

**Inter
roger
la Qua
lité**





IMPRESSUM



Edition: PEP, Service itinérant d'appui pédagogique et logistique

Conception: Agnès Rákóczy, Véronique Desponds Theurillat

Illustration: Jean Augagneur, www.augagneur.ch

Mise en page graphique et schémas: Greg Williams, www.gergwills.ch

© 2012 , reproduction possible avec l'accord de PEP et mention de la source

PRÉAMBULE	7
PRÉFACE	9
INTRODUCTION.....	11
L'origine d'un outil de travail: «les vignettes pédagogiques qui interrogent le processus qualité» – Fabienne Guinchard Hayward.....	11
Le billet de Jeanne-Henriette: La Pédagogie: Mais qu'est-ce que c'est au juste?	19
Le billet de Jeanne Henriette: Quand Jeanne-Henriette était petite	20
LA QUALITÉ	23
La qualité dans une institution pour la petite enfance – Raymonde Caffari	23
Vous avez dit qualité? – Christine Schuhl.....	25
12 REPÈRES POUR PENSER LA QUALITÉ.....	29
1. BESOIN DE SÉCURITÉ AFFECTIVE.....	29
A la base d'un accueil de qualité: la sécurité affective.	
De quelle nature est-elle? – Raymonde Caffari.....	29
Bien-traitance du jeune enfant et organisation de la journée en structure d'accueil – Patrick Mauvais	33
2. BESOIN DE FAIRE DES EXPÉRIENCES ET DES DÉCOUVERTES	41
Grandir, une aventure extraordinaire – Christine Schuhl	41
Le billet de Jeanne-Henriette: Créer, pour se construire	43
3. BESOIN DE DÉVELOPPER L'AUTONOMIE, LA CONFIANCE EN SOI ET L'EXPRESSION.....	45
L'autonomie du jeune enfant: de quoi parlons-nous? – Raymonde Caffari	45
Le billet de Jeanne-Henriette: Actifs et compétents	49
Rôle de l'adulte dans l'activité autonome de l'enfant – Paola Biancardi	51
L'estime de soi – Véronique Montfort	55

4. BESOIN DE SE SOCIALISER ET DE CRÉER DES LIENS AVEC SES PAIRS	59
Qu'est-ce que se socialiser, si ce n'est de tisser des liens pour exister dans un groupe? – Christine Schuhl	59
Le billet de Jeanne-Henriette: La coopération entre enfants: réalité ou rêve d'adulte? 61	
Comprendre et répondre aux manifestations d'agressivité à la crèche (0-3 ans) – Marie Léonard-Mallaval	63
L'élaboration du sens moral chez le jeune enfant dans les trois premières années – Marie Léonard-Mallaval	70
Le développement de la conscience morale chez l'enfant de 3 à 6 ans - Caroline Hildenbrand Doerig	79
5. BESOIN DE REPÈRES, DE RÈGLES, DE LIMITES	83
Affectif et normatif, les deux axes de l'éducation – Maurice Nanchen	83
Ma limite, ta limite, t'es limite – Enzo Negro	90
6. BESOIN DE SE SENTIR INTÉGRÉ, D'APPARTENIR À UN GROUPE	99
7. ÉGALITÉ DES CHANCES	101
Le billet de Jeanne-Henriette: Tous différents.....	101
8. RELATION AVEC LES PARENTS	103
Le billet de Jeanne-Henriette: Les enfants ont des parents.....	103
9. LIENS AVEC L'ENVIRONNEMENT SOCIAL ET GÉOGRAPHIQUE	105
10. SANTÉ.....	107
11. SÉCURITÉ ET PRÉVENTION	109
Témoins de maltraitements – Carol Gachet	109
Les maltraitements ordinaires – Enzo Negro	117
12. RESSOURCES PROFESSIONNELLES	127
Le billet de Jeanne-Henriette: Pour agir, il faut un projet	127
Ethique et projet éducatif – Roger Cevey.....	129
Le billet de Jeanne-Henriette: Rien ne leur échappe!	137
L'analyse de pratique: une ressource enrichissante qui accompagne les remises en question – Fabienne Guinchard Hayward.....	139
AUTEURS.....	143
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	145

Préambule

Depuis 1998, l'association PEP, formée du Centre vaudois d'aide à la jeunesse (CVAJ), de l'Entraide familiale vaudoise (EFV) et de la Fédération vaudoise des structures d'accueil de l'enfance (FSAE), a développé un service d'appui pédagogique et logistique au service des professionnel-le-s des structures d'accueil de l'enfance du canton de Vaud. Cette prestation itinérante est soutenue financièrement par la Fondation pour l'accueil de jour des enfants (FAJE).

PEP répond aux préoccupations du terrain liées à l'amélioration de la prise en charge des enfants, au développement du partenariat éducatif avec les parents ou encore aux questions de prévention et d'intégration. Il s'agit ainsi de promouvoir le rôle joué par les structures d'accueil dans le développement de l'enfant et le soutien à la parentalité, mais également d'appuyer les efforts des professionnel-le-s pour inscrire leur activité dans le réseau socio-éducatif régional.

Le travail des conseillères pédagogiques qui incarnent cet accompagnement auprès des professionnel-le-s, dans les structures d'accueil, met l'accent sur la qualité de la prise en charge des enfants. Au cours des différentes rencontres organisées depuis la création du service et grâce aux textes publiés par l'intermédiaire des bulletins PEP, différents morceaux de choix, des «PEPites», ont été récoltés. Ils décrivent cette qualité sous l'angle des besoins de l'enfant, et nous avons rassemblé ces trésors pour les partager avec celles et ceux qui, chaque jour, œuvrent en faveur de la qualité de l'accueil. Nous espérons que vous pourrez en tirer profit dans votre quotidien au service de l'enfance. Bonne lecture!

P. Monney
Membre du Comité PEP
Directeur du CVAJ



Préface

De plus en plus de jeunes enfants fréquentent un lieu d'accueil collectif avant leur entrée à l'école enfantine. Nous pouvons aisément y voir le signe d'une époque où l'organisation actuelle de la vie des familles place ces dernières devant la nécessité de recourir à ce type de structures, mais aussi celui d'une mode qui voudrait, par souci de performances de l'enfant (d'aucuns ont parlé de *fast education*), qu'il participe à une vie collective dès son plus jeune âge. Un fait est indéniable: les institutions dédiées à la petite enfance sont victimes de leurs succès.

Certes, cette réalité politique et sociale des familles engendre la mise en place d'un développement quantitatif de l'offre, même si, on le sait, cet aspect n'est pas encore un fait avéré, bien que de nombreux centres urbains fassent un effort certain et qu'une politique volontariste soit en cours. En effet, un enjeu surgit. Nombreux sont les débats politiques et économiques, nombreux sont les articles qui traitent de la désormais fameuse conciliation entre «vie professionnelle et vie familiale», énoncée la plupart du temps comme un slogan. A force de se focaliser sur cette thématique, l'attention, certes réjouissante, portée à la petite enfance ne devrait pas esquiver, occulter la préoccupation nécessaire autour de la qualité, qui a mis un certain temps à émerger. Il s'agit de ne pas perdre de vue le souci de la qualité des prestations éducatives à promouvoir au sein des structures d'accueil, avec toute la rigueur et les précautions qu'elle nécessite.

P. Moss (1996, 2011), acteur engagé dans le champ de la petite enfance grâce à ses nombreux travaux sur la qualité, souligne que cette préoccupation centrale devrait concerner un ensemble d'acteurs (enfants, parents, professionnels, communautés locales, autorités publiques). Il faut prendre en considération la qualité dans sa globalité (M. Stamm, 2011), au-delà des normes d'encadrement, au-delà des espaces de vie conçus pour les petits enfants, même si ces critères sont fondamentaux.

P. Moss relève également que l'approche d'une *qualité intégrative* définie comme un processus dynamique et continu, complexe et démocratique, devrait non seulement impliquer de nombreux groupes portant un intérêt aux services d'accueil du petit, mais qu'elle participe à une conception où «les services d'accueil sont perçus comme des institutions intégrées à la communauté, répondant aux besoins, intérêts, et cultures des communautés locales et jouant un rôle capital non seulement au niveau individuel et familial, mais aussi au niveau du lien social et de la cohésion communautaire» (P. Moss, p. 67). Cette logique *intersubjective* qui envisage la qualité comme codéfinie, qui reconnaît la diversité dans les pratiques éducatives ainsi que la diversité des valeurs professionnelles, s'oppose à une *logique normative* qui prône, quant à elle, une certaine

homogénéisation et une standardisation des pratiques, en considérant la qualité comme définie selon un référentiel externe. La confrontation de ces deux logiques nous amène à en évoquer une troisième, celle de l'*effectivité* (P. Furter, 1983), qui considère le développement de la qualité comme coconstruite et qui prend toute sa dimension dans l'action. Selon cette dernière logique, c'est à partir des actions concrètes vécues au quotidien que s'élaborerait un référentiel commun et partagé qui orienterait les pratiques éducatives.

Les perspectives adoptées et l'exigence des propos tenus dans le présent ouvrage, par la volonté affichée et explicitée dans les différents textes, sont sans aucun doute la volonté de présenter des outils afin de stimuler l'action des professionnelles de la petite enfance, des réflexions nourries et documentées pour enrichir le débat au sein des équipes éducatives.

La confrontation des points de vue qui se dégagent des thèses abordées dans ce livre s'inscrit dans ce processus continu, complexe et créatif, qu'implique une approche efficace et constructive de la qualité, comme nous le rappellent si bien les auteurs impliqués dans cette élaboration collective.

A. Spack

*Enseignante, Ecole d'études sociales et pédagogiques –
Lausanne Haute école de travail social et de la santé – Vaud*

Intro duction

L'origine d'un outil de travail: «les vignettes pédagogiques qui interrogent le processus qualité»

Fabienne Guinchard Hayward

C'est en 1998, lors de la création du Service itinérant d'appui pédagogique (PEP), que quelques professionnelles issues du milieu d'accueil, que l'on nommait alors «temps d'ouverture restreint», acceptèrent la visite des conseillères pédagogiques de PEP. Au fil des mois, puis des années, nombreuses sont celles qui ont fait appel à nos services. Entretiens, rencontres régionales à thèmes ou journées de formation, c'est toujours de la qualité de l'accueil qu'il s'agit. Bien accueillir le jeune enfant et sa famille est la préoccupation essentielle des professionnelles que nous rencontrons. Les accompagner dans l'élaboration et la mise en application d'un projet centré sur la qualité de l'accueil est notre préoccupation.

La qualité est un mot d'actualité, souvent pensé en termes de norme, de rendement ou de production. Dans notre pratique, nous l'avons considéré sous l'angle des réponses apportées aux besoins de l'enfant. Le sens du mot qualité nous renvoie à des concepts de valeur devant satisfaire des conditions, et nous sommes tous et toutes convaincu-e-s de ses effets sur l'épanouissement des enfants. Pourtant, au vu de la diversité des pratiques, sa conception est subjective, complexe et implique différents groupes d'intérêt.

Selon un document de réflexion édité par le Réseau européen des modes de garde, la qualité peut se définir comme suit: *Toute définition de la qualité est, dans une certaine mesure, transitoire. Comprendre la qualité et identifier les indices de qualité sont un processus dynamique et continu d'aplanissement des aspérités des différents points de vue et groupes d'intérêt. Ce processus ne se réduit pas à une description. Il demande cependant beaucoup de précision, et ses résultats doivent avoir un usage pratique pour ceux qui travaillent avec des enfants en bas âge.*

Ce processus trouve ses fondements dans différents domaines. Il y a les lois: l'Ordonnance fédérale du 19 octobre 1977 réglant le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE), la Loi sur la protection des mineurs de 2004 (LPM) et la toute récente Loi sur l'accueil de jour des enfants de 2006 (LAJE) pour le canton de Vaud. La pédagogie est a priori un secteur isolé des aspects juridiques et législatifs; cependant, sans lois et sans ressources financières, il est difficile de construire la qualité! Élément à relever, la LAJE stipule dans son article premier: «a) la loi a pour objet: assurer la **qualité** de l'ensemble des milieux d'accueil de jour des enfants.»

Outre les conditions fixées par l'ordonnance fédérale, le Service de protection de la jeunesse précise les titres et les conditions pour l'octroi et le maintien de l'autorisation des structures. Les documents cadres appuient la construction de la qualité de l'accueil. Bien que pour certains ces normes soient trop strictes, il n'est pas rare de rencontrer ceux qui les réclament lorsque la qualité fait défaut.

Lois, normes, ressources, formation et conditions de travail des professionnel-le-s, accessibilité financière des parents ou situation géographique sont des éléments qui constituent la qualité. Si nous préférons nous centrer sur les pratiques bienveillantes et respectueuses des besoins de l'enfant, nous considérons que la qualité ne se construit pas uniquement à l'intérieur du milieu d'accueil.

La qualité se décline selon les quatre axes suivants:

- **L'enfant au centre des préoccupations.** Les besoins de l'enfant doivent être l'intérêt constant. En nous questionnant sur le quotidien de l'enfant, sur les risques d'habitudes que l'on n'interroge plus, sur les projets des équipes, nous nous situons au cœur même de la qualité. Les connaissances théoriques et les observations permettent d'identifier les besoins de chaque enfant accueilli. L'enfant qui se trouve en dehors de son milieu familial doit pouvoir bénéficier de soins pensés, afin qu'il puisse se construire psychiquement. La sécurité affective, une relation attentive et privilégiée avec un adulte connu, des repères, une prévisibilité des événements et une reconnaissance des émotions sont des dispositions inéluctables au bon développement de l'enfant.
- **Le soutien à la parentalité.** En premier lieu, il s'agit de commencer par lutter contre les exclusions et de contribuer à l'égalité des chances et des possibilités de développement social, en offrant une place aux parents qui le souhaitent. Accompagner les parents dans leur rôle éducatif est essentiel pour des familles isolées ou démunies. Les mutations des modes familiaux demandent aux professionnels des compétences complexes. Il est essentiel de pouvoir se décentrer, s'ouvrir afin de comprendre et de permettre une continuité dans les principes éducatifs. Pour les parents, confier son enfant à un milieu d'accueil est une situation délicate. Cela demande d'instaurer un rapport de confiance et d'écoute pour réussir l'accueil et l'exercice de la responsabilité parentale. Les services politiques doivent également avoir comme préoccupation de permettre aux parents d'exercer leur rôle; des services d'aide et de conseil sont utiles.
- **Le travail des professionnels.** Les métiers liés à l'éducation sont très exigeants, car accueillir de très jeunes enfants n'est jamais un fait social anodin. C'est un long travail d'accompagnement où la disponibilité doit être sans faille et les remises en question permanentes. Cette posture professionnelle de reconnaissance et de réponse aux besoins des enfants qui peuvent déstabiliser, requiert des compétences primordiales. L'organisation d'une journée tenant compte d'un accueil individualisé dans une collectivité doit pouvoir être pensée dans les détails pour répondre aux besoins fondamentaux de chacun des enfants. Avec le temps, cette tâche a évolué et s'est nuancée vers un accompagnement des parents de plus en plus pointu. Le travail en équipe, également avec des professionnels pluridisciplinaires, demande des compétences de communication essentielles.
- **La mobilisation politique et sociale.** Cette mobilisation se fait par un accès aux lieux d'accueil possible à tous les enfants dont les parents souhaitent ce mode de garde; par une politique tarifaire visant l'équité; par un monde politique et industriel permettant un réel engagement familiale: congé parental, place des hommes dans l'éducation, souplesse dans les taux d'activité et dans les horaires, laissant ainsi le choix et la responsabilité du mode de garde de l'enfant. Cet accès garanti aux structures d'accueil ne doit se faire au détriment de la qualité.

Un outil pour interroger la qualité

Au cours d'une expérience de treize ans, nous avons accompagné et rencontré la «qualité». Ce travail nous a amenées à construire une démarche pour soutenir ou susciter les remises en question.

C'est dans un processus pensé au travers de douze grandes catégories de questions pédagogiques que chaque équipe définira les attitudes et l'organisation qui visent la qualité.



1. Besoin de sécurité affective

- Comment le milieu d'accueil permet-il à l'enfant de se familiariser avec son nouvel environnement?
- Comment accompagne-t-il le processus de séparation (enfant-parent) ?
- De quelles manières va-t-il permettre à l'enfant de créer des liens significatifs avec les adultes qui l'entourent?
- Quels sont les éléments, durant le temps d'accueil, qui permettent la continuité et qui favorisent le sentiment de sécurité affective?

2. Besoin de faire des expériences et des découvertes, d'être soutenu dans ses initiatives

- Quelles sont les activités proposées et dans quels buts?
- Où et comment se situe l'adulte?
- Quel type de matériel est mis à disposition des enfants? Comment est-il mis à leur disposition?
- Comment organise-t-on l'espace?

3. Besoin de développer l'autonomie, la confiance en soi et l'expression

- Quelle place le milieu d'accueil accorde-t-il aux activités autonomes et spontanées?
- Comment fait-il place aux initiatives de chacun et comment préserve-t-il la notion de temps libre?
- Comment soutient-il et encourage-t-il les compétences individuelles de chaque enfant?

4. Besoin de se socialiser et de créer des liens avec ses pairs

- Comment le milieu d'accueil encourage-t-il la solidarité et la coopération entre enfants?
- Comment favorise-t-il les interactions entre pairs?
- Comment traite-t-il la question des conflits entre enfants?

5. Besoins de repères, de règles et de limites

- Comment le milieu d'accueil interroge-t-il le sens des règles?
- Comment fixe-t-il les règles et les limites adaptées à l'âge des enfants?
- Quels sont les moyens mis à disposition des enfants pour participer et intégrer les règles?

6. Besoin de se sentir intégré, besoin d'appartenir à un groupe

- Comment le milieu d'accueil favorise-t-il l'intégration:
 - de chaque enfant?
 - des enfants ayant des besoins particuliers?
 - des enfants migrants?
 - des enfants dont le comportement surprend ou inquiète?
- Quels moyens seront mis en œuvre pour favoriser le développement et les progrès de chacun?

7. Égalité des chances

- Le milieu d'accueil reconnaît-il l'égalité des chances, sans distinction entre:
 - les filles et les garçons?
 - les différents milieux sociaux, économiques et culturels?
 - la diversité des modèles familiaux?
- Quels moyens sont mis œuvre pour favoriser l'égalité des chances à l'égard des enfants en situation de handicap?

8. Relation avec les parents

- Quelle place est accordée aux parents?
- Quels sont les moyens mis en œuvre pour créer un partenariat?
- Quelles sont les réponses de l'équipe pour accompagner certains parents parfois isolés ou démunis dans leur rôle parental?

9. Liens avec l'environnement social et géographique

- Le milieu d'accueil a-t-il connaissance des partenaires ressources de l'action sociale et éducative avec lesquels collaborer?
- Travaille-t-il dans une optique d'insertion dans le quartier, le village, la région?

10. Santé

- Quel type de repas les enfants prennent-ils dans la structure, à quels critères le milieu d'accueil est-il attentif en lien avec la santé?
- Comment prend-il en compte le rythme et le besoin de repos ou de sommeil de chaque enfant?
- A quels moments les enfants peuvent-ils se dépenser physiquement?
- Comment prend-il en compte la situation des enfants malades?
- Comment prend-il en compte les besoins des enfants atteints de maladies chroniques?
- Comment veille-t-il à l'application des recommandations en matière d'hygiène?

11. Sécurité et prévention

- Le milieu d'accueil tient-il compte:
 - de toutes les mesures destinées à assurer la sécurité des enfants?
 - des normes en matière d'incendie?
 - des normes et cadres de référence édictés par l'autorité compétente?
 - des recommandations officielles en cas de maladie contagieuse?
- Quel est le protocole en cas de:
 - accident?
 - maladie?
 - suspicion de maltraitance?
- Comment le milieu d'accueil vérifie-t-il que chaque collaborateur-trice en a connaissance?

12. Ressources professionnelles

- Comment s'organise la communication entre professionnel-le-s?
- Quels sont les moyens à disposition pour construire un projet institutionnel?
- Le projet institutionnel est-il le fruit d'un travail collectif?
- Lorsque l'éducateur-trice travaille seul-e, avec qui peut-il/elle réfléchir à son projet et à sa mise en application?
- Dans quel cadre l'équipe peut-elle réfléchir à son action et l'ajuster lorsque cela est nécessaire?
- Quelles sont les ressources extérieures à disposition de l'équipe?

Loin d'être exhaustive, cette liste de questions en implique d'autres. Elle a pour but d'accompagner un processus sur la durée et en aucun cas d'uniformiser les pratiques au travers de critères standardisés.

Précisons en outre que ces vignettes sont interdépendantes: il n'y a pas un temps pour la sécurité affective et un temps pour l'autonomie, mais il s'agit d'interroger sa pratique sur l'ensemble de ces critères.

Avertissement pour le lecteur

PEP a construit un outil d'aide à cette réflexion qui permet aux professionnel-le-s de se questionner sur leur pratique et le sens de celle-ci: les «12 vignettes pédagogiques qui interrogent le processus qualité» présentées ci-dessus. Les 12 repères, nommés «vignettes qualité», seront le fil rouge du présent recueil. Les textes présentés s'insèrent dans ces différentes catégories et alimentent, espérons-nous, la réflexion des professionnel-le-s. Les auteurs des textes sont les conférencier-ère-s des journées thématiques organisées par notre service, ils/elles nous ont mis aimablement à disposition leurs écrits. Parmi eux/elles, «Jeanne-Henriette» (pseudonyme en hommage à Jean Henri Pestalozzi) a écrit pour nous des textes pédagogiques dès le premier bulletin de liaison, et cela régulièrement jusqu'en 2006. Ces billets se trouvent en exergue dans ce livre.

Cet ouvrage est donc un recueil de tous les textes que nous avons publiés dans les actes de nos journées de conférences thématiques; ils s'insèrent dans l'outil que nous avons construit pour interroger le processus ajustant la qualité de l'accueil aux besoins des enfants.

Au travers de ces regards croisés sur la réalité complexe que constitue l'accueil des jeunes enfants, nous espérons susciter des réflexions utiles aux équipes dans leur souci permanent d'offrir à chaque enfant des conditions d'accueil de qualité.



Le billet de Jeanne-Henriette

La Pédagogie: mais qu'est-ce que c'est au juste?

Lorsqu'on dit PÉDAGOGIE, tout le monde a une vague idée de quoi il s'agit, mais s'il faut donner une définition exacte, c'est une autre chanson... Ça concerne l'école? C'est une science réservée à quelques spécialistes? On en fait le sujet d'ouvrages poussiéreux déposés sur les rayons supérieurs des bibliothèques? Depuis Pestalozzi, est-ce une spécialité helvétique, au même titre que le chocolat?

Étymologiquement, le pédagogue (terme apparu dans la Grèce classique, bien avant la notion de pédagogie) est celui qui conduit l'enfant. Et c'était le cas, littéralement: on désignait de ce vocable l'esclave chargé de conduire le fils de son maître à l'école. Issue de ce nom, la pédagogie est, elle aussi, l'art de conduire les enfants. De l'état d'enfance à un développement plus achevé, de l'ignorance à la connaissance, de l'indiscipline à un comportement contrôlé...

Un art, et non une science. Comme la médecine, la pédagogie s'appuie sur des connaissances scientifiques (la psychologie, par exemple), mais procède par une démarche normative. Cela signifie qu'elle construit ses propositions en fonction de buts qu'elle assigne à l'éducation, comme l'épanouissement personnel de l'individu ou, au contraire, la formation de citoyens utiles à la nation... Les buts fixés le sont au nom de valeurs, propres à un individu, un groupe ou une société. Ce sont ces valeurs qui donnent sens aux pratiques éducatives et permettent de les évaluer. Dans l'Europe de la fin du Moyen Age, par exemple, on cherchait avant tout à former de bons serviteurs de l'église; on se centrait donc sur les moyens d'y parvenir, et ces moyens étaient ensuite jugés, et éventuellement améliorés, en fonction de leur efficacité plus ou moins grande dans la poursuite du but fixé.

La pédagogie est une théorie de l'éducation, qu'elle traite à différents niveaux: philosophique, organisationnel, didactique, etc. Elle tente de répondre aux *pourquoi et aux comment* de l'éducation. Quiconque pratique l'éducation, dans quelque cadre que ce soit, n'échappe donc pas à la pédagogie. Soit il ou elle s'en préoccupe, soit, comme M. Jourdain faisait de la prose, il ou elle fait de la pédagogie sans le savoir. Mais ne vaut-il pas mieux être conscient du sens de ses actes, avoir les moyens d'y réfléchir, interroger ce qu'on fait, tenter de l'améliorer? Bref, si l'on est engagé dans une activité éducative, ne vaut-il pas la peine de s'intéresser à la pédagogie?

Quand Jeanne-Henriette était petite...

Quand Jeanne-Henriette était petite, il y a bien longtemps, la «petite école» où elle allait portait bien son nom. On écrivait (des bâtons surtout), on lisait (des syllabes surtout), on apprenait des poèmes et des chants («La petite hirondelle était au bord du nid...»). On devait obéir, ne pas bavarder, et bouger le moins possible. Mais Mademoiselle Monod, la maîtresse, qui accueillait les enfants chez elle, les laissait par moments seuls au cours de la matinée pour aller préparer son dîner (c'était tout à côté), leur permettait d'aller voir ses lapins et les laissait gambader dans le jardin.

Quand les enfants de Jeanne-Henriette étaient petits, le jardin d'enfants leur offrait des activités créatrices, des histoires, des chants, et aussi des activités de préparation à l'école. On les appelait pré-écriture, précalcul. Les éducatrices pensaient ainsi donner des outils pour aborder les apprentissages, qu'il s'agisse d'orientation dans l'espace, de latéralisation, d'approche des quantités, d'activités de comparaison, de tri, d'appariement. Certains enfants y trouvaient un réel intérêt, d'autres moins, parfois les exercices proposés tombaient à point nommé dans un moment de concentration, alors que le lendemain l'attention était dissipée et le besoin de bouger prédominant.

La petite-fille de Jeanne-Henriette, aujourd'hui, va au groupe de jeu. Il porte bien son nom puisqu'on y joue surtout. On peut certes y bricoler, peindre, dessiner, on chante tous ensemble une chanson et on entend une histoire, on prend le goûter assis en rond. Mais l'attention de l'éducatrice se porte avant tout sur l'évolution d'Emma, le développement de ses jeux, son comportement avec les autres enfants, sur la manière dont, semaine après semaine, elle prend possession du cadre, développe ses contacts et affirme sa personnalité.

Tout a donc changé. Mais pourrait-il en être autrement? L'environnement de Jeanne-Henriette lui laissait une grande liberté d'action et de mouvement, elle avait de l'espace et peu de contraintes. Le temps s'écoulait tranquillement, le cadre familial avait ses lourdeurs, ses rigidités, mais était stable, la monotonie des jours n'était que rarement bousculée: pas de vacances exotiques, pas de déplacements fréquents, pas de télévision. Les petits enfants devaient être obéissants, mais pas nécessairement performants. La petite école était donc ouverture vers le monde des grands (l'école, la vraie, en point de mire), premier espace extrafamilial et première insertion sociale.

Pour les enfants de Jeanne-Henriette, qui n'allaient pas à la garderie comme certains de leurs voisins de l'immeuble, le jardin d'enfants était un premier espace de rencontre avec leurs pairs, une première expérience collective. Leur vie était certes plus complexe que celle de leur mère au même âge, les déplacements plus fréquents, les vacances à la mer et à la montagne régulières. Mais la télévision n'offrait – à jours et à heures fixes – que les bien-aimés Casimir, Babibouchettes et Candy. Les apprentissages proposés par l'éducatrice formaient donc un complément équilibré à la prédominance marquée de l'activité ludique dans le milieu familial.

Quant à la petite Emma, elle est familière de l'ordinateur et des télécommandes. Elle possède des DVD, elle a déjà pris l'avion. Son monde est vaste... et confus. Le groupe de jeu est un contrepoids précieux, avec son rythme régulier et prévisible, des camarades stables, une éducatrice sécurisante et des jeux moteurs et symboliques qu'on peut refaire jour après jour, semaine après semaine, comme on peut retourner au coin peinture ou modelage et retrouver tout ce qu'on y avait laissé la dernière fois. Point de stimulation, d'anticipation des apprentissages. Emma a davantage besoin de pouvoir faire par elle-même les menues découvertes et expériences de son âge, de s'émerveiller des richesses de son environnement immédiat, d'agir en suivant ses intérêts propres.

Trois générations, trois styles pédagogiques. Est-ce à dire, comme on le croit souvent, que la pédagogie «progressive»? Ou, comme on l'entend à propos de l'école, que «c'était mieux avant»? Jeanne-Henriette pense plutôt qu'à juste titre les lieux collectifs préscolaires ont su offrir aux enfants un complément judicieux aux expériences offertes par le milieu familial, un espace de développement que l'organisation sociale ne leur donne pas, une possibilité d'utiliser et de développer des compétences laissées en friche ou presque. Merci, «petite école», «jardin d'enfants», «groupe de jeu».

Jeanne-Henriette



La qualité

La qualité dans une institution pour la petite enfance

Raymonde Caffari

La qualité de l'accueil, dans une crèche ou une garderie, repose sur de multiples facteurs. Il n'est pas question ici de les développer tous, mais de mettre en évidence ceux qui, à notre sens, ont un impact profond sur la vie des enfants.

Je n'insiste pas sur les conditions matérielles, bien qu'elles aient une importance certaine: cadre de vie, équipement fixe, matériel sanitaire et éducatif, alimentation, ressources financières qui permettent d'employer un personnel suffisant en nombre et en qualification. Ces conditions sont chez nous bien définies par le cadre légal et réglementaire, et conditionnent l'octroi de l'autorisation d'exploiter.

Les connaissances, compétences et pratiques professionnelles du personnel éducatif¹ sont déterminantes pour offrir aux enfants un accueil de qualité, favorable à leur développement et garant de leur bien-être au quotidien. Elles doivent se concrétiser en particulier par:

- la connaissance et la prise en compte du contexte (social, familial, etc.);
- la connaissance des enfants en général;
- la connaissance de *chacun* des enfants accueillis; et
- la connaissance du *métier*; soit des gestes et pratiques qui favorisent le développement de l'enfant dans tous les domaines et lui permettent de vivre bien le temps qu'il passe à la crèche ou à la garderie.

En outre, l'exercice de la profession d'éducatrice implique un travail constant de *réflexion* et d'*approfondissement* à partir des questions que fait surgir l'observation des enfants et des situations.

Je mettrai l'accent ici sur ce qui a trait à la relation qui doit s'établir entre l'éducatrice et les enfants, étant entendu que les autres dimensions sont également importantes.

¹ Le terme «éducatrice» utilisé dans ces lignes comprend toute personne qui s'occupe directement des enfants, quels que soient son statut et sa formation; il inclut aussi les rares éducateurs.

Le placement d'un petit enfant dans un lieu d'accueil collectif présente certains risques souvent minimisés, en particulier pour les moins de 3 ans. Tout d'abord, la situation de grande dépendance de l'enfant rend nécessaire et complexe la construction, dans un lieu d'accueil collectif, d'un *sentiment de sécurité*. Pour y parvenir, il s'agit de réduire le plus possible le nombre de personnes différentes qui interviennent auprès d'un même enfant. C'est un problème d'organisation, et cela n'a pas d'impact sur la dotation globale en personnel. Il faut aussi offrir au bébé et au petit enfant des repères constants, une régularité et une prévisibilité dans la vie de tous les jours. Enfin, une organisation sans faille doit permettre aux éducatrices d'être disponibles pour la relation et non accaparées par la gestion des imprévus ou par des tâches de préparation.

Ensuite, la séparation d'avec le milieu familial entraîne la nécessité de créer dans le lieu d'accueil des *attachements* sécurisants (cela est très lié à l'indispensable sentiment de sécurité évoqué ci-dessus). Pour cela, il faut un personnel éducatif disponible, en temps et en attention, qui parvient à bien connaître chaque enfant, individuellement. L'enfant aussi doit se familiariser profondément avec les personnes qui s'occupent de lui. Ce double mouvement implique maturité et équilibre chez les personnes qui s'occupent des enfants: l'attachement ne repose pas sur un élan spontané, mais doit être conscient et travaillé

Enfin, un tout-petit construit son *individualité*, chemine vers une première connaissance de lui-même et une perception de soi comme sujet unique, distinct des autres, même des plus proches. Lorsqu'il sera, à ses propres yeux, un «Je», son développement social restera encore à construire. Et il sera inachevé pendant tout le temps de son passage à la crèche ou à la garderie. Cette réalité impose que l'enfant soit, dans ces lieux d'accueil collectif, protégé de la collectivité, même si cela paraît paradoxal. Pour cela, il doit être constamment vu dans son individualité par les adultes qui s'occupent de lui. Ce n'est pas simple, puisque le groupe est une constante. On y parvient grâce à une organisation adéquate, qui affaiblit la dimension collective. Le nombre d'enfants simultanément présents dans le même lieu est réduit au minimum². Des moments de tête-à-tête avec l'adulte reviennent régulièrement, en particulier par l'individualisation des soins.

Ces tâches sont exigeantes, difficiles, complexes. Elles requièrent des compétences et des qualités très importantes. L'éducatrice doit avoir des connaissances, percevoir la réalité unique et fugace de la vie de chaque enfant et du groupe, et être capable d'analyser ce qu'elle a observé. Son action n'est donc – de loin pas – répétition de gestes appris, de routines intégrées. Elle est fondée sur les connaissances et les compétences professionnelles, mises en œuvre de manière optimale grâce à l'analyse et à la réflexion menées individuellement ou collectivement, au niveau du groupe ou de l'institution. Pour s'engager pleinement auprès des enfants, sans se perdre et sans leur nuire, la spontanéité est un piège.

Au cœur de l'indispensable qualité qu'il convient d'offrir aux enfants accueillis dans les institutions de garde à la journée, on trouve donc le personnel éducatif. Pour qu'il puisse remplir sa mission, le contexte doit lui fournir les moyens d'agir adéquatement et la formation lui donner les outils nécessaires. Idéalement, l'institution qui l'emploie doit aussi lui apporter l'encadrement et le soutien qui permettent de rester vivant et en recherche dans l'exercice de la profession.

.....

² Il ne s'agit pas de réduire la capacité d'accueil, mais de séparer en petits groupes, sous-groupes, chaque fois que cela est possible, et cela l'est souvent.

Vous avez dit qualité? ³

Christine Schuhl

Mot de notre époque, mot qui exprime tellement de choses que l'on s'y perd... Parfois. La qualité se doit de raisonner avec humanité pour ne pas se perdre dans les méandres méthodologiques et règlementaires.

Accueillir un enfant de moins de 3 ans en collectivité est une grande aventure... Pour l'enfant bien sûr, mais également pour tout ce qui se pense autour de cet accueil. Du parent aux professionnel-le-s, des emplois du temps à l'aménagement de l'espace, en passant par les projets pédagogiques, aujourd'hui, dans beaucoup de collectivités, rien n'est laissé au hasard, et l'accueil de l'enfant se construit au fil du temps dans le respect mutuel des familles et des institutions. Entre protocoles et réglementations, méthodologies et formations, les professionnel-le-s de la petite enfance tentent d'assurer au mieux (et ce n'est souvent pas facile!) ces accueils d'enfants «réguliers», «occasionnels», «en horaires décalés». Pourtant est-il si banal de rappeler que l'accueil d'un enfant se joue avant tout dans une rencontre?

Une rencontre toujours originale, où des histoires de vie, si différentes les unes des autres, vont par le hasard de la vie cohabiter pour faire ce petit bout de chemin, si précieux pour chaque enfant.

Nous sommes au cœur des émotions, des plus primitives aux plus complexes, où chaque jour se rejouent les séparations et les retrouvailles dans un besoin vital de sécurité affective.

Comment alors parler de qualité?

Comment donner un sens à ce mot dénudé de toute humanité, mais tellement rassurant?

Si le/la professionnel-le vise la qualité, il ne devrait pas être très éloigné de l'excellence, n'est-ce pas là ce que tout parent espère pour son enfant?

Seulement voilà, faire cohabiter le principe de qualité avec du relationnel n'est pas chose facile. La qualité imposant son cadre et ses principes, et l'enfant étant émotions et énergie, la démarche qualité risque de formater des pratiques professionnelles, d'encourager des écrits utopiques et très éloignés des problématiques quotidiennes, pour finalement fausser la notion du respect de l'enfant.

³ Paru dans la revue de la petite enfance et de l'intégration, le Furet n° 55, 2008.

Fonder la notion de qualité à partir des valeurs professionnelles

Puisque l'accueil du jeune enfant se joue dans l'estime et la confiance, prenons comme point de départ les valeurs professionnelles d'une équipe. Le travail de définition et de construction des valeurs est une étape extrêmement intéressante pour une équipe de professionnel-le-s qui va rapidement se rendre compte que les priorités et les tolérances de chacun-e peuvent être très différentes.

Se mettre à la hauteur d'un enfant pour lui parler, signifier sa présence semblent aujourd'hui un acquis évident... Et pourtant, combien de bébés sont encore pris sur le tapis d'éveil, par derrière sans avoir été prévenus?

La qualité se cultive au cœur du quotidien. Dans ces mille et une petites choses relationnelles. Un regard rassurant, une respiration calme, un geste continu, contenant, qui accompagne, sont les poumons de la qualité. Aucune nomenclature, aucun codage ne sera significatif si, dans un premier temps, les professionnel-le-s ne sont pas garant-e-s de ce qui construit la relation à l'autre et lui donne un sens profondément humain.

En 2000, une première charte de l'accueil de l'enfant en collectivité a été rédigée par l'ensemble des professionnel-le-s de la Ville de Versailles, à la suite d'une formation sur les «douces violences» dans les pratiques professionnelles.

Un travail passionnant permettant de poser des limites et surtout d'instaurer un cadre.

La douce violence a aujourd'hui fait un grand bout de chemin. D'un oxymoron (deux mots au sens contradictoire associés) étonnant, la douce violence est entrée dans le vocabulaire des professionnel-le-s, permettant de nommer toutes ces dérives ordinaires et de saisir leur dangerosité.

Ces arrêts sur image de situations tellement fréquentes ont permis de donner du sens à ce qui se vit autour de l'enfant dans un quotidien institutionnel lambda et de construire une analyse des pratiques professionnelles très intéressante.

Le risque était alors de se perdre dans un code de «bonnes conduites». En effet, les bonnes pratiques professionnelles inscrites au registre «qualité» sont infinies, et il est important de ne pas dériver vers des textes moralisateurs, rythmés de «il faut...».

La charte a permis de donner des repères, de fonder des pratiques professionnelles sur le respect de l'enfant, de poser des principes de base.

Ce sont ces principes qui donnent les couleurs de la qualité.

Bien plus, la qualité s'inscrit dans une bienveillance quotidienne, où le/la professionnel-le peut à tout moment passer le relais, se sentir reconnu-e dans son poste et ses responsabilités.

Il est essentiel de centrer l'approche qualité sur l'enfant. C'est bien lui le plus fragile. C'est pour lui que toute la logique institutionnelle se construit. Toutefois, la qualité n'exclut pas le parent dont la démarche de mettre son enfant en collectivité n'est pas toujours un choix, ni les professionnel-le-s bien sûr, pour qui la tâche se complique vraiment aujourd'hui.

La qualité comme le souffle de la déontologie

En plaçant l'enfant au cœur des interrogations, la qualité se présente alors comme un ensemble de savoirs qui protègent, accompagnent, guident l'enfant dans ses apprentissages. La qualité fait lien avec la bientraitance, parce que, derrière la qualité, c'est toute la déontologie qui prend forme. L'estime, le respect, la continuité, l'empathie, la disponibilité, l'objectivité sont les fondements de la qualité.

Bien plus, la qualité trouve ses sources au cœur des relations pédagogiques qui se tricotent un peu chaque jour. Cette relation d'accompagnement, d'observation, d'adaptation permet de répondre au plus près aux besoins de chaque enfant.

C'est en reprenant chaque temps fort de la journée et en «détricotant» ce qui s'est mis en place que le/la professionnel-le pourra donner du sens aux enjeux de ce «quotidien faussement banal» et les comprendre.

Tout est important pour l'enfant, rien n'est anodin. Des regards qui se «parlent», des mains qui se tiennent, des petits mots tendres... Et voilà tout un monde sensoriel qui s'ouvre offrant simplement la possibilité d'être ensemble.

Et si l'émerveillement faisait partie de la qualité?

La qualité impose parfois son lot d'activités «dirigées», ses programmes d'éveil, ses emplois du temps. A ce rythme-là, ce sera bientôt les grilles d'évaluation des «trois mois-trois ans»!

