

Grandir avec des limites et des repères ... pour aller plus loin

Dossier à l'usage des professionnels



REMERCIEMENTS

Nous tenons vivement à remercier tous ceux dont le travail critique de relecture nous a aidé à réaliser cette brochure et en particulier :

Philippe Andrianne (Secrétaire général de la Ligue des familles), Philippe Béague (Président de la Fondation Françoise Dolto – Membre du Conseil Scientifique de l'ONE), Isabelle Cado (TMS Edus-Direction Etudes et Stratégies de l'ONE), Olivier De Bock (Direction Etudes et Stratégies de l'ONE), Marie-Christine de Terwangne (TMS Edus-Direction Etudes et Stratégies de l'ONE), Caty Guillaume (Responsable de la Communication Externe de l'ONE), Myriam Katz (Rédactrice en chef du Ligneur et du Journal de votre enfant), Marie-Christine Mauroy (Pédiatre, Médecin coordinateur de l'ONE), Michel Vandekerke (Expert à l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse), Isabelle Vanvarebergh (Direction Etudes et Stratégies de l'ONE).

Grandir avec des limites et des repères est le thème d'une campagne menée par l'ONE dans le cadre de sa mission de soutien à la parentalité.

Pourquoi ce thème ? Tant les professionnels que les parents ont manifesté leur souhait de disposer d'informations sur le sujet.

Les professionnels de tous les secteurs de l'enfance (TMS, milieux d'accueil, enseignants, PMS, PSE, SAJ) s'inquiètent de la violence de plus en plus précoce chez certains enfants qu'ils rencontrent et de la difficulté que des jeunes manifestent par rapport à l'autorité.

Ils estiment que les parents ont parfois tendance à faire reposer sur eux la lourde tâche d'éduquer leurs enfants. Certains enfants n'ont pas de limites et les éducateurs se sentent découragés, dans le flou, en questionnement par rapport à leur mission. Ils souhaitent des références, des outils, qui leur donnent des bases pour travailler cette question.

Les parents quant à eux sont parfois perdus entre les extrêmes du trop et du trop peu : sont-ils trop ou pas assez sévères ? En font-ils trop ou pas assez pour leurs enfants ? Ne sont-ils pas noyés d'informations tout en manquant de certaines lignes directrices pour réfléchir à leur rôle de parents ? Accusés parfois d'être démissionnaires ou pointés du doigt par l'école, préoccupés par la tâche difficile d'élever des enfants à la fois bien dans leur peau et capables de vivre en société, les parents cherchent eux aussi des repères dans la question de l'autorité et de la socialisation des enfants.

Soucieux de rencontrer les préoccupations des parents et des professionnels, l'ONE a fait de ce thème le sujet de sa campagne de soutien à la parentalité en 2006-2007.

COMMENT SE DÉCLINE CETTE CAMPAGNE ?

Une brochure destinée aux parents a été développée ; elle est le fruit de nombreuses collaborations scientifiques et de terrain.

Eduquer son enfant, l'aider à mettre de l'ordre dans ses sensations, ses désirs, ses pulsions, lui inculquer des règles qui à la fois le sécurisent et lui permettent de vivre au sein d'une communauté, voilà le sujet de cette brochure.

Afin de soutenir les professionnels dans leur mission d'encadrement, un dossier d'approfondissement et un dossier pratique ont été créés. Ces dossiers complètent la brochure destinée aux parents et ont été conçus pour soutenir les professionnels dans le cadre de leur formation continue.

LE PREMIER DOSSIER REPREND DES ASPECTS THÉORIQUES :

- L'approche sociologique (Myriam Sommer) trace l'évolution de l'autorité dans la famille et resitue la question de la socialisation dans le contexte actuel, montrant que ces changements sont irréversibles et s'inscrivent dans des transformations sociétales plus globales. Cette mutation dont certains aspects sont positifs pour le développement des enfants présente aussi de nouveaux risques et engendre de nouvelles fragilités.
- L'approche psychologique (Caroline Geuzaine) situe l'apprentissage des limites et des repères dans le développement global de l'enfant insistant sur la nécessité de faire exister conjointement une relation chaleureuse et significative avec des repères et des règles claires.

LE DEUXIÈME DOSSIER REPREND DES ÉLÉMENTS PRATIQUES :

Cette partie pratique (Isabelle Cado et Marie-Christine de Terwangne) propose notamment des pistes d'animation pour exploiter la brochure à destination des parents (« Grandir avec des limites et des repères ») et d'autres outils développés par l'ONE et ses partenaires dans le cadre du soutien à la parentalité.

LES AUTRES ACTIVITÉS ET SUPPORTS :

Au printemps 2006, l'ONE a organisé deux journées d'étude sur le thème des limites et des repères en y associant tous les professionnels du secteur de l'enfance.

Le public s'est montré nombreux et diversifié (TMS, parents, accueillantes, personnel de crèche, enseignants, psychologues, assistants sociaux, éducateurs...).

L'ONE a également proposé 5 microprogrammes télévisés « Airs de famille » et une émission radio consacrées aux limites et aux repères, thème abordé sous différents angles de vue.

Ces événements ont été largement commentés dans la presse quotidienne et la presse spécialisée (en particulier dans *Le Ligeur*).

En outre, le Conseil scientifique de l'ONE (à l'initiative du Collège des Pédiatres) a mis en place un groupe de travail sur la santé mentale des enfants afin de définir une démarche préventive s'intégrant dans une politique de soutien à la parentalité.

Parents et professionnels partagent un souci commun, le bien-être et le développement des enfants. Ces brochures mettent à disposition des parents et des professionnels des informations cohérentes sur cette question centrale des limites et des repères. Elles contribuent ainsi certainement à les soutenir dans leur rôle d'éducateurs des citoyens de demain.

Je vous souhaite une bonne lecture,



Danièle Leclair

Partie 1

Les familles d'aujourd'hui
ne sont pas
la réplique négative
de celles d'hier



Myriam Sommer

Partie 1

LES FAMILLES D'AUJOURD'HUI NE SONT PAS LA REPLIQUE NEGATIVE DE CELLES D'HIER

INTRODUCTION

« Institution sociale mais reposant sur un fondement biologique, la famille doit être universellement présente quelle que soit le type de société. Mais n'est-il pas aussi inévitable qu'en fonction de sa structure démographique, de son organisation économique et de ses croyances religieuses, chaque société imprime à la famille des traits originaux ».

Claude Lévi-Strauss¹

Lorsque l'on parle de la famille contemporaine, c'est malheureusement trop souvent en termes négatifs avec une grande nostalgie vis à vis d'une famille d'antan à qui l'on attribue une série de qualités. Par rapport à ce modèle idéalisé, nous serions entrés dans l'ère de l'enfant roi, les parents seraient devenus démissionnaires et n'auraient pas transmis à leurs enfants les repères et les normes nécessaires à la vie en communauté.

Dans ces discours, la famille représente une forme de dégradation, de détérioration d'une famille traditionnelle en crise.

Les études historiques ou ethnologiques nous montrent que si la famille a toujours existé, il n'y a jamais eu de modèle unique et les familles se sont toujours adaptées à leur environnement : la place de l'enfant dans la famille tout comme celle du père et de la mère ont connu d'importants changements.

Les résultats de ces travaux témoignent du fait que ce que nous vivons aujourd'hui ne constitue pas une crise de la famille traditionnelle ou de l'autorité traditionnelle au sens d'une dégradation, d'une détérioration mais que les changements s'intègrent dans un processus d'évolution sociale plus large. Il s'agirait donc plutôt d'une mutation au sens d'un changement profond qui dépasse assez largement les familles.

Considérer les changements sous cet angle, c'est reconnaître qu'ils s'inscrivent dans des transformations sociales dont la famille ne constitue que l'une des facettes.

Si la famille change c'est parce que son environnement change aussi.

Prendre du recul, savoir d'où l'on vient aide à mieux comprendre les réalités d'aujourd'hui. Dans ce dossier destiné aux professionnels, nous mettrons en évidence le fonctionnement de la famille « traditionnelle » des années 1920 à 1960 et celui de la famille contemporaine qui se développe dans les années soixante.

1 Préface à *Histoire de la famille*, BURGUIERE André, KLAPIS-ZUBER Christiane, SEGALIN Martien, ZONABEND Françoise (dir.), Paris, Armand Collin, Tome 1, p.11

LA FAMILLE DES ANNÉES 1920-1960.

Après la Première Guerre mondiale débute une ère nouvelle caractérisée par une croissance relative (qui sera rapidement suivie d'une crise économique) et une démocratisation encore balbutiante de la vie sociale (avec le droit de vote accordé aux hommes en 1919).

Mais c'est aussi l'époque au cours de laquelle un modèle de famille qui avait jusque-là caractérisé la famille bourgeoise, s'impose à toute la société comme le modèle idéalisé de la vie privée. Toutefois, beaucoup de familles échappent à la norme et même durant cette courte période de l'histoire la famille n'est pas figée, elle évolue.

Le tournant des années 1960-1970 constitue une période charnière marquée par de nombreux changements tant sur le plan économique que culturel. C'est durant cette période qu'émerge la famille contemporaine. Nous consacrerons un chapitre à la présentation du contexte social et culturel qui a suscité les transformations familiales.

Les caractéristiques de la famille traditionnelle et de la famille contemporaine seront comparées à partir de trois fils conducteurs :

1. Les relations au sein de la famille et de la société ;
2. La conception de l'éducation ;
3. Le regard porté sur l'enfance.

Comme tout travail de modélisation, les traits sont quelque peu forcés et le modèle idéal est souvent dépassé par la réalité des faits. Cela contribue à mettre en évidence les caractéristiques principales et à introduire les concepts qui rendent compte de l'évolution.

Une attention particulière sera également portée aux risques nouveaux auxquels sont confrontés tous les parents ainsi qu'aux fragilités auxquelles certaines familles sont plus particulièrement exposées.



LA FAMILLE « TRADITIONNELLE »

D'emblée il faut apporter quelques précisions sur les termes utilisés et les confusions qu'ils véhiculent. La notion de famille traditionnelle recouvre en fait deux réalités différentes.

Premièrement, elle renvoie à un ensemble hétérogène de familles qui, à côté de certains traits communs et en particulier l'asymétrie entre parents et enfants (c'est-à-dire l'opposition et la hiérarchie des places occupées par les uns et les autres) et la division sexuelle des rôles féminins et masculins, possèdent des traits spécifiques. En effet, on ne vit pas de la même manière dans les familles paysannes de la Bretagne et dans les familles ouvrières de la Basse-Meuse. De plus, les rôles au sein de la famille évoluent au cours du temps.

Deuxièmement, le concept de famille « traditionnelle » désigne aussi plus spécifiquement le modèle de famille qui s'est imposé comme modèle dominant entre 1920 et 1960. Dans ce travail nous nous intéressons surtout à cette famille « traditionnelle » et au passage de celle-ci à la famille contemporaine.

Cette précision est importante car la famille « traditionnelle » du début du XX^e siècle est souvent présentée comme « le » modèle naturel ou classique. En réalité ce type d'organisation de la vie privée est spécifique à une période donnée et il existe dans les sociétés traditionnelles une multitude de modèles familiaux.

1 Les relations au sein de la famille et de la société

Chacun sa place, un seul maître à bord



Crédit photo : Doisneau/Pennac - La vie de famille - hoëbeke

La famille « traditionnelle » des années 1920-1960 est marquée par une division sexuelle et hiérarchique des rôles et des tâches. Le père est le chef de famille, la mère et les enfants doivent lui obéir. C'est pour cette raison que l'on parle parfois de famille patriarcale.

Le fonctionnement hiérarchique de la famille reflète celui de la société divisée en classes sociales. L'organisation du travail et toutes les institutions fonctionnent selon un modèle hiérarchique : les ordres viennent d'en haut et doivent être exécutés.

L'autorité apparaît comme naturelle.

L'homme est physiquement le plus fort et il ne peut y avoir qu'un seul maître à bord.

L'autorité du père ne se discute pas.

L'obéissance s'impose dans la famille comme à l'école ou à l'usine.

La famille Institution

Au début du XX^e siècle, la famille est une véritable institution sociale, courroie de transmission des valeurs d'autorité et de tradition. Elle est la cellule de base de la société dans le sens où elle est présentée par les philosophes conservateurs comme une expression des lois fondamentales de la nature dont la société politique s'inspire. Pour Bossuet, « la première idée de commandement et d'autorité humaine est venue aux hommes de l'autorité paternelle ». C'est la famille qui fonde l'autorité politique, et celle-ci serait naturellement hiérarchique².

2 COMMAILLE Jacques, « Les injonctions contradictoires des politiques publiques à l'égard des femmes » in *Masculins-Féminins pour les sciences de l'homme*, DE LAUFER Jacqueline, MARRY Catherine, MARUANI Margaret (dir.), Sciences sociales et sociétés, Paris, PUF, 2003, p.129-148.

Certaines idéologies autoritaires (nazisme, fascisme) se sont d'ailleurs appuyées sur cette conception autoritaire et hiérarchique de la famille pour imposer un chef suprême.

La famille est plus que la somme des individus qui la compose (c'est ce que l'on appelle une **conception holistique** dans laquelle les individus sont soumis au groupe dans lequel ils s'intègrent. Le tout est plus important que les parties qui le compose).

Dans cette perspective, les femmes avant d'être des individus à part entière sont d'abord dépendantes de la famille.

La famille est une **affaire publique**, dans le sens où ce qui s'y passe intéresse le politique et la société toute entière : le mariage est rendu obligatoire, la stabilité familiale est garantie par le caractère indissoluble du mariage. Le divorce n'est autorisé que dans des circonstances exceptionnelles lorsqu'il est lié à une faute grave commise par l'un des conjoints. Le divorce par consentement mutuel existe (dans notre pays mais pas en France par exemple) mais une série de procédures et de conditions le découragent.

L'Etat s'intéresse également à la natalité et au contrôle social des familles : les filiations « naturelles » (conçues en dehors du mariage) sont bannies et la propagande pour les moyens contraceptifs est interdite.

Les enfants « illégitimes » ont une mortalité infantile nettement supérieure aux autres enfants et la législation belge leur est particulièrement défavorable. Le Code civil fixe des règles précises en matière de mariage et de filiation.

Diverses mesures encouragent la natalité (progression du montant des allocations familiales en fonction du rang de l'enfant par exemple) mais la Belgique n'a jamais mené une politique nataliste comme cela a été le cas en France par exemple dans la mesure où cette question divise profondément la société belge. D'une manière générale, on peut dire que les familles nombreuses sont à l'époque plus répandues qu'aujourd'hui mais avec des différences importantes entre le Nord et le Sud du pays.

Cependant, l'Etat n'intervient pas directement dans le cadre familial car une intervention directe dans les familles serait contraire à la notion de « puissance paternelle ». De ce point de vue, la famille est une **affaire privée**. Selon le principe de la subsidiarité, l'Etat ne prend pas directement cette tâche en mains mais s'appuiera sur l'initiative privée. A la fin du XIX^e et début du XX^e siècle³ un véritable contrôle social sur les familles s'organise à travers les œuvres charitables et philanthropiques, l'école et les institutions sociales et sanitaires qui se mettent en place. Imposer aux pauvres et aux ouvriers le modèle de la famille bourgeoise apparaît aux yeux des conservateurs comme le moyen d'enrayer les révoltes sociales.

La mère attentive apparaît comme l'instrument privilégié de la moralisation de la classe ouvrière. Pour cela, il suffit de la façonner à cet usage, de lui inculquer les éléments d'une tactique du dévouement pour qu'elle vienne à bout de l'esprit d'indépendance de l'ouvrier⁴.

La division sexuelle des rôles

Les rôles féminins et masculins sont très différenciés. C'est le modèle de « Monsieur Gagne Pain » et de « Madame Au Foyer ». Le père est le pourvoyeur du ménage et même si la femme travaille, son salaire est considéré comme un salaire d'appoint et de nombreuses femmes ne disposent pas d'une protection sociale personnelle. Les femmes sont dépendantes de leur mari. La famille repose sur un contrat inégalitaire entre les hommes et les femmes qui rend les uns et les autres interdépendants. Pour être disponible sur le marché de l'emploi, les hommes ont besoin que les femmes assument le travail domestique, les soins aux enfants et aux personnes âgées. Les femmes sont, elles aussi, complètement dépendantes de l'homme pourvoyeur de revenus. **Les rôles sont complémentaires et s'inscrivent dans une relation dominant/dominé.**

Le choix du conjoint est en partie déterminé par cette idée qu'il faut trouver un homme qui garantit un minimum de conditions de vie et donc un emploi durable et stable⁵. Au début du XX^e siècle,

3 Ainsi par exemple les premières crèches ont été créées dans le but de garder les enfants des familles pauvres dont les mères étaient obligées de travailler mais elles avaient également pour fonction d'éduquer les mères.

4 DONZELOT Jacques, *La police des familles*, Paris, Les éditions de Minuit, 1977, p.37.

5 MARTIN Claude, « La famille a-t-elle changé ? » in COUM Daniel (dir.), *La famille change-t-elle ?*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2006, p. 10.

le célibat est relativement élevé (environ 25%) notamment parmi les catégories sociales les plus pauvres.

Pour l'ouvrier, le mariage est associé à l'acquisition d'un « état » (boutique, étal, métier, terrain) que favorise l'apport d'une dote. Celle-ci était fournie par la femme pour compenser le coût de son entretien et celui de ses enfants. Une femme sans dote restait dans la dépendance domestique de sa famille⁶.

La mère s'occupe des enfants et assure la gestion quotidienne de la maison. Après la crise de 1929 et alors qu'elles avaient durant la première guerre mondiale largement participé à l'activité économique, les femmes sont renvoyées à la maison. Même si de nombreuses femmes sont « obligées » de gagner leur vie, le modèle qui s'impose est celui de la mère au foyer et les salaires féminins sont nettement inférieurs aux salaires masculins. Il y a peu de crèches et celles-ci sont réservées aux enfants des familles pauvres et honnêtes. Une enquête préalable à l'admission vérifie la légitimité de l'éloignement de la mère de son devoir éducatif. Les réglementations sont très strictes : les mères doivent apporter du linge propre chaque jour, reprendre l'enfant à heures fixes et venir l'allaiter⁷. Jusque la fin des années 1950, l'Oeuvre Nationale de l'Enfance considère les crèches comme un « mal nécessaire » et ne souhaite pas les développer, ce qui va favoriser le développement des prégarde-nats.

Sur le plan légal c'est le mari qui possède l'autorité. Même si la mère élève les jeunes enfants au quotidien, elle n'agit que par délégation.

Ce n'est que tardivement que l'épouse acquiert un statut d'individu à part entière. La notion de puissance maritale ne disparaît du Code civil qu'en 1958. Jusque-là les femmes devaient encore obtenir l'autorisation de leur mari pour exercer certains actes (exercer certaines professions, jouir de leurs biens, témoigner en Justice, etc).

L'autorité à distance

Les règles sont connues de tous et les aînés veillent à ce qu'elles soient appliquées.

La présence du père est parfois symbolique mais le respect des règles et des limites énoncées par ces derniers est garanti par le contrôle de la communauté toute entière qui n'hésite pas à corriger les enfants.

La transmission des repères se fait de façon privilégiée lors de moments très marqués symboliquement et qui correspondent à des grandes étapes de l'année (fêtes de famille, anniversaires, Noël, remise du bulletin, etc) ou à de grandes étapes de la vie (entrée à l'école, passage dans le cycle secondaire, etc).

Les enfants doivent obéissance à leurs parents et n'ont pas leur mot à dire dans les décisions familiales.

« Mon père ne devait pas élever la voix, il lui suffisait de nous regarder », racontent aujourd'hui nos aînés.

L'exercice de l'autorité implique une prise de distance. Le père ne montre pas ses sentiments et les émotions sont une affaire de femmes.

L'évolution du rôle de la mère

Le père reste la figure dominante en matière d'autorité pendant toute cette période. Cependant, les femmes vont acquérir une place de plus en plus importante au sein de la famille. Trois facteurs contribuent à cette évolution. Avec le développement de la consommation des ménages, de l'action médico-sociale et de l'enseignement, la mère voit son rôle au sein de la famille évoluer.

C'est elle qui règlera les dépenses des ménages et qui servira de relais entre la famille et la société civile. Mais elle est mise sous surveillance.

6 DONZELOT Jacques, *La police des familles*, op.cit, p. 38.

7 MARISSAL Claudine « Eduquer les mères : l'Oeuvre Nationale de l'Enfance » in *Mères et nourrissons : de la bienfaisance à la protection médico-sociale (1830-1945)*, MASUY-STROOBANT Godelieve et HUMBLET Perrine (dir.), 2005, p.214

La maternité devient une véritable profession caractérisée par deux traits essentiels : elle n'est plus naturelle mais les compétences doivent être acquises auprès des professionnels et elle est de plus en plus absorbante⁸. C'est ainsi que l'on voit se multiplier les cours d'économie domestique et des traités de puériculture et que se développe l'action de la Protection Maternelle Infantile. Les messages d'hygiène et de puériculture sont imposés aux mères non comme des conseils mais comme des commandements. Le médecin impose les bonnes pratiques qui ne se discutent pas. L'usage de la pesée apparaît comme un véritable rite qui dit le bien et le mal⁹. A la fin de la Seconde guerre mondiale, le taux de mortalité infantile particulièrement élevé en Belgique est expliqué par l'ignorance des mères et l'abandon de l'allaitement maternel. L'Oeuvre Nationale de l'Enfance et l'ensemble des œuvres sociales s'engagent dans une vive propagande contre le travail des mères.

La culpabilité et la peur sont utilisées pour imposer les normes, notamment en matière d'allaitement maternel. Les mères sont considérées comme ignorantes et insouciantes et la propagande sanitaire comme on l'appelait à l'époque leur rappelle leur rôle.

« *N'est pas vraiment mère celle qui n'allait pas* ».

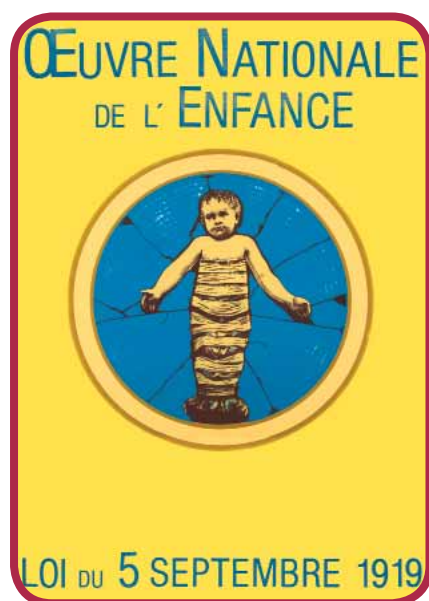
L'allaitement maternel est un devoir pour la mère. « *Les mères qui sans raisons suffisantes enlèvent le sein à leur enfant, commettent vis-à-vis de lui un véritable attentat dont certes elles seraient responsables si elles savaient à quoi, par le fait même, elles l'exposent*¹⁰ ».

Il faut attendre la fin des années cinquante pour que le ton change et que l'on s'adresse aux mères comme à des individus raisonnables. Dans les manuels de puéricultures, les pères seront de plus en plus ignorés voire considérés comme de grands enfants.

Dans la réalité, le modèle familial traditionnel est très diversement appliqué : des femmes prennent les rennes du ménage et des pères dialoguent avec femmes et enfants. Des mères continuent à travailler à l'extérieur du foyer, etc. Mais d'une manière générale ce modèle s'impose tout au long de la première moitié du vingtième siècle comme représentation dominante de la « bonne famille » et de la seule vraie. La division des rôles reste actuellement encore très présente dans certaines cultures et elle est aussi encore très présente dans certains milieux sociaux.

2 La conception de l'éducation

Redresser



L'enfant a longtemps été considéré comme un être dénué de discernement et comme trop enclin à ses désirs. On se représentait son cerveau comme une cire molle à laquelle il fallait donner forme¹¹.

Le modèle éducatif était celui du redressement. L'enfant devait être redressé au propre comme au figuré. Cette conception était encore très prégnante au début du siècle. Le bébé était ligoté dans des langes et des bandelettes qui immobilisaient bras et jambes. Après quelques semaines les bras étaient libérés et les jambes restaient serrées pendant plusieurs mois. Il s'agissait de faciliter la manipulation pour emporter l'enfant aux champs ou à l'usine, mais aussi pour lui imposer la station debout. On construisait d'ailleurs des meubles spéciaux pour que l'enfant apprenne à marcher sans se trainer à quatre pattes. La peur d'un retour à l'animalité marque fortement la première éducation¹².

8 GUBIN Eliane, PIETTE Valérie, « Mère au foyer : les controverses de l'entre-deux-guerre » in *Mères et nourrissons*, op cit, p.183.

9 ROLLET Catherine, *La politique de la petite enfance sous la IIIème République*, Paris, PUF-INED, 1990.

10 Cité par MARISSAL Claudine, op. cit, p. 207.

11 RENAUT Alain, *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Hachette littérature, 2003, p.79.

12 KNIBIEHLER Yvonne, *Les pères aussi ont une histoire*, Mesnil-sur-l'Estrée, Hachette, La force des idées, 1987, p.114.

Ce genre de mobilier était encore utilisé au début du XX^e siècle dans les familles et dans les crèches.

On se souvient du premier logo de l'ONE - le célèbre **Bambino** - qui représente un enfant emmaillotté. Cette pratique paraît aujourd'hui tout à fait barbare mais historiquement elle témoignait du besoin de redresser l'enfant tant du point de vue physique pour qu'il se tienne droit que plus tard pour élever sa moralité.

Ces pratiques étaient déjà critiquées par certains éducateurs depuis longtemps. Ainsi, le philosophe Jean-Jacques Rousseau insistait déjà sur l'importance des exercices « *laissés à la seule direction de la nature* » dans son célèbre traité d'éducation *l'Emile*. Mais celui-ci avait été interdit et brûlé car considéré à l'époque comme contraire à la morale.

Durant les premières années de sa vie on considérait que l'enfant ne requérait que des soins physiologiques (le nourrissage et l'élevage). On ne parlait guère aux enfants et les traités de puériculture apprenaient aux mères qu'elles ne devaient pas bercer les enfants. On leur interdisait aussi de répondre à leurs pleurs considérés comme des caprices.

Discipliner

Les premières crèches et les écoles gardiennes ont été créées pour garder les enfants des familles pauvres et permettre à leurs mères de travailler. À côté de cette vocation de garde, ces institutions avaient aussi pour objectif de **moraliser l'enfance**. Il s'agit de protéger les enfants des mauvaises influences et de les habituer à l'obéissance, à l'ordre et à la discipline.

À l'école, on applique aussi la pédagogie du corps droit : c'est-à-dire la rectitude du corps et de l'esprit et parallèlement on y élimine les différentes formes de déviances pour fabriquer les individus selon un idéal type. Il s'agit d'un véritable quadrillage du corps à travers l'aménagement d'un « espace géométrisé », celui de la classe où chacun est à sa place.

Tout y est organisé comme le note Alain Renaut pour normer les conduites : la distance entre les tables et les bancs, l'inclinaison du banc qui impose un certain type de maintien et la soumission des consciences. Ainsi en France en 1938 un arrêté définit de façon rigoureuse les espaces attribués à chaque enfant dans le cadre des écoles maternelles ainsi qu'un emploi du temps minutieusement construit.

Reproduire : « Tel père, tel fils »

Au début du XX^e siècle, la mobilité sociale est peu fréquente. C'est le père qui enseigne le métier à son fils et/ou le conduit à l'usine ou dans la mine et c'est la mère qui transmet à ses filles les savoir-faire nécessaires. Les parents apprennent sur le tas aux enfants la discipline nécessaire pour le travail et la survie.

Les sociétés traditionnelles se reproduisent à l'identique : « Tel père, tel fils ». Avec le développement de l'industrialisation d'abord puis de l'école, le père prolétaire perd une partie du pouvoir qu'il détient sur la famille. Pour les enfants d'ouvriers, l'école devient le lieu principal des apprentissages professionnels et des règles de discipline. Ce qui n'est pas le cas dans les milieux bourgeois où les enfants restent des héritiers et dans les milieux d'artisans qui transmettent encore un métier à leurs enfants.

3 Le regard porté sur l'enfance

Une ressource pour les familles

Selon l'historien français Philippe Ariès¹³, le sentiment à l'égard de l'enfance se développe à la fin du Moyen-Age parallèlement à la conquête d'un espace privé, d'une intimité par le peuple. Dans une famille dominée par les questions de survie, la fonction affective de la famille reste limitée. Les familles vivent dans l'omniprésence de la mort. Ce sont les fonctions économiques (assurer la survie) et sociales (maintenir l'ordre social et moral) de la famille qui sont prépondérantes¹⁴.

La mortalité infantile reste élevée jusqu'au début du XX^e siècle et lorsqu'un bébé meurt, il est vite remplacé. Le nourrisson était considéré comme une petite chose à laquelle on ne s'attache pas vraiment un peu comme si l'on attendait qu'il prouve sa vitalité avant de s'y attacher vraiment.

Plusieurs historiens dont Catherine Rollet¹⁵ ont aussi décrit la pratique de l'abandon d'enfants qui reste fréquente jusqu'au milieu du XIX^e siècle (on abandonnait les enfants dans des tours construites à cet effet et ils étaient pris en charge dans les hôpitaux).

Avec l'industrialisation qui sépare le lieu de production et la famille, de nombreux enfants des familles des classes populaires seront mis en nourrice pour permettre à leur mère de travailler. Leur mortalité infantile était deux fois supérieure à celle des autres enfants¹⁶. Ce fut l'une des missions premières de l'Oeuvre Nationale de l'Enfance de surveiller les enfants gardés.

Après 1920, la diminution de la mortalité infantile, la réduction du nombre d'enfants et l'amélioration des conditions de vie, contribuent à développer un regard nouveau vis-à-vis de l'enfance. Les enfants ne seront plus considérés comme interchangeables et l'on attachera une importance particulière à leur éducation par l'école mais également par leur mère.

Les enfants (quand ils n'étaient pas trop nombreux) représentent une force de travail, une source de revenus pour les familles. Dans les sociétés anciennes, les enfants constituent très précocement une ressource. Ils travaillent, ils apportent une aide dans les travaux domestiques et surveillent les plus petits. Plus tard, si les parents survivent, les enfants les prennent en charge.

Fin des années 1940, une majorité des enfants quittent l'école après la fin de la scolarité obligatoire (12 ans jusqu'en 1947, 14 ans ensuite) pour travailler. Même lorsqu'elles fréquentent l'école primaire, les filles sont souvent absentes car elles doivent seconder leurs mères dans les travaux ménagers et les remplacer lorsqu'elles sont malades ou lors de la naissance des plus petits.

La protection de l'enfant : un nouvel enjeu social

Les premières législations protectrices de l'enfance se mettent tardivement en route dans notre pays. Ce retard s'explique par le conservatisme des gouvernements et des parlements successifs, pour qui le concept d'autorité paternelle exclut toute forme d'intervention de l'Etat¹⁷.

C'est du côté du droit pénal que se manifestent les premières mesures concevant l'enfance comme une catégorie à protéger. Elles visent notamment à aggraver les peines des adultes qui débauchent les enfants ou à diminuer les peines infligées à des jeunes.

En matière de droit du travail, les législations relatives à l'interdiction du travail des enfants de moins de 12 ans et la limitation du temps de travail à 12 heures par jour et du congé mater nel obligatoire (mais non payé)

¹³ ARIES Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973.

¹⁴ Jusqu'à la fin du XVII^e siècle et bien que sévèrement puni, l'infanticide était largement pratiqué. L'introduction à cette époque de la sage-femme chargée de protéger l'enfant témoigne cependant d'un changement profond avec le passage d'un infanticide plus ou moins toléré au respect de la vie de l'enfant. RENAUT Alain, op. cit., p. 66

¹⁵ ROLLET Catherine, *La politique à l'égard de la petite enfance sous la III^e ème République*, Paris, INED-PUF, 1990.

¹⁶ DUPONT-BOUCHAT Marie Sylvie, « Les origines de la protection de l'enfance en Belgique » in *Mères et nourrissons : de la bienfaisance à la protection médico-sociale 1830-1945*, 2005.

¹⁷ Ibidem

ne seront votées qu'en 1888-89. Jusque-là, les gouvernements considèrent que c'est à l'initiative privée et non à l'Etat qu'il appartient de régler les questions économiques et sociales.

Si sur le plan des principes cette législation est importante, dans les faits cette loi souffre encore de nombreuses exceptions et l'on peut se demander si l'intérêt de l'enfant et celui de la mère n'ont pas été une fois de plus sacrifiés à la rentabilité économique¹⁸.

Il faudra plus de 20 ans de débats pour aboutir à la législation de 1912 sur la **déchéance paternelle** et les commentateurs précisent bien que celle-ci ne vise que les familles défailtantes. Henri Carton de Wiart alors Ministre de la Justice ne cesse d'insister sur la nécessité de préserver l'autorité du père de famille : « *L'Etat a le droit de faire respecter l'ordre social non pas en se mettant à la place de l'autorité paternelle, mais en y suppléant là où elle est défailtante (...) Il ne faut pas qu'aucune équivoque subsiste au sujet de nos intentions, nous entendons respecter et consacrer l'institution familiale*¹⁹ ».

La législation de 1912 marque néanmoins une étape importante dans le processus de dé-criminalisation de la délinquance pour les enfants en-dessous de 16 ans.

La question de l'obligation scolaire a longtemps fait l'objet d'une opposition entre Catholiques et laïques (Libéraux et Socialistes). En 1919, après des années de débats parlementaires, l'instruction obligatoire est votée pour les enfants de 6 à 12 ans. Cependant les parents conservent le choix de l'école mais aussi des modalités d'application de l'éducation de leurs enfants. Ainsi, ceux qui le souhaitent peuvent la prendre eux-mêmes en charge. Il ne s'agit pas encore d'une obligation de fréquenter l'école qui sera votée dans les années 30.

Les débats sur l'instruction obligatoire auront été dominés par les conflits qui opposaient les partisans de l'école Catholique à ceux qui soutenaient l'Instruction publique.

Les historiens s'accordent à penser que la création en 1919 d'une institution comme l'Oeuvre Nationale de l'Enfance dont l'objectif est de défendre l'intérêt de l'enfant apparaît comme un événement original dans un contexte où la protection de l'enfance est dominée par des enjeux externes²⁰. La fin du XIX^e et le début du XX^e siècle ont vu se développer un mouvement en faveur de l'enfance animé par des médecins et des philanthropes émus par le sort réservé aux enfants et le taux élevé de mortalité infantile. La protection de l'enfance s'accompagne d'une véritable surveillance et éducation des mères par le corps médical et par les œuvres sociales. Les mères sont en effet considérées comme ignorantes et trop insouciantes pour prendre en charge la santé et l'éducation de leurs enfants. Elles doivent elles-mêmes être éduquées.



18 ibidem

19 DUPONT-BOUCHAT Marie Sylvie, op. cit. p.40.

20 GUILLAUME Jean-François, VERJANS Pierre, MARTINIELLO Marco, *Les politiques publiques en matière d'enfance et de jeunesse au XX^e siècle, en Belgique et en Communauté française*, O.E.J.A.J., Bruxelles, 2005.



MUTATIONS SOCIALES ET FAMILIALES

On a un peu trop tendance à considérer que les relations au sein de la famille sont d'ordre purement psychologiques et à négliger le contexte social, économique, culturel et politique qui les influencent. Cela donne lieu à des interprétations moralisatrices selon lesquelles les familles deviennent « égoïstes » ou au contraire qu'elles sont devenues plus « authentiques ».

Or, si la famille change c'est aussi parce que tout change autour d'elle.

Les années 1960-1970 sont des années charnières qui se caractérisent par d'importants changements socioculturels que l'on a parfois désignés sous le nom de **révolutions silencieuses**. Ces changements touchent les comportements de la vie familiale (le mariage, le divorce, la natalité, etc) mais également la vie sociale (l'éducation et le travail). Il n'y a ni date fatidique, ni événement unique et pourtant une onde de choc traverse l'ensemble des pays occidentaux à peu près à la même époque. Ainsi, tous les pays occidentaux connaissent une baisse de la fécondité au milieu des années 1960 et une augmentation des divorces dans la décennie suivante. Un peu partout dans le monde les étudiants manifestent autour de 1968.

Si dans le cas des manifestations étudiantes on peut faire l'hypothèse d'un mouvement qui fait tâche d'huile, en ce qui concerne les comportements familiaux, on peut se demander pourquoi au même moment toutes les familles prennent l'initiative de réduire leur fécondité (alors que la pilule n'est pas encore généralisée²¹) et pourquoi les divorces connaissent cette poussée soudaine quelle que soit par ailleurs, la législation en vigueur dans les différents pays ?

Les bouleversements démographiques et le déclin de l'autorité sont généralement associés aux mouvements étudiants de Mai 68. Ces mouvements se sont opposés à toute forme d'autorité et ont revendiqué la libération des désirs. On se souvient à ce sujet du célèbre slogan : « *Il est interdit d'interdire* ». Mais si les changements ont marqué l'évolution de la famille et de l'autorité c'est parce qu'ils sont liés à un ensemble de mutations sociales plus vastes et plus profondes.

Première et seconde modernité

S'il existe de profonds désaccords quant à l'estimation positive ou négative des changements survenus dans la vie familiale, partisans et adversaires lient ceux-ci à la montée de **l'individualisme**. Mais pour les uns, cela constitue une évolution positive alors que pour les autres, le changement traduit avant tout l'égoïsme contemporain.

Dans le langage courant, l'individualisme désigne l'attitude égoïste de quelqu'un qui ne pense qu'à lui. Au sens politique du terme, l'individualisme est une conception de la vie en société dans laquelle l'individu constitue la référence centrale (cf la Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen). Dans cette optique, l'individualisme n'est pas incompatible avec la solidarité et la coopération.

