



● ● ●

●

"PRATIQUES DE PROMOTION DE LA SANTE ET PETITE ENFANCE"

Actes de la journée d'études
23 Juin 2009

SOMMAIRE

INTRODUCTION

P.3

- Nadine **JEZEQUEL-BETOULLE**, médecin et directrice adjointe du service Modes d'accueil et adoption du Conseil Général du Rhône).
- Jean **GENOUD**, secrétaire bureau AIDES Alcool
- Anne-Louise **NESME**, chargée de mission AIDES Alcool

ATELIERS

- N°1**
- **UN LIEU D'ACCUEIL PARENTS-ENFANTS** P.5
Laurence CONFAIS
Accueillante à Cœur Grenadine, lieu d'accueil enfant-parent
 - **PRESENTATION DES JEUDIS PARASOLS** P.11
Jacqueline BLAIN
Accueillante à Jeudis Parasols
- N°2**
- **LA COOPERATION AVEC TOUS LES PARENTS : ENJEUX ET PRATIQUES** P.12
Marie-Claude BLANC
CEPPRA
- N°3**
- **L'AUTORITE ET LA BIENTRAITANCE : COMMENT PENSER LES TERMES D'UNE COMPLEMENTARITE ?** P.19
Catherine PINET FERNANDES
Ecole des Parents

INTERVENTIONS

- **PERCEVOIR, CONTENIR ET TRANSFORMER LES ANXIETES PRIMITIVES, LES ENJEUX DU TRAVAIL DE PREVENTION ET DU SOIN.** P.21
Denis **MELLIER**, psychologue clinicien, Professeur de Psychologie et psychopathologie, intervenant dans la petite enfance et les institutions.
- **POUR UNE ECOLE MATERNELLE "SUFFISAMMENT BONNE"** P.27
Maryse **METRA** rééducatrice de l'Education Nationale, Psychologue de l'enfance et de l'adolescence
Vice présidente de l'AGSAS
- **MODERATION DES ECHANGES, REPERAGE DES LIENS ENTRE ELEMENTS TRANSMIS ET REALITES DE RESEAUX SUR LE RHONE**
Agnès **SATGER** médecin PMI, coordinatrice des actions spécifiques en faveur des enfants de 0 à 6 ans et de leurs parents.

CONCLUSION

P.34

- Jean **GENOUD**, secrétaire bureau AIDES Alcool
- Anne-Louise **NESME**, chargée de mission AIDES Alcool

INTRODUCTION

- **Remerciements et présentation**

Jean **GENOUD**, bureau AIDES Alcool.

- **Présentation et positionnement du Conseil Général du Rhône**

Dr **JEZEQUEL-BETOULLE**, médecin et directrice adjointe du service Modes d'accueil et adoption du Conseil Général du Rhône.

- **Introduction thématique**

Anne-Louise **NESME**, chargée de mission AIDES Alcool.

Quelques mots de problématisation

Cette journée prend origine dans une étude-action de 3 années co-conduite par Aides Alcool et l'Observatoire Régional de la Santé.

Elle a mis en évidence l'importance du rôle des institutions et des professionnel(le)s de la petite enfance dans la prévention des conduites à risque. En raison de leur proximité avec l'enfant mais aussi avec les parents, de la quotidienneté qu'ils partagent avec l'enfant et ceci souvent sur du temps long (plusieurs années), ces acteurs occupent une place et jouent un rôle stratégique en matière de prévention, bien que peu visibles et parfois même « cachés ». Ce rôle préventif repose sur la prise en compte des souffrances psychiques précoces et plus globalement sur le fait de concourir à la mise en place d'un « climat préventif ».

Concrètement, cela signifie entre autre accueillir au quotidien l'enfant et ses parents dans leur singularité, observer et être à l'écoute de ce qui vient sans être interventionniste, les aider dans leurs difficultés en leur permettant de les nommer et en les accompagnant dans leurs réponses, savoir travailler et élaborer en équipe ou encore positionner les parents dans une réelle place de partenaire.

Une idée de la prévention et de la promotion de la santé à redéfinir selon la charte d'Ottawa

Il ne s'agit pas de croire que la prévention relève du contrôle social, du repérage précoce des troubles et de ce qui ne va pas chez l'enfant. La prévention est bien à appréhender dans une acception globale qui rejoint l'idée de promotion de la santé. C'est-à-dire qu'elle vise la construction de compétences psychiques, relationnelles, psycho sociales qui permettent à chacun de mieux vivre et de gérer ses expériences, ses choix et ses décisions (cf. charte d'Ottawa).

Selon cette charte, « La promotion de la santé est le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci. » Cette démarche relève d'un concept définissant la "santé" comme la mesure dans laquelle un groupe ou un individu peut d'une part, réaliser ses ambitions et satisfaire ses besoins et, d'autre part, évoluer avec le milieu ou s'adapter à celui-ci.

La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne, et non comme le but de la vie ; il s'agit d'un **concept positif** mettant en valeur les ressources sociales et individuelles, ainsi que les capacités physiques. Ainsi donc, la promotion de la santé ne relève pas seulement du secteur sanitaire : elle dépasse les modes de vie sains pour viser le bien-être ».

Une journée que l'on souhaite centrée sur les pratiques ; d'où un choix effectué par le comité de suivi technique du programme de proposer les ateliers en matinée. Des ateliers pour donner la parole aux acteurs du terrain, pour explorer une thématique à partir des pratiques professionnelles, pour ancrer des concepts dans la pratique.

Présentation 3 thématiques ateliers

► **La coopération avec « tous » les parents : enjeux et pratiques.** Intervenante : Marie-Claude BLANC et rapporteur : Catherine MIACHON du CIRDD

► **L'autorité et la bientraitance : comment penser les termes d'une complémentarité ?** Intervenante : Catherine PINET FERNANDES de L'Ecole des Parents et rapporteur : Anne ROBERT de la Direction de l'Enfance.

► **L'accueil, ses modalités et spécificités.** Intervenante : Laurence CONFAIS accueillante à Cœur Grenadine (Lieu d'accueil enfant parent) et Jacqueline BLAIN accueillante à Jeudi Parasol (Temps d'animation). Modératrice : Marie-Paule THOLLON BEHAR de l'école Rockefeller et rapporteur Denis FONTAINE de l'ORS.

Sur la thématique de l'accueil, il s'agit en fait ici d'un atelier plus spécifiquement ciblé sur l'accueil des enfants en présence de leurs parents, (et non pas sur l'accueil en général qui est bien entendu une préoccupation et une pratique qui traverse tout le champ de la petite enfance.

- **Présentation de la pochette avec les différents documents :**

- Programme de la journée + résumé des intervenants de la plénière
- Synthèse de l'étude-action
- Fiches d'évaluation à déposer en fin de journée
- Notre catalogue de formations
- Document qui situe les restaurants de proximité pour la pause déjeuner

UN LIEU D'ACCUEIL PARENTS-ENFANTS

Laurence CONFAIS

Accueillante à Cœur Grenadine, lieu d'accueil enfant-parent

Introduction

1. Qu'est-ce qu'on travaille dans un LAEP ?
2. Être accueillant, qu'est-ce à dire ?
3. Ce qu'on espère qu'il s'y passe !
4. Ce qui me donne envie d'être accueillante

Introduction

Le lieu d'accueil enfants parents accueille de manière libre et sans inscription des jeunes enfants (de moins de 4 ans) accompagnés d'un adulte dit référent ou tuteur (maman, papa, grands-parents, nounou...) pour un temps qu'ils choisissent, dans un lieu adapté à l'accueil des jeunes enfants. Il répond à un **cahier des charges** précisé par la CAF : deux accueillants au moins sont présents, la confidentialité administrative est assurée, l'équipe participe à des groupes d'analyse de la pratique ou supervision. Les accueillants sont garants des règles spécifiques de ce lieu. Et quoiqu'il arrive, l'adulte qui l'a accompagné **reste avec** l'enfant ou ne repart pas sans lui.

Rapide présentation de C-Grenadine : existe depuis 15 ans presque, dans un CS, une équipe stable composée de 2 salariées exclusivement sur C-Grenadine dont l'une participe à tous les accueils, 1 salariée du centre social du service familles, 2 détachées, 1 à 2 bénévoles. Les règles à C-Grenadine sont par ex : On ne traverse pas la ligne orange sur un porteur, les téléphones portables restent au vestiaire. On demande 1€60 dans la mesure du possible. S'y retrouvent parfois des papas, ou plusieurs générations ensemble : deux, voir trois pour qui il s'agit de créer les conditions qui permettent la rencontre et qui facilitent les échanges.

1. QU'EST-CE QU'ON TRAVAILLE DANS UN LAEP ?

Offrir un espace « entre deux » comme à l'intersection du public et du privé, du social et du familial, du « montré » et de l'intime, espace à part dont il faut garantir la singularité. C'est un lieu d'écoute et de parole, un espace collectif où les personnes sont reconnues et acceptées comme elles sont avec en toile de fond, le développement positif de l'enfant à préserver. Selon les moments, la priorité sera mise tantôt sur le lien social, tantôt sur le lien familial en sachant que les deux s'imbriquent bien sûr ! Puisqu'il n'y a pas d'inscription préalable, c'est chaque fois l'imprévu, la surprise de qui viendra, ne viendra pas, de qui sera nouveau... « On n'est pas obligé de s'inscrire, de prévenir. On peut venir quand on veut et on ne sait jamais à l'avance qui on va voir »

Lieu d'accueil, c'est sa première mission : accueillir les personnes, adultes et enfants, qui se présentent. Et d'abord et surtout **ACCUEILLIR LE LIEN QUI LES LIE** ; c'est-à-dire ce qu'elles nous donnent à voir de leur relation à ce moment là et dans cet espace là. C'est donc un temps qu'on peut dire « gratuit », c'est-à-dire « offert », sans finalités prédéfinies, ce qui n'exclut pas la visée d'objectifs ciblés, puisque les utilisateurs n'y trouvent que ce qu'ils cherchent eux-mêmes, que leur liberté d'y venir est totale, qu'il n'y a pas d'enjeu formel (évaluation, soin, prise en charge..), pas de contrôles ni de conseils reçus. Donc l'accueil, ça se travaille, ça se réfléchit ; **Il s'agit peut-être plutôt en l'occurrence d'un savoir être qu'un savoir-faire ; il y faut du temps pour soi, pour l'équipe aussi grâce à l'analyse de la pratique, ça ne s'improvise pas.**

2. ETRE « ACCUEILLANT », QU'EST-CE A DIRE ?

Deux grands axes : **contenir et faire fonction de tiers**

En premier lieu, accueillir, c'est recevoir, ce n'est pas donner. L'accueillante est « **comme** » **en creux, un CONTENANT**, (tel un compotier que garniraient les usagers), il « reçoit » il se met en disposition de Ce n'est pas « rien » ou « ne rien faire » ! Il s'agit d'offrir une sorte **d'écoute bienveillante** faite d'observation, de restitution, de questionnement aussi, de jeux, de mise en circulation de la parole d'où jugement et conseils sont exclus. Mais il ne s'agit pas de « **faire** » **ni** « **d'animer** » ce qui est parfois très difficile à supporter ou à mettre en pratique en tout cas au début. A quoi je sers ici peut se demander celle ou celui qui sur son autre lieu de travail a une fonction toute autre ? Il ne s'agit pas **non plus de vouloir à tout prix être « bon »**, ou d'être « bon » à tout prix ! Parce que ça peut empêcher de se reconnaître simplement comme on est, ça peut empêcher d'être authentique en supervision et aussi ça peut être dur à supporter pour les autres, la perfection !

Choisir de travailler dans **l'ici et maintenant**, ou en tout cas tendre vers, est d'autant plus difficile qu'on est présente fréquemment. Paradoxe : cela veut dire qu'en théorie, il n'y a pas de suivi, pas d'histoire à construire ; le fil conducteur, s'il existe est personnel, propre à chaque accueillante. Il n'y a pas non plus de mémoire collective qui serait de l'ordre d'un suivi, pas d'information à transmettre donc à ses collègues... mais en même temps, on fait connaissance, des liens se tissent, une histoire dans le lieu et dans les récits émerge, on travaille en analyse de la pratique. Ce paradoxe qui sous-tend tout accueil, est une des raisons à mon avis de la souplesse intermédiaire des LAEP.

Or être accueillant, c'est à la fois une posture personnelle et faire **équipe** ; c'est essentiel pour offrir un cadre cohérent aux utilisateurs : confiance, confirmation réciproque, communication et établissement d'un mode commun se construisent dans les temps de réflexion et à travers l'élaboration des « protocoles » pensés ensemble (par ex : l'arrivée, le départ, l'inscription...), à travers les règles établies et les limites posées que tous s'engagent à faire respecter. C'est une équipe où chacun doit pouvoir compter sur l'autre comme relais possible. Encore une fois, l'analyse de la pratique est incontournable.

