

Les évolutions sociétales autour du jeune enfant et de son accueil

Par Pierre Moisset, sociologue

La montée de l'activité féminine

Parmi les évolutions sociétales autour du jeune enfant, il faut en noter une qui est aujourd'hui tellement massive et légitime (et c'est heureux) qu'elle finit par en être oubliée : le travail des femmes. Les différents pays d'Europe semblent avoir connu, à partir des années 1980, une convergence progressive et relative vers l'élévation du taux d'activité des femmes¹. Relative parce que, si l'on voit, entre 1983 et 2011, le taux d'activité des femmes (de 15 à 64 ans) de pays comme l'Espagne, les Pays-Bas, l'Angleterre, l'Allemagne et la France converger autour de 70 % (en partant de points de départ très inégaux répartis entre un peu plus de 30 % pour l'Espagne et 56 % pour l'Angleterre), l'Italie ne connaît un taux d'activité des femmes que de 36 % environ en 2000² pour n'être que de 41 % en 2022³. La Suisse se place dans une situation (sur

la période 1990-2020) semblable à celle de la France avec un taux d'activité des femmes passant de 57 à 62 % entre ces deux dates. Cette élévation croissante s'enracine dans des histoires nationales particulières où se mêlent essor du travail salarié, évolution de la structure des emplois (développement du secteur tertiaire), progression de la scolarisation et du taux de femmes diplômées ainsi que le rôle joué par les différentes formes d'Etat-providence. Quoi qu'il en soit, les femmes travaillent et cela génère un changement majeur. La vie des familles est maintenant articulée avec le fonctionnement du marché de l'emploi. Les horaires de travail des parents impliquent des besoins d'accueil des jeunes enfants et affectent leur forme et leur importance (à temps partiel ou complet). On notera que, face à cette montée de l'activité féminine, les différents pays ont également opté, avec diverses modalités, pour l'orien-

1-Omnès, Catherine (2003), « Les trois temps de l'emploi féminin : réalités et représentations », *L'Année sociologique* vol. 53, N° 2, 2003, pp. 373-398.

2-Eljim, Khalid (2013), « Activité et emploi en Europe : bilan et perspectives », *Espace populations sociétés*, N° 3, pp. 19-38.

3-<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SL.TLF.CACT.FE.ZS?locations=IT>

tation plus ou moins «forcée» des femmes vers des emplois à temps partiel. Ainsi, les statistiques européennes nous apprennent (Eurostat, Labour Force Survey, 2019) que, en Suisse, on trouve un très fort pourcentage de femmes actives à temps partiel (près de 60%), mais avec une faible proportion (moins de 10%) d'entre elles à temps partiel subi. Alors qu'en France, si le taux de temps partiel chez les femmes est bien plus faible (un peu moins de 30%) plus de 35% d'entre elles disent subir cette situation professionnelle. Aujourd'hui donc, la biparentalité ou la monoparentalité active ont un impact sur la question de l'accueil du jeune enfant.

L'avènement de l'enfant sujet

Si ces évolutions sociétales touchent principalement les femmes, mais à travers elles, les couples et les familles, leurs modalités de formation et de fonctionnement, elles se combinent également, ces dernières décennies, avec une évolution rapide et profonde de la conception de l'enfant, de son développement et de ses besoins. Aujourd'hui, avec la diffusion de résultats issus des neurosciences et, surtout, de travaux émanant de la psychologie expérimentale, nous voyons se dessiner, s'affirmer une conception d'un tout jeune enfant

possédant d'étonnantes capacités cognitives⁴. Un tout jeune enfant doté, également, d'une conscience de son unité corporelle et d'un psychisme certes en construction mais avec une grande cohérence de développement: un psychisme axé sur la découverte du monde et des relations qui l'entourent. Cela pourrait paraître évident mais une telle conception de l'enfant, telle qu'on la synthétise dans ces lignes, issue de différents courants de travaux, semble en fait relativement récente. Elle s'inscrit dans une succession de conceptions de l'enfant que l'on peut résumer, très grossièrement, en trois temps, qui, aujourd'hui, coexistent dans l'esprit des parents et des éducateurs et des éducatrices. Il s'agit, avec ce découpage de souligner trois choses: premièrement, ces conceptions ne se succèdent pas comme une simple accumulation de connaissances sur le jeune enfant. Il s'agit bien plutôt d'anthropologies différentes du sujet enfant. Anthropologies au sens de conceptions du sujet, de ses besoins, de son fonctionnement, de son articulation aux autres et au monde. Ajoutons que chacune de ces conceptions ne se déduit pas simplement de celle qui la précède mais représente plutôt comme une sorte de «saut», de décalage. Deuxièmement, ces différentes ▲

4-Voir par exemple Abboub, Nawal (2002), *La puissance des bébés*, Fayard, Paris.