Mais où est passé l'émerveillement? Ces instants de pure magie où, avec un tout petit rien, l'adulte embarque les enfants vers les rives de la poésie, du rêve, de la musique?

Aujourd'hui, il faut produire, rendre des comptes... visibles.

Comment pourtant expliquer ces petites séances de détente? Ces petits jeux d'eau? Ces petites comptines rigolotes?

En invitant les parents à venir voir ce qui se vit dans la collectivité bien plus qu'en en parlant. Le partenariat avec les parents est important. Il est tout à fait légitime qu'ils veuillent savoir comment se passent les journées de leurs enfants. C'est pour cette raison que la qualité se définit aussi à travers un partage de connaissances. Le parent connaît son enfant (ou en tout cas apprend à le connaître avec son regard de parent), le/la professionnel-le apprend à connaître l'enfant dans un contexte collectif. Deux visions tout à fait complémentaires et jamais concurrentes... De quoi construire une vraie sécurité affective autour de l'enfant.

Vous avez dit qualité?

Pour permettre un droit de regard sur ce qui se vit dans les institutions, pour répondre au mieux aux utilisateurs qui sont des parents et de tout jeunes enfants. Pour ouvrir une véritable réflexion sur le sens donné à ces accueils. Pour éclairer les analyses des pratiques professionnelles et redonner aux professionnel-le-s leur juste valeur.

Même si le mot «qualité» vient du monde industriel et que l'on a un peu de difficulté à faire le lien avec l'enfant, il paraît important d'offrir une garantie quant à ce qui se vit au quotidien dans les structures d'accueil de la petite enfance.

Les projets pédagogiques et les réunions sont autant d'outils qui permettent de s'inscrire dans une démarche qualité bien réelle.

Tout le monde rêve de faire de la qualité, mais le champ de la petite enfance est un vaste chantier où l'on peut facilement se perdre. De l'accueil aux soins, de l'éveil aux apprentissages, du sommeil à l'alimentation, tout est voué à la qualité. Pour éviter de papillonner dans les sphères psychopédagogiques et de se noyer sous des problématiques trop compliquées, les professionnel-le-s ont besoin d'un minimum de méthodologie pour poser leurs pratiques professionnelles et en comprendre le sens.

Finalement, la qualité dans un lieu d'accueil de la petite enfance ne s'exprime-t-elle pas à travers ces astuces pédagogiques que les professionnel-le-s construisent avec talent? Ces questions qui se posent aux détours d'un quotidien parfois compliqué, d'une attitude d'enfant que l'on ne comprend pas toujours?

Ne fait-elle pas ses preuves dans ces sourires d'enfants? Dans ces petits instants d'éternité où les enfants jouent, rient, rêvent, se racontent des histoires?

Finalement, la qualité n'est-elle pas au cœur de ce qu'il y a de plus humain, au milieu de ces enfants et de ces adultes, qui au jour le jour construisent ce «vivre ensemble» original...

12 repères pour penser la qualité

1. BESOIN DE SÉCURITÉ AFFECTIVE

A la base d'un accueil de qualité: la sécurité affective. De quelle nature est-elle?

Raymonde Caffari

Quelques rappels

Assurer la sécurité physique des enfants accueillis constitue la base, le socle indispensable du travail de l'éducatrice. Il s'agit d'une nécessité absolue. Elle nous renvoie à notre responsabilité et elle est liée à nos peurs: peur pour l'enfant confié, peur que notre vigilance soit en défaut et qu'un accident survienne.

Cette responsabilité première de l'éducatrice ne va pas sans quelques dilemmes; le souci de sécurité se heurte au désir d'indépendance des enfants et au souhait des adultes de les accompagner dans leur quête d'autonomie. Faut-il laisser faire? Interdire? Interrompre l'activité de crainte d'une chute ou d'une blessure? Bannir tel objet?

L'organisation d'un milieu qui exclut les risques majeurs est indispensable. Et cela va au-delà de la prévention des accidents. Un milieu adéquat et sans danger permet l'activité des enfants, sans interruptions ni interventions intempestives. Elle offre aux adultes tranquillité d'esprit, donc disponibilité pour les enfants.

La sécurité affective est tout aussi nécessaire, bien que plus difficile à saisir et à évaluer. Tous les professionnel-le-s le savent, et y travaillent. Je soulignerai trois éléments qui éclairent la nécessité d'offrir aux enfants accueillis cette indispensable sécurité intérieure.

- La situation de dépendance du petit enfant crée, pour lui, la nécessité impérieuse de susciter l'amour ou l'intérêt de l'adulte, pour qu'il pourvoie à ses besoins.
- L'image de soi se construit à travers le regard de l'autre, de l'adulte d'abord. La valeur et l'intérêt qu'il porte au petit enfant est la base de l'estime de soi qui s'élabore à travers ces premières expériences relationnelles.

- Lorsqu'il se sent en sécurité auprès des adultes qui l'entourent, qu'il sait pouvoir compter sur eux car ils le connaissent et sont attentifs à ses besoins, l'enfant est disponible pour sa propre activité, peut librement se consacrer à ses découvertes, à ses explorations, à ses jeux. Un enfant qui se sent affectivement en sécurité peut donc suivre ses intérêts, il est libre de rencontrer ses pairs qu'il ne voit pas comme des rivaux à écarter, et il n'a pas besoin de solliciter l'adulte sans répit.

Que met-on en place dans une bonne institution pour la petite enfance afin d'assurer la sécurité affective des enfants confiés?

Toutes les institutions de bonne qualité ont élaboré un processus d'intégration. Il ne s'agit pas en priorité d'éviter les problèmes aux éducatrices qui accueillent un nouvel enfant, mais de permettre à ce petit enfant de se familiariser avec les personnes, les lieux et le mode de vie de l'institution qu'il va fréquenter. Ce temps d'accueil progressif permet aussi aux parents de se rassurer quant à la manière dont leur enfant sera traité. Enfin, il donne aux professionnel-le-s la possibilité de commencer à connaître l'enfant pour pouvoir répondre correctement à ses besoins individuels. Il se crée, dans ces quelques jours ou semaines, un lien entre le lieu d'accueil et la famille, utile pour les adultes et nécessaire pour les enfants. F. Dolto parlait joliment de la nécessité de «mamaïser» la crèche pour que l'enfant puisse s'y sentir bien.

Et ensuite? Donner aux partenaires un temps de familiarisation est le minimum. La construction des liens entre l'enfant et son entourage dans le lieu d'accueil mérite qu'on y consacre beaucoup de soin et d'énergie.

Pour que l'enfant accueilli puisse tisser des liens avec ce nouvel entourage, trois points nous semblent importants:

- Réduire le plus possible le nombre d'adultes différents qui s'occupent de lui. Les horaires des adultes ne couvrent pas le temps d'ouverture de l'institution, il est donc inévitable que plusieurs adultes s'occupent du même enfant. Et l'on est toujours étonné, lorsqu'on fait le compte, de constater qu'au gré des vacances, maladies et autres absences du personnel régulier, le nombre élevé d'adultes différents que voient passer Emma ou Lucas. S'y ajoutent les mutations du personnel, les divers stagiaires, le partage de postes en raison des temps partiels... Un sérieux effort d'organisation est donc nécessaire pour que les enfants ne pâtissent pas de cette situation.
- Rendre les actions des différents adultes prévisibles. Il incombe aux professionnel-le-s d'harmoniser leurs pratiques, de créer un environnement stable et cohérent afin que les enfants «s'y retrouvent». Ce n'est pas à eux de faire l'effort de s'adapter aux gestes et aux manières de faire propres à X ou Y. Les soins, en particulier, doivent se dérouler selon un protocole commun à tout le personnel, ce qui permet aux deux partenaires, enfant et adulte, d'être disponibles pour la relation qui s'établit dans ces moments.
- Offrir des moments de tête-à-tête avec l'adulte, de manière régulière, prévisible et protégée des perturbations et intrusions toujours possibles. Chaque enfant doit pouvoir compter sur un temps d'attention exclusive, qui témoigne de l'intérêt et de la valeur que les adultes lui accordent.

Pour l'éducatrice aussi, certaines conditions favorisent l'établissement d'un lien significatif avec les enfants dont elles s'occupent.

- Citons tout d'abord le travail d'observation, cette attention volontaire et aiguë portée sur chacun des enfants. Il s'agit d'une démarche organisée, systématique, à laquelle participe l'ensemble de l'équipe. Elle porte sur le recueil des observations (qui est observé, par qui, quand, quelle forme prennent les observations ?) et leur exploitation (avec qui les observations sont-elles partagées, dans quel cadre, avec quel soutien ?).
- La mise en place d'un système de référence, chaque éducatrice étant responsable de porter une attention particulière à quelques enfants, favorise bien entendu la construction d'un lien solide. Attention: il ne s'agit pas d'une quelconque appropriation de l'enfant, ni d'une exclusivité – d'ailleurs impossible – dans la dispensation des soins. C'est bien d'une attention particulière, d'un intérêt spécifique, d'un effort de compréhension soutenu dont il est question. La référente, pour utiliser une formule connue, porte l'enfant dans sa tête; elle le porte dans ses bras aussi, mais ni plus ni moins que ses collègues.
- Le suivi des enfants pendant tout le temps de leur passage dans l'institution est bien sûr un moyen de développer le lien, de connaître plus profondément chacun des enfants. Cela n'est pas toujours possible, en raison des dotations en personnel différentes selon l'âge des enfants. Mais il est en tout cas souhaitable pour la qualité de la relation que les éducatrices n'aient pas à s'occuper chaque année d'enfants nouveaux pour elles, qu'elles devraient à chaque fois apprendre à connaître.

Comment un petit enfant peut-il se sentir en sécurité?

Pour dire les choses simplement, concrètement, un petit enfant dans un lieu d'accueil collectif doit pouvoir se dire:

- je sais qui me garde;
- je sais ce qui va m'arriver;
- je sais que quelqu'un est là pour satisfaire mes besoins, quotidiens ou exceptionnels, et je connais cette personne;
- je sais qu'on sait que je suis là;
- je sais qu'on me connaît;
- je sais qu'on connaît ma maman, mon papa, ma famille.

Ce sont là des conditions basiques pour que l'enfant ne se sente pas inquiet et puisse se tourner vers le monde extérieur et vers les autres.

Offrir ces conditions est, pour l'adulte, un travail complexe, qui nécessite une organisation sans faille et une connaissance fine de chaque enfant. En effet, chaque enfant est unique, et il évolue constamment (il grandit...). En outre, l'éducatrice n'a pas la charge d'un seul enfant, mais d'un groupe.

Comme elle est une professionnelle, elle dispose de moyens qui vont lui permettre de créer le milieu et de construire le lien qui permettra à chaque enfant de se sentir en sécurité. Citons-en trois :

- **Organiser** avec la plus grande rigueur la vie du groupe d'enfants dont elle est responsable. Cette tâche n'est pas celle à laquelle les professionnel-le-s de la petite enfance accordent le plus de temps et d'efforts. Souvent la routine remplace l'organisation, au prix de désorganisations plus ou moins inquiétantes pour les enfants, si l'imprévu surgit. Pourtant, une bonne organisation facilite la vie des enfants et des adultes. Elle évite en grande partie désordres et tensions, libère les partenaires pour vivre pleinement des relations harmonieuses et pour se consacrer à des activités passionnantes.
- **Observer**, on l'a déjà mentionné, de manière régulière et planifiée, puis exploiter en équipe les observations recueillies. C'est un outil primordial pour la connaissance des enfants et pour avoir un regard sur l'action éducative que l'on mène auprès d'eux. Pour l'éducatrice, l'observation nourrit l'activité pédagogique; elle permet de développer ses compétences, d'agir de manière véritablement professionnelle. Elle renforce l'intérêt porté aux enfants, qui devient le moteur du travail éducatif et la source de la relation. De plus, elle conforte les enfants dans le sentiment de la valeur qui leur est accordée, élément fondamental dans la construction de l'estime de soi.
- **Reconnaître ses émotions**, pouvoir les partager pour s'en distancier. Il ne s'agit bien entendu pas de viser la froideur ou le détachement, mais de se poser en professionnel-le, dans le rôle spécifique que cela implique. Un adulte perturbé n'est pas sécurisant pour les enfants dont il s'occupe. Or, le contact avec les petits enfants provoque des émotions nombreuses et puissantes. Il importe de ne pas être seule avec cette charge, mais de pouvoir trouver dans l'environnement professionnel, grâce à la réflexion partagée, la réassurance et le contenant nécessaires.

Offrir aux enfants accueillis la sécurité physique et affective nécessaire à leur bien-être quotidien et à leur bon développement est un devoir fondamental de l'éducatrice. Le fait même de la collectivité rend la tâche difficile. Réussir dans cette entreprise ne repose pas sur des actions spécifiques, étiquetées «renforcement du sentiment de sécurité». C'est l'action éducative tout entière qui est en jeu, de même que la qualité de la relation entre adulte et enfant.

Bien-traitance du jeune enfant et organisation de la journée en structure d'accueil⁴

Patrick Mauvais

Identifier les axes organisateurs d'un accueil bientraitant implique avant tout de considérer les toutes premières étapes du développement de l'enfant. En effet, même s'il est souvent regardé comme susceptible de servir un objectif de socialisation, l'accueil du très jeune enfant en dehors de son milieu familial n'est pas pour lui un besoin. Il répond plutôt au besoin des parents, en lien avec l'exercice d'une activité professionnelle.

La socialisation primaire repose fondamentalement sur la relation stable et harmonieuse avec la mère ou avec l'adulte maternant, quel que soit d'ailleurs le sexe biologique de celui-ci. Elle ne requiert d'emblée ni l'expérience d'un ailleurs, ni – en particulier – celle de la collectivité. Le groupe d'enfants, avant de devenir, dans des conditions favorables, une richesse et une source de plaisir et d'ouverture sociale, est d'abord un risque puisqu'il implique le partage de l'attention de l'adulte avec d'autres. Ce risque s'ajoute à celui qu'entraîne la séparation d'avec les parents et le domicile familial, celle-ci entrant elle-même en résonance avec le processus de séparation – individualisation en cours à partir du 4^e ou 5^e mois.

Pour le tout-petit, le sentiment de continuité interne n'est pas une donnée. Il est l'aboutissement fragile, et à vrai dire jamais définitif au cours de l'existence humaine, d'un processus jalonné, pendant les trente premiers mois, de petites « crises », désorganisations passagères et réorganisations marquant une nouvelle étape de développement. Cela même chez l'enfant qui va bien. Il est fortement tributaire des continuités externes offertes par l'environnement. Certes, le bébé est une « personne », mais une personne en devenir, qui doit d'abord pouvoir se dégager des angoisses inimaginables et catastrophiques du nouveau-né et bâtir peu à peu son unité narcissique primaire en s'appuyant sur les soins qui lui sont donnés, avant de consolider progressivement sa conscience de soi et celle de ses liens privilégiés avec ses proches, par-delà la séparation physique et l'absence.

Des besoins fondamentaux

Ce processus suppose la satisfaction de plusieurs besoins fondamentaux.

- **Besoins physiques.** Outre la nourriture, la température ambiante adéquate, le sommeil et l'hygiène corporelle, ils incluent divers aspects de la présence de l'adulte qui, tous ensemble, « enveloppent » l'enfant : les bras et les mains qui le portent, l'entourent et le soutiennent, avec délicatesse et fermeté à la fois, et font qu'il peut éprouver confort, sécurité et détente dans ce contact proche ; mais aussi le regard, premier miroir de l'enfant, et la voix qui accompagne ces différentes modalités de contact et de communication et, parfois, prend leur relais quand la distance physique éloigne momentanément les partenaires de la relation.
- **Besoins d'attachement et de relations stables** avec des adultes familiers, donc peu nombreux, psychiquement engagés et disponibles, qui ne soient pas prisonniers du seul souci de l'accomplissement technique et opératoire des tâches qui leur sont confiées et qui puissent accueillir avec chaleur et plaisir les manifestations de l'enfant. Lorsque ces adultes ne sont pas

.....
⁴ Paru dans *Métiers de la petite enfance*, 2006, hors-série.

les parents et ont à prendre soin de l'enfant à titre professionnel, il leur faut conjuguer la profondeur et l'authenticité de cet engagement avec la pondération et la tempérance nécessaires dans l'expression et la gestion des émotions qui leur sont associées. De sorte que l'enfant et eux ne soient pas entraînés vers des sentiments d'appartenance mutuelle sans issue et que leur relation demeure clairement distincte d'une relation de type parental. Ce qui n'est pas chose facile quand on sait le passionnel que peut susciter la proximité avec le petit enfant.

- **Besoin d'un monde simple et compréhensible** dans lequel les événements quotidiens soient **prévisibles**. Il ne s'agit pas seulement des grands découpages temporo-spatiaux de la journée, insuffisants pour apporter à chaque enfant de véritables repères, mais aussi des moments individualisés où l'adulte prend soin de lui personnellement.

C'est cette certitude qui lui permet de s'investir en sécurité dans son activité propre plutôt que de rester «en suspens» dans l'attente du moment hypothétique où l'adulte serait enfin disponible. L'enfant a besoin d'un monde dans lequel les objets qui lui sont présentés soient simples, de sorte qu'il puisse les utiliser de manière créative dans des activités diverses et de plus en plus complexes, et suffisamment «permanents» pour pouvoir être facilement retrouvés et utilisés de manière variée selon les diverses ressources qu'ils offrent et les capacités évolutives de l'enfant, les objets nouveaux suscitant d'autant plus d'intérêt qu'ils auront été introduits avec discernement.

- **Besoin d'une libre activité motrice, manipulatoire et instrumentale**, pouvant se déployer paisiblement et sans gêne ni entraves liées à des vêtements inconfortables ou à une contention physique inutile, dans un espace s'élargissant progressivement au fur et à mesure du développement et dans des cycles conduits jusqu'à leur terme naturel sans que l'enfant soit dérangé ou interrompu sans nécessité.

Au terme de ce rapide inventaire, on aura reconnu en filigrane, étroitement interdépendantes, les principales composantes d'un environnement humain et matériel adapté :

- les **personnes** et la claire répartition du rôle de chacun auprès des enfants;
- le **temps**, son organisation et la succession précise des moments consacrés à chacun des enfants personnellement, plutôt qu'une disponibilité aléatoire, une vaine recherche de réponses quasi simultanées à tous les enfants à la fois étant nécessairement éphémère et frustrante pour tous, entretenant ainsi un climat d'agitation;
- l'**espace** et son aménagement, visant d'une part à permettre l'activité sans danger, libre et autonome, et d'autre part à assurer au mieux la tranquillité de chacun, enfin à favoriser la sécurité émotionnelle de l'enfant à travers le maintien possible d'un contact visuel et auditif avec l'adulte à petite distance, tandis que chacun vaque à ses occupations.

Peurs, préjugés et choix organisationnels

Considérons maintenant, au regard de cette déclinaison des besoins, certaines de nos attitudes ordinaires vis-à-vis du très jeune enfant, les peurs et les préjugés qui les sous-tendent et les choix organisationnels qu'elles entraînent.

- Tout d'abord l'**alternance**, présente en chacun de nous dans des proportions diverses selon les personnes et les moments de **mouvements opposés**: dramatisation et précipitation anxieuse provoquées par l'intensité avec laquelle le tout-petit infans exprime ses émotions; banalisation et minimisation des sentiments éprouvés de l'enfant, à travers lesquelles nous nous protégeons d'une trop grande proximité émotionnelle et de l'identification avec lui, et de ce qu'on pourrait appeler les risques liés à l'empathie. Ces contrastes doivent nous interroger sur la qualité de notre attention et sur l'aide qu'elle peut nous apporter pour adapter notre façon d'être et de faire à l'enfant, à ses besoins, mais aussi à ses capacités, à ses ressources et à ses limites, nécessairement évolutives.
- Ensuite, **la difficulté à faire confiance aux formes de développement** qui peut se traduire par l'interventionnisme, surprotecteur quand l'enfant pourrait parvenir seul à des fins ou se dégager d'une difficulté, ou directif dans le souci du «faire faire» ou du «montrer comment faire». Ce type d'attitude s'accompagne souvent, au cours de la dernière année de crèche, d'une anticipation craintive de l'école, et de sollicitations et stimulations multiples à travers de nombreuses activités dirigées.
- **La peur de la dépendance et les injonctions, paradoxales, à l'autonomie**, si souvent confondue avec l'indépendance quand, par définition, elle ne peut se décréter. Le mot «autonomie» évoque en effet une idée de liberté, d'accord avec soi-même plutôt que de soumission au désir d'un autre, y compris dans la réalisation de performances dès lors que celles-ci sont attendues ou exigées. De sorte que même un tout-petit, encore très dépendant, peut jouir d'une certaine autonomie dans son mouvement et son expression propre si l'adulte qui prend soin du tout-petit lui en donne la possibilité.
- Enfin, **le non-respect des rythmes individuels de l'enfant**, souvent sous-tendu par le postulat implicite que le groupe est intrinsèquement socialisateur, que l'enfant doit y trouver sa place, que la participation précoce à des activités collectives et que la familiarité avec des rituels groupaux préparent la sociabilité, voire en tiennent lieu. Ce qui est pourtant bien restrictif si l'on entend par socialisation le processus par lequel l'enfant apprend peu à peu à tenir compte de la présence de l'autre et à vivre en bonne intelligence et en communiquant harmonieusement avec lui.

On aura perçu combien, à divers égards, ces différentes attitudes se rejoignent et procèdent des mêmes difficultés fondamentales.

Perspectives concrètes

Finalement, quelles sont les perspectives concrètes qui se dégagent lorsque l'on parvient à faire, d'un côté, le tri entre nos représentations, nos préjugés, nos craintes et, de l'autre, ce que la connaissance et l'observation directe et attentive de l'enfant nous indiquent quant à ses besoins et aux véritables exigences de son développement?

Nécessité de «groupes de vie» stables

Nous éviterons ici le mot de «section», trop lourdement connoté.

Bien sûr, dans un monde qui bouge, l'air du temps est à la flexibilité, à la libre circulation des personnes et des biens, et ces notions imprègnent subrepticement notre imaginaire professionnel. Nous pensons volontiers que c'est un plus pour l'enfant de vivre très tôt une variété de situations et de relations, au point que nous aurions le sentiment de rester hors course si nous ne lui proposons pas cela dans les lieux d'accueil que nous animons. Dès lors s'ensuit l'idée d'ouvrir les portes des groupes, de favoriser la liberté des enfants d'aller d'un lieu à l'autre ainsi que la diversité des échanges, avec sans doute aussi, par moments, notre propre besoin de ne pas nous sentir enfermés, assujettis aux enfants et de nous retrouver entre adultes.

Et, pourtant, l'observation attentive montre que **les très jeunes enfants n'aiment rien tant que la permanence**, que les petits changements sont source de grands plaisirs... sur fond de vraie stabilité, que les enfants ne disposent pas des mêmes ressources pour s'adapter à un environnement changeant, que seuls les plus solides d'entre eux tirent leur épingle du jeu et que les autres sont, à des degrés divers, en insécurité. Ils sont comme «en sourdine» selon l'expression de M. Mahler, c'est-à-dire en-deçà de la pleine utilisation de leurs potentialités... même si, précisément, leur difficulté se manifeste la plupart du temps avec discrétion, «en creux».

C'est **la nécessaire stabilité du cadre de vie et des personnes** que l'enfant y côtoie quotidiennement qui donne sens à l'existence de groupes à la fois différenciés et suffisamment constants, même s'il nous faut aujourd'hui intégrer une certaine souplesse du fait de la nouvelle donne sociale et de la multiplication des accueils à temps partiel. C'est cette stabilité qui permet à l'enfant de se poser tranquillement, de construire dans la durée des relations profondes, d'exercer son attention efficacement, de conduire son activité de manière continue et riche.

En filigrane est posée la question du type de personne humaine dont on souhaite promouvoir et soutenir le développement. Et l'on retrouve, sous-jacents, les débats et polémiques actuels à propos de dépistage des enfants à risque et de ce que certains désignent du nom d'hyperactivité.

Importance de la personne de référence

Cette notion semble aujourd'hui à la fois avoir valeur d'évidence, beaucoup d'équipes la reprenant à leur compte comme si elle était intouchable et sacrée, et représentait par ailleurs une source d'embarras et un fardeau. Au point qu'elle tend souvent à se vider de son contenu et à se réduire plus ou moins à un principe formel, sans véritable incidence sur la réalité des relations de l'enfant avec l'adulte concerné.

C'est sans doute parce qu'un certain flou, générateur de malentendus, a parfois caractérisé les conditions de sa mise en œuvre, sans connaissance précise de sa genèse, de ses enjeux, de sa raison d'être. Historiquement lié à un objectif de lutte contre les facteurs de carence affective dans les institutions, ce principe de travail est en effet trop souvent entendu comme impliquant soit un monopole de l'adulte concerné vis-à-vis de l'enfant, soit, de manière inverse et symétrique, comme une charge exclusive écrasante, sans lien avec un réel travail d'équipe. Dans un tel contexte, la personne de référence est potentiellement en butte aux critiques et en position de bouc émissaire lorsque le comportement de l'enfant met les adultes en difficulté. On conçoit bien alors les craintes et les attitudes d'évitement que cette forme de responsabilité est susceptible de soulever.

En fait, plusieurs indicateurs peuvent baliser notre route, nous aider à définir le rôle de la référente et à circonscrire son étendue.

- 1. Le choix de la référente ne peut être subordonné au jeu des affinités électives.** S'il en était ainsi, la relation s'établirait sur des bases sujettes à caution, puisqu'elle procéderait alors essentiellement des mouvements affectifs spontanés de l'adulte et de l'enfant l'un vis-à-vis de l'autre, mouvements difficiles à contrôler, changeants, ambivalents et parfois excessifs, plutôt que de prendre appui sur des soins professionnels adaptés aux besoins de l'enfant, pour reprendre la formulation de M. David.
- 2.** Certains moments de la journée sont **des moments privilégiés**, au cours desquels la relation entre l'enfant et sa référente peut s'incarner et se concrétiser dans un tête-à-tête intime. C'est notamment le cas des moments des repas et surtout de ceux des soins corporels.
- 3. Les conditions de passage de relais entre adultes demandent à être précisément définies**, de sorte que le déroulement de la journée soit clair pour tous, enfants et adultes, quels que soient les adultes présents, de sorte que chaque enfant sache qui s'occupera de lui et à quel moment. Ainsi, il n'y a pas pour lui de contraste anxiogène entre les séquences où sa référente est présente et d'autres où il serait confronté à des présences interchangeables et dépourvues de signification. Lorsque les choses sont clairement établies, les complémentarités fonctionnent et l'enfant peut s'appuyer sur des présences familiales et fiables, même autre que sa référente. De même, dans le dialogue avec les parents, souvent redouté par les professionnel-le-s lorsque, en tant que personne référente, ils/elles se sentent investi-e-s par eux d'un rôle d'interlocuteur-trice unique, les choses sont beaucoup plus faciles si les responsabilités sont clairement définies au sein de l'équipe. Dans certaines situations et autour de plusieurs aspects spécifiques de la coopération parents-professionnel-le-s, c'est la présence d'autres membres de l'équipe que la référente qui est requise, celle du / de la directeur-trice notamment.
- 4.** Au-delà des moments privilégiés vécus avec l'enfant, la référente a **un rôle de garante directe de l'attention qui lui est portée**. Vigilante et elle-même supervisée en cela par la direction de l'équipe, elle catalyse, rassemble, facilite la transmission des informations et des observations concernant l'enfant, et ne laisse pas filer le temps sans que les échanges se fassent et que les décisions éventuelles nécessaires soient prises.
- 5.** La tendance, souvent constatée dans les groupes de grands, à supprimer la référence individuelle au profit **d'une référence de groupe, globale et indifférenciée**, doit être interrogée. Elle semble procéder d'une forme de volontarisme pour l'enfant, comme s'il fallait désormais, dans la perspective de l'école maternelle précédemment évoquée, lui faire vivre l'expérience du partage de l'attention de l'adulte au sein d'un grand groupe. On pense également ici à la codification souvent rigide et uniforme qui régit l'utilisation des doudous et objets transitionnels dans ces mêmes groupes de grands, et qui paraît bien peu en accord avec leur caractère éminemment personnel. Il faut donc poursuivre encore le cheminement engagé dans le sens d'une plus grande individualisation des réponses apportées à l'enfant.

Organisation et déroulement de la journée

Evoquons, pour finir, quelques autres aspects de la journée de l'enfant, de son organisation et de son déroulement.

Le temps du change

C'est, par excellence, un moment d'intimité. C'est pourquoi l'aménagement de l'espace et la protection de cette intimité sont importants. Beaucoup d'espaces de change et de toilette ont été conçus, dans un passé encore récent, dans le sens d'une efficacité de gestion du temps au détriment de l'intimité, quand plusieurs tables de change se trouvent juxtaposées. De même, elles n'ont pas toujours été sécurisées par des garde-corps qui en protègent le pourtour, et il n'est guère possible alors de permettre à l'enfant une véritable liberté de mouvement, bien que son développement l'amène peu à peu à se retourner, se redresser, se mettre debout. Pourtant, la coopération au cours des soins, quand elle est rendue possible par l'adulte sans devenir obligatoire pour l'enfant, est une occasion pour celui-ci de vivre, en fonction de son développement, son autonomie dans ce qui le concerne intimement. Il peut alors mettre en jeu ses propres désirs quant au choix de ses postures corporelles, pour autant qu'elles soient compatibles avec l'accomplissement du soin, et quant à son degré de participation à l'action, plutôt que d'être seulement «objet de soins manipulés» par des mains trop peu attentives. Cette coopération est aussi la source d'une rencontre interpersonnelle, même si les liens qui unissent l'enfant et l'adulte s'y expriment d'une façon tempérée, non érotisée sur un autre registre que celui des relations familiales.

Le choix des activités

Avant l'âge de 3 ans, l'activité libre doit être prépondérante, voire souveraine, s'inscrivant dans un environnement relationnel et matériel à la fois riche et simple, tel que nous en avons esquissé les grandes lignes. On pense ici aux formulations bien connues de D. W. Winnicott à propos de *la capacité d'être seul en présence de quelqu'un*. Le respect des cycles naturels d'activité de l'enfant avec les objets, la tranquillité dont il bénéficie alors sont les sources inépuisables d'un apprentissage de plus en plus complexe, avec les sentiments de compétence irremplaçables qui lui sont liés.

C'est pourquoi on gagnera à introduire **les activités dirigées à dose homéopathique**, dans leur fréquence, leur durée, comme dans le nombre d'enfants réunis. On ne soulignera jamais assez les avantages des tout petits groupes, favorisant des interactions sociales plus harmonieuses, génératrices de plaisir et de joie, ainsi qu'un engagement paisible de l'enfant dans ce qui lui est proposé, sous le regard attentif et disponible de l'adulte. Un long terme est nécessaire au jeune enfant pour passer «du jeu au travail» (A. Freud), c'est-à-dire pour pouvoir s'engager dans une activité dont les buts ont été fixés par d'autres que lui.

Parfois, les professionnels peuvent éprouver des doutes sur leur identité et le sens de leur présence, lorsqu'ils ne consacrent qu'un temps limité à des propositions d'activités dirigées. Au risque d'oublier combien l'environnement et sa préparation, la sélection des jouets du point de vue pédagogique et leur présentation adéquate, l'espace et son aménagement représentent, ensemble, un véritable «**soin direct**».

Les temps de transition

Ce sont souvent ceux au cours desquels se logent préférentiellement les tensions, l'agitation, parfois les conflits entre enfants, avec leurs incidences sur les relations enfants–adultes et sur l'atmosphère générale des groupes. Aussi faut-il que les adultes cultivent leurs capacités d'anticipation, afin que ces moments ne soient pas synonymes d'inactivité forcée, d'attente vaine, propices à ces difficultés. Par exemple, des moments comme celui qui précède le repas ou qui suit un retour de promenade peuvent être organisés de façon que chaque enfant sache où et comment il peut s'installer, dans quel type d'activité il peut s'engager, sans que cela soit subordonné à une disponibilité de l'adulte, longue à venir.

Le respect des rythmes

Qui se penche d'assez près et pendant quelque temps sur le déroulement de la journée d'un petit enfant constate rapidement à quel point les horaires à la carte et, en particulier, l'alimentation entièrement à la demande se révèlent être une illusion. Même dans le milieu familial, lorsque la disponibilité parentale est importante, il y a toujours une nécessaire articulation entre les contraintes des uns et des autres. A fortiori dans un cadre collectif. D'ailleurs, si tel n'était pas le cas, la prévisibilité dont nous avons souligné les enjeux serait irréalisable! En revanche, deux remarques s'imposent:

- la première concernant la possibilité, toujours effective, et la nécessité **d'organiser les horaires de chaque enfant dans le lieu d'accueil** en tenant compte, le plus possible, des particularités de son rythme familial, tout en les inscrivant dans la perspective d'un déroulement de journée stable au sein du groupe;
- la seconde pour souligner à quel point **la manière de conduire et d'accompagner l'enfant d'une situation à une autre** peut faire de ces moments de transition des passages en douceur plutôt que des ruptures.

L'attention portée par l'adulte au corps de l'enfant notamment, ainsi qu'à son propre langage corporel et gestuel, les précautions prises pour rendre son toucher délicat et non intrusif, pour établir la communication visuelle et verbale et pour annoncer avant d'agir physiquement, permettent à l'enfant de vivre ces changements sans éprouver de sentiments de frustration et de perte importants. Ainsi, il peut, paisiblement et avec confiance, s'ouvrir à ce qui vient.



2. BESOIN DE FAIRE DES EXPÉRIENCES ET DES DÉCOUVERTES, BESOIN D'ÊTRE SOUTENU DANS SES LIMITES

Grandir, une aventure extraordinaire

Christine Schuhl

C'est parce que grandir est une aventure extraordinaire, que grandir se vit au travers de rencontres, d'expériences... que nous devons en comprendre les enjeux et définir notre position professionnelle.

Notre réflexion se tournera vers un unique objectif: celui de respecter inlassablement l'intérêt de l'enfant.

L'enfant a besoin de prendre des risques, de se « lancer » pour essayer, ressentir, observer, analyser, comprendre et répéter.

Les expériences mènent aux acquisitions à condition que l'enfant ait envie de le faire tout seul, en ayant confiance en lui.

Je suis étonnée de voir l'enthousiasme pour les activités dites « dirigées ».

L'enfant de moins de 3 ans se retrouve tout à coup contraint de respecter la consigne, de coller la gommette dans l'œil du lapin pour la fête de maman!

Quel sens pour l'enfant? Quelle signification pour le/la professionnel-le?

Se tourne-t-on véritablement vers l'intérêt de l'enfant?

L'enfant ne sait pas...

...ne connaît pas les dangers, ne connaît pas la discipline, mais il est en revanche un être sensoriel incroyable. Tout bébé, il sentira les dangers d'une personne maladroite, les sensibilités d'une équipe de professionnel-le-s, les gestes inappropriés, les mots qui font mal.

Dès sa naissance, l'enfant a besoin de découvrir le monde qui l'entoure. D'un état d'assisté, dans le ventre de sa mère, le voilà explorateur, sans connaître ses limites, sans pouvoir comparer. Un grand inconnu qui se présente à lui où l'adulte a peut-être trop souvent tendance à penser que c'est « évident pour l'enfant de comprendre notre demande, nos attentes, nos attitudes ».

Léo a 3 mois, il vient de finir son biberon et la professionnelle le met au lit. Mais Léo n'a pas envie de dormir, Léo n'a pas envie de se retrouver tout seul dans le dortoir... Tant pis! Ici, dans cette institution, lorsque les enfants ont fini de manger, ils sont systématiquement couchés.

C'est cadré, c'est plus facile... Pour les professionnel-le-s!

Est-ce cela la qualité? Où est passé l'intérêt de l'enfant?

Ce n'est pas l'enfant-roi!

Tout n'est pas possible, bien sûr, en collectivité. Mais respecter l'enfant dans ce qu'il est, dans ce qu'il souhaite, l'aider à trouver sa place sans qu'il prenne toute la place... Ça c'est possible!

Notre premier objectif est de donner confiance en l'enfant, après quoi il s'adaptera, fera des concessions, acceptera de faire peut-être différemment.

La confiance en soi est ce qui nous donne des ailes. Elle nous permet de prendre des risques, de s'estimer sur notre valeur humaine, de nous donner envie de faire des choses... de vivre, et cela depuis notre premier jour.

Il n'y a qu'à aller voir dans les services de néonatalogie. Depuis que nous avons su reconnaître les compétences du prématuré, il parvient à s'accrocher à la vie alors qu'il pèse moins d'un kilo!

Alors encouragez, expliquez, accompagnez, restez prudent sur le «soutenez», pour ne pas devenir une béquille «irremplaçable». Portez l'enfant dans votre tête, pour lui construire un environnement stable et sécuritaire.

Construire le plaisir partagé

C'est à partir de l'observation que la notion de plaisir partagé peut prendre tout son sens. Trop souvent le/la professionnel-le rompt l'ambiance en proposant une activité à un petit groupe d'enfants. Parce que c'est l'heure, parce que c'est comme ça chaque jour, l'adulte orchestre et ne voit rien de ce qui se passe... Ici maintenant dans ce petit groupe d'enfants.

Laissons-nous davantage guider par ce que l'on peut observer. Glissons-nous au milieu d'un petit groupe d'enfants pour jouer... Jouer avec presque rien comme matériel et presque tout de nous.

Inventez des histoires, des petits jeux de manipulation...

L'enfant a besoin d'expériences, de découvertes, de limites

C'est pour cette raison que le professionnel doit penser l'environnement. L'aménagement de l'espace est très important. Il doit également penser les déplacements, les temps d'attente, réduire les interventions à distance, faire preuve d'optimisme, apprendre à placer sa voix, mettre des jeux à disposition, gérer le temps sans que l'emploi du temps ne «grignote» les surprises de ce «vivre ensemble».

Le/la professionnel-le doit apprendre à se laisser surprendre par ce qui se vit au sein du groupe d'enfants.

L'enfant de son côté a besoin de comprendre comment fonctionne le monde qui l'entoure pour avoir envie d'y rentrer. C'est donc à nous parents, professionnel-le-s de l'y inviter et de l'accompagner en le respectant toujours dans ce qu'il est, dans ce qu'il peut... Dans ce qu'il peut entendre, voir... vivre.

Le billet de Jeanne-Henriette

Créer, pour se construire

Les petits enfants sont-ils créatifs? Beaucoup le pensent qui s'extasient sur les productions graphiques, les bricolages ou les mots poétiques des bambins. Et de valoriser, de montrer, d'afficher, sur les murs de la garderie et contre la porte du frigo...

Il s'agit le plus souvent d'un malentendu. La créativité de l'enfant est vue comme porteuse d'une valeur esthétique, d'une force d'expression, au même titre que celle de l'artiste adulte. C'est l'image de l'enfant-artiste, ou plutôt de l'enfance porteuse d'une capacité créative qui tire sa valeur de la spontanéité, de l'authenticité, de l'absence supposée de références culturelles. Et l'on incrimine ensuite la société, l'école en particulier, pour expliquer la disparition de ces talents précoces, la banalisation de l'expérience graphique ou verbale et l'extinction de la sensibilité que l'on avait admirée chez le petit enfant. Or, pourquoi serait-on plus créatif à 3, 4 ou 5 ans qu'à 30, 40 ou 50? Pourquoi cette capacité spontanée de création, si elle existait, régresserait-elle rapidement, au point de disparaître chez la plupart des individus?

A y regarder de plus près, on réalise que ce que l'on nomme créativité chez les enfants a peu de choses à voir avec la création artistique. Le métier d'enfant implique de découvrir, d'expérimenter et de chercher à comprendre. Tout: la nature, la technique, les êtres, les relations, la vie sociale. Or un enfant est actif avant d'être spéculatif. Entendons par là que pour faire ce travail de découverte et d'expérimentation, il agit, avec des cailloux, des morceaux de bois, du papier, de la colle et mille autres objets et matériaux avec lesquels on lui permet d'être en contact. Pour tenter de comprendre et d'expliquer, il représente avec une feuille et des crayons ou dans ses jeux de fiction. Ses créations ont bien davantage le statut d'expérience que celui d'œuvres...