La **reconnaissance de l'individu comme sujet** (et non plus seulement comme membre d'une famille, d'un groupe ou d'une communauté) est un processus qui a démarré au siècle des Lumières (XVIIIe) et qui a été marqué au fil du temps par des étapes importantes telles que le droit de vote (d'abord réservé aux hommes), la démocratisation de l'enseignement, le droit à la sécurité sociale, etc. Ce processus connaît une inflexion nouvelle à la fin des années 1960 que certains sociologues désignent sous le terme de **seconde modernité**²².

Durant la **première modernité** - c'est-à-dire depuis la Révolution française (1789) - l'individu s'affirme contre la hiérarchie et l'autorité. L'égalité entre les individus devient le principe central du fonctionnement de la société.

²¹ A la fin des années soixante, seules 10 % des femmes âgées de 20 ans à 44 ans prennent la pilule contraceptive.

²² DE SINGLY François, GIDDENS Anthony, TOURAINE Alain notamment alors que POURTOIS Jean-Pierre et DESMET Huguette se réfèrent au concept de postmodernité.

En principe tous les individus sont égaux mais dans la réalité tous n'ont pas encore les mêmes droits (vote censitaire, vote des hommes et non des femmes jusque 1948, etc) et les individus sont encore limités dans leurs droits à l'individualité. L'individu qui est valorisé est un individu universel relativement abstrait et idéalisé.

La rationalité s'impose comme manière de penser une société qui n'est plus dominée par une quelconque transcendance ou hiérarchie naturelle (une religion, un roi, une classe sociale).

L'individu est celui qui est libéré de ses appartenances philosophiques, religieuses, ou sociales. C'est la laïcité à la française avec son école unique qui transcende les différences régionales, les différences de classes sociales et les différences philosophiques et religieuses.

La **seconde modernité**²³ marque la fin des sociétés holistes (voir supra p.10). L'individu revendique son authenticité et veut conserver son indépendance par rapport aux institutions²⁴.

Chacun peut ainsi prétendre écrire sa propre histoire. La société est composée d'individus dont le destin n'est pas fixé d'avance mais qui se donnent des « buts »²⁵.

La société est réflexive : les individus réfléchissent à leur action, débattent, négocient.

Ce tournant est marqué dans les sciences sociales par le déclin des théories déterministes et structuralistes qui avaient dominé les sciences sociales durant les années 1950-1960 et qui expliquaient les agissements humains par l'influence des structures. Elles sont peu à peu remplacées par des théories qui rendent le sujet conscient et responsable de ce qui lui arrive et qui agit en interaction avec les autres. L'individu n'est pas qu'un pion qui serait déterminé par ses appartenances sociales ou religieuses, des structures ou des partis politiques.

Les conflits qui se développent durant cette période charnière sont d'un type nouveau. Il ne s'agit plus de conflits menés par la classe ouvrière pour un partage des fruits de la croissance mais de conflits centrés sur des valeurs : **anti-autoritarisme, pacifisme, environnement, féminisme, etc.**

Le sociologue américain Inglehart théoricien de *The Silent Revolution* formule l'hypothèse d'une liaison entre la satisfaction des besoins primaires telle qu'elle apparaît durant cette période de croissance et l'émergence de revendications « post-matérialistes ». Ces conflits menés par des jeunes qui ont grandi durant une période de prospérité apparaissent comme des conflits de générations. Ayant satisfait leurs besoins primaires ces jeunes se tournent vers d'autres priorités.

Si cette théorie a été critiquée sous certains aspects, il ne fait aucun doute qu'il s'est produit quelque chose comme un glissement de valeurs et que le bien-être matériel des Trente Glorieuses (1945-1975) n'y est pas étranger.

Le mouvement de promotion de l'individu se développe dans un contexte où l'autorité exercée à tous les niveaux de la société (Pouvoirs publics, entreprises) par ceux qui détiennent l'autorité suscite critiques et résistances et que l'autonomie s'impose de plus en plus comme mode de gouvernance.

Ce point sera développé dans un chapitre ultérieur lorsque nous aborderons les changements dans l'organisation du travail à partir du concept de société post-industrielle.

²³ Le concept de seconde modernité évoque à la fois l'idée de continuité et de rupture par rapport à la période précédente. D'autres utiliseront plutôt l'expression de société post moderne ou post-matérialiste mais de part et d'autre il y a l'idée que la société se transforme et que la priorité est donnée aux valeurs non matérielles.

²⁴ DE SINGLY François, *L'individualisme est un humanisme*, éditions de l'aube, 2005, p.59.

²⁵ GIDDENS Anthony, *La constitution de la société*, PUF, 2005 (1ère édition 1987), p. 51.

L'émancipation des femmes

La seconde modernité correspond également à la **pénétration des valeurs d'égalité et de liberté au sein de la famille**. Malgré l'évolution sociale de toute la première moitié du XX^e siècle vers plus de démocratie et plus de liberté individuelle, les femmes étaient restées dépendantes de la famille. Il ne fait aucun doute que le mouvement d'émancipation des femmes qui dépasse largement les mouvements féministes, a joué un rôle majeur dans l'avènement de la seconde modernité.

Cette **émancipation** est soutenue par trois changements fondamentaux qui vont contribuer à permettre aux femmes de s'affirmer en tant qu'individu et non plus seulement en tant que membre d'une famille. Il s'agit de la **scolarisation des filles**, de la **maitrise de la fécondité** et de la **stabilisation des femmes sur le marché du travail**.

| | 1961 | 2000 |
|--|--------|--------|
| % Scolarisation des filles (études supérieures universitaires et non universitaires en Communauté française) | 28,1% | 53,9% |
| Taille de la famille | | |
| 0 enfant | 22,8% | 35,1% |
| 1 enfant | 26,8% | 30,7% |
| 2 enfants | 21,4% | 23,4% |
| 3 enfants et plus ²⁶ | 29% | 10,8% |
| Taux d'activité des femmes de 25 ans à 49 ans ²⁷ en Belgique | 19,93% | 75,07% |

Sources INS recensements (1961) et Enquête Forces de Travail (2000)

Tant que les femmes n'avaient pas accès à des ressources scolaires équivalentes à celles des hommes elles restaient financièrement dépendantes de leur mari. Leur stabilisation sur le marché du travail a favorisé leur autonomie. La régulation de la fécondité a longtemps été influencée par la pression sociale exercée par des institutions comme l'Eglise. A partir des années 1960-1970, on passe à un mode de régulation individuel exercé cette fois par les femmes. Celles-ci pourront dès lors avoir des enfants désirés.

Les changements dans la famille participent à une volonté d'émancipation des femmes par rapport aux structures sociales de la société industrielle et témoignent de l'impatience face au maintien des inégalités dans la sphère privée et dans la sphère professionnelle.

Les revendications féminines peuvent être assimilées à des aspirations démocratiques²⁸.

La maîtrise de la sexualité permet de dissocier sexualité et reproduction. Etre parent devient de plus en plus une question de choix.

La société se complexifie. A tous les niveaux on assiste **au déclin de l'obéissance** au profit d'un mode de gouvernance fondé sur **l'autonomie** et **la responsabilisation**. Celui-ci coexiste toutefois avec le maintien de formes d'autorité et de hiérarchie qui s'exprime notamment dans la sphère professionnelle et à l'école.

²⁶ Les comparaisons sont évidemment approximatives dans la mesure où les définitions ne sont pas exactement les mêmes : ainsi, dans le recensement de 1961 on part des familles avec enfants alors qu'en 2000 on part des noyaux familiaux.

Le noyau familial est formé par un couple marié légalement avec ou sans enfants non mariés ou par un père ou une mère avec un ou plusieurs enfants non mariés.

²⁷ Le taux d'activité comprend à la fois les actifs occupés et les actifs inoccupés (chômage).

²⁸ COMMAILLE Jacques, op. cit. p. 134



On a vu que la notion de famille « traditionnelle » recouvrait différentes significations. Il en va de même pour la famille « moderne ». Ainsi, l'historien Philippe Ariès parle de la famille moderne à propos de la naissance (ou de la généralisation) du sentiment à l'égard de l'enfant et de l'intimité de la vie privée à la fin du Moyen-Age. Le sociologue américain Talcott Parsons fait quant à lui référence à la famille moderne pour désigner la famille conjugale des années 1950 qu'il caractérise comme une famille repliée sur elle-même, ayant peu de relations intergénérationnelles et dans laquelle l'homme exerce les fonctions économiques tandis que la femme exerce les fonctions expressives (tout ce qui est lié aux sentiments).

Sans entrer dans une polémique quant aux choix des termes utilisés, plutôt que de famille moderne nous parlerons de **famille contemporaine** et nous désignerons par là celle qui émerge dans le tournant des années 1960-1970 jusqu'à nos jours.

L'une des caractéristiques de la période contemporaine, c'est la **diversité des formes familiales** (le refus de tout modèle). On parle d'ailleurs très souvent de familles au pluriel : couples mariés ou cohabitants, familles monoparentales, recomposées, homoparentales. Mais en réalité **au-delà de leurs formes, les familles se ressemblent davantage par certains côtés que naguère**²⁹. Là où il existait une fracture sociale entre couples mariés et concubins par exemple ou entre enfants « légitimes » et enfants dits « illégitimes », on constate que cette fracture s'est estompée, dans les faits d'abord en droit par la suite. Les familles se ressemblent également par leur taille puisque le modèle de famille à deux enfants est devenu de plus en plus la règle et le modèle de famille dans lequel les deux parents sont professionnellement actifs s'est généralisé avec néanmoins une implication professionnelle différente des femmes en particulier dans les milieux peu scolarisés.

On notera également un élément qui à première vue peut paraître paradoxal (lorsque l'on s'imagine que les individus d'aujourd'hui veulent seulement moins de normes) : une volonté d'offrir un cadre légal à la **parentalité affective**, aux relations entre les enfants et tous ceux qui (ex : beaux-parents ou grands-parents) participent ou ont participé à leur éducation.

Désormais sur le plan légal il y a une plus grande égalité entre tous les types d'unions et tous les enfants. La Loi a suivi l'évolution des mœurs et il a déjà été démontré, tant pour le divorce que pour l'avortement, que des comportements identiques se développent dans des contextes législatifs très différenciés³⁰.

Le pluralisme des modèles ne doit donc pas occulter le fait que les familles se ressemblent. **Au-delà de la diversité des formes, les familles diffèrent surtout dans leurs conditions d'existence.**

Il n'y a pas que les familles « atypiques » qui ont été affectées par les changements sociaux, c'est le fonctionnement de toutes les familles qui d'une manière ou d'une autre a été touché. Autrement dit : **c'est le cœur de la famille ordinaire qui change.**

1 Les relations au sein de la famille et de la société

Grâce à l'augmentation du niveau de vie qui dans les pays riches concerne la majorité de la population, les problèmes de subsistance se posent désormais en termes moins pressants.

Au sein de la famille, **l'idée du bonheur** a pris peu à peu le relais de la finalité traditionnelle de la survie³¹.

Le ciment de la famille n'est plus d'assurer la survie de ses membres désormais prise en charge par les systèmes de solidarités collectifs mais **de contribuer au bonheur de chacun de ses membres.**

²⁹ SOMMER Myriam, « Familles et individus aujourd'hui » in *Les parentalités d'aujourd'hui*, GILLOT-DE-VRIES Francine (dir), Actes du Colloque du 17 septembre 2005, Presses universitaires de Bruxelles, pp 129-135

³⁰ COMMAILLE Jacques, *L'esprit sociologique des lois*, Paris, PUF, 1994.

³¹ ROUSSEL Louis, « Mariages et divorces », Contribution à une analyse systématique des modèles matrimoniaux, *Population*, 1980, p 1029.



Dans la fondation du couple l'accent est mis sur le libre choix de l'autre. Un choix libéré des contraintes et de conventions sociales comme l'obligation de se marier dans son milieu, de transmettre un nom, de pérenniser une famille. Désormais, les sentiments l'emportent sur les autres considérations³².

Les changements familiaux se manifestent à travers un bouleversement des indicateurs démographiques qui se traduit d'abord par une baisse de la fécondité dès le milieu des années soixante : c'est la fin du Baby boom et la famille majoritaire compte désormais deux enfants. A partir des années septante, le nombre des divorces explose et de nouvelles formes familiales apparaissent : la cohabitation, les familles recomposées et les familles monoparentales.

| | 1960 | 2000 |
|-------------------------|---------|---------|
| Naissances | 154 856 | 114 883 |
| Naissances hors mariage | 2% | 17% |
| Mariages | 65 220 | 45 123 |
| Divorces | 4 589 | 27 002 |

Source INS

Tous ces indicateurs témoignent d'une forme de désinstitutionalisation de la famille et du mariage. Certains ont même parlé de la mort de la famille. Avec le recul, on voit que la fragilisation des liens familiaux se conjugue avec un nouvel esprit de famille et une attente toujours plus grande à l'égard de la vie familiale. On constate également que si la conjugalité se fragilise (fréquence des divorces), la parentalité (relation entre les enfants et les parents) quant à elle refonde la famille et les solidarités intergénérationnelles demeurent toujours vives.

Une famille relationnelle et individualiste

• Une famille relationnelle

Le mariage est de moins en moins lié à une question de dépendance mutuelle. Il est de plus en plus une question de sentiment et de nombreux jeunes, particulièrement dans les milieux les plus scolarisés, boudent le mariage au profit de la cohabitation. Pendant longtemps on a cru qu'ils ne faisaient que postposer leur mariage mais l'on s'est rendu compte qu'ils restaient cohabitants et qu'ils procréaient comme les couples mariés.

Même si la proportion de cohabitants a augmenté, de nombreux couples légalisent leur union parfois après plusieurs années de partage de vie commune. Le mariage ne constitue plus vraiment le moment fondateur du couple qui se structure progressivement. Dans ce processus³³, la naissance d'un enfant constitue une étape importante au point que certains n'hésitent pas à dire que la famille commence avec l'enfant.

Le divorce n'est plus considéré comme une pathologie du couple mais comme une issue possible en cas d'échec du mariage.

La famille est devenue une affaire strictement privée prenant des formes diversifiées, dont l'Etat n'aurait plus à se mêler. Cette revendication de neutralité de l'Etat demeure l'une des valeurs fortes exprimées dans le cadre des Etats généraux des familles³⁴.

Pour reprendre un concept d'Irène Théry, on dira que la société se « démarie » ce qui signifie que le mariage et le divorce deviennent une affaire privée du moins du point de vue des adultes : il faudra nuancer ce propos au sujet des enfants.

³² GODELIER Maurice, *Métamorphoses de la parenté*, Paris, Fayard, 2004, p.14..

³³ KAUFMAN Jean-Claude, « L'intégration conjugale » in *La famille en question*, Syros, 1996.

³⁴ Les premiers Etats Généraux des familles se sont déroulés en 2003 -2004 à l'initiative de la Secrétaire d'Etat aux familles et à la personne Handicapée, Isabelle Simonis. Ils avaient pour objectifs d'évaluer les politiques familiales de manière transversale et participative afin d'émettre des propositions. Ils ont fait l'objet d'un rapport publié aux éditions Luc Pire. Voir le site www.lesfamilles.be

Il faudra également nuancer l'importance prise par les aspects relationnels car ceux-ci ne suppriment pas les fonctions économiques des familles³⁵.

• Famille et individu

Malgré la montée de l'individualisme, la valeur famille reste essentielle pour les jeunes. François de Singly explique cet engouement - on pourrait même dire ce paradoxe dans une société caractérisée par son individualisme - par ce qu'il appelle la **fonction identitaire** de la famille. La famille est devenue le lieu par excellence de la réalisation de soi.

Contrairement à ce que le terme d'individualisme laisse supposer, l'homme moderne a besoin de l'autre pour se réaliser. Le regard d'autrui constitue le principal support de l'identité personnelle. Le conjoint et le parent sont de ce point de vue **deux révélateurs privilégiés de l'identité**. Dans cette famille qui fonctionne selon les valeurs de l'amour idéal, c'est-à-dire la gratuité, l'homme trouve un proche qui le soutiendra dans cette soif de réalisation personnelle. Ce proche significatif se distingue des autres proches (les amis, les collègues) par l'amplitude des domaines concernés par son regard : à savoir toutes les facettes de la personnalité.

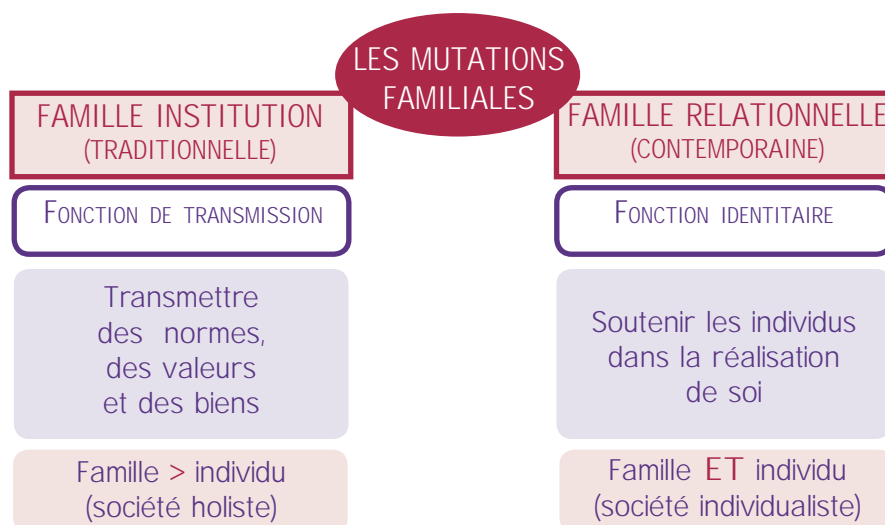
La réalisation de soi s'inscrit dans un contexte où tant pour la femme que pour l'homme, la vie privée ne suffit plus. Tous deux entendent se réaliser dans la sphère professionnelle et privée. Comme les individus doivent faire face aux incessants changements imposés par la société, ils sont sans cesse dans un processus de formation permanente.

La famille apparaît comme un lieu de relations proches au sein duquel chacun va pouvoir se ressourcer et devenir en quelque sorte le coach de l'autre³⁶.

Dans la mesure où la mobilité professionnelle est importante, les couples devront suivre les transformations identitaires de chacun, ce qui constitue souvent une source de réaménagements et de tensions qui favorisent les crises³⁷.

Opposer comme on le fait souvent les valeurs « famille » ou « individu » n'a plus guère de sens par rapport à cette nouvelle famille dans laquelle il n'y a pas opposition mais dialectique entre **individu et famille**.

Les parents jouent également vis-à-vis de leur enfant une fonction de **révélateurs d'identité** en soutenant son épanouissement personnel, sa recherche de bonheur. Mais l'épanouissement personnel n'est pas le seul enjeu éducatif. Il coexiste avec le souci de la réussite scolaire ce qui pose problème lorsque les parents ne peuvent plus s'appuyer sur l'école pour motiver leur enfant à l'effort dans la mesure où il y est en échec.



35 THERY Irène, *Le démariage, Justice et vie privée*, Paris, Odile Jacob et coll. « Opus », 1996.

36 DE SINGLY François introduit ici l'idée que la socialisation dite primaire se prolonge tout au long de la vie.

37 DE SINGLY François, op.cit, p.52

Une famille plus égalitaire

- La différence entre les rôles féminins et masculins s'estompe

Le mouvement d'émancipation des femmes a joué un rôle majeur dans les changements familiaux. Leur stabilisation sur le marché du travail ont posé des défis inédits. Certes, les femmes ont toujours travaillé et bien plus hier qu'aujourd'hui. Ce qui a changé la donne c'est que les mères, en particulier les plus scolarisées, ont été de plus en plus nombreuses à se stabiliser dans une sphère professionnelle extérieure au foyer et qu'elles y ont revendiqué une égalité de traitement : « *A travail égal, salaire égal* ».

Parallèlement à leur insertion professionnelle, elles ont réclamé aussi la mise en place de services aux familles et notamment une politique d'accueil des jeunes enfants.

Dès lors, la division hiérarchique des rôles à l'intérieur de la famille qui caractérise la famille des années 1920-1960 est remise en question au quotidien par les femmes qui ne veulent plus être réduites à une seule dimension de leur personnalité (la maternité) mais **veulent conjuguer travail et maternité**.

La vision traditionnelle des rôles féminin et masculin s'estompe même si, en cette matière, nous sommes restés au milieu du gué car la société n'a pas intégré le fait que les femmes continuaient à assumer l'essentiel des tâches familiales³⁸.

- Le dialogue entre parents et enfants est renforcé

Les relations entre parents et enfants évoluent également dans un sens plus égalitaire et **le dialogue devient la manière de réguler les relations entre parents et enfants**.

L'enfant est considéré comme un individu à part entière et sur certaines questions on lui demandera son avis.

Les pères deviennent des papas³⁹. Ainsi, dans la famille traditionnelle c'est la société qui par le mariage institue le père. Dans la famille contemporaine, on a recours au mot « papa » qui selon le petit Robert est le terme affectueux par lequel l'enfant désigne son père.

Les pères s'ouvrent au dialogue avec leurs enfants (les filles comme les garçons) et se mêlent à leurs jeux. Ainsi, dans les livres pour enfants l'image du « bon papa cheval » illustre bien ce nouveau rôle du père qui n'est plus distant et hautain mais qui - le temps d'un jeu - se met au niveau de son enfant et partage ses émotions⁴⁰.

Dans le jeu et le dialogue, les parents et les enfants sont égaux mais cette démocratisation de la famille ne signifie pas qu'il n'existe plus de hiérarchie entre les enfants et les parents.

Ainsi, les parents passent quand il le faut **du commandement à la négociation**. En matière de sommeil des jeunes enfants par exemple, c'est le commandement qui prime alors que dans les activités ludiques, c'est la négociation.

Le passage de l'un à l'autre registre dépendra de différents facteurs tels que l'âge de l'enfant, le contexte, etc.

L'introduction de **normes égalitaires ne supprime pas le commandement**. Ce dernier est encore largement utilisé d'ailleurs dans la vie sociale et en particulier à l'école. En réalité, dans l'éducation familiale, les deux types de normes coexistent. Le maintien de l'autorité se justifie eu égard à la nature de l'enfant, à son besoin de protection. La norme égalitaire renvoie quant à elle à une autre facette de la nature de l'enfant qui est le fait de le considérer comme une personne.



38 THERY, Irène, (coord) *Couple, filiation, parenté aujourd'hui. Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée. Rapport à la Ministre de l'Emploi et de la Solidarité et aux Gardes des Sceaux, Ministre de la Justice*, Paris, Odile Jacob, La Documentation française, 1998

39 Thème de l'exposé de Jacques Marquet dans le colloque organisé par la Ligue des familles en novembre 2006.

40 DE SINGLY François, *Le Soi, le Couple et la Famille*, Paris, Nathan, 1996, p. 160

Cependant, contrairement à une image largement répandue, les recherches sur le fonctionnement familial et notamment celles réalisées par François de Singly et son équipe montrent que des limites et des interdits existent dans la grande majorité des familles. Mais elles sont de nature différente de celles de la famille traditionnelle et se transmettent d'une autre manière.

La présence d'interdits et de limites est également attestée dans le cadre de l'étude sur la participation des jeunes en Communauté française initiée par l'O.E.J.A.J.⁴¹.

Dans la famille traditionnelle, l'apprentissage des normes et des limites se transmettaient de façon privilégiée lors de moments symboliques. Ceux-ci ont pratiquement disparus et les normes se transmettent au quotidien. De ce fait, l'éducation et la transmission sont beaucoup plus que par le passé aux mains des mères⁴².

Auparavant, un père pouvait transmettre des limites et des repères même en investissant très peu de temps dans les relations avec ses enfants et ce, grâce au rôle central qu'il jouait lors des grands moments symboliques. Aujourd'hui, comme il n'est pas plus présent au quotidien, la mère gère à la fois les aspects émotionnels mais aussi souvent la transmission des normes⁴³.

Ce nouveau modèle familial contractuel et égalitaire s'est diffusé plus précocement et plus largement dans les familles dans lesquelles les standards de vie masculins et féminins sont les plus proches (les classes moyennes salariées). Aux deux extrémités de la hiérarchie sociale, c'est-à-dire dans les familles ouvrières et dans les familles bourgeoises, la division des rôles entre hommes et femmes reste encore très présente de même que dans les familles immigrées.

Solidarités familiales et services destinés aux familles

- Une famille partenaire des services

Le développement de la famille moderne dans laquelle chacun se voit reconnu comme individu sujet de droits est largement dépendante du développement des politiques publiques.

L'Etat prend en charge des fonctions qui jusque-là, relevaient davantage de la famille comme l'éducation des jeunes enfants et les soins aux personnes âgées.

Tout au long de l'existence, la famille est partenaire des services qui lui sont destinés.

Cette évolution ne supprime pas les solidarités familiales. Globalement, le travail familial ne diminue pas mais se répartit autrement et son contenu se modifie. Ainsi, le travail familial dure plus longtemps sous une double pression : d'une part le prolongement de la scolarité et les difficultés que rencontrent les jeunes pour se stabiliser sur le marché de l'emploi et d'autre part, l'augmentation de l'espérance de vie.

Il y a désormais coexistence de 3 voire 4 générations et une génération pivot qui doit à la fois offrir des services aux jeunes parents et aux aînés. De plus, suite à la baisse de la natalité et à la réduction de la taille des familles, les services à rendre aux parents âgés pèsent plus longtemps et sur un nombre plus réduit de personnes.

Contrairement à une opinion largement répandue qui voudrait que plus un Etat développe des services aux familles plus les individus se désintéressent de leur famille, c'est en réalité l'inverse qui se produit : il existe une véritable synergie entre aides publiques et services privés.

Ainsi, les comparaisons européennes montrent que « *les solidarités familiales sont les plus actives dans les sociétés dans lesquelles la protection sociale est la plus généreuse (comme la France et les pays Scandinave) et qu'elles sont impuissantes à résoudre les situations difficiles en cas de carence d'aide publique, même dans les cultures méditerranéennes réputées pour leurs traditions familiales*⁴⁴ ».

41 Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, Enquête sur la participation des enfants et des jeunes de 10 à 18 ans, rapport final, avril 2007

http://www.oejaj.cfwb.be/IMG/pdf/rapport_final_participation_10_18_ultra_light.pdf

42 PETRE Bernard, « Paroles de parents » in BEAGUE Philippe (coord.), *Quels repères pour grandir*, Bruxelles, Fondation Dolto, 2004, p. 37.

43 PETRE Bernard, op. cit., p.38.

44 ATTIAS-DONFUT Claudine, op.cit., p.210.

- Des solidarités familiales toujours vives mais plus électives

Les solidarités intergénérationnelles sont encore vives, contrairement à une autre idée qui voudrait que la famille se replie sur le couple et les enfants. Certes, les familles n'imaginent plus aujourd'hui prendre totalement en charge les personnes âgées dépendantes et les personnes âgées ne se voient plus vivre sous le même toit que leurs enfants mais il existe d'autres formes de solidarité et de services entre les générations. Néanmoins, les relations seront ici aussi plus électives : dans certains cas très intenses dans d'autres inexistantes.

Les grands-parents sont nombreux (environ 50%) à accueillir régulièrement (mais pas nécessairement tous les jours) leurs petits enfants.

Des études récentes montrent l'importance des relations entre les enfants et leurs grands-parents. Elles soulignent notamment la complicité pouvant exister entre eux, le bénéfice que l'enfant peut tirer du fait que ses grands-parents lui consacre du temps et enfin la tendresse que les enfants peuvent éprouver auprès d'eux notamment lorsque le reste de la famille est en crise⁴⁵.



2 La conception de l'éducation

Sois toi-même

Dans une société d'individus, le projet de tout un chacun est de se réaliser soi-même c'est-à-dire de gérer au mieux ses potentialités, ses ressources. Les normes éducatives devront être adaptées en fonction de la personnalité de chaque enfant en particulier afin de lui permettre d'être « lui-même ».

Le modèle ne vient plus d'en haut et chacun devra trouver sa propre voie.

Comme disait Françoise Dolto : « *Le développement de l'enfant se fait comme il se doit au mieux de ce qu'il peut, selon la nature qui est la sienne au départ de la vie, quand il se sent aimé par des parents qui s'aiment et qu'il y a de la gaieté dans l'air (...) Un enfant heureux, bien dans sa peau, c'est celui qui se développe comme il a, lui à se développer, avec ses particularités qui seront respectées.* »

Il y aura de moins en moins de normes précises et chacun va devoir trouver la façon de faire qui lui convient. Ainsi, pour l'écriture par exemple, il n'y aura plus de déterminations précises définissant la rectitude de la position à adopter par rapport à la table, à la feuille de papier ou au crayon. Le fameux « *Tiens-toi bien* » devient désormais « *Tiens-toi de façon à te sentir bien* ». Il revient ainsi de plus en plus à l'enfant à se structurer lui-même⁴⁶ avec le soutien de ses parents et des éducateurs.

La logique de l'épanouissement personnel de l'enfant peut engendrer une **disqualification continue du fonctionnement de la famille**, soit en termes d'excès soit en terme de manque : les parents seront tantôt trop ou pas assez autoritaires⁴⁷.

Selon les périodes, deux principes éducatifs (épanouissement personnel et réussite scolaire) seront plus ou moins valorisés. Ainsi, après Mai 1968 la tendance est mise sur l'épanouissement personnel mais depuis les années 1980 et suite aux difficultés économiques engendrées par la crise, le balancier penche à nouveau sur l'importance de la réussite scolaire. Pour les parents, et en particulier les plus fragilisés, ces changements de conception peuvent paraître parfois assez déroutants.

45 CASMAN Marie Thérèse, « Des liens avec des fils d'argent. L'importance des relations avec les grands-parents », in *Dossier Lien(s)*, op. cit.

46 Alain RENAUT, *La libération des enfants*, op. cit. p.89.

47 DE SINGLY François, op.cit., p.109

Actuellement, l'importance de la réussite scolaire et de la recherche d'épanouissement de l'enfant peuvent contribuer à ce que les parents aient tendance à reléguer le commandement vers les professionnels : l'école mais aussi les milieux d'accueil et les mouvements de jeunesse.

Une éducation de plus en plus précoce

Une nouvelle représentation de l'enfance a émergé dans les années 1960. Elle fait reculer jusqu'aux tout premiers temps de la vie l'âge où l'enfant ne requiert que des soins physiologiques. Le processus d'attachement dont nous parlerons dans la seconde partie de ce dossier apparaît de plus en plus fondamental dans la construction de la personnalité de l'enfant.

Désormais, le tout petit est un être relationnel et son éducation requiert des compétences parentales et/ou professionnelles.

Cette évolution est perceptible dans le langage : on emploie moins souvent le terme « nourrisson » et le concept d'éducation remplace celui d'« élevage » (qui choque tellement aujourd'hui même si le terme d'élève n'a pas disparu). Les jeux éducatifs se multiplient. Cette évolution s'accompagne par la diffusion d'un savoir psychologique qui envahit les magazines : on multiplie les conseils, les rubriques spécialisées, etc. Là où il y avait une période indifférenciée de maturation, on établira désormais un véritable cursus avec l'âge : celui où l'on se tient droit, celui où l'on prend la cuillère, l'âge de la marche, celui du langage, etc. Autrefois la norme s'imposait par sa généralisation. Désormais, elle est scientifiquement établie⁴⁸.

L'école maternelle se transforme et devient une étape dans le cursus scolaire des enfants avec des attentes institutionnalisées de plus en plus précises notamment en termes de développement psycho-moteur. Il faut néanmoins reconnaître qu'une résistance s'est exercée afin de différencier les méthodes pédagogiques pour les tout petits et celles des plus grands (comme d'ailleurs une résistance s'est manifestée pour refuser que la crèche soit considérée comme une étape de préparation à l'école). Cette nouvelle représentation de l'enfance s'est diffusée plus précocement et plus largement dans les classes moyennes et supérieures, c'est-à-dire celles où les mères étaient elles-mêmes formées à la psychologie et disposaient de temps ou de conditions de travail favorables pour assumer ce nouveau métier. A contrario, les activités professionnelles des classes populaires ne sont guères compatibles avec le travail d'éducation pédagogique des enfants⁴⁹.

Toutefois dans les classes populaires, soit parce que les mères n'avaient pas la même disponibilité pour en être les partenaires actives soit parce qu'elles se sentaient dépassées par cette nouvelle conception de l'enfance, ce modèle s'est également imposé. Mais, alors que dans les classes supérieures les mères gardent la maîtrise de l'éducation des enfants en partenariat avec l'école, dans les milieux populaires cette nouvelle conception de l'enfant a entraîné une certaine dépossession de la fonction éducative traditionnelle de la famille.

Une double socialisation

Aujourd'hui, ce partage des responsabilités - entre la famille et l'école - dans l'éducation des enfants n'a pas pour effet de diminuer le travail d'éducation des parents. Contrairement à un stéréotype très répandu, les parents ne sont pas démissionnaires. Ils sont encore largement mobilisés dans l'éducation de leurs enfants et à aucun moment de l'histoire ils n'ont été autant sollicités.

D'abord l'éducation de l'enfant commence plus tôt et dure plus longtemps. Par ailleurs, l'enfant n'est plus élevé dans une communauté dans laquelle différents adultes interviennent pour énoncer les règles et faire respecter les interdits mais dans l'espace réduit des relations avec ses parents et souvent d'ailleurs au quotidien par sa mère.

Pour qu'il s'épanouisse en fonction de ses ressources, qu'il se réalise et en même temps réussisse dans la vie, ses parents vont (s'ils en ont les moyens) multiplier les possibilités d'activités sportives, culturelles, artistiques car l'école ne suffit plus.

⁴⁸ CHAMBOREDON Jean-Claude, « Le métier d'enfant » in *Revue française de sociologie*, Paris, 1973.

⁴⁹ CHAMBOREDON Jean-Claude, op cit, p. 308.

A chacun selon ses mérites : le diplôme remplace l'héritage

A partir des années soixante, l'école s'est ouverte massivement aux enfants des classes populaires : aux filles comme aux garçons. Parallèlement, elle est devenue un passage obligé pour entrer dans le monde du travail. Le diplôme remplace désormais l'héritage et donnera à chacun (du moins en principe) une égalité des chances d'obtenir un diplôme et par là, l'accès au marché du travail. Désormais tout n'est plus joué à la naissance. Mais le père se voit aussi dépossédé de son rôle de transmission des savoirs vis-à-vis de ses fils.

La **mobilité sociale** devient un objectif pour toutes les familles. Le projet des parents n'est plus que leur enfant fasse comme eux, mais mieux qu'eux.

L'école s'inscrit dans une perspective d'égalité des chances entre tous les enfants. Au départ de situations sociales inégales, elle se propose de permettre à chacun de réussir en fonction de ses mérites personnels et non plus de ses appartenances sociales. Elle devrait permettre à chacun de trouver sa place en fonction de ses talents et de ses efforts.

C'est ainsi que l'enseignement rénové est généralisé en 1971. Cette réforme consiste à égaliser les chances d'accès aux filières prestigieuses et supprimer les déterminismes sociaux qui présidaient aux choix des filières. Un tronc commun entre les différentes filières est organisé et l'enseignement est individualisé.

3 Le regard porté sur l'enfance : un enfant désiré, investi

Le bébé est une personne

Sous l'influence de différents facteurs (les connaissances scientifiques et médicales sur le développement de l'enfant mais également la culture démocratique) l'enfant va bientôt être considéré dès son plus jeune âge comme une personne, un être relationnel. Cette évolution est fondamentale. La relation entre l'enfant et ses parents se transforme, il ne s'agit plus de le façonner selon un modèle mais de mettre en place un environnement favorable pour qu'il puisse se développer, **s'épanouir selon ses potentialités**. Les parents sont attentifs à ses besoins et tentent d'y répondre. Il ne s'agit plus de transmettre des règles toutes faites mais de les adapter à chaque enfant. Chaque enfant constituera désormais un exemplaire unique, il se singularise et ses parents lui donne un prénom original.

Le coût de l'enfant

Alors que jusqu'à la fin de la Seconde guerre mondiale l'enfant constituait très vite une richesse pour la famille, ses parents vont dorénavant devoir investir dans son éducation et se mobiliser pendant de nombreuses années pour lui permettre d'acquérir une place dans la société.

L'âge auquel les enfants quittent le toit familial n'a cessé d'augmenter ces dernières années suite à la prolongation des études et aux difficultés rencontrées pour s'intégrer au marché du travail. Il y a trente ans, les jeunes quittaient la maison familiale entre 18 et 20 ans en moyenne.

Aujourd'hui, à 25 ans, 50% sont encore chez leurs parents.

Et quand les jeunes quittent la famille - s'ils en ont les moyens- les parents apportent bien souvent leur contribution financière.

Plus tard, on l'a dit, ils accueillent les petits enfants en fonction de leurs disponibilités.

Auparavant le flux des richesses partait des enfants vers les parents. Aujourd'hui, il **s'inverse au bénéfice des plus jeunes**.

Le désir d'enfant

Tout au long du XX^e siècle, la diminution du nombre d'enfant par famille a permis d'investir affectivement chacun d'eux. La maternité a cessé d'être imposée. Elle a pu être choisie. Elle n'a plus été un devoir, un sacrifice ; elle est désirée et l'enfant devient une sorte de **prolongement de soi**.

Certaines femmes vont postposer leur maternité pour asseoir leur projet professionnel (l'âge de la mère à la première naissance est aujourd'hui de 28 ans) mais le désir d'enfant est puissant et la maternité tardive présente certains avantages (maturité du projet, confort, etc).

L'arrivée de cet enfant est de moins en moins subie et donc de plus en plus désirée, voire programmée grâce aux progrès de la médecine qui vont venir en aide aux couples stériles dont la demande se fait de plus en plus pressante. Le désir d'enfant est promu au rang d'une exigence sacrée⁵⁰.