Ainsi la place de chacun est à garantir par les accueillantes dans un espace qui fait tiers grâce au cadre et aux règles. Cette **FONCTION DE TIERS** découle aussi à mon avis de la fréquente **double casquette** des accueillants : en effet, dans les équipes, il y a la plupart du temps, des professionnels qui assurent sur le même secteur d'autres fonctions bien repérées : infirmière puéricultrice du Conseil Général, EJE de la crèche, assistante sociale, pédiatre, psychomotriciennes, bénévoles... C'est compliqué mais c'est très important de travailler au sein du LAEP comme « simple » accueillant et comme on dit, de laisser sa casquette au vestiaire ! Certes, l'EJE conseillera à la maman d'aller découvrir ce lieu parce qu'elle a repéré que cet enfant a du mal à s'adapter à la crèche, mais si elle la reçoit dans le LAEP, elle se positionnera comme une accueillante non pas là pour répondre à des questions techniques sur ce qui se passe à la crèche mais pour l'accueillir elle dans sa relation avec son enfant et dans ce lieu-ci. L'infirmière ne parlera pas agrément avec l'assistante maternelle qu'elle suit par ailleurs... C'est un peu une **gymnastique intérieure qui oblige à se positionner différemment**, à répondre autrement, sans artificiellement se couper de sa pratique qui est en soi non seulement déterminante dans le rapport aux autres mais aussi une grande richesse qui nourrit toute l'équipe. Mais ce qui est particulier, c'est de choisir de la regarder de côté, de la mettre en arrière-fond et non pas sur le devant de la scène professionnelle. C'est toujours à refaire et à travailler, essentiellement en analyse de la pratique ! C'est une des spécificités des LAEP !

Ce qui fait fonction de tiers dans une relation, quelle qu'elle soit, peut la rendre plus fluide, plus souple...l'angoisse engendre parfois l'agressivité, des réactions de rejet ou le collage et le manque de différenciation entre une mère et son enfant. Faire tiers peut alors signifier faire relais, servir d'**étayage**, parler la difficulté ; On est là pour **mettre des mots** sur ce qui est difficile comme sur la joie toute simple d'un moment partagé, accompagner...être là, **témoin** qui permet au parent de voir son enfant comme par les yeux d'un autre permettre ainsi à chacun de grandir dans son rôle.

3. CE QU'ON ESPÈRE QU'IL S'Y PASSE

Cœur grenadine est un lieu de vie, de plaisir et d'échanges où les familles sont accueillies, où elles se rencontrent et s'approprient le lieu, où elles se soutiennent les unes les autres dans le respect de leur singularité.

La socialisation pour l'enfant :

Pour l'accueillant, l'enfant est la personne autour de qui se centre sa préoccupation (d'où le sigle) Dans ce lieu, il vise à lui garantir un espace relationnel dans un cadre ludique pour l'aider à se construire lui-même et dans son rapport au monde.

Les enfants se font volontiers « accueillants » eux-mêmes et se déplacent vers l'entrée au son du carillon pour saluer qui arrive. **Tout comme l'arrivée est une transition avec ses craintes ou ses attentes, le départ est comme une séparation avec ses frustrations** ; ces deux moments sont accompagnés toujours avec vigilance par l'accueillant. C'est l'occasion pour les mamans de familiariser l'enfant avec les rites sociaux de l'entrée en relation : « dis bonjour ! Allez, dis au revoir , juste avec la main ! » L'important là, c'est que la **maman se fasse porte-parole**, le sens pour l'enfant de cet échange bien particulier viendra par empreinte... A l'arrivée, le prénom de l'enfant est **inscrit sur un tableau**, avec son âge. (Ailleurs, on écrit aussi le prénom de l'adulte qui accompagne.) Cet acte tout bête est important parce qu'il est de l'ordre de l'inscription symbolique. D'ailleurs les enfants ne s'y trompe pas et Bertrand, à même pas 8 mois, désignait pourtant déjà fermement le tableau à son arrivée, comme si on avait pu oublier de l'inscrire ! Et la maman de Clara lui dit : « tu vois, c'est ton nom qui est écrit : Clara, 17ms. C'est important que ton nom soit écrit ! »

La socialisation est marquée par de nouvelles acquisitions faites en présence de la mère ou des adultes qui accompagnent l'enfant et par la **découverte de la vie en société en toute sécurité affective**. Elle lui permettra de négocier et d'appivoiser **de nouvelles distances à l'adulte**. Dans cet espace de jeux, les relations se nouent et se dénouent, l'enfant se confronte aux rencontres, aux limites qu'elles imposent et à certaines petites règles générales ou plus spécifiques qui collaborent justement dans leur fonction contenante à sa socialisation. (ex de la ligne « orange »). La socialisation se tisse au travers de la rencontre de ses pairs avec ses lots d' amitié, de complicité, de rivalité, de jalousie. Dans ce cadre-ci, **le jeu « n'est qu'un » moyen**, un médium proposé à l'enfant pour s'exprimer et communiquer, entrer ou refuser d'entrer en relation. « Les enfants reconnaissent les jouets. Ça fait repère, et en même temps, ça change » constate la maman de Baptiste.

L'enfant peut aussi solliciter des partenaires de jeux autres que son parent, à la surprise de tout le monde bien souvent. Comme Tanguy par ex, qui est très fort pour solliciter d'autres parents et les inviter à jouer avec lui pendant que sa mère s'autorise à lire à part. Gautier lui, sait très bien jeter son dévolu sur une maman en particulier à qui il demandera câlins et chahuts. Ils font du lien social sans le savoir...

La préparation à la séparation.

La séparation n'est pas un objectif en soi, ni une priorité plaquée sur un vécu familial particulier. A chacun son rythme ... Mais le collage, l'hypervigilance mettent les accueillants en éveil ; ils vont être attentifs à accompagner **ce lien trop serré, où manque une certaine respiration**. « Depuis qu'on vient à C-Grenadine, Samy se détache plus facilement de moi, et paradoxalement il est plus câlin ! » dira sa maman. En présence de sa mère ou d'un adulte référent que l'enfant fait l'expérience se séparer dans des conditions rassurantes. La sécurité affective lui permet de partir plus spontanément à la découverte du monde, de s'essayer à des aller-retour. On **propose ici un lieu de sécurité, de stabilité suffisante pour qu'il soit possible d'y vivre du changement, des transformations, du nouveau**. Or, c'est ainsi que se construit pour le tout petit, le sentiment de la permanence de l'objet et c'est cette permanence assurée qui autorise sans danger, à son rythme, la séparation. Il aura pu, au fil des accueils, se construire une représentation suffisamment sécurisée du lieu et de lui-même pour « survivre » sans inquiétude à l'absence momentanée de sa mère. La maman de Mathis est très contente, il est resté avec les autres alors qu'elle s'absentait aux toilettes. D'habitude, elle hésite à le prévenir et s'éclipse avec un : « je vous le laisse », en suspend, tout comme son fils semble se vivre à ce moment là...

Les mamans peuvent également parler de leurs difficultés et apprendre progressivement à tolérer le besoin d'autonomie de leur enfant. Cette préparation mutuelle à la séparation facilitera peut-être l'entrée à la crèche ou à l'école. L'utilisation de la particularité de nos équipements favorise l'expérimentation d'être ensemble mais de loin parce que, chacun dans une pièce différente, on peut faire l'expérience de se perdre de vue, dans la confiance. « J'en profite, dit la maman de Lisa en buvant son café. Elle joue là-bas ! sinon, elle est tout le temps avec moi ! »

Par ailleurs, chacun testera sa capacité à réfléchir, à porter un autre regard sur son enfant et parfois à changer dans la confrontation aux autres car partager un moment avec d'autres introduit de la différence/du différent, à travers d'autres modèles éducatifs ou d'autres façons de vivre ensemble.

Rompre l'isolement social

En permettant la rencontre et l'échange entre adultes. « C-grenadine, c'est ma bouffée d'oxygène de la semaine. C'est un moment où je peux rencontrer et parler avec d'autres adultes » constate une assistante maternelle qui travaille en binôme avec son mari. Ces échanges peuvent se faire autour du développement de l'enfant, des questions éducatives ; autour de la relation (enfants-parents, enfants-enfants, enfants adultes...) « ça permet d'éviter de tourner en rond avec son enfant. On devrait d'ailleurs demander aux usagers ce qu'ils y trouvent » dit une maman.

Des liens se créent qui, parfois, perdurent à l'extérieur ; or, on le sait, les familles élargies ne sont bien souvent plus à proximité et en effet , une maman peut se sentir bien seule face à ses propres questions et ressentis. Le co-voiturage est fréquent, les rendez-vous se donnent à Cœur-Grenadine. Ce n'est pas encore chez nous **le cas des papas** qui restent rares ! S'ils viennent et reviennent, c'est qu'ils se sentent à l'aise dans cet univers très féminin et dans ces cas là, parler ne les intéressent guère : ils jouent et sans faire semblant ! ils s'amuse avec leur enfant et très facilement aussi avec ceux des autres. L'ambiance est dans ces cas là souvent plus « physique » !

Valoriser la compétence des parents.

Les adultes sont soutenus, écoutés et reconnus dans leur rôle éducatif dans un climat de confiance. **Il y a toujours une demande, une attente du parent qui vient, mais pas nécessairement une difficulté.** Etre ainsi simplement reçu et écouté sans jugement peut servir de tremplin vers des modes relationnels un peu différents, moins méfiants, plus confiants. Nous recevons des parents qui ont une très haute exigence parfois envers leur propre rôle de parent et qui se posent souvent beaucoup de questions sur leur capacité à bien faire, ou à faire pour le mieux. Souvent aussi, **ils sont confrontés à une forme de pression sociale insidieuse**, contre laquelle il est difficile de s'opposer. Dans un LAEP, on peut être soi-même, sans crainte d'être jugé et donc, on peut y ressentir la possibilité d'évoluer plutôt que de se crispier sur une position rigide défensive..

S'autoriser à « se poser », voire se reposer et se sentir enfin vraiment disponible à son enfant permet parfois de se distancer de lui justement, dans une position d'observation qui suscite souvent l'étonnement du parent, son émerveillement sur leurs compétences réciproques. Une maman confrontée aux énormes colères de Louis nous dit : « Je n'ai rien d'autre à faire qu'à être là. Et toute la famille en bénéficie. Je ferme la porte, je laisse le ménage. C'est bon de s'accorder ces moments là ! »

S'abstenir de répondre à une demande plus ou moins directe de conseil, renvoyer la question aux autres parents, la reformuler, laisse la possibilité au parent de trouver lui-même réponse à ses interrogations, d'ouvrir un chemin de questionnement personnel... un lieu pour penser, où l'on met à distance les magazines et la pensée toute prête, les valeurs dites sûres, les tendances à la mode. L'accueillant n'est pas là à titre éducatif mais présent pour « privilégier son attention sur ce que vivent les enfants, mettre des mots sur leurs émotions, leurs désirs et leurs intérêts, leurs conduites les révélant à eux-mêmes. « Il s'agit « d'écouter tout ce qui est normal dans les relations, tout ce qui est inhérent à des enfants qui grandissent et que les parents ont à gérer au quotidien. L'accueillant dans un LAEP style Maison Verte, n'est pas là pour leur dire comment le gérer mais pour les soutenir dans leur propre créativité face à des enfants qui attendent simplement des adultes des réponses

cohérentes aux questions qu'ils posent de façon muette à tous leurs comportements » (Jacques Radedovitz, accueillant et psychothérapeute en Belgique dans « Quels repères pour grandir ? » éd Chroniques sociales).

Un espace de liberté :

Jouer pour l'enfant est un mode d'affirmation et d'expression grâce à quoi il développe son imaginaire, son espace psychique propre ; il se construit en tant que personne sur la voie de l'autonomie. C'est pourquoi , nous ne proposons **pas « d'activité »** à proprement parlé, ni de jeux de type « apprentissage ». Les jeux visent à privilégier plus son imaginaire que l'opérateur et le fonctionnel. Dans ce monde avide de **performances** qu'est le nôtre, nous sommes très vigilant à nous situer hors du champ trop valorisé des apprentissages et de la norme. Les parents comparent leurs enfants , leur taille, leurs compétences mais l'accueillant est là non seulement pour témoigner d'autres réalités et relativiser mais aussi pour garantir le respect et la place de chacun en tant que personne à part entière. Voir son enfant au sein d'un groupe permet aussi parfois de lui re-donner une place plus juste, plus ajustée : tien , ce qu'il fait (ou ne fait pas), d'autres le font (ou non) aussi...il n'a pas plus de compétences que d'autres...

Mais il n'est pas rare que des parents continuent de venir à C-Grenadine après l'entrée à l'école de leur enfant. Cela donne parfois lieu à des négociations serrées avec la maîtresse pour faire valoir l'intérêt d'une telle transition. Ainsi, Arthur et Antony viendront une fois par semaine pendant le 1^{er} trimestre de leur petite section, accompagnés par leurs mamans convaincues.

Un objectif d'informations

auprès des adultes accompagnant l'enfant ou des futurs parents : bibliothèque, revue de presse, informations sur les différentes manifestations ou activités autour de l'enfant et du soutien à la parentalité.