▲ conceptions de l'enfant ne se remplacent pas les unes les autres mais, il nous semble, s'additionnent à la façon de couches géologiques. Si la plus récente, encore en train de s'installer en fonction des sociétés, est la plus présente à l'esprit des parents, des éducateurs et des éducatrices, les plus anciennes sont encore disponibles et agissantes et inspirent toujours certains réflexes et débats éducatifs. Troisièmement, ces anthropologies de l'enfant vont, fort logiquement, de pair avec des conceptions de l'action éducative des parents et des autres adultes auprès de l'enfant et, on le verra, on peut dessiner, là encore en simplifiant grandement, une courbe de l'engagement éducatif et parental qui va, au gré de la succession de ces conceptions, vers plus de temps et d'énergie consacrés aux enfants.

L'enfant à façonner

Premier temps, celui d'un jeune enfant qui n'est pas réellement doté d'une subjectivité propre, un jeune enfant qui est parcouru de gestes, d'impulsions, qui ne sont pas considérés comme étant bons ou pertinents pour son développement, mais un enfant qui doit bien plutôt être façonné, modelé par l'adulte pour devenir, à proprement parler, une personne digne de respect et de considération. Une

citation de Janusz Korczak, dénonçant cette conception, permet de mieux la cerner: «Les enfants braillent, geignent, pleurnichent, couinent... Voilà un bouquet d'expressions que le dictionnaire des adultes a sélectionné à l'adresse des plus petits. En réalité, leurs larmes d'entêtement et de caprice sont les larmes de l'impuissance et de la révolte. Une tentative désespérée de protester, un appel à l'aide, une plainte pour délaissement, un signe de mal-être, et toujours la marque d'une souffrance.»⁵ Dans cette conception, les manifestations de l'enfant ne sont pas l'expression d'une souffrance qui serait elle-même le signe d'une subjectivité blessée ou négligée, mais des marques de laisser-aller (l'enfant ne retient aucunement l'expression de ces émotions), voire de manipulation, de malice. L'enfant tente d'obtenir plus de l'adulte que ce qui lui est nécessaire. Ce jeune enfant à façonner doit l'être, en effet, parce que, d'une part, il ne se tient pas de lui-même (il se laisse trop atteindre par ce qui l'entoure et l'affecte, il laisse s'exprimer trop fortement ses émotions) et parce que, d'autre part, il est – étant laissé à lui-même – malicieux, ou même mauvais. Il va donc tenter, et cela très jeune, de flouer ses parents, les adultes, de les manipuler. Une première anthropologie qui ▲

LES DEFAUTS DE L'ENFANT ET LEUR THERAPEUTIQUE

Défauts ou réactions ?	23
L'enfant menteur	23
L'enfant nerveux	23
L'enfant pe	23
L'enfant é	24
L'enfant égoïste et distrait	24
L'enfant coléreux	24
L'enfant boudeur	25
L'enfant orgueilleux	25
L'enfant voleur	25
L'enfant terrible	25
L'enfant batailleur	26
L'enfant gourmand	26
L'enfant jaloux	26
L'enfant énéurétique	26

Croissez et multipliez – Collectif CrrC

▲ sollicite de la part du parent, de l'éducateur ou de l'éducatrice, de la fermeté, voire de l'indifférence, face aux manifestations de détresse de l'enfant, mais aussi toute une action de « modelage ». Cela peut être, très simplement, le modelage chronologique du tout-petit en le nourrissant à horaires fixes indépendamment de ses manifestations de faim, ou en l'astreignant à des siestes là encore à horaires réguliers, toujours indépendamment de l'expression de ses besoins ou de son absence de besoin. Mais c'est aussi un modelage « moral » en rétorquant à certaines de ses manifestations, soit par l'indifférence, soit par des qualificatifs de « méchant », « capricieux », etc. L'éducateur, l'éducatrice ou le parent est donc un tuteur dans cette conception. Il ou elle se tient droit·e, adossé·e à des principes moraux face à un petit rampant qui va devoir s'appuyer sur lui ou elle, et se plier à ses injonctions, pour s'élever. Cette conception semble dominante, là encore à toute première vue, pendant les XVIII^e et XIX^e siècles et jusqu'au début du XX^e siècle. Elle entre en résonance et/ou trouve un appui avec les progrès de l'hygiène et de l'asepsie appliqués à la naissance et aux premiers mois de l'enfant. En effet, les normes médicales (là encore appliquées au nourrissage,

