différences considérables

entre les personnes, c'est normal d'ailleurs, mais parfois c'est extrême. La vraie question: que va faire l'enseignant avec cette matière? Certains vont s'en tenir à la pédagogie. Par exemple dans «Schola et les lions» qui est un livre extrêmement drôle, l'histoire d'une petite chienne très prétentieuse qui se prend pour un lion. Le médiateur peut choisir de s'intéresser au mode de vie des lions dans la savanne! Mais ce n'est pas, à mes yeux, la voie la plus intéressante. Il me semble oh! combien plus pertinent de pencher sur la psychologie du personnage. Le médiateur doit veiller à ne pas déflorer la littérature.

La littérature va vers l'intime en général, il faut se l'accaparer autrement dit. Est-ce que les faits de société sont des choses qui vous intéressent et pour lesquels vous commandez parfois des ouvrages, des textes?

FB — Jamais. Nous ne commandons jamais des livres sur des thèmes. Il est vrai que pour la collection «Récits», collection de littérature, on reçoit des textes, on les analyse sur le plan de leur qualité littéraire d'abord, et ce n'est qu'ensuite que l'on considère le thème traité: est-il déjà traité dans d'autres collections, traite-t-il d'un fait de société particulièrement relevant, concerne-t-il les lecteurs etc.? Comme vous le dites Olivier, la littérature est d'abord intime, secrète aussi, et je suis frappée de voir comme les parents parfois, vous avez sans doute fait cette constatation, veulent pousser à tout prix la lecture quand les enfants sont petits, et lorsque plus tard, ils lisent beaucoup, les parents parfois trouvent que ça commence à bien faire! Et pourquoi? Parce qu'ils n'ont plus le contrôle sur ce que les enfants lisent. Cette liberté est très importante. Que se passe-t-il dans notre tête à nous adultes, quand nous sommes pris dans notre lecture. C'est vraiment un rapport de nous-mêmes au monde, ou du monde à nous-mêmes, d'un rapport à l'auteur, qui nous dit quelque chose que l'on reçoit ou pas, qu'on pose le livre ou qu'on le garde. Et toute cette nourriture est essentielle et personnelle également.

Alors est-ce qu'il faut sacraliser le livre? Est-ce qu'on le laisse bien rangé dans des bibliothèques, on prend un volume pour le lire aux enfants ou le partager avec les enfants, ou est-ce qu'on laisse un peu traîner les livres dans l'espace de vie? Qu'est-ce que vous préférez vous?

FB — Je serais plutôt pour cette deuxième méthode, de les laisser traîner. Il y a une focalisation sur la lecture, et c'est normal, parce que les parents sont angoissés à l'idée que leur enfant ne soit pas performant. C'est un vrai problème il faut répondre à ces angoisses. La voie royale est la lecture en famille. Si les adultes lisent, un bout de chemin est déjà fait. Je dis parfois aux enseignants quand je fais des interventions auprès d'eux, (ici c'est la petite enfance, c'est différent, mais tout de même) de ne pas hésiter quand on revient le matin et qu'on commence la classe, d'évoquer ce qu'on a lu la veille. Montrer comment nous aussi nous avons du plaisir à lire, que cet acte est naturel pour nous.

Constanza Bravo vous faites des belles illustrations, il y des beaux livres, souvent magnifiques, des grands formats. Cartonnés, et alors les livres sont parfois écornés, jetés par terre par les enfants, on s'en sert pour taper sur la tête du frère ou de la sœur, on renverse son chocolat dessus, etc., quelle approche avez-vous du livre, le bel album et le livre objet à tout faire, est-ce que cela vous choque parfois que les enfants laissent traîner les livres et les abîment?

CB — Je vous avoue que j'ai vu rarement les enfants traiter les livres comme ça. En général les livres c'est un objet précieux soit parce que l'adulte le dit «attention», je le vois souvent à l'Ecole parce que j'enseigne aussi à des tout petits, et je vois que les livres sont en général bien traités, mais il m'est arrivé même une fois, alors que je voulais partir en voyage et que le livre que je voulais lire, pour pas me le trimballer je l'ai coupé en deux, avec un couteau pour avoir moins de poids quand je me déplace, et après je prendrai l'autre partie. Et

après je le colle, ça veut dire que le livre il a vécu, donc je pense q'un livre c'est un objet merveilleux et j'ai vu la tête des gens qui me disaient «mais tu coupes un livre». Mais oui il est trop gros, et je l'ai fait, mais pour moi c'est normal de le faire, s'il m'appartient, bien sûr!

Ne pas trop sacraliser le livre, vivre avec cet objet, c'est vivant, ça doit être dans la vie, alors il peut être un peu corné, mais tant mieux il a vécu, il a rencontré des mains...

CB — C'est merveilleux quand il y a des taches!

Alors éditions suisse romande, genevoise la* Joie de lire *est une édition qui réussit très bien en francophonie, avec les éloges de la presse, Francine Bouchet on l'a vu encore à l'occasion de ce Salon de Montreuil, mais pas seulement, les plus grands quotidiens nationaux, les chaînes de télévision nationales, les médias du câble et du satellite vous font une part belle dans les médias, sûrement parce qu'il a une belle équipe pour les relations presse, mais au-delà de ça il y une reconnaissance de ce travail. Alors on dit que nul est prophète dans son pays, vous l'êtes un peu ici en Suisse, mais en francophonie ça marche bien, vous êtes contente?

FB — C'est la France qui me porte, c'est sûr, mais c'est vrai que la Suisse commence à bien répondre aussi, après vingt-et-un ans... C'était très difficile au début. Mais maintenant ça commence à venir. Cette reconnaissance, nous en avons besoin, même si ce n'est pas la chose la plus importante. Il faut surtout que la maison continue sa tâche, qui se fait grâce à une équipe qui est derrière moi, très soudée et très solide.

Pas toujours très aidée, vous ne faites pas une priorité des aides à l'édition proposées par les Cantons ou les Villes. Ça peut être utile parfois, cependant il y a une chose qui vous semblera peut-être importante, on parle du prix encadré du livre, on sait combien la France voisine et c'est le cas notamment peut-être au bout du lac, combien il est difficile de vendre des livres à Genève, quand ils sont 30 à 40 % moins chers de l'autre côté de la frontière. Alors Pascal Couchepin a choisi d'évoluer sur sa position après le prix unique du livre qu'il refusait, il est prêt à discuter d'un prix encadré du livre, qu'en pensez-vous en tant qu'éditrice?

FB — C'est un vaste sujet. Premier point, nos livres n'ont pas ce problème, puisque je fais mes prix en France et que vous pouvez voir au dos des livres, je les change au taux de change du jour, mon diffuseur n'a pas le droit de vendre à un autre prix que celui que je lui impose. Donc nos livres sur le marché suisse sont plutôt bon marché. Deuxième point, cette histoire du prix unique du livre est une longue histoire, qu'on traîne comme ça, comme un vieux ballon. Il faut savoir, de mon expérience en France, que s'il n'y avait pas le prix unique du livre en France, depuis longtemps la plupart des librairies seraient mortes, et c'est très difficile de faire comprendre cela à nos politiques ici. Ça commence à venir, mais vraiment doucement, mais malheureusement il y a beaucoup de librairies qui sont déjà largement décédées!

Ça permet effectivement d'avoir un prix unique du livre permettant aux plus petites librairies qui n'ont pas de gros volume d'être aussi compétitives que les grands diffuseurs de livres, c'est cela?

FB — En effet, avec la loi, les grandes surfaces ne peuvent plus brader les livres! ■

Ecrire sa pratique, documenter son action, quels enjeux?

Mireille Cifali | Professeur, Université de Genève

Le monde de la petite enfance est fait de rires, de pleurs, d'angoisses, de séparations, de retrouvailles, de liens tissés, d'agressivités, de tendresses, d'émerveillements, de joies, de tristesses, de désespoirs, d'évolutions, de découvertes, de forces de vie, de forces de mort, d'admirations, d'attachements, de sensibilités, de peurs. Pour chaque enfant, c'est parfois chagrin parfois bonheur, où le corps et l'âme sont liés dans la quotidienneté.

Nous savons que le monde du bébé et du jeune enfant est bien plus complexe que les images que nous nous en faisons. Qu'il est en vulnérabilité, et qu'une part nous revient d'accueillir, favoriser, autoriser, étayer, accompagner, médiatiser ce qui peut causer la douleur. Être de chair et déjà attaché aux mots, le tout petit est ce qui précieux et fragile pour une société. D'où les soins qu'il nous faut lui renouveler.

1. Penser au quotidien

Les métiers de la petite enfance, comme d'autres métiers de la relation, demandent que soient convoquées des qualités humaines qui échappent à une appréhension strictement scientifique: sollicitude, écoute, attention, respect, sourire, postures du corps, engagement de sentiments, et capacité à ne pas s'en tenir à ce qui se voit. Ces métiers, pour les psychodynamiciens du travail (Dejours, 1993, 2007; Molinier, 2008) peinent à être reconnus, car les qualités requises ne valent pas sur le plan de la respectabilité scientifique et sociale. Elles font partie de l'humain, seraient un déjà-là; certains affirment même qu'on les a ou on ne les a pas. Elles sont socialement attribuées aux femmes, et dévalorisées dans leur importance, alors que cette éthique du care, comme le développe Gilligan (1986) et plus récemment Paperman (2005) et Brugère (2008), est au fondement du social.

Par ailleurs ces qualités sensibles sont aujourd'hui associées à l'intelligence – ladite intelligence émotionnelle – et sont reconnues comme rendant plus efficaces ceux qui dans le travail la possèdent. On paie désormais très cher pour leur développement chez les managers par exemple, pour qu'ils aient de l'empathie, soient à l'écoute de l'autre, se réapproprient du charisme, que leur engagement subjectif soit efficace et rentable (Brunel, 2004). Mais l'objectif tient souvent hélas davantage à la manipulation de soi et de l'autre qu'à un développement pour favoriser l'autonomie et la liberté de cet autre avec qui l'on travaille.

Nos métiers de la relation cherchent leur reconnaissance dans un regard scientifique, avec des techniques éprouvées, de l'expérimental, des procédures, et peuvent dans cette recherche de respectabilité venir à perdre les qualités de soi dans la relation à l'autre quand est oublié ce qui fait le quotidien d'une relation à un enfant, à un collectif d'enfants, à un collectif de travail. Or s'il s'agit effectivement de s'appuyer sur des recherches scientifiques qui donnent à entendre comment un enfant évolue, il s'agit également de mener un travail de réflexion à même ce qui se passe avec un enfant singulier. C'est l'articulation des deux qui permet de trouver le geste juste, le sourire au bon moment, la parole adressée. Ce double ancrage peut alors nous protéger de nos idéologies défensives, celles spécifiques aux métiers de la petite enfance, comme Marianne Zogmal le montre de façon si pertinente dans son ouvrage *«T'es un enfant à caprices»: Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant* (2008). Est donc continuellement à travailler cette tension entre «s'appuyer sur des théories» et «être au présent avec des enfants dans un contexte donné», tension à maintenir vivement pour éviter les violences toujours possibles quand on croit pouvoir se maintenir uniquement sur l'un des versants.

Documenter son action, c'est effectivement ne pas s'en tenir à ce que l'on croit, mais être touché par ce

qui vient nous surprendre, qui nous déstabilise, nous met en mouvement de pensée pour comprendre. Une mise en mouvement par nos cécités reconnues, par ceux de nos gestes qui ne tiennent pas compte de l'autre et que l'autre nous force à entendre. Ces métiers ont besoin d'être au plus près des hypothèses de chercheurs; sans pour autant les appliquer, ils ont la nécessité d'être soutenus par elles pour être ouverts à ce qui dérange nos communes représentations. Un enfant qui tombe, qui se retire, qui refuse de manger, qui fait peur à force de bris d'objet et d'attaques, un enfant qui mord, qui y arrive malgré ce qui peut être redouté, un enfant apeuré, un enfant qui pleure..., autant de moments où ce qu'un enfant nous fait entendre par ses gestes et son corps se doit d'être accueilli, relayé, repris, soutenu, où une réponse aussi ajustée que possible est à rechercher. Cela s'appelle simplement: travailler. Travailler dans les détails et pas dans les slogans quels qu'ils soient. Travailler à penser ce qui arrive, ce qui se transforme. Travailler à construire des lieux, des projets, de mises en lien, pour qu'un enfant singulier y trouve sa place. Cela s'appelle encore: inventer, créer, oser, se risquer, bouger à partir de ce que cet enfant-là nous donne à entendre et à comprendre.

Forcément nous offrons un milieu préalablement pensé pour accueillir des enfants singuliers. Forcément des enfants singuliers nous poussent à réfléchir sur ce milieu préalablement pensé, sur ce qui peut être fait, transformé pour qu'ils puissent y prendre place. Adaptation réciproque, avec un travail serré sur les limites et les normes. Il importe à chaque fois de trouver comment échapper autant à un lieu collant à la demande et à la singularité de chacun qu'à un lieu rejettant et disqualifiant celui qui n'y trouve pas sa place. Cela se nomme: penser, penser ensemble, s'interroger, se laisser surprendre, travailler avec d'autres. Travailler, inventer, penser..., j'invite à lire les textes écrits par les professionnels de la petite enfance dans l'ouvrage rédigé spécialement pour ce colloque: «L'écrit au fil de la pratique» (2008). Penser pour faire, faire pour penser: j'ai lu attentivement ces textes écrits par l'une ou par d'autres ensemble, autour de situations et de projets dans les lieux de vie de la Petite Enfance:

Départ des grands pour l'autre monde de l'Ecole, pour que s'instaure un rituel de passage où l'on puisse quitter ce lieu familier pour aller vers un autre avec autant que possible une confiance à l'intérieur de soi.

- Mise en lien entre le jeune enfant avec celui et celle qui est dans cet âge que l'on appelle «vieillesse», pour que chacun apprenne de l'autre, transmette et fasse partager les découvertes et les émerveillements
- Mise en conte, mise en lecture, pour que le livre, les histoires, les mythes bercent l'enfant, rendent l'écrit familier, l'imaginaire possible, pour que le silence et la peur partagés soient supportables; pour que les yeux s'ouvrent sur les mots écrits qui parlent du monde et de soi
- Mise en lien entre l'espace de vie enfantine et les familles, pour comprendre comment les cultures peuvent s'enrichir lorsqu'elles se côtoient; pour que les malentendus ne grippent pas les relations, pour qu'on puisse expliquer l'implicite et trouver comment s'entendre
- Mise en musique, en chanson pour rythmer les heures, introduire, partager, envelopper, créer ensemble
- Mise en lien entre le dehors et le dedans, dans les transitions vulnérables où l'on a à se séparer et à s'introduire; où l'on a à vivre avec d'autres puis à retrouver ceux dont on était éloigné
- Création d'activités communes avec les parents pas seulement à l'intérieur de l'espace de vie enfantine, mais au-dehors pour que l'action partagée rapproche, créant d'autres liens, d'autres solidarités

- Mise en tension entre le collectif et ses dispositifs avec la singularité de chaque enfant, entre grand groupe et petit groupe, pour que la socialisation trouve des lieux multiples qui permettent à chacun d'apprivoiser le vivre ensemble et ses possibles heurts
- Mise en projet pour sortir de l'espace premier vers le monde de la culture et du sport, pour faire partager les réalisations humaines, pour rendre possible l'eau comme le tableau

Je ne les cite pas tous, et je m'en excuse. Sont-ils de simples projets facilement réalisables qui n'exigent pas une pensée élaborée? Non il y a, convoquée à chaque fois de la fragilité: - à cause de tout ce qu'il s'agit de tenir ensemble, d'assembler, de comprendre; - à cause des risques nécessaires à prendre où l'on peut certes s'appuyer sur ce qui a déjà été fait mais en inventant à partir de la singularité exigée par un contexte donné; - à cause d'une toujours difficile articulation entre la manière dont un collectif tient et la manière dont cet enfant singulier-là s'y inscrit…

Penser sa pratique, sa place dans le groupe; penser les synergies entre les différents professionnels; lutter contre ce qui freine, contre nos inévitables inerties; travailler nos réactions face à un enfant; travailler ce que l'on ne voit pas de soi et qui peut se traduire par des violences vis-à-vis de celui qui n'est pas reconnu; travailler nos réactions face aux parents, aux collège: autant de nécessités qui demandent des lieux pour penser ensemble, des lieux où se défaire de l'imaginaire institutionnel, des lieux de sécurité pour élaborer les difficultés, les nommer et permettre leur évolution. Ces métiers exigent, comme tous les autres, une intelligence et des pensées que la société et ses politiciens se doivent de reconnaître. Contre les réductions des gestes à l'instinctif maternel, contre la dévalorisation des qualités sensibles nécessaires, il y a à montrer la complexité des gestes, des paroles, des lieux, des relations, leurs exigences. C'est au détail que nous reconnaissons la valeur des gestes, et non dans le discours de grandes et généreuses idées que souvent les actions quotidiennes démentent.

2. Une écriture au quotidien

Documenter son action et écrire sa pratique, tel est le titre donné à cette conférence. Aucun métier n'est hors écriture. L'écriture est nécessaire pour faire mémoire, transmettre, s'adresser, faire projet. Écrire un article, tenir un journal, ne pas perdre ce qui s'est passé… Petits et grands mots sur la page, mots affichés, mots déchiffrés, un prénom, une place… L'écriture est là, cherche à être là, car elle est un repère symbolique qui dépasse les individus et qui peut reconnaître leur existence.

Les écritures professionnelles concernent particulièrement les métiers de la relation et du soin, d'un enfant dans la crèche à un adulte malade. Ces écritures méritent qu'on s'y arrête, que là aussi on les pense. Où est l'écrit dans une institution? Comment fonctionnent les repères structurants: se contente-t-on de l'oral? ou un écrit médiatise-t-il les rouages institutionnels car chacun peut s'y rapporter? Comment écrit-on aux parents? Comment s'écrit le fonctionnement d'un lieu? Par quelle écriture? Défensive? Joyeuse? Poétique? Comment l'écrit fonctionne-t-il à l'intérieur? L'écriture ne fait pas fonction de médiation à elle seule, c'est comment elle est utilisée qui permet qu'elle devienne ou non ce symbolique empêchant la confusion dans les relations. Un prénom écrit, c'est une reconnaissance, une place désignée, une identité reconnue. On oublie trop souvent combien l'écriture importe dans la possibilité d'exister parmi d'autres.