La prévention primaire des difficultés rencontrées dans le lien

dûs à des dysfonctionnements de l'interaction enfant-parent. Ici, on repère des difficultés non encore installées. « elle ne me regarde jamais », dit avec regret une maman de sa fille-nourrisson. Et dans le même temps, l'enfant tourne avec effort son visage vers celui de sa mère ébahie. Alors, on met des mots délicatement, dans le respect, on encourage la circulation de la parole et des questionnements, **on favorise donc les échanges** entre parents mais on accepte aussi que soit confiée à l'écart une confiance plus intime, un récit de vie lourd à porter ...

En respectant les silences et les refus, l'accueillant se donne et donne du temps. Il évite de banaliser en dédramatisant ou en prenant à la légère les soucis exprimés : c'est la réception des émotions, la contenance des affects, l'écoute des tensions provenant des conflits ou des inquiétudes qui permet d'atténuer la pesanteur du problèmes, de désamorcer le conflit. Une maman ayant souffert d'abandon et de maltraitance se soulage en disant : « faire des enfants, ça va ! Mais être parent, qu'est-ce que c'est difficile ! »

Parce que l'enfant est là simplement sous notre regard, ou dans nos bras, ou posé par terre, dans cette légère distance que cela instaure, le parent peut le voir différemment, différent de « d'habitude » ! rien que cela peut permettre de sortir d'une « ornière relationnelle » en formation ! «tiens, je ne pensais pas qu'il réagirait de cette façon ! »

4. Ce qui me donne envie d'être accueillante

En guise de conclusion, ce qui me donne envie d'être accueillante, c'est :

- Nourrir une réflexion autour de « la petite enfance » dans une équipe pluri disciplinaire et travailler plutôt dans l'ordinaire de la vie plutôt que dans le pathologique ou le dysfonctionnel..
- Accompagner et être témoin d'une relation, dans son évolution et dans d'infimes détails parfois.
- Apprendre à aiguïser son regard.

- Etre en position de tiers afin de donner à voir ou à entendre autrement ce qui se passe. Mettre des mots là où ils manquent soit à l'adulte, soit à l'enfant soit aux deux, pour dire ce qui se passe et faire circuler la parole entre les adultes présents ; Faciliter les rencontres, respecter les silences.
- Etre disponible à l'imprévu tout en mettant en perspective une certaine expérience et aussi me mettre « au service » des personnes (dans le sens d'être disponible) dans leur lien familial.
- Contribuer à l'existence d'un lieu que je pense subversif dans sa conception même, un peu hors norme comptable et sociale, alternatif en quelque sorte dans la mixité et les rencontres qu'il propose.

PRESENTATION DES JEUDIS PARASOLS

Jacqueline BLAIN
Accueillante à Jeudis Parasols

Origine

Demande des parents de pouvoir échanger, discuter pour se retrouver autour d'un jeu (dans les quartiers). C'est le souhait des parents du fait de l'absence de psychologue.

Objectif

- espace de jeu pour les 0-6ans,
- espace d'écoute et d'échange,
- espace de socialisation et de découverte,
- espace de détente, de convivialité.

Toutes les actions autour du jeu ont pu rompre l'isolement des familles, permettre les échanges intergénérationnels, favoriser la mixité sociale, la socialisation des petits, préparer la séparation et l'intégration à l'école, grâce à un support de jeu (nouvelles familles, l'exemple de la maman de Christine, maman déprimée, une maman avec deux jumelles).

Descriptif de l'activité

Ouvert le mercredi matin et le jeudi de 8h45 à 12h00 et le jeudi après-midi de 14h30 à 17h30.
Présence obligatoire d'un adulte, pas d'inscription préalable, ouvert toute l'année (choix politique) y compris pendant les vacances scolaires (même pendant les vacances).
Participation de 0.50€ la séance, présence limitée à une demi-journée.

L'activité est encadrée par une ludothécaire, des professionnels de la petite enfance et des bénévoles. La diversité des accueillants est aussi une richesse.
Une à deux réunions sont organisées par les accueillants.

Cette activité a d'autres bébés :

- les jeux Touche à tout (JTT)
- les écoles maternelles,
- les animations extérieures l'été dans les quartiers,
- les animations auprès des gens du voyage.

L'objectif est de faire connaître les Jeudis Parasols et amener les familles.

L'organisation de l'espace

Point positif

- apprentissage de la séparation (présence de l'adulte),
- enfants et parents prennent confiance en soi,
- temps privilégié pour les parents avec leur enfant,
- lieu riche,
- lieu de vie où chacun essaie d'être bien,
- investissement et implication des parents (accueil, rangement, jeu...) sont le reflet de l'intérêt des parents pour ce lieu.

Ce lieu s'inscrit dans la prévention des exclusions sociales, des difficultés relationnelles, de la maltraitance, des troubles individuels (orientation des familles).

Le jeu permet à l'enfant d'être lui-même, de se découvrir hors des échanges, les parents trouvent des réponses (allaitement...)

Difficultés rencontrées

- ❖ la manutention,
- ❖ pas de salle,
- ❖ trouver de nouveaux accueillants.

LA COOPERATION AVEC TOUS LES PARENTS : ENJEUX ET PRATIQUES

Marie-Claude BLANC
CEPPRA

Les structures parentales : l'expérience de la co-éducation au service d'un vivre ensemble

Accueillir et respecter l'enfant, c'est aussi (et d'abord ?) accueillir et respecter ses parents... C'est maintenant une évidence, un lieu commun. Pourtant que d'émotions, de doutes, de chocs, mais aussi de travail, d'efforts pour construire une co-éducation avec chaque parent, dans le respect des multiples valeurs et pratiques culturelles, familiales en présence au sein d'un accueil collectif... Enfin, quelles richesses !

Les liens entre parents et professionnels dans les établissements d'accueil de jeunes enfants sont à la croisée entre de multiples cultures, conceptions, valeurs, notions et... pratiques qui s'affrontent, s'opposent parfois, mais aussi s'enrichissent et se transforment.

Les structures parentales ont montré que la collaboration entre parents et professionnels est possible et fructueuse, notamment quand elle est un préalable au fonctionnement c'est-à-dire quand la place du parent est structurelle, posée d'emblée et indispensable au fonctionnement.

L'ACEPP¹, qui regroupe environ 800 lieux ou services d'accueil gérés par des parents, contribue depuis plus de 20 ans à développer et concrétiser la démarche de coéducation. Elle le fait de multiples façons (création et accompagnement de services et d'équipements gérés par les parents, formations parents professionnels, animation d'universités populaires de parents, etc.). Par ailleurs, l'ACEPP promeut aussi la place des lieux d'accueil dans leur environnement, comme étant des lieux de développement social local, et entreprend de nombreuses actions qui concourent à l'accueil de la diversité.

Les parents acteurs dans les structures parentales, qui ont représenté un contre-pouvoir dans l'histoire des lieux d'accueil, travaillent en collaboration avec les professionnels pour développer un vivre ensemble autour d'un projet concerté, dans une responsabilité partagée.

Ces expériences ont produit de nombreuses réflexions sur la question de la co-éducation, et notamment sur les multiples places² que peuvent prendre les parents dans l'accueil collectif.

¹ ACEPP = Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels – www.acepp.asso.fr

² Cet aspect est développé dans l'ouvrage de Marie-Claude Blanc et Marie-Laure Bonnabesse, "Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants. Enjeux, intérêts et limites des interactions", Ed. ASH Professionnels, 2008.

1. Coopérer avec tous les parents ? Pas facile !! Quelques exemples de situations difficiles

Exemples de situations rencontrées dans ma vie professionnelle et questions soulevées par nombreux professionnels petite enfance, dans l'exercice des mes fonctions (animation réseau, formation, soirées débat, etc).

Exemples reliés à des questions de santé, sécurité, pratiques éducatives qui interrogent...

- Parent visiblement "alcoolisé" en venant chercher son enfant
- Enfant endormi et biberon qui sent le pastis...
- Maman qui apporte le repas de son enfant de moins d'un an = une boîte de cassoulet
- Les chips au goûter, le sirop dans le biberon
- "Manque" d'hygiène corporelle, vêtements souillés
- Etre témoin de situations inhabituelles : maman africaine qui attrape son enfant par le bras en le tirant
- Enfant pas attaché dans la poussette
- Idem dans la voiture : les professionnels le savent mais c'est en dehors du lieu d'accueil
- Paroles de parents jugées violentes envers l'enfant
- Cris, fessées, claques...

Que dire, que faire, comment réagir, quelle responsabilité ???

2. Pourquoi coopérer ? Quels enjeux ?

• La co-éducation : une question d'actualité et un enjeu de société

Aujourd'hui le "travail" avec les familles fait partie des missions des services petite enfance, et relève de la fonction des professionnels. Plusieurs termes sont utilisés pour qualifier ce travail, significatifs de la mise en œuvre de cette mission : relations avec les parents, collaboration, coopération, partenariat parents professionnels, place des parents, ou encore participation ou implication des parents. Travailler avec les familles se décline aussi en plusieurs verbes qui ne signifient pas les mêmes choses = soutenir, impliquer, aider, assister, accompagner les parents...

L'exploration de ces mots en équipe (quel sens chacun attribue à tel mot ?) est un exercice intéressant en soi, qui contribue à fonder un sens collectif.

Le terme co-éducation est entré progressivement dans le vocabulaire des professionnels pour définir les enjeux du travail avec les parents. Il prend place dans un contexte mouvementé où les responsabilités des parents et des institutions dans l'éducation des enfants sont plutôt abordées en terme de manquement, de rivalité, de concurrence, d'opposition plutôt que de complémentarité et d'alliance (Frédéric Jésus).

Tout enfant, à l'heure actuelle, est mis en relation avec plusieurs acteurs qui ont à voir avec son éducation. La famille, les structures petite enfance, tous les espaces périscolaires (loisirs, aides aux devoirs, etc), l'école et l'environnement influencent l'éducation des enfants.

Cette réflexion autour de la co-éducation est d'autant plus importante qu'elle est un peu menacée structurellement par le développement qualitatif et quantitatif des institutions et professionnels prenant en charge l'éducation des enfants.

En effet, plus les lieux d'accueil se développent, font connaître leurs savoirs faire et leurs compétences, plus les parents risquent (par ricochet) de se sentir incompetents, et encore plus s'ils sont maintenus à l'écart et non associés. C'est un effet involontaire des établissements petite enfance, qu'il ne faut pas négliger. De plus, le développement quantitatif d'espaces, d'institutions qui prennent en charge les enfants, de plus en plus tôt (domaine des loisirs, du sport, de la culture etc) peut renforcer auprès des parents leur sentiment d'impuissance, d'incapacité à élever leurs enfants.

Il est donc important que ces acteurs (parents et professionnels) soient associés dans une co-éducation qui signifie une réelle complémentarité et non concurrence dans l'éducation.

• Comment définir la co-éducation ?

La coéducation, c'est la réunion des différents acteurs de l'éducation pour tenter de proposer une cohérence éducative, dans le respect des rôles et places de chacun (cohérence ne signifie pas une uniformité des modes d'intervention). *"La coéducation est une utopie réaliste qui fait le pari d'une relation de côte à côte entre les acteurs de l'éducation {...} plutôt que de face à face ou de dos à dos, dont les parents sont généralement les premiers demandeurs. Cette relation de côte à côte concerne*

*surtout les parents et les professionnels, mais aussi les parents et les enfants, mais encore les professionnels entre eux, les parents entre eux, et même les enfants entre eux.*¹³

Notions voisines⁴ :

- La collaboration = mise en commun des ressources et des savoir-faire des personnes, mais sans partage de la décision
- La coopération, qui est le partage des responsabilités et des tâches.

La co-éducation va plus loin = partage des tâches mais aussi partage de la décision dans un rapport d'égalité (de nombreux exemples dans la pratique professionnelle quotidienne montrent l'intérêt de s'associer dans la décision au service de l'enfant : quand on est confronté à une difficulté avec un enfant – sommeil, alimentation, etc – pouvoir lui indiquer que "*nous en avons parlé avec ta maman et nous avons décidé de...*" permet souvent de surmonter une impasse...).

La co-éducation suppose la reconnaissance réciproque des connaissances et des ressources, pour s'associer à l'autre dans la prise de décision.

● **Co-éducation et citoyenneté**

Parent vu comme co-éducateur = un droit, une expérience, une pratique qui s'acquiert et se renforce
La co-éducation donne le sentiment à chaque parent qu'il compte pour les professionnels, le sentiment que le collectif ne nie pas l'individu, puisque chacun a sa place dans un contexte collectif.

Si la place du parent comme co-éducateur est matérialisée, concrétisée, effective et non illusoire, le lieu d'accueil représente alors pour le parent un levier pour être acteur dans la société, car il aura eu l'expérience d'une responsabilité reconnue et encouragée collectivement. La co-éducation a ainsi pour effet la valorisation de la place du parent dans la société. La reconnaissance du parent dans son rôle lui facilite son accès à d'autres institutions (écoles, par ex.).

Si chacun en tire des bénéfices, la co-éducation participe à la construction d'une société qui prend en compte chaque acteur, dans le respect de sa place, sans être "au détriment" des autres. La collectivité publique bénéficie aussi des compétences acquises : enrichissement de la vie sociale, citoyens mieux préparés aux débats et aux confrontations, participation accrue des familles aux projets éducatifs locaux.