Geneviève Delaisi de Perceval et Suzanne Lallemand résument avec humour l'évolution du sentiment à l'égard de l'enfance et les représentations de la maternité. On serait passé successivement de « l'encombrant nourrisson » de l'Ancien régime, aux « bébés destinés à repeupler le pays » de l'entre-deux-guerre puis « au charmant bébé et à sa merveilleuse maman » et aujourd'hui au « bébé prophète et à ses parents disciples » ; quand il ne s'agit pas déjà du « fœtus prophète »⁵¹. Aujourd'hui dans la société occidentale il est devenu impératif de faire parler en soi le désir d'enfant, de construire une représentation de ce désir. Pour Blaise Pierrehumbert ce qui est nouveau c'est peut-être moins ce qui se passe au niveau des soins aux enfants ou des émotions qui y sont associées qu'au niveau des représentations et du discours⁵².

Un enfant sujet de droits

La **Convention Internationale des Droits de l'Enfant** - de 1989 et adoptée par la Belgique en 1992 - n'est pas la première convention des droits de l'enfant. Une première convention avait été adoptée en 1924 et une seconde en 1959. Ces conventions n'avaient pas de caractère contraignant pour les Etats contrairement à celle adoptée en 1989. De plus, ces premières conventions avaient pour objectif majeur et quasi unique de protéger l'enfant alors que celle de 1989 confère à l'enfant ce que les juristes nomment **des droits de créances et des droits liberté** : c'est-à-dire le droit de bénéficier de l'alimentation, de la santé, de l'éducation, du contact avec ses deux parents, celui d'avoir son mot à dire, de participer aux décisions qui le concerne, d'avoir des convictions personnelles, etc.

De plus, dans cette convention on retrouve également : l'introduction de dispositions imposant dans certaines matières (le divorce et l'adoption par exemple) de requérir l'avis de l'enfant, la mise en place d'un Délégué Général aux Droits de l'Enfant et l'évaluation des mesures prises (en Communauté française, via l'Observatoire de l'Enfance de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse), etc.

De nombreux pays ont adopté une législation interdisant les punitions corporelles dans les institutions qui ont en charge des enfants. Plus tard, cette interdiction est également étendue aux parents.

En juin 2004, le Conseil de l'Europe a invité les Etats membres à interdire tous les châtiments corporels et toutes les autres formes de punitions et traitements dégradants à l'encontre des enfants estimant qu'il s'agissait d'une atteinte à leur dignité.



50 KNIBIEHLER Yvonne, *La révolution maternelle : femmes, maternité, citoyenneté depuis 1945*, Paris, Perrin, 1992, p.26

51 DELAISI DE PARCEVAL Genevieve et LALLEMAND Suzanne, *L'art d'accueillir les bébés*, Paris, Editions Odile Jacob, 2001 (1 ère édition 1980), p. 282-283.

52 PIERRHUMBERT Blaise, *Le premier lien. Théorie de l'attachement*, Paris, Editions Odile Jacob, 2003, p. 31.

La question de la fessée fait encore largement débat⁵³. En Suède, elle a été interdite mais il faut dire que l'opinion publique anti-fessée est largement majoritaire parmi les suédois.

D'autres législations interdisent les châtements violents mais tolèrent des châtements corporels très modérés de la part des parents.

Si l'idée d'interdire toute forme de maltraitance aux enfants fait l'unanimité, l'intervention dans la vie privée des familles est très controversée.

En France, la tolérance zéro⁵⁴ a été revendiquée par de nombreuses associations et par la défenseuse des droits de l'enfant Claire Brisset mais l'intention n'est pas de légiférer dans une matière aussi délicate mais de valoriser un modèle alternatif d'éducation non violente car les effets pervers d'une législation anti-fessée (délation, intervention dans la vie privée) pourraient être trop conséquents. Il faut savoir qu'une enquête récente de la Sofres montre que 8 français sur dix ont encore recourt aux châtements corporels (1 sur 2 souvent) et que dans 20 à 30% des cas, ceux-ci sont d'une rare violence⁵⁵. Cela devrait sans doute faire réfléchir ceux qui estiment que les parents devraient retourner à la bonne vieille méthode de la fessée comme on l'entend encore régulièrement.

En Belgique, une clause stipulant que les enfants ont un droit absolu à l'intégrité physique, morale et psychologique a été introduite dans la Constitution en 2000 mais tout comme en France, la question d'introduire un article de loi qui sanctionne les parents n'est pas à l'ordre du jour.

53 DAMON Julien, « Vers la fin de la fessée ? » in *Futuribles* N° 305, Février 2005, p.11.

54 La tolérance zéro signifie qu'aucune exception à la règle n'est tolérée par la Justice.

55 RENAUT Alain, op.cit., p.9-10



« C'est parce que la mutation est structurelle mais inachevée et inassumée, que surgissent les principales difficultés au sein des familles »

Irène THERY⁵⁶

La famille a toujours été l'objet de controverses. De tous temps les jeunes générations ont été critiquées dans leur manière d'éduquer leurs enfants. Non satisfaits de la situation réelle, les hommes s'inventent un Age d'Or de la famille qui n'a sans doute jamais existé.

La famille n'est pas en crise, elle s'est adaptée à l'évolution sociale et les valeurs familiales sont plébiscitées y compris par les jeunes même s'ils y mettent un contenu différent que celui qu'y mettaient les générations précédentes. Cette mutation ne concerne pas que les relations parentales. En un demi-siècle, on est passé d'une société qui fonctionnait selon un modèle normatif largement partagé et présenté comme un modèle de vie privée à un modèle démocratique lui aussi présenté comme un idéal. Mais cette mutation n'est pas achevée et elle a été insuffisamment investie. Toutes les conditions ne sont pas réunies pour que cela fonctionne selon l'idéal⁵⁷.

Par ailleurs, cette mutation est fragilisée par certaines évolutions économiques et sociales récentes. En effet, les mutations familiales et sociales se sont développées durant une période de croissance économique et sociale favorable. Or, ces conditions se sont détériorées et ont profondément modifié l'environnement social de la famille et les conditions d'exercice de la parentalité.

Les familles sont confrontées à **des risques nouveaux et à de nouvelles formes de fragilités**. Toutefois, cela ne remet pas en cause le modèle de fonctionnement démocratique de la famille.

La situation n'est pas pire qu'avant, elle est différente

Face aux manifestations d'incivilité, à la violence précoce et aux échecs scolaires, plusieurs dérives sont possibles : la première consiste à **faire porter toute la responsabilité sur les parents** et sur le manque de repères transmis aux jeunes par les aînés. Il est trop facile de rendre les familles responsables de ce qu'elles ne peuvent assumer en matière d'éducation ou de soins aux enfants. Il est inacceptable de stigmatiser et de marginaliser encore davantage ceux qui n'ont pas les moyens de s'en sortir. Les parents sont les premiers éducateurs « naturels des enfants » et doivent le rester, mais la famille n'est pas seule responsable et elle doit pouvoir s'appuyer sur des ressources sociales.

Privilégier **les politiques sécuritaires** ne résout pas le problème de la violence des jeunes. Certes, il faut sanctionner les comportements délinquants mais aussi les comportements asociaux et les incivilités des jeunes et rappeler comme nous le ferons dans la seconde partie de ce dossier que la sanction est nécessaire et peut jouer un rôle positif. Mais il faut aussi agir en amont dans des politiques préventives et offrir à tous les enfants l'occasion de participer à des activités valorisantes et structurantes.

Accompagner ceux qui éprouvent des difficultés est une tâche plus difficile et plus ambitieuse mais aussi bien plus utile que celle qui consiste à blâmer les victimes.

Une autre dérive sécuritaire consiste à **médicaliser les troubles du comportement**. Plusieurs projets récents en France et en Angleterre notamment vont dans ce sens. Selon certains experts, la désobéissance, la colère, les comportements asociaux de certains enfants trouveraient leur origine dans un dysfonctionnement organique, physiologique. Ces troubles de la conduite apparaissent tôt et évoluent si l'on y prend garde vers la délinquance. Dans cette logique, il convient donc de dépister précocement les enfants « à risques » et de recourir aux médicaments en cas

56 THERY Irène, *Couple, filiation, parenté aujourd'hui. Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*, op.cit., p.67

57 Ibidem

d'inefficacité de la prévention. C'est cette conception qui a inspiré un récent rapport de l'INSERM en France. Ces prises de position ont suscité l'émoi et provoqué une vague de protestations de nombreux scientifiques et en particulier des médecins de la PMI (équivalent français de l'ONE) qui se sont insurgés contre le fait de transférer aux médecins le pouvoir de déterminer qu'une conduite est pathologique.

Dans une carte blanche parue dans le journal *Le Soir* du 6 mars 2006, la Ligue des familles et l'ONE ont vivement critiqué cette démarche et lui ont opposé une politique de soutien à la parentalité respectueuse des familles. L'ASBL *Question Santé*, dans une brochure accessible au public, a rappelé de son côté que le rôle du médecin n'est pas de contribuer à assurer l'ordre social⁵⁷.

La violence précoce et la souffrance des jeunes enfants doivent faire l'objet d'une attention particulière. Une politique de prévention doit se fonder sur une approche globale de l'enfant prenant en considération les aspects physiques mais également psychologiques et environnementaux.

« *Il serait trop simple de trouver une seule cause pour expliquer un seul effet. Les causalités linéaires exclusives ne sont que des vérités partielles. Quand on raisonne de cette manière pour expliquer le monde psychique, il s'agit probablement d'une pensée en forme de bouc émissaire, terriblement réductionniste* ⁵⁸. »

Cette prévention doit s'intégrer dans une **politique de soutien à la parentalité** impliquant une démarche pluridisciplinaire respectueuse des parents et susceptible de mobiliser un ensemble de pistes adaptées à la diversité des situations. L'expérience montre le rôle positif que peuvent jouer les milieux d'accueil, les lieux de rencontre enfants et parents, les groupes de paroles dans l'apprentissage des limites. Si dans des cas extrêmes une médication peut s'avérer utile à certains enfants, dans la plupart des cas d'autres solutions sont mieux adaptées.

Dans ce chapitre, il sera essentiellement question de l'environnement familial de l'enfant. Nous voudrions tenter de rendre compte des nouveaux risques et des nouvelles fragilités auxquelles sont confrontées les familles aujourd'hui en répondant à trois grandes questions :

- 1 Comment l'environnement de la famille est-il affecté par l'évolution économique et sociale ? (Un environnement social plus précaire).
- 2 Quelles sont les principales difficultés auxquelles les parents sont confrontés dans l'éducation des enfants ? (Pas facile d'être parent aujourd'hui).
- 3 Comment les difficultés sont-elles exacerbées dans les situations de vulnérabilité ? (Les situations de vulnérabilité).

Nous clôturerons ce chapitre en définissant notre démarche de soutien à la parentalité.

57 www.questionsante.be

58 CYRULNIK Boris, in Postface *Les enfants des mères résilientes*, BARUDY Jorge, MARQUEBREUCQ Anne-Pascale, Marseille, Solal, 2005, p145.

1 Un environnement social plus précaire

« Une série d'univers clos se constituent, qui ne communiquent entre eux qu'au travers des visions de quartiers difficiles, où la seule demande sociale est une demande de sécurité publique. »

Daniel COHEN ⁵⁹

Lorsqu'ils évoquent l'évolution actuelle des familles, les travailleurs de terrain attirent l'attention sur 4 symptômes préoccupants. La précarité des conditions de vie des parents, l'isolement familial, l'existence de situations de vulnérabilités psychosociales de plus en plus lourdes et le fait que certains parents ne donnent pas de limites à leurs enfants.

Comment expliquer cette évolution ? Il serait vain de rechercher une cause unique là où de multiples facteurs entrent en jeu. Il faut néanmoins souligner que les mutations familiales se sont développées durant une période de croissance économique sans précédent. A partir de 1975, la crise économique s'installe et engendre un chômage massif et la précarisation du marché du travail. Elle sera suivie dans les années 1980 d'une réorganisation mondiale de l'économie. Les conséquences économiques et sociales de ces changements sont multiples et posent de nouveaux défis aux Etats démocratiques.

Une nouvelle économie mondiale : la société post-industrielle

- La société de l'information

Durant les années septante une nouvelle révolution industrielle voit le jour. Après la machine à vapeur et l'électricité, les micro-processeurs vont permettre une nouvelle organisation de la production.

Dans les pays riches, les cols blancs remplacent les cols bleus, devenus minoritaires en nombre alors qu'ils étaient majoritaires au début du XX^e siècle. Les processus de production jadis rassemblés au sein de la grande entreprise sont morcelés⁶⁰

Cette réorganisation s'accompagne d'un processus de mondialisation qui accentue les inégalités entre les pays du Nord et les pays du Sud. Les pays développés prennent en charge les étapes du processus de production les plus rentables (la conception et la distribution) abandonnant aux pays pauvres et à bas salaires la production des biens en elle-même. L'usine n'est plus un lieu de mixité sociale.

La force physique comme ressource professionnelle est remplacée par le savoir et les relations. On quitte le monde du fer et du charbon pour entrer dans l'économie de l'information avec ses ordinateurs reliés de par le monde et la montée des services.

- Un individu plus flexible, moins solidaire

Les conflits sociaux du tournant des années 70 ont mis en évidence l'inadaptation de l'organisation du travail de type fordiste⁶¹ dans laquelle les travailleurs peu qualifiés trouvaient une compensation à la monotonie du travail à la chaîne dans une relative stabilité d'emploi et une rémunération donnant accès à une consommation de masse. Dans ces entreprises, toutes les catégories sociales se côtoyaient et se fixaient des objectifs communs.

59 COHEN Daniel, *Trois leçons sur la société post-industrielle*, Paris, Seuil, 2006, p.86.

60 ibidem

61 Du nom de Ford, patron de l'automobile qui a conçu une voiture destinée à être achetée par les travailleurs.

Dans la nouvelle organisation du travail qui se met progressivement en place, le personnel d'encadrement est réduit. La hiérarchie ne disparaît pas mais les travailleurs sont de plus en plus responsabilisés : l'évaluation par les pairs et l'auto-contrôle prennent le pas sur l'obéissance et le travailleur est comptable de ses performances. Il faut être flexible, apprendre à s'adapter, participer au changement, négocier. La modernisation de l'entreprise s'accompagne du **déclin de l'obéissance** au profit d'une **responsabilisation personnelle** et d'un management relationnel. Dans une société de changements rapides, il faut sans cesse s'adapter et les nouvelles technologies modifient les profils de compétences nécessaires au développement de l'entreprise.

Le terme de **flexibilité** s'impose aujourd'hui comme un leitmotiv. Il recouvre des situations positives ou négatives qui ont toutes en commun le fait de signifier que l'on s'adapte aux changements. Mais à quels changements ?

Dans l'organisation du travail, la flexibilité désigne notamment un changement dans les modalités de contrats. A la stabilité professionnelle des années de croissance a succédé une précarité de plus en plus grande des conditions de travail. Les sous-statuts se multiplient en particulier parmi les jeunes et la population féminine. Cet emploi flexible est particulièrement exposé à la conjoncture économique et à la concurrence internationale.

La flexibilité désigne également une adaptation des horaires de travail dont la longueur est variable en fonction de la conjoncture, d'horaires décalés par rapport aux horaires habituels, ou d'horaires morcelés. Trois conséquences en découlent :

- 1 L'emploi est beaucoup plus instable et les risques d'enlèvement dans le chômage et/ou de disqualification augmentent.
- 2 La vie familiale est grignotée par la vie professionnelle il faut accepter les heures supplémentaires, les horaires le week-end, etc. Les parents éprouvent de plus en plus de difficultés à concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales.
- 3 Enfin, en multipliant les statuts professionnels et en morcelant les processus de productions dans des lieux séparés, l'organisation du travail détricote la base des solidarités collectives.

Dans l'industrie, on rencontrait des ouvriers, des manœuvres, des contremaitres, des patrons, des ingénieurs. Leurs rapports étaient conflictuels mais chacun mesurait sa dépendance aux autres alors que les usines deviennent des lieux vides⁶².

La **culture de l'individualité** dans le travail produit des effets contrastés sur les groupes sociaux. L'individualisation des tâches permet à certains de mieux exprimer leur identité à travers leur emploi alors que pour d'autres elle signifie segmentation des tâches, précarité, isolement, perte des protections⁶³.

De nouveaux défis pour les politiques publiques

- Une vulnérabilité de masse

L'organisation de l'économie pose de nouveaux défis aux Etats démocratiques dont les systèmes de protections sociales ont été conçus dans une perspective de plein emploi. Si la grande pauvreté a été relativement contenue depuis une trentaine d'années, elle a pris des formes nouvelles : elle s'est rajeunie, elle n'est plus spécifiquement le lot des personnes âgées comme cela avait été le cas dans l'immédiat après-guerre. Elle **touche particulièrement les jeunes générations (et les jeunes parents)** y compris parmi des personnes professionnellement actives. On estime qu'il y aurait aujourd'hui 17 % des jeunes enfants qui vivent dans des conditions de précarité et 7 % dans la pauvreté⁶⁴.

62 COHEN Daniel, op. cit, p. 86.

63 CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale*, op. cit, p. 466

64 Plan d'Action National d'Inclusion 2006-2008, p.8.

La précarité fait tâche d'huile et le nombre de ménages qui vivent avec des allocations de remplacement ne cesse d'augmenter alors que la norme sociale de deux revenus professionnels par ménage s'impose.

La pauvreté s'est aussi féminisée compte tenu de la précarité des emplois et de la fragilité des liens familiaux.

De plus, l'instabilité politique de nombreux pays, la misère et la guerre ont engendré l'arrivée de nouvelles populations migrantes vivant dans des conditions particulièrement précaires.

Les inégalités sociales ne concernent pas seulement le niveau de vie, elles se cumulent à d'autres facteurs tels que la privation d'emploi, le logement, l'accès aux infrastructures, le manque de qualification, etc.

De nombreux travaux ont mis en évidence la concentration de la pauvreté et de la précarité dans certains quartiers où se cumulent des logements vétustes et un manque d'infrastructures. Les habitants ont honte de leur logement et de leur quartier. Ils n'invitent personne d'extérieur et s'isolent. Ils finissent par s'identifier à leur lieu de vie qui devient pour eux comme une seconde peau. Très souvent, à l'intérieur de ce territoire, on constate un processus de tri et d'étiquetage et chacun tente de se désolidariser, d'échapper à l'ensemble et colle sur l'autre une étiquette plus infamante⁶⁵.

Dans les quartiers de relégation comme on les appelle en France, les difficultés interagissent : *difficulté pour les parents de transmettre la loi, de dessiner un avenir et d'exprimer de l'affection*⁶⁶.

De plus en plus de riches et de pauvres vivent dans des quartiers séparés. Comme l'entreprise et l'école, les quartiers cessent d'être des lieux de mixité sociale.

Certes, le mal de vivre, la souffrance des enfants et de leur famille, ne touche pas que les familles défavorisées, elle atteint également des enfants de familles dites privilégiées sur le plan social. Cependant, ces quartiers cristallisent plus que les autres les phénomènes d'exclusion, de prise de risques, de violence.

Si les inégalités étaient vécues auparavant comme une injustice sociale, une opposition entre « travailleurs » et « possédants » qui engendrait des réactions solidaires, aujourd'hui dans le cadre d'une société individualisée les échecs sont considérés non plus comme des épreuves collectives liées à une situation de pauvreté ou de domination mais comme des épreuves individuelles dont les individus sont désignés comme les premiers responsables.

Le sentiment d'appartenance, de solidarité et de révolte cède la place à un sentiment de honte, de souffrance, d'isolement et à des réactions de mépris et violence⁶⁷.

Le processus qui débouche sur un sentiment d'inutilité et de perte de lien social a été qualifié par Robert Castel par le concept de *désaffiliation* c'est-à-dire un isolement social progressif, une perte des relations, des appartenances à des instances d'intégration. C'est une forme d'individualisme négatif qui définit l'individu en termes de manques : de considération, de sécurité, de biens assurés et de liens stables.

- La conciliation famille-travail

Une des caractéristiques de la vie familiale depuis la fin de la Seconde guerre mondiale, c'est sa forte dépendance par rapport aux politiques publiques. Les systèmes de protection sociale ont été étendus à l'ensemble de la population et tout au long de son existence, la famille est partenaire de services prenant en charge des fonctions qu'elle exerçait auparavant sans pour autant - nous l'avons vu - que cela engendre une diminution du travail familial.

Cette évolution s'est accompagnée d'une forte croissance du travail féminin et s'intégrait dans le cadre d'une politique d'égalité des chances entre les hommes et les femmes mais aussi entre tous les enfants.

65 PETONNET Colette, *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues*, Paris, Galilée, 1995 (1979), p. 214.

66 THERY Irène, op.cit., p75

67 DUBET François, *L'école de l'égalité des chances*, Paris, Seuil, 2004

Mais les politiques de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle sont restées largement insuffisantes et n'ont pas suffisamment intégré l'évolution du travail féminin. La pénurie de places d'accueil existe dans la plupart des pays et pénalise davantage les familles ne bénéficiant pas d'une stabilité d'emploi.

Quant aux congés parentaux, ils sont peu rémunérés et donc inaccessibles aux faibles revenus et aux familles monoparentales.

Les écarts entre les modes de vie se creusent, avec d'un côté les familles qui réussissent tant sur le plan privé que professionnel parce qu'elles ont les moyens de concilier des responsabilités familiales et professionnelles satisfaisantes et de l'autre des familles qui conjuguent précarité sociale (absence de travail ou petits boulots mal rémunérés) et difficultés de vivre au quotidien dans des logements mal adaptés et un environnement caractérisé par un manque d'infrastructures.

Entre ces extrêmes, tout un continuum de situations montrent que la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle est moins une affaire d'identité féminine que d'appartenance sociale⁶⁸.

- L'ascenseur social est en panne

L'Etat-social poursuivait deux objectifs en parallèle : une redistribution des revenus dans un sens plus égalitaire et l'émergence d'un sentiment de sécurité pour les populations et une croyance en un avenir meilleur et en une plus grande justice sociale. Or, si l'Etat-social a plus ou moins bien résolu l'objectif de mettre en place un filet de protection financière il ne procure plus le sentiment de sécurité qui était pourtant un de ses objectifs initiaux.

L'égalité des chances est remise en cause dans les faits. L'école constituait l'un des piliers des transformations de la société dans un sens plus démocratique mais les enfants des milieux défavorisés subissent l'échec dès le plus jeune âge et plus de 20 % des jeunes termineront l'école sans qualification. Or, d'après les résultats comparatifs réalisés par l'OCDE, l'enseignement dans notre pays apparaît comme l'un des plus discriminant à l'égard des populations socialement défavorisées et 50 % des écoles seraient des établissements ghettos.

Si le diplôme n'était pas un enjeu essentiel dans les années de croissance quand il y avait de l'emploi pour tout le monde, aujourd'hui, ceux qui en sont privés risquent de s'enliser dans le chômage.

Pour résoudre la tension entre la recherche d'une satisfaction immédiate et une intégration qui nécessite parfois de reporter à plus tard la réalisation de certains désirs, les parents s'appuient largement sur l'école. Elle symbolise à la fois l'accès à la promotion sociale dont rêvent tous les parents pour leurs enfants et la logique du mérite : « *Si tu travailles bien, tu auras de bons résultats scolaires et plus tard, un métier que tu auras choisi et mérité* ».

La perte de confiance dans les institutions démocratiques explique le désarroi des familles dont les enfants sont précocement en situation d'échec.

- L'Etat-social « actif »

Dans la logique de l'Etat-social, tel qu'il s'est développé dans la période de croissance, les politiques publiques (allocations ou services) doivent assurer un traitement égalitaire des personnes : des allocations identiques et un traitement équitable. Les enjeux de l'Etat social sont lisibles⁶⁹ et relativement stables.

Ces principes ont été remis en question durant les années 80 à partir de deux logiques. La première est d'ordre budgétaire : la sécurité sociale a été conçue dans une perspective de plein emploi. Or, étant donné le chômage massif, les Etats modernes ne parviennent plus à faire face à l'augmentation des dépenses. La seconde raison est d'ordre idéologique et est liée à la critique de l'efficacité de l'Etat « Protecteur ». Celui-ci produirait une société d'allocataires sociaux.

68 THERY Irène, « Mixité et Maternité » in *Maternité, affaire privée, affaire publique* KNIBIEHLER Yvonne (dir), Paris, Bayard, 2001, p.263

69 DELCOURT Jacques, « L'Etat social actif dans la promotion de l'enfance et de la famille. » in *Manifeste pour les enfants. Vers un réseau international d'échanges et de bonnes pratiques*, Bruxelles, Fonds Houtman, avril 2002, p. 28-39

Dès lors, des propositions alternatives ont été mises en place autour de la notion d'Etat social « actif ».

Dans l'Etat social « actif » les allocations sociales et les services publics continuent d'exister mais ceux qui en bénéficient doivent consentir à un effort. La reconnaissance d'un droit suggère également l'existence de devoirs et de sanctions éventuelles en cas de non respect.

Le passage dans les années nonante, d'un Etat social à un Etat social « actif » signifie par exemple que les allocations sociales doivent être « activées ». Autrement dit, elles doivent impliquer une participation active des bénéficiaires. Ainsi, les allocations de chômage sont soumises à la condition de faire la preuve d'une recherche active de travail et peuvent être supprimées en cas de chômage anormalement long.

Les politiques sociales sont individualisées et les démarches d'accompagnement se fondent le plus souvent sur l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet professionnel ou d'un projet de vie élaboré par les personnes demandeuses d'aide : une allocation sociale et un accompagnement contre un projet. Les intervenants sociaux sont alors chargés d'évaluer la manière dont les individus ont répondu aux attentes afin de pouvoir bénéficier d'une aide sociale.

Par ailleurs, cette mutation est fragilisée par certaines évolutions économiques et sociales récentes. Sans nous prononcer sur le fond d'une question au centre de nombreux débats et donnant lieu à des pratiques diversifiées, il faut néanmoins souligner d'une part que la démarche d'activation réintroduit des formes de sélectivité dans les allocations et les services⁷⁰ et d'autre part, que la formulation d'un projet professionnel ou d'un projet de vie personnel n'est pas toujours accessible à ceux qui sont dans une situation de grande précarité sociale. Les travailleurs de terrain savent qu'il faut d'abord passer par une phase de remise en confiance en soi, d'un travail de remédiation et de reconstruction du lien social avant d'être en capacité de formuler un projet. On peut aussi se demander si des mesures telles que la confiscation des allocations familiales ou comme en Angleterre, la perte d'un logement social en cas de conduite délictueuse des enfants, sont justes et efficaces ?

Dans un registre préventif, certains travaux et notamment ceux de Gosta ESPING-ANDERSEN proposent de recentrer l'Etat-social sur l'enfance car c'est là que tout se joue⁷¹.

Les inégalités sociales sont encore très présentes et le destin des enfants encore largement déterminé par leur origine sociale : échecs scolaires, privation d'emploi, etc.

L'enquête PISA de l'OCDE sur la comparaison entre les différents systèmes d'enseignement montre que notre système scolaire est l'un des plus inégalitaire et de nombreuses recherches ont souligné les effets de la pénurie de places d'accueil sur l'accessibilité des milieux sociaux défavorisés à un accueil de qualité.

Dans la mesure où les difficultés rencontrées par les adolescents et les adultes dépendent largement des premières années de vie, un repositionnement des politiques publiques en faveur de l'enfance s'avère nécessaire dans le but d'assurer une véritable égalité des chances.



70 DELCOURT Jacques, op cit, p.18

71 Voir *Le Monde* du 7 novembre 2006

2 Pas facile d'être parents aujourd'hui

« L'horizon ordinaire de l'éducation dans les familles contemporaines n'est pas celui de la confusion des rôles et des places, il est bien davantage celui de la complexité du travail éducatif. »

François de Singly

Le concept de **vulnérabilité** - c'est-à-dire le fait d'être exposé à des risques particuliers - renvoie d'une part à des conditions d'existence qui peuvent être relativement durables telles que le niveau de vie, le statut social, les conditions de logement, le handicap, etc. D'autre part, la vulnérabilité peut aussi être liée à des événements particuliers auxquels sont confrontés les individus au cours de leur existence (séparation, deuil, perte d'emploi, maladie, etc.).

Dans ce chapitre, il sera essentiellement question des nouveaux risques et des nouvelles fragilités auxquels tous les parents sont confrontés.

Quand l'autorité ne va plus de soi

En matière d'éducation des enfants, la règle du « oui » ou « non » constituait la norme. A partir des années 1960-1970 la psychologie de l'enfant a pris un nouvel essor et l'éducation est centrée sur le développement des potentialités de chaque enfant. Pour Françoise Dolto un enfant heureux, bien dans sa peau, c'est celui qui développe comme il a, lui, à se développer avec ses particularités qui seront respectées. La norme psychologique s'impose et la règle devient relative : « ni trop », « ni trop peu » mais toujours dans l'optique de l'épanouissement de l'enfant⁷².

Plusieurs éléments justifient le maintien de normes impératives : ce sont notamment les interdits fondamentaux (inceste, meurtre, anthropophagie) mais aussi des exigences sociales comme l'égalité de traitement, la vie en société et le respect de certains savoirs⁷³.

Il y a donc coexistence de normes. Par exemple, dans les messages d'éducation à la santé, et contrairement à ce qui se passait durant la période de la première modernité, deux types de normes sont présentes ; la norme impérative (le commandement) et la norme relative. Ainsi, dans la diététique il y aura à la fois des commandements (il faut une alimentation variée) mais dans la manière de les appliquer, on introduira des éléments d'interprétation en fonction de la particularité de la situation et de la personne.

Pour les parents comme pour les professionnels, ce n'est pas toujours facile de s'y retrouver en matière d'éducation d'autant qu'il y a parfois des interprétations contradictoires et des changements d'orientation, pour ne pas dire des modes.

Lorsque l'autorité ne va plus de soi, qu'il ne semble plus exister de repères stables chaque famille va devoir se constituer un cadre propre, une autorité qui se négocie au quotidien.

On a parfois l'impression qu'aujourd'hui les parents doivent avoir du talent et plus seulement être bons et humains⁷⁴.

Comment résister, maintenir la règle et l'organisation dans la famille si l'on ne se sent pas suffisamment sûr de soi, si l'on n'est pas soi-même construit dans une certaine solidité.

⁷² DE SINGLY François, *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Armand Collin, PUF, 2003, p.135.

⁷³ DE SINGLY François, op. cit, p. 142.

⁷⁴ RENAUT Alain, *La libération des enfants*, op.cit, p.200

Les trajectoires familiales et professionnelles sont faites de ruptures et de crises fréquentes pour les individus qui peuvent à un moment ou à un autre éprouver des difficultés notamment au moment du divorce, d'un déménagement, ou au cours d'une période de crise objective ou subjective du père ou de la mère, crise par exemple provoquée par le chômage, voire à l'occasion d'une maladie d'un des membres.

Un jour ou l'autre, presque tous les parents se sentent démunis notamment lorsque les enfants passent par une phase d'opposition ou de transition. Le recours à des médiateurs dont la spécialité est la psychologie ou la psychanalyse - tend et tendra - à devenir la règle avec toutes les dérives possibles. La famille contemporaine repose encore ici sur un paradoxe puisque le repli sur la vie privée exige une ouverture sur des savoirs extérieurs, donc sur le maintien d'une socialisation de la famille dans laquelle les interventions des professionnels jouent un rôle important⁷⁵.

Les personnes vulnérabilisées (au niveau social, familial, psychologique, etc) peuvent être dans une difficulté majeure à mettre en place un cadre suffisamment stable et perçu par elles comme valable et bon pour l'enfant.

La dévalorisation de la norme impérative (qui peut aller jusqu'à un certain laxisme) a deux sources principales : la première, c'est la montée de la norme relationnelle. La seconde, c'est l'incrédulité par rapport aux justifications données dans les secteurs où la norme impérative reste dominante et en particulier l'école et la Justice⁷⁶.

Quand la transmission ne s'impose plus

L'enfant est considéré comme une personne qui dès sa naissance possède des compétences. Il n'est plus seulement le réceptacle mais le partenaire du processus éducatif que professionnels et parents doivent accompagner. Il devient lui aussi - nous l'avons vu - sujet de droits et dans son éducation, il faudra tenir compte de sa personnalité.

On serait ainsi passé d'une éducation centrée sur la transmission à une éducation centrée sur le développement des potentialités de l'enfant.

Cette personnalisation de l'enfant constitue une avancée mais elle n'en est pas moins problématique par certains aspects. Nous vivons dans une société de temps accéléré dans laquelle les adultes ne sont plus nécessairement dépositaires du savoir et de l'expérience. Celle des aînés ne sert pas beaucoup aux jeunes et ce sont ces derniers qui forment les normes et les cadres de référence.

L'enfant se présente à l'éducateur à la fois comme nouveau dans un monde qui lui est étranger et comme être humain en train de devenir. D'où une double exigence, celle d'assurer à l'enfant son développement propre mais aussi de l'introduire dans un monde qui a commencé avant sa naissance et continuera après sa mort.

De nos jours, l'actualité de la relation interpersonnelle a tendance à triompher sur la transmission intergénérationnelle et les anciens ne font plus arbitrage.

La parentalité est individualisée alors qu'il fallait un village pour construire un homme comme dit un proverbe africain. L'enfant est vécu comme un prolongement de soi-même et les attentes à son égard sont énormes surtout lorsque l'adulte n'a pas trouvé lui-même à se réaliser et qu'il reporte sur l'enfant tous ses espoirs déçus.

Irène Théry attire l'attention sur l'ambiguïté de la personnalisation de l'enfant. Celle-ci peut constituer pour les parents fragilisés une source de désarroi lorsqu'elle se réduit à la seule dimension de l'enfant en négligeant sa double nature : une personne et un être en construction⁷⁷.

Une certaine forme de délégitimation de la référence au monde adulte à partir de quand l'enfance et la jeunesse deviennent des valeurs en soi peut rendre l'exercice de la fonction parentale plus difficile notamment dans les familles précarisées lorsque les parents manquent de reconnaissance sociale (perte d'emploi, difficultés économiques).

75 DE SINGLY François « Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine » in Encyclopédia Universalis, 2004.

76 DE SINGLY François, Les uns avec les autres, op. cit. p.156

77 THERY Irène, *Couple, filiation, parenté*, op.cit. p.13

Qu'elle soit exercée par les parents ou par les professionnels, la fonction éducative est insuffisamment valorisée et l'écart est grand entre la représentation valorisante du rôle de l'éducation et des soins et la réalité quotidienne des parents et des éducateurs.

Les soins aux enfants restent peu valorisés socialement et leur prise en charge se heurte aux contraintes économiques et aux exigences professionnelles. Malgré certaines améliorations récentes en matière de congés de maternité ou de congés parentaux, ceux-ci restent peu attractifs financièrement pour ceux et surtout celles qui les utilisent. Ils sont peu accessibles (notamment pour les familles monoparentales) et pénalisant du point de vue de la carrière professionnelle de ceux qui y ont recours.

Les métiers de la petite enfance sont quant à eux sous-valorisés sur le plan financier et sur le plan des statuts, ce qui explique qu'ils restent encore de nos jours majoritairement féminisés.

Quand l'idéologie du bonheur envahit le quotidien

L'individualisation est associée à la réalisation de soi et au bonheur. Tous les parents veulent que leur enfant soit heureux, bien dans sa peau et intégré dans la société. Mais cela implique des efforts et des étapes successives.

Aujourd'hui, la consommation règne et la publicité a imposé ses normes. Il faut avoir pour être heureux et les tentations sont nombreuses. L'image de l'enfant personnifié est largement utilisée et pervertie par la publicité à des fins commerciales : il suffit de voir l'omniprésence de l'enfant dans la publicité. Celle-ci présente une vision de l'enfant qui impose sa volonté à ses parents : l'enfant Roi. La publicité s'est d'abord adressée aux parents pour que ceux-ci cèdent aux caprices de l'enfant : aujourd'hui, elle s'adresse directement aux enfants pour qu'ils imposent leurs désirs à leurs parents.

Dans la mesure où l'enfance est devenue une période reconnue et différenciée dans le cours des âges, elle est également la cible de la consommation. L'enfant valorisé à l'excès par sa famille devient lui aussi un consommateur et bien des parents reconnaissent beaucoup moins « regarder à la dépense » quand il s'agit d'un produit destiné à leur enfant que quand il s'agit de tout autre produit du ménage. Les enfants sont très tôt confrontés à la publicité et la consommation est présentée comme une valeur sociale. Pour certains parents cela a tendance à devenir un moyen de démontrer leur attachement à l'enfant.

Certaines personnes manquent de repères internes, elles sont peu sûres de leurs capacités parentales, insécurisées et cherchent une réassurance de l'être (« bons parents ») par l'avoir (la consommation).

Le projet d'être heureux est érigé en norme et pousse à tout évaluer sous l'angle du bonheur et à vouloir compulsivement tirer le meilleur profit du moment présent. C'est ce que Pascal Bruckner appelle le *devoir du bonheur*. Cette culture du bonheur immédiat est superficielle car elle élude la frustration, la souffrance et les difficultés qui sont pourtant le lot quotidien de la vie. Elle alimenterait le conformisme, l'alignement sur les plaisirs majoritaires⁷⁸.

Tous les enfants et tous les parents sont ainsi sollicités par la publicité et la télévision. Etant donné les écarts entre les niveaux de vie, pour les familles les plus défavorisées il y a un décalage de plus en plus grand entre le monde virtuel et le monde réel.

Quand les liens se fragilisent

La famille conjugue à la fois des liens d'alliance (lien entre les conjoints) et de filiation (lien entre les générations).

Nous avons vu que la famille devient de plus en plus une affaire privée. Ceci doit être relativisé.