Evoquer la mise en écriture fait revenir chez chacun des douleurs, des peurs, un aveu d'incapacité, des souvenirs scolaires où la page était barrée de rouge (Cifali et André, 2007). Domaine de douleurs et d'angoisses, de fausses représentations de comment

nous vient l'écriture, d'idéalisations d'un talent que l'on aurait ou que l'on n'aurait pas. La mise en écriture demande qu'on y travaille. L'écriture est en effet un travail, avec ses outils, ses procédures, ses brouillons, ses relectures, ses jaillissements, ses angoisses, ses constructions. L'écriture s'accompagne, avec des autorisations qui lèvent les peurs. L'écriture n'est pas simplement une technique, nous y construisons soi dans le rapport au monde et à la pensée, Ricoeur parle d'identité narrative (1990). Nous y construisons notre place dans un monde où l'écriture est, de tous les temps, une affaire de pouvoir: ceux qui ont l'écriture ont le pouvoir, Alain André en parle alors comme d'une «Bastille à prendre», et à reprendre (2007).

Lorsqu'on parle d'écriture des pratiques professionnelles, de quelles écritures s'agit-il? Aujourd'hui les professions souhaitent être fondées sur des données et hypothèses scientifiques. L'écriture est aux mains des théoriciens de différentes disciplines, la construction de connaissances également. Lorsque les professionnels cherchent à construire un savoir de leur expérience et à la transmettre, quand ils se positionnent comme pouvant développer un savoir à même leurs pratiques professionnelles, comment s'y prennent-ils? Il y a ici des enjeux épistémologiques liés à la manière dont se construisent les connaissances. Il m'apparaît que pour des professionnels, la manière de s'y prendre se rattache davantage à une approche clinique qu'à une démarche expérimentale. Et la manière de l'écrire plus proche d'un style littéraire que d'un style scientifique. Nous avons consacré un ouvrage avec Alain André (2007) à ces débats importants. Car lorsque les praticiens veulent écrire comme les théoriciens, cela ne fonctionne pas forcément bien et décourage fortement.

Les styles d'écriture appropriés à leur objet, cela s'apprend. On n'écrit pas un projet destiné au politique pour demander des financements, comme on écrit un rapport adressé à un juge. On n'écrit pas dans le journal de bord ou de transmission, comme on écrit aux parents. On n'écrit pas dans son journal des événements comment on écrit pour un article publiable. Écrire l'expérience n'est pas écrire le résultat de statistiques. Nulle envie de valoriser ou dévaloriser certains styles, mais chacun a sa pertinence dans un domaine et pas dans l'autre.

Voici un exemple de l'écriture de l'expérience, tiré d'un ouvrage intitulé *Ethique et écriture*, sous la direction de Bessa (2008):

...

Le chat

«La maîtresse veut te voir, elle a dit que c'était important» me lance négligemment Sandrine.

Je me sens faiblir, mon sang se glace, je n'entends plus rien d'autre que cette phrase assassine. Elle me touche en plein cœur comme une flèche empoisonnée. Pourquoi cette convocation? Que s'est-il passé? Où est la faute, l'erreur? J'ai peur.

Dans ma tête, une foule de souvenirs ressurgissent, se bousculent. Je me remémore ces quelques fois où malgré mes efforts, je suis arrivée en retard et où mes explications sincères n'ont pas été entendues. J'étais en tort, je n'avais qu'à mieux m'organiser, aucune raison ne paraissait valable pour excuser mes retards. Je devais arriver à l'heure, un point c'est tout.

Je me souviens encore de ces punitions parfois injustes que je tentais vainement de justifier auprès de mes parents au cours de discussions animées: je n'y étais pour rien, l'enseignante était énervée, j'avais juste posé une question à ma voisine au mauvais moment. Mauvaise excuse: si j'avais été punie, c'est que la maîtresse avait une bonne raison de le faire.

Je repense aussi à cette mauvaise note que j'ai reçue: les questions de l'épreuve ne correspondaient pas à ce que l'enseignante nous avait demandé d'apprendre. «

Tu n'avais qu'à mieux te préparer, c'est ton travail, il faut tout savoir», rétorquait mon père.

J'étais une petite fille sage, appliquée, je voulais toujours faire plaisir à mes parents et je mettais beaucoup de cœur à réaliser ce que demandait la maîtresse. J'étais sincère: je savais accepter une punition justifiée mais lorsque ce n'était pas le cas, la révolte grondait en moi. J'avais besoin que mes parents m'écoutent, me comprennent, me pardonnent. Pourtant, la conclusion apportée par mon père restait la même: le professeur a toujours raison. Aujourd'hui, je le sais, je l'ai appris. Le professeur a toujours raison. Cette phrase est inscrite dans ma tête comme une vérité inébranlable, je m'en suis imprégnée.

«La maîtresse veut te voir, elle a dit que c'était important».

Sandrine m'a transmis ce message ce matin en ramenant mon fils Stéphane de l'Ecole. Nous sommes voisines et nous partageons les trajets scolaires pour accompagner et chercher nos enfants. Je vais à nouveau me retrouver devant la maîtresse. Mais ce n'est plus la petite fille qui va devoir l'affronter, c'est la maman que je suis devenue.

Stéphane a quatre ans, il vient de commencer l'Ecole. C'est un grand saut dans sa vie, une étape un peu difficile. Il y a la maîtresse, les nouveaux camarades, le rythme différent, les règles à apprendre et à respecter. Il faut aussi se séparer de maman et ce n'est pas facile pour lui: il a déjà dû la partager, il y a deux ans, à l'arrivée de sa petite sœur Chloé et depuis trois mois avec Nicolas, son petit frère. Voilà quelques semaines que Stéphane est plus agité, parfois un peu brusque. Il déborde d'émotions. Mais il est aussi spontané, drôle, enthousiaste et surtout extrêmement sensible. Il est lui-même.

Ces derniers temps, je suis moi aussi très fragile, fatiguée. Cette convocation m'inquiète, je m'interroge, je me demande pourquoi, que s'est-il passé, ai-je mal éduqué mon enfant? Je décide d'aller voir la maîtresse. Les quelques heures qui me séparent de l'affrontement me paraissent interminables. Enfin, je suis devant la porte de la classe. Je me sens toute petite, comme une enfant prise en faute. Je me retrouve face à l'enseignante: mon cœur s'est arrêté de battre. Elle paraît si sûre d'elle en m'expliquant que c'est grave, que Stéphane a refusé de réaliser le bricolage du chat selon le modèle proposé. Il n'a pas mis la queue dans le bon sens et lorsqu'elle lui a demandé de changer, il a refusé à plusieurs reprises. «Vous comprenez Madame, ça commence par vous tenir tête et ça finit par voler des vélomoteurs». Je suis abasourdie, je ne comprends plus rien, je n'entends plus rien. Je ne sais plus si je dois rire ou pleurer. Et au fond de moi, ce leitmotiv qui revient sans cesse: le professeur a toujours raison.

Je rentre à la maison comme un fantôme. Stéphane est là, il joue sur le tapis, le chat est allongé à ses côtés. Je l'interroge un peu brutalement: «Pourquoi n'as tu pas fait ce que la maîtresse a demandé pour le bricolage du chat?» Stéphane me répond tranquillement: «Mais maman, quand je vois le chat marcher, il a toujours la queue en l'air». Je le regarde et reste sans voix. Alors, tout doucement, je le prends sur mes genoux et le serre dans mes bras de toutes mes forces. Il est beaucoup trop petit pour comprendre et il ne peut imaginer ce qu'il vient de provoquer, ce qui vient de se passer en moi. Je me sens libérée: c'est Stéphane qui a raison.

Mon cœur s'est remis à battre. (p.53)

...

Je me méfie des mots slogans, des mots qui font modernes, des mots avec les bons mots. Ce n'est pas parce que j'écris «qualité» que mes gestes quotidiens sont de l'ordre de la qualité. Les textes

programmatiques, cela ne nous coûte pas de les écrire, parfois je les ressens comme vides, comme des mots qui renvoient à d'autres mots agréés, mais que disent-ils de nos paroles, de nos gestes, de nos attitudes, des événements qui traversent notre quotidien? Je préfère effectivement une écriture de l'expérience au plus proche de ce qui la constitue: un événement, des détails, un dialogue, des malentendus, de l'énigme, des sentiments éprouvés, du temps qui passe, de l'imprévu qui surprend, un dialogue intérieur, ce qui se passe pour soi, pour l'autre, pour les autres partenaires. C'est en allant dans le détail, sans omettre ni notre subjectivité ni celle des autres avec qui nous travaillons, sans omettre tous les éléments qui s'enchevêtrent, les déterminations multiples de notre action, des plus psychiques aux plus sociales, que nous pouvons construire un savoir, mettre à jour des processus qui montrent la complexité d'un métier, la responsabilité des décisions à prendre, l'inquiétude face aux énigmes, les maladresses toujours possibles, les aveuglements qui nous clouent, les passivités, les violences agies et subies, les conditions de travail qui rejaillissent sur les plus vulnérables, les partages de rôle, la sollicitude non reconnue, etc., etc. Il y a du risque à écrire, du risque à écrire sur sa pratique, du risque à nommer et transmettre. A mon sens, comme je l'ai déjà écrit, un professionnel est davantage un clinicien qu'un expérimentaliste (Cifali, 2007). Il lui faut du savoir préalable pour anticiper et construire un savoir dans les situations singulières où il est impliqué, un savoir qui transforme les personnes et leur difficulté. Un savoir pour être juste au bon moment, qui ne nie pas les sentiments mais les travaille. En bref, éloge d'une pensée au quotidien avec des êtres vulnérables.

Penser pour écrire... écrire pour penser. Sortir alors de l'urgence, du temps morcelé. Aujourd'hui règne dans notre société un «interdit de penser» (Malherbe, 2001), ou pire un éloge de la pensée mais avec aucune des conditions nécessaires pour la rendre possible. Comprendre, comme l'écrire, demande du temps, un temps partagé avec des dispositifs pour penser ensemble, pour inventer, créer, sortir de notre toujours possible léthargie où nous nous contentons de ce que nous faisons déjà. Il est plus simple aujourd'hui de suivre des procédures. Des guides de l'action sont nécessaires, mais les situations sont toujours singulières qui demandent parfois qu'on ne les suive pas à la lettre pour honorer leur esprit. La peur empêche de penser, comme la soumission. La plainte aussi. Reconnaissons-le.

Nous pensons avec d'autres, en lisant, en sortant de soi, en résistant. Penser peut empêcher la violence des gestes et des mots, la simplification souvent meurtrière. Penser permet de tenir sur la longueur, de ne pas s'épuiser, ne pas déserter la sollicitude dont ont besoin les êtres vulnérables. Penser permet de se maintenir sensibles, mais ne cédant pas aux passions destructives. Penser ainsi n'est pas l'apanage des spécialistes, mais de tout un chacun dans sa profession comme dans sa vie. Ecrire donc pour penser et comprendre: un travail infini mais digne d'une humanité qui fait place à ceux qui ne peuvent vivre sans les autres, de ceux qui sont dépendants et de ce fait vulnérables. ■

Bibliographie

Brugère, F. (2008).
Le sexe de la sollicitude.
Paris: Seuil.

Brunel, V. (2004).
Les managers de l'âme.
Paris: La Découverte.

Cifali M. (2007).
Exigences d'une position clinique.
Nantes: Téraèdre. Revue Chemins de formation, n°10/11.

Cifali M., André A. (2007).
L'écriture de l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles.
Paris: PUF.

Dejours, C. (1993).
Travail: usure mentale.
Paris: Bayard.

Dejours, C.(ed.) (2007).
Conjurer la violence. Travail, violence et santé.
Paris: Payot.

Gilligan, C. (1986, 2008).
Une voix différente. Pour une éthique du care.
Paris: Champs essais.

L'écrit au fil de la pratique.
Quand l'enfance se tisse, le colloqueoff (2008).

Malherbe, J.F (2001).
Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique.
Montréal: Liber.

Molinier, P. (2008).
Les enjeux psychiques du travail.
Paris, Payot, 2008.

Paperman, P. et Laugier, S (éd) (2005).
Le souci des autres.
Paris, EHESS.

Ricoeur, P. (1990).
Soi-même comme un autre.
Paris: Seuil.

Zogmal M. (2008).
«T'es un enfant à caprices»: Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant.
Genève: Cahiers de la section des Sciences de l'éducation n°119.

RESERVE

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

Interview par Olivier Delhoume

Nous sommes ici avec un thème durant ces deux jours «Quand l'enfance se tisse» et on a vu différents sous-thèmes pour les demi-journées «évolution de la société», «responsabilité, éthique», «pratiques éducatives» et «mutations», on verra cet après-midi les missions et les mandats, notamment avec Jean Zermatten et Sylvie Rayna, et Oscar Tosato nous fera une conclusion en fin de journée. Peut-être nous dire, si vous voulez bien Marie-Françoise de Tassigny, ce que vous entendez, ce que vous voyez entre évolution de la société et responsabilité éthique. C'est un peu la journée de hier. Est-ce que vous voyez effectivement depuis ces dernières années une évolution de la société et en quoi pour vous ça a été peut-être professionnellement difficile de mettre les services en organisation pour répondre à ces nouveaux besoins?

MFdT — Alors je confirme que la profession en ma qualité de cheffe de service est de plus en plus complexe. Mais je dirais que par contre, la passion qui nous anime nous permet d'assumer tous ces enjeux et personnellement je me trouvais au 1er rang et avais ces tabourets en première ligne, je me disais, en somme on a parlé beaucoup du triangle parents, professionnels et enfants, mais en somme il faut un 4e pilier, c'est-à-dire le pilote du service municipal en charge de la petite enfance. Parce que le chef de service a un rôle essentiel pour être garant de la politique petite enfance de qualité. Il ne me reste plus qu'une année, mais je vais profiter au maximum pour me battre contre les dangers qui sont à l'horizon par rapport à la petite enfance.

Quels dangers voyez-vous?

MFdT — J'en vois plusieurs, comme cela a été cité. Les problèmes de directives en matière d'hygiène, les problèmes de sécurité qui sont de plus en plus complexes, et lourds, qui font que nos espaces deviennent vraiment très complexes à mettre en place. Il y aussi les exigences des parents en matière de flexibilité, qui oblige à la réflexion, jusqu'où va-t-on? Et puis alors il y a aussi malgré tout le positivisme de nos conseillers municipaux et conseillers administratifs ici présents. Malgré tout il y a quand même toujours des frémissements en matière de finance. Je cite l'autre jour un conseiller municipal qui me disait «Mais Madame de Tassigny il n'y a plus besoin de places en crèche, puisque maintenant on a une crise économique, vous allez voir que les femmes vont rentrer à la maison!» Tout ça témoigne qu'il y a encore certains freins dans le domaine politique et qu'il faut toujours remettre le métier sur l'ouvrage, pour pouvoir affirmer que la petite enfance est indispensable à la société.

Jean-Claude Seiler? Sur cette question de l'évolution de la société, des inquiétudes éventuellement et de cette notion de responsabilité et d'éthique?

JCS — Avant de répondre à votre question, j'aimerais revenir un peu en arrière. J'aimerais ici rendre hommage aux professionnelles de l'éducation du jeune enfant. Pour moi, c'est très important de rappeler que les villes de Genève et de Lausanne ont depuis vingt ans fait le pari de la qualité professionnelle de nos éducatrices. D'ailleurs, nous avons été confrontés pendant les six derniers mois à une comparaison financière des coûts entre Zurich, où la qualité professionnelle n'est pas bonne au niveau des encadrants et Lausanne. Je peux vous le dire et vous en remercier, *in fine*, Lausanne est moins cher que Zurich. Et je crois qu'on vous le doit, on vous le doit à vous les éducatrices, vous avez accepté des conditions de travail qui ne sont pas toujours faciles, mais vous avez accepté dans le fond de jouer le jeu et de montrer la qualité de vos activités professionnelles. Et moi si je pouvais prendre la parole et dire quelque chose à ce colloque c'est de vous remercier.

On voit comme ça une différence de prestations et de comportements entre différents cantons en

Suisse, comment ça tout n'est pas standardisé, unifié?

JCS — Vive le fédéralisme, tout est difficile dans ce domaine-là. J'aimerais aussi, autour des thèmes qui ont été abordés pendant ce colloque rappeler que le métier se complexifie et que les constellations familiales sont de plus en plus multiples. Il est vrai que dans ces cités urbaines, la multiculturalité devient quelque chose d'important. C'était un peu l'objectif que nous avions Marie-Françoise et moi, de pouvoir poser pendant deux jours, deux trois pistes dans lesquelles les équipes professionnelles vont travailler. Je pense que les propos de Monsieur Nóvoa, qui parlait d'espace public éducatif. Ainsi que ceux de Monsieur Meirieu qui parlait de pulsions, les désirs sont des pistes de réflexion qui doivent être portés après dans vos équipes, porter votre réflexion pour la mise en œuvre d'une mission qui devient effectivement de plus en plus difficile.

Il y avait également cette notion de complémentarité avec les parents, pas faire à leur place, mais faire avec, bien évidemment. Comment vous voyez cette relation et comment elle est possible à être organisée, entre les parents et les éducateurs?

MFdT — Moi j'ai trouvé aussi très intéressant la valorisation du rôle des parents, mais aussi de montrer que comme Monsieur Meirieu l'a prouvé, que l'Ecole n'est qu'une partie de la mosaïque. Ainsi tout ne doit pas reposer sur les institutions de la petite enfance. Notre rôle c'est la bienveillance pour les enfants, en prenant en compte leur famille. Cela signifie la co-éducation.

Alors il y a un colloque comme ça, on vient peut-être chercher des réponses, on y trouve peut-être aussi beaucoup de questions, comment vous voyez l'importance et le rôle de ce colloque, de ces rencontres, de ces liens qui se tissent entre des professionnels pendant ces deux jours?