3. La coopération avec TOUS les parents

● **Co-éducation et diversité : une responsabilité collective**

L'évolution de la société (précarité, chômage, mobilité géographique, transformations familiales, etc) a eu une incidence importante sur l'évolution du secteur petite enfance. De nos jours, les établissements d'accueil de jeunes enfants sont confrontés à des demandes très diverses et peuvent se sentir parfois démunis pour y répondre. Depuis la parution du décret du 1^{er} août 2000, dans le cadre du projet d'établissement (et notamment du projet social) et la mise en œuvre de la PSU, les établissements ont engagé une réflexion sur leur accessibilité (quel est le public accueilli, non accueilli, quels sont les besoins de l'environnement ?). L'accueil de la diversité, c'est accueillir chacun avec ses particularités, et faire vivre la mixité sociale et culturelle.

● **Le respect de la diversité est encadré par les Politiques Publiques et des recommandations**

Celles – ci soulignent la responsabilité des institutions en direction de l'enfance. Les missions et la responsabilité de service public des établissements d'accueil de jeunes enfants sont concernées directement.

CF Politiques au niveau transnational, européen, national, local (Politiques sociales >> politiques familiales >> politiques petite enfance).

● **Quelques textes de référence**

- La Convention Internationale des Droits de l'Enfant – 20 novembre 1989 - Articles 2, 4, 30.
- Les recommandations de la commission européenne - propositions issues du Réseau Européen des modes de garde d'enfants - 40 objectifs – Janvier 1996 - Objectifs 14, 18.
- La loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions – 29 Juillet 1998 - Articles 1, 140, 141, 151.

³ Frédéric Jésus, "Co-éduquer. Pour un développement social durable", Editions Dunod, 2004.

⁴ Catherine Sellenet in "Parents-Professionnels à l'épreuve de la rencontre", sous la direction de Carlo Deana et Georges Greiner, Editions Erès, 2005.

- Le décret relatif aux établissements d'accueil de jeunes enfants – 1^{er} Août 2000, transformé par décret février 2007.

Travailler dans ce sens implique de tendre vers l'égalité des chances et de lutter contre toute forme de discrimination.

- **La diversité sous (dans) toutes ses formes**

La notion de diversité est largement explorée par le **réseau européen DECET** (Diversity in Early Childhood Education and Training) auquel participe l'ACEPP. Ce réseau diffuse des ouvrages, des réflexions, des expériences centrés sur l'accueil, le respect et la pédagogie de la diversité⁵.

Cependant, la mise en œuvre de l'accueil de la diversité reste très complexe, même si l'accès à tous aux services éducatifs relève du droit commun (le même droit pour tous), il existe pourtant une inégalité devant les droits. Accueillir la diversité, prendre en compte la diversité des familles, des individus - sans les stigmatiser - ne va pas de soi...

Relier co-éducation et diversité relève d'un challenge majeur, car cela bouscule le fonctionnement d'un établissement, oblige à clarifier les priorités (surtout quand l'offre d'accueil reste insuffisante par rapport aux besoins), et met en tension les relations entre des acteurs porteurs de valeurs, conceptions et pratiques parentales et éducatives précisément très diversifiées : comment engager des relations harmonieuses et équilibrées avec des parents de tous horizons, comment produire du sens collectif avec des individus très différents ?

L'éducation est une responsabilité collective qui représente un enjeu de société, dans le sens où elle contribue à ce "vivre ensemble" par lequel chacun est concerné : parent, professionnel, citoyen, institution, et bien sûr enfant...

Les établissements et services d'accueil de jeunes enfants sont en première ligne dans l'accueil de toutes les familles, intervenant très tôt dans le parcours familial (et parental). D'autre part, l'expérience vécue par les enfants dans ces lieux d'accueil a une influence dans la manière dont ils vont se construire et développer leurs capacités sociales, dans une société faite de diversités : *"Les enfants d'aujourd'hui seront amenés à construire les ponts de demain qui serviront à relier les futurs hommes et femmes entre eux. Les enfants qui auront appris à vivre dans le respect de la diversité et des différences seront mieux armés. Il en sera de même pour ceux qui auront eu l'opportunité de se forger une solide image d'eux-mêmes."*⁶

4. Les difficultés

- **Une confrontation des savoirs : savoirs professionnels dominants**

L'accueil collectif de la petite enfance est influencé par son histoire peu favorable à la co-éducation.

Dans un récent ouvrage⁷, en parcourant l'évolution des structures d'accueil de jeunes enfants, nous avons exploré les liens parents professionnels et mis en évidence leur histoire. Pendant longtemps, les parents, exclus des lieux d'accueil collectif, ont pu se sentir dominés par les savoirs professionnels (savoirs relatifs à l'hygiène, le développement psychologique des enfants, la pédagogie, les normes éducatives en vigueur, etc.). Les relations parents professionnels restent implicitement imprégnées par cette histoire.

- **Une confrontation autour des normes éducatives**

La rencontre entre parents et professionnels relève toujours d'une confrontation autour des valeurs et des pratiques éducatives, sous-tendues elles-mêmes par une conception des "normes éducatives". Les professionnels sont en contact quotidien avec de multiples parents : autant de parents, autant de

⁵ Ce réseau, dans le respect des textes internationaux, s'appuie sur les postulats suivants

"Tous les enfants et les adultes ont le droit d'évoluer et de se développer dans un contexte de reconnaissance de l'équité et du respect de la diversité. Enfants, parents, éducateurs ont droit à des établissements et services d'accueil et d'éducation de jeunes enfants de qualité, c'est-à-dire : exempts de toute forme – affichée ou latente – de discrimination, au niveau individuel ou institutionnel, relative à la race, à la couleur, au sexe, à la langue, à la religion, aux opinions politiques ou autres, à l'origine nationale, ethnique ou sociale, au handicap, à la structure familiale ou à tout autre statut (conformément à l'Article 2 de la Convention des Nations Unies des Droits de l'Enfant)". www.decet.org.

⁶ Michel Vandebroek, "Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale", Editions Erès, 2005.

⁷ Marie-Claude Blanc et Marie-Laure Bonnabesse, "Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants. Enjeux, intérêts et limites des interactions", Editions ASH, 2008.

diversités dans les conceptions de l'éducation, les valeurs et les pratiques, autant de demandes, de situations auxquelles ils ne s'attendent pas...

Cette confrontation reste souvent difficile à gérer et peut déstabiliser l'équilibre du lieu d'accueil.

- **Les représentations à l'œuvre**

La rencontre est forcément teintée de représentations réciproques parce que chacun a une idée de ce qu'est un "bon parent", d'une part, et une idée de ce qu'est le "bien-être" de l'enfant.

Du côté des professionnels = méconnaissance des multiples formes et exercices de la parentalité, qui génèrent des craintes par rapport à l'enfant (bien-être de l'enfant, questions diverses sur le bien-fondé de telle pratique, etc) et par rapport à soi-même (déstabilisation des savoirs, sentiment de "menace identitaire" cf Margalit Cohen-Emerique).

Du côté des parents : idée que les professionnels "savent", peur de mal faire, crainte d'être jugés, d'où conformité aux pratiques professionnelles ou agressivité, reproches, mécontentement récurrent...

Ces représentations génèrent des jugements de valeurs qui parasitent la relation, même si l'on souhaite éviter ces jugements, ils sont présents, car inhérents aux relations humaines.

La rencontre n'est pas facile quand les professionnels sont confrontés à des actes ou attitudes qui les heurtent, et provoquent un "choc culturel"⁸ : émotion et incompréhension envahissent les relations, quand on est touché profondément dans ses valeurs. Le choc culturel génère des jugements de valeurs qui parasitent la relation. Si on ne recherche pas à le dépasser, on ne peut pas surmonter ces jugements et la construction de la relation peut être compromise.

Mais souvent déni de ce choc, d'où difficulté à le dépasser et jugements qui perdurent...

- **Des obstacles généraux à la communication**

Ethnocentrisme : ne pas pouvoir se représenter quelque chose qui ne rentre pas dans ses conceptions...

Catégorisation : généralisation abusive qui conduit aux préjugés, stéréotypes...

5. Les pistes

Ou comment construire des relations, pour faciliter le vivre ensemble dans le respect de chacun

5.1 La notion d'accueil = construire la confiance

Penser l'accueil : c'est un temps déterminant pour la suite des relations...

- La co-éducation ne peut pas se décréter, mais elle se construit, elle commence par une rencontre individuelle entre parent et professionnel, cette rencontre peut conditionner la suite des relations.
- Il s'agit de construire la confiance..., qui passe par le respect de chacun, l'ouverture à l'autre et les capacités en communication. La confiance ne se décrète pas, elle se construit petit à petit, s'acquiert lentement et se perd facilement.
- Aménagement de l'espace : place physique pour les parents pour qu'ils se sentent à l'aise, décoration, portes et / ou barrières..., panneaux d'informations, tout a une importance.

5.2 Un projet institutionnel explicite

La mise en œuvre de la co-éducation est facilitée si d'emblée elle est portée par l'institution, si la place des parents est travaillée au sein du projet global. Cette inscription de la place des parents dans le projet positionne l'institution dans ses missions, et facilite le travail des professionnels qui se sentent alors légitimes pour engager des actions avec les parents. S'appuyant sur ce projet, encore faut-il que l'institution se donne les moyens de le mettre en œuvre.

S'appuyer sur les textes fondateurs (cf textes de référence + charte d'Ottawa / promotion de la santé), les expériences connues...

⁸ Concept travaillé avec Margalit Cohen-Emerique, psychologue interculturelle.

5.3 Penser le travail d'équipe

- Le travail d'équipe renforce chacun dans sa capacité à développer des relations avec les parents, s'il intègre cette dimension.
- Pour cela, il est nécessaire de partager en équipe les points de vue et les difficultés de chacun sur cette question, ces temps sont fondateurs pour conforter une démarche et un sens collectifs autour de la co-éducation.
- Nécessité de moyens : temps, réunions d'équipe, formation, analyse de la pratique
- S'appuyer sur une cohérence globale (équipe, institution, projet)

5.4 Construire des liens avec l'environnement (acteurs, institutions, etc)

Le lieu d'accueil : un levier pour vivre ensemble

Vivre ensemble, c'est déjà un challenge au sein de l'établissement, mais ce n'est pas que cela, c'est aussi s'ouvrir sur le monde extérieur. Les interactions entre parents et professionnels sont le carrefour entre l'individu et la société et la société et l'individu. En s'inscrivant dans son environnement par son projet social, en créant des liens avec les institutions locales et en s'appuyant sur les ressources de cet environnement, enfin en proposant différentes places pour les parents, ce lieu public permet à chacun d'exercer des rôles individuels, sociaux et citoyens. En rendant possible la participation de tous et en restant ouvert sur "la société" dans laquelle il s'inscrit, il contribue au vivre ensemble dans cette société.

5.5 Une posture professionnelle à construire

- Privilégier les échanges entre parents

Les parents entre eux sont ressources les uns pour les autres. Ne pas rester forcément au centre des relations...

- Passer de la domination à la parité

Les relations parents professionnels ont été historiquement sous-tendues par des rapports de domination. La co-éducation implique une relation de parité, comme "égalité entre des personnes", au sein de laquelle les savoirs des uns et des autres ont autant de valeur, et où chacun tient une place égalitaire.

Les professionnels possèdent de nombreux éléments qui peuvent les installer dans une position de domination et de pouvoir : ce sont eux qui maîtrisent les lieux, les règles, le fonctionnement, l'espace. Passer de la relation de domination à une relation de parité est une compétence à construire, en s'appuyant sur différents aspects / outils.

- Penser la place de chacun = une diversité des places des parents, une diversité des positionnements professionnels

La co-éducation est possible si la place de chacun est respectée, mais la place de quelqu'un est toujours par rapport à la place de l'autre... La "place" des parents (terme utilisé dans le décret) est transversale = elle peut exister à différents niveaux, tant individuel que collectif, mais elle commence déjà "dans la tête des professionnels"...

Toute véritable place est une co-construction :

Du côté des professionnels, comment penser la place des parents en tenant compte de la place que ceux-ci souhaitent prendre ?

Du côté des parents, comment oser prendre sa place, dans un espace "étranger", face à des "experts" de l'enfant, quand ce qui compte avant tout, c'est avoir une... place pour son enfant ?

Cette place doit être pensée de façon suffisamment souple et non complètement définie à l'avance, pour permettre aux parents de s'investir à leur manière... "Penser" la place est donc bien différent de "préconstruire", cela demande une vigilance pour éviter de donner aux parents une place que l'on a "construite pour eux". Différentes modalités sont mises en œuvre dans les établissements d'accueil de jeunes enfants, au sein desquels les professionnels déploient beaucoup d'énergie pour travailler cette question.