au sommeil et aux soins), à travers leurs scansion, manifestent la forme d'un « bon devenir », auquel on estime que le jeune enfant doit se conformer pour se développer de manière correcte. Si, à travers l'exemple des normes médicales de la fin du XIX^e siècle, empreintes d'un positivisme triomphant, on pourrait donner l'impression que cette approche de l'enfant est bien surannée, voire dépassée, il n'en est rien.

Ainsi, Claire Boutillier psychologue de l'enfant et de l'adolescent·e, citée par Clémence Helfter dans le rapport sur la démarche Premiers Pas de la Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF)⁶, relate : « J'ai déjà entendu des professionnels de la petite enfance dire qu'un nourrisson (moins de 6 mois) qui pleure parce qu'il est seul dans son lit en "rajoute" pour que l'adulte le prenne. J'ai déjà entendu un professionnel répondre à un parent dont l'enfant de 5 mois pleure lorsqu'on le couche : "Pourquoi voulez-vous que ces pleurs expriment de la tristesse ? C'est simplement de la frustration et de la colère ; il veut que vous y alliez, mais vous devez lui faire comprendre que vous ne céderez pas, et il finira par s'endormir, au bout de quelques nuits." Dans ces conseils, est sous-entendue l'idée que l'enfant manipule son parent

6- Rapport à paraître dans la collection des rapports d'étude de la CNAF à l'adresse : <https://www.caf.fr/nous-connaître/dossiers-d-etudes>.

en pleurant, mais est-ce vraiment possible si jeune ? A partir de quel âge l'enfant a-t-il les compétences affectives et cognitives pour "manipuler" ou du moins pour exagérer un état afin d'obtenir quelque chose de l'adulte ? » On trouve un autre exemple de la présence, voire de la rémanence de cette conception du jeune enfant dans une récente polémique en France entre Caroline Goldman, psychologue d'inspiration psychanalytique, et plusieurs tenants de la parentalité positive ou, du moins, d'une autre conception de l'enfant autour de l'usage du *time out* ou de la mise à l'écart de l'enfant. Je me réfère ici au billet⁷ que consacre Franck Ramus⁸ à cette polémique. Celui-ci évoque pour commencer les nombreuses recherches tendant à démontrer que, si le *time out* peut être utilisé, il ne doit l'être, pour obtenir l'effet recherché (la cessation du comportement indésirable), que dans des conditions strictes et que, de plus, il a l'inconvénient d'être une méthode plutôt de type sanction ou conséquences naturelles/logiques plutôt que de renforcement positif. Il cite ensuite directement Caroline Goldman : « Il ne faut pas hésiter à laisser l'enfant, au-delà de quatre ans, une demi-heure ou plus

dans sa chambre. Car l'enjeu, ne l'oublions pas, est de lui faire passer un moment assez inconfortable pour qu'il ne recommence pas... »⁹, avant de commenter : « La citation ci-dessus révèle qu'au-delà de l'inspiration psychanalytique, l'esprit de l'utilisation du temps-mort est pour elle véritablement punitif : le but explicite est que l'enfant éprouve des émotions négatives. » Et les émotions négatives ont une vertu pédagogique (plutôt qu'être le simple signe d'une souffrance) parce qu'il s'agit, là encore, de contrarier une nature enfantine maligne.

L'enfant : un sujet d'attachement, de relations... et de pulsions ?

On peut discerner, notamment à la suite de Gérard Neyrand¹⁰, un tournant après la Seconde Guerre mondiale et l'avènement d'une nouvelle conception de l'enfant liée aux découvertes et aux travaux sur l'hospitalisme et les carences issues des séparations précoces mère-enfant (plus particulièrement fréquentes en ces temps de guerre). On voit alors s'opérer la démonstration, à l'échelle d'une expérience naturelle, que, malgré toute l'application de ▲

7-Accessible à l'URL : <https://ramus-meninges.fr/2023/02/20/time-out-2/>

8-Directeur de recherche au CNRS, laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistiques.