MFdT — Pour moi ces colloques sont toujours un enchantement, car ils nous permettent de réfléchir, de s'arrêter un moment, de faire un arrêt sur image. Cela nous donne à nous, les professionnels de la petite enfance vraiment le temps de se reposer des questions fondamentales. Par exemple ce qui a été aussi cité sur le fait de passer des méthodes actives à des approches réflexives, c'est un champ d'action extrêmement important pour les professionnels, mais de ne pas faire de l'activisme à tout prix, mais d'essayer de donner un cadre et d'élaborer la pédagogie du quotidien.

JCS — J'ajouterai quand même que depuis de nombreuses années, nous avons avec Madame de Tassigny et Genève, mis en œuvre la pensée d'Albert Jacquard, puisqu'il n'y a pas de compétition entre nous, nous ne cherchons pas à être premier ou deuxième, nous cherchons à développer une politique publique de qualité. Et pour cela Lausanne et Genève, je crois qu'on peut les mettre assez facilement en exergue. Notre collaboration est excellente.

MFdT — Il faut dire que notre partenariat est positif, parce qu'il n'y pas eu beaucoup de passerelles entre nos deux cités, mais là on le prouve concrètement parce que pour nous c'est très intéressant de s'appuyer l'un sur l'autre. Souvent, par exemple moi j'ai un projet que peut reprendre Lausanne et vice versa, donc on s'appuie toujours pour dire à nos élus «Mais regardez ce que fait Lausanne» ou «regardez ce que fait Genève», et ça nous permet d'évoluer.

JCS — De temps en temps ça fait du bien de parler de ce quatrième pilier que sont les chefs de service.

MFdT — J'aimerais dire, puisque vous avez fait, Monsieur Seiler, un hommage aux professionnels, personnellement je n'ai pas perdu ma passion pour l'éducation, c'est pour cela que je suis vraiment une professionnelle de la petite enfance. J'ai retenu la citation d'Albert Jacquard «Mieux vaut une réussite

solidaire qu'un exploit solitaire», c'est vraiment l'idée forte que j'aimerais garder de ces deux jours.

Jean-Claude Seiler, vous votre après colloque mode d'emploi, comment on revient chez soi, comment on revient dans son institution après tout ce qu'on a pu entendre, comprendre, rencontrer ici?

JCS — D'abord les organisateurs vont rentrer fatigués. Car ce n'est pas rien de mettre sur pied un tel colloque. S'il y a quelque chose qui pourrait être intéressant pour l'avenir, pour demain, je voudrais dire ceci, après la brillante conférence de Mme Cifali: c'est notre volonté de faire revivre l'écrit autour de la petite enfance, de faire revivre la Revue petite enfance, et j'aimerais simplement signaler que dans vos enveloppes vous avez une petite information sur cette revue qui est un retour à l'écrit très important. Juste être attentifs à ça, et j'aimerais bien que cette revue puisse repartir et que des écrits puissent revivre autour du métier de la petite enfance, il est important de laisser des traces écrites. Ce petit coup de pub est important.

Alors la prochaine édition? Ce sera à Genève, pratiquement dans un an, et ce serait une Révolution semble-t-il?

MFdT — En effet «La Révolution de l'enfant», titre de notre prochain colloque, qui sera le fruit d'une nouvelle collaboration avec Jean-Claude Seiler, pour remonter le temps, de 1989 qui a été une année extrêmement importante pour l'édification de la politique petite enfance, à 2009. Nous allons faire un travelling en arrière, voir un peu ce qui s'est passé ces vingt dernières années et ce qui a évolué, et quels sont les nouveaux défis de la petite enfance. Nous nous réjouissons de vous retrouver dans une année!■

Samedi 29 novembre

Quelle mission relative à la Convention des droits de l'enfant?

Jean Zermatten | Vice-président, comité ONU droits de l'enfant

I. Introduction : vers les droits de l'enfant

Nous fêtons, le 10 décembre 2008, le soixantième anniversaire des droits humains! En effet, ce n'est que très récemment (soixante ans à peine), que les droits de l'homme sont entrés de plain pied dans notre vocabulaire et dans nos relations, par la promulgation, le 10 décembre 1948 à Paris, de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Elle affirme que les droits de l'homme ne sont pas seulement ceux attribués à des hommes citoyens, mais à toute personne dès sa naissance, qui naît libre et égale en droits et en dignité. Les droits ne découlent pas du bon vouloir des Etats ou du fait de détenir un statut de citoyen ou de national, mais ces droits sont attachés à la personne humaine, à toutes les personnes humaines; et ces droits ont une portée universelle. Et les droits de l'enfant?

La Déclaration universelle des droits de l'homme sensée «couvrir» toutes les personnes humaines, répondait-elle à la question de savoir si un enfant était considéré comme un individu à part entière (et donc titulaire aussi des droits de l'homme) ou s'il n'était, qu'un «adulte miniature», donc pas vraiment digne de détenir des droits de la personne?

A mon avis, la Déclaration universelle n'est pas un texte spécifique destiné à l'enfant et ne fonde pas ce que nous appelons les droits de l'enfant. Elle énumère les principaux droits de l'homme: droit à la vie, à la liberté, à la sûreté, à l'égalité devant la loi, à la nationalité, à la propriété, à la liberté de pensée, de conscience, d'opinion, d'association... Ce sont donc des droits reconnus à tous les hommes, mais pas forcément aux enfants. Voilà pourquoi le 20.11.1959, La Déclaration des Droits de l'Enfant, proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies devient le pendant de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme. Elle se réfère aux droits humains tout en déclarant de manière spécifique que l'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins particuliers, notamment d'une protection juridique appropriée. On met donc en avant la vulnérabilité de l'enfant et son besoin de protection.

La Déclaration des droits de l'enfant de 1959 était un texte général, sans portée contraignante pour les États. Pour disposer d'un instrument plus fort, les Nations Unies, à l'instigation de la Pologne, ont travaillé pendant dix ans pour élaborer une Convention sur les droits spécifiques des enfants, faisant partie de l'ensemble «droits de l'homme», et répondant au défi de protéger les enfants et de les considérer comme des personnes à part entière, donc susceptibles de poser des actes qui les engagent; c'est la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, (ci-après la Convention ou la CDE) adoptée le 20.11.1989 par acclamation de l'AG des NU et entrée en vigueur en 1990, actuellement[1] signée et ratifiée par 193 États sur 195.

II. La Convention

a) Une petite révolution

Il est commun de désigner la CDE comme la convention dite des trois P: P comme Prestation, P comme Protection et P comme Participation. Les deux premiers P ne sont pas vraiment révolutionnaires, puisque l'adulte a toujours considéré que l'enfant devait jouir de prestations spécifiques, en raison de son état de dépendance vis-à-vis des adultes et que son état de personne vulnérable méritait une protection particulière. La CDE consacre cette vision de l'enfant en lui garantissant des prestations traditionnelles (services ou biens), comme l'alimentation, l'hébergement, l'éducation, la santé, ou nouvelles comme l'identité, le droit de l'enfant à un nom et à une nationalité et la protection de son identité;

1 - *au 28.11.2008*

comme la réadaptation et la réinsertion, notamment des enfants victimes de mauvais traitements. La CDE voue une attention particulière à la protection des enfants. Elle reprend ici des principes déjà connus (protection contre les abus, le travail, l'exploitation sexuelle). Elle développe certains de ces principes et étend la protection à des domaines nouveaux: protection contre la torture, l'engagement des enfants dans les conflits armés, le trafic et la consommation de produits stupéfiants, la privation de liberté non justifiée, la séparation de ses parents sans raison. La promulgation en 2000 des deux Protocoles facultatifs sur les enfants dans les conflits armés et sur la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants accentue encore cet aspect protectionnel. Mais la CDE bouscule toutes les certitudes des adultes dans le troisième P, celui de la participation et c'est là que réside, à mon sens, le principal défi de ce texte. Il donne, en effet, un nouveau statut à l'enfant qui n'est plus seulement celui à qui l'on accorde des prestations ou celui que l'on protège, mais qui devient aussi celui dont on doit recueillir et écouter la parole et qui est appelé à participer aux décisions qui le concernent. Cela se traduit par le fameux article 12 CDE qui donne le droit à l'enfant non seulement d'exprimer son avis, mais aussi de voir cette opinion prise en compte pour toute décision qui peut avoir une influence sur son existence. L'art. 12 déborde de la fonction «technique» du recueil de sa parole (voire de l'interprétation de celle-ci) et doit être lu avec les droits et libertés civiles: la liberté d'expression (art. 13), la liberté de religion (art. 14), la liberté d'association (art. 15), la liberté d'information (art. 17), et le respect de la vie privée (art. 16), facultés ainsi reconnues à l'enfant singulier et aux enfants, groupe collectif, et qui le/les rendent véritablement titulaire(s) de droits.

C'est donc l'innovation la plus spectaculaire de la CDE, puisqu'elle introduit le concept que l'enfant, au fur et à mesure de son développement (art 5 CDE, notion de capacités évolutives ou evolving *capacities*[2]) et selon le discernement dont il est capable, peut participer à la vie de sa famille, de son Ecole, de son centre de formation, de la Cité, en général. Il n'est plus seulement un membre passif qu'on aide, il devient acteur de son existence. Certes, il n'a pas encore tous les droits politiques, notamment celui de voter et d'être élu[3], mais il n'est plus un objet, propriété des adultes et remis à leur bon vouloir. Il détient des droits personnels, inaliénables et fondés sur l'égalité, qui sont liés à sa personne et non à son statut de petit d'homme.

Qu'en est-il du petit enfant ?

Les jeunes enfants ont les mêmes droits. Selon l'art. 1 de la Convention,

«un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de 18 ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable».

Dès lors, il est évident que même les jeunes enfants jouissent de tous les droits garantis et ils peuvent les exercer eux-mêmes, mais progressivement. Il faut cependant déplorer que souvent, les Etats parties n'accordent pas une place suffisante aux jeunes enfants en tant que titulaires de droits car ils les voient toujours comme des miniatures dépourvues de droits, ou alors titulaires de mini droits; de même les Etats ne vouent pas non plus une attention très marquée aux lois, politiques et programmes permettant de réaliser ces droits pendant cette période bien spécifique de l'enfance. Or la Convention est basée à la fois sur une conception globale (holistique) et doit respecter les principes de l'universalité, de l'indivisibilité et de l'interdépendance de tous les droits humains,

2 - *Landsdown G., The evolving capacity of the Child, Innocenti Center, Firenze, 2004*

3 - *Mentionnons toutefois la décision prise par la Landsgemeinde du canton de Glaris d'abaisser le droit de vote à 16 ans, l'initiative du Parti socialiste suisse de faire de même et la décision de l'Autriche d'accepter l'ouverture des urnes, dès 16 ans*

indépendamment de l'âge (prime enfance, âge de la scolarité obligatoire, adolescence…) de l'enfant.

b) deux principes importants

Si la CDE comprend une liste de droits subjectifs qui sont reconnus aux enfants, elle est construite autour de principes qui s'appliquent à tous ces droits et que l'on doit respecter, lorsque l'on veut mettre en application les droits reconnus aux enfants.
Ces principes sont au nombre de quatre:

- la non-discrimination (art. 2)
- l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 3)
- le droit à la vie, la survie et au développement (art. 6)
- le droit à exprimer son opinion (art. 12)

Il me paraît intéressant ici de me pencher sur deux principes qui sont souvent évoqués et qui sont à la base de ce nouveau statut de l'enfant sujet de droits, à savoir l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 3) et le droit de l'enfant d'être entendu (art. 12).

1. L'intérêt supérieur de l'enfant

L'article 3 al. 1 CDE
«Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.»

La notion d'intérêt de l'enfant est l'héritière du mouvement protectionniste ou Welfariste; elle est connue de toutes les personnes qui travaillent dans le domaine de l'enfance. Chacun s'en sert, mais peu sont capables de la définir de manière précise. Elle a fait l'objet de critiques diverses allant de la coquille vide au vase que l'on remplit à sa guise. Souvent on imagine une notion très concrète et définissable. En fait, l'intérêt de l'enfant se définit plutôt par sa fonction que par ses contours. De manière schématique c'est un principe qui impose à chaque «faiseur de décision» de se poser deux questions:

- La décision que je vais prendre prend-elle l'intérêt de l'enfant en compte?
- Ai-je bien examiné toutes les solutions possibles qui pourraient être favorables à l'enfant?

C'est au fond une règle qui impose une étape obligatoire (et nouvelle) dans la prise de décision; et une règle qui force à l'individualisation de chaque situation: décider dans l'intérêt de cet enfant. Elle change également l'angle de vue du décideur: ce dernier doit éclairer la situation du projecteur enfant et non adulte, ou Etat, ou Ecole. Et c'est l'enfant pour lui-même qui est au centre de la décision, avec un intérêt qu'il peut faire valoir lui-même ou par représentation. Dans ce cas, alors la représentation sera une représentation indépendante. Longtemps, dans le modèle *Welfare* on a considéré que l'intérêt de l'adulte ou des parents était identique à l'intérêt de l'enfant; ce qui n'est, hélas, pas toujours le cas (famille maltraitante, arrangement entre adultes sur le dos de l'enfant…).

Cette disposition doit donc être à la fois vue comme une règle en soi, (mesure de toute décision relative à un enfant) et à la fois comme un principe général, appartenant à un tout, les Droits de l'Enfant, fondant le nouveau statut de l'enfant. Si on l'analyse dans son ensemble, elle ne donne aucune explication particulière sur la manière de l'appliquer, ne fixe aucun devoir particulier, ni n'énonce de règles précises. Elle pose un principe[4]: *«L'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.»* On peut dire que la notion de l'intérêt supérieur de l'enfant définie dans la CDE, mais aussi par exemple dans la Convention de la Haye sur l'adoption internationale[5], contient deux rôles «classiques», celui de contrôler et

4 - *Verschraegen B., Die Kinderrechtekonvention, Manz Verlag Wien, 1996, p.5*

celui de trouver des solutions (critère de contrôle et critère de solution)[6].

- Critère de contrôle: l'intérêt supérieur de l'enfant sert à garantir que l'exercice des droits et des obligations vis-à-vis des enfants soit correctement effectué (règle de procédure, en fait)
- Critère de solution: le fait de devoir apprécier l'intérêt de l'enfant oblige les personnes amenées à prendre des décisions envers les enfants à évoquer toutes les solutions possibles dans tel cas concret, à les évaluer et à privilégier telle solution. Celle-ci sera alors choisie car étant «dans l'intérêt de l'enfant» (règle de l'intérêt individuel de l'enfant)

2. Le droit de l'enfant d'être entendu

L'article 12 CDE indique:

1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
2. A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

L'art. 12 impose aux États l'obligation d'entendre les enfants dans toutes les décisions qui le concernent. Ce n'est donc pas un vœu, une recommandation ou une suggestion, c'est une obligation que tous les dispositifs juridiques nationaux n'ont pas encore pris en compte, loin s'en faut. C'est assurément, en plus, un droit subjectif, reconnu à l'enfant, qui remplit les conditions d'âge et de maturité, que celui de pouvoir exiger d'être entendu. En Suisse, ce principe a été reconnu (application directe de l'art 12 CDE) par le Tribunal fédéral[7].

L'obligation faite à l'État repose sur la reconnaissance d'un droit de l'enfant à exprimer son opinion et à influencer la décision puisque son opinion ne doit pas être seulement recueillie, mais doit être en plus prise en considération, selon l'âge et le degré de maturité de l'enfant. Ce droit est un droit fondamental qui est attaché à la personne même de l'enfant. Au vu de l'effet direct accordé à l'art 12. CDE, il ne fait pas de doute que l'enfant qui remplit les conditions de maturité peut revendiquer l'exercice de ce droit; l'Etat est alors débiteur de l'obligation de mettre en place le mode de recueillir sa voix.

L'envers de ce droit est la possibilité reconnue à l'enfant de refuser de l'exercer, soit de manière explicite en renonçant par exemple à comparaître suite à une convocation, soit en indiquant clairement qu'il n'entend pas exprimer son opinion s'il se présente ou alors (attitude plus fréquente chez les adolescents...) en restant muet devant le décideur. C'est un droit et non une obligation.

3. Les relations entre l'art 3 et l'art 12

Les relations entre l'article 3 et l'article 12 sont primordiales; on n'en parle peu, alors qu'à mon sens elles sont le fondement de toutes actions entreprises en faveur et avec les enfants. Si l'on se reporte aux principes de la CDE, il est clair que l'opinion de l'enfant est un des éléments principal à prendre en compte

5 - *Convention de la Haye sur la Protection des enfants et la Coopération en matière d'Adoption internationale (conclue le 29.05.1993).*

6 - *FULCHIRON H. De l'intérêt de l'enfant aux droits de l'enfant in Une Convention, plusieurs regards. Les droits de l'enfant entre théorie et pratique, IDE, Sion, 1997, p. 30 ss*

7 - *Notamment ATF 124 III 90, 126 III 497, 128 I 63*

pour établir l'intérêt supérieur de l'enfant. Comment peut-on établir où se trouve l'intérêt de l'enfant si on ne lui demande pas son avis?

A quoi sert l'article 12 si ce n'est pour déterminer la meilleure solution pour l'enfant dans tel cas précis. L'article 12 est une abstraction, un pur exercice formel (voire même simple prétexte) si son contenu (l'opinion de l'enfant) n'est pas utilisé. Il y a parallélisme dans la construction des articles; mais il y a plus, il y a interaction entre eux. L'article 12 sert les intérêts de l'article 3, puisqu'il lui permet d'atteindre son objectif: déterminer la meilleure solution pour l'enfant; l'article 3 ne peut pas se concevoir sans l'article 12, puisque l'opinion de l'enfant doit dépasser le cadre rhétorique et devenir réellement effective, c'est-à-dire influencer la décision!

c) Qu'en est-il du petit enfant par rapport à ces deux principes?