5.6 Des compétences professionnelles à développer ou à renforcer

- Travailler sur ses propres représentations pour être en capacité de se "décentrer" et entrer dans le cadre de références de l'autre..., et dépasser les jugements de valeur.
- Développer ses capacités pour s'engager dans une démarche visant la négociation. Partir des pratiques de chacun pour trouver ensemble une pratique qui convient à l'enfant = trouver un terrain d'entente où chacun se sent entendu et respecté (rapport gagnant / gagnant).
- Développer des outils de connaissance réciproque, de liens entre établissement et familles. Les relations de parité s'appuient sur la connaissance et la confiance réciproques. Plus les liens entre familles et lieu d'accueil sont visibles, plus le sentiment d'existence et de reconnaissance de chacun se renforce et plus la confiance se construit... Exemples d'outils = mur des familles, affiches avec phrases clé du projet...

5.7 Une piste générale pour mettre en œuvre la co-éducation

Créer les conditions pour que parents et professionnels aient des temps pour être ensemble, faire ensemble et penser ensemble :

- Être ensemble commence par le fait de permettre aux parents de rester dans le lieu d'accueil, pour qu'ils se familiarisent avec les personnes, les locaux, l'ambiance. Si les parents voient ce qui se passe, cela évite les fantasmes sur ce qu'il peut se passer pour leurs enfants en leur absence, et contribue à la co-éducation, au-delà des échanges oraux.
- Faire ensemble, c'est agir ensemble, mettre en place des actions, des activités, où chacun est concerné : privilégier les temps festifs, par ex. permet de se rencontrer sous un jour plus personnel. Mais c'est à chaque lieu d'accueil d'imaginer ce qui est souhaité et possible.
- Penser ensemble, c'est prévoir des espaces, des instances au sein desquelles on construit, on parle ensemble du fonctionnement, mais aussi du projet, des projets.

La position professionnelle "idéale" est de ne pas introduire de hiérarchie entre ces différents niveaux, pour que les parents puissent librement et sans jugement "naviguer" sur ces trois dimensions et varier leur champ de participation selon leurs souhaits, disponibilité, volonté, et leurs aspirations.

Conclusion

Aller à la rencontre des parents peut paraître aisée, apparaître comme une évidence mais c'est une démarche complexe qui demande aux professionnels de développer une posture relativement inconfortable : il faut à la fois s'appuyer sur des repères solides et être apte au mouvement. La co-éducation implique un changement de position dans l'espace, dans la tête, dans le temps, par rapport à un système de référence.

Les intentions, la finalité, le sens qui sous-tendent les rencontres parents professionnels renvoient à des interrogations politiques, idéologiques et éthiques autour des notions de "bon parent" ("enfant bien élevé", "bien-être" et "intérêt de l'enfant", "bonne éducation"...), et des visées de société : pour quel homme, pour quelle société, quelle intégration ?⁹

"Si la mise en œuvre d'un projet de coéducation relève bien de savoir-faire professionnel, d'organisation, c'est surtout une question de conviction, d'ouverture, d'espoir, de générosité, d'un pari sur un monde de demain plus solidaire."¹⁰

⁹ Aspects développés dans l'ouvrage "Parents-Professionnels à l'épreuve de la rencontre", sous la direction de Carlo Deana et Georges Greiner, Editions Erès, 2005

¹⁰ Frédéric Jésus, "Co-éduquer. Pour un développement social durable", Editions Dunod, 2004.

L'AUTORITE ET LA BIEN TRAITANCE : COMMENT PENSER LES TERMES D'UNE COMPLÉMENTARITÉ ?

Catherine PINET FERNANDES
Ecole des Parents

1. L'autorité ne va plus de soi

a. L'évolution du statut de l'enfant

- * L'autorité patriarcale
- * L'enfant, un sujet à part entière

b. L'autoritarisme rejeté

* *Intérêt :*
C'est très sécurisant pour l'enfant : les repères sont précis, l'adulte est prévisible.
Le professionnel est vécu comme sévère mais juste.

* *Limites de l'autoritarisme*
L'ordre et la cohésion du groupe sont premiers au détriment de la personne.
Les comportements conformistes sont favorisés.
Les règles peuvent être respectées superficiellement.
L'enfant peut éprouver du ressentiment, un désir de vengeance.

c. La permissivité mise en valeur

* *Présupposés de la permissivité*
La sagesse inhérente à l'enfant

* *Intérêt de la permissivité*
Elle favorise l'affirmation de soi et la créativité de l'enfant.
Elle élargit l'espace d'exploration.
Elle permet le questionnement sur l'entourage.

* *Limites de la permissivité :*
L'adulte peut être débordé par l'enfant qui remet tout en question
L'enfant prend toute la place et ne s'occupe plus des autres
L'enfant développe un sentiment de toute-puissance
L'enfant n'apprend pas à gérer la frustration

2. Autorité et bien traitance : une complémentarité

a. La bien traitance, une approche particulière

* *Le résultat d'une dynamique professionnelle*
Réflexion collective sur les pratiques
Mise en acte des mesures décidées à l'issue de cette réflexion

* *Prise en compte des besoins de l'enfant*
Différence entre besoins et désirs
Tenir compte des besoins fondamentaux de l'enfant
Répondre le mieux possible à un besoin identifié à un moment donné (tenir compte des contraintes, mais aussi de l'individualité de l'enfant).

b. Les conditions d'une autorité bienveillante

** Les règles*

Des règles cohérentes, claires, explicitées et comprises par l'enfant
Des règles adaptées aux compétences de l'enfant
Des règles qui peuvent évoluer
Des règles adaptées à l'environnement

** Les sanctions éducatives*

La frustration
La mise à l'écart
La réparation

c. Le rôle essentiel de l'adulte

Laisser une place d'enfant à l'enfant
Expliciter les règles
Décider d'intervenir ou pas
Accorder un droit à l'erreur à l'enfant
Mettre en place les sanctions

PERCEVOIR, CONTENIR ET TRANSFORMER LES ANXIETES PRIMITIVES, LES ENJEUX DU TRAVAIL DE PREVENTION ET DU SOIN.

Denis MELLIER

Psychologue clinicien, Professeur de Psychologie et psychopathologie, intervenant dans la petite enfance et les institutions.

*Elle est à toi cette chanson
Toi l'Auvergnat qui sans façon
M'as donné quatre bouts de bois
Quand dans ma vie il faisait froid*
Georges Brassens "Chanson pour l'Auvergnat"

Résumé

Le travail de prévention est souvent très ingrat. Impression de ne pas avancer, fatigue de se « coltiner » des situations qui n'ont pas toujours une issue heureuse, rapport conflictuel avec les collègues, incertitude du devenir des personnes prises accueillies etc. Au fond dans le soin thérapeutique, nous rencontrons également de telles incertitudes, découragements ou irritations etc. Nous ferons l'hypothèse que ces ressentis résultent d'un travail similaire sur des anxiétés ou angoisses diffuses, peu localisables mais souvent assez intenses. La fonction contenante est un concept qui nous permettra de repérer de tels processus.

Son objet désignerait de telles souffrances si archaïques qu'elles n'auraient pas encore le statut d'angoisse ou d'émotion bien reconnaissables. À ce niveau les personnes n'expriment pas de demande, mais paradoxalement le professionnel se trouve au contact de vécus indicibles, lourds et difficiles à percevoir.

Le repérage d'une dynamique émotionnelle présente chez le praticien devient un indicateur d'un possible travail de transformation de ces éléments bruts en éléments psychiques qui pourraient être d'abord éprouvés, avant qu'une verbalisation ne soit possible.

L'attention à l'autre, la faculté à associer et à penser est ici énormément difficile. Les souffrances primitives mettent les liens en péril entre les sujets. La tentation d'agir est ici très grande, ne serait-ce pas une manière d'évacuer des tensions trop forte ? Les dénis communs ou collusions qui se créent entre les personnes participent des défenses pour établir des modalités de contention ou d'évitement de la souffrance.

Les dispositifs d'accueil, de permanence, d'observation, la capacité d'attente, « d'offre de contenant », sont autant d'éléments qui accompagnent méthodologiquement ce type de travail.

Le travail en équipe, la réflexion à plusieurs, la résistance au clivage, à la fabrication d'un émissaire, le partage d'affects représentent un niveau de travail indispensable trop souvent sous-estimé. Ces souffrance surgissant entre corps et psyché, entre soi et l'autre, entre conscient et inconscient tendent à brouiller repères et identifications des professionnels. Elles supposent souvent pour être contenues et transformées un appel au travail de plus d'un professionnel agissant dans des registres différents l'éducatif, le social, le judiciaire, le psy et/ou le somatique par exemple.

En fait il vaudrait mieux parler d'une « fonction à contenir » pour désigner à quel point ce travail doit sans cesse se poursuivre, il est à remettre sur le métier et n'appartient à personne ..., tel est le travail, souvent ingrat, des « acteurs cachés ».

Développements¹¹ :

En prévention se pose avec beaucoup d'acuité le problème de la vie psychique. Il devient urgent de penser en tant que telle cette vie psychique sans vouloir toujours la réduire, la rationaliser ou la rabattre sur de l'objectif, de l'éducatif voire du normatif. Penser dans la prévention la vie psychique, c'est :

1) prendre alors plus directement en compte l'existence de souffrances que nous qualifierons de "primitives", des souffrances qui passent souvent inaperçues, des souffrances qui pourront effectivement faire le lit ensuite de troubles psychopathologiques plus manifestes.

2) prendre en compte tous les enjeux de la transmission psychique qui caractérisent la période de la périnatalité et de la toute petite enfance.

Dans la petite enfance, la question de la prévention est ainsi cruciale et essentielle. Les enjeux de ce travail passe par les questions de la transmission de la vie psychique entre les sujets et la « contenance » de ce qui à cette occasion risque de faire violence aux sujets concernés. Cette transmission s'accompagne de souffrances peu dicibles car trop intolérables. Plusieurs travaux me semblent faire l'impasse sur de tels problèmes.

Les interventions dans la petite enfance reçoivent *de facto* ces enjeux de la vie psychique, les professionnels, les parents, doivent pouvoir les contenir, voire les penser pour faire face aux risques de rupture inhérente à la transmission. Ces interventions constitueraient en elles-mêmes un étayage pour de tels enjeux, une « chance » pour que puisse se penser, se subjectiver ce qui résiste à l'être.

Il nous paraît urgent de poser en ces termes le problème, faute de quoi les "galériens" du relationnel que nous sommes s'épuisent, s'essouffent voire renoncent à reconnaître le travail psychique dans lequel ils sont eux-mêmes impliqués. Pour une reconnaissance sociale, il ne faut pas avoir d'illusion, chacun sait qu'il faudra attendre encore longtemps pour que le début du problème puisse être reconnu. Essayons d'abord de repérer comment la réalité psychique est au travail dans notre domaine.

Prévention et impact de souffrances primitives

En œuvrant dans le champ de la petite enfance nous pouvons nous rendre compte que nous sommes directement sous l'impact de souffrances ou de détresses souvent non dites, non objectivables comme telles. D'un point de vue psychique, nous sommes dans le soin ! Pourtant nos dispositifs ne sont pas à proprement parlé ceux du soin psychique "curatif", de la psychothérapie. Cette situation peut paraître paradoxale et ambiguë. Elle caractérise beaucoup de soignants en prévention : travaillant directement pour maintenir, développer ou permettre tout simplement le surgissement de la vie psychique, ils sont tout juste reconnus comme soignants... Ces questions identitaires ne sont bien sûr pas sans effets sur notre capacité pour démontrer la valeur de notre travail et défendre, à qui de droit, la nécessaire extension de nos moyens. Ce paradoxe peut s'expliquer si nous considérons que nous sommes en tant que professionnels en prévention fortement exposés à l'impact de souffrances non-dites, violentes et peu localisables. Nous parlerons ici de souffrances "primitives" car elles caractérisent un registre "primitif" (Winnicott) ou "originaire" de la psyché.

Nous expliquons de tels phénomènes par la caractéristique spécifique de ces souffrances : elles se transmettent dans l'entourage par "diffusion", à l'image d'un gaz qui traverse les différents espaces rencontrés. D'où l'importance de prendre en compte le registre du corps et des émotions. Ayant travaillé depuis bientôt trente ans "en prévention" comme psychologue dans des structures d'accueil de bébés nous avons réalisé une première recherche sur ces problèmes qui touchent aussi

¹¹ Ce texte reprend en grande partie des données issues de Mellier Denis (2004) Prévention et vie psychique ou comment accueillir les souffrances présentes en périnatalité ? in Dugnat M. ed. *Prévention précoce, parentalité et périnatalité*, Toulouse, érés, 89-103 et de Mellier D. (2005), La fonction à contenir. Objet, processus, dispositif et cadre institutionnel, *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 48, 2, 425-479.

bien les équipes que les parents et leur bébé (Mellier D., 2004) puis une seconde avec Joëlle Rochette sur le devenir des souffrances la première année de la vie (2007).

Sans entrer dans les détails des enjeux familiaux, groupaux et institutionnels nous soulignerons seulement ici l'impact groupal de la souffrance. Nous avons tenté d'expliquer l'impact et le devenir de tels malaises dans les familles et les équipes par l'existence "d'anxiétés ou angoisses primitives" qui sont l'expression de souffrances antérieures à la distinction moi/non-moi, sujet/objet. Les anxiétés primitives sont ainsi liées à un problème d'effraction du Moi, à un empiétement, à une situation traumatique réelle.