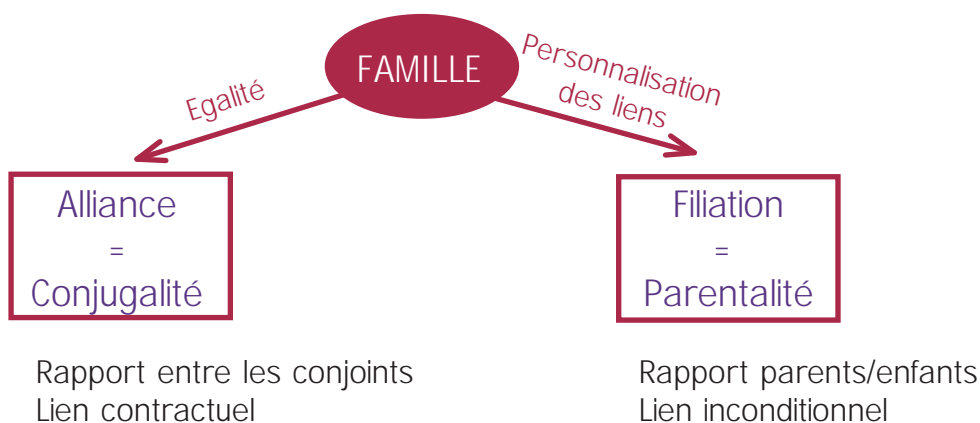
La pénétration des valeurs du monde moderne (liberté, égalité) dans la famille favorise un processus de contractualisation des liens entre individus libres et égaux : un mariage d'amour gratuit sans contrainte extérieure et qui peut toujours être remis en question par les partenaires.

78 PIERREHUMBERT Blaise, op. cit, p. 370

D'un autre côté, les liens enfants/parents sont d'une autre nature. L'enfant n'a pas demandé à naître et ses parents doivent l'aider à grandir, le protéger. En se personnalisant et en s'affectivant, le lien de filiation s'affirme davantage comme un lien inconditionnel⁷⁹.

De nombreux travaux témoignent néanmoins du fait que si les liens d'alliance se sont fragilisés, la famille se resserre sur l'axe de la filiation.

Les valeurs de la modernité mais aussi l'intérêt supérieur de l'enfant ont influencé l'évolution des législations sur la famille. Cela a engendré à la fois une contractualisation des liens entre époux (une neutralité de l'Etat par rapport aux formes familiales) et la prise en considération de l'intérêt supérieur de l'enfant en matière de droit de garde et d'hébergement.



- Valeurs égalité et liberté

La réforme du divorce, entamée dès 1974, a facilité la procédure par consentement mutuel et autorisé un divorce après séparation de fait (initialement une séparation de 10 ans mais cette durée sera progressivement ramenée à 2 ans).

La législation de 1992 établit une égalité entre tous les enfants qu'ils soient issus d'un couple marié ou non (à l'exception des filiations incestueuses).

En 1995, le législateur introduit le concept d'autorité parentale conjointe. L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs que les parents exercent vis-à-vis de leur enfant. La législation précise que les parents exercent conjointement l'autorité vis-à-vis de leur enfant concernant les grandes décisions à prendre (telles que le suivi de la santé, l'école, les options philosophiques ou religieuses, l'éducation, l'entretien ou la surveillance) mais aussi tous les actes de la vie quotidienne par rapport à des tiers. Chaque parent est ainsi présumé agir, même en cas de séparation, avec l'accord de l'autre parent.

La loi prévoit également que les parents subviennent aux besoins de leur enfant en proportion de leurs moyens respectifs.

Ce n'est que sur la base d'une décision judiciaire que l'un des parents peut avoir la garde exclusive de l'enfant et ceci uniquement dans l'intérêt de ce dernier. Cela ne supprime pas par ailleurs le droit au maintien de relations personnelles avec le parent n'ayant pas obtenu la garde.

Depuis 2006, la loi privilégie la garde alternée en cas de divorce, ce qui signifie une durée d'hébergement équivalente pour chacun des parents. Cette formule n'est pas imposée laissant au Juge le soin de trancher au cas par cas dans l'intérêt de l'enfant.

.....
79 THERY Irène, *Couple, filiation et parenté*, op. cit, p.38

Ainsi, les procédures de divorce sont facilitées pour permettre aux parents de ne plus vivre ensemble en cas d'échec de la relation mais au nom de la défense des droits de l'enfant, ils devront rester parents.

En 2003, le mariage des couples homosexuels est légalisé et en 2005, l'adoption d'enfants par des couples de même sexe est autorisée.

Une loi vient d'être adoptée par la Chambre et le Sénat afin de revoir les procédures de divorce et notamment de mettre en place un divorce pour désunion irrémédiable.

Toutes ces législations témoignent de la volonté de neutralité par de l'Etat par rapport aux statuts du couple.

- Intérêt supérieur de l'enfant

L'intérêt supérieur de l'enfant est pris en considération dans les décisions de Justice (Loi sur la Protection de la Jeunesse de 1965) et dans la réforme du divorce (1974-1975). Auparavant dans l'attribution du droit de garde, l'enfant devait être confié au parent jugé « non coupable ». Depuis 1974, c'est la notion d'intérêt de l'enfant qui prime.

Certains pays se sont engagés dans une refonte du droit de la famille. Ce dernier n'est plus fondé sur le mariage (qui est une affaire strictement privée) mais sur l'enfant (une famille qui commence avec l'enfant). Dans notre législation, la notion d'autorité parentale conjointe impose aux parents de s'entendre sur les décisions à prendre vis-à-vis de l'enfant même en cas de séparation.

L'importance de maintenir des liens avec ses deux parents après la séparation est aujourd'hui très largement affirmée sauf dans les cas où le lien avec les parents est « toxique » et entraîne des risques trop importants pour le développement de l'enfant. Mais bien qu'inscrite dans la loi, l'autorité parentale conjointe est parfois difficile à mettre en pratique et la coparentalité est loin d'être une généralité.

En principe, dans un système « gagnant-gagnant », aucun membre de la famille ne peut être sacrifié au nom des intérêts particuliers. De la même façon, aucune personne ne doit être sacrifiée au nom de l'intérêt général⁸⁰. En réalité, la mise en œuvre de ces principes crée des tensions internes au sein des familles notamment parce que l'intérêt de la femme est souvent moins bien respecté que celui de l'homme. Dans la vie familiale, les femmes sont souvent dans une situation de précarité (elles acceptent de réduire leur temps de travail) ce qui peut poser problème notamment en cas de séparation.

Les études ethnologiques récentes témoignent de ce que nulle part un homme et une femme ne suffisent à faire un enfant (la famille est un phénomène social) mais aussi que nulle part les rapports de parenté ou la famille ne constituent le fondement de la société⁸¹.

Il y a donc toujours du social dans le privé et la parentalité n'est jamais résumée au désir d'enfant. Les fonctions parentales sont divisibles et échangeables et rarement assumées par les seuls parents.

Pour Maurice Godelier, le bouleversement auquel nos sociétés sont soumises ce n'est pas la disparition ou l'agonie de la parenté mais une véritable métamorphose de celle-ci.

⁸⁰ DE SINGLY François, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan, 1993.

⁸¹ GODELIER Maurice, *Métamorphoses de la parenté*, op. cit.

3 Les situations de vulnérabilité particulières

L'expérience montre que des individus peuvent à un moment ou à un autre entrer dans un processus de fragilisation mais que rien n'est définitif et que l'on peut aussi sortir des difficultés dans lesquelles on semble s'empêtrer.

Reconnaître l'existence d'une possibilité d'évolution dans le temps d'une situation est central dans la manière d'envisager l'action sociale. Cette attitude s'oppose à une vision déterministe et à une action ciblant des groupes définis comme groupes à risques ou systématisant des situations catégorisées « à risques ».

Nous ne reprendrons pas dans ce chapitre tout l'éventail des situations de vulnérabilité mais nous pointerons quelques enchaînements de processus qui peuvent être mis en évidence :

- d'une part, les facteurs de vulnérabilité se cumulent et interagissent.
- d'autre part, les situations ne sont pas figées, elles peuvent évoluer positivement et des crises peuvent aussi être l'occasion d'un nouveau départ.

Diversité des formes ou inégalité des conditions d'existence ?

Lorsque l'on évoque des enfants sans limites ni repères, on fait encore souvent allusion aux enfants du divorce et plus encore aux familles monoparentales. Si d'une manière générale, les liens familiaux sont devenus plus fragiles, le maintien des liens parentaux au-delà d'une séparation est largement dépendant des ressources dont disposent les familles. Il n'y a pas de lien « hors contexte »⁸².

De nombreuses études ont montré - nous l'avons dit - que les différences sociales étaient beaucoup plus significatives que les différences de formes ou de statuts familiaux. Ainsi, Claude Martin a étudié en France l'après divorce et montré les conséquences très inégales que peuvent avoir sur les enfants la séparation des parents en fonction des milieux sociaux. Ainsi, un quart des enfants de parents séparés ne voyaient plus leur père après une séparation conjugale mais cette situation touchait davantage les catégories sociales les plus défavorisées⁸³. D'autres études mettent en évidence une rupture des liens intergénérationnels plus fréquentes également dans les familles précaires.

Dans la dynamique familiale, c'est au niveau des inégalités que se situe l'enjeu principal.

Mais il semble que l'on oublie à nouveau de tenir compte des résultats de nombreux travaux sur les trajectoires post-divorce, sur la monoparentalité et sur les problèmes liés à l'exclusion. On fait table rase du passé « pour revenir à des hypothèses qui sont assez voisines de celles qui, dès la fin du XIX^e siècle et au début de XX^e, tentaient d'établir une cause directe, démentie par la suite, entre instabilité familiale et délinquance⁸⁴ ».

La famille monoparentale est généralement présentée comme la famille problématique comme jadis l'était la mère célibataire mais de façon plus insidieuse en s'appuyant sur des normes psychologiques et non plus morales⁸⁵. Qu'il s'agisse de les plaindre ou de les considérer comme des milieux à risque pour les enfants, elles sont pointées du doigt.

Il convient pourtant d'éviter l'amalgame et d'analyser les processus générateurs de difficultés et les ressources possibles.

Les familles dans lesquelles un des deux parents vit seul avec ses enfants sont de plus en plus nombreuses. Le plus souvent, c'est la mère qui élève seule son enfant mais le nombre de pères seuls avec enfants est aussi en augmentation. Toutefois, la notion de monoparentalité est ambiguë et recouvre différentes réalités. D'un point de vue social, elle peut toucher à la fois les familles les plus précaires et les plus isolées mais elle peut également être une réalité auprès d'hommes et de femmes qui n'ont ni problème financier ni problème d'isolement.

82 THERY Irène, (coord) *Couple, filiation et parenté aujourd'hui*, op.cit. p.76

83 MARTIN Claude, *L'après divorce Lien familial et vulnérabilité*, Presses universitaires de Rennes, 1997.

84 MARTIN Claude, « La parentalité, une question politique » in *La famille change-t-elle ?*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2006, p.61.

85 LEFAUCHEUR Nadine, « Maternité, famille, Etat » in THEBAUD F. (ed) *Histoire des femmes. Le XX^e siècle*, Paris, Plon, 1992.

Par ailleurs, certains enfants vivent avec un des deux parents et voient régulièrement l'autre parent assumer également leur éducation. D'autres enfants perdent tout contact avec l'un de leurs deux parents. Il vaudrait dès lors mieux parler de famille bi-parentale lorsque l'enfant voit encore ses deux parents.

La monoparentalité peut aussi être une séquence de vie plus ou moins brève qui sera suivie d'une recombinaison familiale. Mais lorsque l'on cumule de lourdes charges familiales et de faibles ressources, retrouver une stabilité familiale n'est pas facile.

Des pères absents ou présents-absents

Dans un remarquable travail d'ethnographie réalisé dans des cités d'anciennes villes ouvrières du Hainaut particulièrement affectées par la précarité et l'insécurité sociale, Pascale Jamouille a observé minutieusement la « débrouille » des familles confrontées aux prises de risques (travail au noir, petits trafics, usage de drogues, d'alcool, de psychotropes⁸⁶). Elle a aussi observé comment les hommes de ces cités délabrées passent de l'adolescence à la vie adulte⁸⁷. A travers de multiples portraits, on comprend combien la précarisation accentue les souffrances psychiques et exacerbe les tensions familiales. Comment, blessés par le passé les parents s'humilient et se disqualifient. Dans cet univers où les conflits sont fréquents et souvent violents certains parents démissionnent.

Lorsqu'il y a une rupture, ces effets sur le maintien des liens entre les enfants et leur père sont de nature variable notamment en fonction de critères sociaux.

Plusieurs recherches ont mis en évidence la fragilité de la paternité dans les fractions de la population très affectées par le chômage et la précarité. Alors que le travail était à la base de l'identité du père de famille, sa privation entraîne un processus de dévalorisation de soi qui donne lieu à ce que certains ont appelé les pères présents-absents, ceux qui sont physiquement présents mais absents symboliquement⁸⁸.

Dans les milieux ouvriers, la culture familiale est restée très traditionnelle (ceci vaut également pour les familles immigrées d'origine agraire) avec une division des rôles féminin et masculin très prononcée.

Le retour au foyer du père lié à l'absence d'emploi place celui-ci dans une situation de grande fragilité. Ces pères privés de leur identité de travailleur voudraient pouvoir se faire écouter et respecter mais ils se sentent dévalorisés.

En même temps ils ne veulent pas investir dans ce qu'ils considèrent comme le rôle de la femme. Les conflits familiaux sont fréquents et bien souvent, les couples n'y résistent pas.

Ces hommes peu habitués à exprimer leurs émotions ne voient pas comment assumer leur paternité en dehors de la maison familiale et en l'absence de la mère. Après une séparation, certains pères désinvestissent et perdent contact avec leurs enfants.

Et pourtant, même dans ces situations de vulnérabilités, certains pères s'en sortent et assument leurs engagements affectifs et leur paternité. Dans ces trajectoires en zig zag on n'est jamais résilié tout seul et c'est avec l'appui de réseaux sociaux, de soins individualisés, de rencontres positives, que certains finissent par retrouver confiance en eux, à nouer des relations positives et à assumer leur paternité.

« Les pères « tombés à la rue » n'ont pas trouvé suffisamment d'appui. Beaucoup ont vécu des expériences traumatiques et des enchaînements d'adversité qui les ont fragilisés. La plupart ont à peine connu leur propre père. Leurs polydépendances les ont entraînés jusque dans le

86 JAMOUILLE Pascale, *La débrouille des familles. Récits de vie traversées par les drogues et les conduites à risques*. Bruxelles, De Boeck Université, 2002.

87 JAMOUILLE Pascale, *Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieux précaires*, Paris, La Découverte, 2005.

88 Ce qui est neuf, ce n'est pas l'absence de père qui est aussi fréquente durant les périodes de guerre par exemple. Mais comme l'indique BOUAMANA Saïd dans l'article « Jeunesse, autorité, conflit », c'est la disparition pour ces enfants de quartiers défavorisés des autres formes de reconnaissance sociale que les enfants vont alors chercher à combler par tous les moyens. La recherche de conflit avec le monde adulte serait une tentative de se voir reconnaître une place, un droit de cité.

grand dénuement et l'autodestruction. Cantonnés à la circulation dans l'espace public, ils ont restreint leurs engagements affectifs. Quelques-uns assument une parentalité partielle, d'autres ont perdu contact avec leurs enfants. L'épreuve de la grande précarité majeure leurs conduites à risque. Portés par des relations fortes, des pères engagent des trajectoires de soins qui les reconstruisent. Ils régulent leurs prises de risque et cherchent à assumer des fonctions paternelles auprès de leurs enfants ou leurs beaux enfants⁸⁹ ».

Des mères trop proches

La situation est un peu différente pour les mères. Même en l'absence d'emploi elles gardent une identité sociale positive mais fragile et soumise à la pression sociale. Le problème serait plutôt chez elles une tendance à **surinvestir l'enfant** et à ne pas lui donner des limites. Dans un univers restreint, avec des échanges sociaux limités et une vie précaire, les femmes manquent de relais.

Pour nourrir la famille, elles doivent décrocher des petits boulots car les allocations sociales ne suffisent pas. Leurs tâches s'alourdissent et elles le font sentir aux hommes. Dans ces cités qui sont de véritables gynécées, l'esprit de vengeance au sein des couples est fréquent et l'enfant est alors instrumentalisé et la co-parentalité quasi impossible.

Les frontières entre les générations ne sont pas respectées et les enfants sont alors soumis à ce que Boris Cyrulnik⁹⁰ nomme « **les troubles du trop proche** » ou « **la toute puissance affective des mères** ».

Les enfants ne parviennent pas toujours à mettre des mots sur ce qu'ils vivent, mais ils souffrent d'être privés de leur père, de le voir rejeté.

Mais ici aussi lorsque ces femmes seules peuvent sortir de leur isolement en fréquentant d'autres femmes ou des lieux de rencontre enfants-parents ou en investissant dans un travail professionnel ou bénévole, elles peuvent alors redémarrer sur de nouvelles bases et permettre aussi à leur enfant de trouver sa place.

On peut également ajouter que lorsque l'enfant fréquente un milieu d'accueil, celui-ci peut alors jouer le rôle de personne tierce et la mère sera alors dans des conditions plus favorables pour aider son enfant à grandir.

L'enfant et sa famille en exil

Dans les quartiers fragilisés des grandes villes, les familles primo-arrivantes tentent de s'adapter à leur nouvel environnement. Elles sont souvent en situation de précarité sociale et menacées d'expulsion.

Le nombre d'enfants déplacés, abandonnés s'accroît suite aux guerres, aux famines, aux épidémies. Parmi les familles primo-arrivantes beaucoup d'enfants et d'adultes ont vécu des traumatismes.

La migration constitue un grand bouleversement de l'existence. La décision de quitter son pays n'est pas facile à prendre et ses conséquences sont multiples. L'équilibre de la famille constitue une ressource importante mais la famille est aussi fragilisée par les traumatismes qu'entraîne la situation d'exil. Ses familles se retrouvent chez nous dans une situation d'attente interminable.

Travailler avec des familles primo-arrivantes, cela représente de nouveaux défis pour les professionnels. Les demandes formulées par les familles dépassent souvent le cadre du mandat des intervenants car elles les adressent d'abord aux professionnels avec qui elles ont pu nouer une relation de confiance plutôt qu'aux professionnels responsables de telle ou telle compétence.

Les différences culturelles en matière d'éducation des enfants sont importantes. Les parents doivent faire face à des pratiques éducatives parfois fort éloignées des leurs en matière de sommeil, d'alimentation mais aussi dans la manière de faire autorité. De leur côté, les professionnels sont confrontés à des pratiques telles que les punitions corporelles des enfants par exemple et certains comportements violents les interpellent⁹¹

89 JAMOULLE Pascale, *Des hommes sur le fil*, op. cit., p.8.

90 CYRULNIK Boris, *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob, 1993.

91 Voir un résumé de la recherche Uni-Sol dans le N° 209 de la revue Education santé de février 2006 et dans les Cahiers du Fonds Houtman (www.fondshoutman.be)

Dans ce contexte, il est clair qu'il n'existe pas de remède miracle et que les professionnels vont devoir agir avec beaucoup de nuances. Car il ne suffit pas de renvoyer les parents à d'autres normes culturelles. On peut néanmoins évoquer comme le fait le *Plaidoyer pour les enfants*⁹² : l'importance de se référer à des législations internationales telles que la Convention internationale des droits de l'enfant et favoriser les échanges entre les parents d'une même communauté qui ont eux aussi dû faire face aux mêmes difficultés.



Quand une séparation parent-enfant s'impose⁹³

Certains parents -et ils sont heureusement très rares- sont trop abimés par la vie ou trop déstructurés et incapables de répondre momentanément ou durablement aux besoins fondamentaux de leur enfant. Il faut alors que l'enfant puisse être momentanément ou définitivement détaché de son ou de ses parents.

Comme nous le disions dans le dossier « Lien(s) » du Conseil scientifique de l'ONE, dans ces cas où les liens sont problématiques, la tension entre les droits de l'enfant et les droits des parents doit être analysée dans toute sa complexité. Plusieurs éléments devront être pris en compte :

- Il faut dépasser l'alternative entre l'idéologie du lien familial à tout prix et la banalisation de la séparation ou du placement en institution.
- Chaque situation est spécifique et doit faire l'objet d'une évaluation collégiale et toujours provisoire.
- Les décisions doivent être prises sur base de critères explicites qui sont connus de part et d'autre.
- L'évaluation de la situation doit tenir compte des capacités de changement des personnes, du contexte dans lequel elles vivent et de l'ensemble des réseaux (privés et professionnels) qui peuvent être mobilisés.

Dans tous les cas, ce qui apparaît vital pour l'enfant, son « intérêt », c'est d'abord que les personnes qui prennent soin de lui, n'entrent pas en compétition et se respectent mutuellement et que l'enfant puisse disposer d'un espace bienveillant, structurant, contenant qui l'aidera à grandir et à se construire. Ce principe vaut autant pour les institutions d'hébergement, les structures d'accueil mais aussi plus simplement dans les cas de séparation des parents.

⁹² FONDS HOUTMAN, *Plaidoyer pour l'enfant, Vers une culture de l'enfance*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

⁹³ BERGER Maurice, *Protection de l'enfance : l'enfant oublié*, Bruxelles, Temps d'Arrêt, 2007 (www.yapaka.be)

Le concept de parentalité renvoie au processus de construction des compétences parentales. S'interrogeant sur le contexte d'émergence de ce néologisme Claude Martin, dans son rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille, relève qu'il exprime à la fois l'expression de la diversité des configurations familiales (familles monoparentales, recomposées, etc) mais qu'il traduit aussi une inquiétude sans cesse renouvelée sur les transformations de la famille et de la parentalité qui est essentiellement considérée comme un problème social.

Dans la mise en place d'une politique de soutien à la parentalité plusieurs dérives sont possibles. La plus fréquente consiste à stigmatiser les groupes minoritaires et à faire l'amalgame entre pauvreté ou handicap et déficience parentale. Une politique de soutien à la parentalité doit engager une réflexion sur « la condition parentale » dans la société contemporaine et articuler les politiques de services aux parents et celles qui visent à réduire les inégalités sociales.

La politique de soutien à la parentalité, telle que nous la concevons, doit contribuer à responsabiliser les parents et la société. En effet, la responsabilité renvoie à une double signification : la personne responsable se désigne comme telle et est reconnue comme telle. Le responsable est aussi acteur de sa responsabilité. Celle-ci n'est jamais ni entièrement extérieure ni totalement subjective⁹⁴. Cette responsabilité parentale est inscrite dans les textes légaux : c'est l'autorité parentale conjointe. Mais cette responsabilité dépasse largement le prescrit légal et porte sur la réponse aux besoins de l'enfant. Des besoins pris en charge par les parents mais également par les services que la collectivité met à leur disposition. Responsabiliser les parents, c'est prendre leur point de vue au sérieux, cela doit nous conduire à la question de savoir ce que les parents attendent des services, ce qu'ils acceptent de déléguer et comment ils participent à la définition et à la mise en place des politiques.

Dans ce questionnement il faut tenir compte de la place des pères car ils sont souvent les grands oubliés des services offerts aux familles et le concept de parentalité ne doit pas nous faire oublier qu'il y a bien une maternité et une paternité.

La crise de la transmission entre générations est particulièrement vive dans certains milieux sociaux.

Les attentes à l'égard de l'enfant sont énormes surtout quand les adultes n'ont pas trouvé à se réaliser et se sentent en échec.

Quand l'autorité cesse d'aller de soi et qu'il faut négocier les obligations et les interdits, les parents déjà fragilisés et ceux qui partagent des références culturelles différentes peuvent se sentir dépassés.

Les représentations sociales de ce qui est bon pour l'enfant et de ce qui fait un bon parent varient selon les milieux sociaux : il n'y a pas une seule manière d'être parent, il n'y a pas un seul modèle d'enfant⁹⁵.



⁹⁴ MARTIN Claude, *La parentalité en question. Perspectives sociologiques*. Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille, avril 2003.

⁹⁵ FONDS HOUTMAN, *Plaidoyer pour l'enfant. Vers une culture de l'enfance*, op. cit., p.72.

Dans l'accompagnement des familles, l'approche développée par l'ONE s'inspire d'une démarche que nous qualifierons **Bientraitante** et qui se caractérise par plusieurs traits essentiels :

- La priorité est mise sur la prévention ;
- Le point de vue adopté se base sur la conviction que dans des conditions propices tout enfant, tout adulte, tout professionnel a des compétences qui peuvent devenir moteur de changement ;
- L'intervenant n'est pas celui qui sait et vient expliquer à la famille ce qu'il convient de faire. L'accompagnement vise à réaliser une « alliance éducative⁹⁶» avec les parents en partant des besoins de l'enfant. Faire alliance ce n'est pas faire à la place de la famille mais c'est construire avec elle un projet de changement dans l'intérêt de l'enfant ;
- La mise en place d'une relation d'alliance éducative ne signifie pas l'acceptation non critique de la manière dont la famille exerce sa fonction parentale. Le travail peut aussi déboucher sur la conclusion que l'enfant est en danger mais chaque situation est appréciée avec rigueur et en considérant la famille comme acteur⁹⁷.

Dans les situations de grande vulnérabilité, le travail d'accompagnement exige du temps et suppose une remise en confiance des personnes et un apprivoisement réciproque.

Même dans les situations de grande fragilité - lorsque les enfants et leurs parents ont été confrontés à l'adversité - rien n'est jamais figé et les aléas de l'existence peuvent parfois aider les personnes à se reconstruire c'est ce que l'on appelle la **résilience**.

Mais on n'est jamais résilient tout seul. Tous les intervenants insistent sur un ensemble de facteurs internes et externes qui se retrouvent chez ceux qui s'en sortent :

- Les caractéristiques personnelles telles que l'estime de soi, une expérience de réussite scolaire, artistique, sociale et la capacité d'organiser sa vie
- La cohésion, la chaleur familiale ou de l'entourage proche
- L'existence de systèmes de soutien extérieurs ⁹⁸

Seule une approche globale pluridisciplinaire et plurisectorielle est susceptible d'apporter une réponse positive à la souffrance des enfants et de leurs parents.

« *La résilience en tant que dynamique réparatrice implique une fédération de professionnels, éducateurs, enseignants, moniteurs de sports, jardiniers, artistes, psychologues, sociologues et même économistes⁹⁹* ».

On ne pense plus en terme de cause unique mais on cherche à évaluer le devenir du sujet au milieu d'une constellation de déterminants parmi lesquels il trouvera son ou ses tuteurs de résilience. Ce travail en **réseau** implique un **partage des connaissances entre professionnels¹⁰⁰**.

⁹⁶ L'alliance éducative peut dans ce cadre être définie comme une relation de confiance plus ou moins longue entre un professionnel et une famille, dont les enjeux comportent des objectifs communs et des divergences liées à l'image qu'ils se font du bien-être de l'enfant.

⁹⁷ Recherche-action ONE. Familles et intervenants : une alliance vers la Bientraitance, in *Travailler le social*, Familles et intervenants, Regards méthodologiques III, 34-35, 2003.

⁹⁸ Ibidem p.43

⁹⁹ CYRULNIK Boris in *Les enfants de mères résilientes*, op. cit, p. 142.

¹⁰⁰ Ibidem.



La famille d'aujourd'hui n'est pas la réplique négative de celle d'hier : elle est différente et à bien des égards l'évolution est plutôt positive. Le souci de l'enfant est plus présent, le dialogue au sein de la famille plus ouvert. Cette évolution est irréversible car elle s'inscrit dans des évolutions plus larges ancrées dans **des valeurs de liberté et d'égalité** qui constituent les valeurs essentielles d'une société démocratique

Les comparaisons historiques et le recours à quelques concepts clefs permettent de prendre du recul et de passer d'une représentation négative et simpliste (« rien ne va plus ») ou au contraire idéalisée (« c'est tellement mieux aujourd'hui ») à une vision plus objective. Cette vision donne à la fois des raisons d'espérer mais aussi de se mobiliser.

Quoi qu'en disent certains, **les parents d'aujourd'hui ne sont pas démissionnaires.**

Les parents sont largement impliqués et actifs dans l'éducation de leurs enfants ; ils leur consacrent du temps malgré une vie sociale et professionnelle de plus en plus exigeante. En tant que parents, ils cherchent à promouvoir la réalisation personnelle de leur enfant sans pour autant négliger la nécessité de le protéger et d'accompagner son développement. C'est un défi qui les mobilise largement au quotidien.

Pourtant, quand l'autorité ne va plus de soi, l'éducation est plus complexe. **Les limites et les règles sont plus relatives** : il s'agit pour chaque famille de mettre en place son propre cadre éducatif et de le faire évoluer en fonction du développement de leur enfant et de ses capacités individuelles.

Le parent peut se sentir seul, démuni, privé d'une communauté qui appuierait ses valeurs et accrédi-terait son rôle de parent. Cette difficulté est accentuée quand le parent se sent lui-même fragilisé. Les relations entre les enfants et leurs parents se vivent dans un contexte social particulier : les mutations sociales, les choix politiques fondent la réalité familiale quotidienne. Les mesures de soutien à la parentalité ne peuvent se passer de tenir compte de cette réalité sociale notamment dans ses points de fragilité. En effet, le processus d'égalisation entre les hommes et les femmes est resté largement inachevé. La conjugaison entre les responsabilités familiales et professionnelles s'impose comme une nécessité sans pour autant que les parents disposent des moyens (de temps et de ressources) pour associer ces deux pôles de responsabilités. Rappelons également que les inégalités entre les modes de vie se creusent : accès au travail, aux aménagements professionnels, au logement, à la culture, ...

Les parents ne sont pas seuls responsables de la parentalité qu'ils développent. Faire l'impasse sur le contexte social c'est avancer sur la voie d'une stigmatisation injuste et inadéquate des parents.

Dans sa ligne habituelle de conduite, l'ONE garde un lien serré avec la réalité quotidienne des familles. C'est pour cette raison que l'élaboration de cette brochure a été nourrie de nombreuses concertations et discussions avec les personnes de terrain.

La question du rapport à la règle et à la limite est au centre du débat actuel : absence de limites, adolescent antisociaux, délinquance, ... Cette question des limites et des repères à donner aux enfants se pose à toutes les familles mais certaines éprouvent plus de difficultés que d'autres en raison de leurs conditions de vie et/ou des événements auxquels elles sont ou ont été confrontées. C'est la raison pour laquelle notre politique de **soutien à la parentalité** s'articule autour de 2 grands axes : d'une part **une politique générale** destinée à tous les parents et d'autre part **une politique de soutien renforcé** auprès des parents fragilisés. Il s'agit pour l'ONE de construire une démarche bientraitante respectueuse des compétences de chacun.

Soutenir les parents ce n'est ni faire à leur place, ni leur dire ce qu'il convient de faire mais les écouter, favoriser leur participation, créer du lien là où certains parents connaissent une solitude éducative écrasante : penser des lieux, mobiliser des réseaux, diffuser des informations qui leur permettent de créer leurs propres repères. Responsabiliser les parents c'est prendre leur point de vue au sérieux, les faire participer à la définition et à la mise en place des politiques et des services qui les concernent.

Les parents et les professionnels de première ligne sont souvent désemparés face aux effets de mode et à l'incohérence auxquels sont soumis les messages éducatifs. Hier c'était le besoin d'autonomie qui était valorisé aujourd'hui il est surtout question de mettre des limites et de sanctionner.

Nous avons voulu montrer que le besoin de structure (les règles, les limites, les interdits, les repères...) s'articule avec d'autres besoins tels que la sécurité affective, les stimulations multiples, l'empathie et l'ouverture au monde. De même, la sanction n'est pas un élément éducatif isolé mais un moyen d'ouvrir vers la participation citoyenne de l'enfant. L'approche psychologique resitue la question des limites et des repères dans le développement global de l'enfant. Il s'agit de comprendre pourquoi et comment le cadre (les règles, les interdits, les limites...) posé par l'éducateur (parent ou professionnel) prend une dimension à la fois positive et indispensable pour l'enfant. Comment on peut offrir des limites à son enfant non pour l'enfermer, le normaliser mais pour l'aider à grandir et à s'épanouir.

L'autoritarisme et la permissivité ont tous deux démontré leur incapacité à concilier les besoins fondamentaux de liberté et de structure.

Allier développement personnel et solidarité constitue un défi global porteur des idéaux de demain.

La partie suivante « Les limites et les repères dans le développement de la personnalité » tente de mettre en évidence les bénéfices d'une autorité dite « éducative ».

Cette forme d'éducation projette de faire de l'enfant un citoyen qui allie respect de soi et des autres.

Partie 2

Les limites et les repères dans le développement de la personnalité



Caroline Geuzaine



Partie 2

LES LIMITES ET LES REPÈRES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ

INTRODUCTION

L'aide qu'apporte l'adulte à l'enfant dans le repérage des limites constitue une mesure éducative capitale. Elle permet une distinction entre ce qui est permis et ce qui ne l'est pas, elle aide à rendre prévisible l'entourage (les réactions, les exigences) et l'environnement (les risques, les sources d'intérêts). Les limites éducatives jouent également un rôle central dans le développement de la personnalité.

Il n'est pas possible de séparer l'apprentissage de l'autorité des autres acquisitions fondamentales de l'enfant. L'autorité ne peut se greffer sur du vide ; elle s'enracine dans le développement global de la personnalité. C'est la raison pour laquelle les premières pages de la brochure sont consacrées à donner quelques points de repères essentiels dans le développement de l'enfant.

Le processus éducatif est complexe car il mêle des éléments d'autorité et d'affection, de limites et de négociation.

Comme le met en évidence Winnicott, il est impossible d'introduire une autorité éducative sans bases affectives sécurisantes qui donnent à l'enfant le sentiment de compter pour quelqu'un, d'avoir de l'importance, d'être aimé.

L'enfant ne peut « recevoir » l'autorité que d'un entourage qui prend soin de lui et veille à sa réassurance¹⁰¹ et son bien-être. Une autorité violente déconnectée d'un lien positif n'est pas intégrable par l'enfant. L'usage d'une autorité violente pourrait peut-être faire plier l'enfant (temporairement du moins) mais elle ne l'éduquerait pas : cette autorité extérieure ne s'intégrerait pas à sa personnalité ; il attendrait l'occasion de la rejeter, la contourner ou de s'en venger.

L'enfant intégrera d'autant mieux les règles de la vie en société qu'il aura acquis un sentiment de sécurité que ses proches (parents, éducateurs) vont l'aider à construire dans les tout premiers moments de sa vie.

Pour se développer psychologiquement et socialement, l'enfant a besoin de relations chaleureuses et significatives (« d'amour ») ; il a impérieusement besoin de règles, de repères, de limites qui le structurent. Ce sont deux besoins fondamentaux et l'un ne va pas sans l'autre. Nous essayons de proposer une réflexion sur la manière dont ces deux besoins forment la trame du développement psychologique de l'enfant.

Même si nous isolons des moments, des phases, des étapes où l'un de ces besoins prédomine sur l'autre, il est important de garder à l'esprit qu'ils existent ensemble à tout moment du développement. Ainsi, si la première année est axée sur les soins, le maternage, la protection de l'enfant, l'éducation (exigences, contraintes, limites) commence à la naissance et se met en place dès les premiers moments de la vie. Par la suite, s'il devient crucial de poser un cadre à l'enfant, cela ne peut se faire sans maintenir tendresse, affection et prise en compte des besoins de l'enfant.

101 Réassurance : sécurité intérieure

EDUQUER DANS UN CONTEXTE D'ATTACHEMENT REPOUDRE AUX BESOINS DE L'ENFANT

Le « maternage » ouvre le champ des possibles

Tout d'abord, nous pouvons regretter que le français ne mette pas à notre disposition un mot qui puisse rassembler toutes les nuances du mot anglais « care ».

« To care for someone » signifie prendre en charge quelqu'un, se soucier de lui (de ses besoins) mais il introduit également une chaleur affective, émotionnelle qui transmet l'idée que ce quelqu'un est important, qu'il compte.

En français, différents auteurs utilisent le terme « maternage » pour faire référence aux soins que tous les adultes s'occupant d'un bébé dispensent. Le terme « soins » est à entendre au sens large : il s'agit de la prise en charge des besoins tant biologiques que psychologiques.

Peut-être pouvons-nous, quand nous parlons de « soins », garder en trame de fond cette idée du « care » anglais pour en saisir la complexité et la richesse.

Dans la question des limites et des repères, le maternage (les soins, le « care ») est primordial parce qu'il construit un contexte favorable à l'apprentissage des règles et des limites. Cet apprentissage se réalise dans un contexte d'attachement.

Au tout début de la vie où l'enfant est complètement dépendant de ses parents, ces derniers sont très centrés sur lui et son bien-être. *Plus l'enfant est petit, plus il a besoin d'être au centre de l'attention.* Calin¹⁰² parle d'ailleurs d'un maternage absolu signifiant ainsi que les parents sont au plus près des besoins de leur enfant pour y répondre rapidement et adéquatement.

Il s'agit de mettre en place le « nourrissage »¹⁰³, la protection, les soins mais surtout *de remplir ces fonctions au bon moment et de la bonne manière* afin que puisse se créer une adéquation entre les besoins de l'enfant et la réponse de la personne qui en prend soin. Nous verrons plus loin le rôle et l'importance de cette adéquation.

Au moment où les parents se décentrent légèrement du nouveau-né (retour au travail, sorties, retour vers le cercle d'amis), il s'instaure une distance progressive entre le bébé et les personnes qui le prennent en charge. On peut utiliser le terme de maternage relatif pour définir cette prise en charge de l'enfant.

Prendre une certaine distance par rapport à son enfant n'est pas toujours facile, surtout pour la mère.

Elle qui a porté son enfant pendant 9 mois durant la grossesse, qui a nourri, sécurisé, bercé, consolé ce nouveau-né fragile et dépendant, doit à présent réussir le tour de force d'imposer à son enfant certaines frustrations qui l'aideront à grandir, à ne plus tout attendre de sa mère, à ne plus tout exiger d'elle mais à chercher *ailleurs et avec d'autres la satisfaction de ses désirs*¹⁰⁴. Pour de nombreuses mères, cela entraîne de l'angoisse et de la souffrance.

Et pourtant... L'éducation commence au tout début de la vie.

Entre 0 et 2 ans, ce que les parents amènent doucement mais fermement c'est une série de repères, de limites qui se rapportent à différents champs : ceux du temps (ou du rythme), de l'espace et du corps.

