

DEVOIR DIRE « NON » POUR POUVOIR DIRE « OUI »
L'AUTORITE AU CARREFOUR DES PRATIQUES PARENTALES
ET DES MISSIONS DES PROFESSIONNELS DE LA PETITE ENFANCE

Frédéric Jésus*

THEMATIQUES PROPOSEES PAR LES ORGANISATEURS

Proposition d'une étude de cas

Une maman au foyer – Un papa peu présent dans la prise en charge des enfants - Deux enfants de 18 mois et 2ans et demi Pas de cadre, l'enfant de 18 mois s'endort avec son biberon, télévision allumée 24h/24, se roule par terre quand il n'est pas d'accord, les enfants écrivent sur les murs du logement et utilisent des mots grossiers constamment. Ils mangent ce qu'ils veulent, quand ils veulent. Difficulté pour la mère à dire Non.

Propositions d'une trame d'intervention :

- 1) *Les compétences des parents aujourd'hui à poser un cadre → problème de la norme éducative (souvent très distendue)*
- 2) *Quel bénéfice, par rapport à l'étude de cas, à laisser la situation s'installer ? (notamment pour la mère) → Y-aurait-il une balance dans l'éducatif entre bénéfiques et inconvénients ? → Qu'est ce qui fait qu'à un moment la situation pose problème, devient un inconvénient ? Qui alerte ?*
- 3) *L'environnement en tant qu'élément amplificateur des problèmes (environnement dans le foyer : télévision, écrans... mais également socio-familial)*

A PROPOS DES COMPETENCES DES PARENTS, AUJOURD'HUI, A « POSER UN CADRE EDUCATIF » A LEURS JEUNES ENFANTS : QUELS ENJEUX POUR LES PROFESSIONNELS ?

Une compétence est une capacité à mobiliser une ou plusieurs connaissances dans un contexte donné

Les principales sources des connaissances parentales

Ce sont tout d'abord un ensemble de connaissances acquises par l'expérience ou transmises de façon informelle :

- celles, éminemment subjectives qui proviennent de la propre enfance des parents, de l'observation des attitudes de leurs parents et grands-parents envers eux et envers leurs frères et sœurs ;
- si les parents ont déjà donné naissance et commencé à élever un enfant, ce sont les connaissances acquises à cette occasion ;
- ce sont enfin les connaissances transmises par des proches parents, des amis, des voisins, des groupes de parents.

* Pédopsychiatre de service public, ex-chargé de mission "enfance-familles" à la Ville de Paris, consultant. Vice-président de la section française de Défense des Enfants International (DEI-France). Auteur de *Coéduquer – Pour un développement social durable* (Dunod, 2004).

Outre ces connaissances « profanes », une série de connaissances techniques ou « scientifiques » sont transmises :

- directement par des professionnels de l'enfance exerçant en maternité, en service de PMI, en crèches, en haltes-garderies, par des assistant-e-s maternel-le-s, des médecins, par des professionnels des écoles, des bibliothèques, des ludothèques, etc.) ;
- ou indirectement par des ouvrages et surtout par les médias spécialisés ou grand-public (presse écrite, radio, télévision, internet).

Les enjeux pour les professionnels, en termes de promotion de la santé et d'accompagnement éducatif, sont ici :

- de chercher à construire avec les parents sinon une synthèse du moins une mise en cohérence de ces connaissances « profanes » et professionnelles souvent désordonnées, parcellaires, voire contradictoires ;
- de ne pas dévaloriser inutilement ou à l'excès les connaissances issues de l'expérience des parents ;
- d'éveiller et d'encourager chez eux une prise de conscience et de confiance envers leurs capacités de construire leurs propres compétences sur la base de l'ensemble de ces connaissances.

A propos du contexte, et donc des conditions et du cadre de vie familiale

Il est toujours utile de « contextualiser », c'est-à-dire de mettre en perspective, les constats initiaux des professionnels afin d'en examiner leurs sens possibles. A titre d'exemple, certaines des observations du « cas » proposé par les organisateurs du séminaire suscitent un certain nombre de questions invitant à ce type de démarche.