Alors, ne faussons pas le jeu, ne biaisons pas la démarche exploratoire des enfants dont nous avons la charge. Laissons-les représenter, bricoler, construire, échouer, abandonner, changer en cours de route... La démarche de l'explorateur est toujours hasardeuse, celle du savant tâtonnant. Et gardons-nous d'offrir des modèles, des aides non sollicitées pour que le résultat soit plus beau, plus achevé. Là n'est pas l'essentiel. Le bonheur de cet enfant constructeur, dessinateur, joueur n'est pas dans l'œuvre terminée; il est dans le chemin parcouru, dans les découvertes faites, dans la compréhension acquise et la technique maîtrisée. L'adulte doit rester un pourvoyeur bienveillant d'occasion de découvertes et d'expériences. Qu'il se garde, dans ce domaine, de vouloir montrer, influencer, valoriser. Et qu'il laisse les enfants maîtres de leurs activités, elles seront alors créatrices en ce qu'elles contribueront à la longue et difficile entreprise de grandir.

Jeanne-Henriette



3. BESOIN DE DÉVELOPPER L'AUTONOMIE, LA CONFIANCE EN SOI ET L'EXPRESSION

L'autonomie du jeune enfant: de quoi parlons-nous?

Raymonde Caffari

L'autonomie

L'autonomie est le but de toute éducation; seul un système éducatif complètement pervers viserait à créer la dépendance. Les enfants les premiers, d'ailleurs, aspirent à l'autonomie, la réclament, voire la revendiquent. Mais tout n'est pas simple, et enfants comme adultes sont parfois ambivalents. Et, autour de la notion d'autonomie en éducation, on trouve beaucoup de malentendus, d'incompréhensions ou d'interprétations erronées. C'est encore plus vrai lorsqu'il s'agit de l'éducation des petits enfants.

Les petits enfants sont très peu autonomes; pour leur vie et même leur survie, ils dépendent fortement des adultes qui les entourent. Toutefois, le chemin vers l'autonomie est rapide dans certains domaines. Il suffit de penser au développement moteur et au spectaculaire passage, en l'espace de dix-huit mois, du nourrisson en posture dorsale au bambin qui marche avec assurance. Dans d'autres domaines, la prise d'autonomie est plus lente; par exemple, pour prendre sa place dans la société, comme individu qui n'a plus besoin de l'appui de la famille ou des professionnels, il faut plus ou moins deux décennies...

Retenons le fait, que nul ne conteste, qu'un petit enfant n'est pas équipé pour vivre dans la société sans la protection des adultes. Pourtant, à bien y regarder, il est autonome quand il s'agit de son propre développement; il évolue par ses propres moyens, pour autant que le milieu soit adéquat et lui offre ce dont il a besoin. C'est ce qu'affirmaient – avec raison – les tenants de l'éducation nouvelle⁵. L'autonomie, en éducation, porte donc sur ce qu'un enfant peut (doit?) maîtriser: son activité, qui est un vecteur fondamental de son développement.

Un malentendu fréquent réside dans l'idée que favoriser l'autonomie, c'est apprendre à l'enfant à se débrouiller, à faire tout seul. Certes, les enfants sont demandeurs; «tout seul» est le leitmotiv de beaucoup de petits autour de 3 ans. Mais leur demande porte sur *savoir, être capable* de faire seul, et non sur une volonté d'accomplir la tâche une fois qu'ils la maîtrisent. Exiger qu'ils mettent seuls leurs chaussures quand ils sont capables de le faire – ce qui est parfaitement légitime – n'a rien à voir avec l'autonomie. Et le risque est qu'un enfant se sente plus ou moins abandonné si l'on abuse du «débrouille-toi, fais tout seul».

Les enfants sont motivés par le besoin de découvrir, d'explorer, d'étendre leurs compétences et leurs pouvoirs, alors que les adultes sont souvent mus par le souhait que les petits accomplissent eux-mêmes les gestes quotidiens que l'adulte assumait jusque-là. Il s'agit plus de demander l'obéissance que d'offrir l'autonomie.

⁵ Ce qu'Edouard Claparède nommait l'éducation fonctionnelle, par exemple.

Dans les domaines qui relèvent de l'activité propre de l'enfant, les adultes sont moins enclins à le laisser faire. Qu'il s'agisse de jouer, de bouger, de rêver, d'explorer, d'expérimenter, nous sommes prompts à mettre des entraves, parce que nous craignons le désordre ou le bruit, parce que nous sous-estimons l'importance et l'intérêt du jeu ou de l'expérience, parce que nous pensons que si nous enseignons, faisons faire, montrons, Emma ou Lucas progresseront mieux.

Or, l'activité autonome des petits enfants – souvent du jeu, mais pas exclusivement – a de multiples vertus que les activités proposées ou, pire, imposées, n'ont pas :

- Elle est «sur mesure», c'est-à-dire qu'elle convient exactement au niveau de développement et à l'état du moment; qu'il s'agisse de la durée, de l'intensité, du degré de difficulté, de la coïncidence avec les intérêts actuels de l'enfant, elle s'adapte parfaitement à ses besoins; elle est calme et solitaire quand il lui faut être tranquille, mouvementée quand il a besoin de bouger, collective quand il veut de la compagnie, etc.
- Elle ne conduit pas à l'échec; si l'enfant s'est lancé dans une entreprise qui le dépasse, il la réoriente généralement sans grande difficulté.
- Elle ne rend pas dépendant d'une intervention extérieure; l'enfant autonome dans son activité n'a pas besoin qu'on le divertisse, qu'on anime ses jeux; tous les parents savent bien la différence entre l'enfant qui sait jouer tout seul et celui qui sollicite constamment les adultes.
- Elle s'adapte aux conditions du moment; les bons joueurs, ces enfants qui savent toujours quoi faire, sont capables de trouver une activité à peu près partout et à tout moment.

Grâce à la satisfaction profonde que procure une activité dont on prend l'initiative, qu'on mène en suivant son intérêt et qu'on peut interrompre quand elle est achevée ou qu'on en a épuisé les charmes, l'enfant nourrit la confiance qu'il a en lui-même.

La confiance en soi

Elle est bien sûr liée aux attachements et aux relations que l'enfant a pu nouer. Il doit se sentir digne d'intérêt aux yeux des autres, savoir qu'il a, pour eux, de la valeur. Mais l'autonomie dont il dispose dans son activité joue également un rôle important dans l'élaboration de la confiance en soi. L'activité autonome permet de se sentir compétent, de trouver par soi-même des satisfactions, de pouvoir proposer une activité intéressante à d'autres enfants. Elle permet de créer, d'inventer. Bien sûr; savoir se débrouiller seul dans différentes situations est aussi source de confiance en soi. Pour cela, les apprentissages doivent intervenir au moment où l'enfant est prêt, sans pressions des adultes, qui pourraient induire le sentiment de n'être pas à la hauteur.

La confiance en soi est une composante importante du bien-être. Elle donne une image positive de soi, permet d'aller vers les autres sans crainte, sans sentiment d'infériorité ni désir de supériorité. C'est sûrement un facteur de diminution de l'agressivité et des tensions dans une collectivité d'enfants. La rivalité diminue, pas besoin de prouver qu'on est le meilleur, pas besoin d'attirer systématiquement l'attention de l'adulte pour s'assurer qu'on a une place.

La confiance en soi permet d'exprimer ce qu'on sent, ce qu'on désire, ce qu'on pense, tranquillement, sans y mettre une énergie démesurée, sans créer un incident, une scène⁶. L'enfant sent qu'il a une valeur suffisante pour susciter l'intérêt d'autrui.

Cela nous conduit au troisième terme du titre.

.....

⁶ «Sans faire un cirque», diraient mes petites-filles!

L'expression de soi

L'expression de soi, pour un petit enfant, n'est pas toujours aisée. Les outils – le langage en particulier – sont encore rudimentaires. Et, dans une collectivité, quand les enfants sont multiples, se faire entendre et comprendre est encore plus compliqué que dans le cadre familial. Les adultes doivent en être conscients.

Commençons par le bébé: sa gamme d'expressions est encore limitée. Les pleurs en sont la manifestation la plus spectaculaire. Les adultes les redoutent. Ils sont pourtant nécessaires et signalent au milieu d'accueil qu'il faut offrir de l'aide. Un enfant qui réagit au placement est en meilleure posture que celui qui reste passif et déprimé.

La gamme des moyens d'expression s'élargit rapidement, avec l'échange de gestes, de mimiques, de sons, puis avec le langage. Elle sera d'autant plus riche que l'enfant trouve des interlocuteurs attentifs à ce qu'il exprime, soucieux de le comprendre et prêts à lui répondre.

Et c'est le comportement tout entier de l'enfant qui est moyen d'expression de soi. L'autonomie dans l'activité lui permet d'exprimer son état et ses intérêts. Il est actif, absorbé, concentré? Il nous renvoie l'image d'un enfant en bon état. Il ne s'investit pas dans son jeu, ne s'intéresse pas à ce qui l'entoure, n'entreprend rien? Il témoigne d'un malaise. Spontanément, les adultes sont sensibles à ces signaux. Mais il est clair qu'une attitude volontaire d'observation permet de les décrypter plus aisément, de mieux connaître et comprendre Noé, Elisa et tous les autres.

Les risques et les bénéfices de l'autonomie

Première remarque, l'autonomie pour un enfant n'est pas une obligation, mais un droit. Condamner un petit à être autonome est un peu l'abandonner. «Fais tout seul», «débrouille-toi» est tentant pour qui a la responsabilité d'un groupe d'enfants. Mais, même si elle sait déjà mettre ses chaussures, Chloé a peut-être besoin, pendant un petit moment, de la proximité et de l'attention exclusive de son éducatrice. Lui donner du temps, de l'attention, lui offrir l'occasion d'un échange sont souvent nécessaires. Les chaussures sont donc un bon prétexte.

Deuxième remarque, être autonome ne signifie pas être précoce. On ne dira jamais assez qu'en éducation la précocité n'est pas une valeur⁷. Développement précoce n'est pas synonyme de bon développement. Un enfant doit pouvoir aller à son rythme, être apprécié pour lui-même et non pour ses performances, ne pas être comparé à ses camarades ou à ses frères et sœurs. L'harmonie et la qualité de son développement sont fondamentales, non la rapidité.

Pour éviter ces deux écueils, mieux vaut se centrer sur la notion d'activité autonome⁸ plutôt que d'invoquer le concept vague – démesuré par rapport aux petits enfants – d'autonomie. Soulignons que les enfants peuvent être autonomes pour ce qui les concerne personnellement, et non pour ce qui touche autrui. De même, ce qui dépasse leurs compétences et leur maturité doit bien entendu être pris en charge par l'adulte. C'est un équilibre difficile à trouver, car les enfants évoluent sans cesse et leur marge d'autonomie augmente. La navigation entre laisser-faire et rigidité demande à l'adulte quelque subtilité. Comme dans beaucoup d'autres domaines, l'observation de l'enfant nous donne des clés.

⁷ Jean-Jacques Rousseau l'avait bien compris, lui qui disait qu'en matière d'éducation la première règle n'est pas de gagner du temps, mais d'en perdre.

⁸ Merci à Judit Falk de l'Institut Pikler de tout ce qu'elle nous a appris dans ce domaine.

On a dit tous les bénéfices que l'activité autonome procure à l'enfant; il peut développer à son rythme ses compétences, tout en renforçant l'estime qu'il a de lui-même. Mais l'adulte professionnel est gagnant lui aussi: libéré des sollicitations incessantes et du souci d'animer le groupe et les individus, il peut se concentrer sur sa responsabilité première, l'établissement d'une relation stable et chaleureuse avec chacun des enfants qui lui sont confiés.

Qu'on ne s'y trompe pas, favoriser l'activité autonome, ce n'est pas ne rien faire! Pour qu'elle soit possible, le travail sur l'environnement de l'enfant est fondamental et permanent. Et le maintien du lien, dans une certaine distance physique, mais dans une proximité créée par l'attention portée à l'enfant qui joue, est primordial. On retrouve le nécessaire sentiment de sécurité dont nous avons déjà parlé, et qui est la condition indispensable pour que les enfants puissent agir à leur rythme et suivant leurs propres intérêts.

Le billet de Jeanne-Henriette

Actifs et compétents

Qui donc? Les jeunes cadres dynamiques? Les personnels des institutions pour la petite enfance? Sans doute. Mais surtout les PETITS ENFANTS. Ils sont par nature actifs: tout est à découvrir, tout les intéresse, ils explorent, manipulent, combinent, construisent. Ils inventent, parlent, chantent, organisent, mettent en scène. Ils dessinent, bricolent; ils grimpent, glissent, font des culbutes, courent, se cachent et déplacent des objets, de préférence volumineux et lourds. «Ils n'arrêtent pas», disons-nous parfois.

L'observation de cette activité montre qu'elle n'est pas une simple décharge d'énergie. Ils manipulent et combinent les éléments les plus divers: ce n'est pas pour le plaisir de créer du désordre, mais bien pour explorer la réalité des cubes et de la boîte, comparer leur nature et leur fonction, expérimenter tous les usages qu'on peut en faire et comment ces objets différents réagissent les uns avec les autres. Ils passent inlassablement leurs mains sous le robinet, essayant de retenir l'eau; ce n'est pas pour se mouiller seulement, mais pour comprendre cet élément fascinant et ses propriétés. Ils déshabillent et redéshabillent la poupée, non pas pour contrarier l'adulte qui a pris plaisir à lui mettre de jolis vêtements, mais pour exercer leur pouvoir sur les objets et, par la même occasion, développer leur habileté manuelle. Par leurs jeux, les petits enfants découvrent le monde, se découvrent eux-mêmes, développent leurs fonctions motrices et cognitives, rencontrent autrui et apprennent à collaborer. Ce n'est pas rien...

On peut donc compter sur la compétence de Mélody et de Bastien pour travailler à leur propre développement. On peut aussi compter sur leur penchant naturel pour l'activité, qu'elle se traduise par de grands mouvements ou par un travail minutieux et concentré. Mais il faut bien sûr qu'ils se trouvent dans des conditions favorables. Première de ces conditions: qu'ils se sentent en sécurité, confiants dans les adultes qui les entourent, sûrs que leurs besoins seront satisfaits et qu'on les aidera en cas de difficulté. Deuxième condition, la qualité de l'environnement, qui doit permettre l'activité et aussi la stimuler. On parle ici de l'espace et des objets que les enfants ont à disposition.

Ne pas s'appuyer sur cette activité et ces compétences pour mettre en place la pédagogie des lieux d'accueil pour la petite enfance serait dommage et peu respectueux de la nature de l'enfant et de ses besoins. Plutôt que de remplir le temps d'accueil avec des apprentissages organisés et des activités prévues indépendamment des intérêts et des initiatives des enfants, mieux vaut concevoir un lieu où leur propre activité sera non seulement possible, mais encore favorisée. On y gagnera beaucoup: injonctions moins nombreuses, climat plus serein, évolution plus harmonieuse des enfants et activités correspondant exactement au niveau de développement de CHAQUE enfant.

S'agirait-il dès lors, pour l'éducatrice, de ne plus rien faire? De se désintéresser de l'activité des enfants? Oh! non, pas de retraite prématurée, de sinécure et de bras croisés. Rendre possible une activité autonome investie, riche et variée est un travail différent, mais tout aussi prenant que l'organisation et la gestion d'activités voulues et mises en place par l'adulte. Pour que les enfants puissent agir, il faut que le cadre de vie qui leur est offert soit favorable: espaces suffisants et bien structurés, protégés, pour que l'activité de Paul et Virginie ne gêne pas celle de Sam et Sally; matériel qui stimule et soutient les intérêts, suffisamment abondant et potentiellement porteur de toutes les expériences, combinaisons et transformations que les enfants lui feront subir. Et aussi, surtout peut-être, création d'un milieu où chaque enfant se sente en sécurité, parce qu'il est en relation avec un adulte qui le connaît bien et le respecte, parce qu'il connaît les règles simples et claires qui lui permettent de vivre harmonieusement avec ses camarades, et parce qu'il est à l'aise dans le déroulement de la journée et qu'il peut s'y situer et l'anticiper.

En bref, agir sur le milieu et laisser l'initiative de l'activité à chaque enfant, plutôt que de faire faire, et de s'agiter pour «animer» des enfants qui n'en demandent pas tant, c'est la vieille révolution pédagogique que réclamaient les tenants de l'éducation nouvelle. Toujours d'actualité au XXI^e siècle probablement.

Jeanne-Henriette

Rôle de l'adulte dans l'activité autonome de l'enfant

Paola Biancardi

Préambule

Le but de ce texte est de permettre à ses lecteurs de s'approcher des aspects pédagogiques que le Dr E. Pikler, pédiatre hongroise, a développés, dans un premier temps, dans le cadre des familles et, ensuite, dans le cadre de l'Institut de Lóczy à Budapest.

Pour en savoir plus, le livre *Lóczy ou le maternage insolite* de Geneviève Appell et Myriam David est vivement conseillé.

Introduction

Les années d'après-guerre ont été marquées, entre autres, par la montée de la tuberculose, première cause du placement des enfants en institution.

Sur mandat du Ministère de la santé, le Dr E. Pikler s'est vu confier la direction de l'Institut de Lóczy (du nom de la rue).

C'est durant cette période qu'elle élabore une approche pédagogique qui tente d'éliminer les syndromes liés à l'hospitalisme, très présents auprès des enfants placés.

Se référant à sa pratique auprès des familles, elle met l'accent sur deux aspects qu'elle estime essentiels pour un développement harmonieux de l'enfant :

- Les soins, comme lieu de relation affective privilégiée entre l'adulte et l'enfant.
- L'activité autonome, dont l'activité motrice, qui amène un développement moteur harmonieux.

Ces deux aspects ne pourraient exister sans la conviction que l'enfant a des compétences qui lui permettent d'être l'acteur de son développement.

Les soins comme lieu de relation affective privilégiée entre l'adulte et l'enfant

Le change

Les trois premières conditions nécessaires pour assurer un change de qualité sont :

- Les aspects pratiques (langes, lavette, crème) doivent être prêts.
- Le temps à disposition suffisant en pensant que c'est l'adulte qui s'adapte à l'enfant et non pas l'inverse.
- La continuité de ce moment : éviter, notamment, les discussions avec les collègues.

C'est en effet durant ces moments que l'enfant tisse la relation affective qui lui est nécessaire à un bon développement. Cet instant où l'adulte est tout entier disponible et attentif aux différentes manifestations de l'enfant est le premier pas vers une valorisation de l'image de soi.

Lorsque les conditions pour le change sont donc prêtes, on peut dès lors avvertir l'enfant, la parole doit toujours être présente : les gestes et la parole de l'adulte montrent l'intérêt qu'il porte à l'enfant.

Importance de bien porter l'enfant: il ne doit pas se sentir tomber, ce qui provoquerait la peur de la chute chaque fois qu'il sera pris dans les bras.

Tout le moment du soin se fait dans l'interactivité: l'adulte dit ce qu'il va faire et attend que l'enfant lui montre, par un signe, qu'il est prêt à participer.

Pour les bébés, l'adulte attend un mouvement et, pour les plus grands, une participation évidente, sans pour autant obliger l'enfant à être actif.

Dès que l'enfant peut se mettre assis ou debout, il peut plus facilement participer.

Etre aussi attentifs aux manifestations de l'enfant, s'il tourne la tête, par exemple, on peut lui demander ce qu'il regarde, supposer que c'est un bruit qu'il y a eu ... Rendre l'enfant conscient que ce qu'il exprime physiquement peut être interprété émotionnellement, et cela sous forme de question.

L'enfant doit sentir que l'adulte est attentif à son bien-être corporel.

Avec une attitude attentive et des gestes respectueux, l'autonomie s'installe de façon naturelle, l'enfant sent qu'il est important et qu'il compte pour l'adulte.

Le repas

C'est un moment qui doit être agréable, dans une position confortable aussi bien pour l'enfant que pour l'adulte.

Laisser au bébé la possibilité de se rythmer: les résultats d'une recherche menée à Lóczy démontrent que la régularité intervient après dix semaines.

Tant que l'enfant ne mange pas tout seul, lui montrer toujours ce qu'on va lui donner, attendre qu'il ait vu et qu'il ouvre la bouche.

Si on part du principe que l'enfant sait ce qui lui convient, notamment comme quantité, les rapports de force qui interviennent souvent au cours des repas n'ont plus de raison d'être et ces moments deviennent réellement agréables.

Importance donc de garder toujours en tête la notion de plaisir et de ne pas céder au chantage en amenant le dessert comme une récompense.

Si l'enfant sent, lors des changes et des repas, cette confiance dans ses capacités et cette sécurité affective, il n'a pas besoin de la présence constante de l'adulte, il peut donc s'occuper de son développement moteur.

L'activité autonome dont l'activité motrice, qui amène un développement moteur harmonieux

Dans l'approche d'E. Pikler, le développement de l'enfant est autonome.

Le respect du rythme permet, notamment, d'éviter que l'adulte ressente une certaine inquiétude lorsqu'un enfant n'est pas au même niveau que son voisin, pourtant du même âge (on parle ici, bien entendu, d'enfants sains).

Pour les plus petits

Si l'enfant ne voit pas encore ses mains, il faut le laisser dans un petit lit, les premiers jouets sont alors ses mains et ses pieds, il va petit à petit découvrir son corps.

Lorsqu'il commence à manifester l'envie de bouger, on peut le poser sur le tapis, sur le dos.

Dès le départ, l'enfant est maître de ses mouvements et de ses positions: en aucun cas l'adulte ne le mettra dans une position que l'enfant ne peut maîtriser.

Par exemple, un enfant qui acquiert, à son rythme, la position assise, s'exercera plusieurs fois avant d'y arriver et, une fois assis, il pourra revenir, seul, à la position précédente où il va continuer à s'exercer pour avancer dans son développement.

A l'inverse, l'enfant qui sera assis alors qu'il ne maîtrise pas cette position ne saura que faire de son corps, sa concentration sera toute utilisée pour garder son équilibre et, même si des jouets sont disposés autour de lui, bien souvent il ne parvient pas à les attraper.

Observer le dos d'un enfant qui s'est assis seul et celui d'un enfant qui est mis assis ne laisse aucun doute sur la nécessité de laisser l'enfant, comme dit plus haut, maître de ses mouvements.

Autour de lui, on dispose les jouets choisis pour son âge et qui lui permettront d'évoluer comme il l'entend, de faire ses découvertes, ses expériences autant de fois qu'il le désire.

En continuant à observer l'enfant, on peut aussi relever l'harmonie et la qualité de ses mouvements; il peut, notamment, toucher l'autre sans brusquerie.

Lorsqu'il commence à bien gérer les muscles du dos et de la nuque, qu'il commence à ramper, on peut introduire un coussin plat assez dur pour qu'il puisse grimper dessus.

Les enfants qui marchent auront besoin de modules de motricité pour grimper, glisser, entrer dans un cube, en ressortir.

L'adulte offrira une présence attentive, se tiendra à disposition de l'enfant et interviendra selon les besoins.

Toutes ses activités lui permettent d'évoluer tout en connaissant ses propres limites.

L'enfant progresse aussi grâce aux échecs qui font partie de l'apprentissage, il apprend à apprendre: on peut dire que l'apprentissage est plus important que l'acquisition elle-même. Comme le mentionne E. Pikler, «un enfant qui a pu se mouvoir en liberté sait tomber avant même de savoir marcher».

On peut dès lors parler de l'activité autonome et, pour la favoriser, l'adulte doit d'abord créer un climat de confiance et de sécurité; ce climat découle de la qualité des soins décrite plus haut.

Par ailleurs, il faut que l'enfant puisse, en tout temps, être sécurisé par le regard et la parole: une aide immédiate, lorsqu'il la demande, favorise ce sentiment de sécurité.

Au contraire, une intervention directe et non sollicitée ne permet pas à l'enfant de découvrir le plaisir et la joie de faire par lui-même et le rend dépendant... la dépendance amène l'ennui.

Pour les plus grands

Importance de la mise en place de limites et consignes claires et compréhensibles

L'aménagement de l'espace doit être réfléchi pour que l'enfant puisse jouer en toute sécurité sans aucune inquiétude de la part de l'adulte.

Dans cet espace, on mettra également à disposition des engins de motricité pour que l'enfant puisse, à tout moment, se dépenser physiquement.

Le choix du matériel est donc primordial si on vise un développement harmonieux.

L'adulte n'intervient toujours pas dans le jeu. Il reste à disposition, à distance mais très présent.

L'enfant doit sentir que c'est lui qui est important et non pas ses performances.

On peut aussi rajouter du matériel et des jeux collectifs qui sont mis à disposition tels que pâte à modeler, train en bois, Lego...

Les enfants ont ainsi le choix de jouer à plusieurs, avec tout ce que ça implique au niveau relationnel, ou de continuer librement à jouer de façon individuelle.

L'adulte stimule ainsi, de façon indirecte, l'activité autonome en favorisant la diversité du matériel qui permet des possibilités variées de jeu.

Pour terminer, un extrait d'un article du D^r E. Pikler

«Le jeune enfant qui participe activement aux soins, qui vit dans un équilibre émotionnel et affectif satisfaisant est un être actif. Il prendra aussi des initiatives hors des soins, hors de la présence de l'adulte.»

«Le développement de ses mouvements ne se détermine pas comme une progression depuis l'incapacité, la maladresse vers l'autonomie, mais à chacun des stades de son développement l'enfant est capable de se mouvoir d'une manière autonome, de prendre l'initiative de nouvelles situations et de nouveaux mouvements, et de les apprendre.»

L'estime de soi

Véronique Montfort

Définition de l'estime de soi

Il s'agit de la conscience de la valeur que l'on a en tant que personne dans chacun des domaines de la vie. Une autre définition dit que c'est le sentiment d'être aimé, considéré, compétent, à la hauteur.

L'estime de soi prend sa source dès les premiers instants, au moment où l'enfant naît avec ses caractéristiques propres, et déjà différent de l'enfant qu'il était dans l'imaginaire de ses parents pendant la grossesse. C'est à travers le regard des autres que le sujet acquiert le sentiment, la conscience de sa valeur.

Du sentiment de sécurité au sentiment d'exister

Par les soins, les réponses aux pleurs, la continuité des actions, leur prévisibilité, les routines, les parents apportent sécurité et confiance à l'enfant. Lorsqu'il pleure et qu'on lui répond, l'enfant acquiert la notion qu'il peut avoir un impact sur le monde: on vient le voir, on le berce, on le nourrit, on le change, etc. Puis, petit à petit, il pourra utiliser ses compétences propres (sucrer ses doigts, regarder autour de lui, écouter, babiller) pour patienter un peu, avant d'être satisfait. Cela est possible seulement s'il a pu expérimenter d'abord ces expériences positives et construire la confiance en l'autre.

Etre à l'écoute des besoins fondamentaux de l'enfant permet un espace de confiance, de sécurité, et c'est dans cette optique de continuité que le lien se tisse, ainsi que pour l'enfant le sentiment d'exister.

Motivation et apprentissage

L'enfant est un être d'expérimentation. Il fait des essais, se trompe, recommence. C'est ce qui va lui permettre d'avancer, d'apprendre. L'erreur n'est donc pas négative, puisqu'elle permet de grandir. Ainsi, il est important de laisser l'enfant essayer, dans un espace et un temps suffisants tout en garantissant la sécurité du cadre. Une série d'attitudes peuvent ou non favoriser l'estime de soi, que ce soit pour les parents ou pour les équipes.

Attitudes favorables	Attitudes défavorables
Donner du sens au projet pédagogique, aux activités	Etiqueter l'enfant ou sa famille
Travailler la vigilance, la discrétion	Parler au-dessus de la tête des enfants
Accepter la remise en question	Faire part de ses états d'âme
Prévoir des moments de parole entre professionnel-le-s	Raconter en priorité ses dernières vacances
	Rester seul-e avec une situation qui fait vivre des émotions difficiles
Ecouter	Humilier
Répondre	Se moquer (surnom: affreux jojo = vérité absolue)
Encourager, stimuler	Blâmer
Montrer comment écouter, s'exprimer	Déprécier (raisonnement prélogique)
Encourager l'autonomie, la créativité	Comparer l'enfant
Organiser les transitions	Imposer (apprentissage précoce)
Donner du sens à la relation par chaque moment passé avec l'enfant	Prouver qu'on a raison
Verbaliser les intentions, actes, activités	Etre rigide
Empathie	Changer de sujet, interrompre l'enfant
Utiliser le prénom à la place du «on»	

Danielle Laporte⁹ décrit quatre composantes qui stimulent l'estime de soi des enfants entre 3 et 6 ans.

1. Le sentiment de confiance

- Etablir des règles de conduite sécurisantes (claires, cohérentes, constantes, réductrices de stress).
- Favoriser l'autodiscipline, reconnaître les comportements positifs des tout-petits en les félicitant.
- Favoriser la réparation, être en relation sur le mode positif, pouvoir se racheter.

2. La connaissance de soi

- Empathie.
- Faire le deuil de l'enfant rêvé (pour les parents).
- Aider l'enfant à se connaître, à reconnaître ses émotions, à imiter les émotions, à les nommer, les identifier, comment réagir aux émotions (par exemple, on console quelqu'un qui pleure, on encourage quelqu'un qui est déçu).

3. Le sentiment d'appartenance

- Favoriser l'appartenance à un groupe de pairs, une famille, un quartier, une culture, une communauté.

4. Le sentiment de réussite

- La réussite qui permet de donner la motivation à continuer les apprentissages, les essais.

.....
⁹ Laporte, Danielle, Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans. Ed. Hôpital Sainte-Justine, Montréal, 2002.

Des attitudes favorables à encourager chez les professionnels

Développer à l'égard des enfants un sens de l'écoute, de l'encouragement, de la stimulation sont autant d'attitudes favorables. L'adulte peut être le modèle de la manière de s'exprimer, d'écouter et de répondre, il devrait être empathique et non jugeant. Le professionnel qui prend l'habitude de verbaliser ses intentions, ses actes (par exemple, lors des transitions si difficiles pour de nombreux enfants), de nommer les émotions en jeu, permet notamment à l'enfant de développer la connaissance de soi, la confiance dans l'autre et, de là, l'estime de soi. La relation ainsi tissée avec l'autre prend son sens et évolue en qualité. Encourager, stimuler et faire confiance dans l'autonomie et la créativité repose sur une bonne connaissance de chaque enfant avec ses besoins et ses compétences. Inutile de proposer à l'enfant des apprentissages précoces, cela le met en échec! Éviter de comparer les enfants, de déprécier leur raisonnement naissant, de s'en moquer, voire de les humilier (ce qui ne signifie pas pour autant de laisser l'humour de côté), cela permettra à l'enfant d'être sur ce terrain de l'apprentissage, de la construction de son sentiment de réussite si nécessaire à la bonne estime de soi.

Dans le travail en équipe, on relèvera comme favorable tout ce qui vise à donner un sens aux actions, au projet pédagogique. On travaillera l'observation comme outil. Comme professionnel-le, pouvoir se remettre en question, se donner du temps d'échange en équipe, travailler la discrétion, ne pas rester seul-e dans une situation émotionnellement difficile semblent être des attitudes protectrices pour la personne professionnelle elle-même, et favorables tant pour les familles que pour les enfants. En revanche, donner un surnom à l'enfant, porter des jugements de valeur morale sur lui ou sa famille ne vont pas aider l'enfant à développer le sentiment d'avoir une valeur propre.

Entre protection et surprotection: le bon équilibre

Les notions de protection et surprotection peuvent être considérées aussi du point de vue de l'estime de soi. Trop protéger diminue l'impression que l'on est capable. Cela réduit la motivation à essayer de faire de nouvelles choses. Insuffisamment protégé, l'enfant est dans un climat d'insécurité permanente et peut ne plus oser faire les choses.

Enfin, l'autonomie viserait à donner les outils nécessaires pour affronter les événements difficiles, ceux qui font peur. Mieux outillé, l'enfant peut se sentir plus à l'aise plus confiant pour expérimenter et progresser.

4. BESOIN DE SE SOCIALISER ET DE CRÉER DES LIENS AVEC SES PAIRS

Qu'est-ce que se socialiser, si ce n'est de tisser des liens pour exister dans un groupe?

Christine Schuhl

L'enfant sans lien n'est rien

Le lien est ce qui met en relation, il se tisse, s'invente, se renforce ou se fragilise.

C'est par l'autre qui le considère, le reconnaît, que l'enfant existe et qu'il construit sa sécurité de base. Ce sont dans les échanges de regard, les paroles, les gestes que l'enfant apprend à se percevoir lui-même. Le regard tendre d'une mère renvoie en miroir la reconnaissance de ce bébé. Durant toute notre vie, le regard de l'autre nous signifiera l'estime ou son contraire. Pour l'enfant, le regard est la toute première rencontre humaine. L'instant où il va croiser le regard de ses parents va tisser le premier lien filial qui le rattache à l'histoire de cette famille.

Chacun apprend alors à faire la connaissance (co-nnaissance) de l'autre. Parents, bébé, fratrie, famille. Des liens se tissent toujours et encore.

Puis, voici le temps de l'accueil chez une maman de jour ou dans la garderie de son quartier.

Le/la professionnel-le arrive alors dans la vie de l'enfant à un moment où l'attachement maternel peut être très fort. Il est donc important que chacun prenne le temps de transmettre, de se connaître... sans jugement.

L'enfant rentre dans un groupe

La rencontre se vit plus ou moins facilement. C'est une nouvelle histoire qui commence...

Alors, attention aux douces violences... Elles sont tellement faciles!

Les liens sont du «pur affect»!

L'enfant ne nous laisse pas indifférent, il peut même aller réveiller un petit chagrin enfoui depuis quarante ans. Notre enfance, nos premiers liens, nos premières angoisses peuvent se rejouer là... Mine de rien, un lundi matin!

Nos professions réactivent notre propre enfance, une jolie manière de ne pas vieillir..

Un risque surtout qu'il faut prendre en considération.

Tous les liens que nous tissons avec les enfants ne sont pas équitables.

Attention à l'enfant «chouchouté», rejeté, perdu dans la masse, étiqueté...

A l'inverse, ce ne sera pas la force du lien qui en fera sa qualité.

Combien de paroles, de gestes, de regards, de soupirs ont fragilisé les liens?

La routine, les habitudes sont des risques potentiels qu'il est important de ne pas oublier.

Lorsque les professionnel-le-s disent «on a toujours fait comme ça», il y a urgence de redonner du sens à ce qui se vit autour de l'enfant.

Accueillir de jeunes enfants en institution n'est pas anodin. La vie en collectivité n'est pas facile pour les enfants. Ils auront besoin de temps, d'assurance, de reconnaissance.

Importance de tisser des liens à partir de nos valeurs professionnelles

Qu'il s'agisse de liens, de sécurité affective, d'expériences, de socialisation, ce seront nos valeurs profondément humaines qui donneront la tonalité de nos actes professionnels.

Notre manière d'être, à cet enfant-là ne va pas de soi. Elle s'apprend au fil du temps, mais elle sera toujours guidée vers le respect inconditionnel de chaque enfant.

C'est un devoir de citoyen bien plus qu'une démarche de qualité.

Le billet de Jeanne-Henriette

La coopération entre enfants: réalité ou rêve d'adulte?

Dans le monde des petits enfants, nous sommes comme des voyageurs venus d'un pays lointain. Nous pensons comprendre et nous appliquons nos schémas. Par exemple, nous demandons que Simon donne la moitié des Lego à Léa et que Sophie accepte Louis dans son magasin imaginaire. Les petits enfants doivent apprendre à partager disent les éducatrices et les parents. Les petits enfants sont égocentriques disent les psychologues. Nous voilà devant un vrai problème...

Cet égocentrisme du premier âge n'est pas un vilain défaut, c'est un moment du développement. Les petits enfants se mettent au centre du monde, découvrent la réalité et autrui à partir d'eux-mêmes et de leur propre point de vue. Quoi de plus normal: après les deux ou trois premières années vouées à se découvrir comme un sujet, comme un **je**, distinct des autres, tout enfant va aborder le monde extérieur dans une démarche essentiellement subjective. Jugeant de tout par rapport à lui, analysant à partir de ces propres perceptions et sentiments, il n'est pas encore capable de la décentration qui, quelques années plus tard, lui permettra de comprendre – et parfois d'admettre – le point de vue d'autrui. Il faut donc voir l'égocentrisme des petits comme une caractéristique du fonctionnement de leur intelligence et comme un moment particulier de leur développement social.

L'intérêt pour l'autre existe cependant. Dès qu'il prend conscience de la présence d'autres enfants, le bébé leur porte une attention soutenue. S'il en a la possibilité, il explorera les cheveux, les pieds ou le visage de son voisin, sans brutalité, mais parfois avec maladresse... Puis, c'est l'activité de l'autre enfant qui devient passionnante. Il veut y participer, s'y incorporer en quelque sorte, mais ne connaît pas les clés. Il va parfois au plus aisé, se saisit du jouet, interrompant ainsi ce qui l'intéressait, c'est-à-dire le jeu. Et les deux enfants se retrouvent désarmés. Ils ont 18 mois ou plus, ou moins, et il faudra encore du temps pour qu'ils deviennent habiles à établir des contacts harmonieux.

Cet intérêt des enfants les uns pour les autres va croissant, on le remarque tout particulièrement dans le domaine du jeu. Mais il s'agit la plupart du temps d'un intérêt pour l'«enfant jouant» et pour une activité commune. La coopération apparaît donc à la faveur d'activités partagées, quand les enfants découvrent que le jeu ou le travail s'enrichit et devient plus intéressant à plusieurs. Chacun doit y trouver un avantage, et la coopération s'interrompt dès qu'un enfant juge qu'elle ne lui apporte plus rien. Il quitte le jeu sans préavis, sans égard à son déroulement ni aux autres joueurs.

Ces moments de partage sont fréquents si les enfants vivent dans une collectivité qui leur permet de structurer entre eux leur activité. Et l'adulte a un rôle à jouer. C'est un rôle indirect. Rien ne sert de mettre ensemble, de faire jouer avec, d'imposer le partage. L'essentiel, comme presque toujours, est dans le milieu que nous savons créer: la sécurité affective que nous offrons, c'est-à-dire la certitude qu'à chaque enfant d'être considéré et reconnu par l'adulte; l'organisation de l'espace qui permet le fractionnement du grand groupe et parallèlement favorise les rencontres, et l'activité commune de quelques enfants; le matériel de jeu, qui doit offrir beaucoup d'objets semblables pour éviter les affrontements; et la confiance accordée aux enfants qui, placés dans un environnement favorable, sont généralement capables d'ajuster de manière autonome leur activité avec celle d'autrui. Et l'on verra apparaître aussi, parfois, des gestes spontanés de solidarité et de compassion à l'égard d'un enfant plus faible.

La coopération, chez les jeunes enfants, est donc liée à un intérêt personnel (et non à celui de la tâche à accomplir ou de la règle, comme cela pourrait être le cas plus tard). C'est à partir de l'égoïsme enfantin, et non contre lui, que se construit le premier apprentissage de partage.

Jeanne-Henriette

Comprendre et répondre aux manifestations d'agressivité à la crèche (0-3 ans)

Marie Léonard-Mallaval

L'agressivité en négatif et en positif

L'idée de départ de ce travail a été ma difficulté, en tant que praticienne, à résoudre les problèmes posés par l'agressivité en général et à la crèche en particulier, là où on me payait «pour résoudre les problèmes» ! Bien que psychologue, donc censée avoir des connaissances sur le psychisme humain, j'ai eu longtemps quelques idées très naïves, particulièrement sur l'agressivité. Ce problème se retrouvait dans presque toutes les situations: telle mère agressive, telle collègue, telle directrice, etc. Chaque année, il se trouvait quelques petits «moyens», entre 12 et 24 mois environ, pour empoisonner la vie de leur groupe et des personnels.

Les familles, les collègues, les enfants et pourquoi pas l'humanité entière étaient divisés en deux groupes, les bons et les méchants, ceux qui étaient agressifs et ceux qui ne l'étaient pas.

Il fallait éradiquer l'agressivité, ne pas baisser les bras devant une vision pessimiste de l'homme comme loup pour l'homme...

Après avoir vainement cherché une explication et une solution à chaque situation, j'ai eu l'idée que je pourrais mieux y arriver en organisant un groupe de formation et de réflexion avec les différentes professions concernées par l'accueil du jeune enfant de moins de 3 ans. Quelques années plus tard, un livre est né de ce travail et je pense être un peu moins naïve: j'ai compris qu'il fallait «faire avec...».

Il faut «faire avec» et écouter D.W. Winnicott quand il dit que l'agressivité est aussi une des sources principales d'énergie. Il nous aide à reconnaître la valeur positive de l'agressivité dans son dynamisme, dans son élan à vivre, même si cet élan nous bouscule.

Ainsi, un enfant pas assez agressif, trop tranquille, doit nous inquiéter, même s'il est moins «bruyant», donc moins accaparant qu'un autre. Il fait preuve d'une résignation trop précoce pour son âge.

Il faut «faire avec» l'agressivité, mais pas n'importe comment; il faut comprendre ce qu'expriment ces manifestations et y répondre d'une manière adéquate.