9-Goldman, Caroline (2020), *File dans ta chambre ! Offrez des limites éducatives à vos enfants*, Interéditions, Paris.

10-Neyrand, Gérard (2011), *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*, Presses Universitaires de France, Paris.

▲ protocoles sanitaires et médicaux stricts censés permettre la survie, et la croissance des jeunes enfants en sécurité, ces derniers déclinent, voire meurent, faute de soins affectifs et de relations. Autrement dit encore, même façonnés par des bons préceptes médicaux de nourrissage et de soins, les enfants dépérissent faute de relations proches et significatives. Ce constat prenant valeur de découverte débouchera chez John Bowlby¹¹, sur l'élaboration de la théorie de l'attachement. L'enfant n'est pas un sujet à façonner dont le bon développement vient de l'extérieur (par le cadre et les préceptes moraux), mais un sujet qui a sa logique de développement propre qui s'exprime par son système d'attachement (s'attacher une figure qui réponde à ses besoins primaires, matériels et affectifs) et son système d'exploration (explorer et découvrir le monde et son environnement par une activité d'expérimentation constante). Il nous semble que c'est cette figure d'un enfant doté de sa logique endogène de développement et compétent qui continue de s'affirmer actuellement. Mais, si nous distinguons cette deuxième conception de l'enfant plutôt que faire se succéder simplement la conception traditionnelle de « l'enfant-pâte » et celle, actuelle, de « l'enfant-moteur », c'est pour tenter de rendre justice à ce qui semble

être une histoire particulièrement française, mais à laquelle d'autres pays n'ont peut-être pas tout à fait échappé. Une histoire marquée par l'approche psychanalytique de l'enfant. En effet, en amont des conceptions de Bowlby, existaient déjà l'approche de Freud et celle de ses successeurs sur l'enfant, son développement et ses troubles. Bowlby lui-même était de formation psychanalytique et resta affilié à ce courant même s'il développa son approche qui s'en distinguait nettement. Dans l'approche psychanalytique, on peut, là encore très grossièrement, remarquer que l'anthropologie de l'enfant est plutôt pessimiste. L'enfant (tout comme l'adulte) est parcouru de pulsions, son développement est marqué par le devenir de ses pulsions sexuelles, de son investissement libidinal. Et pour que cela se passe bien, il faudra que l'investissement sexuel des figures parentales par l'enfant lui permette de constituer ou de franchir son complexe d'Œdipe, notamment via les notions de castration, de coup d'arrêt donné au désir de toute-puissance, etc. On le sent, la nature enfantine n'est pas tout à fait bonne dans cette conception. Il s'agit d'orienter, de brider des pulsions et des désirs qui sont non seulement difficilement lisibles dans leur expression (ce pleur de l'enfant qui réclame sa

11-Dugravier, Romain; Barbey-Mintz, Anne-Sophie (2015), « Origines et concepts de la théorie de l'attachement », *Enfances & Psy*, vol. 66, N° 2, 2015, pp. 14-22.

mère est-il la manifestation d'une détresse ou plutôt d'un désir de s'accaparer cette dernière?) et dans leur « gestion » (à quel moment faut-il couper court à une pulsion qui fait partie de la vie psychique ordinaire de l'enfant mais qui doit être réorientée ou sublimée?). Quoi qu'il en soit, en contraste avec la première conception qui met massivement de côté les manifestations de l'enfant, dans la seconde, l'enfant est sujet aux émotions, aux manifestations face auxquelles on s'interroge (Que réclame-t-il? Jusqu'où lui donner ce qu'il souhaite? Que lui dire?). Mais cela dans une approche prudente, voire fébrile, tant l'anthropologie psychanalytique du jeune sujet est sombre, pessimiste. On peut donc distinguer un deuxième temps dans les évolutions de la conception du jeune enfant où ce dernier est un sujet dont la vie intérieure, les émotions et la souffrance sont bien plus prises en compte et interrogées, mais avec une grille de lecture qui, en fonction des histoires nationales et du rôle pris par la psychanalyse dans cette « découverte », laisse planer plus ou moins sur les manifestations de l'enfant un soupçon d'irrecevabilité.