- *« Une maman au foyer »*

Certes, on la dit « au foyer » : mais s'agit-il d'un réel choix de vie de sa part ? A-t-elle déjà ou n'a-t-elle jamais travaillé, ou ne le peut-elle pas pour diverses raisons, et, en ce cas, lesquelles ? Son maintien - ou son retour - au foyer est-il le résultat d'un arbitrage conjugal, et si oui de quelle nature :

- culturelle (valorisation du rôle éducatif traditionnel et réputé « irremplaçable » de la mère au foyer, qu'émphasent parfois les théories de l'« attachement ») ?
- financière et pratique (par exemple le recours au congé parental et à l'allocation parentale d'éducation présente peut-être plus d'intérêt que l'exercice d'un emploi peu gratifiant, contraignant, mal rémunéré, aggravé par le coût et l'accessibilité de modes d'accueil pour les deux jeunes enfants) ?
- une combinaison de ces deux motifs, voire d'autres encore, liés par exemple à un certain isolement familial et social des parents qui ne leur permettent pas de recourir à des aides et entraides extrafamiliales et qui contraignent la mère et les enfants à rester confinés au « foyer », sans pouvoir s'ouvrir à d'autres expériences ?

Le maintien - ou le retour – de la mère au domicile peut aussi être la cause ou la conséquence d'une dépression sous-jacente, non ou mal reconnue comme telle, et qui peut en outre réduire sa disponibilité et

sa réactivité envers les besoins relationnels des ses jeunes enfants et expliquer certains problèmes éducatifs observés.

Bien d'autres facteurs encore peuvent expliquer cette présence, que l'on ne découvrira qu'en cherchant à les mettre en lumière.

Les enjeux pour les professionnels sont ici de repérer et de faire reconnaître la pertinence des rencontres et des visites à domicile, notamment pré et post-natales, proposées aux deux parents, et effectuées autant que possible avec eux deux aussi, ainsi que l'importance des approches pluri-professionnelles voire pluri-institutionnelles, empathiques et non jugeantes, des situations familiales constatées en ces occasions.

- *« Un papa peu présent dans la prise en charge des enfants »*

Il convient ici aussi de se demander si ce mode de présence résulte d'un véritable « choix » de ce père, d'une tendance délibérée à l'abstention ou à l'évitement à l'égard d'une situation familiale difficile ou peu gratifiante et des tâches domestiques qui l'accompagnent, etc. ; ou s'il s'agit, plus simplement, des conséquences de ses horaires de travail et de déplacement, ainsi que de sa faible maîtrise des possibilités d'en négocier l'ajustement avec son employeur.

Sa faible présence, tout du moins en quantité de temps, peut également être cohérente avec le choix conjugal, plus ou moins contraint, de la mono-activité professionnelle qui a maintenu ou affecté la mère « au foyer », comme on l'a vu plus haut.

Elle peut aussi être le résultat d'un ensemble de représentations socio-culturelles auxquelles sont exposés filles et garçons pendant leur enfance, qui sont plus ou moins intériorisées par la suite, et qui tendent à éloigner les hommes et les pères des jeunes enfants après avoir disqualifié leurs savoir faire et leurs savoir être quant aux soins de puériculture et à l'éducation qu'ils peuvent leur prodiguer. Le succès massif et immédiat du congé paternel de 11 jours instauré en 2001 et les pratiques auxquelles il a donné lieu montrent cependant, avec d'autres observations convergentes, que ces représentations pourraient évoluer dans un proche avenir.

Les enjeux pour les professionnels sont ici les mêmes que ceux évoqués au sujet des mères : valoriser et favoriser la tenue de rencontres et de visites à domicile en présence des deux parents, et s'efforcer de comprendre, avant de juger de façon stéréotypée, les causes et le sens des situations familiales constatées en ces occasions. Il importe en outre de ne pas confondre quantité et qualité de la présence parentale, et admettre que ce que font les pères avec les jeunes enfants peut être suffisamment spécifique pour ne pas être évalué à l'aune de ce que font les mères (et réciproquement).

- *« Pas de cadre »*

Qu'entend-on ici par « cadre » ? Et, pour commencer : le contenant ou le contenu ? Le cadre matériel ou le cadre symbolique ? voire même l'environnement du cadre, le cadre de vie, le « cadre du cadre » ? De ce dernier point de vue, ne convient-il pas de s'intéresser, par exemple :

- à la taille, aux composantes et aux caractéristiques du logement familial ?