102 CALIN, D., *Du maternage à l'éducation*. <http://daniel.calin.free.fr/textes/autorite.html>, 2002

103 Nourrissage : néologisme se rapportant au fait de nourrir son enfant, de combler ses besoins biologiques.

104 Béague, P. « Il faut mettre des limites aux enfants ». in *Le Liqueur* n°38-39-40, 2005.

Le temps

Les parents demandent à leur bébé de s'accorder peu à peu aux temps et aux rythmes de sa famille, aux horaires de la vie en société. La première structuration de temps est celle de la distinction jour – nuit. Même si elle est liée à une capacité physiologique d'abord (vers 6 semaines), remplacer la tétée de la nuit par un biberon, faire un minimum (donner à manger, changer la couche) pendant les rappels de la nuit et ne pas jouer avec son enfant ni le stimuler peuvent l'aider à comprendre « que la nuit... on dort ! ». D'autres moments inévitables d'indisponibilité pousseront l'enfant, à meubler ce temps avec lui-même, à attendre sereinement la venue du parent.

A condition d'être progressifs et modérés, ces moments d'indisponibilité aident l'enfant à s'habiter lui-même en attendant l'autre, à créer son monde intérieur, à imaginer, à prendre du plaisir en lui-même afin de sortir doucement de la dépendance absolue dans laquelle il est né.

L'espace

Pour un bébé, le premier espace qui existe est celui de la relation : grâce au toucher, à la voix, de sa mère, de son père, de ses proches, l'enfant construit un espace où il se sent en sécurité. Cela devient son espace.

C'est aux parents de définir les lieux qui appartiennent à l'enfant, ceux qui lui sont permis et ceux qui lui sont interdits. Ils dressent une sorte de carte de l'espace. Un bébé peut dormir dans la chambre de ses parents au début de sa vie mais cela n'a qu'un temps. Le lit des parents est un espace privé auquel l'enfant a accès sous certaines conditions (les matins, s'il est malade, s'il a fait un mauvais rêve...), la salle de bains est un espace où chacun doit avoir son intimité (frapper avant d'entrer...). Ces limites d'espace permettent à chacun d'avoir son territoire personnel. Ce territoire est essentiel pour vivre ensemble sans s'envahir.

Au fur et à mesure du développement de l'enfant, il convient de mettre en place des limites qui le protègent. Durant ses premiers mois, l'enfant a surtout besoin d'être bien tenu, contenu, qu'il ne tombe pas. Quand il commence à se déplacer dans l'espace, il peut se mettre en danger (risques de tomber, de se coincer les doigts, d'avaler des produits toxiques, de se brûler...), il s'agit de mettre une limite protectrice en lui interdisant certains espaces (tiroirs, proximité de la cuisinière, escaliers...).

Le corps

Comme l'explique Béague, c'est dans la proximité des corps que l'enfant trouve le plaisir d'exister, la sécurité, le bien-être. Prendre soin d'un bébé, c'est nécessairement le toucher. Cette proximité physique inscrite au cœur de notre vie s'accompagnera de mots, de paroles qui à eux seuls pourront progressivement apporter réassurance dans la majorité des expériences de la vie.

On ne peut parler du corps sans parler de l'allaitement, rapport à la fois fusionnel (parce qu'il prolonge l'intense proximité mère-bébé) et d'altérité (je ne te donne plus de l'intérieur en continu mais je te donne quand tu me demandes). L'allaitement à la demande laisse la place à un allaitement qui tient compte du rythme et des besoins de la mère (et de la famille). Un accord, une accordance doit se mettre en place pour que chacun soit respecté. Avec le sevrage, c'est la fin du corps à corps nourricier mais l'aube d'un dialogue entre deux personnes reliées par les liens du sang mais aussi par la parole (« *si je t'appelle, viendras-tu ?* »).



D'autres limites touchent au registre corporel, celles qui apprennent à l'enfant que son corps lui appartient (pas d'intrusion, d'étouffement sous les caresses) et qu'il doit respecter celui des autres. En effet, il peut arriver que l'enfant fasse mal (à son parent, à un autre enfant) sans s'en rendre compte : griffures, morsures, pincement, coups, doigts dans les yeux. Les parents l'arrêtent avec douceur mais fermeté en lui expliquant ce qu'il provoque. Ici, la limite sert à le contenir.

Nous le voyons, la limite est présente très tôt dans la vie de l'enfant et comme le dit Béague, ces repères de temps, de lieux, de corps respectés introduisent de façon presque « subliminale » la notion d'interdit sur laquelle se grefferont toutes les limites futures.

Même si, au fil des mois, les réponses aux besoins exprimés par l'enfant ne sont plus immédiates, le maternage continue à prédominer : les adultes restent, pour l'essentiel, proches des besoins de l'enfant. Les délais et les attentes qui sont introduits doivent être supportables, modérés et adaptés à l'âge de l'enfant. Simplement, il n'est pas nécessaire de répondre de la même façon à un bébé de quelques semaines qu'à un bébé de 6 mois. Ils n'ont pas les mêmes capacités.

Ces premiers mois où le maternage (absolu et relatif) prédomine (même s'il existe des limites de temps, de territoire, de corps, un rythme imposé et des délais supportables) préparent le champ éducatif de manière active en installant des bases essentielles qui vont rendre positif l'apprentissage des limites et des règles.

Le maternage permet :

- 1 Le développement d'un contenant
- 2 L'établissement d'une sécurité de base
- 3 La création d'un noyau intérieur solide et positif
- 4 La différenciation entre soi et l'autre
- 5 L'ouverture au langage

1 Un contenant se développe

Les soins (« care ») apportés durant la toute petite enfance vont conditionner le développement des capacités psychiques de l'enfant. Au début de sa vie, l'enfant n'est pas capable de contenir toutes les sensations, émotions, angoisses qui émergent. Il faut se rappeler que durant la vie in utero, l'enfant connaît une période de grande continuité¹⁰⁵. Il ne connaît pas le manque, les changements, les ruptures même s'il est déjà sensible aux émotions de sa mère et à l'ambiance extérieure.

C'est par la naissance et la mise en route autonome des fonctions vitales (respiration, digestion, contrôle de température...) qu'il connaît les premières ruptures ainsi que les premières sensations désagréables de manque.

Cette confrontation peut être extrêmement angoissante et entraîner une tension interne que l'enfant ne peut gérer seul. Si l'enfant est livré à lui-même, il risque de se désorganiser. On voit alors apparaître des troubles divers : refus de s'alimenter, perte de poids, repli sur soi, absence de sourire, absence d'appel (cris, pleurs) ou au contraire, pleurs incessants.

Pour que le bébé traverse cette période et se construise une enveloppe psychique et un rythme, il lui faut nécessairement un « autre » suffisamment sensible à ses besoins qui le regarde, le comprend, lui parle et « lui amène le monde dans une forme compréhensible » (comme le dirait Winnicott). C'est ainsi qu'il propose le concept de **contenant**.

¹⁰⁵ Delassus, JM. « Le sens de la maternité ». *Cycle du don et genèse du lien*. Paris, Dunod, 2002

Qu'en est-il de ce concept ? Il peut s'assimiler à une enveloppe qui « contient » le monde psychique de l'enfant. Au départ, cette enveloppe n'existe pas. Par ses soins, la façon de le tenir, de le manipuler, de lui parler, la mère (ou tout autre personne proche capable de répondre aux besoins de l'enfant) fait office de contenant. Enveloppé par des soins et des mots, l'enfant peut s'apaiser. La tension interne diminue.



L'enfant se construit progressivement et sera capable d'ici quelques mois de supporter une attente sans se désorganiser (sans être angoissé, sans perdre son rythme, sans se mettre « dans tous ses états »).

A l'intérieur de l'enfant, les soins et les gestes contenant des parents vont former une sorte d'enveloppe dans laquelle le monde interne de l'enfant pourra se développer. On dit que le contenant est intériorisé, ce qui est un acquis fondamental pour l'évolution psychologique de l'enfant.

Ainsi, dans les premiers mois de la vie tant que la dépendance du bébé est absolue, il est essentiel que les parents soient au plus près des besoins de l'enfant. Il faut lui éviter les sensations douloureuses propres à l'éparpillement du moi et recréer au maximum des conditions de continuité et de satisfaction. Cela n'a aucun sens d'imposer des délais à un bébé de quelques semaines « pour qu'il apprenne à attendre », « pour qu'il ne soit pas capricieux ». Chez certains enfants, cela peut même être nocif. Bien sûr, la vie entraîne certaines contraintes qui s'imposent à l'enfant : rythme de la famille, niveau de bruit, activités de chacun...

Progressivement et grâce à ce contexte contenant, le bébé parvient à structurer ses besoins (envahissants, confus...) en désirs qui sont différenciés et qui recherchent activement un mode de satisfaction.

La relation contenantante va également rendre possible le développement de fonctions psychologiques essentielles telles que la mémoire, l'intégration des acquis, l'intelligence, la permanence de l'objet, l'empathie, le contrôle pulsionnel. On comprend combien toutes ces fonctions sont importantes pour l'apprentissage des règles et des limites.

Les comportements antisociaux (agressivité, violence, non respect des lois) observés chez des personnes gravement carencées peuvent s'expliquer par une incapacité à apprécier de manière empathique (en se mettant à la place de l'autre) la conséquence de ses actes.

Il faut savoir que l'empathie est une capacité qui se développe chez une personne à condition qu'elle-même ait été traitée avec empathie. C'est parce que quelqu'un a pu être empathique vis-à-vis de nos besoins primaires (pour les décoder et y répondre adéquatement) que nous accédons nous même à l'empathie vis-à-vis d'autrui. Cela permet de comprendre pourquoi les comportements de maltraitance peuvent se répéter au sein des familles quand l'enfant ne trouve personne dans son entourage qui soit sensible à ses besoins. Il ne peut pas, une fois devenu grand, imaginer l'état de l'autre, son ressenti, ses besoins.

Les troubles du contenant entraînent également de graves déficits dans le contrôle des pulsions (agressive, sexuelle). Sans une enveloppe interne solide et valable, la personne ne peut réguler ses pulsions, y mettre une limite et les contenir : elles agissent de manière automatique, sans frein ni élaboration. Nous le voyons, la question de la limite touche de près à la notion de contenant.

De même, le développement intellectuel des enfants carencés est gravement compromis. Sans contenant intérieur (cette enveloppe dont nous avons parlé précédemment), les apports extérieurs (les savoirs, les savoir-faire, les « savoir-être ») se déversent à vide sans être retenus dans une structure psychologique qui les traite et les intègre.

C'est comme un puits sans fond, un verre sans paroi, rien ne peut demeurer, se fixer, se stabiliser.

2 Une sécurité affective de base s'installe

Le respect des limites s'apprivoise dans un contexte d'attachement. C'est parce que l'enfant est sécurisé par l'amour de ses parents qu'il peut accepter leurs limites, les confrontations. Comme le mentionne la brochure à destination des parents («Grandir avec des limites et des repères» p.4), l'enfant a besoin de continuité et de régularité pour se développer.

Selon Bowlby, l'attachement est un besoin primordial de contact physique (être porté, touché, soutenu, cajolé, caressé) et psychologique (être accepté, compter pour quelqu'un, être compris, se sentir aimé...). Ce besoin de proximité est aussi vital que manger et boire ; il existe dans toutes les cultures même si la réponse que les parents y apportent est différente de l'une à l'autre.

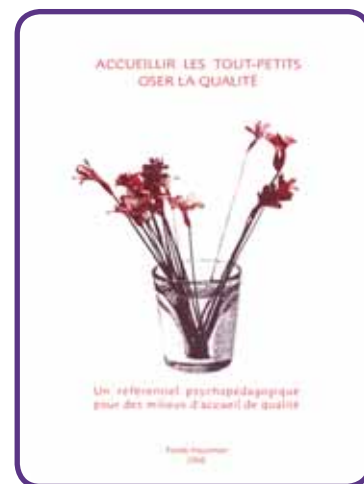
Pleurer, crier est un moyen dont l'enfant dispose pour amener le parent vers lui et permettre ces contacts physiques et relationnels dont il a absolument besoin. Les pleurs qui sont parfois signe de malaise sont aussi une occasion de retrouvailles et de proximité. C'est une bien belle façon de voir les pleurs du bébé, de les accepter comme première étape à des retrouvailles et à une nouvelle interaction¹⁰⁶.

Cependant, les parents peuvent aussi être déroutés, désarmés face aux pleurs de leur enfant.

Pour les décoder et construire une interaction satisfaisante (qui répond aux besoins de l'enfant), il est important que les parents prennent le temps d'observer leur bébé. Comme le dit Myriam David¹⁰⁷, l'observation est une démarche essentielle non seulement pour connaître le bébé mais aussi pour entrer en relation avec lui. Il s'agit d'écouter avec le regard ce qu'il exprime par ses gestes (ses expressions, ses mouvements, son tonus, son détournement, ses sons...).

Cette fonction observante fait également partie intégrante des démarches professionnelles de l'accueillante (Brochure : accueillir les tous petits, oser la qualité). Elle conduit à une connaissance fine et adaptée de chaque enfant et de la vie en groupe.

Le lien d'attachement est fondé sur les soins, les relations chaleureuses, la continuité, la régularité. Il est important que le monde de l'enfant puisse être dans une certaine mesure prévisible et sécurisant. L'enfant peut s'attacher à plusieurs personnes mais toujours dans un contexte de continuité et de régularité. Comme la brochure l'explique (Brochure « Grandir avec des limites et des repères », p 4), les rituels prennent ici tout leur sens.



Un rituel, c'est d'abord un moment privilégié qui signifie que quelque chose se passe ou va se passer. On les met en place pour aider l'enfant à anticiper un moment signifiant (aller dormir, partir pour l'école, recevoir un soin médical, passer d'un parent à l'autre dans les familles séparées...).

On crée un moment qui sera le même (plus ou moins, bien sûr) au fil du temps et qui donne un point de repère à l'enfant. Il signifie : « prépare-toi, il va se passer ceci ».

Par exemple, on met en place un rituel du coucher qui sert à se séparer en douceur et à créer un contexte favorable au sommeil. Chanter une berceuse en tenant son bébé dans ses bras, lire une histoire avant de dire bonne nuit, faire un petit jeu avant d'aller dans sa chambre, rester un moment près de son enfant quand il est couché.

L'enfant peut le vivre comme un moment important, privilégié de proximité et de paroles avec son parent. Le rituel dans sa part de vécu et de langage contribue à rendre l'environnement prévisible et progressivement compréhensible.

.....

¹⁰⁶ Israel, J. *Bébé pleure, laisse-le pleurer. Même pas vrai*. Paris, Eres, 2004.

¹⁰⁷ David M., « Réflexions sur les séparations de la petite enfance », in Ben Soussan P. (sous la direction de), *Parents et bébés séparés*, Paris, Syros, 1996.

Le développement d'un lien d'attachement sécurisé est un facteur décisif du développement normal de la personnalité. Il est essentiel au développement de la confiance en soi, de la capacité d'intimité et il est capital dans le développement de la socialisation.

La plupart des parents développent un lien d'attachement positif à leur enfant et se montrent sensibles à ses besoins. L'accordement se met en place progressivement rendant possible cette rencontre profonde et fondatrice de l'être humain. Cependant, il arrive qu'en raison de leur histoire, leur personnalité ou leurs ressources limitées les parents n'aient pas les capacités d'apporter une réponse « suffisamment bonne » aux besoins de leur enfant.

Le processus d'attachement est alors perturbé.

Il est crucial que l'enfant trouve alors un substitut qui, en lui offrant une figure d'attachement stable, soutienne le développement de sa personnalité toute entière. Certes, ce ne sera pas son parent et en cela, la relation sera différente mais elle pourra créer ce que Cyrulnik¹⁰⁸ appelle une constellation affective, soit un ensemble de personnes qui occupent l'espace du « care » nécessaire au développement de l'enfant.

L'incapacité pour l'enfant d'établir un lien sélectif durant la petite enfance est associée à des troubles permanents et souvent irréversibles de la personnalité (dépression, non valeur) et de la socialisation ; elle entraîne toute une série de comportements sociaux inadéquats et compromet sérieusement l'adaptation sociale (école, travail, relations affectives, respect des lois).

Un modèle interne : la sécurité de base

Les relations que le jeune enfant établit dans les premières années de sa vie avec les personnes significatives (le plus souvent ses parents) lui procure un sentiment de sécurité ou d'insécurité. Les études scientifiques évoquent un modèle interne qui détermine la façon de voir le monde et les gens.

Ce modèle interne est très puissant puisqu'il va déterminer en partie les rapports sociaux que l'enfant entretient avec toute autre personne et qu'il résiste au changement. Ainsi, par exemple, un enfant qui a intégré une relation positive et rassurante à sa mère va avoir tendance à attendre des autres personnes qu'elles soient bienveillantes vis-à-vis de lui. A l'inverse, un enfant qui a été angoissé par une relation chaotique ou maltraitante ira vers les autres personnes en s'attendant à être rejeté et mal aimé. La théorie du modèle interne permet de comprendre que des enfants sévèrement carencés ne parviennent plus à faire confiance, à s'attacher. Dans bien des cas, ils sont eux-mêmes sur la défensive, refusant l'affection qu'un parent d'accueil ou un intervenant social cherche à leur procurer. Ayant connu l'hostilité, l'instabilité, ils s'installent dans un état de méfiance automatique et défensif. On peut imaginer les conséquences pour leur avenir.

L'enfant construit sa sécurité avec plusieurs personnes

Au début du siècle passé, la psychanalyse a mis en évidence et à l'avant-plan la relation entre la mère et son enfant. Dans la plupart des situations, la grossesse aura préparée la mère à être particulièrement « réceptive » aux besoins de son enfant. Nous pouvons nous référer au concept intéressant de préoccupation maternelle primaire¹⁰⁹ de Winnicott.

Actuellement, l'importance du père dans le processus d'attachement précoce est reconnue. Peut-être pourrait-on parler de préoccupation paternelle.

Dans la plupart des familles, père et mère contribuent (de manière différente) à assurer un sentiment de continuité et de sécurité chez leur bébé.

Plusieurs études ont même mis en évidence les particularités de chaque relation d'attachement (au père et à la mère), l'enfant étant tout à fait capable de moduler ses appels, ses sourires, ses mimiques en fonction de son père ou de sa mère.



¹⁰⁸ Cyrulnik, B. *De chair et d'âme*. Paris, Odile Jacob, 2006

¹⁰⁹ Préoccupation maternelle primaire : état psychologique dans lequel la mère se trouve suite à la grossesse et qui l'amène à être très fortement centrée sur son bébé et ses besoins.

De la même façon, le jeune enfant peut trouver sécurité et attachement dans une relation avec une personne autre que ses parents. Cela se produit dans diverses situations.

- A la crèche ou chez son accueillante.

A la crèche ou chez son accueillante, l'enfant peut tisser un lien d'attachement et gagner en sécurité intérieure dans la mesure où les personnes qui s'en occupent sont attentionnées et respectent ses besoins. Cela implique un travail d'adaptation réciproque, d'orchestration. On parle d'accordance¹¹⁰ pour permettre à l'enfant le développement de sa personnalité au travers des soins et des émotions qui lui sont reflétées.

Par une écoute attentive et subtile, par sa capacité d'observation, l'accueillante apprend à connaître l'enfant qui lui est confié et fait avec lui l'expérience d'une certaine forme de proximité.

Dans notre pays, les enfants entrent très précocement en milieu d'accueil (en comparaison avec les autres pays de l'Union Européenne). A 3 mois, parents et enfant sont en plein processus d'attachement. C'est une période très délicate pour se séparer et entamer la prise de distance imposée par notre société (reprise du travail, exigence de socialisation précoce, valorisation de l'autonomie...).

Le milieu d'accueil a ainsi un rôle crucial à jouer en permettant et en soutenant un attachement sécurisé entre l'enfant et la personne qui le prend en charge dans le milieu d'accueil. Comme le rappelle Carrels (voir brochure «liens»), plus l'enfant est jeune, plus les fonctions sont semblables entre l'accueillante et le parent : la proximité et la sécurité est au cœur de ces relations signifiantes.



Il ne s'agit pas de reproduire la relation maternelle mais d'offrir une relation chaleureuse de type différent. Myriam David¹¹¹ parle de « maternage insolite » pour définir cette façon d'entrer dans une vraie relation, affective, stable mais consciemment contrôlée. Ce professionnalisme n'empêche pas l'accordage affectif décrit précédemment et le partage d'émotions. Comme le mentionne le référentiel « A la rencontre des enfants, repères pour des pratiques d'accueil de qualité » (p.7), établir des liens de qualité est une préoccupation centrale dans l'accueil des bébés : il faut comprendre que même si les gestes, les soins peuvent se ressembler, chaque enfant est unique et son bien-être requiert une adaptation subtile et l'établissement de liens nouveaux.

Dans ces liens nouveaux, l'enfant construira aussi un lien d'attachement porteur et positif à condition que ces personnes soient investies de la confiance des parents.

Un partenariat entre les parents et l'accueillante contribuera à créer une continuité entre les deux milieux de vie de l'enfant. L'enfant vivra mieux les transitions entre ses différents contextes de vie s'il perçoit une « alliance éducative » (comme l'appelle Philippe Béague) entre les adultes qui le prennent en charge : il s'agit de favoriser le respect mutuel, les échanges, le dialogue, le partage d'informations. L'enfant se sentira en sécurité avec une personne en laquelle sa mère (ses parents) a confiance.

- Lors d'un placement en institution ou en famille d'accueil,

Il arrive aussi que des enfants soient totalement pris en charge par d'autres personnes que par la mère (abandon, placement, décès, hospitalisation de la mère ou de l'enfant). Il est évident que d'autres personnes que les parents parviennent, grâce à une proximité intense, à décoder les besoins de l'enfant et à y répondre au plus près. Elles deviennent alors les personnes signifiantes dans l'environnement affectif de l'enfant. Nous sommes, dans ce contexte, au cœur du maternage insolite et dans la philosophie de l'école Loczy. Dans ce contexte délicat, l'enfant aura d'autant plus besoin de continuité et d'empathie. Nourri d'attention au sein d'une sorte de circulation émotionnelle, il pourra aussi se nourrir de sa propre activité et découvrir le monde qui l'entoure.

¹¹⁰ Accordance : Qualité des liens qui permet à la personne (ici, l'accueillante) d'être à l'écoute de l'enfant, de cet enfant-là, à ce moment-là. C'est une écoute attentive et subtile qui fait aussi reflet à l'enfant de ce qu'il vit, de ce qu'il fait, de ce qu'il manifeste, ... bref de qui il est.

¹¹¹ David, M, Appel, G. *Loczy ou le maternage insolite*. Paris, Scarabée, 1973.

Ainsi, comme le précise le rapport d'activités de l'ONE (2006, p. 142), les pouponnières (pouponnière thérapeutique de la Hulpe et service d'accueil spécialisé « la Nacelle ») restent centrées sur les besoins individuels de chaque enfant et visent à favoriser son évolution physique et psychique. Le projet pédagogique est réfléchi afin de privilégier des moments relationnels individualisés avec chaque enfant ainsi que des repères stables dans le temps.

Il s'agit de garantir une continuité dans sa vie malgré les séparations et ce, en tissant des liens dans son environnement (travailler en réseau et avec la famille) et son histoire.

Pour aider l'enfant à trouver continuité et sens dans sa vie au travers des différentes étapes et lieux de vie (différentes institutions, par exemple) qu'il a pu ou pourrait connaître, un livre de vie reprenant les étapes essentielles de la vie de l'enfant peut également être un outil précieux.

Les parents, les professionnels de l'accueil contribuent tous à assurer à leur façon et chacun dans un contexte propre la sécurité intérieure de l'enfant.

- La sécurité affective permet l'autonomie

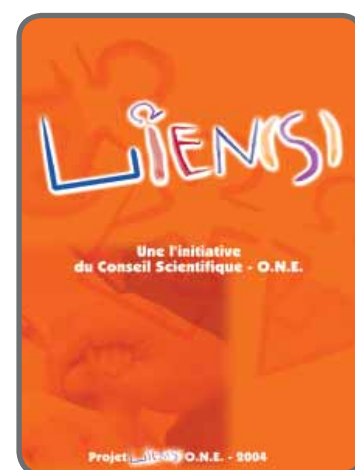
Le rapport entre attachement et autonomie est à la fois évident et paradoxal. Il s'agit en fait de deux phases du processus de création de soi.

L'attachement réussi n'est pas seulement une base de sécurité qui maintient l'enfant dans une proximité rassurante mais aussi **une rampe de lancement**¹¹². L'enfant se tourne vers l'extérieur (notamment au travers du jeu) et s'élanche dans la vie parce qu'il est suffisamment rassuré par l'attachement de ses parents. C'est le moment des premières expériences que l'adulte doit permettre à l'enfant de vivre. Le potentiel de curiosité et d'animation de l'enfant qui joue lui permet de découvrir les lois et les limites de l'environnement physique et humain : le fonctionnement de son corps, la pesanteur, les notions telles que dehors / dedans, ici / là, proche / loin, les formes etc. mais aussi toutes les données sociales telles que l'invitation, l'agression, l'échange, la séduction, le refus, l'accord. (Brochure « A la rencontre des enfants. Repères pour des pratiques d'accueil de qualité, p. 8)

Un enfant qui n'a pas pu construire une sécurité affective de base au sein d'une relation d'attachement positive dépensera son énergie psychologique à chercher cette sécurité. Il sera alors restreint dans ses capacités d'exploration et d'apprentissage de la nouveauté.

Comme le dit Berger¹¹³, on ne peut se séparer que d'une personne suffisamment satisfaisante. Dans le cas contraire, l'enfant se colle à cette personne sans pouvoir prendre la distance nécessaire à la construction de sa personnalité.

La brochure « Liens » du Conseil scientifique de l'ONE explique l'idée d'un lien solide nécessaire pour se libérer de sa dépendance d'enfant ou se reconstruire après un traumatisme affectif (abandon, rejet, abus). (Brochure « Liens » p 18).



.....
¹¹² Poussin, G. *La fonction parentale*, Paris, Dunod, 1999.

¹¹³ Berger, M. *L'enfant et la souffrance de la séparation*, Paris, Dunod, 2002.

3 Un noyau interne suffisamment solide et positif

Pourquoi faut-il une adéquation « suffisamment bonne » entre les besoins de l'enfant et la réponse des parents. Nous avons abordé la question précédemment. C'est le moment de l'expliquer.

Une réponse rapide et adaptée aux besoins de l'enfant a une portée presque magique : elle fait en sorte que l'enfant imagine avoir créé LUI-MEME la satisfaction, qu'il lui suffit de la rêver pour qu'elle se produise. L'enfant intériorise alors ces sensations positives et s'en attribue le mérite.

Il se sent également « tout puissant » comme si rien de négatif ne pouvait lui arriver (et rien de positif ne pouvait lui être refusé). Nous voyons combien le cadre sécurisant (les règles qui assurent la protection de l'enfant et répondent à ses besoins vitaux) posé par l'adulte est essentiel.

Cette capacité à s'illusionner est primordiale parce qu'elle crée chez l'enfant un noyau du moi valorisé et positif. Il constitue une base solide sur laquelle se grefferont ensuite tous les autres composants de sa personnalité et de son histoire. Bien sûr, progressivement, il va évoluer vers une conception plus réaliste de son pouvoir et de ses capacités mais ce noyau « magique » lui permettra d'évoluer dans la vie avec suffisamment d'optimisme et de confiance.

Cette illusion de toute puissance proposée par les psychanalystes n'est pas antagoniste des théories de l'attachement. Pour les théoriciens de l'attachement, le fait de sentir que l'enfant compte pour ses parents, qu'il est pris en charge dans l'ensemble de ses besoins par une (ou des) personnes attentionnées et compétentes contribue à construire un noyau interne solide qui le portera dans la vie.

Une accordance

Pour les psychanalystes, il est primordial qu'il y ait une concordance entre les besoins de l'enfant et les réponses fournies par ses parents justement pour que l'enfant puisse connaître cette phase d'illusion toute puissante (« Je crée la satisfaction »). Cette accordance est tout aussi fondamentale dans les théories de l'attachement. Cependant, cette organisation ne se met pas en place directement et totalement; c'est une capacité qui se construit dans le temps grâce à une sensibilité aux besoins de l'enfant.

Revault d'Allones¹¹⁴ le précise bien, tous les enfants ont à être adoptés par leurs parents : il existe une période de transition ([Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 3](#)) où ils doivent découvrir leur enfant dans sa personnalité, ses besoins, son rythme propres. Cette période peut être vécue comme angoissante (« Il pleure et je ne comprends pas pourquoi », « On a tout essayé et il n'est pas bien », « Que se passe-t-il ? ») ou exaltante (« On le découvre », « On doit chercher, essayer plusieurs choses », « Chaque fois qu'on a compris, on se sent meilleur parent »)

A-t-il faim ? Est-il fatigué ? Veut-il qu'on joue avec lui ou a-t-il besoin qu'on le laisse tranquille ? Il détourne le regard, on dirait qu'il veut se reposer.

Prendre le temps d'observer son enfant, les signaux qu'il nous envoie, c'est le meilleur moyen d'apprendre à le connaître et de s'adapter à lui. Pour prendre le temps de découvrir leur enfant, les parents doivent disposer de ce temps et ce n'est pas toujours évident (ni possible) en 3 mois (accordés pour une naissance) ou en 6 semaines (accordées pour une adoption). Dans nos pays, la rupture s'impose très précocement et cela n'est pas sans conséquence sur le processus délicat d'accordance.

114 Revault d'Allones, C. *Etre, faire et avoir un enfant*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1994.

Certains auteurs parlent « d'orchestration des échanges » entre le bébé et les personnes qui en prennent soin et ils insistent sur le fait que cette orchestration se construit par l'expérience du quotidien. L'important est d'être là, disponible, à l'écoute de son enfant et de ses gestes. C'est ainsi que bien des études démontrent que les pères développent progressivement une acuité et une efficacité dans le décodage des besoins de leur enfant. Ce n'est pas la grossesse ni l'accouchement (et la préoccupation maternelle qui en découle) qui les y a préparés mais l'expérience vécue dans la proximité et la continuité avec leur bébé.



Rappelons également qu'il n'est pas nécessaire que l'adéquation soit parfaite mais « suffisamment bonne », de même les parents parfaits n'existent pas et il leur suffit (et ce n'est déjà pas mal) d'être « suffisamment bons ».

Dans cette orchestration des échanges se noue progressivement une adoption réciproque entre l'enfant et ses parents.

4 Différenciation entre soi et les autres

Grâce au maternage relatif¹¹⁵ (qui n'est plus absolu) et par le biais d'interactions diversifiées, l'enfant acquiert progressivement une « conscience » de soi en tant qu'être différencié. Quand les parents introduisent certains délais, arrêtent un geste, impose une façon de demander, ils signifient à l'enfant qu'il existe des limites à son pouvoir, qu'il n'est pas le seul centre d'intérêt, que d'autres personnes ont également des besoins.

Le rôle parental est subtil, comme c'est le cas dans l'émergence de bien des phénomènes psychologiques. Il s'agit de permettre à l'enfant l'apprentissage du délai dans la satisfaction mais il faut que ce délai soit **supportable, modéré et adapté** au niveau de développement de l'enfant. Comme le rappelle Freud, l'appareil psychique conscient développe progressivement toute une série de capacités nouvelles : naissance de la pensée, attention, mémoire, contenant, empathie. Toutes ces capacités permettent de supporter la frustration et d'y réagir en mettant en action tout un potentiel de croissance. Dans un souci d'adéquation, il faut que le parent soit attentif au développement de ces capacités pour y adapter ses réactions et que le processus se passe sans rupture. Dans bien des cas cependant, cela se fait spontanément.

Par la frustration, et à condition qu'elle soit modérée, l'enfant finit par comprendre que ce n'est pas lui qui crée sa propre satisfaction mais que quelqu'un à l'extérieur de lui le prend en charge. Ces frustrations ont une valeur positive puisqu'elles permettent la « défusion¹¹⁶ ».

Par ailleurs, l'enfant comprend également qu'il existe des conditions à la satisfaction de ses besoins : ce n'est pas tout, tout de suite et n'importe comment. Nous pouvons y voir une des premières limites qui (en)cadrent le fonctionnement humain. A partir du moment où ces limites sont parlées (mises en mots), elles sont déjà éducatives.

Quand l'enfant se perçoit différent des autres, il connaît une double envie : il cherche à explorer ce monde qui existe à l'extérieur de lui mais il a également besoin de se réassurer : les personnes dont il dépend sont-elles bien aimantes, présentes, proches, disponibles ? C'est un moment où il a grand besoin de la disponibilité émotionnelle de sa mère, de ses parents. Les parents rapportent souvent

.....
¹¹⁵ Rappel : Le maternage relatif instaure une certaine distanciation entre le bébé et son environnement maternant. Durant la phase du maternage relatif s'opère l'initiation progressive de l'enfant à la frustration. Cependant, la désadaptation progressive des réponses maternantes n'empêche pas la logique du maternage de continuer à prédominer : les adultes restent, pour l'essentiel, dans une logique de soumission aux besoins de l'enfant.

¹¹⁶ Définition : Capacité à sortir de la fusion, de la proximité totale.

une sorte de « régression » où l'enfant recherche de nouveau une grande proximité et manifeste une certaine angoisse de séparation. Dans la plupart des cas, l'enfant vient chercher un contact serré avec son parent pour s'assurer de sa disponibilité avant de repartir dans son exploration. C'est essentiel de permettre à l'enfant de revenir vers ses parents et de le sécuriser par des gestes et des mots (Brochure « Grandir avec des limites et des repères », p. 5)

5 L'ouverture au langage

Il n'est pas toujours facile de comprendre pourquoi il est essentiel de parler à un nouveau-né, à un bébé de quelques mois alors qu'il ne peut comprendre les mots utilisés. Ce qui est certain c'est qu'un enfant à qui l'on ne parle pas ne parlera jamais, c'est la première chose. Au delà de ce constat, le langage véhicule une autre dimension que le contenu : il transmet des émotions et chose importante, ces émotions ont un cadre symbolique, les mots.

Les intonations, le ton utilisé, la mélodie de la voix transmettent à l'enfant des informations importantes : apaisement, approbation, joie, énergie, mécontentement, fatigue... Puis au fur et à mesure que les mots sont répétés en lien avec des expériences (« *On dirait que tu as froid, je vais te mettre une petite couverture* »), le bébé va en comprendre le sens. Il va faire le lien entre un état (par exemple avoir froid), un mot dit par son parent et un soulagement (l'adulte est là et le soulage). C'est ainsi que le parent décode son enfant et lui offre (au sens d'un cadeau) un mot pour dire une réalité qu'il apprend à connaître. Les mots sortent progressivement le bébé de la « brutalité » des sensations et lui donnent le vocabulaire des humains.

Ces mots répétés en diverses occasions prennent progressivement du sens et permettent à l'enfant de se repérer dans l'environnement : il peut progressivement anticiper, faire des liens symboliques entre les événements et les mots (Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 4)

L'étape où l'enfant prend conscience d'être un individu séparé de sa mère (pendant la grossesse, ils ne formaient qu'un) et donc dépendant d'elle pour sa satisfaction, est importante dans le développement du langage. Certes il connaît le manque (supportable et tolérable puisque le parent continue de satisfaire ses besoins) mais cette confrontation au manque n'est pas une privation sans but : elle ouvre vers le symbolique, la parole. Dans le manque, l'enfant ouvre ses oreilles à ce que dit sa mère, cet objet extérieur par lequel passe la satisfaction.

Le rôle des parents (ou de toute personne sensible aux besoins de l'enfant) est de mettre des mots sur le manque, le besoin, la pulsion. « *Tu as faim, il est presque l'heure* », « *Maman, arrive* », « *Le biberon chauffe, papa te l'apporte* » et plus tard « *On ne mange pas toute la journée* », « *Tu en as assez mangé, tu vas être malade* » ...

Grâce au langage, l'enfant va pouvoir exprimer ses demandes et ainsi avancer vers la satisfaction de ses besoins en entrant dans des transactions typiquement humaines : là où il existe un besoin, il faut une demande, un accord échangé pour que la satisfaction arrive.

C'est également à ce moment-là qu'il va tester le pouvoir d'un mot particulier : le « NON ».

(Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 6)

L'enfant dit non à tout, tout le temps. Quel est le sens de cette phase ?

C'est la phase du « NON » qui démontre que l'enfant est capable de se positionner comme un interlocuteur dans la relation. Au travers du non, l'enfant existe et veut le faire savoir. Dans cette phase d'opposition, on retrouve cette volonté d'affirmer sa différence, son individualité toute neuve mais également de tester le pouvoir du langage : « Non ! »... un mot magique par lequel on peut essayer de se soustraire à la règle de l'adulte et à la frustration en même temps qu'on apprend à l'apprivoiser.



C'est donc au moment où l'enfant aura développé ces différents acquis (un contenant, une sécurité affective, un noyau interne solide et positif, une individualité différenciée, l'accès au symbolique, au langage), que l'on va pouvoir introduire l'autorité éducative à proprement parler avec sa part de distance et de raisonnement.

AUTORITE, REGLES, LIMITES, REPERES : LA RÉGULATION DES DÉSIRS DE L'ENFANT

Pourquoi éduquer son enfant alors qu'on pourrait le (se) laisser vivre? Ne peut-on pas profiter de l'instant présent avec son enfant ? Pourquoi garder à l'esprit limites, repères, avenir, société ? Ne peut-on rester dans l'émotionnel sans toujours y penser une limite ?

• Oui, pourquoi éduquer ?

Pour protéger son enfant des dangers qu'il ne mesure pas encore ? Pour qu'il ne soit pas « hyperkinétique », « hyperactif » ? Pour qu'il respecte plus tard les règles de la société qui est la sienne ? Pour qu'il devienne autonome ? Pour qu'il devienne un citoyen ? Pour qu'il ne devienne pas un adolescent, délinquant, antisocial, chômeur ?

Comme le rappelle Béague¹¹⁷, tout cela paraît si loin (presque irréel) alors que les parents vivent intensément (« dans leurs trippes ») les bouleversements de la naissance et découvrent un bébé qui les interpellent au plus profond de leurs émotions.