Mais avant de «faire avec», examinons les tracas du jeune enfant, ce qui le contrarie.

Les douleurs et les contrariétés du développement jusqu'à 3 ans peuvent donner lieu à des conduites «agressives»

Dès la naissance, le bébé souffre de son immaturité, il ne peut subvenir seul à ses besoins et manifeste sa détresse quand il a faim, froid, ou quand il ressent un malaise que nous avons du mal à comprendre.

Le nouveau-né doit attendre pour qu'on le soulage. Il s'angoisse si son attente est trop longue et menace ainsi son «sentiment de continuité d'être», comme dit D.W. Winnicott.

Les pleurs et les plaintes sont parfois interprétés par certains parents comme des manifestations agressives: ce bébé les persécute, alors qu'il n'y peut rien. Déjà, par un phénomène de projection,

on attribue une intention à ce qui n'est que l'expression d'un malaise. L'incompréhension face aux pleurs provoque un sentiment d'impuissance parfois rageur: l'envie n'est pas loin de passer le bébé par la fenêtre! On est des rescapés...

Il peut donc y avoir, dès ces premières interactions entre le bébé et son entourage, un mauvais tissage des liens d'attachement. L'angoisse du bébé provoque celle du parent, par une sorte de contagion émotionnelle.

Les douleurs dentaires sont la première épreuve du bébé que l'entourage est incapable d'éradiquer. Pire, dit E. Erikson, «la seule action qui promettait un soulagement, celle de mordre, est refusée par cet entourage». C'est souvent l'époque où la tétine ou le doudou sont proposés au bébé, pour compenser cette impuissance, pour l'aider à s'automatner, ou pour lui clore le bec...

Le sevrage se passe parfois sans peine. Il peut, à l'inverse, être imposé plus ou moins brusquement et devenir ainsi l'objet d'une souffrance, pour la mère ou le bébé, ou les deux ensemble. Il est peut-être décrété en vue de l'admission en crèche, ce qui ajoute à l'angoisse de séparation. Il est donc important de connaître un peu de l'histoire de ce bébé qui arrive en crèche et de ménager son temps d'accueil progressivement, en l'accompagnant ainsi que sa famille.

L'entrée en collectivité n'est un moment facile pour aucune des instances en présence. La famille et le personnel, en anticipant, se demandent à qui ils auront affaire. Les enfants réagissent souvent par des larmes, parfois lancinantes, surtout si la séparation n'a pas été préparée. *«Germain, 6 mois, commence son séjour en crèche le visage sérieux, les yeux interrogateurs. Au moment où il tombe de sommeil, il est posé gentiment dans son lit. L'adulte lui parle doucement et lui caresse le dos. Germain commence une séance de larmes qui ne cessera qu'à sa reprise dans les bras. Au bout d'une semaine, Germain n'a pas fermé une seule fois les yeux à la crèche. Les auxiliaires ne savent plus que faire pour apaiser cet enfant. En parlant avec les parents, elles découvrent que Germain n'a jamais dormi seul dans son lit d'enfant...»* Histoire fréquente, elle illustre la difficulté à défusionner. Les parents et le personnel, chacun à sa manière, sont replongés dans leurs propres angoisses de séparation, celles qui nous accompagnent toute la vie...

Les détresses peuvent se multiplier et s'exprimer en manifestations agressives plus ou moins explicites.

L'acquisition de la marche ouvre une étape essentielle dans l'accès à la liberté et à l'autonomie du jeune enfant. A moi... le vaste monde et ses découvertes: les placards, les tiroirs, les jeux des adultes, leurs porte-monnaie, leurs clés, leurs téléphones portables et autres accessoires fascinants! Alors se multiplient les interdits et pleuvent les tapes. Les petites tapes, bien sûr, mais des tapes quand même... «C'est rien, c'est sur la couche», entend-on parfois.

Le geste de la fessée se profile, et ce n'est pas rien, c'est «taper un enfant». Une mère un jour a dit: *«Ma fille ne parle pas, alors je la tape...»* C'est user de la violence et la provoquer en retour chez l'enfant. Une autre mère, en crèche, regardant son fils me donner des coups de pieds me dit: *«J'arrête pas de le taper toute la journée...»*

Ainsi, colère, incompréhension et frustration se développent et s'entretiennent mutuellement.

C'est avec l'idée qu'il faut sérieusement réussir la «bonne» éducation de son enfant que la manière fréquemment choisie est la manière forte, l'intimidation, le dressage en quelque sorte.

Ce dressage est particulièrement préconisé, souvent trop tôt, pour ce qu'on appelle la «propreté», car on considère, à tort, que les sphincters peuvent être contrôlés par l'entraînement précoce.

Ces oppositions de toutes parts sont inquiétantes. L'enfant, plus faible et plus petit que les adultes, connaît alors la peur, émotion qui peut s'exprimer par de la sidération ou par des actes violents.

Nous avons vu que le chemin n'est pas tranquille: grandir provoque des joies, mais aussi des limitations à la fois désagréables et indispensables. Ces limites, exprimées fermement mais sans violence, le contiennent et le civilisent. Elles confrontent le petit à l'interdit et au permis, et orientent ainsi son sens moral.

Voyons maintenant plus en détail les manifestations d'agressivité (ou supposées telles) que nous rencontrons dans les collectivités qui accueillent, pendant la journée, des enfants de moins de 3 ans.

Les manifestations agressives ont diverses significations. Quelles réponses apporter?

Commençons par celles qui n'en sont pas, mais auxquelles parfois on donne une interprétation maligne: les explorations, la découverte, le goût de l'autre.

Mettons-nous au tapis, dans la salle des bébés et observons les mouvements spontanés, les orientations des regards, les reptations, les tentatives pour toucher les objets, faire leur connaissance en les portant à la bouche. Cependant, l'«objet» le plus fascinant est l'autre, car il est vivant, bouge, émet des sons, réagit et, summum, regarde en retour, un miroir, les mires! Quelle tentation d'explorer ces yeux avec le doigt! On va l'interdire. Explorer ces cheveux si doux, cette peau soyeuse et chaude, ces pieds et ces mains en mouvement, et ainsi commencer à découvrir que tous ces «objets» vivants sont attirants et ressemblent à ceux qui me constituent... Et la bouche, cette merveille brillante et si importante! Comment résister au plaisir d'y mettre le doigt? Tiens... parfois cette bouche se ferme et, s'il y a des dents, je suis mordu! J'apprends ainsi que l'autre réagit et que ça peut faire mal. Mais cette expérience est si intéressante que je la referai...

Ce sont des découvertes essentielles qui ébauchent la conscience d'autrui en interaction avec la conscience de soi-même.

Comment réagir? Bien sûr, en empêchant les maladresses qui pourraient nuire à l'intégrité du corps d'autrui, mais aussi en encourageant les découvertes qui ne font pas mal et en posant ainsi les bases du plaisir de l'échange dans le respect de l'autre.

Parmi ces explorations, il va y avoir aussi la découverte des jouets, des lunettes, des colliers et autres accessoires dont la manipulation est instructive, mais déjà limitée (non, pas mes lunettes!). Et parmi ces manœuvres, l'enfant va essayer celle qui consiste à associer deux objets, ou un objet et une personne pour voir ce que ça donne. Je veux parler de taper! C'est une association riche du point de vue du développement de l'intelligence sensori-motrice. On la permet avec des objets, mais on l'interdit sur les personnes. Il y a là une variabilité de l'interdit qui permet de l'affiner: taper sur un objet est possible, taper sur autrui est interdit; si ton envie est vraiment trop forte, voici un objet sur lequel tu peux taper!

Continuons à grandir: la marche est maintenant acquise, plus ou moins assurée, mais elle augmente les possibilités de se déplacer.

Quelle joie, surtout quand on peut non seulement marcher, mais courir! Et pan!, on se rentre dedans... C'est ce qui peut s'appeler des *accidents* de la circulation. Comme dans tout accident, il faut d'abord porter secours à la (ou les) personne(s) en difficulté. Mais doit-on gronder l'enfant qui n'a pas maîtrisé sa trajectoire? Doit-on le réprimander pour sa maladresse? Cela ne rend pas plus équilibré...

Bientôt, se rentrer dedans devient un jeu, même très amusant ! L'adulte est là pour veiller au grain : laisser faire, mais arrêter quand c'est trop et que l'excitation frôle le danger, quand un des enfants n'en peut plus, proteste mais ne peut s'en sortir sans aide. L'adulte est le régulateur de la mêlée et non celui qui crie encore plus fort pour réprimer et empêcher tout contact.

Une auxiliaire raconte : « *Un enfant, très doux toute l'année, une fois, au départ d'un autre enfant avec ses parents, lui a foncé dessus avec son trotteur; pourquoi?* » Oui, pourquoi? Voulait-il jouer, voulait-il faire l'intéressant, voulait-il se mettre à la place de l'« enfant-avec-ses-parents »? Il n'y a pas de réponse univoque, et c'est seulement la connaissance de l'enfant et l'observation de la situation qui pourraient donner une idée d'explication.

En effet, ces jeux moteurs sont d'autres façons de toucher autrui, d'autres façons d'entrer en contact, de susciter ses réactions, de découvrir les siennes propres.

Sentir la peau, la frontière de l'autre et sa propre peau, sa propre frontière, ce sont d'autres limites à apprendre. Chacun connaît l'importance des effractions dans ses limites que sont les coups, bleus et divers bobos.

L'égratignure est un trou dans l'enveloppe qui nous limite et, par ce trou, le sang, donc la vie, peut s'échapper... Dire que « c'est rien! » est un peu vexant, car c'est capital! Il faut donc réparer, boucher le trou, bref soigner et rassurer en donnant confiance en la guérison. A l'inverse, dramatiser, pousser de hauts cris pour un petit bobo est affolant; c'est angoisser l'enfant et ses compagnons inutilement.

Cependant, dans le quotidien de la crèche, il est des bobos qui font scandale : les *morsures*, bien sûr!

On a tellement le goût de l'autre qu'on le touche, on le lèche et on y goûte. Ainsi naît l'amour dévorant. Bien sûr, on ne laisse pas les enfants s'entredévorer, mais on n'en fait pas non plus une affaire d'Etat. « *Oui, mais ce sont les parents, ils veulent savoir qui a fait ça!* », dit le personnel, craignant d'être accusé d'un défaut de surveillance. Cette inévitable et sempiternelle question doit être abordée dans les échanges avec les parents, en individuel ou en réunion, et non dans le déchaînement émotionnel de l'événement. On oublie souvent de rassurer les enfants, mordeurs et mordus ensemble, car cela tourne, tout en leur enseignant l'interdit, mais calmement. C'est l'acte qui est répréhensible, ce n'est pas la personne qui est « mauvaise »!

Ainsi se poursuit la construction de la connaissance de l'autre comme celle de soi-même.

Mais l'autre et son jeu, quel spectacle fascinant!

Si j'avais son jouet, je deviendrais peut-être lui? C'est magique! Se mettre à la place de l'autre grâce à l'un de ses objets, son T-shirt par exemple, n'est-ce pas ce que font les groupies, les fans avec leur idole?

Pour l'enfant, il ne s'agit pas d'un projet conscient, mais d'une pulsion inconsciente et donc irrésistible. Il s'agit pour nous d'apprendre à l'enfant qu'il faut se résoudre à n'être que soi-même et pas un autre, et cela ne peut se faire que dans la confiance et la bienveillance, tout en maintenant la règle simple : ne pas faire mal à l'autre ni à soi-même.

L'autre devient un partenaire, un égal, un qui a les mêmes intérêts et parfois les mêmes dégoûts. On commence à parler, ce qui change la nature des interactions : on s'incite à tel ou tel jeu.

Construire et détruire est un jeu, tout simple : la construction, de cubes, de briques, de ce qu'on voudra. Cet assemblage constructif est encouragé. En revanche, l'adulte se désole quand la construction est détruite avec les mains ou avec les pieds. Mais quelle joie de faire tomber ou

d'envoyer en l'air des objets, surtout quand on n'a pas le droit d'envoyer en l'air des personnes! Il faut reconnaître son utilité au plaisir de détruire: ainsi se construit la réversibilité des actions. On peut faire et défaire et recommencer, ainsi s'apprennent les lois du monde physique (voir le livre *Les Bébé et les choses*). Plus simplement, constater ce qui se passe et comment ça se passe quand on fait tomber est une expérience nécessaire.

«*Sophie, 14 mois, pousse les petits, les fait tomber et sourit en le faisant. On dit "non" et, deux minutes après, elle recommence. Est-ce qu'elle nous provoque?*», demande une accueillante.

Non, elle expérimente tout simplement et elle aime vous faire réagir.

La provocation est une action mentale trop élaborée pour son âge. Ne mettez pas une intention agressive à ce geste, mais accompagnez cette enfant dans la découverte et le respect de l'autre.

Toutefois, il est des destructions irréversibles, quand il est impossible de réparer, de recoller: par exemple, celles des insectes vivants ainsi que celles des objets uniques; bref, tout n'est pas permanent, et nous sommes là dans le domaine de la compréhension des propriétés physiques du monde vivant ou inanimé.

Il est aussi des destructions qui sont malheureuses, l'expression d'un ennui ou d'une détresse. C'est l'errance sans but de l'enfant dans un environnement peu stimulant, ou quand il est préoccupé par des soucis intérieurs ou des conflits familiaux.

Des conduites agressives soulagent ce vide intérieur. Ce sont alors des actes négatifs, des destructions systématiques, des attaques d'autrui qui paraissent volontaires et ne le sont que partiellement, dans la mesure où l'enfant n'est pas totalement conscient de ses problèmes intérieurs. L'aspect répétitif de ces conduites doit nous alerter comme des signaux de détresse. L'enfant s'enferme dans ce que D. Mellier a nommé «la relation privilégiée négative».

Elle est négative, cette relation, mais c'est quand même une relation. C'est mieux que pas de relation du tout. Sortir de cette relation négative demande beaucoup d'attention bienveillante de la part de l'adulte. Il doit aider l'enfant à valoriser ce qu'il a de positif dans ses autres potentialités. Cela passe par l'observation soigneuse, contenant de cet enfant, pour trouver ce qu'il aime faire de constructif, ce qui le sortira de l'étiquette négative qui lui colle à la peau. En effet, on connaît l'«effet Pygmalion», celui qui prouve que la personne étiquetée a de grandes tendances à se conformer à ce qu'on dit d'elle. Appeler un enfant «méchant» peut le rendre effectivement «méchant».

On évitera autant que possible les situations anxiogènes, celles dont on sait qu'elles déclenchent, chez tout un chacun, de l'angoisse et donc de possibles conduites agressives. Ce sont toutes celles où l'on se sent en danger, à tort ou à raison, celles où l'on perd espoir en la vie.

Outre les situations d'ennui et d'inaction, celles de surnombre et de promiscuité sont particulièrement sensibles en crèche.

Nous avons vu que la frontière entre moi et l'autre est fragile, et cependant capitale. Si l'espace de sécurité intime est franchi, il faut s'attendre à des réactions de protestation, de fuite ou d'attaque. On le voit dans les rassemblements de petits pour écouter une histoire ou voir un spectacle. Que de temps pour trouver sa place, celle qui sera le plus près de l'adulte ou tout contre un ami, ou pas contre du tout, et comment il faut se pousser pour que le copain ne s'assoie pas sur vous! Combien de pleurs ou de morsures sont alors possibles! Trouver sa place dans le groupe est une tâche difficile pour le jeune enfant, vite débordé par le nombre de ses congénères. Aider chacun à se faire une

place, c'est reconnaître l'individualité de chaque enfant, lui donner le statut de personne à respecter. Cela devient difficile et presque impossible quand on augmente le nombre d'enfants dans les structures existantes, comme il est, hélas, préconisé actuellement en France. Il faut faire du chiffre, et cet objectif s'accompagne d'une baisse de qualification des personnels: c'est ainsi la qualité de l'accueil qui est mise en danger. Le surnombre nuit gravement à la santé mentale des petits et des grands.

Parlons maintenant du climat général, de l'ambiance du lieu et de la façon dont chaque adulte traite l'autre, car l'imitation est l'un des moyens dont dispose l'enfant pour son apprentissage. Il fait comme il voit faire, avant de faire comme on lui dit!

L'agressivité des adultes est-elle un modèle?

Evoquons d'abord celle des parents, et nous distinguerons deux sortes de conduites agressives: l'involontaire et la délibérée. «Involontaire» n'est peut-être pas le meilleur adjectif pour qualifier des tempêtes familiales auxquelles l'enfant est parfois mêlé et qu'il subit.

L'enfant témoin de violences conjugales ou familiales est terrorisé. Ce parent qui agresse perd son pouvoir de protection. L'enfant, par son immaturité et son égocentrisme, se sent essentiellement coupable de ces violences. Confronté à l'acte le plus primitif qui soit, celui de donner des coups, il est comme pétrifié, dit M. Berger. Il est dans l'indifférenciation entre soi et son parent, il est dans l'incapacité créative, il ne joue pas. Il subit une maltraitance (même s'il n'en est pas la victime directe) d'autant plus toxique qu'elle est précoce.

Il n'est pas dans la mission de la crèche d'aider la famille en de telles difficultés, sauf pour procurer aux plus fragiles de ses membres un lieu d'accueil, un abri, un lieu d'éveil où existent des relations suffisamment bienveillantes pour les distraire et les intéresser dans la voie de l'autonomie.

L'autre forme d'agressivité parentale est celle que j'ai qualifiée de «délibérée». C'est l'éducation confondue avec le dressage. C'est l'utilisation de la force physique comme méthode éducative: *«Une bonne fessée n'a jamais fait de mal, la preuve...»*

A. Miller, récemment disparue, a très bien fustigé cette méthode dans ses ouvrages, dont le fameux *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. J'ai, pour ma part, œuvré dans ce sens au paragraphe intitulé «Eduquer n'est pas dresser» dans *Ça mord à la crèche*, je n'y reviens pas.

Du côté des professionnel-le-s de l'accueil, les choses sont différentes.

Il faut dire que le travail en petite enfance nous confronte quotidiennement à une période de la vie très archaïque, celles où nos émotions infantiles sont toujours actives sans que nous en ayons conscience. Ainsi, les manifestations d'agressivité peuvent être facilement contagieuses et soulever en nous une révolte ou une colère à l'unisson de celle de l'enfant. Celui-ci, au lieu d'être rassuré ou apaisé, va renchéir dans le même registre, et l'issue n'advient que par la violence du plus fort et/ou l'exclusion du plus faible. Or n'oublions pas qu'être adulte suppose un minimum de maîtrise de nos pulsions et être adulte professionnel de l'accueil du jeune enfant suppose qu'on ne s'identifie pas, outre mesure, à ce jeune enfant.

Néanmoins, il est des situations où l'exaspération est telle qu'il faut une aide pour ne pas céder à la violence réactionnelle. Ce n'est pas un constat d'incompétence que d'avoir recours à un ou une collègue pour arrêter une escalade douloureuse et stérile.

Une réponse collective: la ressource de l'équipe

La crèche est un établissement où travaille en commun une équipe. Dans celle-ci, les relations agressives entre collègues se répercutent sur les enfants, c'est clair!

Il est indispensable de s'entendre un minimum, de penser ensemble dans le respect mutuel des différences de sensibilités et de formations.

Tous les personnels, à tous les niveaux, font vivre cette ruche au maximum de leurs compétences, enrichies par les apports des formations en cours d'emploi et par ceux des intervenants extérieurs, dont les psychologues font partie.

Un temps de mise en commun des expériences et des suggestions doit faire partie du temps de travail, pour éviter routine et dérive maltraitante des petits et des grands. Ce temps n'est pas un luxe, mais une obligation professionnelle pour la vie et la créativité de l'équipe éducative. Il s'agit bien d'une équipe éducative, en effet. I. Lézine, la première, a parlé de pédagogie à la crèche dès l'après-guerre, pointant l'importance capitale du premier âge. Non, savoir «changer les couches» ne suffit pas!

L'équipe éducative, donc, doit penser ensemble et mettre en œuvre la qualité de l'accueil. La pratique de l'observation est un outil précieux pour analyser et remédier aux situations problématiques. L'outil vidéo permet d'apprendre à voir et à décoder des situations où l'œil n'a pas perçu la finesse des échanges entre les enfants ou avec les adultes. Il est indispensable de voir les problèmes qui se posent aux enfants par l'aménagement de l'espace, par exemple, ainsi que ceux que les enfants se posent, comment ils les résolvent en collaborant souvent les uns avec les autres, ce que l'on a longtemps ignoré. Par ailleurs, l'observation permet de progresser dans la voie de la bienveillance, par l'attention portée aux enfants et à leurs familles, mais aussi aux accueillants. C'est une réponse, un soin comme le dit D. Mellier!

L'élaboration du sens moral chez le jeune enfant dans les trois premières années

Marie Léonard-Mallaval

A la suite de mon travail sur l'agressivité s'est posée la question du sens moral. C'est une question d'actualité. Tout d'abord, une courte définition: le sens moral est la capacité de l'être humain à discerner le bien du mal et à agir selon le bien. Ce n'est pas un don du ciel, mais le fruit d'une éducation dans une culture. Il diffère d'une société à l'autre, selon les codes et les traditions de chacune d'elles, toutes les civilisations ayant régulé et codifié les rapports humains en vue de leur survie.

Au-delà de l'application des règles, le sens moral est aussi la faculté de discernement, la conscience, celle qui permet à certains moments de ne pas se soumettre, de désobéir ou de choisir la moins mauvaise solution dans les cas difficiles, les cas de conscience.

C'est enfin le respect et l'application de certaines valeurs partagées auxquelles les individus adhèrent et font confiance. Nous avons confiance en la compétence et le respect de la déontologie du chirurgien qui va nous opérer ou du pilote de notre avion.

La tendance actuelle ne serait-elle pas plutôt à l'incivilité?

Il est certain que nous vivons une crise économique et sociale qui entraîne avec elle une crise des valeurs, tout au moins une interrogation à leur sujet.

Une évolution rapide des pratiques sociales et des codes se produit, et nous avons tendance à en déplorer les carences sans comprendre ce qui s'en dégage et encore moins l'approuver. Il est courant d'en attribuer les causes à certains groupes sociaux ou institutions. Ce serait, en gros, la faute des jeunes ou des déracinés, des exclus, des politiques, bref des autres. Mais le bouc émissaire le plus souvent cité est la famille, dite fragile. Elle serait démissionnaire, décomposée, recomposée, carencée, bref affublée de qualificatifs négatifs. Cela nous interroge au plus haut point puisque, jusqu'à présent, le bébé y pousse, c'est même lui qui la crée, cette famille. De là à dire que c'est la faute du bébé... L'innocence même!

L'école est, elle aussi, montrée du doigt, depuis qu'on n'y fait plus de leçon de morale tous les matins en classe. La crèche échappe à l'opprobre: seuls y séjournent des enfants et des femmes, peu d'hommes. Un ministre n'a-t-il pas dit qu'il suffisait de savoir «changer les couches» pour s'occuper de petits?

Le sens moral en construction chez le bébé

L'accord est unanime, depuis une trentaine d'années, pour affirmer que le bébé est une personne. Mais il n'est pas une personne raisonnable. Il n'a pas la capacité de discernement. En revanche, il éprouve les impérieuses pulsions de vie et d'attachement indispensables à son développement. Ces pulsions et leur devenir sont les fondations du sens moral futur.

Il s'agit d'une lente élaboration commandée par les développements physique, intellectuel et affectif de l'enfant en interaction avec ses milieux de vie. C'est un processus conjoint et interactif: le sens moral se construit grâce au lien social qui va envelopper et contenir le bébé.

Dès la vie intra-utérine, il s'est déjà tissé une longue histoire interactive, avec sa mère évidemment, ainsi qu'avec tous ceux qui gravitent autour d'elle.

On attribue parfois au bébé l'intention de faire mal quand il donne des coups de pieds dans le ventre. Il n'est pas interdit de penser que le fœtus perçoit quelque chose des émotions maternelles, heureuses ou malheureuses.

Quand le bébé entend parler du bien et du mal

Dès la vie intra-utérine et surtout à partir de la naissance, nous donnons une valeur affective aux manifestations du bébé. On s'adresse à lui, on lui parle, on apprécie ou pas ce qu'il manifeste !

C'est bon, beau et bien quand il tète sans difficulté, dort, gazouille, sourit, suit du regard, imite la langue tirée, etc. On lui dit alors que c'est mignon, beau, et on multiplie les mots gentils. Au passage, nous pouvons remarquer le mélange des catégories du bon, du beau et du bien: esthétique et morale font déjà alliance.

Ce n'est pas bon, ni beau quand il pleure, rage, geint: on lui fait «chut», pour lui signifier que cela n'est pas bien et parfois même qu'il est méchant. Le moment des excrétiions est aussi souvent qualifié de sale, accompagné d'un «ça sent pas la rose». Là aussi, le mauvais s'allie au laid, au «pas beau».

Ainsi, dans le discours de l'adulte tuteur, nous pouvons observer, dès le début des interactions, qu'on qualifie les manifestations du bébé en les distribuant en deux catégories: les bonnes et les mauvaises. Cette bipartition émotionnelle oriente la construction de la psyché, sens moral inclus.

Quand le bébé aime ou déteste

C'est immédiat et ça ne se discute pas. Ce qui est mis en bouche est aussitôt discriminé: c'est bon ou pas. Les mimiques du bébé sont tout à fait claires: goût ou dégoût. S. Freud parle du tri en fonction du principe de plaisir/déplaisir.

Dans son *Petit plaidoyer en faveur de l'émotion* (2010), B. Golse parle du «plaisir à désirer comme du plaisir à penser», donnant un rôle central à l'affect dans la constitution même du monde de la pensée.

Que l'affect soit à l'œuvre dès le début de la vie (et peut-être avant), nul ne le conteste. Que cela entraîne une catégorisation psychique, quasi intellectuelle et déjà morale, entre le bon et le mauvais qui vont devenir le bien et le mal, voilà notre hypothèse de travail.

Quel que soit le code moral appliqué, nul n'échappe à cette partition binaire des pensées et des actes, qui se classent soit d'un côté, soit de l'autre: bon/mauvais, bien/mal, beau/laid, juste/injuste (ou faux), moral/immoral.

L'individu qui se dit amoral se met de côté et croit y échapper. Mais échappe-t-on à son enfance?

L'insipide, l'indifférent, le neutre, l'incertain, l'indécidable ne seront envisagés et éventuellement acceptés, que quand le cerveau préfrontal, d'après les neurosciences, sera développé. Ainsi, la relativité, la nuance et la décentration seront acquises, au mieux, à l'adolescence.

En 1950, le psychanalyste E. Erikson parle de l'enfance en ces termes: «Le propre de l'homme est d'avoir une longue enfance et de l'homme civilisé est d'avoir une enfance toujours plus longue. Cette longue préparation fait de l'homme un virtuose technique et mental, mais elle lui lègue aussi

pour la vie un résidu d’immaturité émotionnelle.» Il n’est pas rare que ce «résidu d’immaturité émotionnelle» ressurgisse quand on travaille dans le domaine de la petite enfance. Mais revenons à notre bébé. Celui-ci associe à ses sensations de bien-être intérieur les personnes familières qui soulagent ses souffrances. Je cite encore E. Erikson: «La première réussite sociale du bébé est donc son acceptation de laisser sa mère s’éloigner de sa vue sans manifester d’anxiété ou de colère exagérée, parce qu’elle est devenue une certitude intérieure.»

Quand le bébé fait mal

Avec la poussée dentaire, une nouvelle douleur s’impose au bébé. Ce sont alors des pleurs et des mimiques de souffrance. Le bébé cherche un soulagement en mordant ses mains, les objets ou les personnes à portée de sa bouche. Ceux qui généralement soulageaient les douleurs, les amis, même ceux-ci maintenant refusent leur aide: ils ne se laissent pas mordre. Quel scandale! Premier conflit? Peut-être pas, mais preuve de la résistance de l’autre. C’est un moment important dans l’acquisition de la défiance ou de la confiance en soi et en autrui. Que l’autre refuse de se faire mordre est parfaitement sain, mais s’il ajoute à cette frustration qu’il ne faut «pas mettre à la bouche parce que c’est sale», alors il s’oppose (en vain) à la pulsion orale. En conséquence, le bébé va éprouver incompréhension et impuissance d’où vont découler sa méfiance envers l’extérieur ainsi que le sentiment interne d’être mauvais. C’est avec les liens d’attachement que le sentiment de confiance ou de défiance va se construire.

L’attachement, socle du sens moral

Il s’agit d’un lien affectif stable entre l’enfant et ses partenaires. Ce lien tend à s’intérioriser et servira de modèle comportemental dans les relations sociales de l’enfant. Il jouera un rôle essentiel dans l’élaboration de son sens moral.

J. Bowlby (1958) est le père de cette notion. L’attachement est pour lui un besoin inné du contact physique et de la proximité entre le bébé et son congénère.

Selon H. Lehalle et D. Mellier (2005), cinq comportements permettent d’entretenir cette proximité: le sourire, le contact visuel et le suivi du regard, les pleurs et les cris, l’étreinte dans les bras et la succion qui entretient le contact physique. Ils orientent le bébé vers ses capacités sociales. A ces appels du bébé doit répondre en retour la figure d’attachement avec sa sensibilité émotionnelle (*responsivness*), à savoir la capacité à percevoir les signaux du bébé, à les interpréter correctement, à intervenir efficacement en respectant les rythmes du bébé, enfin en créant un milieu suffisamment régulier afin que cela prenne sens pour lui. C’est par la réciprocité entre les appels du bébé et la sensibilité maternelle (ou de son substitut) que se développe le lien d’attachement. Ce n’est pas un lien exclusif. E. Fivaz-Depeursinge et A. Corboz-Warnery (2001) ont introduit le père dans le «triangle primaire», et nous y ajouterons la fratrie, les ascendants et toutes les personnes familières dont font partie les pourvoyeurs de soins dans l’accueil régulier du bébé. Ce sont les figures d’attachement.

Un paradoxe intéressant: l’attachement aide au détachement

En effet, l’attachement n’est pas l’emprisonnement; être lié n’est pas être ligoté. L’attachement prépare au détachement, c’est-à-dire à la capacité de tolérer la séparation (qui n’est pas rupture, rappelons-le).

Sachant que le bébé distingue la personne familière de celle qui ne l'est pas dès l'âge de 3 mois, et même avant, nous pouvons mieux comprendre la notion essentielle introduite par M. Ainsworth (1978), qui est celle de la *sécurité de base*. Nous dirons tout de suite que c'est à partir d'une bonne base que l'on pourra s'envoler, pour reprendre la métaphore des racines et des ailes.

Ainsworth et ses collaborateurs ont imaginé la célèbre «situation inhabituelle» (*strange situation*) où l'enfant d'environ 12 mois est confronté, pendant de courtes périodes, à diverses situations sociales impliquant parent ou inconnu, départ et retour.

Elle distingue, à partir des réactions des enfants, quatre formes d'attachement et infère la qualité du lien sous-jacent.

Nous n'en conservons, peut-être à tort, dans la pratique que deux grandes catégories: l'attachement sécurisé (*secure*) et l'attachement insécurisé (*insecure*).

Les recherches ont confirmé la stabilité des profils d'attachement et des conduites sociales des enfants. Toutefois, quand on sait les ravages de la prédiction, cela est moins vrai, heureusement, chez l'adolescent. Cependant, nous maintenons notre hypothèse qui concerne la qualité du lien d'attachement. Celui-ci, même s'il ne se fige pas avec l'âge, constitue la base de la confiance en autrui et, par conséquent, en soi-même, élément crucial du sens moral. En effet, sans vouloir faire de morale, ne s'agit-t-il pas de traiter autrui comme on voudrait être traité soi-même?

Formulons une nouvelle fois notre hypothèse: le sens moral s'enracine, dès le début de la vie, dans la façon de considérer l'autre, donc dans la façon dont on a été considéré soi-même.

Continuons dans le domaine de l'affect.

Le sens moral est fonction du développement affectif

Emotions et sentiments

H. Wallon l'a dit dès 1925, l'expérience émotionnelle est inhérente à la vie même. Elle est présente dès la naissance. L'échange émotionnel entre, bien évidemment, dans les interactions entre les personnes, a fortiori entre des personnes aussi différentes qu'un bébé et un adulte.

L'émotion est toujours là, en premier plan ou en arrière-plan. Ainsi «fonctionner à l'affectif» est une réalité incontournable et non pas une histoire typiquement féminine...

Chez les bébés, les émotions négatives primitives ont été regroupées sous le terme général de «détresse». Elles se différencient progressivement, en liaison avec le développement cognitif. Il est généralement admis (selon H. Lehalle et D. Mellier) que, jusqu'à l'âge de 4 ou 5 ans, l'expression reflète l'état émotionnel, dans le sens où les enfants ne savent pas déguiser leurs expressions. Passé cet âge, ils deviennent capables d'exprimer un état différent de l'émotion réellement ressentie avec, par exemple, «même pas mal!» ou «merci pour ce joli cadeau», alors qu'on trouve celui-ci affreux. A. Gopnik (2010) ajoute: «Ceux qui comprennent le mieux ce qui se passe dans la tête des autres sont plus à l'aise dans les rapports sociaux, mais sont aussi de meilleurs menteurs.»

«Ce qui se passe dans la tête des autres», cette compréhension se construit progressivement et le processus a été décrit sous le terme de «théorie de l'esprit» depuis les années 80. J'ajouterai avec prudence que l'on ne peut jamais en être certain et que l'on peut facilement attribuer à autrui des pensées ou intentions qui ne sont pas les siennes, par le mécanisme de projection décrit par la psychanalyse.

On ne saurait parler de sentiment sans citer la notion d'ambivalence affective dont j'ai parlé dans mon ouvrage sur l'agressivité (M. Léonard-Mallaval, 2009). Il est donc bien entendu que l'autre est à la fois attirant et effrayant. Mais il est aussi source d'émotions constructives, comme en témoignent les travaux des primatologues.

L'empathie

Beaucoup d'auteurs placent l'apparition de l'empathie très précocement. Il est difficile de la distinguer de la contagion émotionnelle à l'œuvre dès le début de la vie. Cependant, des actes de consolation sont observés quand l'enfant offre parfois son doudou ou son biberon à l'autre en pleurs. A 14 mois, les enfants viendraient spontanément en aide à l'adulte en difficulté, par exemple pour attraper un objet. Les travaux de F. De Waal (2010) sont réconfortants sur ce sujet. Mais n'évitons pas les sentiments négatifs!

Honte et culpabilité, la voix du surmoi

Au-delà de la première année commence l'époque des rébellions, des désirs violents de liberté, des désirs de s'emparer des choses ou de les détruire. Pour E. Erikson, «Le contrôle extérieur à ce stade doit servir à rassurer l'enfant. Le bébé doit arriver à sentir que *la foi fondamentale dans l'existence*, qui est le trésor durable sauvé de ses colères de la dentition, ne sera pas compromis par ces rébellions.» La honte, poursuit cet auteur, «suppose que l'on est vu et que l'on est conscient que d'autres personnes vous regardent (...) On est visible et on n'est pas prêt à être visible.»

«La culpabilité est un sentiment d'être mauvais que l'on a tout seul, quand personne ne regarde et quand tout est calme *sauf la voix du surmoi*.» Le surmoi est l'instance inconsciente qui commande au sens moral. La culpabilité, comme l'empathie, ferait partie de l'équipement de l'être humain.

E. Erikson continue: «Le doute est le frère de la honte.» Il est en relation avec la conscience d'avoir un devant et un dos et surtout un «derrière». «Car cet envers du corps, avec son foyer d'agression et de libido dans les sphincters et les fesses, ne peut être aperçu par l'enfant et cependant peut être *dominé par la volonté des autres*. Le "derrière" est ainsi le continent sombre de l'individu, une région du corps qui peut être magiquement dominée et effectivement envahie (...)» Il faudrait maintenant parler du «devant», du sexe et de la génitalité, mais n'empiétons pas sur le prochain exposé.

E. Erikson conclut par cette affirmation audacieuse: «Le fait que la conscience humaine reste partiellement infantile pendant toute la vie est le centre de la tragédie humaine.»

D. W. Winnicott, pour en finir avec les analystes, dit que «La toute première enfance est un état où l'individu n'est pas capable d'éprouver de sentiment de culpabilité (...) On n'a pas besoin de donner des dates et des âges (...) Mais il semble impossible de penser qu'avant 5 ans, un enfant ait à sa disposition une technique bien assurée lui permettant d'accepter l'entière responsabilité de ses idées destructrices.»

Ainsi, entre l'attachement, les émotions et les sentiments, nous voyons se profiler l'élaboration du sens moral et son lien avec l'affectivité.

Le sens moral dépend du développement intellectuel

Le développement cognitif se produit conjointement au développement affectif. Il a été magistralement formalisé par Piaget, et nous rappelons rapidement les trois périodes: la période sensori-motrice, de la naissance au langage, la période des opérations concrètes (de 2 à 7-8 ans) et, enfin, la période des opérations formelles.

On a reproché à J. Piaget de ne pas assez tenir compte du milieu social dans lequel se développent les enfants. Ainsi, H. Wallon (1952) affirme que «le développement intellectuel est lié chez l'enfant au développement de sa personnalité totale. (...) L'individu est essentiellement social. Il l'est non par suite de contingences extérieures, mais par suite d'une nécessité intime. Il l'est génétiquement.»

Cependant, J. Piaget n'est pas indifférent à cet aspect. Dans son ouvrage de 1932, *Le jugement moral chez l'enfant*, il décrit deux morales distinctes. La première est celle des obligations et des contraintes que les parents appliquent à l'enfant et qui construisent chez celui-ci le sentiment d'obligation et du respect de la règle. Cette morale est fondée sur l'autorité. La deuxième morale, pour J. Piaget, est celle de la coopération. Il écrit: «L'autonomie n'apparaît qu'avec la réciprocité (au niveau opératoire) lorsque le respect mutuel est assez fort pour que l'individu éprouve du dedans le besoin de traiter autrui comme il voudrait être traité.»

Pour conclure notre propos sur le développement intellectuel et le sens moral, voyons ce qu'il en est autour de l'âge de 3 ans.

J. Piaget parle de la mentalité prélogique de l'enfant qui assemble des représentations qui n'évitent pas la contradiction, à cet âge. La conduite d'autrui apparaît à l'enfant dans sa matérialité avant d'être comprise dans son intentionnalité. Il juge en fonction des résultats matériels plutôt que de l'intention. Ainsi, les petits jugent plus grave de casser quinze tasses accidentellement qu'une seule volontairement.

Sans entrer dans la description de la variabilité des conduites et des acquis, nous pouvons dire que l'intérêt pour autrui s'est affiné depuis la naissance, et des sentiments d'empathie se sont progressivement mis en place. Nous observons aussi que les conduites sociales entre enfants (échanges, offrandes, imitations, chahuts, taquineries, etc.) sont nombreuses, mais qu'il n'est pas encore possible, à cet âge, de déceler avec assurance la nature des intentions de l'autre.

Intentionnalité

L'intentionnalité, on l'aura compris, est au cœur de notre propos, car elle est au cœur du sens moral. Les observations que nous avons menées en crèche, relatées dans *Les Bébés et les choses*, permettent de voir s'ébaucher à partir de 18 mois environ, avec le jeu symbolique, cette capacité de faire semblant et de se décentrer en se mettant à la place de l'autre et en mettant en scène des scénarios de plus en plus élaborés, avec des objets et/ou des pairs (partenaires de la même classe d'âge). Il est, par ailleurs, bien évident que les très jeunes enfants sont des observateurs compétents des réactions d'autrui en réponse à leurs actions et à leurs communications. Ainsi, beaucoup de gestes ou de cris se font dans l'intention d'attirer l'attention. Souvent, nous avons observé la chute bénigne d'un enfant qui cherche le regard de l'adulte avant de se mettre (ou pas) à pleurer.

D'autres fois, c'est l'enfant qui vérifie la surveillance de l'adulte avant de «faire une bêtise». Il y a bien alors l'idée que certaines actions sont désapprouvées, même si elles sont tentantes. Mais n'attribuons pas d'intentions machiavéliques au jeune enfant qui, à moins de 3 ans, est tout juste en train d'apprendre les réactions d'autrui, ainsi que les règles de conduite.

Interactions sociales et sens moral

Le langage est proprement humain dans sa composante mentale et sociale. Nous avons vu que, dès la naissance, on parle au bébé et celui-ci répond ou engage lui-même l'échange d'une façon de plus en plus élaborée, qui s'épanouit dans l'acquisition du langage verbal et, plus tard, écrit. Nous avons vu aussi que chacun, bébé ou adulte, portait déjà une appréciation, un jugement, pourrait-on dire, sur la «qualité» des choses, des sensations, des actions. Quand on les qualifie de bonnes ou de mauvaises, on établit les bases d'une transmission de valeurs morales.