- aux caractéristiques de l'habitat où ce logement prend place (immeuble ancien ou récent, taille de cet immeuble, nature et entretien de ses parties communes, lotissement, maison isolée, desserte par les transports en commun, etc.) ?
- à l'implantation de cet habitat dans un environnement urbain, rural, péri-urbain, néo-rural ?
- à la présence d'équipements de proximité pouvant accueillir de façon régulière des jeunes enfants et leurs parents : crèches collectives ou familiales, haltes-garderies, écoles pré-élémentaires ouvertes aux enfants de moins de 3 ans, bibliothèques, ludothèques, lieux d'accueils parents enfants, espaces verts, centres sociaux, associations de quartier, etc. ?
- à la disponibilité et au regroupement des informations relatives à ces équipements, à leur accessibilité (géographique, financière, jours et heures d'ouverture, etc.), et à tous autres facteurs favorisant ou non leur fréquentation par les mères, les pères, la fratrie ?
- à la présence, à la proximité, à la disponibilité des grands-parents, de la famille élargie, de voisins et d'amis conviviaux pouvant soutenir, dépanner, relayer les parents en cas de besoin ?

Les enjeux pour les professionnels sont ici :

- tout d'abord, d'identifier, avec les parents, les repères et les relais dont ils disposent déjà dans leurs propres réseaux et qui peuvent leur permettre de bénéficier d'échanges de part et d'autre du « cadre » familial, de l'apport d'autres références éducatives, et de moyens concrets de sortir de leur éventuel isolement parental ou familial ;
- s'il y a lieu, d'informer ensuite les parents sur les ressources institutionnelles et professionnelles de proximité qui peuvent contribuer aux ouvertures, aux rencontres et aux échanges que leurs réseaux personnels ne leur procurent pas ;
- dans tous les cas d'appuyer ou d'accompagner la recherche, par les parents, de toutes les contributions susceptibles, s'agissant de la question des « cadres » de l'éducation, d'en préciser et d'en assouplir la dimension de « contenant normatif » et d'en enrichir la dimension de « contenu vécu ».

Les différentes conditions d'émergence et de manifestation des compétences parentales à « poser un cadre » répondant à des « normes éducatives »

Les compétences éducatives s'expriment différemment selon le contexte de la rencontre entre les parents et les professionnels porteurs ou transmetteurs de « normes »

Ainsi la visite à domicile s'effectue-t-elle au sein d'un territoire qui protège l'intimité de la famille et qui est en grande partie déterminé par l'organisation de sa vie privée. Elle est différemment perçue :

- selon la façon dont elle est annoncée ;
- selon son jour et son heure, qui permettent ou non la présence du père, de la fratrie ;
- et selon qui l'effectue : sage femme, puéricultrice, assistant-e de service social, technicien-ne de l'intervention sociale et familiale, éducateur/trice d'un service relevant de la protection de l'enfance ... ou encore huissier de justice !

La salle d'attente et les différents bureaux de la consultation de PMI ou du service social constituent en revanche des territoires institutionnels, des composantes de l'espace public. Ils sont structurés par une

fonction de libre visite et d'accueil relativement inconditionnel, et par des cultures professionnelles - de tradition hygiéniste, médicale voire médico-psychologique, pour ce qui concerne par exemple la PMI – souvent perçues comme savantes et normatives.

Lors des différentes formes de regroupements de parents et de jeunes enfants délibérément organisés au sein des consultations de PMI, des centres sociaux, des « maisons vertes » ou équivalents, des bibliothèques, des ludothèques, des associations de quartier, etc., la dimension institutionnelle du lieu d'accueil peut s'effacer devant la perception des objectifs de socialisation et d'éducation collectives propres à ces groupes.

Sont exclus de cette analyse de la diversité des « cadres où l'on pose des cadres » les structures et services d'accueil de la petite enfance, les accueils périscolaires et les centres de loisirs pré-élémentaires, au sein desquels, par définition, la présence des parents n'est le plus souvent que transitoire – même si les interactions avec les professionnels n'en sont pas moins déterminantes, en termes d'échanges ou parfois de confrontations de compétences.

Les enjeux pour les professionnels sont ici de comprendre, d'analyser et de faire valoir le fait que les normes de référence (familiales, sanitaires, éducatives) peuvent se manifester de façon différente selon les motifs de la rencontre, selon les lieux, leur disposition, leur adaptation ou non à l'échelle et aux besoins des enfants, selon le nombre d'enfants présents, selon le nombre, la fonction et la disponibilité des adultes qui interfèrent avec eux.