Nous nous tournons ici vers l'avis exprimé par le Comité des droits de l'enfant dans son Observation générale nº 8[8] du 20 septembre 2006 «Mise en oeuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance». Par rapport à l'intérêt supérieur de l'enfant, lisons le paragraphe 13 de la dite Observation générale:

«...En raison de leur manque relatif de maturité, les jeunes enfants dépendent des autorités compétentes pour définir leurs droits et leur intérêt supérieur et les représenter lorsqu'elles prennent des décisions et des mesures affectant leur bien-être, tout en tenant compte de leur avis et du développement de leurs capacités. Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant est mentionné à de nombreuses reprises dans la Convention (notamment aux articles 9, 18, 20 et 21, qui sont les plus pertinents pour la petite enfance). Ce principe s'applique à toutes les décisions concernant les enfants et doit être accompagné de mesures efficaces tendant à protéger leurs droits et à promouvoir leur survie, leur croissance et leur bien-être ainsi que de mesures visant à soutenir et aider les parents et les autres personnes qui ont la responsabilité de concrétiser au jour le jour les droits de l'enfant:

a) Intérêt supérieur de l'enfant en tant qu'individu. Dans toute décision concernant notamment la garde, la santé ou l'éducation d'un enfant, dont les décisions prises par les parents,les professionnels qui s'occupent des enfants et autres personnes assumant des responsabilités à l'égard d'enfants, le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant doit être pris en considération. Les Etats parties sont instamment priés de prendre des dispositions pour que les jeunes enfants soient représentés de manière indépendante, dans toute procédure légale, par une personne agissant dans leur intérêt et pour que les enfants soient entendus dans tous les cas où ils sont capables d'exprimer leurs opinions ou leurs préférences;

b) Intérêt supérieur des jeunes enfants en tant que groupe ou partie prenante. Dans toute initiative concernant les enfants, telle qu'élaboration de lois et de politiques, prise de décisions administratives ou judiciaires et prestation de services, le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant doit être pris en compte. Il s'agit notamment des mesures touchant directement les enfants (par exemple, services de santé, systèmes de prise en charge ou Ecoles) ainsi que des mesures ayant des conséquences indirectes pour les jeunes enfants (notamment celles prises dans le domaine de l'environnement, du logement et des transports).»

Par rapport au droit de l'enfant d'être entendu, lisons le paragraphe 14 de l'observation générale citée ci-dessus:

8 - *CRC/C/GC/7/Rev.1*
9 - *mise en gras par l'auteur*

14. Respect des opinions et de la sensibilité du jeune enfant. L'article 12 de la Convention dispose que l'enfant a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant et que ses opinions soient dûment prises en considération. Cette disposition renforce le statut du jeune enfant en tant que participant actif à la promotion, la protection et la surveillance de ses droits. Or, trop souvent, on néglige ou refuse de tenir compte du rôle que peuvent jouer les jeunes enfants – en tant que membres de la famille, de la communauté et de la société, au motif qu'ils sont trop petits et immatures. Dans beaucoup de pays et de régions, au nom des valeurs traditionnelles, on met l'accent sur le fait que le jeune enfant a besoin d'apprendre et de se socialiser. Il est considéré comme sous-développé et dépourvu des capacités élémentaires de compréhension, de communication et de décision. Il n'a aucun poids au sein de la famille et est souvent muet et invisible dans la société. Le Comité tient à souligner que l'article 12 s'applique aussi bien aux jeunes enfants qu'aux enfants plus âgés. Etant donné que tous les enfants ont des droits, même les tout-petits peuvent exprimer leur avis, «les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité» (art. 12, par. 1). Les jeunes enfants sont extrêmement sensibles à leur environnement et parviennent très rapidement à reconnaître les personnes, lieux et habitudes qui constituent leur cadre familier, tout en prenant conscience de leur identité propre. Ils font des choix et communiquent leurs émotions, idées et désirs de diverses manières bien avant d'être capables de communiquer par le langage conventionnel oral ou écrit. En conséquence:

a) Le Comité encourage les États parties à prendre toutes les mesures utiles pour assurer le respect du principe selon lequel l'enfant est un être doté de droits, jouissant notamment de la liberté d'exprimer ses opinions et du droit d'être consulté sur les questions l'intéressant et pour que ce principe soit appliqué très tôt déjà, compte dûment tenu des capacités du jeune enfant, de son intérêt supérieur et de son droit à une protection contre les expériences nuisibles;

b) Le droit d'exprimer ses opinions et ses émotions devrait être pleinement respecté dans la vie quotidienne de l'enfant à la maison (y compris, le cas échéant, au sein de la famille élargie) et au sein de sa communauté; dans l'ensemble des services de santé, garderies et établissements d'enseignement pour la petite enfance, ainsi que dans le cadre des procédures judiciaires; et lors de l'élaboration de politiques et de la mise en place de services, par le biais notamment d'études et de consultations;

c) Les Etats parties devraient prendre toutes les mesures voulues pour promouvoir la participation active des parents, des spécialistes et des autorités compétentes à la création de possibilités pour les jeunes enfants d'exercer activement et progressivement leurs droits dans leurs activités quotidiennes et dans tous les contextes pertinents, notamment en proposant des formations permettant d'acquérir les compétences nécessaires.

Pour que les droits de l'enfant en matière de participation soient respectés, les adultes doivent se centrer sur les jeunes enfants, les écouter et respecter leur dignité et leur point de vue personnel. En outre, les adultes doivent faire preuve de patience et de créativité en adaptant leurs attentes aux intérêts, capacités de compréhension et modes de communication préférés des jeunes enfants.»

III. Les obligations des États

En ratifiant la Convention, les Etats se sont engagés à mettre en application les droits contenus dans la Convention; car il s'agit d'un texte contraignant qui oblige les Etats. C'est donc bien plus qu'une belle déclaration ou de recommandations. Si l'on prend

l'ensemble des obligations des États, elles touchent d'abord des mesures générales d'application comme:

- La mise en place de l'examen de la compatibilité des lois nationales avec la CDE et leur amendement, révision ou promulgation de nouvelles lois
- La coordination dans l'action pour faire appliquer les droits reconnus pour les enfants, coordination entre les Départements, Offices, Services concernés, mais aussi coordination entre le niveau national, régional, municipal
- L'élaboration d'un plan d'action national pour un certain nombre d'années définissant les priorités, les objectifs à atteindre, les méthodes, les partenaires et les domaines visés
- Les moyens à mettre à disposition: cela veut dire des budgets, bien sûr, transparents si possible, c'est-à-dire indiquant la part affecté aux enfants; mais aussi les ressources humaines, car ce qui est important dans ce domaine c'est bien de pouvoir disposer de personnes formées, des professionnels qui connaissent les droits de l'enfant et les différents domaines dans lesquels ils vont intervenir
- Des statistiques fiables et ventilées par âge, sexe, région, type de difficultés ou de prestations, non pour les chiffres, mais pour mettre en place des politiques ciblées et efficaces, répondant aux problèmes décelés

- Une diffusion de la Convention et une formation minimale sur son contenu pour les enfants, les parents, la société en général, et évidement plus poussée pour les professionnels

- La collaboration avec la société civile, notamment avec les ONG qui interviennent dans le domaine des droits de l'enfant, dans la protection et dans les soins de base

S'agissant des petits enfants, je me focalise sur trois points:

- La question du soutien aux parents
- La question de la formation des professionnels
- L'éducation aux droits humains

a) enfants, parents, Etats

Une des grandes critiques faites à la Convention est de dire qu'elle privilégie les enfants au détriment des parents, qu'elle mine l'autorité de ces deniers et qu'elle créée une compétition entre parents et enfants. C'est évidement une lecture trop courte de la CDE et surtout une méconnaissance du texte lui-même, pour ne pas parler de son esprit. Il faut, en effet faire mention du Préambule de la CDE où la famille est décrite comme l'«unité fondamentale de la société et le milieu naturel pour la croissance et le bien-être de tous ses membres et en particulier des enfants». Dans la famille, les parents de l'enfant jouent un rôle déterminant dans la réalisation de ses droits: ce principe est pleinement reconnu par l'article 5 de la Convention. Pour le Comité des droits de l'enfant, «le terme «famille» recouvre là toute une série de structures permettant d'assurer la prise en charge, l'éducation et le développement des jeunes enfants, dont la famille nucléaire, la famille élargie et d'autres systèmes traditionnels ou modernes fondés sur la communauté...»[10].

De plus, l'article 18 de la Convention indique, sans doute possible, que la responsabilité d'assurer le développement et le bien-être de l'enfant incombe au premier chef aux parents ou à ses représentants légaux, qui doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 18, par. 1, et également l'art. 27, par. 2). Cela signifie, par conséquent, de la part des Etats de tenir compte de ce rôle principal des parents et de tout mettre en œuvre pour éviter la séparation

10 - Cf. Observation générale du Comité des droits de l'enfant citée ci-dessus, par.15

parents – enfants (sauf lorsqu'il y a péril pour l'enfant); l'article 9 est clair à ce sujet. Et si la séparation n'a pas pu être évitée, d'assurer le maintien des relations personnelles de l'enfant avec chacun de ses parents, car la Convention prévoit que «les deux parents ont une responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement», le même statut étant accordé au père et à la mère en matière d'éducation de l'enfant (art. 18, par. 1). Il ne faut pas, en effet, perdre de vue que nous nous trouvons de par l'évolution des mœurs, devant une nouvelle réalité sociale: celle de familles souvent décomposées et recomposées. Le nombre de familles «traditionnelles» se réduit; le nombre de familles monoparentales augmente; les schémas éducatifs se modifient aussi; la disponibilité des parents (ou du parent) est souvent limitée par l'obligation de travailler. Cette évolution a un effet important sur les enfants, notamment sur les petits enfants qui ont besoin de repères stables et qui doivent pouvoir entretenir des relations durables avec les deux parents, ou à leur défaut avec un certain nombre de personnes identifiées et de confiance. L'épanouissement physique, personnel et psychologique de l'enfant en dépend. Or cet épanouissement est requis par l'art. 5 de la Convention (droit au développement harmonieux).

Dans cette nouvelle situation où l'enfant est membre d'une famille nouvelle, en même temps que membre de la communauté et donc appartenant à la société, comme telle. L'obligation de l'Etats est donc de soutenir fortement la famille et le renforcer le rôle des parents. Très clairement la responsabilité première de l'éducation incombe aux parents et de n'est seulement de manière subsidiaire que l'Etat peur intervenir. Donc l'Etat ne va s'occuper des enfants que lorsqu'il y a des problèmes importants de maltraitance, de négligence, de soins parentaux inadéquats ou une éducation incohérente; le fait que les parents connaissent d'importantes difficultés matérielles ou psychologiques ou lorsque les enfants sont livrés à eux-mêmes ou des situations de violence, d'abus, d'exploitation des enfants. A ce moment là, les pouvoirs publics, en général par les services de protection vont intervenir pour des mesures d'aide, pouvant aller jusqu'au placement de l'enfant. Le placement, dit la Convention, doit être la mesure du dernier ressort et ne s'effectuer que lorsqu'une autre solution n'est pas appropriée. Dès lors, avant d'en arriver à ce point, les Etats doivent prendre toutes les mesures nécessaires pour aider les parents à remplir leurs devoirs. C'est pourquoi l'existence de services qualifiés et de personnel formé est tellement important afin de permettre aux parents en difficulté de s'acquitter néanmoins de leur devoir vis-à-vis de leurs enfants.

Il est acquis que la petite enfance est la période durant laquelle les responsabilités des parents sont les plus lourdes et que l'aide doit surtout être apportée durant cette période de la vie. On peut en effet penser que l'aide aux parents devrait inclure:

- des mesures ayant des effets directs comme les services de santé périnatals pour la mère et l'enfant, l'éducation des parents, les visites à domicile d'assistants sociaux, et
- des mesures indirectes comme les allocations sociales, la politique fiscale, l'aide au logement, l'aménagement des horaires de travail.

Toutes ces mesures d'aide et de soutien aux parents doivent s'inscrire dans le cadre d'une politique globale de la petite enfance notamment en prévoyant des mesures dans le domaine de la santé, des soins et de l'éducation pour les tout-petits.

b) la formation des professionnels

Un point très important — et qui évidement entre dans les obligations des Etats - me paraît être la formation professionnelle: La personnalité et les besoins spécifiques de chaque enfant (principe de l'individualisation invoqué plus haut) postule une

formation de grande exigence. Tout le monde connaît la rapidité du développement de l'enfant, de son évolution physique, psychique et surtout sociale. Or, l'article 5 de la Convention est basé sur le droit au développement harmonieux de chaque enfant: cela renvoie donc aux processus d'apprentissage par où les enfants se développent non seulement en matière de connaissance, mais surtout en matière de prise de conscience et d'adaptation à la réalité qui les entourent. Le respect du développement de chaque enfant et de ses compétences propres me paraît être très important pour le respect de leurs droits. Dès lors, s'il faut sans cesse adapter les soins de base (nourriture, soins de santé) pour l'enfant, il faut surtout adapter la prise en charge éducative et respecter l'intérêt de l'enfant. On doit dès que possible stimuler ses compétences et l'aider à exprimer, par les moyens qui sont les siens, son rôle de participant aux activités qui lui sont proposées.

Selon le Comité des droits de l'enfant: «Le développement des capacités devrait être vu comme un processus constructif et qui favorise l'évolution de l'enfant, et non comme la justification de pratiques autoritaires limitant l'autonomie de l'enfant et ses possibilités d'expression, sous prétexte généralement de l'immaturité relative des enfants et de leur besoin d'apprendre à vivre en société. Les parents (et les autres personnes concernées) devraient être encouragés à donner «l'orientation et les conseils» en se centrant sur l'enfant, en utilisant le dialogue et l'exemple et en renforçant les capacités des jeunes enfants à exercer leurs droits, dont celui d'exprimer leur opinion sur toute question les intéressant (art. 12)...»[11]. Dans un tel contexte, il est évident que la formation des professionnels est primordiale. Les Etats doivent donc veiller à ce que les personnels concernés possèdent les qualités psychologiques appropriées et soient qualifiés, suffisamment nombreux et bien formés. Si une attention particulière doit être portée à leurs connaissances techniques en matière de prise en charge des enfants, Il ne faut pas négliger leur formation en matière de droits humains, notamment une bonne connaissance de la Convention de la signification de ses grands principes généraux. Par ailleurs, le travail avec les jeunes enfants n'est souvent pas très valorisé ou considéré comme un sous-emploi; une politique de salaire correcte doit être mise ne place et la promotion de ce type de formation devrait être plus incisive. Il faut attirer de bons professionnels, des deux sexes, et pas seulement des jeunes femmes; cela est aussi important pour une bonne prise en charge des enfants. L'accès à la formation continue et la possibilité de changer de travail est un gage d'efficacité; les mesures de supervisions régulières doivent être mises à disposition des personnes qui travaillent quotidiennement avec de jeunes enfants.

De nombreux cas de maltraitance des professionnels, notamment dans des institutions, ont été signalés depuis que la communauté internationale a découvert la maltraitance à l'égard des enfants, notamment des cas d'abus sexuels sur les enfants. Une attention particulière doit être portée sur ce point lors de l'engagement des professionnels et les programmes de formation devraient comporter des informations sur ces questions délicates. La production d'un casier judiciaire peut être une mesure utilisée en cas de doute.

c) l'éducation aux droits humains

Parmi les obligations des Etats, figurent la diffusion de la Convention et la promotion des droits humains. Parmi les moyens pour atteindre ces buts figure évidement l'éducation aux droits de l'homme et aux droits de l'enfant.

Peut-on faire de l'éducation aux droits humains avec des enfants en âge préscolaire et du début des

11 - Cf. Observation générale du Comité des droits de l'enfant citée ci-dessus, par.17

classes primaires? Certaines personnes doutent ou remettent même en question ce principe, indiquant que les droits de l'homme sont une vision occidentale et ne peuvent être imposés aux enfants; cette vue est évidemment contraire aux principes mêmes à la base des fondements enseignés qui visent l'universel, le respect des autres, la tolérance. Et qui font la promotion de l'égalité de tous les enfants. Car ce que l'on souhaite, par une éducation aux droits humains et aux droits humains de l'enfant, c'est de faire naître chez l'enfant la confiance en soi et la tolérance à l'égard de l'autre. Ces deux sentiments sont à la base de toute la culture «droits de l'homme».

Confiance en soi: il est difficile de s'intéresser aux droits des autres quand on imagine que l'on est victime d'injustice, ou que l'on n'est pas respecté ou que l'on imagine que l'on n'a pas de droits. L'enseignement doit donc commencer par l'apprentissage de la confiance en soi. Pour cela, en général, il ne faut pas de le théorie, mais bien des exercices pratiques pour que les enfants prennent conscience de leur propre personnalité et pour qu'ils sentent des êtres humains aussi compétents et dignes de respect que leurs condisciples, copains ou voisins.

Tolérance: c'est le maître-mot. Souvent, en classe, les enfants sont très durs avec leurs pairs et ont tendance à faire régner la force du verbe, parfois de l'insulte voire la force physique ou alors constituent ces clans qui manient l'exclusion. C'est aux maîtres que revient la difficile tâche lors de ces attitudes, d'expliquer en quoi le comportement est incorrect et d'essayer de résoudre le conflit en mettant les enfants ensemble et en leur apprenant à se respecter malgré leurs différences, apparentes ou non.

Les épisodes de discrimination en raison d'un handicap, d'une langue étrangère, d'une couleur de peau sont souvent à l'origine d'attitudes ressenties douloureusement. C'est là aussi une occasion pour les maîtres de saluer la diversité ethnique de la classe, pour souligner les richesses des autres cultures. Racisme et sexisme se rencontrent très tôt chez les enfants et il faut veiller à ne pas laisser se développer de tels sentiments, qui risquent de s'enraciner. Avec la complication souvent rencontrée par les maîtres de devoir lutter contre des attitudes des parents, que les enfants reproduisent en classe. Faire apprécier les similitudes aussi bien que les différences. C'est cela au fond que doivent accomplir les Etats, à travers l'Ecole, pour la promotion des droits de l'homme chez les tous petits. Avec bien sûr des moyens adaptés à leur âge: non pas tellement de grands explications théoriques, mais surtout l'utilisation de moyens comme les contes, les jeux, les jeux de rôle, les cercles de conversation et tous les supports que permet l'expression artistique (dessin, chant, vidéo...). Bien sûr qu'il existe aussi de nombreux instruments didactiques qui permettent, une fois la confiance établie, de présenter les grands instruments, de manière ludique et childfriendly, en se basant sur la mise en avant des besoins de l'enfant plutôt que ses désirs et la nécessité du respect des autres. Les outils pédagogiques créés ces 20 dernières années sont légion.