Ces souffrances n'ont pas ainsi le même statut qu'une émotion bien identifiable du point de vue intrapsychique, quand l'angoisse affecte le moi. Ces souffrances se situent en deçà de l'angoisse (du côté de la jouissance au sens de Lacan). C'est ce qui rend difficile pour un sujet l'expression d'une demande de soin, voire même d'aide. C'est ce qui caractérise pour nous le champ de la prévention et la raison d'être des « acteurs cachés » : face à souffrances secrètes, cachées, déniées, nous professionnels nous ne pouvons qu'être d'abord des « acteurs cachés », non pas des espions, mais des acteurs qui reçoivent, en plus de leurs fonctions établies, une fonction supplémentaire qui agit par devers eux.

Comment alors expliquer la tâche des professionnels ? Si l'angoisse de séparation s'exprime sur un registre émotionnellement plus perceptible et communicatif, les anxiétés primitives désignent une souffrance primitive qui se diffuse de manière plus anonyme dans l'entourage sous forme de tensions ou d'insécurité. Dans ce dernier cas la démarche de soin consisterait d'abord à se positionner pour pouvoir percevoir, recevoir et contenir ces tensions émotionnelles. Est-ce que ce ne serait finalement pas les professionnels qui se trouveraient ainsi, dans le meilleur des cas, mis en "signal d'alarme" dans la prévention, mis à éprouver l'angoisse ? Ce sont eux souvent qui ressentent les tensions et émotions que la personne accueillie dénie, masque ou banalise, prise qu'elle est dans la résurgence de traumatisme passé ou la situation irréaliste de détresses multiples.

Violence et transmission de la vie psychique

La période périnatale est caractérisée par *les enjeux de la transmission de la vie*, la petite enfance porte toutes les marques encore de cette situation.

Quand dans le passé on demandait au père s'il fallait sauver "la mère ou l'enfant", on touche là les enjeux extrêmes, violents de cette situation de naissance, de mise au monde, de risque de mort, de transmission générationnelle. "La mère ou l'enfant", c'est également pour Bergeret le paradigme d'une violence fondamentale au cœur de notre développement psychique. Dès le début de la conception se pose cette question de "garder ou pas l'enfant", comme plus tard se posera la question de "l'adoption" du nouveau-né et de l'acceptation de sa propre vie psychique (pensons également au handicap), pour la mère et le père bien sûr, mais au-delà pour leurs groupes familiaux. Cette transmission de la vie est aussi celle plus spécifique de la transmission de la vie psychique, comme l'indique par exemple les enjeux de vie et de mort dans les services pour prématurés.

Ces enjeux autour de la transmission de la vie psychique, de la naissance à la vie psychique comme celle du *don* de la vie, posent la question des frontières, des limites entre les êtres, comme de leurs possibilités d'états, d'appuis pour soutenir ce risque. Nous situerons ici la place des professionnels. Leurs fonctions en prévention consisteraient à soutenir cette transmission, à *l'accompagner*, dans tous ces enjeux et aux différents niveaux de ses manifestations, corporelles, somatiques, sociales, juridiques etc.

La période périnatale est ainsi caractérisée, par une porosité provisoire des frontières psychiques, tant du point de vue du sujet qu'entre les sujets (dimension intersubjective). Ceci a été très bien mis en relief pour l'ensemble du groupe familial lors de la venue d'un nouveau-né, pour les parents, pour la mère enceinte comme pour celle attentive à son bébé.

Le problème de fond en prévention serait celui du maintien de cette vie psychique entre les êtres, entre les sujets. Cette "continuité d'être" a été bien décrite par Winnicott pour un sujet en dépendance avec sa mère, il convient de la penser avec "le saut" de la naissance. La rupture, le "non éprouvé",

l'irreprésentable, la crainte de l'effondrement constituent le paradigme d'une économie qui concerne la survie d'un sujet et de plus d'un sujet quand il est question de transmission. Il s'agit d'assurer "une continuité de la vie psychique tout au long de cette période". Dans ces cas nous savons que les sujets ne peuvent bien souvent formuler une demande de soin. La personne peut avoir directement accès à sa souffrance pour la mettre en forme, l'éprouver, la verbaliser à un autre. Nous savons par contre que cette souffrance, violente, peut être à l'origine de comportements de destruction, d'addiction ou au contraire d'une véritable anesthésie de la vie psychique. Il faut penser cette problématique au niveau d'un individu mais aussi pour un couple, celui des parents, pour des groupes, les familles, ainsi que pour nos établissements. La question de la transmission de la vie psychique est portée par plus d'un sujet et à un impact sur tout un environnement psychique.

Dans ce contexte on peut comprendre la polymorphie des lieux et aspects de la prévention : consultation chez le généraliste, contact avec une assistante sociale, accueil dans un centre de dépistage, lors d'une permanence d'écoute ou participation à un groupe, accompagnement psychologique d'une équipe, hospitalisation en unité mère-enfant, visite à domicile etc., on peut comprendre les problèmes "en série" qui peuvent se transmettre d'un lieu à un autre, comme des cloisonnements défensifs ou des attitudes rigides. Il s'agit de résister, de contenir psychiquement des enjeux "explosifs" pour des parents au travail dans ce qui tente ou pas de se transmettre.

Le travail de prévention consiste à accompagner ces enjeux, à faire une « offre », une offre "d'espaces de contenance". La dynamique psychique traverse les individus, les familles et groupes et rend poreux les frontières entre individus, la dimension groupale, intersubjective, est très prégnante.

Un modèle permettant d'envisager ce travail pourrait être celui d'une *fonction à contenir* les risques catastrophiques de la transmission. Nous pouvons ainsi le caractériser :

- Il s'agit d'une *fonction* à l'instar de la "fonction alpha" car cette *fonction contenant* du clinicien doit pouvoir permettre de repérer l'existence d'une conflictualité psychique, elle doit permettre cette prise de conscience, contenir, *faire se rencontrer* ce qui autrement peut s'éviter, rester dans l'indifférence ou s'exprimer dans des champs différents. Le conflit suppose déjà une communication possible à l'intérieur d'un champ, c'est ce champ-là, cette enveloppe, qu'il nous faut construire en prévention, notamment par une *offre* car il n'y a pas de demande manifeste à un *psychiste*.

- Cette fonction est portée par un travail d'attention. Prévenir, c'est aller au devant de la demande, être attentif *au bon moment* pour pouvoir commencer à penser des éléments bruts de sens. Il s'agit d'aller "près" de la personne en souffrance, comme l'indique l'épigraphe de cette chanson de Brassens. Myriam David l'a exprimé de manière très personnelle en se souvenant "de l'énorme gratitude et du réconfort" qu'elle a éprouvé quand au fond de la détresse pendant la guerre elle a rencontré l'attention d'un geste humanisant.

- Cette fonction est nécessairement portée par *plus d'un professionnel*. En prévention le repérage d'une conflictualité proprement dit *psychique* passe par un long travail dans l'environnement psychique des sujets. Les problèmes prennent souvent une allure sociale, éducative ou médicale avant de pouvoir être approché psychiquement pour un sujet (et se subjectiviser dans le soin éventuel). Ils se manifestent de même d'abord dans des conflits interpersonnels avant de pouvoir être pensés dans les liens du sujet à l'objet. Ce travail passe alors par *un tissage de liens entre professionnels*, il s'inscrit dans un travail de lien interdisciplinaire qui reste à explorer. En ce sens la prévention a une dimension groupale et institutionnelle, bien antérieure aux possibilités interprétatives contenues dans les dispositifs de soin.

Nous ajouterons que pour garantir un travail pluridisciplinaire sur ces souffrances primitives, sur l'irreprésentable qui est à contenir, il nous paraît important d'envisager l'efficacité d'un cadre « à double détente » :

- un temps d'accueil : pour recevoir toute demande déposée, formulée par les parents, pour entrer en contact avec ce parent, ce bébé hospitalisé, pour "héberger" lors d'une intervention ce qui tend à se transmettre
- un temps second pour rendre "psychique", pour "convertir" en émotion pour les soignants ce qui est d'abord ressenti de manière assez brute et déstabilisant sur-le-champ.

Les dispositifs « à double détente » permettent de médiatiser, temporiser, l'immédiateté de l'impact des risques liés à la transmission¹². Ceci suppose un "maillage de cadre" entre psy et non-psy, lors du travail en commun dans l'accueil de parents ou de bébés ou/et dans celui « post-

¹² Mellier Denis (dir.) (2002), *Vie émotionnelle et souffrance du bébé*, Paris, Dunod, (nouvelle édition 2004)

rencontre » où se reporte le temps plus librement associatif de l'interprétatif. Nous pouvons en trouver une illustration dans le dispositif d'observation souvent utilisée en prévention. Ce dispositif demande obligatoirement une décomposition du temps, mais ceci est présent aussi dans les groupes d'analyse de la pratique, les supervisions d'équipe, comme au sein même des transmissions entre professionnels et "psychistes".

Etre là

Du point de vue psychique il n'y rien ici à "pré-venir", par contre il s'agit bien de "venir près", d'intervenir pour offrir une attention, une écoute, un travail d'élaboration pour des situations potentiellement violentes. Il s'agit effectivement pour chacun d'une question d'éthique, car c'est la vie psychique de plus d'un sujet qui est ici en question. Chacun sait que ce sont les sujets qui sont le plus démunis qui demandent le moins, seul la reconnaissance de ce qui souffre dans ces situations peut nous aider à être avec eux pour faire notre travail de soignant. Encore faut-il arriver à reconnaître ces souffrances, disséminées dans le corps et l'intersubjectivité.

On a mis longtemps à reconnaître la douleur chez le bébé, on commence à bien connaître les signes de souffrances précoces d'un bébé, reste à expliciter pourquoi dans nos pratiques on sent à un moment qu'il y a à être vigilant, reste à expliciter ce qui crée objectivement chez les soignants une inquiétude bien réelle, reste à expliciter des signes de souffrances primitives pour le bébé *comme* pour ses parents. Le renouvellement de l'approche préventive en périnatalité passe à notre avis par la reconnaissance *de facto* des souffrances présentes dans les situations préventives, à un niveau groupal, intersubjectif. Si d'un point de vue social ou médical tout doit être mis en œuvre pour prévenir et créer les conditions optimales pour que ne se développent pas des problèmes précédemment repérés comme nocifs pour la santé, du point de vue psychique, le problème est ici un problème de soin. On a faire face à des souffrances primitives, qui peuvent avoir des effets paradoxaux, confusionnant pour les uns et les autres.

Une image : communication et plongée sous-marine

Cette conférence, comme souvent lors de vrais échanges avec le public, a été marquée par une image qui a fait « tilt » en s'imposant dans les esprits.

Plus le bébé est petit et plus nous devons nous adapter à son mode de communication. Si avec des grands nous sommes comme des adultes jouant sur la plage, avec des plus petits nous devons « barboter » avec eux dans l'eau, ils n'ont pas encore acquis le langage verbal.

Avec des nouveaux-nés nous descendons encore d'un cran dans la communication non verbale ; il faut prendre des bonbonnes d'oxygène et un masque pour aller à leur rencontre, ils proviennent d'un monde très éloigné du notre, et sont à une place où la pression et le temps ne sont pas les mêmes et où la sensorialité revêt une importance extrême.

Mais si l'on « plonge » il faut pouvoir remonter, et parfois avec des paliers, pour retrouver nos propres rythmes, nos propres modes de communication. Pour ensuite pouvoir repartir... etc.

Avec les bébés, nous sommes « mouillés », qu'on le veuille ou non ; prévenir, c'est « se mouiller » et régulièrement se « sécher ». Notre « peau » sinon ne tiendrait pas le choc, elle deviendrait trop poreuse, à moins que nous n'utilisions en permanence pour nous défendre une carapace pour rester toujours au sec. Après avoir communiquer « sous l'eau », de manière « régressive » avec les nourrissons, nous devons pouvoir retourner à la plage où l'on parle entre adultes pour nous restaurer. Nous pouvons alors à nouveau nous immerger, « plonger » pour aller à leur rencontre, dans un va-et-vient continu.

Quand le bébé est plus « grand » il nous donne des signes plus manifestes en réponse à notre contact, ces signes sont bien aléatoires pour le tout nouveau-né.

Les parents sont ainsi de nos jours parfois profondément seuls. Complètement immergés avec leur bébé qui vient depuis peu de naître, ils n'ont pas toujours des appuis pour se ressourcer. Internet, le « Laurence Pernoud » et toutes les informations ne suffisent pas s'ils n'arrivent pas à faire ce va-et-

vient avec de « vraies personnes », s'ils ne peuvent pas trouver « une plage » où partager leurs légitimes inquiétudes, angoisses, émerveillements, bouleversements, changements de peaux.

Pour les professionnels, on aura reconnu ici l'importance des groupes d'analyse de la pratique, des temps d'observation¹³ et de discussions entre adultes pour faire face aux enjeux des souffrances très primitives qui se transmettent en même que la vie suit son cours entre les générations....

