

L'éducation positive trouve sa place dans l'espace scolaire, comme les pédagogies actives, pour améliorer le bien-être des enfants et leurs compétences psychosociales. Mais ce qui se codifie dans une pratique professionnelle dans le champ pédagogique peut-il être transféré dans la sphère privée, familiale ? Être parent, est-ce un métier, ou bien est-ce d'une autre nature ?

C'est dans cet écart entre les métiers liés à l'éducation et la parentalité que se loge une part essentielle des limites de toute méthode. Recettes toutes faites et injonctions bienveillantes ne sont pas opérantes pour soutenir l'être-parent qui doit faire avec des ingrédients singuliers et contextuels. Les méthodes standardisées vantant la perfection peuvent même générer au creux de la parentalité des effets délétères : mésestime de soi, épuisement parental...

Ce texte analyse les impasses et incohérences de la parentalité positive en tenant compte des besoins de l'enfant et des mécanismes à l'œuvre dans l'être-parent.

Ludovic Gadeau est docteur en psychologie clinique et pathologique et enseignant-chercheur en psychopathologie à l'Université Grenoble Alpes (France). Ses travaux de recherche portent sur l'étude psychanalytique et épistémologique d'objets cliniques situés dans le champ éducatif et psychothérapeutique. Il est par ailleurs psychologue clinicien et psychothérapeute et exerce depuis quarante ans.

Il est l'auteur de nombreux ouvrages, dont *Être parent aujourd'hui. Comment la psychologie peut vous aider au quotidien*, éditions In Press, 2017.

yapaka.be

Coordination de la prévention
de la maltraitance
Secrétariat général
Fédération Wallonie-Bruxelles
de Belgique
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
yapaka@yapaka.be



LA PARENTALITÉ POSITIVE À L'ÉPREUVE DE LA VRAIE VIE

LUDOVIC GADEAU

138 yapaka.be

LECTURES

TEMPS D'ARRÊT

LA PARENTALITÉ POSITIVE À L'ÉPREUVE DE LA VRAIE VIE

Ludovic Gadeau

yapaka.be

La parentalité positive à l'épreuve de la vraie vie

Ludovic Gadeau

Une collection de textes courts destinés aux professionnels en lien direct avec les familles. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes. – 8 parutions par an.

Directrice de collection : Claire-Anne Sevrin assistée de Diane Huppert ainsi que de Meggy Allo, Laurane Beaudelot, Philippe Dufromont, Audrey Heine et Habiba Mekrom.

Le programme yapaka

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations de la Communauté française de Belgique (Administration générale de l'Enseignement, Administration générale de l'Aide à la Jeunesse, Administration générale des Maisons de Justice, Administration générale du Sport, Administration générale de la Culture et ONE), la collection « Temps d'Arrêt / Lectures » est un élément du programme de prévention de la maltraitance yapaka.be

Comité de projets : Alexandra Adriaenssens, Mathieu Blairon, Nicole Bruhwylter, Louise Cordemans, Olivier Courtin, Jean-Marie Delcommune, Anne-Marie Dieu, Marleine Dupuis, Ingrid Godeau, Françoise Hoornaert, Farah Merzguioui, Perrine Molter, Géraldine Poncelet, Nathalie Van Cauwenberghe, Françoise Verheyen.

Comité directeur : Frédéric Delcor, Freddy Cabaraux, Quentin David, Valérie Devis, Annie Devos, Alain Laitat, Laurent Monniez, Raphaël Noiset.

Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

Éditeur responsable : Frédéric Delcor – Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique – 44, boulevard Léopold II – 1080 Bruxelles.
Mars 2023

Une mère épuisée	6
Être parent, est-ce un métier ?	9
Logique du développement psychique	12
L'être-parent, noyau fondamental de la parentalité	15
La psychologie positive et son hégémonie	17
Les recommandations du Conseil de l'Europe, un jeu de dupes ?	21
La PP et la question étiologique (appréhension des déterminants d'un problème)	27
La PP et la question diagnostique (définition des caractéristiques d'un problème)	33
La question praxéologique (comment pratique-t-on et quelle compréhension nouvelle cette pratique produit-elle ?) et l'appropriation subjective	37
De l'effet placebo à l'effet nocebo	41
Relation éducative horizontale (symétrique) ou verticale (asymétrique)	46
La pensée positive est-elle hémiplegique ? Le déni du négatif.	51
De l'amour sur prescription au burn out parental	54
Pour conclure	57
Bibliographie	58

Dans le champ scolaire, l'éducation positive constitue un ensemble de techniques dont les outils éprouvés peuvent faire utilement partie de l'arsenal pédagogique des enseignants¹. Son objectif est d'améliorer le bien-être des élèves, la confiance en leurs capacités, leur savoir-être face aux autres, les attitudes coopératives, les capacités de négociations, etc. Ses orientations centrées sur le respect et la bienveillance à l'égard des élèves peuvent la situer dans la lignée de méthodes pédagogiques de type Freinet ou Montessori et ne sont guère contestables en soi. En revanche, ses méthodes et objectifs, étendus et transposés dans l'espace familial, posent de sérieux problèmes, à de nombreux égards. Le réductionnisme auquel elle aboutit manque à cerner la matière profonde de ce qui constitue la parentalité et que nous nommons ici « l'être-parent ». C'est précisément ce qui est mis en lumière dans cet ouvrage.