Conclusion

La Convention a une histoire très courte, trop courte pour faire un bilan et indiquer quel est son effet. De plus, l'on pourrait être tenté de dire qu'elle n'est guère efficace si l'on fait le compte de toutes les violations des droits des enfants dans le monde. Comme si elle avait eu comme mérite premier de permettre une distinction et une catégorisation plus nettes des situations où les enfants sont victimes des adultes (parents, communautés, Etats): petits travailleurs, jeunes soldats, champions précoces, fillettes abusées, nouveau-nés morts d'inanition, bambins privés de vaccins, jeunes filles discriminées, enfants de minorités sans d'identité, jeunes handicapés méprisés, litanie d'enfants non scolarisés... une

longue liste et un long cortège de plaies, de bosses et de misères. Ne nous voilons pas la face et ces chiffres sont têtus: le nombre de violations des droits se compte en millions et le génie de l'homme continue à inventer l'exploitation des enfants, notamment grâce aux nouvelles technologies et à leurs dérives (pornographie, réseaux pédophiles...). Cependant ne peignons pas tout en noir: il faut relever tout d'abord que le fait de mettre en évidence un problème ne le résout certes pas, mais force à le prendre en compte, à en déterminer les causes et à chercher des remèdes. Or, j'estime que beaucoup a déjà été fait en matière de dénonciation des violations des droits de l'enfant par la communauté internationale, aidée par toutes les ONG - et elles sont des milliers - et par l'initiative privée. Il faut faire encore plus, c'est évident et l'effort à consentir encore reste considérable. Et comme chacun le sait, rien n'est jamais acquis définitivement, donc l'effort doit viser le long terme.

Un autre constat mérite aussi d'être fait: la Convention a fait avancer la cause en mettant en évidence un certain nombre de problèmes liés surtout à l'utilisation des enfants par les adultes dans nombre de situations intolérables déjà évoquées. Dans tous ces cas, ce qui revient de manière systématique est l'instrumentalisation des enfants par les adultes, pour leur profit direct, immédiat, parfois dicté par des conditions économiques difficiles, parfois simplement pour assouvir des passions. L'enfant est traité comme une marchandise. C'est ici qu'est le pari: la Convention doit donc résoudre l'équation difficile de passer de la conception ancienne et traditionnelle de l'enfant perçu comme objet de protection, de prestations et de bienveillance à la posture nouvelle et je redis révolutionnaire de l'enfant qui détient des droits en propre, droits qui sont attachés à sa personne

De plus, la Convention oblige chaque Etat à faire le point sur la situation des enfants sur son territoire, sur les politiques qu'il a mises en place pour assurer un développement harmonieux de l'enfant et de la famille, pour indiquer comment il assure la prise en compte de la Convention et comment il met en action la participation de l'enfant, dans toutes les procédures qui le concerne. Par le seul fait d'exister la Convention impose cet exercice difficile aux Etats et met le doigt sur les lacunes, tout en incitant à des mesures de réforme. Si l'on prend la situation particulière des petits enfants, les Etats lui doivent une attention particulière car la petite enfance est une période particulière de la vie d'une personne. A mon avis, le respect de la spécificité des intérêts, des expériences et des difficultés de chaque jeune enfant constitue le point de départ de la réalisation des droits de l'enfant pendant cette période cruciale de l'existence. Les Etats doivent donc mettre en place les moyens financiers et les ressources humaines, ainsi que les mécanismes utiles pour assurer le respect de ce statut nouveau, notamment en préparant l'enfant à l'apprentissage du jeu démocratique.■

Perspectives internationales

Sylvia Rayna | Maître de conférences, INRP, Paris

Quelles perspectives internationales quant aux mandats et missions des politiques et des services de la petite enfance? En voici un petit aperçu, au regard de la qualité et de l'équité de l'accueil des jeunes enfants, à partir d'un ensemble de travaux comparatifs et avec, en toile de fond, les droits de l'enfant. Le fil rouge en sera le cadre européen que propose à la discussion aujourd'hui Enfants d'Europe: un document de base pour la réflexion et l'action en Europe et bien au-delà....

Vers une approche Européenne de l'accueil de la petite enfance

Cette proposition, plaçant l'accueil de la petite enfance au centre de dialogues, émane d'Enfants d'Europe, publication commune (en onze langues) du réseau de revues 'petite enfance' de treize pays, espace d'échanges visant l'amélioration des politiques et des pratiques aux plans national et européen. Cette proposition du comité éditorial d'Enfants d'Europe et de son rédacteur en chef, P. Moss, a pour but de «stimuler un dialogue démocratique» sur les politiques des différents pays et de soutenir la création d'une «politique européenne de l'enfance». Ce document d'une dizaine de pages, diffusé en français sur le site de la revue partenaire Le Furet[1], qui recueille signatures et éléments de discussion, présente les raisons d'une telle politique, propose une approche particulière, précise ses sources, défend une certaine image de l'enfant, et avance dix principes d'orientation.

Pourquoi une approche Européenne?

Trois principales raisons à cela: la responsabilité de l'Union Européenne, l'équité de l'accueil et la valeur ajoutée d'une approche européenne.

Première raison: la responsabilité de l'Union Européenne

L'accueil de la petite enfance relève, en effet, de la responsabilité de l'Union Européenne dans la mesure où, dans ses politiques sociales et économiques, c'est un moyen de réalisation des objectifs de parité et d'emploi. Des objectifs quantitatifs ont été posés (Barcelone, 2002): 90% d'accueil à atteindre pour les enfants âgés de trois à six ans et 35% pour les enfants âgés de zéro à trois ans ..., une utopie pour certains, un pourcentage déjà largement dépassé par d'autres, comme les villes de Genève et de Lausanne! De plus, plusieurs textes européens reconnaissent les droits de l'enfant: la Charte des Droits Fondamentaux (2000), «Vers une stratégie européenne sur les droits de l'enfant» (2006), le Traité de Lisbonne (2007). Enfin, est reconnue l'importance de l'éducation préscolaire pour l'efficacité économique et la cohésion sociale, au vu des résultats convergents de travaux, notamment en économie de l'éducation («Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation», 2006). Ceci étant dit, il reste à discuter les questions de fond quant aux missions et mandats des politiques et des services: quelles valeurs et quels principes pour les services de la petite enfance? Au-delà de la quantité, quelle qualité d'accueil de tous?

Deuxième raison: l'équité de l'accueil

Les comparaisons internationales montrent, en effet, que développer des objectifs quantitatifs sans objectifs qualitatifs conduit à de fortes disparités et inégalités entre les pays mais aussi en leur sein. On sait combien les expériences vécues par les jeunes enfants de leur petite enfance sont extrêmement diverses, selon qu'ils vivent ici ou là, qu'ils appartiennent à tel ou tel milieu, qu'ils sont en bonne santé ou souffrent d'un handicap ou d'une maladie chronique. Considérer les tout-petits comme des «citoyens d'Europe» conduit alors à penser qu'ils doivent alors jouir des mêmes droits à un accueil éducatif de qualité: un enjeu européen, un enjeu pour chaque pays.

1 - *www.lefuret.org*

Troisième raison: la valeur ajoutée d'une approche européenne

L'Europe est le «berceau de l'éducation préscolaire», ainsi que le montre l'histoire de l'éducation (Compère, 1995): infant school, kindergarten, Ecole maternelle, etc., y ont en effet vu le jour. Et cette éducation préscolaire se caractérise par une grande diversité: de systèmes et de structures de la petite enfance, de pratiques et de traditions pédagogiques (Plaisance & Rayna, 1997; Brougère & Rayna, 1999; Rayna & Brougère, 2000). D'où l'enrichissement que peut procurer l'échange des expériences acquises dans les différents pays pour améliorer les conditions d'accueil des jeunes enfants qui vivent aujourd'hui des situations similaires, marquées par des mutations communes au niveau de la famille, de l'emploi, etc.

Quelle approche Européenne?

L'approche proposée vise l'articulation entre cohérence et diversité, dans un monde complexe et incertain, peut-on dire avec Edgar Morin et ce, par un débat démocratique permanent.

La diversité dans la cohérence

L'approche ne se veut en aucun cas uniformisatrice à l'échelle européenne. Elle se veut processus de définition d'objectifs, de principes et de droits communs, à traductions locales originales. On peut prendre pour image, à l'échelle d'un pays, celle du Danemark où quelques orientations nationales d'ordre très général guident l'élaboration, par les professionnels avec les parents, des projets éducatifs des services d'accueil d'enfants de moins de 7 ans (Broström, 2000). Ou au niveau d'une ville, celle de Pistoia, par exemple, dont la pédagogie oriente les projets originaux des différentes structures en fonction des ressources propres des quartiers et des équipes (Galardini, 2009).

Un processus démocratique de définitions provisoires

La «qualité» de l'accueil ne pouvant être définie de façon objective, statique, mais exigeant une définition évolutive, sans cesse interrogée et réajustée, c'est un processus permanent de définition qui est défendu, dont la pertinence reposant sur sa nature intersubjective relève de la participation de toutes les parties prenantes: professionnels, experts, décideurs, parents et enfants eux-mêmes (Moss, 1996). Les voix généralement peu entendues sont aujourd'hui reconnues d'une importance primordiale au regard de la qualité et de l'équité de l'accueil. Ainsi, celle des parents comme le montrent les pratiques observées dans certains pays nordiques (Brostrom, op. cit.; OCDE, 2006) ou dans certaines villes d'Italie, terre d'émigration devenue depuis peu terre d'immigration, où le tricotage de la «culture de l'enfance» se veut celui d'une «interculture» (Favarro, Mantovanni & Musatti, 2008). Cette participation parentale, qui s'inscrit dans un processus des négociations culturelles entre professionnels et parents, rencontre des obstacles plus moins faciles en surmonter, ainsi que l'indique le projet international CCB[1] mené dans cinq pays (Tobin, 2006; Brougère, Guénif & Rayna, 2008; Rayna & Touiller, 2008).

Questionnement des évidences

Ce que nous considérons, ici ou là, comme «bon pour les enfants», on l'aura compris, n'a rien d'évident! António Nóvoa l'a avancé dans sa contribution. Le décentrement s'impose donc, facilité par l'échange, la comparaison, la confrontation. L'expérimentation, le transfert contextualisé, l'argumentation, la mutualisation des acquis qui peuvent s'ensuivre constituent une source de transformations et d'innovations au niveau des politiques, comme de professionnalisation dans les services accueillant les enfants (de la naissance à l'âge de la scolarité obligatoire). Sont également concernés par cette proposition européenne les lieux accueillant les enfants mais aussi leurs parents, dont les vocations diffèrent sensiblement d'un pays à l'autre:

2 - Financé par la fondation Bernard van Leer (www.childrencrossingborders.org)

si leur mission éducative est clairement affichée en Italie (Musatti, 2000; Galardini, 2007), tout comme au Japon, ce n'est pas le cas en France (Neyrand, 1995; Eme, 1995) où le «radicalement éducatif», comme le dit Ph. Mérieu, pourrait pourtant peut-être aider à dépasser tensions et limites des approches psychanalytiques et du travail social.

Les sources de l'approche

Parmi les sources convoquées figurent tout un patrimoine européen lié à l'égalité des chances, les conclusions récentes des travaux internationaux sur les politiques de la petite enfance et d'autres textes majeurs, tel que celui de Rosa Sensat, «Pour un nouveau système public d'éducation» (2005), qui défend une «nouvelle utopie de l'éducation».

Le patrimoine de l'Union Européenne

Deux textes sont cités: la «Recommandation du Conseil des Ministres sur la garde des jeunes enfants» (1992) qui concerne l'emploi et la parité mais contient quelques principes qualitatifs, et surtout les «Objectifs qualitatifs des services de la petite enfance» qui émane du travail de dix ans du Réseau européen des modes de garde (1986-1996). Ces 40 objectifs (pour 2006), interdépendants, concernent les dimensions suivantes: politique, financement, types de services, éducation, taux d'encadrement, formation, environnement, parents, résultats. Ce texte a orienté certaines politiques, par exemple celle de la Communauté Flamande de Belgique (Peteers, 2004), a inspiré des initiatives d'évaluation de la qualité dans certaines communes italiennes (Musatti, 2008) et concourt aujourd'hui à la réflexion du réseau international des villes éducatrices sur les indicateurs qualitatifs. Stimulée et renouvelée par la dynamique du Réseau européen des modes de garde, une importante littérature scientifique, au niveau international, sur la qualité et son évaluation est à présent à notre disposons (P. Moss, G. Dahlberg & A. Pence, 1999, etc.).

Starting Strong- Petite enfance, grands défis

L'examen comparatif par l'OCDE (2001, 2006) des politiques de la petite enfance menées dans 20 pays constitue une autre source importante qui offre, au terme de la comparaison et au vu d'un large consensus autour de certaines «bonnes pratiques» relevées ici ou là et des effets de certaines évolutions politiques récentes, quelques pistes pour une politique de la petite enfance réussie (Bennett & Neuman, 2004; Bennett, 2006).

Une certaine image de l'enfant

En raison de la diversité des visions des enfants, des enfances et des pratiques leur correspondant, que démontre aussi l'anthropologie comme l'histoire du maternage (Guidetti, Lallemand & Morel, 1997; Rollet & Morel, 2000), un modèle unique, universel ne peut être défendu. Singularité et pluralité sont mises en avant, tout comme les inextricables liens entre savoirs savants et savoirs populaires, et entre connaissances et valeurs. Pour autant, avec la ligne de mire des droits de l'enfant, des limites peuvent être posées à la relativité. Des choix étayés peuvent être avancés, comme dans ce texte qui propose un «choix politique et éthique», affichant certaines valeurs de référence pour les dix principes qui seront développés plus loin. Cette image est celle d'enfants «riches», dans des familles «ressources», qui exigent un accueil global.

Un enfant «riche»

C'est l'image d'un enfant dont les potentialités à la naissance ne sont plus à démontrer, au vu des découvertes fondamentales de la «bébologie». Des enfants «actif pour apprendre», «co-créateur de savoir, d'identité, de culture et de valeurs», «en relation avec les autres», «avec un corps, un esprit, des émotions, de la créativité, de l'histoire et une identité sociale». Un enfant «dont l'individualité et l'autonomie dépendent de l'interdépendance», «citoyen à part entière dont la place est ancrée dans la société et qui possède des

droits que la société se doit de respecter et soutenir». Cette notion d'enfant «riche» est empruntée à Loris Malaguzzi et à l'approche développée par Reggio Emilia qui irradie de nombreuses localités italiennes et bien au-delà. Une vision qui repose sur un ensemble de constructions théoriques à partir de l'idée d'un enfant actif (Piaget, Vygotski, Bruner,...), compétent (Brazelton,Trevarthen, Stern,...), participant (sociologie de l'enfance)... citoyen! Une vision qui avance de nouveaux paradigmes pour repenser l'éducation des jeunes enfants (Brougère & Vandenbroeck, 2008; Rayna, 2008).

Un enfant dans sa famille, vue comme une ressource

Un enfant tout seul n'existe pas, dit-on à la suite de Winnicott et on s'accorde sur l'importance fondamentale de la famille dans son développement et son bien-être. Cette vision d'un enfant «riche» s'accompagne de celle d'une famille elle-même ressource (OCDE, op. cit.). Une famille reconnue comme lieu de diversité «à respecter en tant qu'élément fondamental de la société européenne». Une famille insérée dans «un réseau complexe de relations éducatives». Une vision d'une «parentalité positive» (Conseil de l'Europe, 2007).

Un enfant exigeant un accueil global

Cet enfant, à fort potentiel et hypersensible à la qualité de l'environnement physique et humain qui lui est offert, exige un accueil global: alliant soin et éducation, raison et émotion, corps et esprit. Un accueil dans des lieux de rencontres, entendus comme des lieux «de praxis éthique et politique», «de recherche et de créativité», «de coexistence et de plaisir», «de pensée critique et d'émancipation», «de formation de l'autonomie mais aussi de l'interdépendance et de la solidarité». Un tel accueil est avancé comme un droit «dont tous les citoyens doivent bénéficier dès la naissance». Un accueil qui fasse partie d'un réseau de services et de politiques «nécessaires pour assurer une «bonne enfance», soutenir la parentalité ainsi que pour réduire l'inégalité, l'exclusion et l'injustice». Et ce, dans «l'intérêt supérieur de l'enfant». Une telle proposition engage donc à dépasser les visions traditionnelles de l'enfant, à renouveler les missions politiques, à revisiter les pratiques professionnelles, notamment dans l'apprentissage précoce de la rencontre. Albert Jacquard le défend également...

Les dix principes proposés

Ce sont dix objectifs (pour 2020), liés les uns aux autres. Une utopie en marche, au vu des réalités déjà existantes ici ou là (OCDE, op. cit.; News & Cochran, 2007) qui confortent leur pertinence quant aux missions et mandats des politiques et des services de la petite enfance.

Un accès pour tous

Le premier principe énonce l'accès aux services d'accueil comme un droit des enfants. La mission première des politiques est donc d'accueillir tous les enfants et pas seulement ceux à partir de trois ans qui, dans de nombreux pays, fréquentent une structure préscolaire. L'accueil des enfants de moins de trois ans s'avère être une priorité (Bennett, 2008). Les enfants les plus jeunes sont, en efffet, les premières victimes de la pauvreté et de ses méfaits, y compris dans les pays riches (CERC, 2005; UNICEF, 2007). On sait les inégalités entre pays comme au sein des pays, mais aussi les évolutions récentes de la pauvreté sous l'impact des politiques de la petite enfance: depuis 2000, elle a augmenté dans certains pays et reculé dans d'autres, notamment au Royaume-Uni où elle était des plus fortes avant les efforts déployés depuis 1997 en direction de l'accueil des jeunes enfants (OCDE, op.cit.).

Des financements publics

Un accès pour tous implique le principe de gratuité, trop de familles pauvres ou simplement modestes ne pouvant avoir accès aux services d'accueil, comme de nombreuses études le montrent. Cela implique

des efforts financiers importants, investissements majeurs pour la société en termes de performance économique mais aussi de cohésion sociale et surtout devoir de respecter un droit à l'enfance. Une telle responsabilité publique se justifiant par le droit des enfants, à l'éducation dès la naissance, la mission des politiques est dès lors d'étendre peu à peu la gratuité pour l'accueil des enfants de moins de trois ans.