L'enfant, acteur de son développement et sujet d'empathie

A l'issue de ce deuxième temps, on voit s'affirmer aujourd'hui une conception plus univoque du

jeune enfant comme acteur de son développement. C'est-à-dire un sujet qui porte en lui-même l'énergie et la direction de son bon développement : la recherche d'attachement et d'affection, de réconfort d'une part et la recherche d'exploration d'autre part. Même si cet enfant a toujours besoin d'un cadre, parce que ses explorations du monde peuvent le mettre en danger, ou mettre en danger ses proches (jeter un cube en bois sur un autre enfant de passage au gré d'une exploration par exemple), ce cadre n'a plus à voir avec le fait de contrarier une nature ou des pulsions qui menaceraient – par leur logique même, leur trajectoire intrinsèque – de rendre l'enfant mauvais, dévoyé. Il ne s'agit plus tellement, par exemple, d'intimer à l'enfant le respect des autres et, parmi ces autres, des adultes, mais de renforcer son empathie et, tant que la capacité de projection dans les émotions de l'autre n'est pas ou trop peu en place, de dériver ses explorations et ses réactions pour qu'elles ne portent plus atteinte à son environnement. Cette troisième représentation, là encore très rapidement dit, semble se synthétiser à la croisée de plusieurs discours. Citons notamment les mouvements dits de la « parentalité positive » (avec les figures bien connues de Catherine Gueguen et Isabelle Filliozat), nombre de travaux ou de vulgarisations de ▲

▲ travaux attribués à un ensemble flou dit des « neurosciences » et, enfin, la mise en avant d'une riche littérature scientifique en psychologie du développement comme repères pour l'action des éducateurs·trices et des parents (notamment par des figures comme Héloïse Junier). Face à l'affirmation de cette « nouvelle »¹² figure de l'enfant, les réactions sont plus ou moins vives et nombreuses : la parentalité positive (qui est son corollaire) serait un outil de gestion du néolibéralisme. Cette conception de l'enfant avec un épanouissement à optimiser serait aussi le signe et le symptôme d'une époque individualiste insistant sur la maximisation des ressources de chacun·e, on y verrait aussi le déni de l'ambiguïté, voire des ambivalences qui pavent la vie psychique de l'homme et que la psychanalyse s'attache à débutsquer. Néanmoins, l'image s'affirme et s'affine, le jeune enfant, s'il a des limites claires liées à son âge et à son développement, est également doté de la dynamique interne et des compétences lui permettant de les dépasser, s'il rencontre autour de lui des éducateurs·trices adaptées (c'est-à-dire qui ont conscience de ses limites, de la logique de ses comportements et encouragent ses

explorations tout en le rassurant et en limitant les risques).

Il me semble que, toute caricaturale qu'elle soit, cette vision de l'évolution des anthropologies de l'enfance n'est pas sans lien avec la manière dont les sociétés se pensent ou tentent de se penser dans leur évolution. Première considération : *l'enfant comme miroir de l'humain et de sa nature*. Chacune de ses représentations nous dit ce que nous regardons de nous à travers l'enfant. Pour l'enfant à façonner, cette nature informe et rebelle est celle de l'humain d'après la chute qui ne peut être sauvé que par l'éducation en tant qu'élévation à une dignité morale. C'est l'enfant des sociétés « traditionnelles » ou, du moins, solidement charpentées par la religion et des impératifs transcendants.

L'enfant comme jeune sujet d'attachement et de pulsion est le miroir de l'humain du positivisme : mélange d'impératifs organiques et corporels mis à nu par la science en progrès et de désirs débordants qui – maintenant que la transcendance divine est relativisée, voire mise à bas par le positivisme scientifique triomphant – ne peuvent être endigués que par une solide « orthopédagogie » (mélange de pédagogie ▲

12-On peut, en effet, considérer que de nombreux courants de pédagogies nouvelles datant des XIX^e et XX^e siècles ont déjà prôné et agi en rapport avec une conception positive de l'enfant, de sa nature et de son développement. Voir, par exemple, Wagnon, Sylvain (2019), *De Montessori à l'éducation positive. Tour d'horizon des pédagogies alternatives*, Mardaga, Bruxelles.