L'appréciation des interventions et des interactions auprès des enfants

Dans chacun des différents contextes et lieux évoqués, la nature, la visée et la légitimité des interventions (ou des non interventions) des parents ou des professionnels auprès des enfants sont perçues de façon différente par chacun des protagonistes, et notamment par les enfants eux-mêmes. En outre, ces interventions interagissent en permanence entre elles. Les attitudes et les comportements des enfants dépendent largement de ces interactions et ne peuvent pas être analysées en dehors de ce contexte immédiat. L'enfant de 18 mois « *qui se roule par terre quand il n'est pas d'accord* » n'exprime pas la même chose selon la « terre » sur laquelle il se roule, selon la personne qui a formulé ce qui suscite son désaccord et selon les autres personnes devant qui se déroule la scène.

Autrement dit, et même ce constat est banal, il importe de ne pas oublier que la présence et le rôle des observateurs influent sur ce qu'ils observent.

On ne peut donc pas faire l'économie d'une mise à jour tant de la nature que de la source des compétences et des normes auxquelles se réfèrent les professionnels dans la mesure où celles-ci interagissent, dans un contexte et un lieu donnés, avec celles des parents.

Il convient par exemple de réfléchir à la façon dont des professionnelles, dotées d'une formation très materno-centrée et exerçant dans un milieu où l'emploi féminin domine très largement, se représentent et apprécient les interventions éducatives spécifiques des pères et la façon de leurs jeunes enfants d'y réagir.

Un autre exemple peut être donné de la nécessité d'analyser finement le contexte et la complexité d'une possible coéducation entre parents et professionnels : comment de jeunes enfants perçoivent-ils, d'une part, l'encouragement prodigué par tel ou tel professionnel à jouer avec de la semoule pour éveiller leur sensorialité, leur motricité fine, leur sens du partage, etc. et, d'autre part, la désapprobation d'ordre culturel de leurs parents de les voir manier de la sorte le symbole d'une précieuse alimentation ?

Les enjeux pour les professionnels sont assez bien pointés dans ce second exemple où l'on voit, s'agissant d'une activité apparemment anodine susceptible d'intéresser des jeunes enfants, des adultes déterminés à leur dire « oui » alors que d'autres le sont tout autant à leur dire « non ». Il s'agit dès lors, pour les professionnels, de parvenir à circonscrire, analyser et dépasser ce dilemme, et de le faire avec les parents, en ayant pour considération primordiale et partagée le respect de l'intérêt de l'enfant.

LA FORMIDABLE ET STIMULANTE COMPLEXITE DE LA MISSION EDUCATIVE, AU QUOTIDIEN ET DANS LA DUREE

Une série de composantes plus complémentaires qu'antagonistes, et qui incombent aux parents en même temps qu'aux professionnels

Tenir la main, lâcher la main

Si l'éducation des enfants est une mission formidablement complexe mais hautement stimulante, c'est tout d'abord parce qu'elle est fondée sur une double injonction aux termes apparemment contradictoires faite à l'adulte en situation d'éducation : devoir tenir la main de l'enfant et, simultanément, savoir la lui lâcher.

Cela se joue et se vit à chaque tranche d'âge : celui de la petite enfance, par exemple lors de la conquête des premiers pas ; celui de l'enfance d'âge scolaire, par exemple pour la gestion du travail scolaire ; celui de l'adolescence, par exemple pour la négociation des premières sorties du soir.

Il s'agit autrement dit de parvenir à concilier la protection et l'autonomisation de l'enfant, de veiller à ce qu'il puisse s'émanciper mais en toute sécurité, et découvrir le monde mais sans s'y perdre.

Heureusement l'enfant a deux mains, et deux parents également, chacun dotés aussi de deux mains, ce qui permet de multiplier les combinaisons de rôles et de situations !

L'ambivalence des usages de la main – réelle ou métaphorique – réside aussi qu'elle est celle qui peut caresser et celle qui peut frapper. Ainsi des adultes s'enferment-ils parfois dans l'illusion que la séduction ou la violence ou l'alternance des deux suffiraient à prévenir ou résoudre les difficultés de l'éducation. Or un jeune enfant n'est pas un chiot qu'il faut dresser, mais un être humain qu'il convient d'élever, dans tous les sens du terme. Mieux vaut donc, en cas de désaccord avec lui avec lui, en venir aux mots qu'en venir aux mains. Or, ici, « oui » et « non » ne sont pas les seuls mots utilisables pour verbaliser et gérer des situations complexes, pas plus que ne le sont les seuls mots doux ou les seuls « mots grossiers ».