Proposer un référentiel théorique ne peut en aucune manière remplacer la conviction intime du parent par rapport à la nécessité de mettre des limites. La partie suivante peut cependant contribuer à ébaucher, construire, soutenir cette conviction intime primordiale dans le métier d'éduquer.

1 De la nécessité de mettre des limites

Le développement de la personnalité de l'enfant exige qu'à un moment de son évolution l'environnement parental et, plus largement l'ensemble des personnes qui s'occupe de lui, mette en place un certain nombre d'exigences. Il s'agit de l'amener à soumettre certaines de ses conduites, non plus à son seul plaisir (notion de principe du plaisir) mais à la volonté de ses parents et aux exigences de la vie en société.

Plusieurs raisons sous-tendent la nécessité de soumettre les désirs de l'enfant à la volonté des parents.

- 1 Réguler l'ambivalence
- 2 Permettre le passage du principe de plaisir au principe de réalité
- 3 Installer le rapport au bien et au mal
- 4 Donner un cadre, répondre au besoin de structure de l'enfant
- 5 Soutenir la socialisation de l'enfant

117 Béague : ibid.

Réguler l'ambivalence

Le monde interne est fondé de désirs (ou pulsions) à forte ambivalence, c'est-à-dire que des pulsions opposées exercent une pression égale sur l'individu, le poussant à agir dans un sens et dans l'autre : désir de grandir et désir de régresser cohabitent, impulsions positives et élans négatifs se développent vis-à-vis des mêmes personnes.

Cette ambivalence, si elle n'était pas canalisée, se manifesterait dans tous les actes du quotidien et même vis-à-vis des besoins de base de l'enfant (besoins vitaux): par exemple, un enfant qui aurait besoin de repos ne voudrait pas s'endormir parce qu'il aurait en même temps trop envie de jouer encore. Il faut qu'un adulte décide et oriente vers l'un ou l'autre des besoins en fonction des éléments de la réalité (dans l'exemple proposé, l'heure qu'il est, la journée passée, la dernière sieste, le rythme de l'enfant, les habitudes familiales en matière de sommeil).

Chez le petit enfant, ces ambivalences sont insurmontables, les deux désirs sont trop forts. L'enfant n'est pas encore capable d'établir une hiérarchie, de réfréner l'un en faveur de l'autre, de postposer le premier pour réaliser le second. C'est alors qu'il connaît le chaos et l'angoisse qui en découle.

Cette nécessité de réguler l'enfant s'impose parce que le petit humain ne peut mobiliser tout seul les ressources nécessaires pour faire frein à ses impulsions. N'imposer aucune autorité à l'enfant, c'est l'abandonner au chaos de ses pulsions. Tirailé de part et d'autre par des envies opposées, il ne sera pas capable lui-même d'organiser son fonctionnement.

Ceci permet de comprendre pourquoi les enfants qui n'ont pas de limites, ni de règles mises en place dans un projet éducatif (qu'on appelait parfois «les enfants de la liberté») sont loin d'être épanouis dans notre société¹¹⁸. D'abord, ils ne sont pas aptes à réguler leurs comportements en fonction de leurs besoins vitaux (accepter d'aller dormir s'ils sont fatigués, arrêter de jouer pour prendre le repas, se reposer après une activité intense). De plus au niveau de leur personnalité, ils sont plutôt angoissés et instables tant dans leur comportement que dans leurs émotions. Ils ne parviennent qu'à une affirmation de soi de surface (caprices, exigences opposées, réactions massives à la frustration) et non à une réelle affirmation de la personnalité qui leur permettrait d'associer désirs, objectifs, projet, mises en actes. En définitive, ils sont généralement hésitants et peu aptes à développer un projet cohérent.



Mettre des limites à l'enfant, c'est structurer son monde pulsionnel et ne pas le laisser dériver dans des pulsions contradictoires.

Permettre le passage du principe de plaisir au principe de réalité

Nous nous situons dans le courant psychanalytique pour proposer ce décodage de la réalité.

Selon Freud, ces deux principes régissent le fonctionnement psychique. Le principe de plaisir existerait le premier et serait progressivement modifié par le principe de réalité.

Dans un premier temps, l'enfant fonctionne selon le principe de plaisir qui le pousse à rechercher la satisfaction par les voies les plus courtes, les plus immédiates. Il s'agit pour le nourrisson de trouver une possibilité de décharger de façon immédiate une pulsion. Le délai n'existe pas, la réalité non plus (puisque l'enfant imagine créer lui-même sa satisfaction) et il n'y a pas de prise en compte des conséquences, même néfastes voire dangereuses. Les psychanalystes

118 La brochure est en lien avec une conception occidentale de l'éducation. Cette conception varie selon les cultures.

parlent d'une période de « toute puissance » : « *Je fais ce que je veux, j'ai tout ce que je veux et rien ne peut m'arriver que je ne souhaite pas.* ».

Les règles non négociables (Brochure à destination des parents « *Grandir avec des limites et des repères* », p. 11) servent de garde-fou à l'illusion de toute puissance.

Grâce à ces règles et progressivement par l'expérience, le principe de réalité doit s'imposer pour régler le fonctionnement de l'enfant: la recherche de la satisfaction n'est plus aussi directe mais emprunte des détours et impose des délais en fonction d'un certain nombre de conditions imposées par l'extérieur (la sécurité, les autres, les règles).

Petit à petit, l'enfant apprend des modes de satisfaction qui lui sont bénéfiques même s'il s'agit d'imposer un délai et de poser les bases de la perspective temporelle : attendre une satisfaction qui viendra plus tard.

C'est en ce sens que la Loi est structurante¹¹⁹ : elle me soustrait à la tyrannie de mon désir (tout, tout de suite et peu importe comment) et m'en protège.

Comme nous l'avons vu précédemment, ce sont les premières limites (de rythme, d'espace, de corps) qui permettent le passage d'un principe à l'autre. C'est parce que le parent ne répond plus aussi directement à ses appels et qu'il le retient dans certaines de ses impulsions que l'enfant comprend progressivement qu'il n'est pas maître de la satisfaction. C'est la première étape. Il n'est pas tout puissant mais largement dépendant de son entourage.

Par la suite, quand le parent pose des limites, soit par des interdits soit en réclamant de son enfant certains comportements, il impose un canevas de satisfaction qui relie l'enfant au principe de réalité. Les parents en sont les premiers représentants : il faut tenir compte de la réalité extérieure (le monde ne tourne pas autour de nous) et de la réalité sociale (les autres existent et ont eux aussi des besoins).

Comme dans la métaphore des panneaux routiers choisie pour la brochure, la Loi indique les limites à ne pas franchir, les voies dangereuses et celles qui sont interdites, elle distribue les places dans l'espace social (comme les panneaux le font sur la route).

Certains auteurs parlent de « conflit éducatif » montrant par là qu'il s'agit bien d'une opposition forte entre deux volontés, la volonté éducative des éducateurs et la volonté de toute puissance de l'enfant. C'est un moment difficile pour les deux parties. Pour l'enfant, il est bien difficile de renoncer à sa toute puissance et il mobilisera forces psychiques et physiques pour résister. C'est un moment fort qu'on appelle dans le langage courant « la crise d'opposition ».

Pour le parent, il s'agit d'imposer à son enfant frustrations, désillusions et de supporter ses colères, sa souffrance (en tout cas, cela peut être vu comme tel) en gardant la conviction intime que son enfant en sortira grandi.

A ce moment, les parents sont souvent très éprouvés, mis à mal par leur enfant mais surtout par leurs propres sentiments et leurs craintes de ne plus être aimés. Pourtant, il faut que l'enfant trouve en face de lui un adulte qui supporte sa colère, son « non amour » momentané et tienne bon dans le conflit.

C'est également à cette période que l'enfant cherche « à faire tout seul » (Brochure à destination des parents « *Grandir avec des limites et des repères* », p. 7) tentant de relativiser son immaturité et sa dépendance aux adultes. Au travers de ces tentatives d'indépendance, il développe effectivement de nouvelles compétences qui le font évoluer sur le chemin de l'autonomie. Les parents vont poser un cadre autour de ces tentatives d'autonomie et l'enfant intégrera progressivement son statut d'enfant (en croissance, certes) et la place de ses parents en tant qu'éducateurs responsables de lui.

.....
119 Traube P., *Eduquer c'est aussi punir*. Bruxelles, Labor, 2002.

Installer le rapport au bien et au mal

Dans le langage psychanalytique, l'instance du rapport au bien et au mal est ce qu'on appelle le Surmoi.

Le rôle du Surmoi est décrit comme celui d'un juge ou d'un censeur à l'égard du moi. Il permet le développement de la conscience morale (le bien et le mal), la formation d'idéaux, et de la capacité de s'auto-observer.

Plusieurs auteurs associent clairement le Surmoi et l'Idéal du moi comme deux aspects complémentaires et joints : ainsi le Surmoi correspond à l'obéissance (« *Je ne peux pas faire ceci* ») tandis que l'idéal du moi se rapporte à la façon dont il faut se comporter pour répondre aux attentes (« *Ce serait bien que je fasse cela* »).

Interdiction et idéal sont ainsi fortement associés. C'est pour cette raison que la brochure insiste sur le fait que le cadre que l'on donne à son enfant n'est pas fait que d'interdits mais également de conseils, d'encouragements et de félicitations ([Brochure à destination des parents «Grandir avec des limites et des repères](#) », p. 14)

Le surmoi (ou la conscience morale) est une instance essentielle dans l'adaptation sociale puisqu'elle est le vecteur d'une communauté de valeurs morales partagées par un ensemble de personnes amenées à vivre ensemble (au sein d'une culture propre).

L'autorité parentale a pour fonction décisive d'installer dans le psychisme de l'enfant les bases de cette instance qui régulera, de l'intérieur, sa propre impulsivité.

Les auteurs s'accordent pour mettre en évidence l'importance des parents dans ce processus d'intériorisation des interdits. Pour Freud, le surmoi de l'enfant se forme généralement à l'image du surmoi des parents ; il devient en quelque sorte le représentant de la tradition (les valeurs importantes dans la famille) et un vecteur de transmission. Cela ouvre aussi vers les générations antérieures.

Des auteurs ultérieurs ont cependant souligné que le surmoi de l'enfant pouvait être fort distant des préceptes et interdictions réellement prononcés par les parents, qu'il pouvait même être «réactionnaire», soit à l'inverse. Ainsi, une sévérité excessive peut entraîner une forme de rébellion importante et empêcher l'intériorisation des préceptes moraux. Elle peut également amener des défenses trop importantes qui oppressent l'enfant et appauvrissent son fonctionnement psychologique.

Tout dépend de la personne, de l'enfant, de son organisation psychologique et principalement de sa solidité intérieure.

L'exemple donné par les parents est également important : un précepte énoncé mais contredit par le comportement des parents risque de ne pas être facilement intériorisé.

Dans les stades précoces de la formation du surmoi, ce sont les parents qui assurent le cadre ; ils jouent le rôle de soutien du surmoi en attendant que l'intériorisation se réalise. C'est ainsi qu'au départ, les enfants respectent la règle surtout en présence de leurs parents (ou éducateurs) et ne sont pas encore capables de l'appliquer seul.

Ce sera durant la latence, après le complexe d'Oedipe (après 6-7ans), que l'intériorisation est dans la plupart des cas réalisée ([Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères](#) », p. 8). L'enfant est normalement dans une période de calme psychologique durant laquelle les apprentissages sont à l'avant-plan et la conformité sociale est la plus marquée. Appliquer les règles, les imposer aux autres, rapporter tout manquement à la règle ou même en inventer de rocambolesques sont ainsi le propre de cette période.

Un mécanisme important se met également en place : la sublimation¹²⁰. Par ce processus psychologique assez élaboré, l'enfant met son énergie intérieure au service d'activités socialement valorisées.

S'il est mis en contact avec des activités diverses, l'enfant peut utiliser son énergie psychologique de manière constructive: cela peut être du sport, des activités créatrices (dessins, bricolages, etc.), des jeux d'imagination, de la musique. L'enfant encouragé, félicité, récompensé dans ces activités comprendra qu'il est possible (et recommandé) d'obtenir une satisfaction valorisée par la société.

Donner un cadre, répondre au besoin de structure de l'enfant

Tout d'abord, il importe pour chaque personne de pouvoir structurer l'espace, le temps et le sens. En effet, toute personne ressent à la fois le besoin de sécurité et celui d'explorer son environnement. C'est en structurant son espace qu'elle pourra combler ces deux besoins de repli et d'ouverture.

La structuration du temps, quant à elle, est régie par le principe d'alternance : la gestion des rythmes biologique (sommeil/éveil, activité/repos...), social (contact/repli), cognitif (apprentissage/distraction) et subjectif (travail/détente...) permet à l'individu de maîtriser le temps.

Enfin, la structuration du sens s'opère lorsque l'individu, soumis à une multitude de signaux et stimuli organise les informations qu'il perçoit. Nous en avons vu l'ébauche dans le développement du contenant psychologique.

La langage contribue lui aussi largement à la structuration du monde psychologique des humains ; il fait le lien entre le signifié (les objets, les sensations, les personnes) et le signifiant et permet l'entrée de l'enfant dans la communauté des êtres parlant.

Une autre forme de structure fondamentale est celle apportée par la Loi (la Loi est structurante).

Rappelons que dans toute société, il existe des lois. Sans règles, il n'y a pas de vie sociale. On parle alors d'anarchie et comme le dit Traube, l'anarchie est dangereuse parce qu'elle laisse régner la loi de la jungle, soit la loi du plus fort. C'est alors que la barbarie opère : plus personne n'est en sécurité, certainement pas les plus faibles et les plus vulnérables.

C'est la Loi qui ouvre la voie à la civilisation en donnant une place à chacun et des limites à tous.

Ainsi, la règle a deux facettes : l'une est limitative, « aliénante », restrictive, frustrante (Je ne peux pas faire tout ce que je veux) ; l'autre est structurante : elle régule les échanges entre les hommes, elle sert de modèle, elle met de l'ordre dans le chaos et la complexité. Elle sécurise ainsi « la circulation du désir dans l'espace commun¹²¹ ». Nous revenons à la métaphore de la circulation routière et du code de la route.

Nous pouvons comprendre que tout gain implique une perte. Une perte de liberté (Je ne peux pas tout faire) permet un gain de sécurité (Je sais jusqu'où je peux aller et je sais à quoi m'attendre des autres).

Si nous transposons cette réflexion au niveau de l'enfant, nous comprenons que les limites sont essentielles à son intégration dans la société, à sa sécurité, à sa protection. Il doit comprendre où se situe sa place, ce qu'on attend de lui, ce qu'il peut attendre des autres. De même, il doit apprendre à gérer la frustration (facette limitative de la Loi) pour sentir en contrepartie qu'il est également protégé par cette Loi.

Soutenir la socialisation de l'enfant

Comment stimuler les compétences de l'enfant dans sa propre socialisation ? Comment l'aider à s'affirmer sans agresser l'autre ? Voici quelques idées pour comprendre comment les parents et plus largement, les éducateurs, contribuent à ce processus



.....
¹²⁰ Sublimation : Processus psychologique par lequel l'énergie pulsionnelle est transformée et mise au service d'activités socialement valorisées. Par exemple, le chirurgien « sublime » ses pulsions agressives en opérant un malade.

¹²¹ Traube, Ibidem.

Chaque individu est amené à vivre dans la société. La première étape de l'apprentissage à la vie en société a lieu au sein même de la famille. C'est dire combien exercer le rôle de parent est essentiel et complexe.

Le parent doit, par ses attitudes éducatives, amener progressivement son enfant à intérioriser une série de règles et de valeurs qui lui seront nécessaires pour s'inscrire en tant qu'être social. C'est un acte éducatif crucial que de soutenir cette intériorisation.

Les parents sont parfois hésitants, voire découragés face à cette tâche qui leur incombe : assumer l'autorité, maintenir les règles, etc., et ce dans une société où une multitude de normes coexistent.

Une distinction est faite entre la socialisation primaire et la socialisation secondaire.

Par le processus de **socialisation primaire**, l'identité de l'enfant s'imprègne des parents et de l'entourage direct au sein d'une relation proche. En effet, dans la socialisation primaire, la qualité affective du lien est primordiale : l'enfant s'identifie à des personnes qui sont importantes pour lui et avec lesquelles il vit une relation réciproque. C'est la socialisation « chaude » en référence au contexte affectif.

Les parents jouent un rôle central dans le processus de socialisation primaire même s'il ne s'agit pas d'une volonté pleinement consciente dans le chef des parents d'inculquer à leurs enfants leur vision du monde, leur référentiel propre. En effet, les parents eux-mêmes ont un passé, un parcours familial, social et culturel qu'ils transmettent, de manière consciente et inconsciente, à leurs enfants.

Spécialement du fait de l'entrée précoce des enfants en milieu d'accueil, il est essentiel que chaque enfant puisse retrouver des contacts chaleureux et individualisés.

Dans son milieu d'accueil, l'enfant ne doit pas être fondu dans le groupe, il doit sentir qu'il a de l'importance pour l'adulte et de l'influence sur les personnes qui l'entourent (**Brochure « Accueillir les tout petits, oser la qualité », p. 76**). Toute la philosophie de l'école de Loczy a mis en évidence l'importance d'avoir, au sein du milieu d'accueil, une figure de référence avec laquelle une relation proche peut se créer. La puéricultrice de référence de même que l'accueillante deviennent ainsi des vecteurs importants dans la socialisation primaire de l'enfant et dans la construction de sa sécurité intérieure.

Un milieu d'accueil qui ne permet pas à l'enfant d'avoir cette relation proche (chaude) et qui le place toujours dans une situation non individualisée (froide) est négatif pour la socialisation primaire de l'enfant.

La *socialisation* que l'on nomme *secondaire* se réfère à ce que l'individu (l'enfant, l'adolescent et l'adulte ensuite) sera amené à construire en fonction des différentes rencontres avec la société. L'école, les groupes, l'éducation en général ainsi que les contextes de loisir jouent un rôle majeur dans le processus de socialisation secondaire en permettant une rencontre avec des personnes qui ont connu des contextes de développement différents de celui de l'enfant.

Ces rencontres confrontent l'enfant à de nouveaux éléments de socialisation qui s'ajoutent aux références familiales et qui vont forger son identité. C'est tout au long de la vie que l'identité se construit, s'étoffe. La socialisation secondaire est permanente puisqu'elle se réactualise au fil des rencontres et nouveaux contextes. La socialisation primaire ne disparaît pas ; son influence demeure bien active de par les marques qu'elle a laissées dans la structure de personnalité de l'enfant.

Au niveau de la socialisation secondaire, les parents ont aussi un rôle positif à jouer. Grâce à leur ouverture au monde extérieur, ils sont capables de permettre, de soutenir et de favoriser les rencontres structurantes. Ainsi la capacité à relativiser son propre modèle et à se décentrer de sa propre vision du monde en gardant un regard tolérant par rapport à d'autres conceptions, références, expériences permet à l'enfant de ne pas vivre de conflits intérieurs invalidants.

Comme le développait Humbeeck lors des journées sur les repères et les limites, il s'agit d'affirmer sa culture familiale et ses valeurs tout en respectant celles des autres.

Par exemple : « *Chez nous, on mange à table, ensemble. Dans la famille de Mathieu, les parents pensent autrement. Toi, tu grandis dans notre famille, alors tu attendras que tout le monde soit à table avant de commencer à manger* ».

C'est ainsi qu'il existe des règles plus relatives, propres à chaque famille et à chaque situation.

Etre un support de socialisation, c'est aussi trouver un équilibre entre deux tendances essentielles : **transmettre** (ses valeurs, ses croyances, ses expériences, ses références...) afin de soutenir l'identité de son enfant et son affiliation au groupe de la famille et **rester ouvert** à d'autres valeurs, croyances, expériences, références que l'enfant pourra connaître dans d'autres milieux.

C'est la capacité de promouvoir ses valeurs tout en respectant celles d'autrui.

LA SANCTION

« Reconstruire la relation, c'est réaffirmer le lien froid et symbolique de la loi mais aussi retisser le lien chaud de la sociabilité »

Définition : La sanction est une réponse de type privatif (on prive la personne de quelque chose ou on lui impose quelque chose) à une transgression.

La sanction est étroitement liée à la règle. En effet, pour qu'une sanction ait du sens, il faut qu'il existe une référence connue par rapport à ce qui doit être respecté (la Loi au sens général). La sanction est mise en place en cas de transgression volontaire de cette règle. Si la loi n'est pas connue, il ne s'agit pas d'une transgression mais d'une erreur.

La sanction implique également un garant de la Loi reconnu comme tel, chargé de rappeler la loi et les conséquences d'une transgression. Les éducateurs de l'enfant incarnent pour eux la règle et sont ainsi chargés de mettre en place une sanction quand il y a transgression.

Bien souvent, aborder la notion de sanction provoque un **certain malaise**. On sait qu'il est nécessaire d'en parler, de la mettre en place mais il existe toujours une certaine réticence à l'aborder ouvertement et concrètement.

Il est encore plus difficile d'être celui qui impose la sanction.

Comme le dit Meirieu¹²², nous rêvons d'une éducation où la sanction serait bien présente mais sans qu'il y ait un éducateur pour l'infliger. Eric Debarbieux, sociologue qui dirige l'Observatoire international de la violence à l'école, rapporte les propos suivants des enseignants quand ils sont amenés à rêver au métier idéal : « *Nous enseignerions, les élèves nous écouterait et il y aurait au fond de la classe quelqu'un pour les punir à notre place.* »

C'est dire la difficulté de faire la loi soi-même et la tentation de déléguer ce travail à un professionnel dont ce serait la fonction. Cette tentation et cette difficulté habitent tout autant certains parents.

D'où vient cette difficulté ? Voici quelques éléments de réflexion qui peuvent nous aider à comprendre.

Tout d'abord, nous vivons dans l'idéologie du **bonheur**. N'a-t-on pas l'obligation d'être heureux tout de suite et tout le temps ? Le rôle des parents n'est-il pas de rendre son enfant heureux ? Sanctionner c'est imposer un moment désagréable dans la relation. N'est-ce pas alors une infraction au « code bonheur » ?

122 Meirieu, P., *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 2002. (1ère édition 1991).

Dans notre société, le bonheur, n'est-il pas devenu l'antithèse de tout déplaisir ? La société ne nous pousse-t-elle pas à rechercher (et à consommer) un plaisir immédiat au détriment de toute autre considération ? Cette idéologie du bonheur infiltre et parasite la délicate mission d'éduquer.

Ainsi, il peut être bien difficile pour un parent de supporter la souffrance de « faire souffrir » son enfant, en tous cas de lui imposer ce moment désagréable coloré d'agressivité.

De plus, sanctionner implique une responsabilité importante et comme c'est le cas dans toutes les transactions humaines, il existe une part d'erreur, d'imperfection.

C'est vrai qu'il n'existe pas de « calculateur de sanction » qui définirait exactement et de manière totalement équitable ce que chaque transgression mérite comme sanction. L'éducateur n'est jamais sûr d'être juste, impartial, objectif à 100 %. Ainsi tout éducateur se retrouve devant des questions telles que : « *Ai-je bien fait ? N'ai-je pas été trop dur ? Ma sanction est-elle adaptée ? J'ai eu tort de laisser faire sans intervenir, comment faire la prochaine fois ?* ».

Ces questions sont parfois difficiles à assumer. D'où ce rêve d'avoir un spécialiste qui fort de son savoir imposerait les sanctions en laissant à l'éducateur le reste de son travail éducatif.

Et pourtant, la sanction fait partie intégrante du rapport à la Loi et de la vie en société. L'éducateur ne peut s'y dérober.

Certains vont plus loin et disent que nous voudrions que des sanction, que nous jugeons nécessaires, indispensables, viennent naturellement ; qu'elles soient imposées au nom d'une simple justice immanente. L'éducateur serait alors (quel confort...) dispensé d'intervenir pour les imposer. L'enfant serait intrinsèquement bon et nécessairement clairvoyant : il trouverait la voie lui-même pour peu qu'on lui en laisse le temps.

Cela a été le mot d'ordre des pédagogies de l'abstention ; elles ont débouché sur un échec éducatif massif et des catastrophes relationnelles entre les enfants (maltraitance, bouc émissaire, cruauté...). Comme le rappellent les recherches dans les écoles, là où l'éducateur démissionne, ignore ou passe sous silence les infractions, les transgressions et les abus, nous retournons à un fonctionnement dirigé par la loi du plus fort.

Non, l'enfant ne s'éduque pas tout seul et s'abstenir de sanctionner une transgression est un manquement à l'action éducative.

Avant toute chose, il s'agit de comprendre que la sanction n'est pas qu'un moment désagréable qui intervient dans la relation. Elle a une utilité essentielle dans le rapport à la règle. Une sanction n'est pas l'équivalent d'une punition ; nous différencierons les deux termes avant de proposer le terme de sanction éducative.

1 La sanction, un acte positif ?

Eduquer, c'est tendre à limiter, autant que faire se peut, le recours à la sanction, en faisant, de l'espace éducatif, un espace privilégié de parole et de raison. L'objectif est d'inclure l'enfant dans un processus participatif. Ceci étant, il subsistera toujours des moments de crise et de tension dans lesquels cela ne suffira pas. Quand il y a transgression, une sanction s'impose.

Pourquoi ? Qu'est-ce qui la justifie ? Qu'est-ce qui la rend nécessaire ?

- 1 La sanction donne une consistance à la règle
- 2 La sanction ouvre vers la responsabilité individuelle
- 3 La sanction peut libérer de la culpabilité
- 4 La sanction intervient comme coup d'arrêt
- 5 La sanction peut être une réparation

La sanction donne une consistance à la règle

La sanction permet de comprendre que **transgresser la loi ne supprime pas la loi**. Elle permet un travail fondamental d'intériorisation de la règle : on ne peut pas faire comme si elle n'existait pas. Quand on la nie, elle se rappelle à nous : la loi continue d'exister par les conséquences qui découlent d'une transgression.

Si on ne respecte pas le code de la route, il continue cependant d'exister et le procès verbal (la sanction) en est la preuve.

S'il n'y a pas sanction après une transgression, alors la Loi se dilue, se perd et n'a plus un impact suffisant pour réguler la vie psychologique et sociale. La sanction donne une consistance à la règle. C'est en ce sens que la brochure présente la sanction comme ce qui donne un fondement à nos paroles d'éducateurs (*Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 17*)

La sanction rappelle que les lois que le groupe se donne ne peuvent être impunément ignorées ou violées au risque de le faire éclater. Telle est la finalité politique de la sanction : rappeler la loi pour préserver l'identité et la cohésion du groupe.

L'infraction met en péril le groupe dans son existence sociale car la loi est ce qui nous relie ensemble par le biais d'une constellation de droits et de devoirs.

Un régime démocratique ne peut vivre sans citoyens (nous reviendrons sur ce terme) conscients de leurs droits et de leurs obligations. Il ne s'agit pas de formater des individus *uniformes* mais d'*uniformiser* les droits et les devoirs de chacun.

La sanction rappelle la nature intangible de la Loi, une Loi qui est valable pour tout le monde, petits et grands. Les adultes sont eux aussi appelés à être des citoyens.

Une sanction éducative a donc pour fonction de réaffirmer l'importance de la Loi et non de rendre tout puissant la personne (parent, enseignant, éducateur) qui la fait respecter.

La sanction ouvre vers la responsabilité individuelle

La sanction induit chez l'enfant l'émergence progressive du rapport à la responsabilité de ses actes :
« *Si je suis puni, c'est que je suis responsable d'avoir transgressé une règle* ».

Il est important que l'enfant sache clairement à quelle sanction il s'expose en désobéissant à une règle. Il devient alors **responsable** de son choix.

La sanction est un moyen de promouvoir aussi l'émergence de la liberté en imputant, à un sujet, les conséquences de ses actes. Celui qui a commis la faute n'aura peut-être pas agi de son plein gré, il aura peut-être été le jouet de l'influence de son entourage ou, simplement, de ses impulsions. Mais, le fait de lui attribuer la responsabilité de ses actes le mettra, en quelque sorte, en situation de s'interroger progressivement sur son comportement. Il deviendra, alors, petit à petit, de plus en plus, l'auteur de ses actes et le revendiquera comme tel. On dit qu'il assume la responsabilité de ses actes.

« On considère l'enfant comme un sujet responsable pour qu'il le devienne¹²³ »

L'exploration comme la transgression (dans et sous certaines conditions), participe à la construction du sujet. C'est un peu dans le même ordre d'idée que l'erreur participe à l'évolution intellectuelle. Tout enfant fait son apprentissage des règles au travers de la transgression.

Embarqués dans leur quête d'identité et de reconnaissance, l'enfant et l'adolescent se plaisent également à bousculer les règles, à tester le cadre qui les contient. Ils s'éprouvent en éprouvant la fiabilité de leur environnement social. Ils doivent buter sur la limite et le point de contact avec cette limite passe notamment par la sanction.

Il ne s'agit donc pas d'attendre que l'enfant soit responsable pour sanctionner une transgression mais de mettre en place une sanction qui l'aide à devenir un sujet et de le sanctionner de telle manière qu'il apprenne à devenir un sujet responsable.

La sanction peut libérer de la culpabilité

Quand une sanction est expliquée, elle fait le lien entre une règle, des actes et des conséquences. La sanction permet de réconcilier un sujet divisé en le libérant de la culpabilité que génère toute transgression. Certains auteurs montrent que la sanction contribue à réconcilier (intérieurement bien sûr) un sujet divisé. L'enfant peut se dire : « *Voilà, j'ai été puni pour ma désobéissance, je ne dois plus me sentir fâché sur moi-même* ». C'est en ce sens que la sanction permet de revenir à un mode relationnel positif (*Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 17*)

La sanction apaise aussi une certaine insécurité liée à une transgression qui serait passée sous silence. En effet, si aucune sanction ne lui est appliquée quand il transgresse une règle, l'enfant peut se sentir anxieux en pensant que personne ne sera garant de la loi si quelqu'un l'enfreint à son détriment

La sanction intervient comme coup d'arrêt (ou comme un « stop »)

La sanction peut être vue comme un coup d'arrêt dans une trajectoire déviante. Sans celui-ci, l'enfant peut être amené à persévérer, à aller plus loin, à faire plus mal, à se faire plus mal. L'éducateur doit soutenir le « Non », savoir faire face même si cela le confronte à la peur de ne plus être aimé.

La sanction peut être un moyen d'empêcher celui qui transgresse la règle de persévérer dans cette attitude. S'il y a eu une victime, la sanction contribue également à reconnaître son statut de victime et de la restaurer dans sa dignité. Elle sert alors à la cohésion sociale et répare le lien social blessé.

.....
¹²³ Prairat E., *La sanction, petite médiation à l'usage des éducateurs*, Paris, L'Harmattan, 1997.

C'est la même chose dans les familles : un enfant blessé, lésé, moqué, volé sera apaisé si l'adulte le reconnaît comme victime en sanctionnant l'auteur des faits. De même, ce dernier se verra réaffirmer les règles de respect essentielles dans la famille et saura que, lui aussi sera protégé si quelqu'un ne les respecte pas en sa défaveur.

La sanction peut être une réparation

Par ailleurs, la sanction peut prendre des formes positives telles que la réparation ; elle est alors un intermédiaire entre répression et impunité permettant que les adultes ne se déroberont pas devant leurs exigences éducatives¹²⁴.

Demander à son enfant de réparer son acte, c'est le sanctionner tout en lui donnant l'occasion de sortir de la culpabilité et de revenir vers une valorisation. En faisant un geste réparateur, l'enfant signifie ses nouvelles bonnes intentions, son envie de rester membre du groupe, de renouer le lien avec la victime (s'il y en a eu une).

La réparation encourage à renouer un lien social que la transgression avait défait. Dans ce lien rétabli, l'enfant peut redevenir serein et retrouver gaité et entrain (Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 17).

Actuellement, il ne s'agit plus de se demander s'il est nécessaire de sanctionner une transgression. Il s'agit plutôt de réfléchir à quand sanctionner et à comment le faire pour que cela aie du sens et une portée éducative.

Sanctionner oui...mais pas n'importe comment. La sanction éducative, comme le dit son appellation, est un instrument éducatif.

Contrairement à une sanction brutale et punitive, il ne s'agit pas de « casser » l'enfant, de le réduire à l'impuissance, de se venger, de décharger son énervement ou d'affirmer sa toute puissance d'adulte vis-à-vis d'un enfant (ou d'un jeune) dépendant de l'affection qui lui est donnée.

Son objectif est d'amener l'enfant à comprendre la conséquence de ses actes et d'intérioriser la règle. Elle permet ainsi une croissance psychologique et au fur et à mesure, l'enfant sera amené à participer à la négociation démocratique des règles de vie.

2 Sanction et punition (quand la colère enflamme...)

Même si dans le vocabulaire commun (et aussi dans bien des textes scientifiques) les notions de punition et de sanction sont assimilées l'une à l'autre, nous proposons de les différencier pour mieux les comprendre.

La sanction est une réponse donnée à une transgression de la règle. C'est un acte qui ne se pose pas dans l'emportement, la colère. La punition est plutôt une réaction (avec une bonne part d'émotionnel) à un comportement perçu comme une transgression.

Souvent la punition est imposée, non pour réparer ou apaiser, mais culpabiliser (« Tu as vu ce que tu as fait, tu l'as bien mérité, tu n'es qu'un sale gamin » ou pour servir d'exemple (« Voilà ce qui arrive quand on me provoque »).

La punition est souvent exagérée (majorée) en espérant dissuader l'enfant de recommencer. Elle peut être exagérée aussi parce que le parent ou l'éducateur est en colère et que c'est un moyen de décharger son agressivité.

.....

¹²⁴ Vaillant, M., *L'adolescence au quotidien, de quelques principes utiles à l'usage des parents*, Paris, Pocket, 2003.

Par ailleurs, la punition est souvent décidée non en fonction de ce qui s'est objectivement passé (les faits : avoir dit un gros mot, avoir jeté un objet par terre de colère, avoir regardé la télévision en cachette, avoir volé le plumier d'un camarade, avoir pincé son petit frère, être redescendu plusieurs fois de sa chambre...) mais en fonction de la résonance immédiate que cette transgression provoque chez celui qui découvre ces faits (ce que ça me fait en fonction de ma personnalité mais aussi de mon état psychologique actuel : fatigue, stress, surmenage, déprime...). C'est pour cela qu'elle est souvent vécue comme injuste.

La brochure « Liens » du Conseil Scientifique de l'ONE contribue à éclairer cette notion de résonance interne : pour chacun de nous, les situations de l'enfance chargées émotionnellement (la séparation, la tendresse, la colère, la peur, l'abandon...) nous ont marqués au point de colorer le regard que nous portons sur l'enfant qui est en face de nous, qui n'est pas nous mais au travers duquel nous avons tendance à nous retrouver (Voir brochure « Liens », p.27 et p. 28).

Les risques de la colère

Punir c'est réagir dans l'émotionnel et décharger ses sentiments négatifs en affirmant sa domination vis-à-vis de l'enfant. Ce faisant, on répond à une transgression d'enfant par une transgression d'adulte (profiter de son statut d'adulte).

De plus, quand la sanction est énoncée dans un moment de colère, l'adulte court plusieurs risques :

- La sanction peut être disproportionnée par rapport à l'acte

Exemple : L'enfant renverse son verre pour la deuxième fois. Le parent fatigué, stressé, énervé lui dit de monter dans sa chambre sans manger.

Elle est alors perçue comme une punition injuste qui génère sa révolte.

- La sanction peut être mal choisie

Elle ne touche pas l'enfant, elle ne lui produit aucun inconfort.

Exemple : « *Je ne te conduirai pas à ton cours de natation demain* » alors que l'enfant déteste aller à la piscine.

- La sanction a plus d'inconvénients pour les autres que pour le « fautif » ou elle n'est pas supportable pour celui qui l'applique

La famille, les parents sont autant, voire plus pénalisés par la sanction mise en place

Exemple : « *Tu ne peux pas jouer dehors* » alors que l'enfant tourne en rond, embête ses parents, cherche des noises à ses frères et sœurs.

Exemple : « *Tu n'iras pas à la fête d'anniversaire* » et sentir que l'on ne va pas supporter le chagrin de l'enfant.

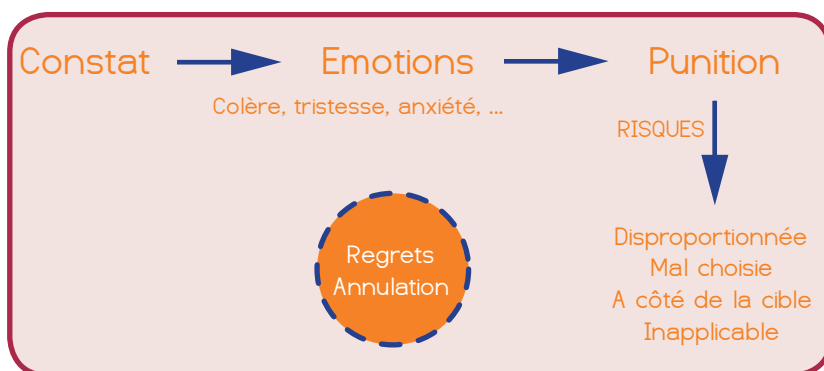
- La sanction est inapplicable dans les faits ou ne correspond pas aux valeurs des parents

Exemple : « *Je ne veux plus te voir jusque demain* » alors qu'il est 17h.

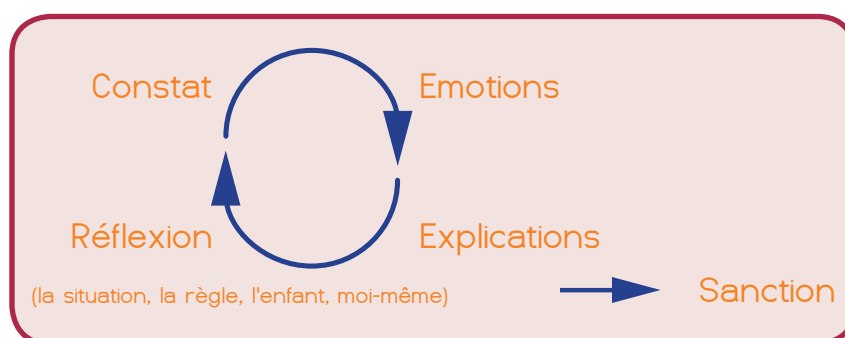
C'est aussi le cas de la menace de la fessée qui n'est pas tenue parce que les parents savent que fesser ne fait que répondre à la violence par la violence.