Les destins sociaux – Collectif CrrC

▲ et d'orthodoxie) médicale et le rappel de principes transcendants du bon développement humain (la castration, le contrôle des pulsions, la sublimation), habillés en concepts scientifiques. On voit alors en lui et les impératifs de notre nature humaine incarnée et un certain désespoir de se retrouver jeté en ce bas monde sans plus de transcendance à laquelle se rattacher. C'est l'enfant de sociétés qui se sécularisent dans l'inquiétude et la douleur tout en confiant une large part de leur destin aux espoirs d'avancées scientifiques.

Enfin, l'enfant comme acteur de son développement nous donne à voir, à travers son activité d'attaches et de développement, ses limites et leur franchissement progressif... nos propres besoins d'attaches et les franchissements dont nous sommes issues. Autrement dit encore, cet enfant nous donne à voir – nous-mêmes, adultes, éducateurs·trices – comme des processus en cours, des êtres qui doivent, pour vivre, soigner leurs attaches, leurs liens, être sensibles à leurs limites et à la façon de les franchir, quand il est temps. Parallèlement à ces trois miroirs tendus à l'humain, ce sont trois conceptions de l'éducateur·trice qui se dessinent également. L'éducateur·trice *debout* de l'enfant à façonner qui jauge, de toute sa hauteur, la distance qui lui reste

à parcourir pour être conforme. Il ou elle juge, sanctionne et attend. L'éducateur·trice *debout* mais *penché·e* avec curiosité, sollicitude et inquiétude sur l'enfant comme sujet de développement et de pulsions. Il ou elle ausculte alors son devenir avec une obscure compassion pour sa solitude et une inquiétude pour ses dérives possibles, s'interrogeant dans une méditation sur le devenir de l'homme. Enfin, l'éducateur·trice à *hauteur d'enfant* qui se questionne sur les explorations de cet être, acteur de son développement. Cet éducateur ou cette éducatrice observe et interprète pour permettre la continuité de l'exploration mais sans plus savoir, ni s'inquiéter d'où nous allons en tant qu'humains. Sachant qu'aussi inconnue que soit la destination, il est mieux d'y aller avec une solide estime de soi, de bonnes compétences réflexives et de larges capacités d'empathie.

La montée du temps du travail éducatif

Insistons sur le fait que ces conceptions de l'enfant ne sont pas des discours savants et éthérés sans conséquences sur les pratiques concrètes des parents et des éducateurs·trices, sur les modalités et l'importance de leur engagement auprès des enfants. Il s'agit de conceptions qui engagent des rapports avec le jeune enfant

différents, des rapports qui s'incarnent dans des pratiques physiques, une allocation de temps mais également de réflexions, de «soucis», de questionnements que l'on peut, là encore très simplement, décrire comme étant croissants. En effet, il est plus rapide et facile de donner des soins à horaires déterminés, de laisser l'enfant vaquer sans attention à ses explorations et de l'interrompre au gré de ses propres contraintes que de s'interroger sur ses comportements, ses manifestations, voire d'accompagner ses explorations, d'arrêter une de ses actions qui pose problème tout en lui ménageant un dérivatif qui respecte son besoin de découverte. On en a la démonstration avec les résultats d'une recherche menée en France¹³ auprès de parents selon la méthode notamment des carnets d'emploi du temps¹⁴. Il apparaît qu'«au cours des 25 dernières années, les femmes ont consacré davantage de temps aux activités parentales, mais elles ont sensiblement réduit le temps consacré à l'entretien domestique. Cette baisse tient surtout aux changements de leurs pratiques, et dans une bien moindre mesure à la

progression de l'activité féminine et aux changements des structures familiales.» Les auteures explorent les déterminants de ces évolutions et isolent le rôle des évolutions de normes et de comportements des parents. Ainsi, ces derniers, femmes comme hommes, mais surtout les premières, voient leur temps d'activités domestiques baisser du fait d'un changement de sensibilité: «Cela peut refléter un changement de normes – ou un affaiblissement des injonctions – en matière de propreté, sur ce qui est “convenable” ou “présentable”. Porter un vêtement un peu froissé, faire réchauffer un plat tout prêt, ne pas avoir un intérieur impeccablement propre et rangé, est sans doute aujourd'hui davantage toléré que dans le passé.»¹⁵ Et, parallèlement, le temps de travail éducatif augmente quant à lui, du fait là aussi d'une évolution des normes et de la sensibilité des parents: «Ces changements importants de pratique montrent que pour les hommes, comme pour les femmes, le temps avec les enfants est devenu un temps dans lequel on investit, que l'on souhaite conserver quitte à passer moins de temps aux ▀

13-Champagne, Clara; Pailhé, Ariane; Solaz Anne (2015), «Le temps domestique et parental des hommes et des femmes: quels facteurs d'évolutions en 25 ans?», *Economie et statistique*, N° 478-480, 2015, pp. 209-242.