Etre et avoir, le principe de plaisir et le principe de réalité

Le jeune enfant, on le sait quand on le voit faire, à tendance à considérer qu'il est le centre du monde et que tout ce qui se trouve autour de lui appartient. Il est régi par le *principe de plaisir*, celui de la satisfaction immédiate des besoins physiologiques et affectifs, qui sont aussi des besoins de sécurité interne. A ce titre, il lui faut *avoir pour être*, et il est prêt à tout pour cela, notamment à prendre le pouvoir sur tout ce qui l'entoure, le pouvoir de tout faire et de tout s'accaparer, de « *manger ce qu'il veut, quand il veut* ». Il est vrai qu'il lui faut aussi grandir et que la satisfaction par autrui, dont il dépend, de ses besoins essentiels y contribue en première ligne. Comme le disait le pédiatre et psychanalyste britannique D.W. Winnicott, « *grandir est un acte agressif par nature* ».

Par nature peut-être, mais pas par culture. D'ailleurs, peu à peu, les projets d'*avoir pour être* puis d'*être pour avoir*, et seulement pour avoir, apparaissent ennuyeux à l'enfant, et moins générateurs de plaisir qu'il n'y semblait aux premiers mois de la vie. Une autre réalité lui devient perceptible et lui semble accessible, surtout avec la découverte du jeu et du langage et avec la conquête simultanée de la marche. Le *principe de réalité* qui se fait ainsi jour présente de nouveaux avantages et amène de nouvelles formes de gratification. Il devient en effet possible et intéressant de décider d'aller activement vers le monde - non sans risque de chutes, de déceptions et autres déconvenues pleines d'enseignement - , plutôt que de continuer à dépendre passivement de ce que le monde veuille bien venir à soi – au prix d'éprouver un intense sentiment de détresse quand tel n'est pas le cas.

Ce faisant, émerge alors la conscience fondamentale de l'*autre*, cette entité vivante et réagissante qui représente à la fois le même et le différent. Avec cet autre, rencontré sur le chemin des nouvelles explorations, l'enfant expérimente la gamme infinie de l'échange, du partage, du conflit, bref de la socialisation ; mais aussi, et avant tout, un type de relations assez inédites et plutôt sophistiquées. Cet autre-là, en effet, ne se résume pas, désormais, à un pourvoyeur de satisfaction des besoins élémentaires. Il est aussi cet être qui sait, du moins en théorie, reconnaître en la demande qui lui est adressée par le jeune enfant l'expression d'un désir, et plus seulement d'un besoin ; et qui, par conséquent, décide souvent de différer, en la négociant, cette satisfaction-là.

En d'autres termes, face à l'impérialisme d'un désir nostalgique du principe de plaisir et qui prétend qu'on pourrait vouloir tout et tout de suite, l'autre, ce représentant du principe de réalité, est conduit à répondre : « *Ta demande passe par moi, mais tu n'es pas tout pour moi, et je ne suis pas destiné à être tout pour toi. Tu ne peux tout avoir pour toi, tu n'es pas tout puissant et je ne le suis pas non plus. Bref, il va falloir attendre un peu, et nous allons d'ailleurs attendre ensemble* ».

Oui et non

L'adulte peut être amené à jouer aux yeux de l'enfant le rôle d'un « autre » doté d'une mission d'éducation. S'il s'agit de la mère ou du père, voire d'un autre membre de la famille proche, il est inscrit en outre, au quotidien, dans l'équation à multiples variables de l'affection, de la filiation et de la responsabilité à son égard. Dans tous les cas, et notamment vis-à-vis du jeune enfant - particulièrement friand quant à lui des occasions de s'affirmer en s'opposant - , il revient à cet adulte d'introduire à l'attente de ce qui est possible par un « *non, pas tout de suite* » qui laisse entendre aussi un « *oui, bientôt* » ou un « *oui, mais autrement* », bref un « *non* » qui ouvre de réelles perspectives à venir.

S'il s'agit en revanche d'une attente impossible à satisfaire, par exemple parce qu'elle comporte l'exposition à un danger qui ne saurait être couru ou la transgression d'un interdit majeur, le « *non, pas question, tu es trop petit* » ou le « *non, jamais de la vie* » qui s'imposent gagnent bien sûr à être explicités par leurs motivations positives, protectrices. Mais il est utile et judicieux de l'enrichir aussi d'une alternative ou d'une ouverture intéressantes aux yeux de l'enfant. Par exemple : « *Non, tu es trop petit pour grimper (ou descendre) seul cet escalier et aller chercher un jouet dans ta chambre. Mais, si tu me laisses terminer ce que je suis en train de faire, je vais te donner la main et nous allons prendre cet escalier ensemble. Ainsi pourrais-je t'apprendre comment le faire, par la suite, sans tomber ni te faire mal, et pourrons-nous aller chercher le jouet auquel tu penses, et peut-être même en découvrir ensemble un autre auquel tu ne penses pas* ».