Dans ces différentes situations, l'adulte peut être amené à revenir sur sa parole et entacher sa crédibilité (en tous cas si cela arrive souvent).

On le voit, dans la **punition**, le circuit est court.



Par contre dans la **sanction**, le circuit est plus long et élaboré : il y a un détour vers la réflexion.



La réflexion porte sur différents éléments :

- Sur la situation : Que s'est-il réellement passé ?
La limite était-elle claire ? Qui est lésé ?...
- Sur soi-même : Comment est-ce que je me sens ?
Est-ce que je vis ce gros mot comme le signe que mon enfant est mal élevé ?
Est-ce que j'explose parce que je déteste la télévision ?
Dans quel état suis-je ?
Qu'est-ce que cela me fait, pourquoi suis-je touché (en colère, triste, irrité) ?
Qu'est-ce qui me rend le plus triste / en colère ?
Quel est l'objectif que je veux poursuivre ?
- Sur l'enfant : Mon enfant était-il conscient de la règle ?
Y a-t-il eu transgression volontaire ?
Est-ce qu'il a enfreint une règle ou a-t-il été débordé par une énergie non canalisée ?
Dans quel état est-il (excité, fatigué...) ?
Comment se sent-il (honteux, triste, fier de ce qui vient de se passer),
- Sur la sanction : Quelle sanction va lui apprendre quelque chose par rapport à ce qui vient de se passer ?
Comment vais-je lui expliquer pour qu'il comprenne ?
Comment pourrait-il réparer ?

Sanctionner, c'est faire preuve d'autorité en confrontant l'enfant à la réalité qui l'entoure : il y a donc une part de réflexion, de verbalisation, d'explication par rapport à cette réalité. A partir du moment où l'adulte parvient à un temps d'arrêt avant d'imposer la sanction, il sort du registre punitif émotionnel.

On le voit, faire la distinction entre sanction et punition, c'est réfléchir à la flamme de la colère.

3 Quand sanctionner et comment ?

D'après l'œuvre de Marcel Conche¹²⁵, nous pouvons dire que l'action de sanctionner ne se justifie que s'il en résulte quelque chose de bon.

Mais comment précisément intégrer la sanction à l'œuvre d'éducation ?
Voici quelques principes qui peuvent soutenir notre réflexion.

- Ne pas passer sous silence
- Sanctionner rapidement après la transgression
- Donner du sens
- Etre clair par rapport à la sanction
- Différencier l'acte de la personne
- Accepter les émotions
- Renoncer au spectaculaire

Ne pas passer sous silence

Les structures (lois, règles, consignes...) peuvent être vues comme des repères au service de l'épanouissement, de l'autonomie et de la responsabilité des personnes. C'est dire que la transgression ne peut être passée sous silence et que tout acte répréhensible doit avoir une réponse. Attention, cela ne s'applique pas à la lettre pour les petits manquements à la règle (mon enfant a gratté dans son nez, il a dit un vilain mot tout bas, il a pris un bonbon en plus au dessert, il a mis un pantalon de son frère sans permission...). L'enfant ne doit pas se sentir traqué et épié dans tous ses faits et gestes. Ainsi parfois, les parents sentent qu'il vaut mieux ignorer ce genre de petits manquements pour revenir sur les principes de politesse, d'obéissance par la suite.

Dans les cas de transgression claire (quand l'enfant a conscience de la règle qui vient d'être énoncée, par exemple), il ne faut pas faire silence sur ce qui s'est passé même si on renonce à sanctionner : il importe toujours de rétablir les limites et de reformuler à chaque fois les interdits structurants. Le mal est peut-être moins la transgression en elle-même (puisqu'elle fait partie du développement) que l'ignorance de la transgression.

« Je sais que tu as pris un biscuit alors que j'avais dit non. Je te rappelle que je ne veux pas que tu manges de sucreries avant le dîner ». L'interdit est reformulé.

Si l'adulte ajoute : « Tu n'auras pas de dessert aujourd'hui ni demain après le repas », il sanctionne.

Il n'est pas profitable d'être sans cesse dans la sanction. De la même façon, essayer de réguler les comportements de l'enfant par la récompense amène souvent les parents dans une impasse éducative : les enfants obéissent pour avoir quelque chose ou pour ne pas être puni. Mais qu'ont-ils appris d'autre qui se soit intégré à leur personnalité ?

¹²⁵ Conche, M. *Les fondements de la morale*, Paris, PUF, 1984. (deuxième édition, 1993)

Sanctionner rapidement après la transgression

Les théories comportementalistes ont mis en lumière la capacité très précoce (et primitive puisqu'elle existe même chez les animaux) de faire le lien entre un événement et des conséquences à condition que l'on respecte un critère de proximité temporelle. Une réaction rapide est d'autant plus importante que l'enfant est jeune.

Par la suite, il est encore possible d'introduire une sanction après un certain délai dans la mesure où l'enfant a les capacités cognitives nécessaires pour faire le lien entre son comportement et la sanction imposée.

Pour faire le lien, il a également (et surtout) besoin que l'éducateur lui explique, lui parle et lui rappelle la règle.

Donner du sens

« Pas de sanction appliquée qui ne soit expliquée »¹²⁶.

Parole qui rassure, parole qui libère, parole qui explique, les effets bénéfiques de la parole ont été évoqués à plusieurs reprises.

La sanction appelle la parole car elle n'a de sens que si elle permet de réinscrire le sujet dans l'ordre du symbolique. Revenir sur la transgression et ses conséquences, demander, écouter mais aussi expliquer ce qui est inacceptable.

Sanctionner sans s'assurer que l'enfant a compris ou qu'il sera capable de comprendre tôt ou tard, est tout simplement sévir (saevus signifie cruel).

Le « faire-comprendre » est un principe régulateur de l'action éducative¹²⁷.

Pourquoi privilégier la parole ? La proximité temporelle que l'on a expliquée précédemment ne suffit-elle pas à faire le lien entre un acte et une sanction ?

La parole a un statut particulier : elle maintient le fautif dans la communauté des êtres parlants. La sanction n'est pas dès lors une exclusion puisque le fautif est considéré comme un interlocuteur qui mérite ce lien que crée la parole. La sanction restaure la dignité.

De plus, les mots mettent une distance symbolique entre la transgression et la sanction.

Dans les cas de transgression grave, il est pertinent de ritualiser ce moment de parole, d'en faire selon le mot de Ricoeur « une cérémonie de langage »¹²⁸.

Il convient alors d'expliquer la sanction, de faire le lien entre l'acte commis, la règle et les conséquences (la sanction).

Quelques exemples :

« Tu as déchiré les pages de ton livre exprès. Tu sais parfaitement que nous te demandons de respecter tes jeux et tes livres, de ne pas les abîmer. C'est aussi manquer de respect par rapport à nous qui avons décidé de te l'acheter. Alors, voilà, ce soir, il n'y aura pas d'histoire avant de t'endormir. »

« Tu viens de frapper ton petit frère. Tu vas t'asseoir tout seul dans la cuisine pour réfléchir à ce que tu viens de faire. On ne se frappe pas. On ne s'en prend pas aux plus petits que soi. Si ton petit frère t'ennuie, tu m'en parles. Je suis là aussi pour te protéger et t'écouter mais je ne peux pas accepter que tu frappes. Quand tu auras réfléchi, tu viendras m'expliquer ce que tu as retenu et t'excuser auprès de ton petit frère ».

.....
126 Prairat, E. Ibidem.

127 Reboul, O. *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 2005.

128 Ricoeur, P. *La critique et la conviction*, entretien avec François Azouvi et Marc de Launay, Paris, Calmann-Lévy, 1995.

Etre clair par rapport à la sanction

Il est important que l'enfant sache quelle sanction sera appliquée s'il ne respecte pas la règle.

Exemple :

« *Tous tes jouets sont éparpillés partout. Je t'ai demandé quatre fois de les ranger. Maintenant je veux que ce soit fait sinon, je mets tout dans une caisse et tu ne les as plus avant demain* »

Avec des enfants plus âgés (4, 5, 6 ans selon le niveau de développement cognitif), la sanction peut parfois être négociée, choisie ensemble même si l'adulte reste le « décideur » final. La sanction s'intègre alors à un cadre éducatif plus global. Faire approuver la sanction par l'enfant ou l'élève, c'est s'adresser à lui en tant que sujet et contribuer à différencier l'acte de sa personne.

Exemple :

« *Voilà, on va se mettre d'accord et faire un contrat. Je te permets de jouer dans la plaine de jeux du restaurant pendant que l'on termine notre repas. Je ne veux pas que tu en sortes ni que tu partes. Je te demande d'être prudent et je dois te voir tout le temps. Si tu veux revenir, appelle-moi et je viens te chercher. Je vais te regarder par la fenêtre, si je te vois sortir ou faire des choses dangereuses, je devrai intervenir. Décidons ensemble de ce qui arrivera si tu ne respectes pas la règle* ».

Nous sommes parfois étonnés d'entendre les enfants se responsabiliser eux-même et s'en tenir au contrat pour éviter la sanction qu'ils ont contribué à définir.

Bien sûr, il n'est pas possible d'anticiper en toute circonstance et il n'est d'ailleurs pas profitable de baliser toutes les initiatives de l'enfant en prévoyant une sanction au cas où. Quel monde ce serait pour l'enfant d'entendre en toute occasion : « *Et si tu fais ceci, alors il arrivera cela* ».

Dans bien des cas d'ailleurs, il n'est pas possible de prévoir une transgression ou un comportement inacceptable.

Différencier l'acte de la personne

La faute (ou la transgression) n'est pas un défaut à chercher dans l'intériorité d'un *sujet* mais un *acte* défectueux¹²⁹. On sanctionne des transgressions, des atteintes au droit et aux personnes, des passages à l'acte.

On ne punit pas l'intégrité d'une personne mais un acte particulier qui a été commis dans une situation particulière. On ne sanctionne pas un voleur mais un vol, on ne punit pas un tricheur mais une tricherie.

La sanction n'est donc pas incompatible avec la dignité éducative puisqu'elle ne sanctionne que l'indignité d'un comportement. Encore faut-il que le message passe.

Pour respecter la dignité de l'enfant, l'éducateur centre son intervention sur la situation et se refuse à tout discours sur le caractère ou la personnalité de l'enfant.

L'éducateur congruent (cohérent, intègre) ferme ainsi la porte aux procès d'intention, aux effets d'étiquetage et à toutes les formes de stigmatisation qui, bien souvent, condamnent le fautif à répéter son acte en l'enfermant dans un comportement de méchant, d'imbécile, de vil.

« *Tu es méchant ! Un tel est toujours méchant !* » sont des expressions fréquentes entre enfants. Le rôle de l'éducateur est de recentrer sur les actes, le comportement : « *Qu'a-t-il fait ? Pourquoi ne peut-il pas ?* Nous allons lui expliquer qu'on ne pousse pas les autres, qu'on n'arrache pas des mains, qu'on ne jette pas les jeux... En expliquant à l'enfant ce qu'il a fait de mal, on empêche qu'il s'enferme dans le rôle du méchant et on le réhabilite aux yeux de ses camarades.

¹²⁹ Ce n'est pas l'enfant qu'il s'agit de pointer du doigt mais son acte, son comportement. On respecte sa personne mais on condamne son acte.

Accepter les émotions

Il ne s'agit pas de sanctionner le ressenti de l'enfant, ses émotions négatives associées à la frustration.

Rappelons qu'aucune émotion n'est interdite, par contre certains actes le sont. La sanction porte sur l'acte non sur les émotions de l'enfant. Valider (les reconnaître, les accepter) ses émotions aide certainement à accepter la sanction et à rester dans un échange affectif avec son parent.

« *Je sais que c'est difficile pour toi le moment de se dire au revoir, tu voudrais toujours un petit peu plus mais là, il est vraiment temps de rentrer. Embrasse tes petits copains, tu les reverras demain au stage* ».

Renoncer au spectaculaire

Pour éduquer, il faut renoncer aux mises en scène spectaculaires, à toutes les formes punitives qui servent plus à faire l'exemple qu'à apprendre. Le spectaculaire fait honte au fautif et l'humiliation détruit (des personnes, des relations).

Cela ne signifie pas que l'on doit se priver des formes qui soutiennent la fonction symbolique des règles. La solennité a toute sa place lorsque les circonstances l'exigent : gestes, postures, mimiques qui retiennent l'attention et signalent que le sujet est important.

Revenir sur la règle inlassablement et posément en gardant comme objectif principal le respect de chacun, y compris le fautif est une ligne directrice fondamentale.

4 Quelle sanction ?

Question difficile par excellence. Nous répondrons d'abord par la négative : ce que la sanction ne doit pas être pour rester un acte éducatif.

ELLE NE PEUT PAS :

- Porter atteinte à l'intégrité de l'enfant

Un premier principe fondamental est qu'aucune sanction ne doit porter atteinte à l'intégrité physique et psychique de l'enfant.

Rappelons que les punitions corporelles, même légères, donnent une réponse violente à la violence. Elle renforce le rapport dominant-dominé et n'assure le respect de la règle que par la peur (et non la responsabilité).

- Répondre à un acte répréhensible par le même acte (loi du Talion) :

Pour automatiser le rapport entre un acte et une punition, les formes primitives de justice se basent sur la loi du Talion : œil pour œil, dent pour dent. On applique à la personne fautive le comportement qu'on lui reproche en espérant que cela fasse son chemin. Cela fait son chemin dans le sens où cela apprend aux enfants la vengeance et non la justice.

Cette réaction n'est absolument pas éducative puisque l'éducateur encourage un comportement reproché.

Cela crédite la violence et ne favorise en rien l'intégration de la règle. La loi du Talion, par son incohérence, renforce l'agressivité et la violence dans les groupes.

Ce qui a fait le succès de ce raisonnement simpliste, c'est son côté automatique ; elle épargne à l'éducateur une réflexion sur une sanction valide, applicable, éducative.

- Etre un but en soi

Il ne s'agit pas d'appliquer une sanction pour le simple fait de le faire. Les pensées éducatives actuelles ne voient pas la sanction comme un but en soi, mais un moyen au service de la communauté, de la victime mais aussi du fautif qu'elle vise à responsabiliser et à faire participer dans le processus citoyen. L'idée de responsabilité est ici centrale.

En tant qu'éducateur, il ne s'agit pas de se soulager, de se délester de son agressivité, de sa colère mais d'apprendre quelque chose à l'enfant et au groupe.

- Etre une vengeance

La sanction n'est pas une vengeance qui permettrait à l'adulte de décharger son agressivité mais elle est pensée, élaborée dans un processus éducatif qui fait le lien entre des actes, une règle et des conséquences.

CE QUE LA SANCTION DOIT ÊTRE :

La sanction doit être **adaptée** à différents facteurs.

- Les capacités de l'enfant et son niveau de développement

Ne pas imposer une sanction démesurée, épuisante ou impossible à réaliser de manière adéquate sinon le sentiment de dévalorisation de l'enfant en sera augmenté.

- Certaines circonstances atténuantes (fatigue, manipulation par autrui,...) ou aggravantes (préméditation, cruauté)

Il s'agit d'un principe intrinsèque du droit pénal qui s'applique aux adultes : on tient compte de différents facteurs propres aux circonstances pour définir l'intensité de la peine.

- La personnalité de l'enfant

Chaque parent sait quelle sanction est plus favorable à chacun de ses enfants et qu'une sanction n'aura pas le même effet sur l'un ou l'autre.

La sanction doit être **juste** parce que les enfants ne pardonnent pas l'injustice et ne peuvent intégrer une règle qui s'en nourrit. La sanction doit entraîner un respect mutuel que l'injustice ne permet pas.

Finalement, il vaut mieux choisir une sanction « **intelligente** ». Plutôt que de copier 100 fois :

« *Je ne griffonnerai plus sur les bancs de la classe* », imposer à l'élève de nettoyer les tablettes des bureaux et le valoriser pour ce travail. Nous sommes ici dans la réparation.

L'éducateur a tout à gagner dans sa mission en se plaçant le plus souvent possible dans la **réparation** quand il s'agit de sanctionner. Généralement, le coupable ne pense pas qu'une réparation soit possible ou attendue, il faut l'inciter, lui faire comprendre ou sentir que ce geste est aussi un signe. Il peut prendre différentes formes : une petite déclaration, un mot d'excuse, un engagement ... Le besoin de réparer est aussi le désir de se réparer. La réparation est, en ce sens, un mouvement de construction du moi. Réparer, c'est aussi être en position de reconnaissance par rapport à autrui car si l'on répare quelque chose, on répare aussi et d'abord quelqu'un. La réparation est orientée vers «un autrui».

Avoir recours à une procédure réparatoire, c'est, au-delà du face-à-face punisseur-puni, introduire une tierce personne qui est la victime. C'est à elle que s'adresse la réparation. En ce sens, on peut dire qu'une sanction éducative est une sanction reconstructive car elle tend à retisser les fils et à renouer le lien social.

Une sanction réfléchie, juste, adaptée et intelligente qui aide les enfants à intégrer les principes moraux de notre société, voilà vers quoi l'éducateur doit tendre.

Les 10 règles d'une règle éducative

(Traube, 2002)

Essai de synthèse

« Une règle éducative se reconnaît en ce qu'elle est PERCUE par l'enfant comme légitime, juste, non persécutrice et non arbitraire »

Traube 2002 (p. 53)

1 Il faut que la règle existe

Il s'agit d'une évidence et pourtant... dans bien des situations, nous pouvons nous apercevoir qu'il n'existe pas de règle en vigueur. Il ne s'agit pas de penser une règle pour toutes les situations mais pouvoir s'interroger en cas de situations problématiques.

Par exemple : le moment du couché est difficile et chaotique ? Quelle est la règle en vigueur dans notre famille (tout en sachant qu'un enfant n'a rien à faire debout à 3.00h du matin) par rapport à la mise au lit ? A quelle heure nos enfants doivent-ils être dans leur chambre ? Ont-ils le droit de jouer, de lire avant de se coucher ? La porte reste-t-elle ouverte ? Il s'agit de faire exister un code pour ce moment.

Pour se référer à une règle, il faut d'abord qu'elle existe :

Exemples :

« notre fille doit être dans sa chambre vers 19.30h les jours d'école, elle peut lire jusque 20.00h puis elle doit éteindre ». « Nos enfants vont dormir vers 20.00h, on prend 15 minutes pour un peu parler puis je m'en vais et ils s'endorment » « Mon fils monte vers 19.00h. Il peut jouer un peu dans sa chambre mais il ne peut pas redescendre. Les jours de congé, c'est plus souple parce que nos enfants font la grasse matinée et récupère bien le matin »

2 Il faut que la règle soit connue

Il importe que les règles soient connues de ceux à qui elles s'appliquent mais également de ceux qui sont chargés de les faire respecter. Une règle n'est d'aucune utilité structurante si elle n'est pas connue... et comprise.

3 La règle doit être claire et non ambiguë

Parfois, des règles connues posent problème parce qu'elles laissent place à des interprétations multiples ; elles ne sont pas bien comprises. Il faut prendre le temps de réfléchir à la formulation de la règle : elle doit être claire, accessible à la compréhension de l'enfant et faire passer le message de manière certaine. Ainsi, si l'on souhaite que son enfant monte dans sa chambre, il vaut mieux lui dire « *Eteins la télévision, il est temps de monter au lit* » plutôt que « *Si on montait au lit ?* ». On le sent, la conviction des parents est centrale ([Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p 14](#))

Le non verbal (mimique, attitude, regard, posture) doit accompagner les mots : édicter une règle fondamentale en riant ou de manière distraite ne la soutient pas.

4 La règle est juste et non arbitraire

De nombreux problèmes proviennent du fait que les règles ne s'appliquent pas à tous de la même façon sans que l'âge ou les capacités y soient pour quelque chose mais plutôt une « préférence » ou un mouvement d'humeur qui modifie le rapport à la règle. Les éducateurs doivent viser la stabilité et la cohérence des exigences éducatives. Nous avons consacré un paragraphe à cette question.

5 La règle est pertinente

La pertinence de la règle, c'est sa justification objective, la raison qui fonde sa légitimité. La partie consacrée à l'évolution du rapport à l'autorité nous a éclairé sur le fait qu'elle ne s'impose plus de l'extérieur, qu'il ne suffit plus que quelqu'un parle (le père, le directeur, le professeur, le chef d'entreprise) pour que la règle s'impose. Aujourd'hui, nous ne pouvons faire l'économie d'une réflexion sur le bien-fondé des règles.

Les raisons d'une règle sont souvent liées à la protection (de la personne, du groupe, de l'institution, de la société), au respect et à l'efficacité dans l'accomplissement d'une mission.

6 Elle est expliquée dans sa légitimité

Si la règle est pertinente, il faut encore qu'elle soit perçue comme tel par les personnes qui sont concernées par elle. Il nous arrive de penser que ce qui va de soi pour nous va de soi aussi pour les enfants. L'expérience montre que c'est rarement le cas.

Les règles peuvent poser problème parce qu'on ne prend pas la peine d'en expliquer la raison d'être. Une règle qui n'est pas comprise dans sa légitimité peut être vue comme une persécution simple (« Pour m'ennuyer »).

7 La règle évolue avec l'âge de l'enfant

Une règle pertinente aujourd'hui ne le sera peut-être plus demain. Dans un état démocratique, la loi s'adapte à l'évolution des mœurs et des mentalités. Le même élan démocratique est à l'œuvre dans les familles, dans les écoles (même si ce milieu reste encore fort peu participatif). Dès lors, les règles bougent et évoluent en fonction des valeurs véhiculées mais aussi en fonction de l'évolution de l'enfant, de son âge, de ses capacités.

8 Les règles sont hiérarchisées

Comme c'est le cas dans la société, toutes les règles ne sont pas placées sur un pied d'égalité. Les règles qui édictent les droits et les libertés fondamentales pèsent plus lourd. Les règles de politesse servent surtout au lien social entre les individus. Certaines règles sont stables et s'appliquent à tous (adultes y compris) et d'autres sont plus relatives.

Dans les familles, il est important de distinguer ce qui est négociable de ce qui ne l'est pas et de bien préciser ce sur quoi on ne transigera pas.

Exemple : Dans certaines familles, on ne discute pas l'heure de rentrée à la maison mais l'enfant peut avoir son mot à dire sur le choix de ses stages de vacances, négocier le temps consacré au jeu (ou au chat sur Internet avec les copains pour les adolescents).

9 La règle participative est préférable à la règle « d'autorité »

A partir d'un certain âge, en tous cas, quand le raisonnement est déjà bien développé et qu'une première canalisation des pulsions a eu lieu, amener l'enfant à être partie prenante du processus de Loi est certainement profitable à son développement citoyen (démocratique).

Si l'enfant participe à l'élaboration de la règle (même si l'adulte en garde le contrôle), son rapport à la Loi change. La Loi est alors une affaire collective à valider et défendre aux yeux de tous dans la famille. La Loi est participative et fait alors de l'enfant un citoyen impliqué.

10 La règle est assortie d'une sanction en cas de transgression

Dans certaines familles, des règles existent bel et bien ; elles sont claires, pertinentes, justes, expliquées et comprises. Le problème est qu'en cas de transgression, rien ne se passe et c'est comme si rien ne s'était passé.

La règle n'est plus que formelle ; elle perd toute son efficacité. « Une infraction non sanctionnée crée un sentiment d'impunité qui fait le lit de toutes les violences ».

POUR QUE LE PROCESSUS EDUCATIF SE PASSE BIEN : QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION

Nous l'avons vu précédemment, le processus éducatif s'élabore autour d'un conflit central : le conflit éducatif qui oppose autorité et désir de l'enfant. Ce conflit ne reste pas extérieur à l'enfant (schématiquement parents « contre » enfant) mais il est assez précocement intériorisé.

Toutes les ressources établies par le processus d'attachement et par les soins donnés par les parents sont mises à la disposition des instances répressives (celles qui interdisent, limitent, ...) en train de se constituer à l'intérieur de l'enfant. Par les soins qu'ils prodiguent, les parents transmettent « quelque chose » d'eux-mêmes qui s'intègre à l'intérieur de l'enfant. Dans le rapport aux règles et aux limites, c'est un peu comme si une part de l'enfant se consacrait au pôle éducatif. A l'intérieur de l'enfant, le conflit s'exprime comme une rébellion d'une partie de lui (qui veut continuer à vivre sans contrainte ni limite) contre une autre (qui commence à intégrer les règles, les limites et les interdits).

L'intériorité de ce conflit permet de comprendre comment les jeunes enfants peuvent très vite passer d'une révolte forcenée contre l'autorité des parents (les crises, les caprices tonitruants) à une appropriation presque totale des règles contre lesquelles ils viennent de se rebeller en y renvoyant toute personne qui en dévie.

Faire « entrer » au sein d'une personnalité en construction des éléments extérieurs, dans ce cas des apports parentaux, (qu'ils soient propres à l'attachement ou au processus éducatif en tant que tel) est un processus sensible. Nous en avons vu les particularités pour l'intégration des acquis de l'attachement (régularité, continuité, verbalisation, accordement, sécurité)

Pour que l'intégration des règles et des limites soit possible et positive, il faut également tenir compte de certains éléments.

- 1 Pas trop tôt dans la vie de l'enfant, pas trop tard non plus
- 2 Donner du temps
- 3 Exercer une autorité éducative
- 4 Viser la stabilité et la cohérence des exigences éducatives
- 5 Maintenir le maternage (le « Care »)
- 6 Pouvoir aussi lâcher du lest
- 7 Se faire confiance

1 Pas trop tôt dans la vie de l'enfant, pas trop tard non plus

Nous l'avons vu, les limites sont présentes très tôt dans la vie de l'enfant, notamment dans les contraintes de rythmes et les questions de sécurité. Prendre en considération l'intérêt de l'enfant, c'est éviter de lui en demander trop et trop tôt. Plus l'enfant est jeune, plus il a besoin de sécurité physique et affective pour se développer (Brochure « Accueillir les tout petits, oser la qualité », p. 79).

Quand il s'agit d'introduire des règles qui mettent en jeu des valeurs ou des concepts plus élaborés (conditions, explications, négociation), il vaut mieux attendre que l'enfant ait développé les capacités nécessaires pour se plier aux exigences éducatives. Non seulement, il faut qu'une base de sécurité se soit bien installée mais aussi que le développement cognitif ait suivi son cours amenant d'importants progrès dans la compréhension, la mémoire, la maîtrise du langage. Les limites éducatives (de même que les sanctions) impliquent des notions complexes de causalité (« *Je ne veux pas que tu jettes les papiers par terre parce que cela salit notre ville* » ; « *Tu te calmes dans le couloir parce que tu as frappé ton petit frère* »), de temps (d'abord, avant, après, quand tu auras fait ceci, tu pourras faire cela). L'enfant doit être cognitivement à la hauteur de comprendre.

Assez paradoxalement, il faut aussi que la personnalité de l'enfant soit suffisamment affirmée pour qu'il puisse psychologiquement résister à l'entreprise éducative sans être « cassé ». La volonté de « toute puissance » de l'enfant doit reculer pour céder la place à la réalité, aux règles, aux conditions sans pour autant éteindre son monde pulsionnel. Ce monde pulsionnel constitue son énergie ainsi que son désir de vivre et de se développer.

Il faut laisser à l'enfant le temps d'être un enfant et ne pas exiger trop rapidement qu'il s'adapte et s'intègre. Il faut limiter ce qui peut être vu comme « une course à l'adaptation » et les professionnels des milieux d'accueil ont un rôle à jouer dans cette prise de conscience. (Brochure « Accueillir les tout petits, oser la qualité », p. 79),

Le passage à l'éducatif ne doit pas être trop tardif non plus. Il doit pouvoir s'appuyer et se nourrir du potentiel maternant qui a été installé dans les premiers temps de la vie.

En contact étroit avec cette base de sécurité vivifiante, l'enfant pourra plus facilement intégrer le rapport à l'autorité signifié par les mêmes personnes qui l'ont aimé, soutenu, comblé dans les premiers mois de sa vie. De plus, l'apprentissage des limites et des repères nécessite un calme relatif dans la vie pulsionnelle de l'enfant. L'œdipe¹³⁰ étant un moment fort rempli d'un bouillonnement affectif, il vaut mieux que le rapport aux règles et aux limites ait été initié avant que la question oedipienne ne le complique. Relations fortes, séduction, opposition, identification, tous ces éléments pourraient télescoper le rapport au raisonnement éducatif.



Pour toutes ces raisons, le processus éducatif devrait se mettre en place, progressivement, quelque part au cours de la deuxième année de la vie de l'enfant en fonction de ce que les parents jugent comme moment propice. Certains introduisent le raisonnement, les exigences éducatives avant ; d'autres le feront un peu plus tard.

Leur créativité et leur connaissance intime de l'enfant les aideront à choisir les situations autour desquelles le rapport à la règle pourra être abordé.

130 Rappel : Le Complexe d'Œdipe est un moment structurant du développement affectif de l'enfant (+/- 4 à 6 ans) pendant lequel il se sent attiré par le parent du sexe opposé en même temps qu'il cherche à repousser le parent du même sexe (vécu comme un rival). Pour résoudre ce conflit l'enfant cherchera à s'identifier (à ressembler) au parent du même sexe puisqu'il est le partenaire du parent convoité.

2 Donner du temps

L'intégration des règles est un processus ; il prend du temps (Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 12).

Comme nous l'avons développé, elle se joue dans un conflit interne au sein de la personnalité en construction de l'enfant ; il ne peut se résoudre en quelques semaines. C'est ainsi qu'il faut s'armer de patience, de résistance et accepter l'expression de ce conflit (crises, révoltes,...) sans pour autant céder.

Connaitre la règle n'implique pas nécessairement que l'enfant l'applique ; il faut d'abord qu'il la fasse au minimum sienne. Cette première intégration aura lieu quelque part entre 3 ans et demi et 5 ans (Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 8).

Pour cela, il s'agit de répéter la règle et de lui donner du sens.

Il est important d'expliquer les raisons d'une limite posée :

- Est-ce la sécurité de l'enfant qui est en jeu ?
Il faut alors l'aider à comprendre ce qu'il risque.
- Est-ce plutôt une valeur importante dans la famille ?
L'enfant a besoin de la comprendre et de savoir ce qui est important pour ses parents : qu'il partage, dise merci, respecte ses livres, ne crie pas à l'intérieur, mange à table, range ses jouets...
Les exigences éducatives varient d'une famille à l'autre.

Capter l'attention de l'enfant pour lui expliquer, répéter souvent, tenir bon et aussi lui faire confiance en lui donnant un espace de liberté au sein du cadre qu'on a construit.

3 Exercer une autorité éducative

Il s'agit ici de faire la différence entre autorité et pouvoir.

L'autorité ne doit pas être terrorisante sinon la nécessaire liaison entre l'autorité et l'attachement ne peut se faire, empêchant alors l'enracinement des règles et des limites dans la personnalité profonde de l'enfant. Un autoritarisme strict et rigide entraîne chez l'individu (ici, l'enfant) un conformisme et un respect des règles assez superficiel de même que du ressentiment (et c'est souvent dommageable). Cela peut dans certains cas déboucher sur un débordement violent ou une violence sournoise. De plus l'autoritarisme peut basculer vers la maltraitance et divers abus gravement condamnables.

Face à une sévérité excessive, l'enfant peut soit se soumettre en réprimant ses sentiments, soit feindre la soumission et se venger plus tard, fuir la situation de n'importe quelle façon (fugue, maladie, retards, absences..) et parfois prendre des risques importants tel que boire, se droguer, s'enfermer dans son monde. L'autoritarisme débouche également sur des formes plus ou moins marquées de rébellion : l'enfant affronte l'autorité, crie, hurle, frappe, casse, fait du mal, se fait du mal.

Un pouvoir absolu utilise des moyens puissants pour soumettre les individus et à un moment ou un autre, le refus de cette autorité peut devenir inévitable, surtout qu'elle n'est plus soutenue ni relayée par notre société actuelle.

Rappelons-le, au plus l'adulte sera capable d'associer autorité ferme et manifestation d'affection, au mieux l'enfant pourra s'appuyer sur ses ressources internes pour avancer dans le conflit éducatif. Comme il est dit dans la brochure (*Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 17*), on peut être ferme tout en restant chaleureux avec son enfant.

Une alternative à l'autoritarisme et à la permissivité réside dans l'autorité éducative.

L'autorité éducative mise sur la citoyenneté

Le débat entre autoritarisme et permissivité doit être dépassé car chacun charrie un ensemble de risques non négligeables pour le développement de l'enfant.

La question centrale est : « Comment gérer la violence issue de la frustration sans utiliser soi-même la violence et renforcer ce cercle vicieux, la violence entraînant toujours de la violence ? », « Quel adulte espérons-nous contribuer à construire ? ».

L'autorité éducative s'exerce dans les familles, dans les groupes, à l'école et dans la société en général. Elle cherche non seulement à désamorcer la violence dans les relations mais vise également à former un citoyen libre, responsable et respectueux. La citoyenneté se réfère à l'individu en tant qu'être social vivant en relation avec d'autres dans des liens d'interdépendance. La citoyenneté définit les droits et les devoirs partagés par les membres du groupe.

Par l'autorité éducative, on cherche à promouvoir¹³¹ :

- Un citoyen respectueux :

il s'agit du respect des règles qui protègent chacun dans ses droits fondamentaux. Obéir aux règles du groupe, c'est éviter de nuire à autrui. Respecter les autres nécessite de savoir et de reconnaître que les autres ont les mêmes droits que moi et que certains statuts donnent des droits spécifiques (le policier peut demander à vérifier des papiers à tout moment, l'enseignant peut sanctionner un élève qui perturbe le fonctionnement d'un cours, le parent peut décider d'un déménagement, d'un changement d'école, d'une entrée à l'internat...).

Accepter la loi, c'est un premier élément essentiel mais il n'est pas suffisant. Le respect et l'obéissance ne génèrent pas des êtres libres et responsables. Le respect des lois (ou des ordres) sans aucun esprit critique peut déboucher sur l'impensable (comme dans la tragédie de l'holocauste où personne n'a remis en question le génocide des juifs).

Le respect de la loi commune ne doit pas être confondu avec la soumission aveugle : le citoyen doit se faire sa propre opinion et la confronter à celles des autres. C'est le débat démocratique.

- Un citoyen qui pense par lui-même :

l'autorité éducative cherche à développer chez chaque enfant sa compréhension du monde et de lui-même et l'aide à construire SA place dans la société. Il y a une part d'enseignement, de transmission de savoirs dans la compréhension du monde. Il s'agit également d'encourager l'enfant à réfléchir et à remettre en question ses croyances. L'autorité éducative prend en compte les dimensions affective et relationnelle de l'apprentissage. En effet, les convictions sont faites de souvenirs, d'expériences personnelles, de peurs, d'émotions qui résistent fortement à l'argumentation rationnelle. La discussion où chacun peut exprimer son point de vue, ses sentiments permet le plus souvent de libérer certains cadenas.

Il s'agit de développer la double capacité à exprimer son point de vue et à écouter celui des autres. Cette double capacité est un garde fou essentiel pour la société. Ces rencontres permettent de mieux se comprendre, de respecter l'autre dans sa vie personnelle et de l'aider dans ses difficultés. C'est développer le sentiment de solidarité.

.....

¹³¹ Guérin, V. *A quoi sert l'autorité. S'affirmer, respecter, coopérer*, Chroniques sociales, 2001.

- Un citoyen solidaire :

il s'agit de participer à une société plus juste et plus humaine. Il faut pour cela avoir conscience d'appartenir à l'Humanité, d'être un élément important dans l'ensemble qui englobe les êtres humains. De cette conscience découle la capacité à soutenir ceux qui sont en difficulté. Pour trouver la force qui permet de s'engager auprès des autres, il faut avoir du respect, de l'estime envers soi-même.

L'autorité éducative vise à développer les qualités constitutives du citoyen : le respect de soi et d'autrui, une pensée personnelle qui accepte la confrontation et participe au débat démocratique, la solidarité et l'engagement.

Socialiser l'enfant, l'éduquer ne revient plus à brider de façon violente des instincts violents, imprévisibles afin de le faire rentrer dans le rang et la soumission. Grâce aux nouvelles connaissances ainsi qu'aux nouveaux enjeux de la société, l'adulte va pouvoir mieux aider l'enfant à canaliser sa vitalité (ses instincts vitaux comme dirait Freud), à s'affirmer sans agresser et à créer des relations fondées sur le respect mutuel et la solidarité.

L'autorité éducative, une voie à construire

Un rapport positif à l'autorité repose sur des bases affectives. Nous l'avons abordé dans la première partie : les réponses de l'adulte au désarroi, aux besoins, aux urgences, aux appels du bébé fondent sa sécurité intérieure, sa confiance en soi et dans le monde. Si un parent, la personne la plus habilitée à le faire, ne répond pas aux appels de son enfant, comment faire confiance au monde et à la vie ?

- Un cercle vertueux de respect de soi et d'autrui

Ainsi les réponses de l'adulte déclenchent des nouvelles attitudes chez l'enfant et un cercle positif ou négatif se met en place. Rappelons les éléments nécessaires à un **cercle vertueux** : disposer dans son environnement proche d'une **personne sensible à ses besoins et émotions** (qui est empathique vis-à-vis de l'enfant) lui permet **d'être en contact avec ces dernières et de développer une empathie** par rapport aux besoins et émotions des autres. C'est ainsi qu'amour de soi et des autres sont liés.