Une pédagogie globale

Mais la quantité sans qualité n'a aucun sens, et l'accueil à offrir aux enfants est proposé comme un accueil «global et à buts multiples». Donc pas de mission de scolarisation précoce ni de garde hygiéniste, mais de rencontres «riches» et d'accueil de la diversité. L'approche pédagogique proposée, illustrée ici par des images de Pistoia (Galardini, 2009), vise tout à la fois à prendre soin, sécuriser et promouvoir bien-être et apprentissage. Une importance majeure est accordée aux espaces et au jeu, à l'éthique et à l'esthétique, et une place est donnée à l'imprévu.

Les missions d'intégration et de coordination des politiques constituent alors une priorité au regard de la mise en œuvre d'une telle approche pédagogique (Bennett, 2008). Les pays nordiques sont largement engagés dans cette option, comme la Suède, exemple de système intégré sous la tutelle du Ministère de l'Education depuis 1996, où les enfants de un à six ans sont accueillis à la forskola (pré-Ecole). Réorienter la formation comme le curriculum fait alors partie des enjeux majeurs. Parmi les références: la pédagogie du jeu des pays nordiques ou la «pédagogie de l'écoute» de Reggio Emilia (*Enfants d'Europe*, 2002; Rinaldi, 2006).

La participation à tous niveaux

S'agissant d'«une valeur essentielle», puisqu'expression démocratique, la participation concerne tous les acteurs concernés, et au premier chef: les professionnels, les parents et les enfants. Il s'agit de participation au projet des structures, à leur gestion, aux décisions et aux évaluations. En termes de missions, il s'agit alors de garantir la qualité par des dispositifs, une formation, un suivi visant l'implication de toutes les parties prenantes. Des outils existent tels que la «documentation» italienne qui favorise communication et réflexivité des adultes et des enfants dans les services éducatifs de la petite enfance et contribuent à l'évaluation de la qualité (Rinaldi, op. cit.; Galardini, op. cit.).

La cohérence d'ensemble

Une approche cohérente pour soutenir l'ensemble des services de la petite enfance passe par «un cadre pour soutenir une approche commune». Mission est de développer un cadre politique unique, un même ministère assurant approche commune et conditions analogues d'accueil des enfants. C'est une priorité, en vue notamment d'une plus grande bien-traitrance des enfants de moins de trois ans (OCDE, op. cit.). Un curriculum contribue également à garantir une meilleure qualité d'ensemble, mais pas n'importe quel curriculum. Un curriculum présentant explicitement valeurs et objectifs, ouvert aux interprétations locales, et participatif, tel le curriculum préscolaire finlandais de 2002. D'autres encore suscitent un intérêt particulier. Le curriculum pour la pré-Ecole suédoise, centré sur la transmission des valeurs démocratiques et première étape d'un curriculum couvrant l'ensemble de la scolarité dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie (Karlson-Lohmander, 2009). Ou celui de Berlin (*Bridging diversity*) pour les kitas que fréquentent les enfants de moins de six ans, adopté par deux autres Länder allemands, traduit dans plusieurs langues et dont une version courte s'adressant aux parents invite ces derniers à participer activement (Preissing, 2007). Un curriculum qui peut se tricoter également à partir du terrain, comme en Italie pour les crèches qui n'ont pas de véritable tutelle au niveau national et où pourtant se co-construit ainsi une vivante «culture de l'enfance». Ou, plus récemment et modestement, à partir de certaines initiatives françaises, comme en témoigne la réflexion en cours en Provence-

Alpes-Côte d'Azur (Rayna, Bouve & Moisset, 2009).

Choix et diversité sous toutes ses formes

Choix et diversité, «conditions de la démocratie», constituent l'objectif suivant, le choix comme «processus de décision participatif et inclusif» et la diversité concernant aussi bien les personnes (d'accueil et accueillies), que les pratiques (professionnelles et parentales) ou les perspectives envisagées. Parmi les missions des politiques et des lieux de la petite enfance figurent donc la valorisation de la diversité sous toutes ses formes, l'éducation à la diversité et la lutte contre stéréotypes et discrimination (Vandenbroeck, 2005; Preissing & Wagner, 2005), l'emploi de davantage d'hommes et de professionnel(le)s issu(e)s de la diversité, comme en Norvège ou Communauté flamande de Belgique (OCDE, 2006). Mais aussi l'exploration de nouveaux paradigmes (Brougère & Vandenbroeck, 2008) à l'instar du réseau anglo-saxon RECE[3] (Tobin, 2008) qui fait appel à des références, parfois inattendues dans le champ de la petite enfance mais qui se révèlent fécondes pour repenser l'éducation préscolaire: Foucault, Bourdieu, Deleuze & Guattari, Derrida, théories féministes, post-colonialisme, etc.

Une évaluation

Mais pas n'importe quelle évaluation: une évaluation «participative, démocratique et transparente». La mission est alors de développer des dispositifs et des outils d'évaluation de la qualité des services par les professionnels et les usagers. Nous disposons à cet égard de quelques exemples pertinents: pour les crèches et lieux d'accueil parents-enfants en Ombrie, à Rome, etc. (Bertin & al., 1998; Musatti, 2008) ou pour les services intégrés anglais qui se sont développés sur le territoire à partir de ce processus d'évaluation (Bertram & al., 2000-2002; Casper 2008), méthodologie participative qui inspire une évaluation, en cours, de lecture auprès de tout-petits et de leurs familles à Paris (Bensa & al., 2008, Traoré, 2008). Et des études se multiplient aujourd'hui sur les «children perspectives» (Clark, Kjorholt & Moss, P. 2005; etc.), indiquant des façons ingénieuses de faire participer les jeunes enfants à l'évaluation de la qualité des lieux d'accueil qui sont les leurs. Sur le plan de la formation, la formation à la pratique de documentation.

La valorisation du travail avec les jeunes enfants

La qualité de l'accueil ne peut se concevoir que portée par des professionnel(le)s reconnu(e)s. Et par principe, un tout-petit n'a-t-il pas autant de valeur qu'un plus grand? D'où la proposition d'«une profession en parité avec celui du système scolaire». Et la mission subséquente de concevoir une qualification professionnelle pour le travail avec les jeunes enfants et leur famille, de proposer des formations qui développent esprit critique, travail interdisciplinaire, praxis démocratique, etc. Mais aussi d'offrir des salaires et des conditions de travail équivalentes à celles des enseignants du primaire. Du moins d'établir des passerelles - ainsi, les assistants des enseignants préscolaires suédois, au bout de quelques années de pratique, peuvent entrer à l'université et devenir eux-mêmes enseignants préscolaires (OCDE, 2006). Et de favoriser le développement professionnel, par exemple par l'insertion dans un processus d'«auteurisation», lié notamment à une implication dans la recherche pédagogique jusqu'à la phase d'écriture (Bréauté & al., 1987; Cresas, 1992; Bréauté & Rayna, 1995; Rayna, Bouve & Moisset, 2009) qui peut prendre des formes diverses, comme le soulignent ici Mireille Cifali ou par ailleurs les travaux sur les effets formateurs de la biographisation.

Un partenariat fort et équitable avec le»scolaire»

Il s'ensuit ce nouveau principe de partenariat fort et équitable entre structures d'accueil et système scolaire obligatoire. Et donc la mission de partager une vision globale de l'éducation, de développer les espaces de

3 - *Reconceptualizing Early Childhood Education*

rencontres, de faciliter les transitions. Via le curriculum, par exemple, comme celui qui innerve l'ensemble du système éducatif suédois déjà évoqué ou un ensemble de dispositifs et pratiques de liaison entre les secteurs préscolaires et scolaires, discutés notamment dans le cadre de l'EECERA[4], pour assurer davantage de cohérence et de continuité dans le parcours des enfants et féconder les deux secteurs. Un échange de «bonnes» pratiques, préservant ce temps majeur de la petite enfance, fondation de tout l'édifice que sera la vie future de chaque enfant, et le valorisant aux yeux des professionnels qui prennent la suite.

Le partenariat transnational

Le principe final de cette proposition européenne est d'«apprendre les uns des autres», pour les raisons évoquée au tout début. Une mission fondamentale en découle: préserver, valoriser, visibiliser le patrimoine de chacun comme ses innovations. Mais aussi lutter contre les instrumentalisations de toutes sortes, de la caricaturisation des stades de développement à la rigidification des pratiques (autour de la personne de référence, de l'adaptation progressive, etc.) ou de notions, telles que le «contrôle émotionnel», sans parler de la marchandisation envahissante, du doudou par exemple, conduisant à une uniformisation fâcheuse des lieux de vie des tout-petits. Contre les dérives sécuritaires aussi, quant aux sorties, aux gâteaux-maison - Jean Epstein l'a évoqué -, au matériel pédagogique réalisé à partir d'objets de récupération, etc., que l'on observe dans un certain nombre de localités françaises et qui en viennent à stériliser la créativité des adultes et des enfants. Développer des partenariats, des réseaux, des espaces de rencontres, des voyages d'études, etc. sont alors autant de modalités fructueuses pour avancer en apprenant des autres tout en faisant part de ses trouvailles. Citons les ressources fournies par le réseau de revues Enfants d'Europe, le groupe national Nido infancia (Musatti, 2009), le réseau DECET[5], l'association internationale des villes éducatrices, l'EECERA et ses colloques annuels (à Strasbourg en 2009[6] et à Genève ou Lausanne bientôt, peut-être ...).

En guise de conclusion

Apprenons donc les uns des autres! Échangeons! Participons! Tissons ensemble, en Europe... et au-delà! Et prenons le risque du dialogue dans une éthique de la rencontre (Levinas)!

Bibliographie

Bennett, J. & Neuman, M. (2004)
Petite enfance, grands défis
Perspectives, n° 132, Unesco.

Bennett, J. (2006)
Petite enfance, grand défis
Le Furet, n° 51, 2006.

Bennett, J. (2008)
Public policy and early childhood systems in Europe: 6 challenges for the coming years
18th EECERA Conference, Stavanger.

Bensa, A. & al. (2008)
Les actions culturelles en direction de la petite enfance, un support à l'intégration des enfants et des parents?
Le Furet, n° 56.

Bertin, G. & al. (1998)
Manuale per la valuazione della qualita degli asilo nido nella regione Toscana
Bergamo, Edizioni junior.

Bertram, A. & al. (2000-2002) S.
Early Excellent Center Pilot Programme: 3 Evaluation Reports
London, Dfee.

4 - *European Early Childhood Education Research Association, voir le Themed Monograph n°1 de l'EECER Journal (2003)*
5 - *Diversity in Early Childhood Education and Training www.decet.org*
6 - *Sur le thème Diversités des éducations www.lefuret.org*

Bréauté, M. & al. (1987)
Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes. Une recherche action
Paris, L'Harmattan-Inrp.

Bréauté, M. & Rayna, S. (coord.) (1995)
Jouer et connaître chez les tout-petits
Ville de Paris - Inrp.

Broström, S. (2000)
L'éducation préscolaire au Danemark et dans les pays nordique: tradition et démocratie, in Rayna, S. & Brougère, G. (dir.)
Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Perspectives internationales
Paris, Inrp.

Brougère, G. & Rayna, S. (dir.) (1999)
Culture, enfance et éducation préscolaire
Paris, Unesco.

Brougère, G. & Vandenbroeck, M. (dir.) (2008)
Repenser l'éducation des jeunes enfants
Bruxelles, P. Lang.

Brougère, G., Guénif, N. & Rayna, S. (2008)
De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire, in Brougère, G. & Vandenbroeck, M. (dir.)
Repenser l'éducation des jeunes enfants
Bruxelles, P. Lang.

Casper, M. (2008)
Les centres de la petite enfance au Royaume-Uni
Le Furet, n°57.

Cerc (2004)
Les enfants pauvres en France.

Clark, A., Kjorholt & Moss, P. (2005)
Beyond children perspectives
London, Falmer Press.

Compère, M. M. (1995)
L'histoire de l'éducation en Europe
Paris, Inrp-Peter Lang.

Conseil de l'Europe (2007)
La parentalité dans l'Europe contemporaine: une approche positive
Strasbourg.

Cresas (1992)
Accueillir à la crèche, à l'Ecole: il ne suffit pas d'ouvrir la porte!
Paris, Inrp-l'Harmattan.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999)
Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives
London, Falmer Press.

Eme, B. (1995)
La croisée des liens
Paris, La Fondation de France.

Enfants d'Europe (2002)
Reggio Emilia. Sur les pas de Malaguzzi.

Favaro, G., Mantovani, S. & Musatti, T. (dir.) (2008)
Une crèche pour vivre ensemble
Toulouse, Eres.

Galardini, A. L. (2007)
De nouveaux services pour la petite enfance en Italie, in Rayna, S. & Belan, X. (dir.)
Quel accueil demain pour la petite enfance?
Toulouse, Eres.

Galardini, A. L. (2009)
Réseau et documentation: l'expérience italienne pour la qualité éducative, in Rayna, S., Bouve, C. & Moisset, P.
Quel curriculum pour la petite enfance?
Toulouse, Eres.

Galardini, A. L. (2009)
La pédagogie de la petite enfance à Pistoia
Journal des professionnels de la petite enfance.

Guidetti M., Lallemand, S. & Morel, M. F. (1997)
Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui
Paris, Armand Colin.

Karlson-Lohmander, M. (2009)
La petite enfance en Suède
Journal des professionnels de l'enfance.

Moss, P. (1996)
Vers une définition des objectifs des services de la petite enfance, In Rayna, S., Deleau, M. & Laevers, F. (dir.)
Quels objectifs pédagogiques pour l'éducation préscolaire?
Paris Nathan-Inrp .

Musatti, T. (2000)
La petite enfance en Italie, in Rayna, S. & Brougère, G. (dir.)
Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire.
Perspectives internationales
Paris, Inrp.

Musatti, T. (2008)
Construction d'un dispositif d'évaluation avec l'ensemble des acteurs
Quels indicateurs européens communs en matière de politique petite enfance?
Aive, Ville de Lyon, Essse.

Musatti, T. (2009)
Nido infancia
Le Furet.

News, R. & Cochran, M. (dir) (2007)
Early Childhood Education: An International Encyclopedia.
Greenwood Publishing Group.

Neyrand, G. (1995)
Sur les pas de la maison verte
Paris, La Fondation de France.

OCDE (2001, 2006)
Petite enfance, grands défis
Paris, OCDE.

Peteers, J. (2004)
"Quarante objectifs" inspirent la politique flamande en matière de garde d'enfants
Enfants d'Europe n°7.

Plaisance, E. & Rayna, S. (1997)
L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives
Revue Française de Pédagogie n°119.

Preissing, C. (2007)
Un aperçu du programme des services de la petite enfance de Berlin
Le Furet n° 51.

Preissing, C. & Wagner, P (2005)
Nos enfants ont-ils des préjugés?
Toulouse, Eres.

Rayna, S. & Brougère, G. (dir.) (2000)
Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Perspectives internationales
Paris, Inrp.

Rayna, S. (2008)
L'accueil des jeunes enfant: nouvelles approches
Spirale n° 48.

Rayna, S. & Touiller, B. (2008)
L'accueil des enfants (de) migrants à l'Ecole maternelle. Voix de parents - voix d'enseignant: quelles rencontres?
Congrès de l'Ageem, Tarbes.

Rayna, S., Bouve, C. & Moisset, P. (dir.) (2009)
Quel curriculum pour la petite enfance?
Toulouse, Eres.

Rinaldi, C. (2006)
In dialogue with Reggio Emilia
London, Routledge.

Rollet, C. & Morel, M. F. (2000)
Des bébés et des hommes. Tradition et modernité des soins aux tout-petits
Paris, Albin Michel.

Tobin, J. (2006)
Towards cultural negociation
16th EECERA Conference, Reikjavik.

Tobin, J. (2008)
Le rôle de la théorie dans le mouvement RECE, in Brougère, G. & Vandenbroeck, M. (dir.)
Repenser l'éducation des jeunes enfants
Bruxelles, P. Lang.

UNICEF (2007) *La pauvreté des enfants en perspective, vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches*
Bilan Innocenti 7.

Traoré, M. (2008)
Les goûters littéraires
Le Furet, n°57.

Vandenbroeck, M. (2005)
Eduquer nos enfants à la diversité.
Toulouse, Eres.

l'enfance
se tisse
STUDER

Samedi 29 novembre

Ma mission humanitaire au Brésil

Anita Studer | Présidente Nordesta, Genève

Interview par Olivier Delhoume

Nous parlions d'oiseau rare et ce n'est pas par hasard. C'est un oiseau rare qui vous amenée à intervenir auprès des enfants, des populations du nord-est du Brésil. Ce petit oiseau qu'on appelle Anumara, c'est le Cureus Forbési. Parce qu'au départ, vous êtes ornithologue.

Oui je suis biologiste.

Vous avez découvert cet oiseau rare, ce qui vous a amené à bien connaître cette forêt atlantique du nord-est du Brésil, une forêt primaire, comme l'Amazonie aujourd'hui, sauf que, contrairement à cette dernière, elle a été presque entièrement déboisée.