Bien entendu le jeune enfant ne va pas nécessairement saisir le sens de tous ces mots. Mais il percevra – par l'intonation de sa voix, par sa posture – l'intention générale de l'adulte qui lui justifie de la sorte la nécessité d'une attente si celui-ci pense sincèrement ce qu'il dit au moment où il le dit. L'expérience enseigne que, la plupart du temps, l'enfant souscrit à ce « non » interprété comme porteur d'un engagement de l'adulte et d'une perspective pour lui-même, et qu'il se résout alors plus facilement à patienter et, mieux encore, à se représenter mentalement ce qui va et pourrait se passer.

Et l'amour, dans tout ça ?

La frustration n'est pas la privation d'amour, mais la privation d'interdits ouvre le jeune enfant aux risques de la solitude et de l'errance

Le « non » structurant, socialisateur, émancipateur, ne se résume pas à un pur refus, à une absolue privation, à une volonté d'inaction. Il annonce aussi un projet d'action, différée ou différente, susceptible d'ouvrir à un plaisir ultérieur. Il exprime une promesse ou tout du moins l'engagement d'une négociation, la naissance en tout cas d'un espace possible pour la projection et l'anticipation de ce qui va se passer, autrement dit une invitation faite au désir de renoncer à son essence impérieuse pour mieux souscrire à une logique de socialisation.

Toute loi devrait, idéalement et fondamentalement, être inspirée par l'amour d'autrui et par la possibilité de faire harmonieusement société. Au cœur des relations humaines, et notamment éducatives, l'amour éprouvé pour l'enfant s'exprime de même, bien moins que par la satisfaction immédiate de ses seuls besoins, à travers la reconnaissance de sa demande de quelque chose d'autre, et surtout de quelque chose qui vient de l'autre. C'est pourquoi les apprentissages s'effectuent plus sûrement dans l'espace ouvert par l'attente du plaisir que l'on escompte des découvertes promises, et mieux encore quand ces découvertes s'effectuent au moyen d'activités partagées entre adultes et enfants, ainsi qu'au sein d'un groupe d'enfants.

A l'inverse, le jeune enfant privé de l'expérience de l'interdit bienveillant et de la frustration respectueuse de sa personne risque d'éprouver le sentiment de solitude de celui qui peut tout faire sans que personne ne fasse rien pour lui tracer un chemin. Il ne rencontre personne - ni devant, ni derrière ni surtout près de lui - pour le guider dans le monde qu'il explore. A défaut de se sentir *être* quelqu'un, il continue de penser qu'il peut tout *avoir*, mais ce « tout » ressemble à un « rien du tout ». Il peut aussi mettre en scène les

conséquences de cette solitude pour avoir quelque chance de rencontrer quelqu'un qui l'aide à en sortir. L'escalade des provocations, des transgressions, des violences, des prises de risque, des blessures commises ou subies peut se comprendre comme une tentative réitérée de se voir enfin proposer une main qui le retienne, un cadre qui, comme celui du peintre, lui désigne l'espace de ses audaces et de ses inventions, une sécurité qui le réconcilie avec l'idée de la liberté.

Un « oui » systématique ou coupable peut donc signifier l'indifférence ou le désarroi de l'adulte tandis qu'un « non » mesuré et motivé peut signifier l'amour et l'intérêt *pour* la personne de l'enfant, et donc la prise en compte authentique de l'intérêt *de* sa personne.

L'enfant qui fait parler de lui

L'enfant placé « au centre » de l'allégeance ou de la protection excessives que lui imposent les adultes, en considération de l'idéalisation plutôt que de l'intérêt de sa personne, perd lui aussi des chances, en cette position centrale, de rencontrer les limites du cadre sincèrement attentif, confiant et bientraitant de développement qu'il requiert. Tout enfant souhaite pourtant examiner l'ensemble de son univers, familial et social, en explorer le centre et les limites, y prendre des risques, à condition toutefois qu'une vigilance bienveillante l'empêche de s'y blesser ou de s'y perdre.