Il y a donc dans l'acte éducatif, celui des parents comme celui des lieux d'accueil, une transmission culturelle de valeurs, et nous allons voir ce qu'on attend de l'enfant, et dont il n'est pas encore forcément capable.

Les valeurs qu'on attend de l'enfant

- **La sagesse:** rester tranquille, ne pas trop bouger (sauf dehors où il a le droit de «se défouler»), ne pas pleurer trop fort ni trop longtemps, dormir à l'heure de la sieste et la nuit, ne pas se lever de table sans autorisation, ne pas faire de caprice, etc. On demande à l'enfant de surmonter ses émotions et de s'exercer au contrôle de soi. Cet apprentissage prend quelques années et, parfois, une vie n'y suffit pas.
- **Le courage:** surmonter ses peurs, cela ne se fait pas sur ordre ni sans un accompagnement confiant. Cette valeur n'est jamais définitivement acquise la vie durant.
- **Le respect de l'adulte:** le regarder dans les yeux, ne pas lui «répondre», ni lui tirer la langue, ni hausser les épaules, ne pas le taper, lui marcher dessus, lui crier dans l'oreille, il faut *lui obéir*.
- **La politesse:** «bonjour, au revoir, s'il te plaît, merci» sont les premières expressions codifiées de civilité qui sont attendues et, en général, acquises vers 3 ans. En faire des obligations rigides et impératives à cet âge peut entraîner une certaine obsessionnalité ou des conflits inutiles. L'éducation n'est pas une bataille.
- **La vérité:** il doit savoir répondre à la question «qui a fait ça?» en cas de problème dans le groupe. Or, le rapport de l'enfant avec le temps et le souvenir est très incertain. L'injonction à répondre laisse l'enfant souvent sans voix, comme sidéré; il peut répondre en inventant, en donnant sa propre vision d'une réalité que personne n'aura pu reconstituer.
- **La responsabilité:** savoir se dénoncer, avouer une bêtise, savoir «si c'était fait exprès» sont autant d'impossibilités pour l'enfant de moins de 3 ans. Cela suppose une conscience de l'intention, ou plutôt sa représentation, dont on a vu qu'elle n'était pas encore dans ses possibilités. Il ne peut pas encore dire «c'est ma faute». On lui apprend à «demander pardon», ce qui n'a pas grand sens pour lui et n'est qu'un conditionnement, une sorte de manœuvre expiatoire.

- **La gentillesse:** ne pas être «méchant», jouer avec l'autre, l'aider, lui prêter le jouet, ne pas être jaloux, ne pas lui faire mal, ne pas le pousser pour aller plus vite au toboggan, ne pas manger dans son assiette, ne pas lui prendre son doudou et, au contraire, le lui donner, bref, coopérer et même le consoler, lui faire un bisou si besoin. Autant de conduites prosociales qui visent à inculquer le respect de l'autre égal ou plus petit, et pas seulement le respect de l'adulte. La fraternité en quelque sorte... si nécessaire.
- **L'émulation:** aller plus vite, finir son assiette, finir de coller ses gommettes en premier, autant d'incitations à l'individualisme et à la compétition: «chacun pour soi» et «que le meilleur gagne». Or, le meilleur n'est peut-être pas le plus rapide, et le meilleur en quoi? Le respect de la différence entre les individus passe assurément par l'absence de palmarès.
- **L'autonomie:** elle est encouragée à la crèche peut-être plus qu'en famille. L'enfant est incité à se débrouiller par lui-même. On entend parfois: «*Il faut que tu t'y fasses, je n'ai pas que toi dont je dois m'occuper.*» Heureusement, les autres enfants sont là, sources d'expériences originales, de coopération, de découvertes et d'échanges souvent joyeux et créatifs. Voir à ce sujet *Les Bébé entre eux*, M. Stambak et coll. (1983).

Du côté des adultes, quelles valeurs attend-on des parents?

La crèche souhaite que les parents aient certaines qualités. On voudrait qu'ils respectent quelques règles de civilité, comme la politesse, la ponctualité, la discrétion, la propreté par exemple. Mais on souhaite surtout qu'ils soient de «bons éducateurs», respectant un juste milieu entre laxisme et autoritarisme.

On voudrait aussi une sorte de dévouement: ne laisser l'enfant à la crèche que le temps indispensable au travail, et non celui du coiffeur, des courses, de la plage ou du sport. Une petite de 3 ans entendant sa mère dire que son père était au travail a répliqué: «*C'est pas vrai, il est à la muscu.*» Preuve qu'à 3 ans, la personne est déjà bien lucide!

Bien d'autres valeurs sont attendues, mais ne chargeons pas trop le tableau.

De leur côté, qu'attendent les parents de la crèche?

La socialisation, pour ne citer qu'elle, est une valeur exprimée majoritairement par les parents. Ils disent «*pour que mon enfant apprenne à jouer avec les autres, à partager, qu'il ne soit pas tout seul*». Ils ont l'idée qu'il est positif de côtoyer d'autres enfants et d'autres adultes. Mais encore faut-il avoir une idée à peu près semblable des valeurs éducatives.

Concordance ou conflit de morales différentes?

Que se passe-t-il quand la famille et la crèche n'ont pas la même morale? L'enfant peut-il se repérer entre des pratiques différentes?

Il peut y avoir conflit si chacun veut imposer son modèle éducatif à l'autre. Ainsi, certains parents insistent pour que le personnel punisse l'enfant avec des fessées, ce qui est interdit à la crèche. D'autres demandent que le bébé soit mis sur le pot avant même qu'il soit capable de se tenir debout, ce que la crèche refusera. De même, la crèche ne forcera pas un enfant à manger, alors que certaines familles appliquent cette «méthode». On voit par ces quelques exemples combien est

grand le risque d'affrontement entre différents modèles éducatifs. Pour dépasser ou prévenir ce risque, les professionnels proposent le dialogue, soit en particulier avec la famille, soit au cours de réunions où ces thèmes éducatifs sont travaillés.

On arrive ainsi à la notion de respect, valeur capitale s'il en est, d'un travail sur le sens moral, et l'enfant doit être au centre du débat. Si l'enfant entend dénigrer sa famille, on lui manque de respect. Inversement, si, en famille, on dévalorise la crèche, on lui manque aussi de respect, car l'enfant ne doit pas être coincé dans un conflit de loyauté. L'enfant a besoin d'un respect mutuel de ses deux milieux de vie que sont la famille et son lieu d'accueil. Il serait vain de vouloir unifier les pratiques éducatives, mais un minimum d'accord est nécessaire pour que l'enfant s'y retrouve. Par ailleurs, les enfants pris dans des tempêtes familiales auront tout à gagner à passer leur journée dans un milieu tranquille, dans l'abri que constitue pour eux la crèche.

En conclusion et pour résumer

Nous faisons l'hypothèse que le sens moral n'est ni inné, ni transcendant, mais qu'il est une construction humaine et sociale. Il se développe en fonction du lien social qui enveloppe et contient le bébé dès son origine. C'est un processus conjoint et interactif. Il passe par le tissage des liens d'attachement qui déterminent la sécurité de base de l'individu. La qualité de ces liens et de cette sécurité de base va elle-même influencer la perception que l'on a de soi et d'autrui.

La loi fondamentale concerne l'autre: il est interdit d'attenter à son intégrité, de même qu'à la sienne propre, et on touche là à la notion de respect de «l'autre comme soi-même». La façon dont l'autre est considéré dépend donc des premiers liens. L'autre peut être perçu comme un ennemi à fuir ou à attaquer, à dominer. Au contraire, le sujet peut considérer l'autre comme a priori neutre ou amical, avec qui on peut échanger, dialoguer et avoir des relations d'égalité, de réciprocité et même de confiance. Nous faisons l'hypothèse d'une coloration affective très ancienne, archaïque de notre être au monde, qui va déterminer notre façon d'être en relation avec autrui, donc notre sens moral.

Bien sûr, ce déterminisme n'est pas unique: la transmission des valeurs de nos milieux sociaux joue un grand rôle aussi. Cependant, la façon dont nous lui obéissons, la refusons ou la transformons, bref, la façon dont nous modulons cet héritage est largement fonction de nos affects infantiles. Nous rappelons enfin l'aspect dynamique de la construction du sens moral. Celui-ci, conjoint au développement intellectuel et affectif, comme nous l'avons vu, est en permanente évolution. Les circonstances de la vie peuvent le détériorer, par exemple dans ce qu'on appelle «les ruptures de lien social». D'autres circonstances, rencontres ou recherches peuvent l'améliorer. Ce que je nous souhaite à tous !

Le développement de la conscience morale chez l'enfant de 3 à 6 ans

Caroline Hildenbrand Doerig

C'est à partir de 3 ans que le sentiment d'empathie s'ébauche. A ce moment de la vie de l'enfant, l'adulte a envers lui de plus en plus d'attentes, ce qui est probablement dû aux nombreux progrès que l'enfant a faits, notamment au niveau du langage et de la communication. Et pourtant, à ce stade de son développement, l'enfant trouve le monde qui l'entoure encore très mystérieux. Il l'explique en s'appuyant sur ses propres références. Il n'est pas capable de percevoir le monde à travers le regard de quelqu'un d'autre et il est encore très égocentré sur lui-même. Néanmoins, il commence à comprendre à cette période qu'il peut affecter les autres. Cette prise de conscience peut susciter beaucoup d'inquiétude et engendrer des comportements d'agressivité envers autrui.

Dans de telles situations, le fait d'aider l'enfant à exprimer les sentiments qu'il a traduits en acte, peut le soulager, mais aussi le pousser à avancer vers une prise de conscience de ses émotions et la différenciation entre lui et l'autre.

Le mensonge

Un autre phénomène que l'on pourra voir apparaître aux alentours de 4 ans sera l'utilisation du mensonge.

Le mensonge à 4-5 ans est fréquent, c'est une manière, pour l'enfant de cet âge, de rendre une réalité difficile plus tolérable. Les souhaits sont en effet tellement intenses, l'imagination très importante et les manières d'affronter la réalité si limitées que tous les enfants ont besoin de mentir. En transformant la réalité, grâce à la «pensée magique», le jeune enfant peut mieux la supporter. Il est important que l'adulte puisse saisir cette étape du développement et, ainsi, aider l'enfant à progressivement être capable de faire face à la réalité.

Le culpabiliser face à un mensonge n'aidera pas l'enfant à prendre conscience de la réalité des choses. Il sera débordé par la honte et ne pourra pas véritablement apprendre de cette expérience. En revanche, mettre des mots sur cette frustration, cette difficulté à accepter la réalité et sur le besoin de l'enfant de la transformer par le mensonge, pourra lui permettre de prendre conscience de ses émotions et de ses actes.

L'adulte doit trouver le juste milieu dans sa réaction envers l'enfant. Cette réaction ne devra en effet en aucun cas être démesurée, ce qui pourrait provoquer chez l'enfant de la honte ou de la culpabilité, mais, inversement, il ne s'agira nullement de minimiser l'acte en voulant protéger l'enfant.

La conscience de l'autre

A partir de 4 ans, l'enfant comprend de mieux en mieux le monde et il devient conscient des sentiments des autres; par là même, il acquiert la reconnaissance de ses propres sentiments. Il est de plus en plus concerné par le bien et le mal, par ce qui est bon et ce qui est mauvais. En conséquence, les sentiments de colère qu'il ressent et qui émergent peuvent commencer à l'effrayer, et il peut aussi devenir angoissé face à ses propres réactions. En effet, à ce moment de son développement, il perçoit que cette si forte colère émane de lui et qu'il a de la difficulté à la contrôler. En prenant

conscience des sentiments d'autrui, il commence corollairement à comprendre qu'il peut décevoir l'autre, et ce sentiment peut être très angoissant pour l'enfant.

S'il est important d'aider l'enfant à canaliser ses sentiments de colère et à leur mettre des limites, il est également important de l'aider à les comprendre. En mettant des mots, en accompagnant l'enfant dans la compréhension de ses gestes, de ses frustrations et de ses réactions diverses, l'adulte l'aide à faire le lien entre l'émotion et l'action. C'est cela qui permet l'élaboration de la prise de conscience morale, en parallèle avec les limites qui cadrent, contiennent et rassurent l'enfant.

La conscience de l'interdit

Comment l'enfant passe-t-il d'une consigne d'interdiction à une véritable prise de conscience morale de l'interdit?

Essayons de comprendre ce processus psychique au travers d'un exemple: «*A chaque fois que Line, la petite sœur d'Eliott, saisit un objet, ce dernier le lui arrache des mains. Récemment, lorsque cette situation s'est reproduite, Eliott, après avoir arraché l'objet des mains de sa sœur, regarde la réaction de sa maman. Cette dernière observe et ne dit rien, elle a souvent déjà fait des remarques. Spontanément, Eliott redonne le jouet à sa sœur. Line le met à la bouche, sourit et commence à baver. Eliott observe longuement sa sœur et sourit.*»

On peut se demander ce qu'il se passe pour Eliott à ce moment-là: est-il en train de céder à sa conscience?

Si c'est le cas, cela veut dire qu'à 4 ans, il est capable de:

1. accepter les réprimandes;
2. ressentir une culpabilité spontanée;
3. avoir la capacité de «transférer» d'un acte à un autre, c'est-à-dire de faire l'association entre ses actes et de comprendre qu'ils ont la même signification;
4. être prêt à céder à sa conscience.

Lorsque ces conditions sont réunies, l'enfant prend conscience de sa propre capacité de se conduire d'une façon qui puisse le rendre fier de lui, cela en n'ayant pas besoin d'aide extérieure. Progressivement, il va pouvoir garder ces expériences en mémoire et y accéder les fois suivantes.

Les occasions de former la conscience et de transmettre des valeurs commencent avec les réactions des parents, de l'adulte, devant des événements du quotidien.

La conscience du bien et du mal

Dès 5 ans, l'enfant a une véritable prise de conscience du bien et du mal. Les choses sont plus claires dans ses pensées. Il se rend compte que les événements arrivent indépendamment de ses souhaits et de ses sentiments. On observe de ce fait une grande curiosité ainsi qu'un besoin d'avoir des éclaircissements sur le monde et son fonctionnement. L'enfant est ainsi naturellement poussé à chercher des explications pour ce que la pensée magique ne peut plus expliquer. Il tente de comprendre ce que ressentent les autres; il n'est plus indifférent à leurs émotions. L'empathie et la conscience morale se manifestent et s'ancrent de manière plus évidente.

On peut aisément comprendre la passion pour le jeu symbolique et les contes de fées qui permettent d'une part de s'éloigner de la réalité le temps du jeu ou de l'histoire, et d'autre part d'être rassuré que le mal sera puni et le bien récompensé.

L'enfant comprend qu'il peut influencer l'autre par son comportement. Cela a un impact important sur sa façon de se considérer et de considérer les autres. Par ailleurs, on perçoit qu'un enfant qui a une bonne image de lui-même à 5 ans, a plus facilement accès au sentiment d'empathie.

A cet âge, l'adulte doit faire attention de laisser de l'espace aux préférences de l'enfant. Ce dernier doit avoir le sentiment qu'il peut maîtriser certains de ses choix, cela est un pas important vers son autonomie future et sa confiance en lui-même. Inversement, un parent qui décide de contrôler tous les choix de son enfant, n'a pas conscience de l'effort que l'enfant fournit pour prendre parti.

Kagan, qui est professeur de psychologie, explique qu'à 5 ans l'enfant peut:

1. imaginer les pensées et les sentiments des autres;
2. être conscient de soi;
3. appliquer la catégorie du bien et du mal aux événements;
4. réfléchir sur les actes passés.

La conscience du réel

Vers 6 ans, on perçoit que l'agressivité est plus contenue.

A cet âge également, les peurs et les cauchemars sont moins présents et envahissants qu'auparavant. L'enfant reconnaît la différence entre faire semblant et la réalité, et il commence aussi à voir la différence entre ses désirs et ce qui est possible.

Prendre conscience de son tempérament et de ses faiblesses est une grande étape du développement psychique. Si l'enfant accepte son tempérament, il devient plus facile de lui apprendre à se protéger. A 6 ans, il est important de se constituer des défenses appropriées pour arriver ensuite à préserver son estime de soi. Une bonne estime de soi-même permet également un meilleur accès à sa propre conscience!



5. BESOIN DE REPÈRES, DE RÈGLES, DE LIMITES

Affectif et normatif, les deux axes de l'éducation

Maurice Nanchen

Le «siècle de l'enfant»

Des changements profonds ont affecté notre manière d'éduquer la jeune génération au cours des trois dernières décennies.

On peut parler d'une éducation «traditionnelle» qui a prévalu pendant de longs siècles et d'une éducation «nouvelle» – dès les années 60-80 – qui progressivement s'est généralisée et qui perdure aujourd'hui.

Donnant droit de cité aux propositions novatrices des pédagogues des siècles précédents (en particulier le XVIII^e, celui des Lumières et de J.-J. Rousseau), le XX^e siècle a porté un regard tout à fait nouveau sur l'enfant. Des progrès considérables ont été réalisés dans la connaissance et la reconnaissance de ses besoins. Dès 1989, la Convention internationale des droits de l'enfant fixe dans des règles très explicites le respect qui lui est dû et la protection dont il doit bénéficier. C'est donc à juste titre que le XX^e siècle a été dénommé le «siècle de l'enfant».

Cependant, avec du recul et malgré des résultats indéniablement positifs, on se rend compte aujourd'hui que ces résultats ne sont pas tous à la hauteur des espérances. Beaucoup de parents sont actuellement dans la perplexité. De peur de nuire à leur enfant, ils ont tendance à lui céder sur beaucoup de choses, voire sur presque tout. Pour parler plus clairement, notre génération éprouve beaucoup de peine à fixer des limites à l'enfant et à user d'une juste autorité à son égard.

L'éducation traditionnelle

Pendant des siècles et jusqu'après la Seconde Guerre mondiale, l'importance de la mortalité infantile et la précarité des conditions de vie exigeaient des règles très strictes pour assurer la survie de la communauté. L'éducation de l'époque était avant tout le creuset servant à façonner le futur citoyen.

Cette éducation était orientée vers les besoins du groupe social et très peu vers ceux de l'enfant. Ce que ce dernier pouvait ressentir et penser importait peu. Pas question que l'environnement social s'ajuste à ses besoins (sauf partiellement durant les premières années): c'était à l'enfant qu'il appartenait de s'adapter aux contraintes de la réalité.

Il s'agissait d'une éducation fondée sur le **devoir**, avec comme corollaire la soumission au pouvoir des adultes. L'obéissance était d'ailleurs une valeur cardinale pour l'ensemble de la société.

Le moyen infaillible pour obtenir l'obéissance de l'enfant était le **recours à l'autorité**. A savoir, une force qui émanait de l'adulte et qui s'imposait de manière quasi naturelle. Son fondement était la crainte, voire la peur.

Au sein de la famille, le père détenait l'autorité suprême. Il était en position hiérarchique aussi bien vis-à-vis de la mère que des enfants.

Généralement, la jeune génération se soumettait sans discussion. En cas de résistance, on ne lésinait pas sur les moyens: recours aux châtiments corporels (mais il était recommandé de ne pas en abuser), à l'humiliation (généralement en public), activation de sentiments de peur et surtout de culpabilité.

Au terme du parcours balisé par l'éducation traditionnelle – nettement plus court que celui requis par l'éducation actuelle –, on constatait que les jeunes adultes avaient généralement le sens du devoir et de la loi, ils aimaient le travail et ne rechignaient pas devant l'effort.

Mais la médaille avait son revers: ces adultes étaient passablement entravés dans l'expression de leurs sentiments, les hommes surtout. Ils savaient obéir ou commander, mais très peu coopérer entre égaux. Ils évoluaient généralement dans une logique de rapports de force et ignoraient largement les vertus de la concertation et des solutions sans perdant.

Les pathologies mentales de l'époque étaient le plus souvent des **pathologies de la culpabilité**, que la psychanalyse a bien décrites et contribué à soigner.

L'éducation traditionnelle correspond bien à ce que j'entends par éduquer sur l'axe normatif, mais il s'agissait bien souvent de tout normatif.

On éduque sur l'axe normatif chaque fois que l'on demande à l'enfant de s'adapter aux contraintes de son environnement.

Concrètement, le normatif prend la forme:

- de la réalité qui résiste;
- de règles et de lois sociales à respecter;
- de frontières et de limites à ne pas dépasser;
- du savoir ou d'une technique à acquérir, etc.

Il en résulte généralement pour lui une certaine frustration. Mais il y a du plaisir aussi à faire face aux contraintes de la réalité et à remplir son devoir.

Pour éduquer sur l'axe normatif, l'éduquant occupe généralement une position plus élevée que celle de l'éduqué (position hiérarchique).

C'était autrefois le «pôle paternel» de l'éducation.

Le virage des années 60-70 vers la nouvelle éducation

Dès les années 60, les conditions de vie deviennent plus faciles: on passe de la pénurie à une relative abondance. La science a fait des progrès considérables: on assiste à une réduction presque totale de la mortalité infantile et à la généralisation d'une contraception efficace. Il y a moins d'enfants, et ces derniers deviennent une denrée rare, donc précieuse.

A retenir aussi la progression des idéaux démocratiques (avec la notion d'égalité qui leur est sous-jacente), lesquels investissent dorénavant le champ de l'éducation.

L'**épanouissement individuel** devient l'objectif prioritaire pour le plus grand nombre, tandis que le souci de l'intérêt commun s'affaiblit. Les nouveaux parents rêvent de faire de la famille une cellule où se cultive du bonheur: bonheur du couple, bonheur des enfants, bonheur de la famille. La préoccupation de former le futur citoyen n'est plus prioritaire. On considère souvent que cela appartient avant tout à la société, notamment à l'école.

Autre changement au sein de la famille: la **fin du patriarcat**, c'est-à-dire le passage de l'«autorité paternelle» à l'«autorité parentale», laquelle suppose dorénavant l'égalité entre le père et la mère. Les structures d'accueil pour la petite enfance se multiplient et, progressivement, les principes de l'éducation nouvelle s'y généralisent.

Quatre principes pour caractériser l'éducation nouvelle

1. L'enfant est une personne à part entière qui mérite notre respect.
2. La personnalité de l'enfant doit pouvoir s'exprimer dans toute sa singularité.
3. La contrainte est à proscrire. L'autodiscipline s'acquiert par le dialogue et par la négociation.
4. Dans toute la mesure du possible, c'est l'environnement qui doit s'adapter aux besoins de l'enfant et non l'inverse.

Le quatrième principe illustre bien ce que j'entends par **éduquer sur l'axe affectif**:

Eduquer sur l'axe affectif, c'est dans toute la mesure du possible aménager l'environnement pour qu'il s'ajuste aux besoins et aux limites de l'enfant.

S'il a peur, on le rassure.

S'il doute, on l'encourage.

S'il a besoin de signes d'affection, on lui en donne.

S'il s'ennuie, on lui donne des idées pour s'occuper.

Si les règles de l'orthographe ou des mathématiques sont trop rébarbatives, la pédagogie trouve des formes nouvelles pour les rendre accessibles, voire attrayantes.

Lorsqu'une contrainte est inévitable, elle doit être adoucie autant que possible et expliquée.

Précision importante: l'axe affectif n'est pas l'«axe de l'affection», comme le terme le suggère; l'axe affectif fait référence au souhait de l'éduquant de comprendre ce que l'enfant ressent, comment «il est affecté» par les conditions qui lui sont faites.

C'était autrefois le «pôle maternel» de l'éducation.

Résultats et problèmes

L'éducation nouvelle tend à tout régler sur le seul axe affectif. Dans ce cas, on est pratiquement dans le **«tout-affectif»**.

Premier constat: le père et la mère ont connu plus de peine que prévu à gérer solidairement l'éducation de leurs enfants.

En cas de difficulté, on a souvent observé entre eux plutôt de la concurrence que de la solidarité. Ce qui a fini par donner un pouvoir considérable à l'enfant.

Ils sont en revanche d'accord pour déléguer à l'école la transmission du normatif («Ce sera bien assez tôt à l'école...» – «C'est tant de pris à l'ennemi...») et pour fustiger sans beaucoup d'égards le malheureux enseignant s'il ne transmet pas le normatif comme eux l'auraient fait... s'ils l'avaient fait.

Deuxième constat: *les parents investissent énormément sur l'enfant, c'est même devenu le but premier de leur existence (enfant-roi).*

Troisième constat: *au sein de la famille, les résultats ne correspondent pas à ce qui était attendu:*

- d'avoir tellement reçu depuis leur naissance ne rend pas les enfants plus altruistes; ils semblent au contraire plus enclins à recevoir qu'à donner;
- malgré leur mine réjouie sur les photos de l'album familial, au quotidien leur moue dépressive et leurs bougonnements plaintifs expriment fréquemment qu'ils ne sont pas satisfaits, ce qui culpabilise beaucoup les parents;
- ils recourent volontiers à des stratégies de manipulation, notamment la séduction, l'induction de culpabilité, de doute, de perplexité chez les parents;
- le phénomène de l'enfant-tyran se répand.

Quatrième constat: *les enseignants connaissent une grande lassitude.*

Il n'est pas rare que l'enfant entre à l'école insuffisamment préparé aux contraintes qui l'attendent. Il en résulte pour les enseignants une charge qui pèse lourdement sur leurs épaules. Il est maintenant établi que **ces derniers doivent consacrer en moyenne plus de la moitié de leur énergie pour simplement créer les conditions de l'écoute.**

Aux USA, en 1998, on estimait qu'entre un quart et un tiers des écoliers prenaient des médicaments pour augmenter leur capacité d'attention en classe!

Dans ce contexte difficile, on constate que les enseignants sont souvent divisés: d'un côté les «normatifs», de l'autre les «affectifs». Enseignants divisés, parents divisés, parents qui prennent systématiquement le parti de leurs enfants contre l'école. Cette division généralisée des adultes donne trop de pouvoir à la jeune génération. Mais il s'agit ici du «triste pouvoir» (M. Selvini) de l'enfant immature qui parvient à s'accrocher en dépit des années qui passent à la toute-puissance infantile et à échapper aux étapes de maturation que requiert le développement, ainsi qu'aux deuils qui vont avec.

Cinquième constat: *le passage de l'adolescence devient toujours plus une aventure à risque.*

La sortie du système familial n'est plus clairement programmée, ce qui se traduit de la part du jeune par une cohabitation avec ses parents au-delà de la trentaine parfois. On a l'impression que les jeunes avancent vers l'âge adulte à reculons, le regard dirigé vers l'enfance et le dos tourné vers la condition d'adulte. C'est que l'écart est immense entre l'éden annoncé au départ (le paradis de l'enfance) et ce qui est vécu à l'arrivée.

Si hier les pathologies mentales étaient celles de la culpabilité, celles d'aujourd'hui proviennent le plus souvent du vertige de la liberté et de la perte du sens, à savoir la **dépression**. Les jeunes ressentent plus souvent qu'hier des doutes sur leur valeur et hésitent interminablement sur les choix existentiels à opérer.

Mais qu'est-ce qu'éduquer?

Eduquer le petit humain, c'est conduire ce «prématuré» exceptionnellement fragile au départ, et ce durant une période particulièrement longue, sur les sentiers escarpés de la vie, pour qu'il devienne un jour capable à la fois de survivre de manière autonome et de coopérer avec ses semblables. Autrement dit, c'est contribuer à ce qu'il accède un jour à l'état adulte.

Pour y parvenir, le petit de l'homme a besoin d'un cadre, que j'appelle «une structure d'éducation», en principe sous la responsabilité des parents. Cette structure compte un nombre relativement élevé de personnes: les baby-sitters, les éducatrices de la petite enfance, les grands-parents appelés pour remplacer les parents, bien sûr les enseignants (désignés par l'autorité politique), les animateurs en tout genre: paroissiaux, entraîneurs sportifs, moniteurs de colonies de vacances, professeurs privés, patrons d'apprentissage, et bien d'autres...

Ces personnes, je les appelle des «éduquants», car chacune, à sa place et avec son style propre, contribue à la réalisation d'un même programme: faire avancer l'enfant ou le jeune sur le chemin qui conduit à l'état adulte. En face, il y a un «éduqué», à la fois sujet et objet d'éducation au sein d'un processus qui se co-construit avec la participation de chacun, y compris de l'éduqué, mais sous la responsabilité de l'éduquant.

Pour être éducative, la structure doit posséder un certain nombre de qualités; j'en retiens trois:

Premièrement, l'éduquant doit être un médiateur entre l'éduqué et la réalité

Pour atteindre ses objectifs, l'éduquant doit réaliser en permanence deux opérations complémentaires, qui correspondent en fait aux deux axes de l'éducation:

- a) adapter la réalité, en l'adoucissant, à la relative fragilité de l'éduqué (axe affectif);
- b) confronter l'éduqué aux contraintes de la vie, sans tricher, de manière à développer ses compétences (axe normatif).

Ces deux opérations, bien qu'opposées, s'harmonisent de manière complémentaire comme le font nos deux jambes dans le processus de la marche. Pour grandir, l'enfant a besoin de faire des expériences sur les deux axes et dans des proportions à peu près égales.

Sur l'axe normatif, c'est de l'amour pour demain. Sur l'axe affectif, c'est de l'amour pour aujourd'hui. L'enfant a besoin des deux pour grandir.

Concrètement, tout message éducatif devrait comporter une part d'affectif et une part de normatif. Lorsque le message est principalement normatif, un message secondaire (qui souvent n'est perceptible que dans le registre paraverbal: ton, mimique, posture) dit discrètement la bienveillance et le respect. Lorsque le message principal est sur l'axe affectif, un message secondaire plus ou moins explicite dit que la gratification se déroule tout de même à l'intérieur de certaines limites (sans quoi on court le risque d'une dérive vers la tyrannie de l'enfant).

Deuxièmement, l'éduquant doit être légitimé à tenir sa place et disposer d'autorité

La structure éducative doit être composée de personnes légitimées (par les parents et par la loi) à assumer la responsabilité d'éduquer, ce qui leur confère un *certain pouvoir*, notamment celui d'imposer certaines choses, voire de sanctionner.

Cela implique une *hiérarchie*: l'éduquant n'est pas au même niveau que l'éduqué. Ils ne sont ni des égaux ni des copains! Cela requiert une certaine distance entre eux (ni trop ni trop peu) et une *autorité* de bon aloi.

A propos d'autorité, nous avons certainement du chemin à faire pour redonner à celle-ci ses lettres de noblesse. En effet, la vraie autorité ne repose pas sur la peur. Tout au plus sur une certaine crainte. La vraie autorité, c'est avant tout une force tranquille qui trouve sa source et sa légitimité dans la compétence de l'éduquant à tenir sa place, à résoudre les problèmes au fur et à mesure qu'ils surviennent. Mais aussi dans le respect de deux valeurs qu'il s'efforce d'incarner: la justice et le respect (il ne dépasse jamais la limite qui risquerait de porter atteinte à la dignité et à l'estime de soi de quiconque).

La vraie autorité repose donc avant tout sur l'estime. Sa caractéristique est d'être reconnue par l'éduqué, qui la légitime en l'acceptant. Lorsque c'est le cas, elle peut généralement rester discrète, voire invisible. Toutefois, en cas de nécessité, elle implique le courage d'aller jusqu'au bout pour se faire respecter, c'est-à-dire jusqu'à la sanction. Mais ne confondons pas autorité et autoritarisme. Le contrôle tatillon et irrespectueux, les cris, les coups, les phrases blessantes ou humiliantes signalent clairement un manque d'autorité.

A juste titre, l'éducation actuelle recherche l'adhésion de l'éduqué aux options de l'éduquant, car le but visé est d'accéder progressivement à des rapports égaux et consensuels entre les générations, conformément à l'option démocratique qui est celle de notre époque.

Troisièmement, les éduquants doivent construire cohérence et solidarité

La *cohérence* suppose que nos comportements ne contredisent pas nos paroles et que les règles ne varient pas au gré des circonstances.

Entre les personnes, il peut y avoir des différences de style, c'est inévitable et même souhaitable. Mais, sur le fond, il ne doit pas exister de contradictions flagrantes, surtout sous le même toit. En cas de nécessité, on s'appelle, on s'écoute et, si le climat est au respect réciproque, il y a toujours une bonne idée qui finit par apparaître, logique et facile à appliquer.

La *solidarité* demande un effort supplémentaire: il s'agit ici que les personnes en présence restent solidaires les unes des autres jusque dans la difficulté et surtout dans l'échec. Il s'agit de soutenir son partenaire même si son style est très différent du sien. Il s'agit surtout de résister à la tentation de rechercher – et de désigner – des coupables. Dans un climat d'accusation, l'essentiel des énergies est perdu dans les efforts que nous faisons pour nous protéger. Le meilleur scénario pour la coopération est celui où chacun donne carte blanche à l'autre pour jouer son rôle sur le territoire qui est le sien: par exemple, il n'appartient pas aux parents de dire comment faire la pédagogie à l'école, mais il n'appartient pas davantage aux enseignants de dire comment éduquer en famille. La situation change radicalement lorsque le partenaire demande explicitement qu'on veuille bien éclairer sa lanterne.

En conclusion

Vous avez compris que mon message ne vise pas de revenir naïvement en arrière. Il s'agit plutôt de sortir de l'impasse dans laquelle nous nous trouvons afin de reprendre notre marche en avant. Avancer consistera à intégrer harmonieusement la dimension normative (où l'on excellait autrefois) et la dimension affective (que nous avons bien développée au cours du XX^e siècle), en cessant de les opposer de manière stérile. Certains y excellent déjà, les chanceux! D'autres doivent l'apprendre... Mais la tâche sera moins aisée qu'il n'y paraît et prendra du temps.

Ma limite, ta limite, t'es limite

Enzo Negro

C'est d'abord reconnaître notre nature de «limités»

Parce que l'être humain est mortel, sa vie est jalonnée de limites. C'est d'abord un chemin où il y a un début et une fin. C'est aussi un parcours de vie empreint de possibles et d'impossibles, de permissions et d'interdits.

C'est notre nature humaine qui veut cela. Vouloir s'y soustraire serait pure folie. Parce que je suis mortel, je suis limité. Ne serait-ce que dans le temps.

La vie est donc ce parcours qui m'amène à trouver ma place dans ce monde de limites. Pouvoir répondre à mes besoins tout en tenant compte des besoins de l'autre est le chemin qui me conduit à l'autonomie.

Pour pouvoir me sentir autonome, il est essentiel que je fasse d'abord une expérience relationnelle sécuritaire. C'est au travers d'une relation fiable et sécurisante que le tout-petit construit son identité et son rapport au monde.

Le regard, la parole apaisante, le toucher, les caresses, les soins sont autant d'éléments qui vont donner un cadre à la personne du petit d'homme. C'est la frontière de sa propre personne qui se construit dans la relation à l'autre. C'est ce que l'on appelle la «différenciation».

Paradoxalement, pour se sentir «différencié», il va falloir vivre une expérience profonde de symbiose, d'attachement.

En pleurant, le bébé exprime un besoin. La réponse immédiate à ce besoin par les parents (dans les premiers mois de la vie) construit l'estime de soi.

Dans ce sens, l'estime de soi est le rapport que l'être humain a avec lui-même. Le regard qu'il pose sur lui, sur qui il est. Si j'exprime un besoin et que les adultes qui sont autour de moi répondent à celui-ci, je me sens aimé, je me sens exister. Se sentir exister, c'est entrer dans le monde des vivants.

A contrario, ne pas se sentir exister, c'est se laisser glisser inexorablement dans un monde intérieur, parallèle, empreint de cauchemars, de peurs et d'insécurité.

Au début de la vie, les limites que l'adulte pose au nourrisson sont donc «limitées». Il est important pour le bébé de faire l'expérience de la «toute-puissance».

Toutefois, il va être important progressivement que celui-ci sorte de cette «toute-puissance». Non pas pour entrer dans un sentiment d'«impuissance», mais bel et bien pour faire l'expérience de la «compétence».

«Je peux le faire tout seul», «je peux attendre», «je peux me séparer», «je peux...»

Comment se définit un cadre de limites?

Comme nous venons de le voir, petit à petit l'enfant va comprendre et intégrer qu'il n'est pas tout seul, qu'il n'est pas «tout-puissant», qu'il fait partie d'une réalité qu'il ne maîtrise pas toujours.

Cette étape de la vie, c'est son premier deuil. Un deuil salutaire bien sûr, mais un deuil tout de même avec tout ce que comporte ce processus. Des phases de déni, de colère, de tristesse, de sentiment d'abandon, d'acceptation rationnelle, d'acceptation émotionnelle, de pardon et de reconnaissance.

Un parcours, donc, fait de hauts et de bas, de progressions et de régressions, de joies et de désespoirs.

Nous sommes appelés, en tant qu'adultes, à accompagner nos enfants sur le chemin du deuil de la «toute-puissance».

Les différentes étapes de deuil

Le déni

Lorsque l'enfant est dans le déni, il est dans l'incapacité de savoir et de comprendre les limites et le cadre qu'on lui fixe. «Qu'est-ce qu'il/elle me veut?» Cette étape est généralement caractérisée par l'impression que peut avoir l'adulte que l'enfant le fait exprès. «Je te l'ai déjà dit plusieurs fois, on dirait que tu fais ça juste pour me mettre hors de moi!»

Ce n'est pas le cas! L'enfant n'est juste pas «programmé», à ce stade de son développement, pour faire autrement. A 1 an (par exemple), l'enfant est «construit» pour explorer, pour aller à la découverte du monde, des matières, des espaces... les limites que lui met l'adulte à ce moment-là ne sont simplement pas adaptées à son «logiciel» intérieur.

Serait-ce à dire qu'il ne faut pas lui mettre de limites à ce moment-là? Non, bien évidemment!

Tout d'abord ce qui va être important, c'est de «limiter les limites» en aménageant l'espace afin que celui-ci soit le plus adapté possible à l'âge de l'enfant. Un lieu où le mobilier, les jeux, l'infrastructure sont inadaptés va constituer un terrain privilégié pour les conflits, la transgression des règles et l'action désordonnée de l'adulte.

Puis, l'adulte aura le rôle d'«informateur». C'est celui qui donne de l'information: «Quand tu fais cela... voilà ce qui risque de se passer» – «Quand tu fais cela... voilà ce que ça me fait» – «Quand tu fais cela, voilà le danger que tu cours», etc.

Donner de l'information, c'est aider l'enfant à sortir du déni.

L'entrée dans la colère

L'entrée dans la colère se caractérise par l'opposition, le non. C'est une sainte et bonne colère que l'adulte ne doit pas provoquer, mais qu'il doit absolument accueillir. Une colère non accueillie ou réprimée est une colère refoulée, qui de par sa nature même ressortira inexorablement autrement. N'oublions pas que l'enfant est dans une phase de «perte». Rappelons-nous qu'il est en train d'abandonner quelque chose, cet abandon le met parfois en rage. Cette rage est légitime!

Accueillir la colère, c'est aider l'enfant à mettre du sens: c'est rageant d'être limité.

«Tu aimerais pouvoir faire cela, ce n'est malheureusement pas possible pour telle raison, tu n'es pas content, et c'est OK, je comprends...»

Comprendre et accueillir la colère de l'enfant, ce n'est pas accepter toutes les formes d'expression de cette colère. «Tu as le droit d'être en colère, mais tu n'as pas le droit de casser le jouet quand tu es en colère.»

La tristesse

La tristesse est l'étape caractérisée par le sentiment d'impuissance. L'enfant a l'impression de se trouver dans une impasse. Il sait qu'il ne peut pas faire telle ou telle chose, il l'a intégré, mais il est frustré. Cette frustration se traduit en chagrin. C'est une prise de conscience plus en profondeur de ce qu'il doit lâcher. C'est le sentiment de perte qui s'inscrit en lui. Il se trouve dans cette phase charnière où il abandonne certains comportements. Il n'a pas encore, toutefois, la connaissance des bénéfices de ce «lâcher-prise».

Au même titre que la colère, la tristesse doit être accueillie par l'adulte. «Je vois que tu es triste parce que tu ne peux pas faire cela, c'est normal, je comprends, c'est parfois difficile de ne pas pouvoir faire certaines choses.» C'est en normalisant cette tristesse qu'elle pourra réellement s'exprimer. C'est en l'accueillant que l'enfant pourra passer à autre chose. D'ailleurs, plus la tristesse sera reconnue et validée, plus l'enfant pourra rapidement la traverser.