Oui il en reste seulement 8% selon les statistiques les plus optimistes et 3% selon les plus pessimistes. Mais si vous permettez, avant de commencer le diaporama, je peux vous résumer mon parcours, ça va nous faire gagner du temps. Je suis passionnée d'oiseaux, et c'est pour les étudier que je suis partie au Brésil. Je les étudie toujours avec la même passion, mais il y a eu des évènements, des rencontres, qui m'ont fait prendre conscience d'une certaine réalité sociale, culturelle et m'ont amenée à élargir mon champ d'action. Parce qu'au cours de mes pérégrinations dans des régions très éloignées, très reculées, j'ai aussi rencontré la misère sociale. Et la misère d'un enfant qui dort dans la rue, eh bien c'est grave. Ne pas avoir simplement de famille, d'amour, d'affection, de sécurité, toutes ces belles choses qui ont été dites, toutes ces réflexions essentielles et humaines que j'ai entendues depuis hier. J'ai pas pu m'empêcher de toujours faire la relation entre comment je pourrais faire, comment je pourrais intégrer ce que Monsieur Zermatten a dit, ce que Monsieur Epstein a dit, et j'ai trouvé pas mal d'éléments qui pourraient s'appliquer à mon travail. Mais, juste pour résumer donc, le choc le plus décisif a été: l'enfant des rues, le manque de soin, le manque d'alimentation. Pourtant, je dois vous dire que pour moi, la pire des misères ce n'est pas la faim, mais c'est de ne pas avoir de perspective future, de n'avoir aucune vision sur l'avenir, aucun espoir scolaire ou professionnel, et donc de vie digne à l'âge adulte. Et je me suis donc engagée, à mon niveau, dans ce travail d'aide aux enfants des rues. Le Brésil est grand, on peut même dire qu'il y a plusieurs Brésil; je travaille maintenant sur les régions du Nord-est du pays et j'ai très vite fait le lien entre la misère, l'augmentation des bidons-villes et la dégradation de la nature, ce qui m'a amenée à la question de la déforestation et à l'arbre. Je me suis passionnée pour les arbres après l'avoir été pour les oiseaux et quand François Dermange a dit que la fragilité des autres est la source de notre responsabilité et bien pour moi les autres c'était l'arbre, d'une part, parce que l'arbre n'a pas de voix et l'enfant des rues, d'autre part, parce qu'il n'a pas de voix et pas de voie non plus.

Venons-en quand-même à l'aventure parce qu'elle est assez éclairante. Il se trouve que vous vouliez sauver cette forêt et que vous vous êtes adressée à différentes autorités, et le maire de Quebrangulo vous a dit: «mais vous savez, avant qu'on se préoccupe de sauver la forêt, ce sont les gens qu'il faut sauver d'abord: ils ont besoin de travail, d'hôpitaux, d'Ecoles...». Et c'est peut-être un peu lui qui vous a aussi ouvert les yeux sur cette priorité locale. Et c'est là que vous êtes partie dans ce combat en essayant de trouver le financement d'une Ecole.

Oui effectivement. D'ailleurs il avait raison parce que tout est lié et il faut d'abord s'occuper du plus urgent avant de pouvoir s'orienter vers d'autres perspectives. Alors nous avons fait un troc, le maire et moi, et tout a commencé comme ça. Je lui ai dit: «Si je trouve l'argent pour remonter l'Ecole qui a brûlé il y a dix ans (c'était une ruine), est-ce que tu serais d'accord de rassembler les cinq maires des communes dont les habitants boivent l'eau des sources qui naissent dans cette forêt, et de former une délégation qui se rende auprès du ministre de l'environnement de l'Etat?» Il a été d'accord. En soixante, jours j'ai trouvé l'argent

pour la reconstruction de l'Ecole et en soixante jours les cinq maires ont ratifié la convention de sauvegarde de la forêt au niveau régional. Après ça on a été beaucoup plus loin. C'est ce que j'appelle les miracles de la vie.

Voilà, donc: apparemment, tout a l'air de se terminer là mais en fait ce n'est que le point de départ d'une longue aventure.

Oui c'est exactement ça parce que chaque aboutissement d'un projet met à jour de nouveaux problèmes, ouvre de nouvelles perspectives, et donc de nouveaux projets. Mais j'ai toujours mené de front le travail sur les projets sociaux et environnementaux, et l'étude des oiseaux. Je trouve que c'est très important parce que les oiseaux dépendent beaucoup de la forêt et la forêt dépend beaucoup de l'homme, et chaque fois qu'une espèce animale disparaît de la planète, l'humanité devient un peu plus pauvre. Vous savez, je me suis attelée à la formation des enfants et des instituteurs sur la question de la préservation de l'environnement parce que je pense que c'est à travers eux, surtout, que peut se développer le plus rapidement et le plus largement la conscience de cette problématique. Un jour, ma sœur est venue avec moi et, découvrant mon travail et toutes les difficultés que je devais affronter, elle m'a dit «écoute Anita, tu ne peux pas prendre toute la misère du monde sur tes épaules». Bien sûr qu'elle avait raison, mais je pense que je peux me charger au moins de ce que je rencontre sur mon chemin de vie. Albert Jacquard a dit que si on voit une injustice et qu'on ne fait rien, alors on devient responsable de cette injustice. Je pense que même en participant on a un part de responsabilité parce que l'humanité est faite de chacun de nous. Donc je me suis fait une espèce de tracé personnel, avec des jalons tout au long du parcours, parce que sinon je désespère. Et parfois, il y a de quoi! Quand on assiste à ce que j'ai vu l'année passée par exemple, 200 km^2 de forêt anéantie par le feu! J'étais avec des amis genevois qui m'ont dit «Anita ce que tu fais c'est ridicule, regarde ça, ces forêts immenses qui brûlent pendant que tu t'échines à planter quelques centaines d'hectares!». Alors pour ne pas désespérer, face à ce que je ne peux empêcher, je rebondis toujours en pensant à la petite chose qu'on peut toujours faire: planter un nouvel arbre. Et je leur ai dit que j'aime bien les défis et que c'est justement parce qu'on me dit que la déforestation augmente de plus en plus, que je plante de plus en plus d'arbres.

On va y venir. Tout à l'heure, on a vu que le maire vous a proposé un marché: «Si vous reconstruisez l'Ecole, on va essayer de sauver la forêt». Et tout a commencé comme ça. C'est à partir de là que vous avez créé Nordesta, qui a permis d'initier un grand programme national de reforestation et d'éducation.

Oui parce que l'un ne va pas sans l'autre. Avec chaque arbre planté on doit essayer de faire germer la prise de conscience des problèmes de l'environnement chez le maximum de personnes. L'être humain est un produit de la nature mais la nature n'a pas absolument besoin de lui, alors que nous avons absolument besoin de la nature. On ne se rend malheureusement pas compte dans notre pays combien il est important de freiner cette destruction massive des zones naturelles dans les pays du sud. Bien sûr on le voit à travers les médias mais ça reste des images lointaines. Je pense que la prise de conscience dans les pays concernés et surtout par les enfants, peut faire ralentir le processus actuel de destruction massive. Parce que les enfants comprennent très bien et gravent dans leur conscience, plus facilement que les adultes, les problèmes liés à leur survie. Et si on leur montre et explique que leur survie dépend aujourd'hui en grande partie de la sauvegarde de la nature, ils aborderont l'âge adulte avec un esprit différent. Les enfants, il suffit souvent de les prendre par la main, même depuis tout petit, même toute une classe d'Ecole, et de les emmener dans la forêt pour leur expliquer les choses. Les enfants sont très sensibles à la nature, ils ont une curiosité très large.

Nous avons aussi des civilistes, ceux que l'on appelait anciennement des objecteurs de conscience, dont certains sont géologues, hydrologues ou plein d'autres métiers liés à la nature ou à l'éducation. Chacun d'entre eux prend la peine - c'est une règle que nous avons établie - de sortir avec des enfants et de leur expliquer le cycle de l'eau. Nous avons fait imprimer des posters, des T-shirts qui expliquent tout le cycle de la vie: l'arbre, les racines qui retiennent l'eau et empêchent l'érosion, etc.

Oui, nous n'allons pas expliquer ici le cycle de l'eau, mais nous voyons bien effectivement cette vocation d'éducation; vous avez construit des Ecoles, des bibliothèques, vous avez construit et vous gérez des ateliers de formation professionnelle. Nordesta est devenu aujourd'hui, dans cette région du Brésil, quasiment le numéro un en termes d'éducation et de formation.

Non faut pas exagérer, c'est grand le Brésil, c'est deux-cent fois la Suisse.

Oui, mais je parle simplement du nord du Brésil.

Disons du nord-est. Si nous avons fait tout ce travail, c'est parce je pense que si un être humain veut parvenir à se construire, se tisser, comme disent si joliment les brésiliens, eh bien c'est pour devenir un adulte capable de gagner sa vie, d'élever ses propres enfants et de ne pas les renvoyer dans la rue.

Au départ vous vouliez sauver la nature et en fait vous sauvez l'homme et la nature?

Mais l'un n'empêche pas l'autre; en fait c'est un tout. Le matin on se lève à 4h, toute une équipe, pour aller observer les oiseaux, et l'après-midi, quand il fait trop chaud et que les oiseaux restent à l'ombre, on va voir les gens du village. Et là ça plairait beaucoup à Monsieur Jean Epstein parce qu'on ne s'enferme pas dans des bureaux ou des alcôves, tout se dit sur la place du village, on aime bien boire aussi une caipirinha et c'est un dialogue à tous les niveaux.

Quand vous êtes arrivée sur le terrain, appuyée par le programme contre la faim lancé par le président Lula Da Silva vous avez décidé, là encore, d'apporter votre pierre à l'édifice, mais toujours avec cet esprit de formation de collectivité, de communauté. Vous avez créé des potagers scolaires, formé des apiculteurs, des boulangers, vous avez créé des équipements pour les petits agriculteurs. Vous avez fait comme dit le proverbe: «ne donne pas un poisson à celui qui a faim mais donne-lui une canne à pêche et apprends-lui à pêcher». C'est ça l'idée?

Oui mais vous savez, il y en a qui ont tellement faim qu'ils ne peuvent même pas tenir une canne à pêche, alors il faut quand même leur donner des poissons, au moins pour qu'il aient envie de tenir leur canne à pêche.

C'est ce que vous avez fait? Vous avez eu des programmes alimentaires au départ?

Oui, comme je vous l'ai dit, dans certains cas on était obligé, mais on essaie toujours d'éviter l'assistance pure et simple parce qu'il faut qu'il y ait un avenir. Alors on organise des séminaires de formation. Par exemple, aujourd'hui, on fait beaucoup de formation dans l'apiculture, ce qu'on appelle aujourd'hui la «meliponiculture», avec des abeilles natives du Brésil. Et puis on a créé depuis trois ans de nouveaux liens entre la nature et l'aide aux petits agriculteurs: par exemple, vous connaissez les aras, ces magnifiques perroquets multicolores qui vivent dans toute la partie nord du Brésil? Et bien, dans le nord-est il y a une variété dont on ne compte plus que 500 individus. Ils sont menacés d'extinction à cause de la famine, parce que leur source de nourriture disparaît. Ils se nourrissent presque exclusivement des fruits d'une seule espèce de palmier. Or ces palmiers ont disparu, brûlés dans les grands incendies forestiers. Alors qu'est-ce qu'on fait? Nous payons des familles de petits agriculteurs pour replanter et surveiller les plantations de ces palmiers. Tous les six mois, au fur et à mesure que l'arbre grandit, ils reçoivent un

petit subside, ce qui est plus efficace et revient même moins cher que d'engager des pépiniéristes.

On voit que vous ne manquez pas d'idées. Nordesta a donc développé un programme social, un programme d'éducation, un programme de développement pour la nature et tout cela peut se diffuser d'un bout à l'autre de la terre grâce à votre site internet www.nordesta.org que j'invite tout le monde à aller visiter. On y découvre également qu'au moment de faire des cadeaux à nos proches, on pourrait offrir un arbre à planter dans cette région d'Amérique du Sud. Comment ça se passe?

C'est très simple: il suffit d'aller sur le site et d'envoyer à la personne à qui le cadeau est destiné un e-mail contenant un certificat de plantation d'un arbre. Chaque certificat coûte 20.- Fr. Mais on peut aussi aider en achetant, par exemple des épis de maïs, qui sont une nourriture d'appoint pour les aras. Un sac coûte aussi 20.- Fr.

Alors dites-nous Anita Studer, nous qui vivons dans les pays riches avec des conditions socio-économiques relativement confortables; quand on se trouve face à ces difficultés immenses dans un pays où il manque de tout, qu'est-ce que ça apporte l'éducation?

L'éducation? Mais tout, je veux dire, c'est la base de notre vie sociale et matérielle. Nous parlons d'éducation au sens large pas seulement livresque, pas uniquement l'Ecole, les études, mais aussi et surtout l'éducation sociale; on a beaucoup parlé de ça depuis hier. Ça paraît tellement évident, comme ça, quand on est sur place mais c'est difficile à expliquer. Vous savez il faudrait venir avec moi pour mesurer le fossé qui sépare toutes nos belles réflexions des besoins de tous ordres auxquels on est confronté là-bas. Deux exemples: dans les campagnes, la plupart des gens n'ont jamais vu de livres, il n'y a que la Bible à la messe du dimanche, c'est tout. Ils ne posent pas de questions, c'est mal vu de poser des questions, alors parler d'opinions, dire que l'enfant a des droits, qu'il peut aussi avoir des idées, ça n'a pas beaucoup de sens. C'est difficile pour moi de résumer tout ça, trente ans d'expérience et j'ai toujours du mal à comprendre. En fait la seule chose que je sais c'est qu'il faut agir, ne pas baisser les bras. On tente d'apporter aide et protection aux gens simplement parce qu'on les aime. Je vais vous dire une chose qui vous paraîtra peut-être bizarre: quand je parle d'oiseaux, cela fait naître en moi une communion avec les brésiliens, que ce soit avec le Président Lula, le maire du village ou le berger. Les oiseaux ont, pour moi inventé un langage universel, le chant des oiseaux, c'est le langage de la nature. Tout le monde aime ça, surtout au Brésil. C'est à partir de l'oiseau qu'on parle de l'arbre, de son fruit, du miel, des abeilles, des histoires de la société.

Aujourd'hui où en sont-ils avec ce programme initié par vous il y a une trentaine d'années dans ce nord-est du Brésil? Est-ce que vous voyez une amélioration de la situation?

Et bien c'est très difficile, ça va mieux dans certaines régions et moins bien dans d'autres.

Qu'est ce qui fait qu'un programme éducatif fonctionne bien?

Il faut qu'il y ait suffisamment d'enseignants diplômés et formés, que ces enseignants soient réguliers et suivent les élèves tout au long de l'année, qu'ils aient une vision à la fois du présent, avec le respect des enfants, et d'avenir en développant en marge de l'enseignement la notion de citoyenneté. Mais pour que vous compreniez le chemin à parcourir, il faut aussi se rendre compte que dans les campagnes beaucoup d'enfants n'apprendront à l'Ecole qu'à savoir signer leur nom, parce que c'est mal vu de signer avec le pouce (l'empreinte digitale) c'est le signe qu'on est au plus bas de l'échelle sociale.

Mais là vous parlez d'instruction publique obligatoire. Vous, votre but, c'est l'éducation au sens large.

Bien sûr. Mais tout ce que je peux faire, à mon niveau, c'est développer des possibilités de scolarité en construisant des Ecoles. Ce n'est pas moi qui vais enseigner, je ne suis pas éducatrice. Construire des Ecoles, des ateliers de formation professionnelle pour, dans un premier temps, permettre à ces jeunes complètement démunis et sans perspectives d'accéder au moins à un métier manuel et tenter de freiner l'exode rural, en leur permettant de rester dans leur village, ou au moins dans leur région, faire en sorte qu'ils n'aillent pas grossir les bidons-ville des grandes villes.

Comment êtes-vous perçue vous par ces personnes, ces enfants, ces familles?
Le secret, c'est les oiseaux. C'est à travers eux qu'on trouve des points communs, des dialogues. Mais c'est plutôt aux gens qu'il faut demander comment ils me perçoivent. Dans quelques mois je vais avoir la nationalité brésilienne, alors je deviendrai encore plus proche d'eux. Vous savez les brésiliens sont des gens qui sourient toujours, ils ont toujours l'air contents, alors on a l'impression d'être bien perçu. De toutes façons j'essaie toujours d'élaborer les programmes et les projets avec eux.

Mais vous pensez qu'ils comptent sur vous? Vous vous sentez vraiment engagée?
Ah oui, je pense qu'ils comptent sur moi et, vu mon âge, il faut aussi penser à la relève et trouver des jeunes motivés qui s'engagent dans ce même esprit, qui apprennent le portugais et qui partent. Parmi les jeunes civilistes qui ont travaillé avec nous là-bas, il y en a déjà qui prennent la relève. Nous avons créé une fondation pour nous permettre d'avoir une sécurité sur l'avenir.

Est-ce qu'il existe des parrainages? Aujourd'hui c'est très tendance, très à la mode de faire des parrainages entre des villages ou des classes, d'un bout à l'autre du monde, qu'en est-il?
Ça ne me gêne pas d'entendre que c'est tendance, au contraire, je suis ravie. Alors adhérez à la tendance, et si ça devient une mode tant mieux, on en profitera; nous avons développé un programme qui s'appelle «Le chemin de l'Ecole pour les filles», parce qu'il y a beaucoup de familles qui n'envoient pas leurs filles à l'Ecole, pas spécialement à cause du machisme, mais parce que... c'est l'habitude...

Alors souvent il faut payer les parents ou récompenser les mamans?
On trouve des moyens pour les encourager: on offre un panier alimentaire à la maman, ou bien des livres scolaires ou des vêtements pour la fille, moyennant quoi la mère est d'accord d'envoyer sa fille à l'Ecole.

Vous seriez tentée de développer des parrainages à travers des institutions suisses romandes ou françaises?
Non, nous sommes une petite équipe, et le parrainage à grande échelle n'est pas possible.

Justement, vous auriez besoin d'un soutien?
On a toujours besoin de soutien, parce que nous fonctionnons surtout sur le mode du bénévolat. Dans ma vie à Genève j'ai un autre métier, je suis juriste. Alors bien sûr tous les soutiens sont les bienvenus, et on est prêts à s'ouvrir à tous les partenariats.

Voilà donc le grand cercle des amis de Nordesta. ■

Samedi 29 novembre

Synthèse et clôture

Oscar Tosato | Conseiller Municipal, Ville de Lausanne
Manuel Tornare | Maire, Ville de Genève

Interview par Olivier Delhoume

Comment allez-vous Messieurs? J'ai trouvé que vous étiez présents, très à l'écoute. Manuel Tornare, Maire de Genève, qu'avez-vous appris lors de ce colloque?

MT — On apprend beaucoup et on nous «confie» beaucoup. Parce qu'un grand nombre de conférenciers, directement ou indirectement, nous confient un certain nombre de responsabilités. C'est assez impressionnant pour un homme politique de se dire à l'issue de chaque colloque — chaque année c'est la même chose — qu'on a vraiment autour de nous, qui nous tombent dessus aussi, beaucoup de responsabilités.