A cet effet l'enfant, fin stratège, peut s'employer à ce que les adultes qui comptent pour lui – parents, famille élargie, professionnels – soient amenés à parler de lui. Pour vérifier leurs dispositions à le faire, pour étudier et analyser la cohérence ou l'incohérence de leurs normes et cadres de référence, il va tester la diversité de leurs réactions face à une même attitude de sa part, ou face à une palette d'attitudes provocatrices : conduites alimentaires, exploits psychomoteurs, talents graphiques déployés sur le papier peint ou le canapé, etc.

En ces occasions, les professionnels devraient non seulement, on l'a dit en introduction, rester attentif au contexte de vie des familles et à celui dans lequel ils mènent leurs observations et établissent leurs échanges avec les parents. Mais ils devraient aussi se garder de recourir à des propos trop formatés ou à des jugements stéréotypés. Outre qu'ils sont souvent inutiles, inaudibles ou irrecevables pour les parents, ceux-ci risquent en effet d'aggraver le désarroi ou la solitude de l'enfant s'il se perçoit à cette occasion comme la source - ou placé « au centre » - de tensions entre des adultes qu'il estime pourtant à divers titre.

La dimension authentiquement coéducative des échanges entre parents et professionnels tout comme le respect et la confiance mutuels qui doivent la caractériser sont donc ici essentiels. Les parents désemparés par leurs responsabilités et leurs difficultés éducatives s'en montrent plus souvent inquiets que, délibérément ou non, « pathogènes », disait-on autrefois, ou « démissionnaires » et générateurs de futurs délinquants, dit-on trop souvent aujourd'hui. Comment les aider à reprendre confiance en eux, sinon en les aidant à puiser dans leurs ressources propres et en les encourageant à mobiliser celles de leur environnement, plutôt qu'en les incitant à se méfier de tout regard extérieur et de ses conséquences possibles ?

La tendance manifestée par certains parents à exprimer leur amour pour leur enfant et à rechercher le sien en évitant de lui dire « non » ne signe pas systématiquement leur immaturité ou leur insécurité affectives,

mais peut-être un besoin de repli consolateur sur la sphère familiale, dont les causes peuvent être multiples. Et peut-être aussi le besoin de s'entendre confirmer ou expliquer que le « *oui* » présent au cœur d'un « *non* » légitime, protecteur et cohérent est le puissant garant d'un amour partagé.

Ce qu'autorise et ce dont devrait dissuader le temps libre des jeunes enfants

Les vertus des temps libres

Les temps libres des enfants, et notamment ceux que leurs parents ne peuvent pas toujours leur consacrer, ne sont pas des temps vides à remplir coûte que coûte. Ils permettent par exemple aux enfants de chercher et de trouver par et en eux-mêmes les moyens de sortir de l'expérience de l'ennui. Les activités et les inactivités ainsi occasionnées sont parties prenantes, tout comme le jeu, de ce qui s'avère essentiel au développement psychologique des enfants ainsi qu'à leurs modalités d'approvisionnement du « principe de réalité ».

De ce point de vue, et considérant le fait que les enfants sont loin d'être égaux devant les temps libres alors que l'extension quantitative de ceux-ci est une donnée sociologique incontestable, il importe que parents et professionnels s'accordent à en faire un thème important de leurs échanges. Il importerait d'ailleurs tout autant, par exemple, que les municipalités et les Caisses d'allocations familiales accroissent les soutiens qu'elles peuvent apporter à la création, au développement et au fonctionnement de ludothèques publiques ou associatives, de proximité ou ambulantes, accessibles au plus grand nombre de familles et à leurs enfants de tous âges. Il importerait enfin que les enfants puissent être associés au choix des activités de loisirs qui les intéressent et qu'ils aiment pratiquer, individuellement, collectivement, avec ou sans leurs parents.

Même chez le jeune enfant, en effet, l'article 12.1 de la Convention internationale des droits de l'enfant, ratifiée par la France en 1990, s'applique quand il lui reconnaît : « *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* », de même que l'article 31, s'agissant de ses droits « *au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge* ».