Pour aller plus loin, deux exemple de travail en prévention, crèche et PMI : Mellier Denis, 2004. *L'inconscient à la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés*, Toulouse, Érès. Rochette Joëlle et Mellier Denis (2007) Transformation des souffrances de la dyade mère-bébé dans la première année post-partum : stratégies préventives pour un travail en réseau, *Devenir*, 19, vol. 2, 81-108.

¹³Mellier Denis (dir.) (2001), *Observer un bébé : un soin*, Toulouse, édition Érès, 144 p. (nouvelle édition 2008)

POUR UNE ECOLE MATERNELLE "SUFFISAMMENT BONNE"

Maryse METRA

*Rééducatrice de l'Education Nationale, Psychologue de l'enfance et de l'adolescence
Vice présidente de l'AGSAS*

Je souscris complètement aux cinq propositions qui sont les vôtres dans le cadre de la prévention :

- Instaurer un "climat" préventif avec l'enfant
- Instaurer le partenariat avec les parents
- Pour les professionnels, sortir de la solitude face aux difficultés
- Créer, développer et entretenir un cadre de travail préventif
- Transformer l'image que les décideurs ont du travail avec la petite enfance

Par ailleurs, j'ai repris dans le titre de mon intervention une formulation de D.W. WINNICOTT qui pose les conditions de ce que peut être une mère « suffisamment bonne », c'est-à-dire, un être humain qui propose à un enfant des défaillances transitoires qui ne sont jamais supérieures à ce qu'il peut éprouver. Je tenterai alors de définir ce que pourrait être une école maternelle qui offre un environnement relationnel qui permette à l'enfant de grandir, d'apprendre avec les autres, de renforcer son Moi cognitif et social. Pour se séparer de son univers familial et découvrir que son univers peut s'agrandir, l'enfant a besoin de retrouver des repères fiables et facilement identifiables pour comprendre ce lieu école et y trouver sa place.

Le sort de toute l'école n'est-il pas influencé par ce qui se joue à l'école maternelle, qu'il s'agisse du problème des apprentissages, du problème de la violence, ou des difficultés du lien social ?

Il nous faut réfléchir à l'importance de cette école et voir si une écoute de certains comportements ne permettrait pas d'éviter l'installation ou la pérennisation des difficultés. C'est tout l'enjeu d'une politique de prévention qui est souhaitable à l'école maternelle, mais qui, hélas, n'a pas les moyens de sa mise en œuvre.

L'hétérogénéité est au fondement de l'école de la République, nous ne pouvons pas nier les différences interindividuelles. La ligne de conduite de l'école maternelle repose sur le respect de la diversité des enfants et de la diversité des besoins de développement. Pour le psychanalyste Jacques LEVINE, le problème majeur se définit ainsi : "*Nous avons à inventer les stratégies et les détours nécessaires pour développer des enfants, pas pareils au départ, qui ne seront pas nécessairement pareils ou égaux au terme du parcours, mais à qui auront été données, entre temps, des chances pareilles en matière de compétences diversifiées*".¹⁴

Il s'agira de privilégier un modèle "prévenant" de la prévention, plutôt qu'un modèle prédictif et déterministe.

Une école pour tous les enfants : l'accueil de l'hétérogénéité

On assigne à l'école maternelle une finalité de socialisation, en oubliant que toute une série de difficultés à ce niveau s'expliquent par le fait que l'on cherche à bâtir sur des fondations fragiles ou lézardées, sans chercher à y remédier. Comment être attentif à la fois à l'universalité des savoirs et à la singularité des apprenants ? L'hétérogénéité concerne le cognitif, mais aussi la socialisation, les images de soi, les zones de souffrance et de bonheur, avec lesquelles les enfants arrivent en classe.

¹⁴ Jacques LÉVINE, Michel DEVELAY "*Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*". ESF. 2003

Les différences ne doivent pas être banalisées, car elles risquent de générer de la violence, du découragement, de l'inhibition, de la souffrance. Nous devons prendre en compte les écarts entre enfants pour traiter la question de l'hétérogénéité. Ces écarts nécessitent des dispositifs adaptés que les enseignants peuvent mettre en place en collaboration avec les personnels des RASED¹⁵. Qu'en sera-t-il avec la diminution annoncée du nombre des enseignants spécialisés ?

Vous parlez d'*acteurs cachés*, et cela résonne en moi car les personnels des RASED vont perdre 1500 postes à la rentrée. Ils seront de moins en moins lisibles et c'est bien dommage.

Jacques LEVINE déclarait qu'il fallait "protéger la maternelle" car ce qui fait sa renommée est cette "pédagogie de l'échange" qui repose le respect actif des différences. Voici ce qu'il écrivait :

"Le respect de la différence consiste à rencontrer l'enfant tel qu'il est, avec les moyens et les motivations qu'il a. Les ateliers diversifiés correspondent à cette volonté. Ils encouragent à égalité les savoir-faire, dire, gérer, penser, réaliser, imaginer... Et il s'agit d'un respect actif de la part de l'enseignant s'il sait pointer et mettre en développement ce qui émerge de positif au cours de ces activités, notamment le goût de la découverte.

Le respect de la différence, c'est aussi la capacité, pour l'enseignant, de ne pas en rester aux relations de groupe et de promouvoir, si nécessaire, des relations duelles personnalisées qui sécurisent et consolident le narcissisme de l'enfant. Ce respect devient actif lorsque, la relation duelle étant bien établie, elle est utilisée pour ramener l'enfant aux activités de groupe".¹⁶

Jacques LEVINE nous mettait en garde : nous avons trop vite tendance à nous intéresser au devenir d'un Moi scolaire et social, sans penser qu'il se construit sur la base d'un Moi familial. Il est indispensable que soient engagés avec les parents les échanges nécessaires afin de les informer et de les associer à toute démarche de prévention, de repérage, de dépistage et de diagnostic ainsi qu'à toute démarche d'aide.

Un jardin pour les premiers pas scolaires

L'entrée à l'école est un moment d'organisation qui peut être désorganisateur. Certains enfants vivent ce passage comme un risque de morcellement, d'autres le vivent comme une promotion, comme une ouverture. Nous constatons aussi que les parents sont aussi souvent aux prises avec les problèmes du passage. C'est pour cette raison que je vous invite à métaphoriser le passage avec un détour par ce tableau de Vincent VAN GOGH « Les premiers pas de l'enfance » peint en 1890, d'après Jean-François MILLET.

¹⁵ Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

¹⁶ LEVINE Jacques. *Faut-il détruire le CP pour protéger la maternelle et le CP lui-même ? Propos sur la difficile gestion de l'hétérogénéité*. 1991. Actes du colloque n°2 "Les 2-7ans à l'heure de l'Europe"



Ce tableau nous amène dans un jardin, lieu des commencements, jardin des Hésperides. Il s'agit peut-être d'un jardin d'acclimatation. La rencontre y est probable si le chemin ne présente pas trop d'embûches. C'est une métaphore souvent utilisée en éducation, on parlait parfois de jardins d'enfants.

Selon Philippe MEIRIEU¹⁷, éduquer imposerait de placer l'enfant dans un "jardin de culture", "un lieu de rencontre avec les œuvres héritées de l'histoire, un lieu où les contes et les chants, les mythes et les images fortes laissées par les hommes soient présentes, disponibles et accessibles".

Lewis CAROLL a utilisé aussi le jardin dans Alice au pays des merveilles. Lorsque la fillette est descendue dans le terrier du lapin, elle découvre une petite clé en or qui permet d'accéder à un couloir où elle découvre « le jardin le plus adorable qu'on puisse imaginer ». Elle fera de nombreuses rencontres avant d'atteindre le jardin et d'y rencontrer la Reine. Ce jardin se transforme en terrain de croquet, tout en creux et en bosses. Plus tard, elle cherche, dans le jardin, la petite porte qui la fera parvenir jusqu'au miroir, symbole de la richesse interne à découvrir en soi. C'est à ce prix qu'elle pourra devenir une personne responsable de sa vie.

Nous rencontrons d'autres jardins dans d'autres contes. Le jardin est une métaphore du monde, qui nous permet de parler ici du monde scolaire. « J'ai descendu dans mon jardin, pour y cueillir du romarin », dit la chanson populaire. C'est une invitation à descendre dans le jardin avec une intention : y cueillir du romarin ou toute autre plante aromatique qui ne se trouve que là, dans ce jardin où l'on descend, et qui nous promet de bien belles rencontres...

Il ne nous faudra pas oublier non plus que les enfants arrivent aussi à l'école avec leur jardin secret qu'il nous faudra respecter.

¹⁷ Philippe MEIRIEU Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu ? éd. du Tricorné. 2002

Pour faire croître, grandir l'enfant, nous allons travailler le terrain aussi. Nous allons enlever les gros cailloux, alimenter le sol pour que les jeunes pousses puissent y trouver de la nourriture et croître. Nous y verrons naître des pensées...

Jardin à l'anglaise, japonais, tropical, à la française... Nous allons nous inspirer de l'art des jardins, et les échanges européens nous montrent que ces compositions complexes sont parfaitement intégrées aux modes de vie de nos différents pays. Notre école est référée à une culture, ce qui ne nous empêche pas de rêver à d'autres jardins : jardin des sens, jardin aquatique, potager, aromatique, jardin rentable...

Il y a dans ce tableau un mouvement vers la vie, vers la croissance. L'enfant va vers la croissance, le père est en attente de croissance et la mère permet cette croissance. Le grandir va se situer dans cet entre-deux plein de vitalisations, de sensations, d'émotions, d'attentes et d'étonnements.

Dans ce jardin tout est possible, il y a un espace à remplir, à investir. Le dynamisme de l'enfant est relayé par les adultes : il a un instinct de découverte qui est soutenu par eux, et qui nous laisse augurer d'une heureuse rencontre.

La végétation florissante nous donne l'espoir de ce que sera demain.

A l'extérieur de ce jardin, il y aussi un terrain traversé par l'enfant, sa famille, les enseignants, que nous pourrions lire comme une cartographie des moments qui ont pu être accidentés .

- **La barrière**

L'école est un lieu clos, et même lorsque nous parlons d'école ouverte, celle-ci n'a de sens que parce que la barrière existe. A nous de nous représenter quel type de barrière nous instaurons, et à qui nous en autorisons le franchissement, comment ?

D'après le dictionnaire, une barrière est un assemblage de pièces de bois ou de métal qui ferme un passage, ce qui est hautement symbolique pour l'entrée à l'école ; mais c'est aussi ce qui fait obstacle à la liberté d'échanges.

Dans ce tableau, la mère et l'enfant ont franchi tous deux la barrière qui permet d'entrer dans ce jardin. La mère a fait quelques pas et nous pouvons supposer qu'elle va laisser l'enfant s'engager seul à la rencontre du jardinier.

Dans la réalité, quand l'enfant a passé la barrière, il pactise avec l'enseignant et avec la classe, mais il y a quelque chose en lui qui est installé et qui reste fidèle à ce qu'il vit au-delà de cette barrière. Cette dualité ne doit pas nous faire peur, nous devons l'envisager pour aller rencontrer l'enfant qui a du mal à pactiser avec l'école.

- **Le jardinier**

Dans le jardin, un homme est là, il a posé ses outils et il est dans une posture d'accueil de l'enfant qui est devant lui. Nous sommes dans une situation optimale pour penser l'entrée dans le monde social, car l'enfant adopte une position dynamique, prêt à aller de l'avant, accompagné par la mère, il est prêt à quitter le giron maternel.

La posture de l'enseignant peut être celle du jardinier, une posture paternelle : déposer provisoirement ses outils pédagogiques pour que s'opère une véritable rencontre avec l'enfant, et qu'il puisse aménager pour chacun un parcours qui semble au départ "accidenté". Quand la rencontre a eu lieu, le pédagogue pourra reprendre ses outils et initier l'enfant à la culture.

Quand l'enfant arrive à l'école, il y a cette nécessité de penser l'accueil en déposant, nous aussi, nos outils, pour nous adapter à ses besoins et la qualité de cette rencontre nous permettra ensuite de l'amener à la culture, aux apprentissages.

Le jardinier doit savoir adapter, développer et faire grandir.

Cette posture me semble tout à fait convenir pour penser tous les passages à l'école : la première rentrée, mais aussi l'entrée au CP, puis au collège.

Pour revenir à la métaphore d'Alice au pays des merveilles, j'espère qu'on ne nous demandera pas d'être des artefacts de jardiniers, des petits soldats sortis d'un jeu de cartes, qui peignent les roses en rouge pour éviter que la Reine ne découvre leur véritable couleur.

- **Cultiver**

Si le rôle de l'enseignant, du pédagogue est d'accompagner l'enfant sur le chemin de l'école, les enseignants spécialisés seront là pour accompagner l'enfant qui a du mal à traverser le jardin, ou qui en est empêché par ses parents, par exemple. L'enseignant aura nivelé le terrain, ce qui n'empêchera pas certains enfants de faire une singulière randonnée, de prendre des détours, des chemins de traverse... Tous les enfants ne sont pas dans cette dynamique d'aller de l'avant, tous les parents ne sont pas prêts à lâcher prise aussi aisément. Nous allons penser des dispositifs pour faciliter l'acclimatation. Il s'agit parfois de transformer la nature du sol pour que le jardin soit propice à la culture de tous et de chacun.