14-La collecte est étalée sur douze mois sur l'ensemble du territoire métropolitain et elle comprend un questionnaire décrivant le ménage, un autre concernant l'individu et un carnet individuel d'activités dans lequel les participant·es détaillent leur emploi du temps sur une journée donnée et un semainier de travail.

15-Champagne, Clara; Pailhé, Ariane; Solaz Anne, *op. cit.*, p. 221.

▲ tâches domestiques. Ce plus grand engagement paternel et maternel traduit la volonté des couples contemporains de s'investir dans la relation affective avec leurs enfants.»¹⁶ Un changement de sensibilité qui induit une augmentation du temps éducatif des parents malgré la pression accrue du temps professionnel, notamment chez les femmes: «En dépit d'importantes évolutions structurelles, notamment la participation massive des femmes au marché du travail qui rend leur emploi du temps plus contraint, le temps maternel ne s'est pas réduit. Il est resté stable sur la première période, en raison d'une compensation des effets – positifs – des changements de pratiques et – négatifs – des changements structurels, et a même augmenté de 9 minutes sur la seconde période. *Les femmes semblent souhaiter préserver ce temps d'éducation des enfants en dépit de leurs contraintes professionnelles.* Les pères ont également modifié leurs comportements, dans le sens d'une plus grande implication.»¹⁷

Des parents sous pression

Cette évolution des sensibilités et des contraintes fait que les parents, globalement, et les parents de

jeunes enfants particulièrement se sentent de plus en plus sous pression. Pression de permettre de bonnes relations, d'avoir des moments de qualité avec leur tout-petit entre la succession des tâches du quotidien, la pression du travail, les arrangements conjugaux et la multiplication des discours autour des bonnes manières de faire avec les jeunes enfants. «De nos jours, de nombreux parents sont centrés sur leurs enfants, avec l'idée de se conformer à tout prix à un modèle de parents parfaits, irréprochables, et ce d'autant plus que les maternités sont plus tardives et que le nombre d'enfants par femme diminue (Loriers 2012). Garcia (2011) décrit cette forme d'idéalisation: "Les mères doivent être disponibles et avoir des attitudes éducatives réfléchies, jouer avec leurs enfants, leur montrer les dangers, trouver des sanctions parfois sophistiquées." De plus, le nombre d'ouvrages portant sur l'éducation des enfants aurait tendance à accroître le désir de perfection des mères (Béague, 2011).»¹⁸

Conclusion : le risque des marottes éducatives

Face à cette montée des exigences, des contraintes et des discours

16-*Ibidem*, p. 221.

17-*Ibidem*, p. 217.

18-Lebert-Charron, Astrid; et al. (2018), «Le syndrome de burnout ou d'épuisement maternel: une revue critique de la question», *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 61, N° 2, 2018, pp. 421-441.

autour du jeune enfant et de son éducation, on peut se demander si les parents ne pourraient pas, pour certains d'entre eux à certains moments, être exposés à des «marottes éducatives». En effet, la situation de parent est terrible sous un certain angle. Ils et elles sont censé·es, suivant un certain discours (tenu par les travailleurs sociaux, et les acteurs et les actrices politiques), être les «premiers éducateurs» de l'enfant. C'est-à-dire ceux et celles qui le connaissent et le comprennent le mieux et dont on attend qu'ils donnent le «la» aux autres coéducateurs·trices susceptibles d'intervenir auprès de lui; et ceux ou celles qui sont responsables de son bon ou moins bon développement. Ils et elles sont donc censé·es savoir et sont tenus de bien agir, cela alors qu'ils et elles arrivent en position de parent dans un moment où la conception de l'enfant qui leur a été appliquée lors de leur propre enfance a très largement évolué, que de nouveaux savoirs, de nouveaux discours les amènent à observer leur enfant, à questionner ses comportements et leurs propres attitudes comme cela n'a que rarement été fait auparavant. Ajoutons qu'ils et elles ont, en parallèle, beaucoup d'attentes et d'espoirs (l'enfant est de plus en plus souvent désiré et attendu), ressentent de nombreuses pressions à leur égard (la petite enfance est une période essentielle, attention aux effets de pratiques