Les inconvénients de l'envahissement du temps libre par les écrans domestiques

Il résulte de ces considérations que le jeune enfant ne devrait pas se laisser imposer une exposition systématique et durable aux écrans de télévision, de lecteurs de DVD, d'ordinateur, de *smartphone*, etc. si cela est contraire à son intérêt supérieur, et ceci ni chez ses parents ni chez son assistant-e maternel-le ou familial-e. Certes, compte tenu de leurs contraintes domestiques ou professionnelles, ceux-ci n'ont parfois guère le choix de s'abstenir de recourir à cette modalité d'occupation des enfants, ou bien le font parfois avec d'excellentes – quoique naïves – intentions : favoriser un bain linguistique, développer l'imaginaire, susciter l'endormissement en douceur, distraire un enfant malade ou souffrant confiné au lit, etc.

On sait cependant aujourd'hui que les inconvénients de la fréquentation assidue de ces écrans, même si elle est partagée avec les adultes, sont souvent notables. Outre qu'elle peut faire obstacle au « droit à l'ennui » des jeunes enfants, elle contribue à les entretenir dans un mode de relation au monde et aux images qui

confine bien souvent au « principe de plaisir » - et auquel les adultes ne manquent pas de souscrire non plus en ces circonstances. Immédiateté de l'accès massif, peu organisé et peu hiérarchisé aux images et aux informations, pratique du *zapping*, soumission à la séduction délibérément et habilement trompeuse des messages publicitaire et à la culture du « tout, tout de suite, partout, tout le temps » (génératrice, entre autres causes, des prescriptions d'achats par les enfants pour ne pas dire, dans certains cas, du surendettement des familles), etc.

Mais l'inconvénient majeur réside peut-être en ceci que les images et les spectacles qui circulent en masse et parfois en flux continu sur les écrans familiaux sont souvent reçus sans être commentés par leurs spectateurs de tous âges. Lorsque leur contenu émotionnel est puissant (violences, conflits armés, catastrophes naturelles, films d'épouvante, mises en scène crues de la sexualité humaine, histoires tristes où des rôles sont tenus par des enfants, etc.), l'absence d'accompagnement verbal ne permet pas, en effet, de le filtrer, de le reformuler, de lui donner un sens accessible aux degrés d'entendement et de discernement de l'enfant.

Sans aller contre son temps, force est donc ici de considérer que la prudence est de mise, et que parents et professionnels doivent réfléchir ensemble à ce qui doit être autorisé, à ce qui doit être limité ou encadré, et à ce qui doit être interdit.

CONCLUSION

En matière d'éducation, la véritable autorité consiste bien plus à savoir autoriser qu'à savoir interdire, et à devoir dire « non », bien sûr, mais dans la perspective essentielle de pouvoir dire « oui » à l'enfant qui découvre, examine et apprend le monde qui l'accueille. Autrement dit, le défi auquel sont confrontées la plupart des familles mais aussi des autres instances éducatives pourrait être de parvenir à faire reconnaître et à exercer une autorité qui autorise plutôt qu'une autorité qui interdit. Ce défi qui imprègne toutes les circonstances de l'éducation est cependant lancé dans un contexte de démocratisation récente et généralisée de la vie privée et du fonctionnement des institutions auquel ni les parents ni les professionnels d'aujourd'hui n'ont été vraiment préparés.

C'est pourquoi, du fait même de sa complexité, l'injonction paradoxale que je résume en l'expression, compréhensible pour tous, « tenir la main/lâcher la main » devrait être de nature, aujourd'hui plus que jamais, à rapprocher et à solidariser parents et professionnels. À défaut de quoi, on les verrait aussitôt courir les risques de la méfiance mutuelle, de la confrontation, des rivalités de compétences et des procès en incompétences ou encore de la surenchère autoritaire annoncée, toutes tendances aux parfums ambigus desquelles ils sont sournoisement invités à succomber - y compris dans le secteur de la petite enfance, où nombre de professionnels ont dores et déjà ressenti le besoin de refuser la propension à décerner précocement des « zéros de conduite » aux parents et aux enfants.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2011 - Devoir dire « non » pour pouvoir dire « oui » - L'autorité au carrefour des pratiques parentales

Licence (CC BY -NC-ND)



Vous êtes autorisé à publier, partager, distribuer gratuitement l'œuvre de l'auteur.

Dans la mesure du possible vous devez donner le nom de l'auteur. Vous n'êtes pas autorisé à vendre, louer, reproduire, adapter, modifier, transformer ou faire tout autre usage.

Courriel de l'auteur : contact@frederic-jesu.net

Site officiel de l'auteur : <https://www.frederic-jesu.net>

© Copyright-France tous droits réservés 2020-2021

Paris, 2020

ISBN 979-10-394-0460-0