En tant qu'adultes, il nous est parfois difficile de supporter la tristesse d'un enfant. Cela nous renvoie vraisemblablement à nos propres impuissances et à nos propres tristesses pas toujours accueillies. Le risque est grand alors de vouloir atténuer la tristesse de l'enfant en ajustant les règles («bon, c'est OK pour cette fois, mais la prochaine fois...») ou alors en distrayant l'enfant de cette tristesse en lui offrant une compensation.

Lorsque nous réagissons de la sorte, nous empêchons l'enfant de faire une expérience réelle de la tristesse. Expérience qui devrait lui montrer que l'on peut être triste, que cela fait partie de la vie et que cela passe.

Le sentiment d'abandon

Le sentiment d'abandon est caractérisé par la sensation de solitude que peut vivre l'enfant. «Je ne me sens pas compris, c'est injuste, je suis seul, vous ne m'aimez pas!»

L'enfant peut parfois vivre la règle et la limite comme une injustice. Il arrive que certaines limites posées par les adultes ne soient effectivement pas justes. Dans la mesure où l'adulte est prêt à le reconnaître, c'est une occasion de croissance pour l'enfant et pour l'adulte. Cette reconnaissance de l'imperfection de l'adulte va permettre un lien privilégié et introjecter de l'humanité dans la relation.

Il existe toutefois deux autres cas de figure:

- Lorsque la limite est juste (adaptée à l'enfant et aux circonstances). Dans ce cas, l'enfant se retrouve seul à assumer les conséquences de ses actes. Il est face à lui, à ses limites, à son sentiment d'injustice, d'incompréhension et peut dès lors se sentir dans une profonde solitude.
- Lorsque la limite est injuste, mais que l'adulte ne le reconnaît pas, l'enfant se sent abandonné. Par ailleurs, il l'est peut-être réellement.

Il est primordial que l'adulte offre sa présence (si l'enfant l'accepte) et redise son affection inconditionnelle. «Je t'ai mis une limite, et je t'accepte tel que tu es. Quoi qu'il arrive, cela ne changera rien à l'affection que je peux avoir pour toi.»

Dans ces moments-là, ce qui est important, ce n'est pas tant que l'enfant accepte ce message, mais plutôt qu'il puisse l'entendre.

L'acceptation rationnelle

«C'est sûrement bien pour moi, puisque les adultes me le disent.» L'acceptation rationnelle...

Comprendre quelque chose ne veut pas dire obligatoirement qu'il y a acceptation émotionnelle. L'enfant peut «comprendre cognitivement» qu'il est important de dormir dix heures par jour pour favoriser son bien-être et sa croissance, ce n'est pas pour autant qu'il aura «envie d'aller se coucher». Entre le «cœur» et la raison, il peut y avoir un certain décalage.

A ce stade, l'adulte doit veiller à ne pas culpabiliser l'enfant: «Je te l'ai répété 50000 fois, je ne comprends pas que tu ne comprennes pas, tu es un enfant intelligent pourtant!» Avec des messages de la sorte, à répétition, nous favorisons la création d'un sentiment de honte chez l'enfant. Nous accentuons un clivage entre un monde émotionnel et un monde rationnel.

Etre humain, c'est accepter que «le cœur a des raisons que la raison ignore»!

Un message qui favoriserait le passage de l'acceptation rationnelle à l'acceptation émotionnelle pourrait être: «Je sais que tu sais, et je sais que c'est dur, en même temps je te demande d'aller te coucher...»

L'acceptation émotionnelle

L'acceptation émotionnelle conduit l'enfant vers un sentiment d'autonomie. «Je sais que ce qui m'est demandé est pour mon bien et j'y donne un sens, je fais l'expérience de la perte, de la douleur, de la difficulté, et je l'accepte.» C'est reconnaître que l'émotion vécue est légitime.

Cette expérience «émotionnelle» positive, acceptée et valorisée par l'enfant lui-même, le conduira à vivre d'autres expériences émotionnelles en sachant qu'il a un certain contrôle sur celles-ci, qu'elles sont légitimes et qu'il peut les traverser.

Le pardon

Traditionnellement, l'étape de pardon dans un processus de deuil est caractérisée par la capacité que l'individu a à prendre du recul sur la perte vécue. Cette prise de recul lui permettra de «par-donner», c'est-à-dire de redistribuer les responsabilités par rapport à ce qui s'est passé aux différents acteurs concernés par la perte. Je m'explique: si je perds mon poste de travail, je peux en vouloir à mon patron (parce qu'il m'a licencié), à la société (qui exploite les gens), à moi-même (de ne pas avoir pu faire en sorte de garder mon poste). «Par-donner», c'est identifier les responsabilités partagées, les reconnaître et, le cas échéant, arrêter d'en vouloir à qui que ce soit ou à quoi que ce soit, en commençant par soi-même.

Entrer dans une démarche de pardon, ce n'est donc pas forcément une attitude fondée sur une quelconque morale, mais bel et bien une prise de responsabilités qui permet de devenir plus mature dans une situation donnée.

Pour l'enfant, il s'agira de se «pardoner» d'avoir transgressé telle ou telle règle, et il s'agira également (parfois) de «pardoner» aux adultes quant à certains de leurs agissements.

Cette démarche se fait généralement une fois devenu adulte.

La reconnaissance

La reconnaissance, c'est la capacité qu'a l'individu d'identifier l'aspect positif de la perte et du processus de deuil. «J'ai perdu un être cher, je le regrette bien sûr, mais je vois aujourd'hui ce que cette expérience douloureuse et tout le processus qui s'est ensuivi m'ont permis de vivre.»

C'est la capacité que nous avons de donner du sens à ce qui était «insensé». C'est la base de la résilience. Je ne peux «rebondir» face à une perte que si je donne un sens à ce vécu.

C'est se donner la permission de voir la conséquence positive qu'a engendrée tel ou tel événement plutôt «négatif».

En résumé, accompagner l'enfant dans ce «processus de deuil» nécessite de la part de l'adulte que ce dernier:

- donne du sens à la limite;
- accepte l'expression de la colère;
- valide la tristesse;
- rappelle son acceptation inconditionnelle et sa présence;
- vérifie la compréhension de la limite;
- permette à l'enfant de se mettre ses propres limites.

De quelles limites parlons-nous?

Les limites ne sont pas toutes du même ordre; il y a différentes sortes de limites qui répondent à différents besoins. Il va être important de les identifier, parce qu'elles ne vont pas s'exprimer de la même manière.

- **La sécurité:** l'adulte met une limite parce que c'est dangereux pour l'enfant:
«Je te demande de descendre du rebord de la fenêtre et de ne pas y remonter.»
- **Les besoins de l'enfant:** les situations où l'enfant n'est pas capable de répondre à ses propres besoins: *«Il est l'heure d'aller te coucher afin que tu sois reposé demain matin.»*
- **Les besoins de la collectivité:** les limites liées à la vie en collectivité, règles de vie:
«Avant d'emprunter le jouet d'un camarade, il est nécessaire de lui demander.»
- **Les besoins de l'adulte:** ce dernier exprime son besoin à l'enfant:
«Je suis en train de parler avec ta maman et je te demande de me laisser parler.»

Vu sous cet angle, les limites sont primordiales pour l'enfant et pour l'adulte, parce que:

- elles sécurisent l'enfant;
- elles offrent un cadre serein à l'adulte;
- elles accompagnent le développement de l'enfant;
- elles tiennent compte de la nature sociale de l'être humain et par conséquent forment à la vie en collectivité.

Avoir de l'autorité

Pour pouvoir faire preuve d'autorité face à l'enfant, il est primordial que l'adulte soit crédible dans son rôle d'autorité, et cette crédibilité ne peut s'acquérir que si l'adulte se met des limites à lui-même.

Un adulte qui transgresse régulièrement certaines limites ne fait que renforcer le sentiment d'incompréhension et d'injustice chez l'enfant.

Il est donc primordial que l'adulte:

- renonce à la violence comme mode éducatif (physique ou psychologique):
c'est un choix rationnel, une décision;
- se connaisse lui-même en identifiant ce qui est acceptable pour lui et ce qui ne l'est pas:
c'est un travail sur la reconnaissance de ses propres besoins et sur ses valeurs;
- apprenne à gérer ses émotions:
c'est trouver (par exemple) d'autres solutions à l'expression agressive de la colère.

Le but à atteindre: la bientraitance

En agissant de la sorte, l'adulte va privilégier un système éducatif qui n'est pas fondé sur la punition ou la récompense, mais sur la confiance et la coopération, pour que l'enfant se sente capable et compétent.

En privilégiant un système de récompense, l'adulte intensifie le désir de l'enfant de faire plaisir à l'adulte. Il vaut mieux, dès lors, rendre l'enfant attentif au fait que son comportement positif a eu un impact:

- Sur l'adulte, l'environnement: «*Quand tu fais ça, c'est utile, ça m'aide...*»
- Sur lui: «*Es-tu content de toi, qu'est-ce que ça t'apporte?*»

En privilégiant un système fondé sur la punition, l'adulte va contraindre l'enfant à adopter les trois attitudes suivantes:

1. La fuite (réaction – mouvement vers l'extérieur)

L'enfant s'éloigne de l'adulte.

Il distancie des activités.

Il se crée un monde intérieur sécurisant.

Il est absent (tombe malade, ne veut plus venir...).

2. La contre-attaque (réaction – mouvement vers l'extérieur)

L'enfant se venge – vandalisme.

Il agresse lui-même ou les autres.

Il détruit ou se détruit.

3. L'apathie (non-action – mouvement vers l'intérieur)

L'enfant se sent coupable.

Il s'isole à l'extérieur comme à l'intérieur.

Il a honte.

Il entre dans une forme de dépression infantile.

Par punition, il faut comprendre toutes les actions de l'adulte qui sont caractérisées par les éléments ci-dessous :

- Immédiates – irréfléchies – sur le coup de la colère.
- Proportionnelles à la colère de celui qui les inflige.
- Injustes.
- Disproportionnées par rapport à la faute.
- Violentes – humiliantes – vindicatives.
- Injustes – pas en relation avec la faute commise.
- Etc.

La transgression d'une limite

Toutefois, lorsque l'enfant transgresse une limite qui lui a été clairement énoncée, l'adulte doit «répondre» à cette transgression. Une non-réponse sous-entendrait que la limite n'a pas de sens, que l'adulte n'est pas fiable, que l'enfant ne compte pas et que la «toute-puissance» est acceptable, voire encouragée.

Nous pouvons dès lors «répondre» de deux manières en fonction des circonstances:

1. Par la conséquence naturelle

Elle est la conséquence que l'enfant aura à assumer (à la suite de la transgression d'une règle) sans l'intervention directe de l'adulte. L'objectif étant que l'enfant apprenne quelque chose de cet événement. La conséquence naturelle ne doit jamais être dangereuse (physiquement et/ou psychologiquement) pour l'enfant.

2. Par la conséquence logique ou sanction

La conséquence logique ou sanction est caractérisée par les éléments ci-dessous; elle est généralement:

Réfléchie – annoncée comme étant une conséquence à la transgression d’une règle.

Proportionnelle à la faute.

Juste.

Appliquée.

Respectueuse de l’individu.

En rapport direct avec la faute (dans la mesure du possible).

Participation de l’enfant

Enfin, plusieurs expériences montrent que l’enfant est plus enclin à respecter certaines limites du moment qu’il a pu participer à l’élaboration de celles-ci. Il ne s’agit pas de faire peser sur l’enfant le poids de responsabilités trop importantes par rapport à son âge. L’adulte devra définir quels sont les domaines où la participation de l’enfant est souhaitée. Voici quelques exemples:

- L’élaboration d’une charte (ce que l’on privilégie).
- L’élaboration des règles de vie (ce qui est interdit).
- La mise en place d’un espace de parole:
afin de favoriser la résolution des problèmes;
afin d’améliorer la qualité de vie du lieu d’accueil.

Il est important de se rendre compte que la participation de l’enfant peut se faire autant dans la famille que dans les institutions. Il nous reste encore fort à faire pour reconnaître à nos enfants les compétences dont ils disposent (même au plus jeune âge). Leur donner la possibilité d’exprimer leur avis et stimuler leur participation dans tous les domaines du quotidien serait pourtant conforme à l’article 12 de la Convention des droits de l’enfant.

Article 12

1. Les Etats 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.



6. BESOIN DE SE SENTIR INTÉGRÉ, D'APPARTENIR À UN GROUPE

Si nous n'avons pas de texte d'auteur pour illustrer cette vignette, nous proposons au lecteur des réflexions et des questions que nous estimons essentielles au processus qualité.

«Faire partie d'un groupe»

Il est communément admis que la crèche, par la présence des pairs et d'autres adultes connus, apporte une socialisation précoce des enfants. Elle facilite entre autres la vie dans le groupe de pairs, le sens de la coopération, l'intégration des normes et des valeurs sociales. Mais il est également bien connu qu'il ne suffit pas de mettre un enfant en collectivité dans le but qu'il acquiert ces compétences sociales. J. Bowlby déjà avait développé l'hypothèse qu'un attachement sécurisé est nécessaire pour permettre aux enfants d'explorer le monde environnant. L'attachement, qui est la base de la sécurité et de l'exploration, relève d'un équilibre dynamique. La qualité de l'attachement à une figure est le point de départ vers cette ouverture aux autres qui caractérise la socialisation primaire.

C'est dans l'«avant» du groupe que la socialisation prend sa source: dans l'expérience préalable d'être accueilli et pris en compte dans sa singularité, ses expressions émotionnelles, motrices et ses intérêts. Donc, l'intégration se trouve déjà dans la reconnaissance des singularités, des compétences de chacun et non dans une certaine uniformisation, où «tout le monde fait la même chose au même moment». Ainsi soutenu dans la construction de son identité et initié à une certaine forme de communication, l'enfant devient capable d'établir des relations avec les autres et de s'approprier peu à peu les règles sociales.

Nous le savons aussi, «l'image de soi se construit à travers plusieurs composantes:

- des éléments individuels: chacun de nous est différent des autres;
- des éléments universels: nous nous ressemblons tous, et c'est pour cela que nous arrivons à nous comprendre;
- des éléments d'appartenance: ceux-ci sont partagés avec certains, mais pas avec d'autres; c'est ce qu'on nomme aussi l'identité culturelle»¹⁰.

Quelle diversité?

Aujourd'hui, nous n'appartenons plus à un seul groupe culturel homogène, mais à plusieurs groupes. La culture se décline au pluriel, et c'est pour cela qu'il est plus approprié de parler d'identités plurielles ou multiples, comme nous le suggèrent M. Vandebroek¹¹ et A. Maalouf¹². Néanmoins, l'identité ne se compartimente pas. La diversité est composée de la langue, du genre,

¹⁰ Doumergue, Hélène; source Internet: www.passerelles-eje.info/dossiers_suite_315_314_le+defi+diversite+pour+jeunes+enfants+construction+identitaire+multiple.html.

¹¹ Vandebroek, Michel. Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale. Ed. érès, 2005.

¹² Maalouf, Amin. Les identités meurtrières, 1998.

de l'origine sociale, de la religion, des caractères physiques. Afin de pouvoir s'intégrer, appartenir à un groupe, l'être humain a besoin que les particularités de chacun soient reconnues ; l'enfant va ainsi construire ses premières représentations de la société dans laquelle il pénètre.

C'est au cours des rencontres avec d'autres que cette construction identitaire se fait. La construction identitaire multiple passe donc également par la construction de l'image de l'autre. A. Maalouf nous précise également que « l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence »¹³.

Que peuvent faire les professionnels ?

Lors de réflexions et d'échanges entre professionnelles sur le thème des enfants de langue étrangère, il est apparu que les équipes disposent d'outils afin de soutenir et accompagner cette intégration. Parler à l'enfant, même s'il ne comprend pas bien. Il doit avoir l'assurance qu'il fait partie du groupe en tant qu'individu et que son bien-être préoccupe l'adulte qui s'occupe de lui.

Donner peu de consignes à la fois, montrer, accompagner, etc.

L'accueil des parents est prioritaire pour faciliter l'intégration en valorisant la culture des enfants. Permettre aux parents de rester avec l'enfant, amener un peu de la culture de l'enfant dans le lieu d'accueil : plats typiques, une histoire ou une musique du pays, un objet à montrer, etc.

Lorsqu'il y a des informations importantes à transmettre : donner ces informations par écrit, les parents pourront ainsi la faire traduire par un compatriote. Il est également possible de faire appel à un interprète communautaire pour les entretiens.

Eviter les regroupements, choisir des histoires courtes et bien illustrées qui ont toujours un rapport avec le texte ; raconter des histoires.

La communication entre pairs est primordiale, le jeu spontané est un excellent moyen qui favorise l'intégration ; privilégier les jeux libres qui permettent l'échange, la communication.

Un enfant bien intégré dans sa culture a plus de chance de s'intégrer dans la culture du pays d'accueil.

Les équipes éducatives sont donc amenées à réfléchir aux questions suivantes :

- Comment le milieu d'accueil favorise-t-il l'intégration de **chaque enfant** (des enfants ayant des besoins particuliers, des enfants migrants, des enfants dont le comportement surprend ou inquiète) ?
- Quels sont les moyens mis en œuvre pour favoriser leur développement et leur progrès ?
- Que met-on en place pour que l'enfant se sente reconnu dans ses appartenances multiples ?
- Quels sont les ponts élaborés entre le milieu public (la crèche, l'école, etc.) et le milieu familial ?
- Quelle place la langue maternelle a-t-elle dans ces lieux publics ?
- Comment lui dire qu'il n'a pas à choisir entre différentes appartenances ?

En quelque sorte, nous pouvons dire que la socialisation est un processus d'entrée en société. Il ne s'agit pas d'un mécanisme spontané, parce que, comme nous l'avons vu, l'enfant doit être guidé, accompagné dans ce cheminement.

.....

¹³ idem, p.181.

7. ÉGALITÉ DES CHANCES

Le billet de Jeanne-Henriette

Tous différents

Les institutions pour la petite enfance ont la chance de ne pas avoir un programme à suivre, des connaissances ou des compétences à faire acquérir aux enfants qui leur sont confiés. Leur responsabilité consiste à les accueillir, à veiller à leur bien-être, à assurer les conditions favorables à leur développement. Contrairement à ce qui se passe à l'école, aucune performance n'est demandée, aucun chemin tout tracé ne doit être parcouru dans un temps donné, aucun critère de réussite ou d'échec n'est posé. Pierre, Louise et Karim sont reçus comme des individus uniques, par des éducatrices qui respectent leur rythme propre de développement, qui reconnaissent leurs compétences et qui accordent la plus grande confiance à leur capacité de progresser, de grandir. La crèche, la garderie, le jardin d'enfants sont autant de lieux de vie où les enfants trouvent en abondance les matériaux pour leur développement et le soutien attentif des adultes; ils peuvent alors se livrer aux explorations et aux expériences qui enrichissent leurs connaissances et augmentent leurs compétences¹⁴.

La centration des institutions pour la petite enfance sur le bien-être présent des petits qu'elles accueillent et la liberté qu'elles ont de suivre leur rythme et leurs intérêts permettent d'accueillir dans les mêmes espaces des enfants très divers. Malika, 3 ans, ne parle pas le français? Elle sera entourée par des adultes attentifs à développer avec elle d'autres moyens de communication, qui l'observeront soigneusement pour répondre à ses besoins. Adèle est allergique aux produits lactés? Fabien suit un régime sans gluten? Au prix de quelques aménagements et précautions et avec la collaboration des parents, ils auront leur place.

L'accueil d'enfants porteurs d'un handicap plus lourd est possible aussi. Les institutions pour la petite enfance, avec leur mission large, leurs contraintes liées aux enfants seulement, sont un lieu particulièrement indiqué pour une intégration précoce. Possible ne signifie toutefois pas

¹⁴ *C'est du moins ainsi dans l'idéal. Au quotidien, la tentation de comparer les enfants entre eux, de valoriser la précocité (une non-valeur en éducation, on ne le répètera jamais assez!) se glisse dans les esprits et contamine les équipes. L'éducatrice a le devoir moral de lutter contre l'esprit de compétition ambiant, contre la manie de comparer, contre le sentiment qu'on est pressé (puisqu'on nous répète sans cesse que tout se joue avant 6 ans, ou 3 ans, ou 3 mois...).*

forcément aisé. Les besoins particuliers d'un enfant handicapé peuvent être une surcharge pour l'équipe éducative. Des aides sont-elles possibles? Comment y recourir sans multiplier le nombre d'intervenants auprès des enfants et, ce faisant, affaiblir la qualité de l'accueil? Dans quel groupe l'enfant handicapé doit-il être intégré: celui de son âge chronologique ou celui des enfants qui partagent ses intérêts et ses activités? Quel temps de fréquentation est supportable pour l'enfant? Pour l'institution? A quel moment la présence d'un enfant avec des besoins particuliers perturbe-t-elle trop la vie quotidienne des autres enfants? Quand cette confrontation avec des enfants «standard» devient-elle trop pénible, trop douloureuse, pour l'enfant handicapé comme pour ses parents? Toutes ces questions doivent recevoir des réponses satisfaisantes pour que l'accueil d'un enfant handicapé puisse se faire dans de bonnes conditions.

Cela étant, souvent, l'intégration est non seulement possible, mais souhaitable. Souhaitable pour l'enfant handicapé, qui a le droit de vivre dans le milieu où évoluent les enfants de son âge, et de bénéficier des joies et des stimulations qu'il peut y trouver. Souhaitable aussi pour les enfants du groupe où il est accueilli, qui apprivoiseront la différence et apprendront à surmonter les craintes qu'elle peut engendrer. En s'ouvrant à TOUS les enfants, l'institution pour la petite enfance remplit vraiment son rôle «généraliste», accomplit sa vocation d'accueil de tous les enfants. D'ailleurs, d'autres l'ont dit avant moi, ils sont TOUS différents, certains simplement un peu plus que d'autres.

Jeanne-Henriette

8. RELATION AVEC LES PARENTS

Le billet de Jeanne-Henriette

Les enfants ont des parents...

...et c'est bien comme ça! A partir de ces personnages centraux, ils vont se situer, construire leur individualité, développer leurs relations. Les figures maternelle et paternelle sont le centre, le point d'ancrage, la référence première des jeunes enfants. Nous savons tous cela, par expérience, parce que nous avons été enfant et que nous sommes peut-être parents; mais aussi parce que nous l'avons lu et entendu.

En tant que professionnel-le-s, chargé-e-s de prendre soin des enfants des autres pendant un temps plus ou moins long dans la journée ou la semaine, nous devons bien sûr partir de là. L'accueil d'un petit enfant ne se conçoit pas sans accueillir, d'une manière ou d'une autre, aussi ses parents. Il est donc indispensable de construire une relation de confiance et de trouver les moyens d'une communication efficace.

Mais ce qui va de soi n'est pas pour autant facile. La relation entre professionnels et parents se joue sur un terrain semé d'embûches et les incompréhensions sont fréquentes. De part et d'autre, on se regarde d'un œil critique. Les parents sont trop ceci, pas assez cela. Ils ont des attentes exagérées, reposant sur une perception idéalisée de leur enfant; ils visent la précocité et réclament des apprentissages. Ils ne saisissent pas bien ce que la garderie ou le jardin d'enfants peuvent offrir. Ils ne comprennent pas le travail des professionnel-le-s. Ils... ils... ils...

Et pourtant... Ils aiment leur enfant; ils sont sensibles à ses besoins, à ses joies, à ses peines; ils veulent le meilleur pour leur fils ou pour leur fille; ils sont prêts à entendre ce qui leur sera dit sans esprit de jugement, et avec tout le tact et la délicatesse nécessaires quand on parle à quelqu'un de ce qu'il a de plus cher. C'est donc bien de leur enfant qu'il faut partir, de lui dont il s'agit de parler, pour chercher ensemble ce qui peut lui être le plus profitable et ce qui l'aidera à grandir.

Les parents qui conduisent leur enfant à la garderie ou au jardin d'enfant font acte de confiance: ils demandent un partage des tâches éducatives, acceptent un autre regard sur leur fils ou leur fille, souhaitent qu'il ou elle reçoive des apports autres que ceux de la famille, qu'il ou elle élargisse son cadre de vie et ses relations. En retour, ils ont le droit d'être accueillis sans jugement, d'être informés largement de ce que Mélanie ou Sébastien vit en leur absence et, surtout, d'entrer en contact avec un-e professionnel-le qui, comme eux et avec eux, recherche inlassablement le bien de l'enfant qu'ils lui confient.

Jeanne-Henriette



9. LIENS AVEC L'ENVIRONNEMENT SOCIAL ET GÉOGRAPHIQUE

Si nous n'avons pas de texte d'auteur pour illustrer cette vignette, nous proposons au lecteur de réactiver la réflexion par les questions que nous estimons essentielles au processus qualité.

- Le milieu d'accueil a-t-il connaissance des partenaires de l'action sociale et éducative vers qui orienter les familles en cas de besoin?
- Travaille-t-il dans une optique d'insertion dans le quartier, le village, la région?
- Collabore-t-il avec les autres structures d'accueil du réseau de sa région?
- Informe-t-il les parents des offres et des équipements utiles aux familles dans la région (ludothèques, bibliothèques, cabinets médicaux, services sociaux, offres culturelles destinées aux familles, etc.)?



10. SANTÉ

Rappelons la brochure **Promotion de la santé et de la prévention**, éditée en 2010, par le Département de la jeunesse et de la culture, Service de protection de la jeunesse du canton de Vaud, qui transmet les recommandations en lien avec:

- la santé des enfants et du personnel,
- les premiers secours,
- les mesures d'hygiène,
- l'hygiène alimentaire.

Une autre publication très utile: **Recommandations romandes et tessinoises d'éviction (pré-) scolaire pour maladie transmissible**, juillet 2005.

Ce fascicule est un outil très concret pour mettre en lien les maladies et l'attitude à observer.

Outre les questions recensées par les précieux documents cités ci-dessus, nous rappelons que d'autres critères liés à la santé font partie du processus qualité: l'alimentation, le mouvement, le sommeil et le respect du rythme des enfants.

Dans ce contexte, nous vous soumettons les questions proposées par PEP:

- Quel type de repas les enfants prennent-ils dans la structure, à quels critères est-on attentif en lien avec la santé?
- Comment prend-on en compte le rythme et le besoin de repos ou de sommeil de chacun?
- A quels moments les enfants peuvent-ils se dépenser physiquement?
- Comment prend-on en compte la situation des enfants malades?
- Comment prend-on en compte les besoins des enfants atteints de maladies chroniques?



11. SÉCURITÉ ET PRÉVENTION

Témoins de maltraitements

Carol GACHET

Le traumatisme de la maltraitance

Le thème de la rencontre d'aujourd'hui me tient à cœur, puisque voici dix ans que deux de mes collègues et moi-même avons créé à Lausanne «Faire le pas: parler d'abus sexuels», une association d'aide et de soutien aux hommes et aux femmes abusés sexuellement dans leur enfance. C'est également à cette période que j'ai soutenu la création et développé le concept des groupes thérapeutiques de l'association «Familles solidaires» qui vient en aide aux enfants et aux adolescents victimes d'abus sexuels, à leurs parents, ainsi qu'aux adolescents auteurs d'abus.

En 1993, peu de personnes parlaient de ce sujet encore très tabou; le fait d'y consacrer toute une journée, un samedi particulièrement, spécifiquement destiné aux professionnel-le-s de la petite enfance, souligne le courage et la ténacité des participant-e-s. Ces deux atouts sont particulièrement nécessaires quand nous nous retrouvons confronté-e-s à ce type de problématique.

Il n'est sans doute pas inutile de nous accorder tout d'abord sur la notion de maltraitance et d'abus. Le type de maltraitance dont je vais vous parler peut être physique, sexuelle, psychologique ou relevant de la négligence et de carences graves. Par «graves», nous entendons plus particulièrement le traitement systématique de l'enfant comme un objet, cela de manière répétée dans la fréquence et dans la durée des actes posés.

La maltraitance en tant que traumatisme physique et psychologique

Les recherches dans le domaine de la maltraitance ont été nombreuses au cours de cette dernière décennie, et nous possédons aujourd'hui des indicateurs fiables qui assimilent la maltraitance grave et les abus sexuels à des traumatismes non seulement physiques, mais également psychologiques.

Ces formes de mauvais traitements envers les enfants entrent dans la catégorie de ce qui est cliniquement libellé «traumatismes de type II». Contrairement aux traumatismes de type I qui font référence à des événements inattendus, uniques et ponctuels, les traumatismes de type II surviennent de manière répétitive et l'auteur est souvent connu de la victime.

Traumatisme de TYPE I	Traumatisme de TYPE II
Unique et ponctuel	Répété dans le temps
Accident	Maltraitements graves (psychologiques, privations, négligences)
Catastrophe naturelle	Séviences physiques
Prise d'otage	Abus sexuels
Attentat	Guerre
Agression	Tortures
Deuils subits	Internement dans des camps

Un traumatisme est un événement qui va à l'encontre du déroulement «naturel» de la vie et qui confronte l'individu à la MORT. Le danger de mort peut être réel – attaque physique violente, avec ou sans arme, bombardement, enfermement – ou perçu par l'individu comme réel. L'enfant peut également avoir la sensation dans son corps, son psychisme et son âme, qu'il va mourir, car il est menacé dans son intégrité sans pour autant être en présence d'une arme, d'une menace explicite ou d'une violence agie.

Nous pouvons donc constater que les maltraitements physiques, psychiques et sexuelles, répétées dans le temps, auront les mêmes conséquences à court, moyen et long terme que celles infligées par la guerre, la torture ou l'internement dans des camps. Cela revient à dire que les horreurs dont nous sommes les témoins passifs lors du journal télévisé ou par le biais d'autres médias ne sont que des exemples visibles de ce que certains enfants subissent quotidiennement dans leurs familles.

Les mécanismes instinctifs de survie

Trois phénomènes principaux surviennent chez la personne lors d'un événement traumatique: la distorsion du temps (temps accéléré ou ralenti), l'amnésie et la dissociation. Ces phénomènes sont des mécanismes **instinctifs de survie**. Ils permettent à l'enfant de tenir le coup lorsque la charge émotionnelle de ce qui est en train de se passer le déborde. Pour illustrer ce phénomène, il suffit de se représenter la foudre qui s'abat sur une centrale électrique. Par mesure de sécurité, le disjoncteur fonctionne pour éviter l'explosion totale. Toutefois, il se peut que des centaines de maisons soient plongées dans le noir pendant plusieurs heures.

Quand l'enfant est, ou se sent, en danger de mort, quand il se retrouve tout à la fois dans l'incompréhension de ce qui lui arrive et dans un état d'impuissance totale, alors il se «coupe de lui-même» pour pouvoir rester en vie. Ce phénomène de dissociation survient **qu'il y ait ou non violence physique**.

Nous entendons des récits d'adultes qui expriment bien cette «déconnexion», cette «décorporation». Ils expliquent de quelle manière ils se voyaient depuis en haut, flottant au-dessus de leur corps d'enfant, qui subissait coups et viols. Parfois, ils devenaient l'oiseau qu'ils entendaient au-dehors, l'oiseau libre de s'envoler, ou encore ils se construisaient des mondes imaginaires de châteaux et de dragons où ils tenaient le rôle du prince invincible ou de la princesse intouchable.

Pour l'enfant abusé sexuellement, battu ou mis en danger, le temps réel s'arrête, une partie de lui-même le quitte – ou plutôt lui est volée – et, quand il «revient» dans son corps, il ne réintègre jamais tout à fait le «même» corps. Il revient dans un corps et dans une âme qui ont été manipulés, meurtris, violés. Cet enfant-là, humilié, blessé et trahi, s'il ne meurt pas, survivra en développant par la suite de multiples mécanismes d'adaptation au trauma qu'il a enduré.

Les conséquences sur le développement

A moins qu'il ne puisse dire, être cru, entendu et secouru, nous le retrouverons sans doute plus tard parmi ces adolescents qui adoptent des conduites à risque, des comportements tels que la marginalisation, la toxicomanie, l'automutilation ou le suicide. Nous le retrouverons parmi ces adolescentes tout à fait sages et transparentes qui font d'excellentes notes à l'école et qui parviennent totalement à se faire oublier, ou encore parmi ceux et celles qui adoptent des comportements «séducteurs» et «provocateurs», dont nous avons l'impression qu'ils font tout pour «inciter» un nouvel abus...

Mais il y a plus grave encore: quand un enfant est abusé de manière répétitive, quand il n'est pas considéré, ou seulement comme un objet – que l'on adule ou que l'on rejette –, quand on lui donne à ressentir encore et encore l'impuissance, la trahison, la confusion et la douleur, il n'a d'autre issue que de s'éloigner chaque fois un peu plus de lui-même, de son être profond, de son humanité.

Il grandit dans un corps avec lequel il n'est plus associé et avec une partie de lui-même qu'il enfouit parfois si profondément qu'elle en devient inaccessible. L'adolescent et l'adulte qu'il deviendra plus tard n'auront aucune envie de se souvenir de l'enfant impuissant qu'ils ont été, de l'enfant qui n'a pas pu dire «non» et qu'ils abhorrent justement pour cette raison. Non seulement ils le haïront, mais il feront tout pour le rayer de leur conscience et le détruire.

Pour certains de ces adolescents, jeunes adultes et adultes, la seule «solution» pour arriver à cette fin sera de projeter cette partie-là d'eux-mêmes sur un autre enfant, plus petit, plus influençable, plus facile à manipuler. Ils abusent de l'autre pour lui donner à sentir la souffrance qu'eux-mêmes ne peuvent et ne veulent absolument plus ressentir. Ils maltraitent l'autre parce qu'il leur est insupportable de le voir «entier», alors qu'eux-mêmes sont morcelés; ils détruisent l'autre parce qu'ils essaient désespérément d'anéantir cet enfant impuissant qu'ils ont eux-mêmes été. Enfin, ils abusent de l'autre parce qu'ils ne savent plus comment jeter à la face du monde les souffrances endurées dans le passé et dont ils ne sont parfois même plus conscients.

Toutes les victimes de maltraitance ne deviennent pas des bourreaux; mais tous les bourreaux ont été des victimes. La nature spécifique des mauvais traitements ne se reproduira pas forcément du bourreau sur la victime, si s'agit plutôt d'inoculer à la victime le même type de ressenti.

Le dépistage

Lorsque l'enfant maltraité peut dire sa souffrance, qu'il est entendu, cru, et que la maltraitance s'arrête, alors il peut commencer à se reconstruire, à se récupérer. Pour lui, l'essentiel, c'est de reprendre le cours naturel de son enfance, c'est pouvoir réintégrer à la fois son corps, sa place dans les générations, sa place dans la société et, très concrètement, sa place sur le terrain de jeu avec ses copains! Pour cela, il a impérativement besoin de retrouver un espace de sécurité, et cette tâche incombe aux adultes.

Toutefois, pour des raisons explicitées ultérieurement, parfois l'enfant ne parle pas, ou du moins, pas avec des mots. Il choisira plutôt des maux, qui sont autant de signes et de mécanismes de survie que l'enfant nous montre et nous donne à sentir. Même s'il ne verbalise pas sa souffrance, il va nous montrer à travers ses comportements et son corps ce qu'il endure et, si nos mécanismes de défenses ne sont pas trop érigés, ou que nous ne nous laissons pas contaminer par la peur, il est possible de les dépister!

Le dépistage n'est pas seulement lié à la somme de nos connaissances en la matière, **c'est un état d'esprit.**

Quels sont les signes et symptômes qui peuvent être indicateurs de maltraitements?

Plusieurs ouvrages répertorient des listes quasi exhaustives d'indicateurs de maltraitements et d'abus sexuels; toutefois, il s'agira plutôt de les consulter en référence. L'outil privilégié du/de la professionnel-le de la petite enfance, et à la fois le plus simple, consiste à nous référer à nos connaissances et à nos expériences quant aux **stades de développement** «normal» de l'enfant et à la liste de **ses besoins fondamentaux**. Avec ces deux «grilles» en tête, nous pouvons d'ores et déjà effectuer de nombreux constats!

A quelques exceptions près, révélées par le biais de consultations médicales (brûlures, déchirures, maladies sexuellement transmissibles, etc.), c'est **un ensemble de signes et de comportements** qui vont mettre les professionnels sur la piste:

Signes physiques, psychosomatiques, retard du développement, troubles comportementaux, troubles psychiques, difficultés relationnelles (intégration au groupe de pairs), attitude des parents (négation constante). Il arrive que l'enfant remette en scène par le biais du jeu ce qui lui est arrivé, pour tenter de donner un sens à l'événement. La réaction du groupe de pairs face à un enfant est également un indicateur; il peut y avoir un rejet, et l'enfant maltraité peut devenir le bouc émissaire ou le leader tyrannique.

Gardons en mémoire qu'**un seul signe ne suffit pas pour affirmer qu'il s'agit d'une situation de maltraitements**; il est toutefois essentiel de relever les signes particuliers et inquiétants et de les répertorier dans un «carnet de bord». Cela consiste à prendre note précisément des observations, des dires et des comportements de l'enfant – ou de l'interaction parent-enfant – et de les retranscrire en séparant l'**aspect factuel** (ce que j'ai vu, entendu) de l'**aspect émotionnel** (ce que j'ai ressenti) et de l'**aspect intellectuel** (ce que j'en pense). Séparer ces trois niveaux permet de sortir de la confusion et facilite par la suite la transmission des informations aux autres professionnels du réseau.

Pourquoi l'enfant ne parle-t-il pas?

L'enfant est souvent dans l'impossibilité de croire et de reconnaître la réalité des mauvais traitements. Il n'a d'autre choix que le déni pour continuer à survivre ou, simplement, il ne possède pas les mots pour dire, pour décrire. Certain-e-s professionnel-le-s parlent de conflit de «loyauté» pour expliciter le silence de l'enfant; mais quand un enfant dépend entièrement d'un adulte (parent) pour manger, dormir et obtenir un minimum de soins, il s'agit là non pas de loyauté mais de survie, tout simplement.

Il faut également tenir compte du phénomène d'emprise sur l'enfant. Ce phénomène, mis en place par l'auteur et souvent maintenu par un entourage non protecteur, est constitué de menaces implicites ou explicites. L'emprise peut être terroriste ou séductrice. La première impliquant souvent la violence physique engendre la terreur soit par des gestes brutaux provoquant de la douleur physique, soit par des mots orduriers et menaçants.

La seconde, que l'on retrouve plus particulièrement dans les situations d'abus sexuels, engendre, de par son caractère hypnotique, de la culpabilité, de la honte, par le biais de gestes «doux et tendres» ou par des propos «gentils, doucereux». La confusion induite est telle qu'il advient parfois que l'enfant devienne lui-même demandeur de la relation; c'est le paroxysme de la perversité.

Quels sont les mécanismes de défense de l'intervenant face à la maltraitance?

Pour être mieux à l'écoute de ces phénomènes, il est impératif d'examiner nos propres mécanismes de défenses lorsque nous sommes confrontés à ce type de situations. C'est une chose de SAVOIR qu'un enfant montre des signes de détresse et est vraisemblablement maltraité; c'en est une autre de le CROIRE.

L'impensable, l'innommable et l'indicible ont fait que les premières images qui nous sont parvenues des camps de concentration ont été écartées et enterrées. Ce qui est insoutenable, et les tortures infligées aux enfants le sont, provoque en nous de manière automatique et naturelle des mécanismes de défense dont nous devons prendre conscience si nous voulons poursuivre notre travail et être à l'écoute de l'enfant. Si nous ne sommes pas attentifs à ces mécanismes, ils se répercutent sur l'enfant en le revictimisant.

Tableau descriptif des mécanismes de défense de l'intervenant

Le doute	Mettre en doute la parole de l'enfant, la réalité des événements
La banalisation	Dire ou se dire que ce n'est pas si grave, que ce n'est arrivé qu'une seule fois
Le déni, l'inhibition du désir de savoir, de croire	Faire comme si rien ne s'était passé
L'impuissance	« Je ne peux rien pour lui/elle »
La toute-puissance	« Je vais le/la sortir de là »
L'idéalisation de la relation parent-enfant	« Le père et la mère ont l'air d'être des gens bien... » « ça va casser la famille »
L'attitude fataliste	« ça devait lui tomber dessus un jour ou l'autre »
La culpabilisation	« Pourquoi tu n'as pas... (par ex., parlé plus tôt) ou « tu aurais dû... (par ex., partir, dire non!) »

Comme mentionné, il est très important d'en prendre conscience pour chacun d'entre nous, mais il est également utile de les connaître pour aider nos collègues, ou d'autres professionnels qui s'y trouvent souvent confrontés.