Il y a eu effectivement la responsabilité. Il y a un mot qui a été attaché à la responsabilité c'est la notion d'éthique. Ces valeurs de l'éthique, de déontologie professionnelle également qui viendraient compléter comme ça cette éthique, cette importance comme ça, on se sent quand on est magistrat garant d'une éthique?

MT — Je suis un ancien prof de philo: il faut faire attention. J'ai entendu des définitions de l'éthique qui n'étaient pas forcément les miennes. On voit qu'il y a ceux qui sont un peu mâtinés de protestantisme, d'autres de catholicisme, d'autres d'agnosticisme ou de pensées athées. Il faut faire très attention aux donneurs de leçon. Je pense qu'il faut être plus modeste. Je préfère que l'on parle de principe, plutôt que d'éthique. Il faut faire une différence entre la morale et l'éthique. Fondamentalement, la meilleure éthique c'est d'être exemplaire.

Oscar Tosato on a parlé pour ouvrir hier matin de l'évolution de la société. On a vu également toutes les pratiques qui étaient mises en place, on a essayé d'observer toutes ces mutations, comment vous voyez l'évolution de la société? Est-ce que les institutions de la petite enfance notamment en Ville de Lausanne mais pas seulement peut-être disons en Occident en tout cas dans la vieille Europe, est-ce que vous voyez qu'on a pris le train en marche? Est-ce que ça va bien ou est-ce que vous sentez inquiet par rapport à tous ces nouveaux défis?

OT — C'est une vaste question. J'aimerais d'abord rebondir sur la question de l'éthique. J'ai entendu cet après-midi une conférencière dire: «Il faut ruser avec les politiciens». Ça m'a marqué, et je vais y réfléchir longtemps.

Ça vous a touché?

OT — Oui ça m'a vraiment touché. En plus, elle a complété par «il faut leur plaire». Je me suis dit que rien que pour entendre cela, j'ai bien fait de rester durant les deux jours. Bien sûr que l'accueil de la petite enfance est en mutation, comme la société. Il faut qu'on se prépare à son évolution et qu'on y participe. Vous avez entendu Jean Epstein dans la description des transformations qui ont lieu dans le Québec et en France? Aujourd'hui en France, on commence à privatiser, au Québec, on commence à privatiser. Je croyais qu'ils avaient dix ans d'avance sur nous. Aujourd'hui je me dis: tiens, est-ce que dans dix ans on va démanteler ce qu'on est en train de construire patiemment, centre de vie enfantine après centre de vie enfantine, collaboration après collaboration, en ayant quand même la volonté d'avoir une prestation qui soit une prestation de service public, et là j'ai quelques craintes. Jean Epstein n'est pas le seul à l'avoir dit, d'autres orateurs l'ont aussi relevé. Il y a beaucoup de questions qui se posent sur la hiérarchisation dans la profession des éducateurs et éducatrices de la petite enfance. Semble-t-il qu'il y a beaucoup de rôles qu'il faut assurer dans un centre de vie enfantine, et puis j'ai essayé de me faire une idée par rapport à ça. En tapant «éducatrice de la petite enfance» je suis arrivé sur un site au Canada où j'ai vu qu'il y avait cent neuf dénominations. Après on divise par trois parce que c'est chaque fois masculin/féminin/neutre, mais il reste trente

options différentes de personnel qui peut travailler dans la petite enfance avec l'éducatrice du tout petit, l'éducatrice maternelle, l'éducatrice pré maternelle... Vous avez la même chose avec le coordinateur, vous avez la même chose avec le superviseur... Je me suis donc demandé où c'est qu'ils mettaient tout ce monde-là dans les centres de vie enfantine? Et c'est une évolution puisque vous parlez d'où je n'aimerais pas qu'on aille.

Ce serait un hyper spécialisation qui serait pour vous trop embarrassante à gérer?

OT — Pour le moment, pour moi, elle n'a aucun sens dans ce qu'on voit et dans ce qu'on vit maintenant. Il y a une offre et une demande d'accueil. La demande c'est la demande des parents. Si les parents ne faisaient pas d'enfants et s'ils n'avaient pas la volonté de leur offrir une place déjà tout petits, il n'y aurait personne qui ferait des offres, on n'ouvrirait pas des places. Donc, on doit être attentif aussi à ce qu'on leur propose et je ne crois pas que c'est encore une demande des parents que d'avoir pour les enfants, dans l'accueil de la petite enfance, cinquante personnes différentes avec des titres différents, des fonctions différentes.

Vous défendez, Monsieur le Maire de Genève, bien sûr le principe du service public pour la petite enfance, vous voyez j'imagine d'un mauvais œil une privatisation éventuelle des structures?

MT — Ce sont des modes. En Afrique, il y avait, dans les années 80-90, une mode: tout pour le socialisme, voir le communisme, comme en Guinée, par exemple. Maintenant, c'est tout pour l'ultra libéralisme. On va s'apercevoir, dans quelques années, que des services municipaux qui on été privatisés manqueront. Un autre exemple, c'est Bueno Aires. Le maire, il y a une quinzaine d'années, a vendu la distribution de l'eau à une entreprise française. Quand les quartiers modestes ne peuvent pas payer la facture d'eau, on coupe l'eau. Les quartiers riches arrivent toujours à payer, même en période de crise. Il y a des missions de service public qui sont essentielles et qui transcendent le temps. Qu'on soit socialiste, libéral, peu importe! Il y a des gens des partis de droite ou du centre qui me soutiennent parce qu'ils ont bien compris que la petite enfance est une mission service public.

Tout à l'heure Sylvie Rayna nous disait parmi les utopies, elle nous présentait le catalogue des utopies et c'était gratuité pour tous. Sur la gratuité, Messieurs, un mot? Vous imaginez une gratuité possible pour tous les lieux d'accueil de la petite enfance?

OT — Oui, bien sûr. Dans toutes les utopies il faut toujours imaginer, lorsque c'est un service public que cette prestation puisse être gratuite.

Et dans la pratique?

OT — Dans la pratique, on peut évoluer. J'ai appris aujourd'hui que Piaget n'avait peut-être pas forcément raison dans sa représentation de ce qu'était l'enfant tout petit. Au moment où l'oratrice a dit ça, j'ai pensé: et si peut-être Jaccard n'avait pas non plus raison? Si c'est possible d'évoluer dans la pensée, c'est aussi possible d'évoluer dans la gratuité. Il est clair que quand on propose une gratuité dans une collectivité, dans un système politique, il faut d'abord avoir l'argent.

L'Ecole obligatoire gratuite; est-ce qu'il est envisageable d'imaginer les services de la petite enfance gratuits à terme?

MT — J'ai parlé de responsabilité politique tout à l'heure. Je crois que je l'ai prise, cette responsabilité, parce que en tissant des liens avec le personnel, avec les parents, avec les enfants, avec le milieu politique qui vote les budgets, j'ai pris conscience qu'il fallait vraiment faire en sorte que il y ait une place pour un enfant. Ce plan-là, j'espère qu'en 2014 il sera mis en place et on pourra passer à autre chose. Pour l'instant,

la petite enfance n'est pas une obligation, c'est un droit. Le jour où cela deviendra une obligation et bien ce sera comme avec les Ecoles enfantines au XIXe siècle, on devra se donner les moyens pécuniaires. Il faudra faire des choix politiques parce qu'on n'a pas les sommes qui permettent cette gratuité.

OT — On doit être utopique. C'est clair qu'on ne peut pas réaliser la gratuité demain. La mise en place aussi des structures de la petite enfance répond à une demande des parents mais elle répond aussi à une inquiétude des pouvoirs politiques qui craignent d'avoir des parents qui ne font plus d'enfants. Et puis le jour où on n'aura plus une moyenne de deux enfants par couple, mais 1,5, 1, 0,7, 0,5 vous verrez tout sera gratuit. On paiera même les parents pour qu'ils fassent des enfants et qu'ils les placent dans les structures.

On a vu également que dans certains pays où les résultats scolaires étaient mauvais qu'il fallait alors mettre un gros boum sur la petite enfance parce c'est peut-être là qu'on préparait l'éducation, qu'on préparait l'enfant à un meilleur cursus scolaire. Est-ce que vous sentez effectivement une responsabilité, non seulement d'éducation mais presque de pré-instruction? Comment voyez-vous cela, vous qui avez été beaucoup dans l'éducation, Manuel Tornare, Maire de Genève, mais également ancien directeur d'Ecole?

MT — Oui, je pense qu'on doit tisser autour de l'enfant ce que nous nous appelons, avec Marie-Françoise de Tassigny et nos collaboratrices et nos collaborateurs, l'éveil culturel, le réflexe écolo. C'est leur faire prendre conscience que, comme disait le philosophe Bacon: «La nature, pour être commandée, doit d'abord être obéie». Ce sont des réflexes qui sont essentiels, qui font partie de notre être, de notre essence pour pouvoir avoir une existence digne de ce nom sur une planète, et en accord avec les autres. Évidemment, seul dans son coin, on peut faire n'importe quoi, mais nous vivons avec les autres. Le service public, c'est aussi cette notion de vivre avec les autres.

Oscar Tosato, justement, cette part de l'éducatif voir du pré-instruction dans les structures de la petite enfance vous le définissez comment?

OT — Pendant ce colloque j'ai entendu le directeur de l'Université de Lisbonne, António Nóvoa, nous expliquer quelles sont les attentes maintenant dans l'Ecole portugaise. On apprend à calculer, écrire, lire et puis il nous a fait un fabuleux tableau avec tout ce qui arrivait en supplément: apprentissage à l'écologie, le sexisme, le sida,... Il a cité quatre-vingt dix règlements qui font que tout d'un coup maintenant, dans un espace éducatif, il faut tout faire: apprendre à manger bio, à dormir, à se relaxer. Là on doit être attentif. Et là j'aimerais dire que je fais confiance à l'expérience de toutes les professionnelles et de tous les professionnels pour nous dire ce qu'on peut encore ajouter comme prestation à ce qui se fait déjà. On ne peut pas tout faire. En terme d'intégration, c'est un endroit d'apprentissage de la langue du pays d'accueil qui vient s'ajouter à leur langue maternelle, c'est quelque chose de positif. Par contre, si vous me dites que maintenant il faut faire des cours d'anglais pour satisfaire quelques parents qui pensent former un futur Einstein ou un futur Manuel Tornare... peut-être pas...

MT — Marguerite Duras disait: «Quand on dit trop, on ne dit plus rien». C'est vrai, j'ai été directeur de collège, mais aussi enseignant pendant vingt quatre ans et demi. L'Etat nous obligeait à donner des cours sur ceci, sur cela, pour finir ça suffit! Je dirais qu'il y a aussi beaucoup de discours autour de l'enfant qu'ils ne devraient pas entendre. Il faut préserver le monde de l'enfant qui est un monde de la magie, qui est un monde du mystère, qui est un monde du rêve. C'est aussi valable pour la télévision. La violence qu'ils peuvent déjà voir, à huit heures le soir, même sur le service public, c'est lamentable!

Moins sur la télévision suisse romande, vous en conviendrez peut-être?
MT — Oui, parce que c'est encore une bonne télévision. Il y a aussi un autre verbe qui a été cité hier, c'est le verbe métisser. Je crois que c'est très important. Cinquante ans après la Réforme à Genève, après le début du calvinisme, cinquante ans après 1536, il y avait déjà 40% d'étrangers. C'est une richesse. Obama va peut-être déclencher beaucoup de choses au niveau de l'inconscient collectif ici et ailleurs... Tant mieux!

Dans les années 60, j'étais à l'Ecole primaire au Petit-Lancy. J'avais une institutrice formidable qui vit encore. C'était l'époque des saisonniers italiens avec des enfants cachés. Le maire de Lancy, à l'époque, inscrivait de force les enfants et la police n'intervenait pas. L'institutrice nous apprenait des chansons, que je pourrais chanter aujourd'hui encore, en italien, pour pouvoir communiquer avec les enfants qui ne savaient pas le français. C'est magnifique! Ce n'est pas toujours dans l'air du temps en Suisse, ni dans les médias, ni au niveau politique. Je pense que le métissage est vraiment un plus, une richesse. C'est la force de la Suisse. Nous sommes un pays métissé, pas une nation, mais une patrie.

Avant de vous demander un petit mot de la fin, Messieurs, je voudrais vous demander à chacun: quelle conscience vous avez du travail qui est fait par tous ces professionnels des structures de la petite enfance, des structures d'accueil, des éducateurs? On a quand même bien souvent, me semble-t-il, le sentiment qu'il y a encore cet esprit de vocation très professionnel et on se donne beaucoup, peut-être avec quelques inquiétudes. Par rapport à cela que pourriez-vous ajouter pour rassurer ces inquiétudes des professionnels?
OT — Pour les rassurer je voudrais dire que j'ai trois enfants, que je les ai placé à peu près dans toutes les structures, donc entre le centre de vie enfantine, la maman de jour, la halte jeu, l'atelier d'éveil, l'urgence.

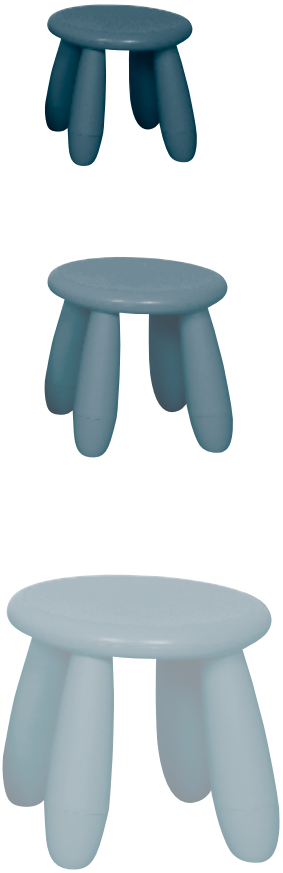
Même l'urgence!?
OT — Eh bien celle d'urgence c'est la garde principale. J'ai aussi oublié de préciser que j'ai utilisé pour cela les grands-parents. Ma maman ne serait pas contente si elle savait que je l'ai oubliée dans le mode de garde, je pense que c'est elle qui en a fait le plus et à des heures impossibles et gratuitement. Si j'ai utilisé ces structures, c'est que je pense qu'il s'y fait quelque chose qui correspond à ce qu'on attend pour le bien de nos enfants et j'aimerais remercier toutes les personnes qui sont dans cette salle et qui font ce remarquable travail.

Vous avez le sentiment qu'il y a des miracles qui sont faits chaque jour parce qu'il y a une bonne volonté, une passion, une envie Manuel Tornare?
MT — Je dirais que c'est un Service formidable, parce que j'ai une cheffe de Service exceptionnelle, Marie-Françoise de Tassigny, et des collaboratrices et des collaborateurs qui sont vraiment d'une grande qualité. Le personnel en Ville de Genève, ce sont des gens fabuleux. Franchement, je pense qu'ils tissent autour de l'enfant du bonheur. Il y a une phrase de Baudelaire qui dit: «La beauté est promesse de bonheur», et je crois qu'il faut aller dans ce sens-là parce qu'avec tout ce qu'on vit, avec tout le catastrophisme qu'on peut lire dans les médias, qu'on peut voir sur les écrans de télévision, etc., il faut avoir ce discours optimiste.

Oscar Tosato si vous le voulez bien, le mot de la fin par rapport à ce colloque de la petite enfance, le sixième du nom «Quand l'enfance se tisse».
OT — Tout d'abord un grand merci à Manuel Tornare d'être resté ici deux jours. J'aimerais le lui dire parce qu'il a une double charge: il a un Département lourd et il est Maire de Genève qui est une charge encore supplémentaire. Et rester deux jours dans un colloque, comme ça, pour s'imprégner de tout ce tissage, je

trouve que c'est extraordinaire et je tenais à le lui dire parce que des fois on entend: «Oh Manuel Tornare il est au Québec, jamais à Genève ....». C'est le premier remerciement. Et puis, si Jean Epstein me le permet, en terme de conclusion j'aimerais reprendre une de ses phrases, même si j'en ai noté beaucoup, mais après tout le monde cite les phrases des autres pour dire ce qu'il a retenu et après on est embêté. J'en ai repris beaucoup et ç'en est une que je reprendrai pour remercier tout le monde. Jean Epstein, tu as dit hier: «Il faut regarder l'autre en tant que porteur de compétences». Et je crois que c'est ce qui s'est passé pendant deux jours. Chacun a regardé l'autre en tant que porteur de compétences et j'aimerais vous remercier tous parce que vous êtes ici tous porteurs de compétences. Je le dis pour mon chef de Service, Jean-Claude Seiler, je le dis pour toutes les adjointes et les adjoints de ce Service qui sont là. Pour tous ceux qui ont organisé ce colloque et puis pour toutes celles et ceux qui travaillent chaque jour avec les enfants. Ils sont porteurs de compétences, ils vont être porteurs de compétences pendant une année et on va se retrouver dans une année avec des porteurs de compétences, si j'ai bien compris, qui vont parler de la Révolution et là, j'ai déjà des inquiétudes et des sueurs froides.

MT — Merci pour ce que tu m'as dit! C'est important de travailler, comme tu le dis, avec des collaboratrices, des collaborateurs qui sont porteuses ou porteurs de compétences. Après, c'est beaucoup plus facile de défendre les dossiers devant les collègues de l'Exécutif ou devant le Parlement municipal. Il faut aussi se battre au quotidien parce que le nerf de la guerre, c'est quand même l'argent, pour qu'on puisse maintenir toutes ces sommes, pour qu'on puisse faire en sorte de convaincre toutes les communes, pas seulement Lausanne ou la Ville de Genève. Je me bats également en tant que vice-président de l'Association des communes genevoises pour qu'il ait une loi, comme en Valais, qui oblige les communes du canton de Genève à assumer leurs responsabilités en matière de petite enfance. J'aimerais aussi qu'il y ait une prise de conscience au niveau fédéral. Le Conseil fédéral, on l'a aussi entendu, parle beaucoup de famille, même Jean Zermatten l'a sous-entendu, mais que fait-on? Pas grand-chose. Alors les discours ça suffit! ■



Impressum

Intermèdes
Bataclown | www.bataclown.com

Photographies
Patrice Moullet | www.patricemoulet.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

www.colloqueenfance.ch