éducatives inadéquates sur le cerveau de l'enfant) et ont beaucoup d'options (allaitement ou non, pour ou contre la vaccination, la parentalité positive, ou le *time out*? Dire non et donner un cadre ou pas? Ou oui, mais alors comment?). Cela me semble pouvoir favoriser des raidissements de posture parentale à travers des «marottes» (un protocole d'allaitement strict, des pratiques de développement de l'enfant idéalistes, voire irréalistes) c'est-à-dire la prise d'options raides, ou même radicales. Ces dernières peuvent donner le sentiment aux parents d'avoir, justement, une position et des attentes parentales fortes, dans un contexte d'incertitude chronique. Une façon de se donner une consistance (je sais ce que je veux) mais au détriment d'une observation et d'un rapport «vivant» à l'enfant.

Tous et toutes au travail

Face à ces possibles marottes éducatives comme face à l'ensemble des pressions que vivent aujourd'hui les parents de jeunes enfants, il me semble que ce que les éducateurs et les éducatrices de l'enfance peuvent apporter de plus précieux c'est, justement, leur travail. Pas uniquement le «fruit» de leur travail au sens où l'accueil du jeune enfant permet aux parents d'aller travailler ou d'avoir des moments de respiration, mais au ▲

▲ sens où les professionnel·les sont des personnes qui « pratiquent » régulièrement et sérieusement les jeunes enfants. Ils et elles les accueillent avec un projet explicite (en tout cas, ils et elles y tendent), sont formé·es, les observent, changent leurs pratiques au gré de leurs constats. Ils et elles s'intéressent aux enfants, se mettent à leur niveau pour comprendre leurs manifestations et y répondre dans le sens de leur bien-être et de leur développement. Tout cela, quand c'est bel et bien fait¹⁹, constitue une ressource extrêmement précieuse pour les parents. Pas sous forme de conseils, d'accompagnement, de soutien, juste en partageant leurs observations. Quand un·e professionnel·le évoque comment un jeune enfant est plutôt observateur par rapport aux groupes d'enfants qui commencent à se constituer dans la troisième année des enfants, comment il observe le mouvement du groupe avant de s'y associer, il ne donne pas une information « exploitable » au parent. Il ne lui demande aucune réaction. Il donne juste l'exemple vécu, incarné d'une observation sensible d'un enfant dans son contexte d'accueil, dans ses relations. Et sentir qu'un·e professionnel·le

puisse percevoir, voire s'émouvoir de ces petits « traits de caractère », de sa manière singulière d'appréhender le monde, enrichi le propre répertoire éducatif, parental du parent (en lui permettant d'imaginer autrement son enfant). De plus, cela peut l'inviter, toujours de manière sensible, à se mettre au travail. Au travail de l'observation de l'enfant pour comprendre ses aspirations, ses explorations, ses envies et ses besoins. Mais, pour cela, les éducateurs·trices de l'enfance devront eux-mêmes se maintenir au travail. C'est-à-dire dans une observation des enfants et de leurs interactions entre eux et avec les professionnel·les pour questionner leurs pratiques mais aussi les théories qu'ils et elles ont apprises ou qui sont alors d'actualité. Il s'agit de maintenir un travail d'interrogation sensible, débouchant parfois sur des questions sans réponse (pourquoi cet enfant joue-t-il avec des Lego dans la dinette?) mais en cherchant à interpréter les actions et les intentions de l'enfant au regard de ses besoins d'attaches et d'exploration.

Pierre Moisset

19-Les professionnel·les sont des humains. Aussi, il est tout à fait logique qu'ils ne fassent pas tout le temps tout le travail qui est attendu d'eux. Ils n'observent pas toujours aussi bien, ne savent pas toujours réagir aux manifestations des enfants... L'important c'est qu'ils sachent quand ils travaillent bien et quand ils travaillent moins bien pour pouvoir se réorienter, consolider leur action...