Carl ROGERS déclarait que le développement de la personne ne pouvait se réaliser que dans la relation à l'autre : « *Il faut que nous soyons valorisés inconditionnellement par l'autre pour que notre personnalité puisse s'épanouir selon ses tendances propres* ». La magie de la rencontre survient parce qu'on est en état de la vivre sans qu'elle mette trop notre vie à l'épreuve du désordre. Dans cette relation, les personnes en présence doivent pouvoir laisser tomber leurs masques sociaux pour communiquer à un niveau d'authenticité, en ayant la capacité d'exprimer leurs attentes, leurs émotions, leurs sentiments...

Les étayages multiples dont le jeune écolier a besoin

Comment aider l'enfant à grandir ? Nous devons ajuster notre pas au rythme qu'il peut suivre, nous le précédon's légèrement, garant de son projet éducatif. Nous l'aidons à franchir des seuils, nous élargissons les passages qui paraissent difficiles, et nous ouvrons des impasses pour désenclaver les obstacles à son développement.

Le risque serait que nous, adultes, courrions trop loin devant ou que nous restions en arrière. Nous allons nous situer dans ce que VYGOTSKY appelle une "zone proximale de développement".

Selon VYGOTSKY, chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement :

- d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique,
- puis comme activité individuelle, comme fonction intrapsychique.
-

Le rôle de l'enseignant consiste à :

- construire des dispositifs d'aide qui se situent dans le prolongement de ce que le sujet est capable de faire, très légèrement en avance (étayage)
- travailler à la disparition progressive de ces dispositifs pour faire accéder le sujet à la capacité de mettre en oeuvre ces opérations mentales et intellectuelles tout seul et à sa propre initiative (désétayage).

Dans mon travail avec les enseignants d'école maternelle, j'ai privilégié une approche proposée par Monique PINOL-DOURIEZ et Marie-Claude HURTIG. Dans le cadre d'une recherche sur la « Construction de l'identité chez l'enfant durant ses trois premières années », elles ont observé des enfants en crèche, de cinq mois à trois ans. Reprenant le terme d'étayage de René KAËS (corps, code, groupe), elles nous décrivent des processus d'étayage, sur lesquels l'enfant prend appui pour se développer.

Un enfant de trois ans qui s'est développé de manière à peu près harmonieuse peut s'appuyer sur quatre formes d'étayage : son propre corps, les adultes, les pairs et les objets. J'ai pu voir combien les enfants en difficulté à l'école que je rencontrais avaient des difficultés avec une ou plusieurs formes de ces étayages. Leurs apprentissages s'en trouvaient par conséquent entravés. Nous verrons que ce qui pose problème, c'est un étayage exclusif à l'un des appuis possibles, ainsi que le refus de l'un de ces étais, à l'école maternelle, comme à l'école élémentaire, et au collège.

Il n'est pas toujours aisé pour l'enseignant de travailler sur cet investissement des étayages multiples. Les enseignants spécialisés des RASED, dans leurs actions de prévention, peuvent proposer des dispositifs où ils accompagneront les enfants qui n'investissent pas ces étayages multiples fondamentaux pour s'engager dans les apprentissages à l'école.

- **L'étayage au corps**

Nous pouvons proposer aux enfants des espaces pour qu'ils apprennent à maîtriser leurs pulsions, mais dans le même temps, il faut les amener à un glissement vers d'autres formes d'étayages, en proposant des médiations qui vont donner forme aux mouvements du corps, en les conduisant vers d'autres formes de représentation. La meilleure façon de grandir est peut-être de jouer, de « faire comme si », de stimuler sa créativité à travers des expériences multiples, ce qui est à la base du processus d'apprentissage.

- **L'étayage à l'adulte**

Certains enfants ne peuvent réaliser une tâche dans la classe que lorsque l'enseignant interagit directement. Ce besoin d'étayage tient d'un manque de confiance et sûrement du fait qu'ils n'ont pas intériorisé l'autre avec lequel on apprend (VYGOTSKY, *Pensée et langage*, Éditions sociales, 1985).

Nous avons alors à interroger la "capacité pour l'enfant à être seul en présence de l'autre" (D. W. WINNICOTT). Si l'enfant à l'école maternelle n'a pas assis cette capacité, tout au long de sa scolarité, il sollicitera son environnement pour s'engager dans la moindre action, il aura besoin de recourir à tout moment au substitut maternel. Nous constatons même des "incapacités à être seul" qui perdurent tout au long de la vie, et qui peuvent se manifester par des addictions, des attitudes dépressives.

Certains enfants qui arrivent en petite section nous montrent cette grande dépendance à l'adulte, qui est à la fois une impuissance à être seul, mais aussi une impossibilité d'être seul. Nous voyons alors comment introduire d'autres étayages, en même temps que nous accompagnons l'enfant, comment nous allons mettre entre lui et nous des pairs, mais aussi des objets culturels, des "objeux", comme dit René ROUSSILLON. Un travail avec les parents s'avère nécessaire aussi pour qu'ils puissent s'adapter progressivement aux besoins changeants de l'enfant.

- **Étayage aux pairs**

En reprenant les travaux du psychanalyste hongrois Geza ROHEIM, René KAES¹⁸ nous invite à penser comment faire passer l'enfant de l'agrippement à sa mère, à l'adulte, à un agroupement, se joindre aux autres, ce qui est à la base de la socialité.

Se connaître soi-même, nous l'avons vu, est une difficulté pour beaucoup d'enfants qui ne peuvent s'installer dans le Moi social, le Moi groupal décrit par WALLON. Ces enfants naviguent entre égocentrisme et socialité, mais le curseur reste parfois "grippé" du côté de l'égocentrisme, ce qui rend la rencontre difficile avec les autres et les apprentissages, ou alors, le curseur reste "grippé" du côté de la socialité, ce qui rend l'engagement personnel impossible et bloque le processus d'apprentissage.

- **Étayage à l'objet**

Les objets "autres que soi" ou objets transitionnels participent au cheminement de l'enfant du subjectif à l'objectivité. Les jeux de cache-cache, de cacher-trouver permettent d'explorer cette capacité pour l'enfant de se représenter un objet ou un sujet absent. Cette expérience est à la base de l'activité de symbolisation. Quand le domaine de l'expérience s'agrandit, l'enfant utilise les objets extérieurs pour les mettre au service de sa réalité personnelle, et se prépare à entrer dans l'expérience culturelle.

La manipulation des objets a permis à l'enfant d'acquérir la notion de « permanence de l'objet », et de mieux connaître son environnement. L'expérimentation, les manipulations sont essentielles. J'ai pu constater l'importance des objets « malléables » à l'école maternelle (le sable, la pâte à modeler, l'eau...), où l'enfant expérimente l'indestructibilité et la capacité de transformation, par l'intermédiaire de ses propres actions.

Ce que nous pouvons observer à l'école maternelle doit interroger la manière dont l'enfant investit l'objet, car tout objet transitionnel est précurseur de cette aide transitionnelle décrite par WINNICOTT qui ouvrira vers l'expérience culturelle et les apprentissages.

¹⁸ KAES René. *Le groupe et le sujet du groupe*. Dunod. 2000

Conclusion : l'école, pays d'éveil ou pays des merveilles ?

Réussir sa croissance n'est pas une entreprise facile. L'entrée à l'école peut s'apparenter au récit de Lewis Carroll qui plonge Alice dans un univers étonnant, parfois effrayant. En deçà de la difficulté de grandir, on voit se multiplier dans le conte, des transformations corporelles, des rencontres curieuses, le temps et l'espace y sont déstructurés, le langage, lui-même, y est constamment subverti.

Alice découvre la réalité du monde des adultes telle qu'un petit enfant peut l'appréhender. Qu'en est-il de l'enfant quand il arrive à l'école ? L'univers ne lui apparaît-il pas aussi instable que dans le pays des merveilles ?

Dans un autre conte de Lewis CAROLL, « À travers le miroir », Alice exprime le souhait de traverser le miroir du salon pour voir ce qui se cache derrière. Elle pénètre dans un monde où les personnages rencontrés sont les pions d'un jeu d'échecs. C'est un autre sentiment que peut ressentir l'enfant. Son désir de grandir se heurte aux réticences, parfois à l'hostilité des grandes personnes. Alice se voit à la fois enseignée et critiquée par ses interlocuteurs, ambivalence que vivent aussi les élèves. Une épreuve plus cruelle attend Alice : la mise en question de son identité. Ce n'est pas ce que nous souhaitons pour les enfants que nous accueillons. Ils doivent vivre l'école comme une expérience de "plus-value", et non comme une atteinte possible de leur intégrité.

Bibliographie

LEVINE et MOLL	<i>Je est un Autre</i>	ESF	2001
METRA Maryse	<i>La première rentrée. Les enjeux d'une prévention précoce à l'école maternelle.</i>	EAP.	2000
METRA Maryse in ouvr collectif	<i>Les premiers pas vers l'autre. p 89-108 : <u>Un grand pas : franchir le seuil de l'école.</u></i>	<i>Erès. Mille et un bébés.</i>	2008
VYGOTSKY L.S.	<i>Pensée et langage</i>		
WALLON Henri	<i>L'évolution psychologique de l'enfant</i>	Colin.	1968
WINNICOTT. D.W.	<i>Jeu et réalité, l'espace potentiel.</i>	Folio-essais	2002

CONCLUSION

- Anne-Louise **NESME**, chargée de mission AIDES Alcool

Pour conclure brièvement, j'aurais envie tout d'abord de reprendre **quelques questions** fortes qui se sont posées tout au long de ce temps riche d'échanges :

- Comment faire reconnaître l'importance d'un travail sur la bientraitance des professionnels en amont d'une réflexion sur la bientraitance des enfants ?
- Comment faire reconnaître que l'accueil, ce n'est pas rien faire ? Il peut non seulement être un moyen mais aussi et surtout une fin...
- Comment faire vivre la co-éducation qui est aujourd'hui à la fois une question de société et une responsabilité collective ?
- Comment créer les conditions pour que les parents et les professionnels aient des temps pour être ensemble, pour faire ensemble et pour penser ensemble ?
- Comment éviter la tentation de préconstruire qui ôte l'autre de sa place de sujet et qui peut parfois même faire advenir ce que l'on craint ?

Je crois aussi qu'on peut dire de cette journée qu'elle nous conforte dans l'idée que les professionnels de la petite enfance, bien que parfois insuffisamment reconnus, peuvent réellement contribuer à instaurer un « **climat préventif** » autour de l'enfant.

Ce qui bien sûr nécessite **certaines attentions, certaines postures et habiletés de leurs parts**. De ce point de vue, il a été aujourd'hui beaucoup question :

- d'observation,
- de travail sur la levée des jugements,
- de construction d'une culture coopérative notamment avec les parents,
- d'éthique,
- de travail en partenariat et en réseau,
- de nécessité de travailler en équipe et de se former,
- ou encore d'acceptation d'un temps nécessairement long.

En effet, il n'y a pas d'observation sans temps long, pas de réflexion ou d'analyse de sa pratique sans temps patient de l'accompagnement. Prévention et promotion de la santé ne se réduisent pas à l'idée d'action contingentée sur un temps court, mais nous obligent à nous inscrire dans un processus, une dynamique plus étendue, une préoccupation (qui n'est pas forcément une inquiétude) des lendemains, bref nous invite peut-être aussi à aller parfois « à contre-temps ».

Le parti pris n'est pas des plus confortables mais il est porteur de sens, cette journée a contribué au fait de le démontrer.

- Jean **GENOUD**, Bureau AIDES Alcool

- Cette journée va dans le sens d'une approche de la prévention qu'AIDES Alcool porte depuis longtemps : partir des personnes dans leur globalité et leur singularité (inscrites dans un environnement social et culturel riche de complexité), s'intéresser à leurs aspirations, à leurs fragilité, à leurs potentialités et ne pas les figer dans un « comportement épidémiologiquement figé/ du type « dépendant, addict, consommateur excessif, modéré » qui enlève l'humanité des sujets et participe de la fabrication d'une norme stéréotypée.... »
- On le voit, l'enjeu porte sur le fait d'agir sur les dimensions collectives et institutionnelles pour créer un environnement favorable, agir pour tous les âges de la vie (acteurs cachés,

pec) mais aussi tous les milieux (culturel avec Voilà, monde du travail, précarité avec la FRAES et l'ADES du Rhône) .

- Notre but étant bien d'éviter de promouvoir une approche ni moralisante, ni idéologique (« anti alcool » où « anti drogues », « anti alcoolique », « anti toxicomanie »), ni monodisciplinairement centrée (seulement médicale, où seulement psycho où seulement socio).
- Autrement dit, il s'agit bien de tenir à la fois « le très global » (dimension anthropologique et culturel du rapport aux consommations de psychotropes et « le très spécifique » (chacun a une histoire tout à fait singulière).

CONTACT

AIDES Alcool - Anne-Louise NESME
Tél. 04 72 41 76 98 ou alnesme@aidesalcool.org
Fax. 04 72 41 76 41
71 quai Jules Courmont, 69 002 LYON
www.aidesalcool.org