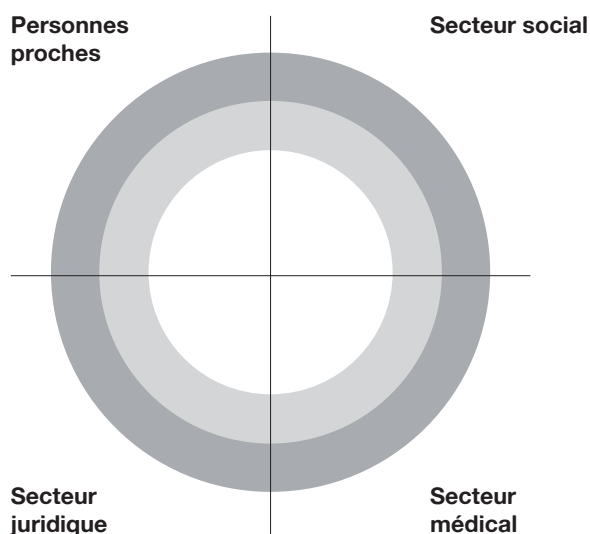
Le réseau de prise en charge

Il est utile de connaître les acteurs du réseau de prise en charge et d'avoir un minimum de connaissance du domaine juridique, parce que, dans les systèmes de maltraitance, la loi de la famille prévaut sur la loi sociale. Il sera nécessaire de réinjecter cette dernière pour remettre de l'ordre dans la famille, les générations, et pour établir les responsabilités, cela avec ou sans la collaboration des parents.

Quatre secteurs principaux sont impliqués dans la prise en charge des situations d'abus et de maltraitements, et chacun contribue de manière précise au rétablissement de l'enfant :

1. Le **secteur familial et celui des personnes proches** permettront que l'enfant retrouve sa place dans **la famille** ou dans **une famille**, en vue de rétablir les liens générationnels, de recréer pour l'enfant une image parentale positive et une identification aux pairs.
2. Le **secteur social** par le biais de l'école, du réseau social et communautaire, voire de l'appartenance à une église, permettra que l'enfant retrouve des valeurs sociales autres, une éthique, un sentiment d'appartenance, un lien spirituel.
3. Le **secteur médical**, au niveau somatique ou psychologique, veillera à la santé et au bon développement de l'enfant au niveau physique et mental.
4. Le **secteur juridique** aura le rôle de remettre de l'ordre dans le chaos induit précédemment en réattribuant les responsabilités, cela par le biais du Code pénal (poursuite de l'auteur des faits), du Code civil (protection de l'enfant) ou de la LAVI (loi d'aide aux victimes d'infraction – reconnaissance du statut de victime).

Sociogramme adapté aux situations de maltraitance



Il est essentiel de connaître nos partenaires du réseau, et ce dans les différents secteurs, avant de devoir faire appel à eux dans l'urgence.

Quelques pistes

Pour vous aider à sortir du sentiment d'impuissance mentionné plus haut, je vous propose ce tableau indicateur de quelques pistes qui peuvent être suivies, que ce soit à titre personnel ou au sein de l'institution.

A titre personnel	Au sein de l'institution
Prendre du recul (ce n'est pas à moi que cela arrive)	Avant qu'une situation ne survienne: mettre au point un protocole interne de prise en charge de ces situations
Sortir de l'identification à l'enfant (que ce soit l'enfant réel ou l'enfant intérieur d'un des membres de la famille)	Connaître les partenaires du réseau et les personnes ressources
Se positionner clairement du côté de l'enfant	Mettre par écrit les remarques en utilisant un carnet de bord et distinguer les faits, ressentis, pensées, théorie
Rétablir la ligne du temps, des générations (qui sont les parents – adultes responsables, qui sont les enfants?)	Ne pas rester seul-e (à qui puis-je parler?)
Se faire superviser	Se référer au protocole interne Transmettre au réseau

En conclusion, la notion de «témoin secourable»

Il arrivera parfois que l'enfant maltraité ne parle pas, que l'adulte n'entende pas, que le/la professionnel-le ne voie pas...

Etre un témoin secourable implique seulement de reconnaître chaque enfant comme étant un être en développement, de le respecter dans chacune des étapes de son développement, de le considérer avec respect, de l'aider à se lier à l'humanité au travers de gestes simples et basiques qui l'aideront à construire sa résilience.

C'est l'exemple du boulanger qui offre un petit pain à un petit garçon qui passe tous les matins devant la boulangerie, sans savoir que ce dernier vit le martyr à la maison; c'est la maîtresse qui accepte qu'une petite fille lise des histoires à haute voix en classe (ce qu'elle adore faire) plutôt que de faire de la couture (ce qu'elle déteste), sans savoir que cette petite est abusée quotidiennement en rentrant de l'école.

C'est permettre à l'enfant maltraité et silencieux de faire une expérience avec un adulte qui le relie à la vie et qui lui insufflera une note d'espoir, un gramme de courage pour avancer. Vous ne saurez sans doute que très rarement de qui vous serez ou vous avez été le témoin secourable.

Les maltraitances ordinaires

Enzo Negro

Introduction

Nous avons vu en première partie ce que pouvaient être les conséquences des maltraitances physiques, sexuelles, et des négligences sur le développement de l'enfant.

Dans notre pays, ce type de maltraitances dites «sévères» ne sont malheureusement pas rares, puisque le *Rapport fédéral sur l'enfance maltraitée en Suisse*, datant de 1992, mentionnait que 33,8% des filles et 10,9% des garçons dans le canton de Genève déclaraient avoir subi au moins une expérience sexuelle abusive et que 25% des parents giflaient leurs enfants de moins de 2 ans et demi. Ces mauvais traitements demeurent toutefois des phénomènes «extraordinaires» dans les représentations populaires.

Au-delà de ces maltraitances «extraordinaires», souvent médiatisées, il nous a semblé important de nous arrêter sur ces maltraitances qui sont passées habituellement sous silence et que nous appellerons les maltraitances «ordinaires» ou «quotidiennes». En ce qui concerne les corrections physiques, il est à noter qu'environ 80% des enfants (en Suisse) subissent de telles sanctions¹⁵.

Si les maltraitances «extraordinaires» choquent et sont généralement condamnées par l'opinion publique, les maltraitances dites «ordinaires» semblent être plus tolérées, comprises, pardonnées, voire, dans certains cas, revendiquées comme étant constructives et pédagogiques. Elles illustrent le fameux adage: «C'est pour son bien!»

L'enfant est-il un adulte en miniature ou un être en développement?

«Le bébé est une personne», oui, mais une personne en développement. Pendant longtemps, nous avons considéré l'enfant comme un adulte en miniature, arrivant au monde doté d'habiletés et de connaissances, et n'ayant qu'à grandir pour que ces caractéristiques innées se manifestent.

Au XVII^e siècle, J. Locke, philosophe anglais, rejetait cette pensée. Il affirmait, au contraire, que l'esprit du nouveau-né est une table rase (*tabula rasa*). Selon lui, les expériences de l'enfant – ce qu'il verra, entendra, goûtera, sentira et ressentira – s'y inscriront. Selon J. Locke, toute connaissance nous arrive des sens. Elle est le fruit de l'expérience; il n'existe aucune connaissance ni aucune idée qui soient innées.

Aujourd'hui encore, beaucoup d'entre nous pensent parfois que l'enfant est ce qu'il est de par son caractère, son héritage génétique. Dans des phrases du type : «il a vraiment mauvais caractère», «cet enfant est impossible», «c'est un enfant difficile», nous affirmons que l'enfant est «mauvais», que les parents sont «tombés sur un mauvais numéro».

Si la part de l'hérédité existe et détermine notamment le sexe, la couleur de la peau, des yeux et des cheveux ainsi que la taille et le fait que nous devenions une personne humaine plutôt qu'un poisson, un oiseau ou un chimpanzé, aujourd'hui, la plupart des psychologues conviennent que l'environnement exerce un énorme pouvoir de modelage sur l'évolution d'un enfant. Il s'agit donc bien de l'interaction entre l'hérédité et le milieu qui construira le «caractère» de l'adulte en devenir.

.....

¹⁵ Soyez forts! Pas de violence envers les enfants!, *brochure 1 (violence physique)*.
Association suisse pour la protection de l'enfant, p. 7.

Considérer l'enfant comme un être en développement, nous permet d'une part d'accepter son état d'«inachèvement», et d'autre part de reconsidérer les attentes que nous avons à son égard. Parce qu'il est «inachevé», il est normal que l'enfant ne puisse pas «faire ses nuits» à quelques semaines. Il est alors insensé de le laisser pleurer «pour qu'il comprenne». Il est normal qu'un enfant ne soit pas encore propre à l'âge de 1 an et d'admettre qu'il ne pourra réellement s'essayer à la marche qu'à partir de cet âge¹⁶.

Nous voyons déjà là que, sous le couvert de vouloir offrir à son enfant la meilleure éducation, et ce le plus vite possible, nous forçons d'une certaine manière la nature et que nous commençons à glisser lentement mais sûrement vers des attitudes qui sont propres à la maltraitance «ordinaire». A ce stade, il nous semble que deux notions doivent impérativement être retenues. La première est que, dès son plus jeune âge (voire dans l'utérus), le bébé commence à recevoir des informations sur le monde. Dans les années 60, on disait souvent aux parents que, à sa naissance, leur bébé était aveugle, qu'il ne pouvait ni goûter, ni sentir, ni ressentir la douleur. Nous savons aujourd'hui que les premières années de la vie d'un enfant sont souvent déterminantes sur sa personnalité future. La deuxième notion à retenir est que l'enfant est un être vulnérable.

Sa vulnérabilité tient du fait que le petit d'homme naît, à la différence de certains autres mammifères, prématurément. Plusieurs paléontologues s'accordent aujourd'hui à dire que l'enfant doit naître avant terme, avant que son cerveau – et donc son crâne – ne soit trop gros et qu'il ne passe plus. Cette vulnérabilité est aussi importante au niveau physiologique qu'au niveau psychologique. Pendant bien longtemps, nous avons cru que le bébé était un tube digestif avec une tête, deux bras et deux jambes. La principale tâche de la personne qui devait en prendre soin était donc de veiller à ce qu'il soit rempli (nourri).

Bien sûr, les soins apportés à l'enfant au niveau physiologique vont contribuer à sa maturation et à sa survie, mais il est apparu de manière évidente, grâce notamment aux travaux de R. Spitz (hospitalisme) et J. Bowlby (théorie de l'attachement), que les besoins affectifs du jeune enfant devaient être comblés pour que celui-ci puisse survivre.

Nous pourrions résumer cela en rappelant les notions sur les besoins fondamentaux de l'enfant¹⁷.

.....

¹⁶ *Adapté de Pour une parentalité sans violence, Claude-Suzanne Didierjean-Jouveau, Ed. Jouvence.*

¹⁷ *Inspiré de Soyez forts! Pas de violence envers les enfants!, brochure d'accompagnement, série de brochures «Education non violente», Association suisse pour la protection de l'enfant, p. 4.*

D'une part, des besoins liés à sa survie:

- **Besoins physiques:** besoin de manger, de boire, de dormir, d'avoir un rythme jour-nuit, besoin de chaleur humaine constante.
- **Besoins de protection et de sécurité:** besoin d'être protégé contre les dangers, les maladies, l'insécurité matérielle, etc.

D'autre part, des besoins qui sont apparentés à la vie:

- **Besoin de stimulation, de jeu et de résultats:** besoin d'être soutenu dans sa curiosité, besoin de stimulation et d'exigence, etc.
- **Besoin de compréhension, de sensibilité et de liens sociaux:** besoin d'avoir des relations stables, de pouvoir communiquer verbalement et non verbalement, de faire partie d'une communauté, etc.
- **Besoin d'être estimé au plan psychique et physique:** besoin d'être reconnu comme un être ayant une valeur physique et psychique propre, besoin d'affection et de tendresse, de soutien, etc.
- **Besoin de se réaliser personnellement:** besoin d'être aidé dans la maîtrise des peurs existentielles et des périodes de crise, besoin d'élaborer un projet de vie personnel, d'être soutenu dans la réalisation de ses besoins et de ses objectifs personnels, etc.

Le regard porté sur l'éducation: l'ère féodale

A. Miller, que nous avons citée précédemment, nous présente dans son livre *C'est pour ton bien*, un chapitre sur ce qu'elle a appelé la «pédagogie noire». Cette pédagogie, très en vogue du XIX^e siècle jusque dans les années 60, a accompagné une multitude d'enfants jusqu'à leur âge adulte.

Ce qui résume le mieux, à notre sens, l'idée de la pédagogie noire est l'idée d'obéissance et de soumission. Toute l'interaction qui existe entre l'adulte et l'enfant est une histoire d'obéissance. Je te donne un ordre et tu obéis, et cela depuis le plus jeune âge. Un enfant ne doit pas faire de caprice, il ne doit pas pleurer, il ne peut ressentir que les émotions qui sont acceptées par moi, il ne peut être que ce que je veux qu'il soit. Dans la pédagogie noire, c'est à l'enfant de s'adapter aux parents et non le contraire.

Il s'agit donc d'une obéissance absolue aux parents et aux personnes responsables, et l'approbation de tout ce qu'ils font. Selon la pédagogie noire, ces principes sont nécessaires à l'éducation, puisqu'ils inscrivent dans l'esprit de l'enfant les principes d'ordre et d'obéissance aux lois. «Un enfant qui est habitué à obéir à ses parents se soumettra sans difficulté aux lois et aux règles de la raison une fois libre et devenu son propre maître, parce qu'il aura déjà pris l'habitude de ne pas agir selon sa volonté.»¹⁸

.....

¹⁸ Extrait de Sulzer, Johann Georg, *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder (1748)*, cité dans *C'est pour ton bien*, Miller, Alice, 1983, p. 25.

Dans la pédagogie noire, il n'est nullement question d'un cadre de limites essentielles pour que l'enfant puisse grandir en sécurité et apprendre qu'il n'est pas tout seul, qu'il devra faire avec d'autres, donc se socialiser. Il ne s'agit pas d'autorité, mais d'autoritarisme. La relation est centrée sur la lutte de pouvoir et la manifestation de la puissance de l'adulte sur l'enfant.

Elle s'exprime généralement par des attitudes de fermeture, de négation, d'intolérance, de rigidité, de domination, de haine.

Comme les premières impressions de l'enfant se font à travers ses sentiments et que c'est son état émotionnel qui va déterminer sa façon de voir le monde, ses parents, son foyer et de se voir lui-même, nous pouvons affirmer que cette relation éducative crée la dévalorisation chez l'enfant; elle entame et empêche une bonne construction de l'estime de soi.

Le regard porté sur l'éducation: le règne de l'enfant-roi

Par opposition à cette pédagogie noire, à la fin des années 60, et sous l'influence du mouvement féministe et des manifestations de mai 68, une pédagogie nouvelle voit le jour.

L'objectif de cette pédagogie «... est certainement que l'enfant (dont la naissance est en principe souhaitée) s'épanouisse, soit "bien dans sa peau" et ait le bonheur de vivre des échanges familiaux d'une qualité franchement meilleures que ceux qui ont caractérisé l'enfance et la jeunesse de ses parents.»¹⁹

Sous l'influence du «il est interdit d'interdire» et de la peur que nos enfants deviennent des adultes névrosés si nous leur interdisions quoi que ce soit, nous sommes entrés par réaction dans une nouvelle pédagogie qui prône le dialogue, la permissivité, voire le nivellement des différences. Il faut considérer l'enfant comme une personne.

Une fois de plus, nous voyons dans cette nouvelle pédagogie un regard sur l'enfant comme étant un adulte en miniature. Toutefois, «traiter l'enfant comme une personne à part entière ne signifie pas le considérer comme une grande personne ²⁰. »

Laisser l'enfant choisir tout à un âge où le choix multiple est vécu comme un dilemme insupportable, ne pas lui mettre de limites sous prétexte qu'il doit faire ses propres expériences, ne rien lui imposer afin de lui éviter toute forme de frustration, s'adapter constamment à lui en refoulant ses propres besoins sont autant d'exemples qui définissent la dérive vers laquelle cette nouvelle pédagogie s'est orientée.

Si la pédagogie noire a «fabriqué» pendant plusieurs générations... «des personnes craintives, inhibées, entravées dans l'expression de leurs sentiments»²¹, la nouvelle pédagogie permissive a engendré des êtres «... instables, tout-puissants, tyranniques, incapables de supporter la frustration et la tristesse...»²²

Nous constatons à présent les effets néfastes du règne de l'enfant-roi, tout en gardant en mémoire les conséquences de l'ère féodale vécue ou plutôt subie par nos parents ou par nous-mêmes. Les maltraitements quotidiens prennent source au carrefour de ces deux courants.

.....
¹⁹ Nanchen, Maurice, *Ce qui fait grandir l'enfant – Affectif et normatif: les deux axes de l'éducation*, Ed. Saint-Augustin, 2002, p. 35.

²⁰ Guillou, Sophie, citée dans Maurice Nanchen, op. cit., p. 63.

²¹ Nanchen, Maurice, op. cit., p. 9.

²² Nanchen, Maurice, op. cit., p. 9.

Les maltraitances ordinaires et/ou quotidiennes se manifestent à travers trois types d'attitudes:

De quoi parle-t-on lorsque l'on parle de maltraitances ordinaires?

Le «trop ou le pas assez»

Le tableau ci-après donne un bon aperçu de ce que nous entendons par le trop et le pas assez. Il n'est toutefois pas exhaustif!

TROP	PAS ASSEZ
Trop de limites	Pas assez de limites
Trop de stimulation (une activité spéciale chaque jour qui ne laisse plus place au jeu!)	Pas assez de stimulation (ah! la télévision...)
Trop de liberté	Pas assez de liberté (stade de l'exploration)
Trop de choix	Pas assez de choix
Trop de responsabilités (parentification)	Pas assez de responsabilités (le garder petit)
Trop de protection (empêche l'accès à l'autonomie)	Pas assez de protection (mise en danger)

Le «pas au bon moment»

Cette notion de «trop et de pas assez» vient également s'inscrire dans le processus du développement de l'enfant. Souvent, en tant qu'adulte, nous avons de la peine à nous adapter à l'âge de l'enfant et à considérer que certaines attitudes sont acceptables à un moment donné, mais deviennent inadéquates à un autre moment (un autre âge de l'enfant). Au même titre, certaines de nos exigences peuvent être adéquates à un moment donné, mais deviennent inadéquates si elles ne sont pas réajustées en fonction de l'âge de l'enfant. C'est la notion du «**pas au bon moment**».

Par exemple:

- Exiger d'un enfant qu'il soit propre avant l'âge de 2 ans n'a pas de sens, puisque même physiologiquement il n'est pas prêt à contrôler ses sphincters.
- Demander à un jeune enfant de rester à table jusqu'à la fin d'un repas peut ne pas se révéler adéquat à un certain âge, mais plus tard cela devient nécessaire si nous voulons faciliter son intégration dans notre culture. Cette attitude de l'éducateur (parent) va encourager la socialisation de l'enfant en lui apprenant petit à petit quelles sont les règles et les coutumes qui sont inhérentes à notre société. Ne pas le faire pourrait provoquer à court terme une certaine marginalisation de l'enfant.
- Lui demander de choisir un jouet à 2 ans et demi devant le rayon comble d'une grande surface, c'est confronter l'enfant à une mission impossible. Le choix multiple pourra se faire très progressivement à partir de 3 ans.

Le «non-respect»

Même si nous parvenons à un certain équilibre et que nous faisons attention aux stades de développement de l'enfant, la maltraitance ordinaire peut encore se manifester sous une autre forme, c'est celle de nos attitudes ou actions.

En voici quelques-unes :

- Insulter l'enfant, se moquer de lui (de ses points forts comme de ses points faibles), le ridiculiser seul ou en public, l'embarrasser, le disqualifier devant les autres, l'affubler de surnoms dénigrants, utiliser un ton rabaissant.
- Ne pas lui adresser la parole, ne pas l'écouter, ne pas reconnaître ses émotions, lui mentir.
- Emettre des messages paradoxaux (particulièrement le décalage entre le verbal et le non-verbal, mais également le décalage régulier entre ce que je dis et ce que je fais en tant qu'adulte).
- Critiquer sans jamais encourager, critiquer l'être et non l'action («t'es nul» au lieu de «je n'aime pas ce que tu as fait»), féliciter et aimer «conditionnellement».

Les maltraitances «ordinaires» peuvent se transformer en maltraitances «extraordinaires» lorsque certains comportements sont répétés dans le temps ou qu'un comportement isolé, mais extrême, convainc l'enfant qu'il est sans valeur, raté, non aimé, non désiré, en danger ou encore que sa seule valeur tient au fait qu'il satisfait aux besoins de l'autre.

Nous pouvons voir, ci-après, les différences entre les maltraitances «ordinaires» et celles dites «extraordinaires».

MALTRAITANCES EXTRAORDINAIRES	MALTRAITANCES ORDINAIRES
Abus sexuels (viol, attouchements, etc.)	Abus sexuels (regard libidineux, ambiance incestueuse/incestuelle, plaisanteries scabreuses, commentaires déplacés, sexualité parentale exposée aux enfants)
Maltraitance physique (laisse des traces sur le corps)	Maltraitance physique (ne laisse pas de traces sur le corps, fessées, claques, tirer les cheveux, les oreilles, pincer)
Maltraitance psychologique (avérée, notion de répétition et intensité) L'enfant poubelle: «Tu nous empoisonnes la vie, tu nous empêches de vivre ce que l'on a envie de vivre»	Maltraitance psychologique (sournoise) «Tu ne corresponds pas à ce que j'attends de toi»
Atteintes à la santé de l'enfant (carences, syndrome de Münchhausen par procuration)	Atteintes à la santé de l'enfant (l'emmener à un concert = décibels), tabagisme des parents dans des endroits clos (voiture), alcool pour les mères enceintes, etc.
Négligence (avérée)	Négligence (sournoise – ne pas être là, non-reconnaissance du ressenti de l'enfant)

Condamnées socialement	Plus ou moins acceptées socialement
Condamnées par la loi pénale	Ignorées par la loi pénale – prises en compte dans certains cas par la loi civile
Généralement pratiquées dans le secret	Souvent pratiquées en public
Passées sous silence de la part des adultes	Parfois revendiquées comme la pédagogie à utiliser («c'est pour ton bien», «il faut qu'il se frotte à la vie»)

Parce qu'elles sont parfois utilisées comme mode d'éducation, qu'elles sont fréquentes et répétées dans le temps, certaines attitudes des adultes vis-à-vis des enfants peuvent avoir des conséquences importantes sur le bon développement de l'enfant et, plus particulièrement, sur sa personnalité future.

Ces adultes en devenir auront l'impression qu'ils ne sont pas dignes d'être aimés, qu'ils ne sont pas compétents (intellectuellement ou physiquement), qu'ils n'arrivent pas à gérer des situations de conflits, qu'ils se sentent mal à l'aise en société, etc.

Dans certaines situations, les mêmes symptômes que ceux évoqués plus haut dans les maltraitances «extraordinaires» peuvent apparaître.

Le bon développement de l'enfant dépend de l'attitude des adultes

A. Miller, psychanalyste et auteur de plusieurs ouvrages consacrés à l'éducation, nous rend attentifs, dans son livre *C'est pour ton bien*, au fait que la générosité et la tolérance à l'égard des enfants ne passent pas par l'intermédiaire du savoir intellectuel.

Nous pouvons «savoir intellectuellement» toute une série de choses concernant le développement de l'enfant, connaître ses besoins physiologiques et affectifs sans pour autant adopter une attitude adéquate à l'égard de celui-ci.

Cette notion soulevée par A. Miller nous semble capitale si nous voulons réellement comprendre les interactions qui existent entre les «éduquants» et les «éduqués», et mesurer les enjeux qui s'opèrent dans celles-ci.

Nous ne venons pas de nulle part. Au même titre que les enfants d'aujourd'hui seront les adultes de demain, il est important que nous nous rappelions que nous sommes les enfants d'hier.

Nous avons beau être des professionnel-le-s, avec un certain savoir sur l'enfant, son développement, ses besoins, les attitudes adéquates et celles qui le sont moins, nous sommes également des personnes habitées par notre histoire. Et lorsqu'il s'agit d'éduquer, la relation à notre propre expérience sur l'éducation vient interférer sur notre pratique en tant que professionnel-le-s, mais également en tant que parents (pour ceux d'entre nous qui ont des enfants).

Notre histoire va se manifester à deux niveaux :

- à un **niveau conscient** : je reproduis ce que j'ai appris ou alors, en réaction à mon éducation, je fais tout le contraire (non pas forcément par choix pédagogique, mais plutôt pour «prouver» quelque chose à mes «éducateurs» (parents) et/ou à moi-même);
- à un **niveau inconscient** : mon enfant intérieur blessé et non reconnu prend sa revanche (il passe du rôle de victime à celui qui a le pouvoir).

Cette notion capitale qui est en lien direct avec notre inconscient est malheureusement peu prise en considération dans la formation des futur-e-s éducateur-trice-s de la petite enfance. On pourrait même dire des travailleur-euse-s sociaux-ales en général.

Bien sûr, investiguer sa propre histoire pour la faire parler, pour donner du sens à nos valeurs d'aujourd'hui, pour comprendre nos actions et réactions face à tel ou tel comportement, pour saisir les émotions qui nous habitent face aux comportements d'un enfant, relève plus du développement personnel, voire de la psychothérapie que d'un cheminement de formation.

Toutefois, il nous semble difficile de faire l'économie d'un tel chemin si nous ne voulons pas que régulièrement, et de manière impromptue, notre «enfant intérieur»²³ vienne interférer dans nos relations avec les «enfants extérieurs» dont nous avons la charge.

Dans les rapports que nous avons avec les enfants, c'est la partie adulte en nous qui doit toujours avoir le contrôle de la situation. Bien évidemment, nous pouvons être en contact avec notre enfant intérieur (cela est même conseillé, voire nécessaire), c'est ce contact qui va nous donner de la liberté, de la curiosité, de la spontanéité et un élan dans la créativité, par exemple pour jouer avec l'enfant, pour créer de nouveaux concepts, de nouvelles activités, etc. Mais la relation que nous avons avec notre enfant intérieur doit toujours être cadrée par la partie adulte de notre personnalité.

Il est stupéfiant de voir parfois que nos comportements vis-à-vis des enfants sont des comportements que l'on pourrait juger d'adéquats entre deux enfants, mais qui sont réellement inappropriés entre un adulte et un enfant. C'est comme si l'enfant blessé de l'adulte que nous sommes voulait à un moment donné prendre sa revanche sur le passé. C'est l'histoire de l'enfant devenu adulte qui «profite» de sa supériorité en force et en autorité pour faire vivre à d'autres enfants ce qu'il a vécu lorsqu'il était petit. Nous sommes dans la lutte de pouvoir.

.....
²³ En analyse transactionnelle, on appellera cet état du Moi, l'enfant libre.

En conclusion, quelques questions utiles...

Il va s'agir de prendre soin de son «enfant intérieur» pour pouvoir prendre soin des «enfants extérieurs».

Prendre soin de son enfant intérieur, c'est tout d'abord **être à l'écoute des émotions et des sentiments** qui m'habitent lorsque je suis en contact avec un ou des enfants et les **accepter**.

- Comment est-ce que je me sens? Suis-je à l'aise?
- Quelles sont les attitudes de l'enfant qui créent de la colère ou d'autres sentiments négatifs chez moi?
- Y a-t-il des enfants qui m'agacent plus particulièrement? Que me rappellent-ils?
- Y a-t-il des enfants dont je me sens plus proche?

Accepter ces sentiments et ces émotions nous permet de sortir d'une certaine idéalisation de la relation d'enfants à adultes, qui voudrait que nous aimions toujours et tout le temps tous les enfants. En restant dans cette idéalisation, nous nous piégeons nous-mêmes et nous ne faisons rien de ce qui nous habite. Nous restons dans la non-action, puisque ce que nous ressentons est inacceptable et inavouable (à nous-mêmes et à notre entourage). Accepter et reconnaître nos sentiments «négatifs» nous permet, d'une part, de donner du sens à ce que nous vivons et, d'autre part, de voir ce que nous pouvons faire pour que cela soit différent.

Dans un deuxième temps, on peut s'interroger ou interroger ses collègues sur **nos attitudes**?

- Quelles sont les phrases que j'utilise lorsque je suis en colère avec un enfant?
- Comment est-ce que j'exprime ce qui est important pour moi? Mes valeurs?
- Comment est-ce que je donne les consignes pour une activité?
- Est-ce que j'arrive à différencier l'acte répréhensible de l'enfant?

Le statut de l'enfant dans l'histoire de l'humanité a évolué et le fait que nous soyons là, aujourd'hui, pour continuer la réflexion sur cette thématique montre qu'il y a un désir profond dans notre société de promouvoir le bien-être de l'enfant. Il reste, toutefois, encore beaucoup à faire pour que les pédagogies et les actions éducatives que nous utilisons soient des sources qui permettent à l'enfant de grandir dans un équilibre respectueux de qui il est. C'est à cette condition uniquement que l'humanité pourra continuer son évolution.



12. RESSOURCES PROFESSIONNELLES

Le billet de Jeanne-Henriette

Pour agir, il faut un projet

M^{me} Sépa-Compliké anime un jardin d'enfants qui rend de grands services à la population de Villars-les-Petits. Dynamique, efficace, elle organise des activités qui s'inspirent des saisons, elle tient bien en main tout son petit monde, sait parler aux parents et fait faire aux enfants, fidèlement, un cadeau pour la Fête des mères et une décoration pour Noël.

Tout va donc pour le mieux dans le TOR (lieu d'accueil à temps d'ouverture restreint) de Villars-les-Petits. Bien sûr, cette année, Benjamin, 3 ans tout juste, ne se laisse pas convaincre de participer aux activités, il observe le groupe ou joue seul dans son coin. Sa maman est inquiète, mais M^{me} Sépa-Compliké lui dit de ne pas s'en faire. La mère de Benjamin insiste, veut savoir si son fils profite quand même du temps qu'il passe au jardin d'enfants, comment on agit avec lui et si la pédagogie lui convient. M^{me} Sépa-Compliké trouve qu'elle fait bien des histoires.

Certes, il y a aussi Jessica. Elle ne tient pas en place, passe d'une activité à l'autre, est bruyante et souvent excitée. Les activités ne la retiennent que quelques minutes et, si on lui propose de jouer à son idée, on dirait qu'un ouragan a passé sur le matériel et les jeux. M^{me} Sépa-Compliké pense que Jessica doit voir le pédiatre, mais les parents, qui trouvent leur fille vive et éveillée, sont vexés et menacent de retirer Jessica du jardin d'enfants.

Et bien sûr, les soucis d'argent s'ajoutent aux soucis d'enfants. Une subvention de la commune est de plus en plus nécessaire. Cependant, lorsque M^{me} Sépa-Compliké a croisé le syndic devant la poste, il lui a dit qu'il ne fallait pas y compter. «Pensez donc, c'est pour les mères qui veulent du temps libre, elles peuvent payer, et la commune a déjà de gros frais avec l'aménagement du giratoire.» La municipale des écoles, dans un entretien téléphonique, a été un peu plus compréhensive, mais elle a clairement dit qu'elle ne pouvait pas convaincre ses collègues de soutenir ce qui est «quand même un luxe».

M^{me} Sépa-Compliké est donc contente de voir arriver M^{me} Spessialiste, avec son petit bus et ses conseils. Comment faire avec ces parents exigeants et ces autorités qui ne comprennent rien? La réponse est immédiate: être au clair sur ses objectifs et les moyens de les réaliser et de pouvoir les communiquer. Cela s'appelle, dans le jargon du milieu de la petite enfance, un projet pédagogique.

«Ah bon!», dit M^{me} Sépa-Complicé. «Est-ce vraiment nécessaire?» Elle se dit que voilà bien des complications et beaucoup de bureaucratie. «Vous venez de le démontrer », dit M^{me} Spessialiste. «Pour expliquer aux parents, pour faire comprendre aux autorités, mais surtout pour savoir ce qu'on veut pour Benjamin et Jessica et de quels moyens on dispose pour répondre à leurs besoins. Pas nécessaire de développer de grandes théories, mais il faut avoir une vision claire et cohérente de ce qu'on vise et pourquoi, et pouvoir énoncer les moyens dont on dispose pour y parvenir. Cela s'appelle un projet, qui guide l'action et la rend compréhensible à toutes les personnes intéressées. Et, pour que le projet soit utile, il doit avoir une forme écrite.»

M^{me} Sépa-Complicé fait la grimace, mais se laisse convaincre. Elle aura de l'aide: des exemples de projets pédagogiques d'autres jardins d'enfants, une discussion avec une collègue, peut-être la mise sur pied d'un petit groupe de travail. Elle associera étroitement à cette réflexion Edna Dante, qui travaille trois matinées par semaine au jardin d'enfants.

Quelques semaines plus tard, elle contemple avec satisfaction les pages qui expriment ce qu'elle a toujours eu en tête, sans jamais prendre la peine de le formuler. A sa grande surprise, son travail s'en trouve vivifié. Elle se pose des questions qu'elle éludait auparavant. Elle trouve des réponses: Benjamin est encouragé à vivre à son rythme (c'est l'un des objectifs du projet) et peut s'approcher du groupe très progressivement, en étant soutenu par l'attention bienveillante de l'éducatrice. Ses parents sont rassurés. Jessica se voit proposer des activités simples et brèves, qui lui conviennent, et des règles précises pour ses moments de jeu libre; elle peut ainsi, petit à petit, commencer à maîtriser elle-même son comportement et respecter autrui (c'est le quatrième objectif énuméré dans le projet). Quant à la municipale des écoles, elle dit avoir trouvé le texte très intéressant et a même prononcé les mots «importance de la prévention». Tous les espoirs sont donc permis.

Bref, à Villars-les-Petits, la vie continue avec un jardin d'enfants de mieux en mieux reconnu et dont la pédagogie est de plus en plus adéquate. Et M^{me} Sépa-Complicé expliquait hier au comité de parents souhaitant créer un jardin d'enfants au village voisin qu'il est indispensable d'avoir un projet pédagogique...

Jeanne-Henriette

Ethique et projet éducatif

Roger Cevey

Mais qu'est-ce que l'éthique ?

Son étymologie est la même que celle du mot morale; éthique vient du grec et morale du latin, tous deux désignant les mœurs, autrement dit nos «habitudes morales».

C'est une partie de la philosophie morale qui considère l'éthique comme une réflexion critique du domaine moral, comme les lois, le droit ou les déontologies. Les domaines de la relation d'aide sont particulièrement concernés.

La manifestation de l'éthique dans notre société occidentale ne relève pas d'une mode mais d'une nécessité. Ce n'est pas une nouvelle religion ou un nouveau pensum.

Pourquoi alors un tel recours? C'est en particulier lié aux progrès scientifiques et techniques, à la longévité de la vie et parce que le paysage moral a considérablement changé ces dernières décennies. Ce qui faisait office de repères en matière de moralité l'est de moins en moins, voire plus du tout: la famille, les religions, la culture. De plus, nous assistons à un éclatement des valeurs (culturelles, religieuses, etc.) dû notamment au pluriculturalisme et à l'évolution des modes de communication.

L'éthique est ainsi convoquée afin de répondre aux difficultés (impasses et dilemmes moraux) que nous rencontrons dans notre société et dans les milieux professionnels en particulier, que la morale ou le droit n'ont pas eu à affronter jusqu'ici.

Ces questions peuvent toucher des contextes scientifiques, économiques, professionnels, culturels, politiques, juridiques, peu importe, ce qui les unit, c'est que toutes ces questions ont pour lien l'humain. L'éthique se préoccupe de l'humain.

Le projet éducatif

La relation éducative existe par la simple présence mutuelle de l'adulte et de l'enfant sitôt que le devoir est fondé.

Un projet est l'expression d'une intention, d'un désir, c'est donc ce qu'on aimerait que soit la réalité mais qu'elle n'est pas encore.

Pour construire un projet, on se réfère à un cadre de valeurs qui nous semble propice et à un certain nombre de présupposés puisés dans notre expérience de la vie. Un projet va impliquer une forme d'action, cependant, assez vite, lorsqu'on interroge l'action humaine, on s'aperçoit que l'inaction est une forme d'action, ne pas prendre de décision est une décision.

Le projet éducatif ne nécessite pas forcément une activité intense, sachant que, souvent, il est préférable de rester en retrait, d'observer, de surveiller comme on le dit communément.

Nous pourrions considérer que toute activité éducative est une forme de projet, et qu'un projet éducatif soit intentionnel ou inconscient, explicite ou implicite, il nous engage dans la relation éducative²⁴.

Ne pas faire de projet revient ainsi à en faire un: démission, laxisme, indifférence sont autant de décisions éducatives. Et, en fin de compte, si on refuse d'éduquer son enfant, eh bien ce seront les médias, les copains, l'école qui s'en chargeront.

- Un projet éducatif défini dans le manque s'en remet aux autres.
- Un projet éducatif défini dans l'excès est un abus.

Par ailleurs, ce qui caractérise spécifiquement la relation éducative est son asymétrie, c'est-à-dire que l'adulte et l'enfant sont équivalents dans leur dignité, mais différents dans leurs compétences et surtout dans leur autonomie. L'autonomie est une valeur dominante dans notre société occidentale et, tout naturellement, elle prend une place prépondérante en éducation.

Qu'est-ce qu'un être destiné à l'autonomie et qui ne peut pas encore être libre? En évoquant la liberté et l'enfant, nous questionnons son statut, sa dignité, ses droits. Et, avec cette question, nous touchons probablement au cœur de l'éducation.

Dès lors la liberté est à prendre en compte par les éducateurs comme un élément du processus éducatif, et comme une finalité de l'éducation.

**Le premier risque majeur du projet éducatif:
l'instrumentalisation de l'enfant**

En effet, un projet éducatif peut instrumentaliser l'enfant, que ce soit dans le manque ou dans l'excès (qu'il y ait rejet ou absorption de l'enfant).

Instrumentaliser signifie considérer une personne comme un objet, l'utiliser comme un outil, le manipuler et donc le priver de sa dignité de sujet.

Certes, nous pourrions admettre qu'il n'y a pas d'éducation sans une forme de manipulation, puisque l'éducateur veut faire passer quelque chose. Toutefois, au-delà de ce paradoxe, il faut prendre la mesure des dangers.

Quand faisons-nous un projet éducatif? Lorsque nous avons la conviction d'agir POUR le bonheur d'un enfant (son bien-être, son épanouissement, son autonomie), ce qui peut légitimement impliquer des contraintes.

Pourtant, nous pouvons aussi agir CONTRE l'enfant (mais pour soi), contre lorsque nous voulons obtenir quelque chose de sa part, ce qui non seulement implique des contraintes, mais une violence radicale. Avec la question de l'instrumentalisation, nous sommes au cœur de la violence puisque l'enfant perd sa position de sujet pour devenir objet.

De plus, l'instrumentalisation peut aussi être le moyen pour l'éducateur d'exercer sa puissance. En effet, l'enfant est alors promu (avec une plus ou moins grande intensité) à devenir l'œuvre de son éducateur. L'éducateur joue alors l'apprenti sorcier en voulant façonner l'enfant à ses désirs. Regardons ce qui caractérise une œuvre: la durée, la valeur et l'utilité²⁵.

.....

²⁴ *Reboul, Olivier, Les valeurs de l'éducation, Paris, PUF, 1992.*

²⁵ *Arendt, Hannah, La condition de l'homme moderne, Paris, Ed. Calmann-Lévy, 1983.*

L'enfant-objet partage avec le livre, la sculpture, le meuble, le projet d'une durabilité qui va souvent bien au-delà de l'existence humaine de son créateur. C'est par exemple faire d'un enfant une œuvre intellectuelle, sportive ou artistique, en motivant plus que de raison ses propres aspirations. Cette perpétuité sonne comme l'expression d'un désir d'immortalité de la part de l'adulte, comme l'expression d'une maîtrise de la temporalité. Considérer l'enfant comme la possibilité de réaliser ce désir de durée, c'est donner à l'enfant la fonction de stabiliser la vie humaine.

La valeur ensuite, car, aux yeux de certains éducateurs, la valeur de l'enfant n'est acquise que lorsqu'il fait la preuve de ce qu'ils attendent de lui. L'enfant prend de la valeur par exemple lorsqu'il gagne le 1^{er} prix du conservatoire ou fait preuve d'une conduite modèle. Cela ne veut pas dire que l'adulte ne doit pas se satisfaire lorsque l'enfant réussit, le problème surgit quand la valeur est la condition à sa reconnaissance et à son acceptation. Autrement dit, l'acceptation devrait être inconditionnelle et non motivée par une compétence ou une autre, au risque de faire de l'enfant son œuvre.