- Une décentration progressive

Comme nous l'avons vu dans la différenciation du soi et du non soi, l'enfant prend très progressivement conscience qu'il est une personne distincte des autres et que l'autre existe indépendamment de lui. Conscience de soi (être en contact avec son corps, ses sensations, ses émotions) et des autres (être capable de se décentrer de soi pour avoir conscience des besoins et désirs des autres) se développent en parallèle.

La décentration est une étape très importante du développement relationnel. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, on lui demande de savoir attendre, partager, persévérer, de faire des efforts et de respecter des règles. Nous l'avons abordé dans le passage du principe du plaisir au principe de réalité, l'enfant prend conscience que son pouvoir sur le monde et les autres a une limite et qu'il doit s'adapter (et adapter sa satisfaction) pour tenir compte des autres.

Lorsque les limites sont adéquates et les exigences sont posées fermement, en fonction de ses compétences intellectuelles et relationnelles et sans brutalité, elles aident l'enfant à maîtriser sa violence et soutiennent le développement de l'empathie, essentielle à la vie en communauté. En effet, les limites posées et les demandes formulées à l'enfant lui enseignent le respect des autres

Etre capables de se percevoir différents et d'être empathiques les uns par rapport aux autres est une clé du développement social.

- L'expression de soi

La parole doit servir à apprivoiser la force émotionnelle. Au plus l'enfant dispose de bonnes capacités à exprimer la palette émotionnelle, au mieux il peut mettre un mot sur une colère, une frustration, un chagrin, une humiliation... et clairement différencier ces sentiments. Cela permet de sortir de la confusion et de la brutalité.

C'est par le biais de ses parents et éducateurs qu'il peut petit à petit connecter son ressenti, son vécu intérieur avec un mot qui l'exprime, qui le symbolise. L'important est d'apprendre à parler de soi en étant en contact avec son vécu. Les personnes qui n'ont pas appris à développer ces capacités utilisent plus fréquemment que d'autres le recours à la violence.

Nous retrouvons ici tous les fondements de la théorie de l'intelligence émotionnelle et de la communication non violente assertive.

Avoir conscience de son état intérieur est une ressource majeure dans la gestion de ses émotions : « *Que ressens-tu ? Tu es triste ? C'est difficile de partager ? Que s'est-il passé ?* » (Plutôt que « *Pourquoi as-tu fait cela ?* »).

Il faut s'interroger sur le vécu de son enfant, l'aider à nommer ce qu'il ressent, reconnaître les émotions en jeu : « *Je vois que tu es fâché, triste, en colère, déçu, que c'est difficile quand le jeu s'arrête* ».

L'adulte peut mettre un mot sur les impulsions en tenant compte du vécu subjectif de son enfant « *Je peux comprendre que tu sois énervé, que tu aies envie de taper, de jeter le jeu par terre, de ne pas dire au revoir* ».

La limite, l'interdit porte sur l'acte « *Mais je ne veux pas que tu frappes, que tu casses les jeux, je veux que tu dises au revoir* ».

Comme le rappelle Traube, il n'y a pas de désir coupable, d'émotion interdite ou de sentiment honteux (parce qu'ils s'imposent à nous sans notre consentement) mais il y a des actes interdits.

La socialisation est le résultat des relations qu'il crée avec les adultes : si l'enfant peut exprimer ce qu'il ressent sans être jugé, qu'il est aidé dans l'expression de ses émotions aussi diverses qu'elles soient, il les contrôlera d'autant mieux.

Les principes fondateurs de l'autorité éducative

- Elle encourage l'enfant à se connaître :

L'adulte favorise la connaissance intime de soi (notamment de ses émotions). Il aide également l'enfant à prendre confiance dans ses compétences, à les utiliser, les affirmer, les développer. Les parents, par leur connaissance intime de leur enfant, sont les premiers à l'aider dans cette connaissance de lui-même : valoriser ses qualités en l'encourageant à améliorer ses points faibles.

- Elle encourage l'enfant à respecter l'autre :

A la différence de la permissivité, l'autorité éducative pose des limites à la manière dont l'enfant s'affirme. L'enfant est clairement invité à exprimer ce qu'il ressent ; il est même soutenu dans ce processus d'expression mais il est amené à le faire de façon à ne pas nuire à autrui. Il doit apprendre à canaliser sa vitalité pour qu'elle ne devienne pas violence faite à autrui.

- Elle favorise la coopération :

L'autorité éducative favorise les relations de collaboration et de coopération entre enfants au bénéfice de chacun mais également du groupe. Toute action de coopération développe la confiance et le respect mutuels.

Bien sûr, il est important de préciser que ces principes, s'ils sont fondamentalement positifs au développement des enfants et plus largement de la société sont parfois perçus comme éloignés de la réalité actuelle et de ses exigences de compétitivité et de spécialisation.

Il est important d'en avoir conscience pour établir un équilibre et être à l'écoute de la culture propre à chaque famille.

La valeur de mots « bonjour, au revoir », « merci, s'il vous plaît », « Je te prie de m'excuser, pardon »

Ces mots sont bien souvent réclamés de manière automatique comme signes de politesse. A y regarder de plus près, ils servent à quelque chose de plus fondamental.

Dire « *Bonjour* » et « *Au revoir* », c'est reconnaître la présence de l'autre, c'est comme dire : « *Tu es là, je te vois, je te retrouve* » ou « *Je te quitte et j'attends de te revoir* ». Ce sont des mots positifs qui reconnaissent la place et l'importance de l'autre.

Dire « *Merci* » et « *S'il te plaît* », c'est affirmer que tout ne nous est pas dû, que la satisfaction n'est pas automatique, qu'il faut que l'autre soit d'accord (s'il lui plaît) et que si la demande est accordée, elle mérite reconnaissance (merci).

Dire « *Excuse-moi* », c'est reconnaître un tort, un dommage qui a été fait. Bien souvent, on entend dire « *Mais je ne l'ai pas fait exprès* ». L'absence d'intention n'efface pas un acte. Dire « *Pardon* », c'est assumer la responsabilité de ses actes et restaurer la relation avec la « Victime ».

Comme nous le voyons, ces petits rituels de langage ont une fonction symbolique majeure dans notre communauté humaine ; ils ouvrent sur la réalité de l'autre, sur sa présence, sa reconnaissance, ses désirs, son accord.

Comme bien des rituels, ces mots contribuent au lien social.

Insultes et gros mots

Occupés à tenir la barre de leurs objectifs éducatifs, certains parents laissent passer gros mots et insultes qui leur sont adressés. S'il faut tenir bon, ne pas céder au niveau des comportements, ne vaut-il pas mieux laisser passer un « *quelle conne !* » ou autre « *tu m'emmerdes* » et faire comme si de rien n'était. Sauf que ces mots, à l'inverse des précédents, blessent le lien social et banalisent une forme de violence verbale.

Le respect de son parent et le contrôle de soi passent aussi par le langage. Et cela s'apprend dès le plus jeune âge. Chez les tout petits, certains gros mots apparaissent sans que leur signification ne soit clairement comprise (l'enfant comprend juste que le mot produit un effet). Il est important d'apprendre à son enfant que certains mots ne sont pas admis.

4 Viser la stabilité et la cohérence des exigences éducatives

En effet, il ne s'agit pas de verser dans la permissivité en réaction à l'autoritarisme. Certaines règles sont incontournables. Pour baliser le rapport à la règle, nous pouvons nous référer à des normes communes telles que la [Convention des Droits de l'enfant](#) ou les règles qui édictent les droits et les libertés fondamentales de chacun.

Dans la famille, ces balises s'appliquent évidemment mais des règles plus spécifiques en découlent.

Il est crucial que les règles importantes ne changent pas et qu'elles soient relayées par les deux parents. De même, les règles, les limites mises en place se maintiennent et ne dépendent pas de l'humeur ou de l'ambiance du jour ([Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 15](#)).

Le dialogue entre les parents et le milieu d'accueil de leur enfant permet d'exprimer les éléments éducatifs importants afin de construire ensemble une certaine cohérence.

Si l'enfant est très précocement capable de comprendre que certaines règles varient d'un de ses milieux de vie à l'autre, il doit comprendre qu'elles doivent être respectées partout ([Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 13](#)).

Relayer la parole de l'accueillante auprès de son enfant, c'est donner une cohérence à son environnement. Réciproquement, valider le parent dans ses principes éducatifs, c'est pour l'accueillante également faire œuvre structurante. Les deux au bénéfice de l'enfant évidemment.

« Il ne s'agit pas de partager les mêmes convictions ou les mêmes pratiques, il s'agit de partager un souci commun : celui de la recherche du bien-être des enfants.... Et d'échanger dans ce sens. » ([Brochure « A la rencontre des familles. Repères pour des pratiques d'accueil de qualité », p. 9](#))



5 Maintenir le maternage (« care »)

Au moment où les parents introduisent des pratiques éducatives, ils continuent à combler les besoins d'affection, de sécurité, de contenant, de dialogue de leur enfant. Entrer dans une logique éducative en introduisant des règles et des interdits plus complexes ne signifie pas que les parents cessent de prendre en considération les besoins de leur enfant au profit d'un objectif éducatif et normatif.

Les modèles éducatifs traditionnels imposent assez souvent une rupture brutale entre ces deux logiques rendant alors les individus dépendants d'une autorité externe (contrôle social permanent par exemple) et orientant vers une grande conformité entre les individus. Il s'agit de [rester à l'écoute des besoins et de la personnalité propres de son enfant](#). Voilà pourquoi jamais un livre de recettes éducatives ne pourra remplacer la sensibilité et la connaissance quotidienne que les parents ont de leur enfant.

Parce que le maternage persiste, l'enfant continue à rester au centre des préoccupations au travers du projet éducatif que les parents (et les éducateurs) construisent pour lui... et avec lui.

6 Savoir aussi lâcher du lest

Par cette réflexion, nous attirons l'attention sur le fait que mettre des limites à son enfant dans un processus éducatif ne revient pas à exercer une pression constante sur son enfant et qu'il est parfois important de lâcher du lest à certains moments. Pour revenir sur une règle, pour donner une explication, pour affirmer ses attentes, il vaut mieux choisir des moments calmes et privilégiés.

Céder sur un « Dis merci » que l'enfant refuse, relativiser une crise au vu de la fatigue de son enfant, relâcher temporairement ses exigences ne signifie pas que l'on manque à sa mission éducative. De la même manière, il ne s'agit pas, pour « bien » éduquer son enfant, d'être sans cesse dans l'interdiction (Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 14).

C'est parce que certaines choses sont permises à l'enfant qu'il peut accepter d'en abandonner d'autres.

La tâche première de l'éducateur est d'abord un dialogue avec lui-même, une réflexion personnelle pour définir ce qui est important pour lui, ce qui est prioritaire, ce qui est accessoire. Pour faire respecter ce qui nous paraît indispensable, il faut être capable de céder parfois sur l'accessoire.

7 Se faire confiance et croire en son projet éducatif

Il y a des moments de « désamour »

Eduquer, c'est aussi être capable de supporter la frustration de son enfant et ses réactions agressives (« *Tu es méchant(e)* », « *Je ne t'aime plus* », « *Je suis très triste* », « *J'en avais très envie* »). Cette difficulté est un élément qui est rarement abordé dans le registre de l'éducation. Ce qui contribue peut-être à augmenter le mal-être de certains parents moins conscients de la part d'inconfort voire de souffrance inhérente à la position éducative.

Comme l'explique Traube : « quand je reporte à la St Nicolas l'acquisition d'un jouet convoité depuis longtemps et présenté sous nos yeux au magasin, que j'interdis à mon enfant de partir à la plaine de jeux avec (tous) ses copains parce qu'il est trop tard, quand je prive ma fille de la crème au chocolat préparée ensemble parce qu'elle a fait l'impasse sur tous les autres plats avec cette moue de « *J'aime pas* », je peux prévoir que pendant les moments (les secondes, les minutes, les heures ?) qui vont suivre, mon enfant va m'en vouloir (me détester ?) de contrarier son envie. Cet élan de « haine » momentanée me vrillera le cœur ».

Comme parent, nous devons pourtant être capables de soutenir ce regard teinté de colère et de « désamour ».

Ce n'est pas facile parce nous, parents, sommes tellement avides de l'amour de nos enfants (et ce n'est pas étranger à l'évolution de la place de l'enfant).

Un désir dont on empêche la satisfaction génère inévitablement de la frustration et une probable agressivité.

Si certains parents sont paralysés au moment de mettre des règles, de poser un refus ou de sévir, *ce n'est pas par démission mais peut-être parce qu'il s'agit de mettre en sourdine leur avidité d'amour.*

Supporter un « *Tu n'es pas gentil* » ; « *Je ne t'aime plus* », ; « *Tu es méchante* » sans être débordé par la crainte de ne plus être aimé... pour certains parents, c'est un véritable défi.

Etre parent, ce n'est pas être gentil, c'est éduquer son enfant. Ce qui réclame une ossature mentale qui permet de résister à son agressivité. Chaque affrontement, refus, limite teste la solidité de cette structure.

Cette ossature se base en partie sur la confiance que l'on peut placer dans son cadre éducatif, dans la conviction intime qu'être parent c'est nécessairement éduquer.

Eduquer, c'est créer

Dans l'éducation, il y a des lignes directrices valables pour tous les enfants, pour toutes les familles. Cette brochure poursuit le but de proposer une réflexion autour de ces principes généraux.

Pourtant, une bonne part de l'éducation est faite d'intuition, de valeurs personnelles et familiales, d'adaptation à cet enfant, celui qui est le nôtre et qui a sa personnalité, ses failles, ses ressources. Il est important que les parents se fassent confiance pour parvenir à cette adaptation (Brochure à destination des parents « Grandir avec des limites et des repères », p. 21).

Ils sont les mieux placés, les plus proches, eux qui ont construit une connaissance intime de leur enfant.

En effet, au delà des principes communs (respect de soi, d'autrui, respect de l'environnement et du matériel) qui s'appliquent à tous (petits et grands), les limites et la façon de les introduire dans la vie de l'enfant font partie d'un cheminement personnel.

- La limite était-elle claire ?
Qui est lésé ?...
L'ordre est-il important ?
A quel point ?
Va-t-on demander à l'enfant d'aider à ranger quand il a 18 mois ou 3 ans ?
Va-t-on ranger avec lui ou lui dire « *Mets tous les cubes ici ?* ».
- Vaut-il mieux laisser l'enfant essayer de se lever tout seul ou vaut-il mieux toujours l'accompagner en le tenant pour éviter qu'il ne tombe ?
- Faut-il mettre une sécurité sur toutes les portes des armoires ou au contraire laisser les armoires accessibles en interdisant certaines et en orientant vers d'autres (une armoire avec des récipients en plastique par exemple).
- Comment réagir en entendant un gros mot ?
Quelle est la valeur du mot « Merci » et comment en faire comprendre le sens à son enfant ?
- Comment faire face à un enfant qui s'oppose et qui teste ?
Que faire quand on sent que l'on va exploser ?
Où mettre son enfant pour qu'il se calme, à l'écart sans qu'il se sente rejeté, exclu ?

Chaque parent réalise, jour après jour, une création éducative avec son enfant (et elle ne sera pas exactement la même d'un enfant à l'autre). Nous en sommes convaincus, les parents, à travers toute la diversité éducative que l'on peut observer, trouvent dans la plupart des cas un mode éducatif positif pour leur enfant.

Bien sûr, il existe des parents dépassés, inquiets, incohérents.

Les professionnels ont ici une importance cruciale de part le regard extérieur qu'ils peuvent poser sur la situation. Ce regard, s'il est à la fois lucide et bienveillant (et, en accord avec De Bock¹³² nous nous plaçons aux antipodes des shows médiatiques dégradants auxquels la télévision nous confronte) suffit souvent à les aider à reformuler leur propre projet éducatif et à le mettre en pratique.

132 De Bock, O. « De la télé-réalité au télécoaching : Super Nanny. ». *Le Liqueur*, 28-10-2006



POUR CONCLURE

La place de l'enfant et le rapport à l'autorité dans la famille ont beaucoup évolué. La famille est dans une phase de mutation profonde nécessaire : si elle change c'est parce que tout change autour d'elle et en même temps qu'elle.

Ces mutations peuvent générer une solitude éducative, une difficulté de conjuguer responsabilités familiales et professionnelles, un rapport parfois conflictuel à l'autorité. Elles posent aussi de nouveaux défis : accompagner l'enfant dans son épanouissement personnel et dans son intégration sociale, réaliser une alliance éducative entre les différentes personnes qui contribuent à son éducation, rompre l'isolement social dans lequel de nombreux parents se débattent.

Aucun livre de recette ne peut proposer un mode unique capable de formater un projet éducatif valable en toutes circonstances et pour tous les enfants. La famille est aujourd'hui plurielle et chacune est amenée à définir ses choix éducatifs. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille laisser les parents se débrouiller dans la solitude éducative et les inviter à bricoler leurs références.

Les principes fondamentaux qui ont guidé notre réflexion s'appuient sur une approche globale de l'enfant et comme la Convention Internationale des Droits de l'Enfant intègrent ses différentes facettes.

- 1 L'enfant appartient à l'humanité et doit pouvoir bénéficier des droits accordés aux êtres humains.
- 2 L'enfant est un adulte en devenir et doit bénéficier d'un droit de protection lié à sa fragilité. Ce droit implique non seulement les parents mais aussi l'ensemble des adultes.
- 3 L'enfant est un individu singulier et doit être encouragé dans ses particularités. L'individualisation doit renforcer le sentiment d'appartenir à une communauté, ces deux dimensions ne s'opposent pas.
- 4 Enfin, l'enfant est membre d'une communauté qui a droit au respect dans les limites fixées par les règles de vie en commun¹³³.

L'obligation que les adultes ont vis à vis des enfants ne se traduit pas seulement en termes de droits juridiques mais par ce qu'Alain Renaut désigne par une éthique de la sollicitude. Pour grandir les enfants ont besoin de gaieté et de soins attentifs. Les adultes doivent leur présenter la société à la bonne comme disait Françoise Dolto. Ils ont besoin d'avoir confiance dans les institutions qui les éduquent, qui les protègent ou qui les soignent.

A chaque étape du développement de l'enfant, il s'agira de trouver un équilibre entre les besoins d'attachement et d'autonomie, entre socialisation et individuation, entre souci de soi et solidarité.

Pour mettre en œuvre un tel projet éducatif il est nécessaire de se faire suffisamment confiance, de croire en ses valeurs, et de s'appuyer sur ses ressources.

.....
¹³³ RENAUT A. *La Libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Op.cit.

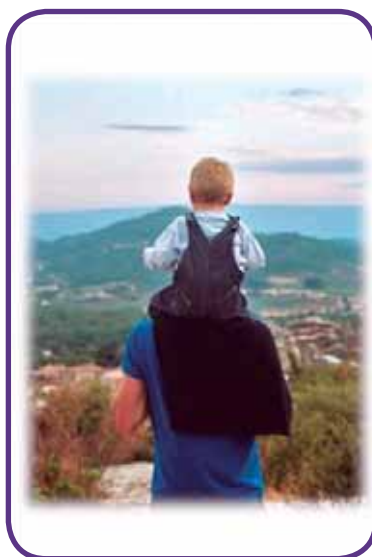


Certains parents auront besoin d'un soutien pour y arriver. L'accompagnement des parents dans leur rapport aux limites et aux repères s'intègre dans la démarche de bienveillance chère à l'ONE et respectueuse des parents et des professionnels. Il faut que le soutien proposé aux parents les respecte et sache tirer le meilleur des ressources dont ils disposent. C'est la raison pour laquelle l'ONE a pris l'initiative de mener une campagne sur les limites et les repères et d'y associer l'ensemble des partenaires concernés.

Les parents et les professionnels partagent un **souci commun** : le bien-être et le développement de l'enfant, c'est pourquoi il est tellement important de renforcer le dialogue entre eux à tous les niveaux.

L'efficacité des parents et des professionnels passe par le partenariat et une connaissance claire et un respect des limites et des compétences de chacun. La campagne « **Grandir avec des limites et des repères** » ainsi que les différentes brochures qui y sont associées se sont largement inspirées des contacts entre les équipes de terrain et les parents et servent de relais à leurs préoccupations (notamment au travers du guide d'animation pratique).

La brochure à destination des parents et ces deux dossiers destinés aux professionnels favoriseront, nous l'espérons, le dialogue entre parents et professionnels dans une perspective d'alliance éducative





Bibliographie

DES OUVRAGES CITÉS

- ARIES, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973
- ATTIAS-DONFUT, C., *Les solidarités entre les générations. Vieillesse, Famille, Etat*, Paris, Nathan, 1995
- BEAGUE, P., « Il faut mettre des limites aux enfants », *Le Ligueur* n°38-39-40, 2005
- BEAGUE, P., (dir.), *Quels repères pour grandir*, Bruxelles, Fondation Dolto, 2004 (www.associationfdolto.be)
- BEAGUE, P., « Les limites, l'affaire du siècle. », *Pratiques d'écoles* n°4, 2006
- BERGER, M., *L'enfant et la souffrance de la séparation*, Paris, Dunod, 2002
- BERGER, M., *Protection de l'enfance : l'enfant oublié*, Bruxelles, Temps d'arrêt, 2007
- BURGUIERE, A., KLAPIS-ZUBER, C., SEGALEN, M., ZONABEND, F. (dir.), *Histoire de la famille*, Paris, Armand Collin, Tome 1
- BRUCKNER, P., *L'euphorie perpétuelle. Essai sur le devoir de bonheur*, Paris, Grasset&Fasquelle, 2000
- CALIN, D., *Du maternage à l'éducation*. <http://daniel.calin.free.fr/textes/autorite.html>, 2002
- CASMAN, M-T., « Des liens avec des fils d'argent. L'importance des relations avec les grands-parents », in *Dossier Lien(s)*, ONE, 2004
- CASTEL, R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1993
- CHAMBOREDON, J-C, « Le métier d'enfant » in *Revue française de sociologie*, Paris, 1973
- CONCHE, M., *Les fondements de la morale*, Paris, PUF, 1984 (deuxième édition, 1993)
- COHEN, D., *Trois leçons sur la société post-industrielle*, Paris, Seuil, 2006
- COMMAILLE, J., *L'esprit sociologique des lois*, Paris, PUF, 1994
- COMMAILLE, J., « Les injonctions contradictoires des politiques publiques à l'égard des femmes » in DE LAUFER, J., MARRY, C., MARJANI, M., (dir.), *Masculins-Féminins pour les sciences de l'homme*, Sciences sociales et sociétés, Paris, PUF, 2003
- BARUDY, J., MARQUEBREUCQ, A-P., *Les enfants des mères résilientes*, Marseille, Solal, 2005
- CYRULNIK, B., *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob, 1993
- CYRULNIK, B., *De chair et d'âme*, Paris, Odile Jacob, 2006
- DAMON, J., « Vers la fin de la fessée ? » in *Futuribles* N° 305, Février 2005
- DAVID, M., « Réflexions sur les séparations de la petite enfance » in P Ben Soussan (dir.), *parents et bébés séparés*, Paris, Syros, 1996

- DAVID, M., APPEL, G., *Loczy ou le maternage insolite*, Paris, Scarabée, 1973
- DEBARDIEUX, *La violence en milieu scolaire*, tome 1, « État des lieux », Paris, ESF, 1996
- DE BOCK, O., « De la télé réalité au télé coaching : Super Nanny », *Le Ligueur* n°40, 28-10-2006
- DELAISI de PARCEVAL, G., LALLEMAND, S., *L'art d'accueillir les bébés*, Paris, Editions Odile Jacob, 2001 (1ère édition 1980)
- DELAUSSUS, J-M., « Le sens de la maternité », *Cycle du don et genèse du lien*, Paris, Dunod, 2002
- DELCOURT, J., « L'Etat social actif dans la promotion de l'enfance et de la famille. » in *Manifeste pour les enfants. Vers un réseau international d'échanges et de bonnes pratiques*, Bruxelles, Fonds Houtman, avril 2002
- DE SINGLY, F., *Le Soi, le Couple et la Famille*, Paris, Nathan, 1996
- DE SINGLY, F., *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Armand Collin, PUF, 2003
- DE SINGLY, F., *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan, 1993
- DE SINGLY, F., *L'individualisme est un humanisme*, éditions de l'aube, 2005
- DONZELOT, J., *La police des familles*, Collection critique, Paris, Editions de Minuit, 1977
- DUBET, F., *L'école des chances*, Paris, Seuil, 2004
- DUPONT-BOUCHAT, M-S., « Les origines de la protection de l'enfance en Belgique » in HUMBLET, P., et MASUY-STROOBANT, G., (dir.), *Mères et nourrissons : de la bienfaisance à la protection médico-sociale (1830-1945)*, 2005
- FONDS HOUTMAN, *Plaidoyer pour l'enfant, Vers une culture de l'enfance*, Bruxelles, De Boeck, 2000
- FONDS HOUTMAN, *Manifeste pour les enfants. Vers un réseau international d'échanges et de bonnes pratiques*, Bruxelles, 2002
- FONDS HOUTMAN - ONE, *Accueillir les tout petits, Oser la qualité*, Mani, G., (coordination scientifique), Bruxelles, 2002
- GIDDENS, A., *La constitution de la société*, PUF, 2005 (1ère édition 1987)
- GILLOT DE VRIES, F., (dir.), *Les parentalités d'aujourd'hui*, Actes du Colloque du 17 septembre 2005, Presses Universitaires de Bruxelles, 2005
- GILLOT DE VRIES, F., « S'attacher... pour devenir grand », *Le Ligueur*, 14-06-2006
- GODELIER, M., *Métamorphoses de la parenté*, Paris, Fayard, 2004
- GUERIN, V., *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer, respecter, coopérer*, Chroniques sociales, 2001
- GUILLAUME, J-F., VERJANS, P., MARTINIELLO, M., *Les politiques publiques en matière d'enfance et de jeunesse au XXème siècle, en Belgique et en Communauté française*, O.E.J.A.J., Bruxelles, 2005
- HUMBLET, P., MASUY-STROOBANT, G., (dir.), *Mères et nourrissons : de la bienfaisance à la protection médico-sociale (1830-1945)*, 2005
- INGLEHART, R., *The Silent Revolution*, Princeton, Princeton University, 1997
- ISRAEL, J., *Bébé pleure, laisse-le pleurer. Même pas vrai*, Paris, Eres, 2004

- JAMOULE, P., *La débrouille des familles. Récits de vie traversés par les drogues et les conduites à risques*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002
- JAMOULLE, P., *Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieux précaires*, Paris, La Découverte, 2005
- KNIBIEHLER, Y., *Les pères aussi ont une histoire*, Mesnil-sur-l'Estrée, Hachette, La force des idées, 1987
- KNIBIEHLER, Y., *La révolution maternelle : femmes, maternité, citoyenneté depuis 1945*, Paris, Perrin, 1992
- LEFAUCHEUR, N., « Maternité, famille, Etat » in THEBAUD F. (ed), *Histoire des femmes. Le XX^e siècle*, Paris, Plon, 1992
- MARISSAL, C., « Eduquer les mères : l'Oeuvre Nationale de l'Enfance » in HUMBLET Perrine et MASUY-STROOBANT Godelieve (dir.) *Mères et nourrissons : de la bienfaisance à la protection médico-sociale (1830-1945)*, 2005
- MARTIN, C., « La famille a-t-elle changé ? » in COUM Daniel (dir.), *La famille change-t-elle ?*, Ramonville Saint-Agne, Eres, 2006
- MARTIN, C., *L'après divorce Lien familial et vulnérabilité*, Presses universitaires de Rennes, 1997
- MARTIN, C., *La parentalité en question. Perspectives sociologiques*, Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille, avril 2003
- MEIRIEU, P., *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 2002 (1^{ère} édition 1991)
- Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, *Enquête sur la participation des enfants et des jeunes de 10 à 18 ans, rapport final*, avril 2007
http://www.oejaj.cfwb.be/IMG/pdf/rapport_final_participation_10_18_ultra_light.pdf
- ONE, Familles et intervenants : une alliance vers la Bienveillance, in *Travailler le social*, Familles et intervenants, Regards méthodologiques III, p.34-35, 2003
- ONE, *Rapport annuel d'activités 2005*
- ONE, *Grandir avec des limites et des repères*, 2006
- ONE, *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) Partie 1, 2 et 3*, 2004
- ONE, *Carnet des Parents*, Bruxelles, 1^{ère} édition 2004
- ONE, *Dossier Lien(s)*, Bruxelles, 2004
- PETONNET, C., *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues*, Paris, Galilée, 1995 (1^{ère} édition 1979)
- PETRE, B., « Paroles de parents » in *Quels repères pour grandir*, Bruxelles, Fondation Dolto, 2004
- PIERRHUMBERT, B., *Le premier lien. Théorie de l'attachement*, Paris, Editions Odile Jacob, 2003
- POUSSIN, G., *La fonction parentale*, Paris, Dunod, 1999
- POURTOIS, J-P, DESMET, H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 2002 (1^{ère} édition 1997)
- PRAIRAT, E., *La sanction, petite médiation à l'usage des éducateurs*, Paris, L'Harmattan, 1997
- REBOUL, O., *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 2005

- RENAUT, A., *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Hachette Littératures, 2003
- REVAULT D'ALLONES, C., *Etre, faire et avoir un enfant*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1994
- RICOEUR, P., *La critique et la conviction, entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*, Paris, Calmann-Lévy, 1995
- ROLLET, C., *La politique de la petite enfance sous la IIIème République*, Paris, PUF-INED, 1990
- ROUSSEL, L., « Mariages et divorces », Contribution à une analyse systématique des modèles matrimoniaux, *Population*, 1980
- THERY, I., *Le démariage, Justice et vie privée*, Paris, Odile Jacob et coll. « Opus », 1996
- THERY, I., (coord) *Couple, filiation, parenté aujourd'hui, le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée. Rapport à la Ministre de l'Emploi et de la Solidarité et aux Gardes des Sceaux, Ministre de la Justice*, Paris, Odile Jacob, La Documentation française, 1998
- THERY, I., « Mixité et maternité » in KNIBIEHLER, Y., (dir), *Maternité, affaire privée, affaire publique*, Paris, Bayard, 2001
- TRAUBE, T., *Eduquer c'est aussi punir*, Bruxelles, Labor, 2002
- VAILLANT, M., *L'adolescence au quotidien, de quelques principes utiles à l'usage des parents*, Paris, Pocket, 2003
- WINNICOTT, D., « De la communication et de la non-communication », in *Le processus de maturation chez l'enfant : développement affectif et environnement*, Paris, Payot, 1970, 1963



Table des matières

PRÉSENTATION 3

Partie 1

**LES FAMILLES D'AUJOURD'HUI
NE SONT PAS LA RÉPLIQUE NÉGATIVE DE CELLES D'HIER..... 5**

INTRODUCTION 7

LA FAMILLE TRADITIONNELLE 9

1. Les relations au sein de la famille et de la société 9
 Chacun sa place, un seul maître à bord 9
 La famille Institution 9
 La division sexuelle des rôles 10
 L'autorité à distance 11
 L'évolution du rôle de la mère 11

2. La conception de l'éducation 12
 Redresser 12
 Discipliner 13
 Reproduire : «Tel père, tel fils» 13

3. Le regard porté sur l'enfance 14
 Une ressource pour les familles 14
 La protection de l'enfance : un nouvel enjeu social 14

MUTATIONS SOCIALES ET FAMILIALES 16
 Première et seconde modernité 16
 L'émancipation des femmes 18

LA FAMILLE CONTEMPORAINE 19

1. Les relations au sein de la famille et de la société 19
 Une famille relationnelle et individualiste 20
 Une famille plus égalitaire 22
 Solidarités familiales et services destinés aux familles 23

2. La conception de l'éducation 24
 Sois toi-même 24
 Une éducation de plus en plus précoce 25
 Une double socialisation 25
 À chacun selon ses mérites : le diplôme remplace l'héritage 26

3. Le regard porté sur l'enfance : un enfant désiré, investi 26
 Le bébé est une personne 26
 Le coût de l'enfant 26



| | |
|--|-----------|
| Le désir d'enfant | 27 |
| Un enfant sujet de droits | 27 |
| RISQUES NOUVEAUX, NOUVELLES FRAGILITÉS | 29 |
| 1. Un environnement social plus précaire | 31 |
| Une nouvelle économie mondiale : la société post-industrielle | 31 |
| De nouveaux défis pour les politiques publiques | 32 |
| 2. Pas facile d'être parents aujourd'hui | 36 |
| Quand l'autorité ne va plus de soi | 36 |
| Quand la transmission ne s'impose plus | 37 |
| Quand l'idéologie du bonheur envahit le quotidien | 38 |
| Quand les liens se fragilisent | 38 |
| 3. Les situations de vulnérabilité particulières | 41 |
| Diversité des formes ou inégalité des conditions d'existence ? | 41 |
| Des pères absents ou présents – absents | 42 |
| Des mères trop proches | 43 |
| L'enfant et sa famille en exil | 43 |
| Quand une séparation parent-enfant s'impose | 44 |
| 4. Une politique de soutien à la parentalité | 45 |
| SE MOBILISER | 47 |

Partie 2

LES LIMITES ET LES REPÈRES**DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ** 49**INTRODUCTION** 51**EDUQUER DANS UN CONTEXTE D'ATTACHEMENT****RÉPONDRE AUX BESOINS DE L'ENFANT** 52

1. Un contenant se développe 54

2. Une sécurité affective de base s'installe 56

Un modèle interne : la sécurité de base 57

L'enfant construit sa sécurité avec plusieurs personnes 57

3. Un noyau interne suffisamment solide et positif 60

Une accordance 60

4. Différenciation entre soi et les autres 61

5. L'ouverture au langage 62

AUTORITÉ, RÈGLES, LIMITES, REPÈRES :**LA RÉGULATION DES DÉSIRS DE L'ENFANT** 63

1. De la nécessité de mettre des limites 63

Réguler l'ambivalence 64

Permettre le passage du principe de plaisir au principe de réalité 64

Installer le rapport au bien et au mal 66

Donner un cadre, répondre au besoin de structure de l'enfant 67

Soutenir la socialisation de l'enfant 67

LA SANCTION 69

1. La sanction, un acte positif ? 71

La sanction donne une consistance à la règle 71

La sanction ouvre la responsabilité individuelle 72

La sanction peut libérer de la culpabilité 72

La sanction intervient comme un coup d'arrêt (ou comme un « stop ») 72

La sanction peut être une réparation 73

2. Sanction et punition (quand la colère enflamme...) 73

Les risques de la colère 74

3. Quand sanctionner et comment ? 76

Ne pas passer sous silence 76

Sanctionner rapidement après la transgression 77

Donner du sens 77

Être clair par rapport à la sanction 78

Différencier l'acte de la personne 78

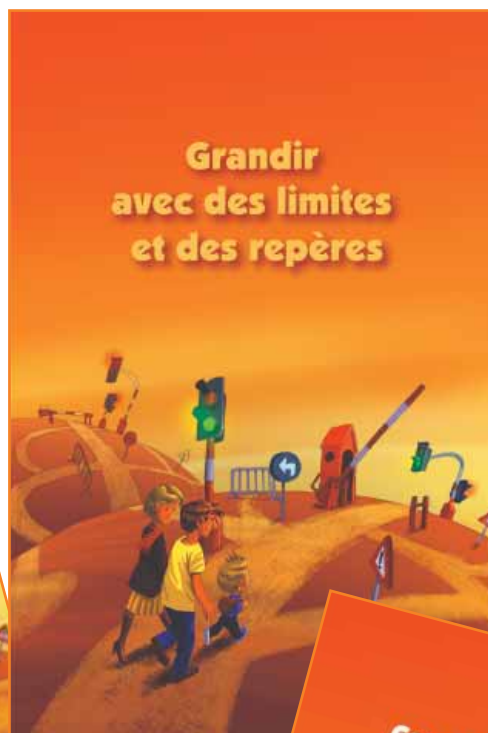
Accepter les émotions 79

Renoncer au spectaculaire 79

4. Quelle sanction ? 79

| | |
|--|--------|
| LES 10 RÈGLES D'UNE RÈGLE ÉDUCATIVE | 81 |
| 1. Il faut que la règle existe | 81 |
| 2. Il faut que la règle soit connue | 81 |
| 3. La règle doit être claire et non ambiguë | 81 |
| 4. La règle est juste et non arbitraire | 82 |
| 5. La règle est pertinente | 82 |
| 6. Elle est expliquée dans sa légitimité | 82 |
| 7. La règle évolue avec l'âge de l'enfant | 82 |
| 8. Les règles sont hiérarchisées | 82 |
| 9. La règle participative est préférable à la règle «d'autorité» | 83 |
| 10. La règle est assortie d'une sanction en cas de transgression | 83 |
| POUR QUE LE PROCESSUS ÉDUCATIF SE PASSE BIEN : QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION | 84 |
| 1. Pas trop tôt dans la vie de l'enfant, pas trop tard non plus | 85 |
| 2. Donner du temps | 86 |
| 3. Exercer une autorité éducative | 86 |
| L'autorité éducative mise sur la citoyenneté | 87 |
| L'autorité éducative, une voie à construire | 88 |
| Les principes fondateurs de l'autorité éducative | 89 |
| La valeur de mots « bonjour, au revoir », « merci, s'il vous plaît », « Je te prie de m'excuser, pardon » | 90 |
| Insultes et gros mots | 90 |
| 4. Viser la stabilité et la cohérence des exigences éducatives | 91 |
| 5. Maintenir le maternage (« care ») | 91 |
| 6. Savoir aussi lâcher du lest | 92 |
| 7. Se faire confiance et croire en son projet éducatif | 92 |
| Il y a des moments de « désamour » | 92 |
| Eduquer, c'est créer | 93 |
| POUR CONCLURE | 95 |
| BIBLIOGRAPHIE | 97 |





Infographie ONE :
Dominique VINCENT
Sarah ROSKAMS

Couverture :
Renaud COLLIN

Editrice responsable

Danièle LECLEIR
Chaussée de Charleroi 95
1060 Bruxelles

Site web : www.one.be

Avec le soutien
de la Communauté française Wallonie-Bruxelles
et de la Loterie nationale



N° d'édition : D/2007/74.80/67