Enfin, l'utilité, car l'enfant peut être utile à l'adulte. Le besoin d'assistance et son apparente immaturité mettent l'enfant dans une dépendance irrécusable.

Les enfants-soldats ou la prostitution des mineurs sont des exemples dramatiques de cette utilité. Mais cela ne veut pas dire que les enfants ne peuvent pas rendre des services ou qu'ils ne doivent pas participer aux tâches communes.

Durabilité, valeur et utilité caractérisent un enfant instrumentalisé. Nous pouvons dès lors nous interroger sur la nature d'un projet en se demandant :

- s'il donne à l'enfant la fonction de stabiliser la vie humaine ?
- s'il ne considère l'enfant que lorsqu'il réussit ?
- s'il sert les intérêts exclusifs de l'adulte ?

Le deuxième risque majeur du projet éducatif : un grand écart entre intentions et moyens

Cela dit, faire un projet éducatif est particulièrement stimulant notamment parce qu'il marque un commencement. Ce commencement contient l'expérience d'une liberté, celle de décider, de choisir, de s'engager. Celle surtout d'un accord entre son désir et sa compétence, entre le « je veux » et le « je peux ». La liberté a vraiment lieu quand les deux coïncident.

Or, nous nous heurtons, avec cette tension entre le « je veux » et le « je peux », à l'une des contradictions majeures de la condition humaine, avoir des désirs plus grands que les moyens à notre disposition pour les réaliser.

C'est notre condition de finitude qui est particulièrement en cause dans cette tension. La finitude caractérise l'impossibilité pour l'humain de tout maîtriser et de tout posséder. Seulement, nous n'acceptons guère que des limites se dressent entre nos désirs et la réalité, et pourtant... La limite est nécessaire au désir, car si tout était accessible, plus rien ne serait désirable. Sans limite, il n'y aurait pas de désir.

En fait, le désir de l'adulte lorsqu'il est projeté sur l'enfant fait de l'enfant le prolongement de son désir, et cela revient à une transgression de l'interdit d'inceste. Un inceste, c'est une conduite fusionnelle dans laquelle l'autre est nié dans sa subjectivité, il est réduit à un objet de jouissance, il devient le jouet de l'adulte.

Dans sa dimension symbolique, la nature incestuelle d'un projet ne considère ni les besoins ni les possibles d'un enfant. Et si l'autre est le prolongement de mon désir, comment faire pour savoir où est-ce que je finis et où l'autre commence?²⁶

Ne pas enfreindre l'interdit de l'inceste, c'est accepter que nous ne sommes pas Dieu, que tout n'est pas possible.

Par ailleurs, les désirs, autrement dit les rêves, les intentions, les projets sont indispensables à notre expérimentation du monde, même s'ils sont parfois irréalistes et utopiques. Il y a quelque chose de paradoxal dans cette tension, à la fois un message de sagesse qui nous dit qu'il faut tenir compte des limites de la réalité et un message d'espoir et de volonté qui nous laisse penser que quelque chose peut être changé.

Les philosophes, depuis l'Antiquité, réfléchissent à la place qu'occupent le déterminisme et la liberté dans notre réalité humaine. Le déterminisme est un terme qui désigne ce sur quoi nous n'avons aucune prise. Certains voient la réalité comme un déterminisme absolu. D'autres voudraient croire que la liberté est quasi totale dans l'existence humaine. Pour d'autres enfin, le déterminisme représenterait une grande partie de notre réalité et la liberté une petite part. Gardons cette hypothèse. Et c'est dans cette petite part que nous pouvons exercer notre capacité de choisir, de décider, de créer, d'imaginer et de construire des projets, tout en tenant compte des contraintes sur lesquelles nous n'avons aucun levier.

On peut considérer la sagesse comme la vertu d'accepter le déterminisme. Agir dans l'espace de liberté implique non pas de la sagesse, mais de la prudence, à prendre au sens classique du terme, par exemple agir avec discernement et lucidité dans nos choix et nos décisions, agir en faisant appel à la raison.

Il faut ajouter que des zones grises existent aussi bien dans la part qu'on croit pouvoir attribuer au déterminisme que dans la zone qui nous semble appartenir à notre liberté. C'est dans ces zones grises que nous rencontrons le plus de difficultés et où surgit le plus de questionnement éthique, car ces zones grises provoquent le plus de perplexité et d'incertitude.

Après avoir interrogé notre finitude, c'est à notre incertitude que nous confronte le projet éducatif. L'incertitude caractérise les limites de la connaissance et l'impossibilité de tout savoir. Plus nos certitudes augmentent, plus nos incertitudes sont grandes, plus je sais plus je découvre l'étendue de mon ignorance.

Un moyen de faire face à cette incertitude est de baliser les comportements et, notamment, les conduites professionnelles, en édifiant des normes qui définissent comment agir.

En effet, pour vivre en société, les humains ont besoin de règles, de lois, de repères qui les stabilisent, en fait qui stabilisent leur égoïsme, leur rivalité et leur violence. Un manque de normes favorise l'anarchie, un excès de normes favorise le totalitarisme. Outre ces risques extrêmes, le recours au normatif n'est pas sans danger. Nous assistons de plus en plus à une inflation normative qui provoque le contraire de l'effet escompté, cela paralyse les capacités d'agir au lieu de les stimuler. Pourquoi cela?

.....

²⁶ Malherbe, Jean-François, *Les ruses de la violence*, Montréal, Ed. Liber, 2003.

Il faut savoir que plus les comportements ou les conduites sont précisés par des normes, moins il y a d'espace pour l'expression autonome et pour la responsabilité individuelle.

Ainsi, la responsabilité est étroitement liée à l'autonomie: plus je suis capable de décider, plus je suis responsable. C'est par l'expérience de ma liberté que je prends la mesure de ma capacité d'agir et de ma responsabilité.

Le troisième risque majeur du projet éducatif: une prise en compte inadéquate des paradoxes éducatifs

En éducation, nous sommes confrontés à de nombreux paradoxes. Un paradoxe est un énoncé qui conduit logiquement à son contraire. Il existe deux types de paradoxes: les paradoxes existentiels et les paradoxes pathogènes.

Les premiers font partie du déterminisme de notre condition humaine, comme socialiser et autonomiser simultanément. Les seconds réduisent le sujet en objet, ainsi les injonctions de type «sois spontané» ou «fais-le avec plaisir», ou encore «choisis ce que tu veux, mais si tu choisis ceci plutôt que cela tu vas rendre maman très malheureuse», etc. Ils peuvent être vecteurs, dans leurs répétitions, de beaucoup de souffrance.

Les paradoxes existentiels sont ceux qui nous intéressent aujourd'hui et, comme l'éducation en contient un bon nombre, nous ne pouvons les ignorer. En revanche, ils complexifient passablement notre tâche.

Un des paradoxes essentiels de l'éducation repose sur la nécessité de favoriser d'une part l'autonomie de l'enfant, et d'autre part sa socialisation. Autrement dit rendre l'enfant socialement intégré, respectueux des normes, des mœurs, de la morale, et simultanément le conduire à faire preuve d'indépendance d'esprit, de sens critique, de jugement, de capacité de choisir et de décider, et de responsabilité.

Remarquons que, si socialiser se fait par le truchement de la soumission, on peut légitimement penser que l'enfant soumis ne parviendra pas aisément à une autonomie responsable.

Dans ce registre, O. Reboul²⁷ (philosophe français spécialisé dans le domaine de l'éducation) a rendu attentif à ce risque d'endoctrinement de l'enfant: un endoctrinement par sectarisme (en rupture avec les normes et préjugés sociaux); c'est le cas de courants éducatifs qui ne tiennent pas compte des réalités contemporaines par conformisme (qui exploite et renforce ces normes et ces préjugés); c'est aussi le cas des positions traditionalistes et intégristes, soit en renforçant le pouvoir des normes, soit en favorisant leur transgression. Dans un cas comme dans l'autre, les enfants deviennent l'instrument des rêves, passions et idéaux des adultes, ils sont endoctrinés.

Un autre paradoxe que l'on rencontre dans le domaine de la petite enfance est celui de l'aménagement du milieu. Il peut devenir une forme de conditionnement camouflé lorsque l'enfant est contraint à son autonomie, alors qu'il aimerait être assisté, il n'a plus le choix que d'être libre (libre d'être, mais souvent libre de faire ce que l'on attend de lui). C'est ce que les spécialistes nommeraient une figure de l'autorité molle et ambiguë. Dans le projet de l'aménagement du milieu, l'enfant peut apprendre librement ce qu'on veut qu'il apprenne.

.....

²⁷ Reboul, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1989.

Cela ne veut pas dire qu'il faut renoncer à de tels espaces, ils ont de nombreux avantages, mais ne répondent pas forcément aux objectifs qu'on voudrait leur faire porter.

Un autre exemple est celui de la protection qui peut être, à son comble, une forme de maltraitance, puisque, protégé de tout, l'enfant est privé de toute possibilité d'autonomie. Protéger tout en laissant un espace pour la prise de risque, c'est la difficile tension à laquelle chaque éducateur est confronté.

Penser

Le risque d'instrumentalisation, de tension entre les désirs et les moyens, de prise en compte inadéquate des paradoxes invite à un devoir de penser²⁸. En effet, agir avec prudence (comme nous y convient les espaces où nous pouvons manifester notre liberté ainsi que les zones grises), c'est penser et juger. Sans abus de sens, puisque penser vient du latin *pensare* qui signifie peser, juger. Penser nous met plus intensément en rapport avec la réalité.

Penser, juger, se responsabiliser constituent une même position morale. Voyons ensemble ce qu'en dit H. Arendt (philosophe d'origine juive allemande émigrée aux Etats-Unis et particulièrement connue pour ses travaux sur le totalitarisme) : elle a procédé à une analyse du procès d'Eichmann²⁹, cet officier nazi qui avait pour fonction d'acheminer les convois de personnes juives dans les camps d'extermination : elle disait à son propos qu'il avait « un déficit de penser », car il était convaincu d'avoir fait son travail avec application, mais ne s'est jamais posé la question du sens.

Elle s'opposait avec la plus grande fermeté à la conviction propre à la thèse qui veut que celui qui fait le mal ne sait pas qu'il le fait, car simplement il se trompe, c'est la thèse de Platon : « Il veut faire le bien, mais prend le mal pour le bien. »

H. Arendt, au contraire, dit que la pensée n'est pas réservée à certains, mais qu'elle est une faculté présente chez tout le monde. L'inaptitude à penser n'est pas une question d'intelligence. Elle serait pour la philosophe due à une perte de contact avec ses semblables et avec la réalité. Ainsi, elle nous dit que les risques que nous évoquons ici viennent de personnes qui ne font plus la distinction entre la réalité et l'imaginaire, ou entre le vrai et le faux. Par conséquent, H. Arendt répond à Platon qui prétend que tout le monde veut faire le bien : « La triste vérité est que la plus grande part du mal est faite par des gens qui ne se sont jamais décidés à être bons ou mauvais. »³⁰ En d'autres termes, qu'ils n'ont pas fait face à leurs prises de décision.

Seul l'exercice de la pensée peut nous protéger du mal radical, il ouvre à la responsabilité.

Nous savons que la responsabilité précède, participe et suit une prise de décision, qu'elle concerne nos intentions, les moyens mis en place et les conséquences de l'action. Il reste un point important qui est souvent négligé dans l'inventaire de la responsabilité : l'évaluation des compétences nécessaires à évaluer les moyens et les conséquences prévisibles.

.....

²⁸ Malherbe, Jean-François, *Déjouer l'interdit de penser*, Montréal, Ed. Liber, 2001.

²⁹ Arendt, Hannah, *Eichmann à Jérusalem*, Paris, Ed. Folio Histoire, 1991.

³⁰ Arendt, Hannah, *Considérations morales*, Paris, Ed. Rivages Poche, 1971.

Pertinence et légitimité d'un projet éducatif

La pertinence d'un projet éducatif se mesure aux limites que l'éducateur sait poser, non pas à l'enfant, mais à lui-même.

Outre les situations élémentaires de protection et de soins, l'éducateur est sans cesse dans une posture de subjectivité dans laquelle il doit faire des choix en les pensant pour l'enfant.

Donner un sens du juste, de l'équitable, du légitime à un projet éducatif pose toute la question de la vérité... il faudrait plutôt dire de la véracité, car la vérité n'existe pas en tant qu'absolu, notre regard sur le monde ne peut être que subjectif.

Si on oblige un enfant à prendre un médicament, on ne commet certes pas de «faute morale», en revanche, il est important de préciser que nous avons la responsabilité des moyens que nous mettons en place et non celle de la guérison de l'enfant.

Quelles que soient les circonstances, nous n'avons pas le pouvoir sur la décision de l'enfant, mais seulement sur les conditions mises en place afin de favoriser un mouvement. Quelle que soit la qualité d'un projet éducatif, l'enfant reste à la merci de l'action éducative, qui chaque fois le surprend et le convoque en fin de compte à être seul face à l'échec ou à la réussite.

Personne ne peut prendre sa place malgré tous nos désirs de sollicitude et de bienveillance, on ne peut réussir ou échouer à sa place, on ne peut vivre ou mourir à sa place.

La promesse

Ainsi, la responsabilité peut être considérée comme une dette et comme une promesse³¹. Un projet éducatif, quant à lui, est une forme de promesse, il est l'expression d'un engagement pour autrui. L'engagement, l'initiative, la promesse sont une même action sur le plan éthique.

Promettre, c'est créer une raison d'agir. Un projet éducatif mobilise, motive, donne un sens à la pratique professionnelle. C'est l'opportunité d'une initiative, l'opportunité de s'approprier un acte, de s'inscrire dans le monde et dans le temps.

Promettre, c'est répondre de soi dans l'avenir. En répondant à quelques questions, il est possible de vérifier la pertinence d'une promesse et de prendre la mesure d'un projet éducatif³²:

- Est-ce que je veux?
- Est-ce que je sais?
- Est-ce que je peux?

.....
³¹ *Nachi, Mohamed, Ethique de la promesse, Paris, PUF, 2003.*

³² *Genard, Jean-Louis, La grammaire de la responsabilité, Paris, Ed. Cerf – Humanités, 1999.*

Faisons l'hypothèse de réponses affirmatives:

- Je dois éduquer (j'en ai la fonction et j'ai le devoir d'éduquer).
- Je le veux (j'en ai le désir, la volonté, la motivation).
- Je sais (car j'ai une connaissance de l'enfant et de ses besoins, je sais tenir compte du contexte et des conséquences de mon action).
- Je peux (car j'en ai les moyens et la force, et je peux le faire sans tomber dans un sentiment de toute-puissance).

Si ce n'est pas le cas, il vaudrait mieux modifier le projet, y renoncer ou demander aide et soutien. Gageons que l'acte éducatif y trouvera une bonne part de sa légitimité.

Excès de responsabilité et projet à tout vent

Par conviction, on risque de céder à la tentation de vouloir tout organiser en termes de projet et même de nommer projet des intentions qui manquent singulièrement de consistance. Même si, je le disais au début, on pourrait considérer toute action éducative comme un projet.

Par ailleurs, notre société compte sur l'individu pour réparer sa fragilisation morale. Il est invité à assumer toujours plus les responsabilités qui jusque-là étaient dévolues au collectif. Cette sollicitation a tendance à provoquer l'inverse de l'effet escompté: plutôt que de faciliter l'action, elle va la paralyser. Parce que, sous la pression, l'individu ne parvient plus à exercer son autonomie et sa capacité d'agir. Nous observons le même mécanisme que dans le cas d'une inflation normative, et pour cause. L'exigence de responsabilité apparaît comme une nouvelle norme sociale dominante.

Certains auteurs en viennent à considérer l'individu moderne comme un être «désengagé» qui n'en peut plus de porter, de prendre des initiatives, de se responsabiliser.

Une pression de plus en plus fréquente est la montée en force de l'idéalisme professionnel qui consiste à se fixer un idéal strict auquel on s'interdit de déroger, alors même que nous n'avons pas les moyens de le réaliser.

C'est un exemple caractéristique de la confusion entre déterminisme et liberté, entre ce sur quoi nous n'avons aucune emprise et ce sur quoi nous pouvons agir. En fait, cela conduit à l'échec, à l'épuisement professionnel (burn-out) ou à la dépression, cela ne peut qu'inverser l'engagement en désengagement.

N'est-ce pas légitime de prendre un temps de réflexion pour chaque projet que l'on veut mettre en place? N'est-ce pas un minimum que de penser lorsque l'on joue l'existence d'un semblable, lorsqu'on s'autorise à titiller sa liberté, ses acquis, son identité? N'est-ce pas un minimum lorsque l'on a le pouvoir de faire le pire comme le meilleur? Quant au temps, je rappellerai simplement cette jolie phrase de J.-J. Rousseau: «En éducation, ce qui est important, ce n'est pas de gagner du temps, mais d'en perdre.»

Je vous invite, en matière de projet éducatif, à une éthique du juste milieu.

Le billet de Jeanne-Henriette

Rien ne leur échappe !

Ils ont 2, 3, 4 ans, ou un peu plus, et les oreilles grandes ouvertes. Les propos des adultes sont si intéressants! En les écoutant, on apprend la vie, on essaie de démêler le bon du mauvais, on cherche et trouve des repères. La parole de l'adulte est une parole forte, investie d'une autorité et d'un pouvoir indiscutés. Sommes-nous, nous les grands, suffisamment attentifs, suffisamment réfléchis et prudents?

Tout naturellement, les adultes parlent entre eux, disent leurs préoccupations, leurs opinions, échangent des points de vue. Leurs bouches sont quelque part en hauteur, mais le son descend jusqu'aux oreilles des enfants. Qui captent et essaient de saisir ces propos qui ne leur sont pas destinés. On parle de Louise et des parents d'Alexandre: comme c'est intéressant! Les petits saisissent des bribes, les comprennent à leur façon, les amalgament à leur vision du monde. Mais ces paroles d'adultes sont parfois inquiétantes: Louise est perturbée, les parents d'Alexandre ne sont jamais là quand il faut et négligent leur fils. Et moi? Et mes parents? Ces maux me concernent-ils? Suis-je menacé? Comment savoir, comment comprendre? Comment exprimer ce qui rend perplexe? Et Eva, les dames ont dit qu'elle est si éveillée... C'est bien d'être éveillée, apparemment. Et moi? Si je n'étais pas assez éveillé...

Quand nous parlons devant les enfants, «sur» les enfants, avons-nous la finesse, la délicatesse et la prudence nécessaires? Sommes-nous toujours conscients des dégâts que peut causer la phrase anodine pour l'adulte et inquiétante pour l'enfant? Savons-nous toujours témoigner du respect dû aux petits et avoir devant eux la retenue dont nous faisons preuve en présence des grands?

La parole n'est pas en soi dangereuse. Elle est souvent rassurante et libératrice. Parler de l'enfant peut – et doit souvent – se faire en sa présence. Ce qu'on dit de lui le concerne; auditeur attentif, il découvre l'intérêt qu'on lui porte et l'image qu'on a de lui. Il entend le souci et les joies des adultes devant ses faiblesses et ses accomplissements. Il prend part ainsi à cette entreprise tripartite – parents, professionnels et enfant – qui cherche les meilleures conditions pour son développement. Et le discours des adultes, devant et avec ce partenaire enfant, se nuance et devient largement positif. Il sort des généralisations négatives, des renforcements mutuels d'une vision sombre et pessimiste. Damien a de la peine à se concentrer: voilà le problème... En sa présence, les étiquettes souvent indécollables d'agité ou d'hyperactif resteront, espérons-le, dans le tiroir mental où il est bon qu'elles reposent. Et les adultes chercheront, et trouveront la plupart du temps, où et quand Damien est capable de se plonger tout entier dans une activité; ils imagineront peut-être comment l'aider à étendre à d'autres moments cette précieuse concentration. Damien recevra alors de lui-même une image toute en nuances, qui ne l'amputera pas des compétences discrètes mais bien présentes qui sont les siennes...

Parler en présence des enfants est un art difficile et un talent nécessaire à tout adulte qui éduque.

Souvenez-vous, rien ne leur échappe!

Jeanne-Henriette



L'analyse de pratique: une ressource enrichissante qui accompagne les remises en question

Un outil de travail au centre de l'activité de conseillère pédagogique. Accompagner les équipes éducatives dans un processus dynamique et continu

Fabienne Guinchard Hayward

L'analyse de pratique est l'outil privilégié de la conseillère pédagogique du Service itinérant d'appui pédagogique. L'analyse de pratique permet une mise à distance de l'agir professionnel en adoptant une attitude de questionnement et de réflexion sur les situations professionnelles. Aussi souhaitons-nous terminer ce recueil en parlant de cette pratique réflexive.

C'est à la demande d'une équipe éducative que je me trouve, en début de matinée, dans un groupe d'enfants âgés de 1,5 à 2,5 ans pour un temps d'observation. Plusieurs enfants sont présents et jouent autour du petit toboggan où quelques conflits éclatent, seule une fillette est à l'extérieur de ce petit groupe. Durant cet instant qui m'est offert, je rencontre le regard de Mélanie qui vient d'avoir 18 mois. Elle est assise devant la porte, celle par où s'en vont les parents. Elle est éloignée de l'activité de ses pairs, éloignée également du matériel qui pourrait soutenir sa curiosité et ses initiatives, éloignée enfin des deux professionnelles, concentrées sur des activités connexes. Lorsque son regard rencontre le mien, je me contente de le soutenir en lui adressant un sourire. Mélanie ne sourit pas, mais sa posture semble se détendre et son regard reste en lien avec le mien. Au moment où l'éducatrice vient s'installer près d'un tapis sur lequel sont disposés des jeux, Mélanie se déplace, la rejoint et, très vite, devient active. Un échange s'établit avec la professionnelle, Mélanie prend des initiatives et d'autres enfants les rejoignent. Après quelques instants, l'éducatrice se lève et quitte le tapis afin d'intervenir auprès d'un groupe d'enfants qui chahutent. Instantanément Mélanie abandonne également le tapis et reprend sa place devant la porte, éloignée de toute forme d'activité. Ce va-et-vient entre la porte et le tapis s'est produit plusieurs fois durant le temps de mon observation. Il prendra fin au moment où la professionnelle se rend plus disponible auprès des enfants.

Cet exemple permet d'illustrer la valeur de certains outils professionnels pour adapter l'organisation et les attitudes aux besoins des enfants. L'observation met en évidence ce qui, à l'œil nu, est souvent invisible. Mélanie ne dérange pas, elle ne pleure pas et n'attire pas l'attention des adultes par un comportement agitateur comme savent le faire d'autres enfants. Pourtant, la place qu'elle occupe montre qu'elle n'est pas encore très rassurée. Cette observation met en évidence la difficulté de l'enfant, mais aussi sa compétence. Mélanie reste en retrait à certains moments, mais elle peut investir une activité lorsque la proximité de l'adulte est concrète. Ce constat déclencheur d'une réflexion d'équipe est à l'origine d'une démarche d'analyse de pratique. Il s'agit d'interroger un fonctionnement, de comprendre ce qui se passe pour Mélanie et les autres enfants du groupe durant ces premiers moments de la journée.

Bien sûr, l'équipe ne sera pas dispensée de toutes les autres tâches: noter les informations transmises par les parents dans le cahier de communication, ranger les objets personnels qui viennent d'être transmis, préparer les fruits du matin, prendre soin de Bastien qui a besoin que sa couche

soit changée, etc. Cependant, en interrogeant le déroulement de la matinée, l'équipe va revoir son fonctionnement et se distribuer plus clairement les actes éducatifs de la vie quotidienne. Elle va rendre possible la disponibilité d'un adulte et, grâce à son regard attentif et bienveillant, les petits enfants sont rassurés, ils peuvent s'engager, participer et prendre des initiatives.

Une posture professionnelle

L'analyse de pratique est une démarche méthodique qui implique une volonté et une capacité de remise en question. Pour adapter sa pratique aux besoins de chaque enfant qu'il accueille, le professionnel ne peut faire l'économie d'une démarche introspective. Le travail auprès d'enfants implique toujours une part qui est liée à notre propre éducation, à laquelle se mêlent nos valeurs, nos croyances et notre culture. Adopter une posture professionnelle en lien avec les besoins des enfants accueillis nécessite du recul et de la rigueur. L'analyse de pratique est un outil qui permet cette prise de distance. Il soutient la capacité à rendre opérationnelles les connaissances théoriques et permet de regarder la pratique en faisant référence à des connaissances théoriques. Enfin, il permet d'émettre des hypothèses de compréhension qui déboucheront sur des hypothèses d'action centrées sur l'intérêt de l'enfant.

Une méthode³³

L'analyse de pratique permet d'organiser la réflexion et impose la mise par écrit des différentes étapes qui la construisent. Un partage est nécessaire et un membre de l'équipe doit porter la démarche. Lorsque l'on met des mots sur une situation, on installe un projecteur, et l'écriture nous rend plus attentifs aux termes utilisés. Afin d'éviter un jugement trop rapide, il est nécessaire de procéder par étapes.

Exemple synthétique d'une démarche d'analyse de pratique

- **Identification de la situation**

Dans cette partie de l'exercice, on décrit la situation de façon aussi objective que possible et on va identifier les différents acteurs impliqués. La situation implique-t-elle un problème? Si c'est le cas, à qui appartient-il? Qu'est-ce qui motive la démarche d'analyse de pratique? L'équipe doit se mettre d'accord, vers quoi se dirige-t-elle? Chacun va également pouvoir identifier les différentes émotions ressenties et les exprimer.

- **Références théoriques**

Pour éclairer la pratique, il s'agit de faire des liens avec les connaissances théoriques qui permettent de mieux comprendre. En ce qui concerne la situation de Mélanie, l'équipe va réinterroger les connaissances théoriques qui caractérisent le besoin de sécurité affective, les étapes du développement psychosocial des enfants accueillis dans leur groupe, la définition de l'autonomie, etc. Cette étape permet d'entrer dans la carte de compréhension de l'enfant.

.....

³³ Guinchard Hayward, Fabienne et Negro, Enzo, *Méthode d'analyse de pratique, support de cours d'«Analyse de pratique ASE»*, Gymnases vaudois, 2008.

• Observations et analyse

Les observations effectuées sont-elles suffisantes? Y a-t-il des données que d'autres observations pourraient éclairer?

L'analyse du matériel d'observation permet bien souvent de découvrir des choses nouvelles, de comparer ce que l'équipe croyait savoir et ce que les observations leur ont permis de voir. Un projet d'observation centré sur les compétences des protagonistes d'une situation permet de dégager des leviers à partir desquels il est possible d'agir d'un point de vue pédagogique.

• Hypothèses

Les hypothèses de compréhension sont l'aboutissement d'une réflexion. Elles donnent une orientation à l'analyse qui rend possible l'action éducative.

L'intérêt de la démarche suppose que nous ayons au moins trois hypothèses. Par définition, une hypothèse n'est pas la vérité, mais elle doit avoir un lien avec des éléments sur lesquels il est possible d'agir.

Les hypothèses d'action sont directement liées aux hypothèses de compréhension. L'action éducative est organisée et planifiée dans le temps. La personne qui porte la démarche vérifie que les pistes d'action décidées en équipe soient réalisables et réalisées.

• Evaluation

Cette dernière étape doit prévoir un temps pour

- évaluer les hypothèses,
- vérifier l'orientation,
- ajuster les pistes d'action.

A l'issue de cette démarche d'analyse de pratique, l'équipe éducative a changé son organisation. Elle a constaté que Mélanie et ses pairs gagnaient en autonomie lorsqu'une éducatrice restait disponible auprès d'eux. Elle a également procédé à des améliorations de l'aménagement de l'espace pour favoriser les initiatives et réfléchi au type de matériel qui est mis à disposition afin de susciter les échanges. Si les enfants sont les principaux bénéficiaires de la démarche, l'équipe éducative est également gagnante, car elle a vu diminuer les tensions et les conflits entre les enfants.

• Conclusion

La démarche d'analyse de pratique prend son sens, selon Christine Schuhl « (...) dans ce qui compose et accompagne les pratiques professionnelles. L'environnement de l'enfant est une source de pistes incroyables, qui est trop souvent mésestimé.»³⁴

En effet, l'expérience nous montre que c'est à l'intérieur de l'organisation du temps d'accueil que les équipes trouvent des pistes et des moyens pour faire évoluer des situations complexes. L'action éducative est guidée par une réflexion permanente et s'alimente grâce à des outils tels que l'observation et l'analyse de pratique.

.....

³⁴ Schuhl, Christine, *Métiers de la petite enfance, «Une conseillère pédagogique pour accompagner le quotidien», n° 158, février 2010, pp. 21-22.*



AUTEURS

Biancardi Paola

éducatrice, directrice de crèche à Lausanne, formatrice d'adultes.

Caffari-Viallon Raymonde

pédagogue, formatrice d'adultes, ancienne cheffe du Service jeunesse et loisirs de la Ville de Lausanne, anciennement vice-présidente de l'association internationale Pikler. Elle a collaboré à la formation des éducateur-trice-s de la petite enfance, actuellement consultante auprès d'équipes éducatives. Auteure entre autres du livre *Pour que les enfants jouent* (Ed. EESP).

Cevey Roger

pédagogue et philosophe. Avec la fonction d'éthicien, formateur et superviseur dans le domaine de la relation d'aide (éducation, soins, psychiatrie, sécurité publique, pédagogie).

Gachet Carol

psychologue AVP/FSP, spécialisée en psychotraumatologie et en droits de l'enfant (MA). Membre fondatrice de l'association « Faire le pas : Parler d'Abus Sexuels » à Lausanne et anciennement coordinatrice de l'association "Familles Solidaires", deux associations de soutien aux victimes d'abus sexuels. Formatrice d'adultes auprès de storia formations et directrice de ICP Intervention de Crise et Prévention.

Guinchard Hayward Fabienne

éducatrice, formatrice d'adultes, conseillère pédagogique et responsable du Service itinérant d'appui pédagogique et logistique PEP. Co-auteur du livre *La règle et l'invention* (Ed. EESP).

Hildenbrand Doerig Caroline

psychologue et psychothérapeute FSP pour enfants. Formée à l'observation du bébé selon la méthode d'Esther Bick, elle a une pratique clinique en cabinet et intervient dans certaines crèches de Suisse romande.

Jeanne-Henriette (les billets de)

pédagogue et spécialiste des questions liées à l'éducation du jeune enfant ; ces billets sont écrits en hommage à Johann Heinrich Pestalozzi promoteur de l'éducation populaire.

Léonard-Mallaval Marie

psychologue clinicienne, formée à l'observation du bébé dans les lieux d'accueil (chez l'assistante maternelle et en crèche) et en relation avec sa famille. Elle est l'auteure de l'ouvrage *Ça mord à la crèche*, Ed. érès

Mauvais Patrick

psychologue, formateur de l'association Pikler France et intervenant dans les crèches et pouponnières de la région parisienne. Auteur de nombreux écrits sur l'accueil en crèche et la bienveillance.

Montfort Véronique

psychologue, spécialiste en psychothérapie FSP (orientation psychodynamique et cognitivo-comportementale), diplômée de l'institut Brazelton de Boston, donne des formations au Cefoc (Centre d'études et de formation continue Genève) et dans les institutions de l'enfance, travaille à l'Ecole des parents à Genève.

Nanchen Maurice

psychologue et psychothérapeute (d'orientation écosystémique), a dirigé l'Office médico-pédagogique de Sion (actuel Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent). Auteur de l'ouvrage *Ce qui fait grandir l'enfant*, publié en 2002.

Negro Enzo

éducateur spécialisé, thérapeute de couple et de famille, professeur à la HEVS de Sierre et formateur à storia formations, organisme indépendant de formation et de développement personnel.

Schuhl Christine

éducatrice de jeunes enfants, montessorienne et diplômée d'études appliquées en Sciences de l'éducation. Rédactrice en chef de la revue *Métiers de la petite enfance* (Elsevier Masson). Conseillère pédagogique, elle travaille avec les équipes. Auteure entre autres des ouvrages *Vivre en crèche. Remédier aux douces violences*. (Ed. Chronique sociale 2003) et *Remédier aux douces violences, outils et expériences en petite enfance* (Ed. Chronique Sociale 2011).



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Accueillir les tout-petits: oser la qualité.* Bruxelles: ONE, 2002. Fonds Houtman.
- Le code de qualité de l'accueil. Arrêté du gouvernement de la communauté française fixant le code de qualité.* Bruxelles: ONE, 2002. Fonds Houtmann.
- Métiers de la petite enfance.* Juin 2006, hors-série. Paris: Elsevier.
- Petite enfance, grands défis. Education et structures d'accueil.* OCDE, 2001.
- Pour un accueil de qualité: guide à l'usage des institutions de la petite enfance.* Genève: Délégation à la petite enfance, 2002.
- Colloque petite enfance. Colloque off (6; 2008; Lausanne).
- Quand l'enfance se tisse: l'écrit au fil de la pratique.* Genève: Délégation à l'enfance; Lausanne: Service de la petite enfance, 2008.
- Le Furet.* Printemps 2008, n° 55. Strasbourg: Le Furet.
- Soyez forts! Pas de violence envers les enfants! Brochure 1: violence physique.* Berne: Association suisse pour la protection de l'enfant [s.d.].
- AINSWORTH, M. et WITTIG, B.A. Attachment and exploratory behavior of one-year old in a strange situation. *Determinants of infant behavior*, 1969, vol. 4. London: Methuen, pp. 11-136.
- ARENDE, H. *Eichmann à Jérusalem: rapport sur la banalité du mal.* Paris: Gallimard, 1991. Folio histoire; 32.
- ARENDE, H. *Considérations morales.* Paris: Rivages, 1971. Poche; 181.
- ARENDE, H. *La condition de l'homme moderne.* Paris: Calmann-Lévy, 1983.
- BERGER, M. *Notes personnelles prises au cours de sa communication, «La violence extrême».* Aux sources de la violence. Colloque de psychologie et psychopathologie de l'enfant (3; 2009; Paris).
- BRAZELTON, T. B. et SPARROW, J. *Points forts: le développement émotionnel et comportemental de votre enfant, 2. De 3 à 6 ans.* Paris: Stock/Laurence Pernoud, 2002. Le livre de poche; 10001.
- BOWLBY, J. *Attachement et perte.* 3 volumes. Paris, PUF, 1998-1999. Le fil rouge.
- BROUGÈRE, G. et VANDEBROECK, M. *Repenser l'éducation des jeunes enfants.* Bruxelles: PEI / Peter Lang, 2007.
- CAFFARI-VIALON, R. *Pour que les enfants jouent.* Lausanne: EESP, 1991.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. et PENCE, A. *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation.* Toulouse: érès, 2011.
- DAVID, M. et APPELL, G. *Lóczy ou le maternage insolite.* Ramonville-Saint-Agne: érès, 2008. Mille et un bébés; 94.

- ERIKSON, E. *Enfance et Société*. 3^e éd. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1966. Actualités pédagogiques et psychologiques.
- FALK, J. et RASSE, M. Qu'entend-on par autonomie chez un jeune enfant? *Le Journal des professionnels de l'enfance*. 2005, pp. 23-28.
- FIVAZ-DEPEURSINGE, E. et CORBOZ-WARNERY, A. *Le triangle primaire: le père, la mère et le bébé*. Paris: Odile Jacob, 2001.
- FRAIBERG, S. *Les années magiques: comment comprendre et traiter les problèmes de la première enfance*. Paris, PUF, 1967.
- FURTER, P. *L'articulation de l'éducation scolaire et de la formation extrascolaire. Problèmes relatifs au développement coordonné de l'éducation scolaire et non scolaire*. Unesco, rapport n° 53, 1983.
- GENARD, J.-L. *La grammaire de la responsabilité*, Paris: Cerf, 1999. Humanités.
- GOLSE, B. L'émotion dépressive et la co-construction des affects et des représentations. In: *Dépressions du bébé, dépression de l'adolescent*. Sous la direction de A. Braconnier et B. Golse. Toulouse: érès, 2010.
- GOPNIK, A. *Le bébé philosophe: ce que le psychisme des enfants nous apprend sur la vérité, l'amour et le sens de la vie*. Paris: Le Pommier, 2009. Les Essais du Pommier.
- JAUQUET-TRAVAGLINI, P., CAFFARI-VIALLON, R. et DUPONT, A. *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche*. Genève: Editions des deux continents, 2003.
- KAGAN, J. *Three Seductive Ideas*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- LAPORTE, D. *Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans*. Montréal: Editions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2002. Pour les parents.
- LEHALLE, H. et MELLIER, D. *Psychologie du développement*. 2^e éd. Paris: Dunod, 2005.
- LÉONARD-MALLAVAL, M. *Ça mord à la crèche*. Toulouse: érès, 2009. Mille et un bébés; 104.
- LÉZINE, I. *Psychopédagogie du premier âge*. Paris: PUF, 1964.
- MAALOUF, A. *Les Identités meurtrières*. Paris: Grasset, 1998.
- MALHERBE, J.-F. *Déjouer l'interdit de penser*. Montréal: Liber, 2001.
- MALHERBE, J.-F. *Les ruses de la violence*. Montréal: Liber, 2003.
- MAUVAIS, P. Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité. *Devenir*. 2003, vol. 15, n° 3, pp. 285-286.
- MELLIER, D. *L'inconscient à la crèche: dynamique des équipes et accueil des bébés*. Toulouse: érès, 2004. La vie de l'enfant.
- MELLIER, D. *Observer un bébé: un soin*. Toulouse: érès, 2008. Mille et un bébés; 39.
- MEYER, G., SPACK, A. et SCHENK, S. *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse*. Lausanne: EESP, 2002.

- MILLER, A. *C'est pour ton bien: racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris: Aubier 1998.
- MOSS, P. « Vers une définition des objectifs des services d'accueil de la petite enfance. » In: *L'éducation préscolaire. Quels objectifs?* Editions: INRP; Nathan, 1996.
- NACHI, M. *Ethique de la promesse*. Paris: PUF, 2003. Philosophies; 166.
- NANCHEN, M. *Ce qui fait grandir l'enfant: affectif et normatif, les deux axes de l'éducation*. Saint-Maurice: Saint-Augustin, 2002. L'aire de famille.
- PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. 9^e éd. Paris: PUF, 2005. Bibliothèque de philosophie contemporaine.
- REBOUL, O. *La philosophie de l'éducation*. 8^e éd. Paris, PUF, 1989. Que sais-je?; 2441.
- SCHUHL, C. « Une conseillère pédagogique pour accompagner le quotidien. » In: *Métiers de la petite enfance*, n° 158, 2010. P. 21-22.
- SCHUHL, C. *Vivre en crèche. Remédier aux douces violence*. Lyon: Chroniques sociales, 2008.
- SCHUHL, C. *Réaliser un projet accueil petite enfance. Du projet d'établissement au projet pédagogique*. Lyon: Chroniques sociales, 2005.
- SINCLAIR, H., STAMBAK, M., LÉZINE, I., RAYNA, S. et VERBA, M. *Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif*. Paris: PUF, 1982. Le psychologue; 84.
- STAMBAK, M. *Les bébés entre eux: découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris: PUF, 1983. Le psychologue; 88.
- STAMM, M. *A quoi sert l'éducation de la petite enfance? Tout ce que nous avons, devrions savoir et ce que cela signifie pour le politique*. Fribourg: ZeFF, 2011.
- SULZER, J. Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder (1748). Citation extraite de MILLER, A. *C'est pour ton bien: racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris: Aubier 1998. p. 25.
- VANDENBROECK, M. *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville-Saint-Agne: érès, 2005.
- WAAL de, F. *L'âge de l'empathie: leçons de la nature pour une société solidaire*. Paris: Les liens qui libèrent, 2010.
- WINNICOTT, D. W. « La haine dans le contre-transfert. » In: *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot, 1969. P. 48-58.
- WINNICOTT, D. W. « Croissance et développement dans l'immaturité. » In: *La famille suffisamment bonne*. Paris : Payot & Rivages, 2010. Petite bibliothèque Payot ; 595.
- WINNICOTT, D. W. *Agressivité, culpabilité et réparation*. Paris : Payot, 1994. Petite bibliothèque Payot ; 491.
- WINNICOTT, D. W. *L'enfant et le monde extérieur: le développement des relations*. Paris: Payot, 1997. Science de l'homme.

PEP

Appui pédagogique et logistique

Av. des Figuiers 28

1007 Lausanne

www.pep-vd.ch

info@pep-vd.ch

Tél. +41 21 617 04 00

PEP: association formée du Centre vaudois d'aide à la jeunesse (CVAJ), de l'Entraide familiale vaudoise (EFV) et de la Fédération vaudoise des structures d'accueil de l'enfance (FSAE)

L'activité de PEP est soutenue par la Fondation pour l'accueil de jour des enfants (FAJE)