1. Voir, p. ex., les travaux et programmes initiés en France et en Grande-Bretagne par Ilona Boniwell comme Well-Being ou Scolavie.

Une mère épuisée

Maud est la maman de deux enfants de 4 et 2 ans, qu'elle a désirés et même ardemment désirés. Avant la naissance de ses enfants, elle s'était rêvée mère aimante et moderne, capable de mener son projet familial et son projet professionnel de front (Maud est chercheuse dans un laboratoire pharmaceutique). Elle avait lu plusieurs ouvrages sur la parentalité, s'était abonnée à plusieurs blogs sur l'éducation bienveillante.

Le premier contact que j'ai eu avec Maud s'est fait par courriel, durant la période du premier confinement. Elle y expliquait succinctement et dans une écriture très maîtrisée sa situation actuelle, celle d'une mère quelque peu débordée par ses deux enfants, et me demandait une téléconsultation. N'étant guère adepte (à l'époque) d'une pratique clinique à distance, je questionnais par écrit cette maman en quête de quelques éléments complémentaires pour pouvoir la réorienter vers des praticiennes ou des praticiens à la pratique plus éprouvée en matière de téléconsultation. Mais Maud se montra tellement insistante que je ne pus me dérober.

Je m'attendais à entrer en contact avec une femme déterminée, pressée d'avoir des réponses à ses questions, et des réponses étayées, comme peuvent les rechercher les personnes rompues à la démarche scientifique. Je découvre sur mon écran une femme de 35 ans, les traits tirés, littéralement épuisée, et qui fond en larmes au bout de quelques minutes. Je comprends, entre deux sanglots, qu'elle est à bout de force, qu'elle ne contrôle plus rien, que ses enfants ont phagocyté toute son énergie, que ses nuits sont hachées, non parce que les enfants la réveillent, mais parce qu'elle fait des cauchemars, qu'elle rumine ce qu'elle a mal fait dans la journée. Elle est épuisée, envahie par une culpabilité qui ne la quitte plus et une angoisse qui par

moments lui fait envisager le suicide. Tout est confus dans son esprit et elle ne sait plus identifier ce qui est important de ce qui est accessoire. Son mari ne l'aide guère. Sa profession fait qu'il est en première ligne dans la gestion de la pandémie de SARS-COV2.

Qu'est-il donc arrivé à Maud pour qu'elle perde ainsi pied ? S'il existe sans doute plusieurs éléments qui participent à l'épuisement, au burn out, on peut retenir, la concernant (et que j'ai retrouvé dans un certain nombre de témoignages déposés sur les réseaux sociaux), un enfermement dans un mode de penser de l'éducation à la parentalité, plus que problématique, inquiétant. Maud, comme d'autres mères (les hommes semblent moins impliqués dans cette forme d'éducation), s'est retrouvée en lien sur Internet avec une communauté de pensées dont le paradigme premier est le bien-être de l'enfant. Les règles, conduites, postures, stratégies qui concernent l'éducation des enfants sont toutes orientées vers la réduction de la tension éprouvée par l'enfant à son niveau le plus bas et la conflictualité adulte/enfant ramenée au degré zéro. Le confinement a sans doute accentué le mode de fonctionnement de la « communauté » en autarcie, de sorte que Maud s'est sentie à la fois enfermée dans une logique qui s'autoalimentait et dans l'impossibilité de déroger aux règles édictées par le groupe de blogueuses auquel elle appartenait. Certains groupes sur les réseaux sociaux se nomment eux-mêmes « villages », pour imiter l'adage africain selon lequel il faut tout un village pour élever un enfant.

Quelles formes d'injonctions ce type de groupe finit-il par produire ? Prenons un exemple : l'allaitement dans l'éducation bienveillante ne se conçoit qu'au sein et à la demande du bébé. Maud allaite (encore) son deuxième enfant et explique qu'épuisée comme elle l'est, elle pense au sevrage, mais la communauté (« le village ») lui répond : sois patiente, pense aux bienfaits de l'allaitement maternel, pense à ce que tu vivras dans quelques mois, le devoir accompli, fais de la méditation pour

Être parent, est-ce un métier ?

supporter la fatigue, etc. Et elle ne sait plus quoi faire : suivre les recommandations à distance du « village » ou bien s'écouter un peu et réajuster ses propres attendus au regard de l'état d'épuisement dans lequel elle est. Et cet épuisement est devenu tel qu'elle est totalement irascible, qu'elle se met à hurler par moments, à s'excuser auprès des enfants l'instant d'après, puis à ne plus supporter les chouinements du plus grand lorsqu'elle s'occupe de la petite, à regretter d'avoir eu des enfants, à regretter d'avoir regretté, à voir défilier sous forme de flashes des petits scénarios sadisants (où elle se voit p. ex. donner une claque ou un coup de fourchette à un de ses enfants), etc. L'ensemble a comme résultante une culpabilité envahissante épouvantable et des pensées morbides qui la mettent psychiquement en danger et ses enfants avec elle.

Il existe bien sûr des parents pour lesquels le discours de l'éducation dite positive constitue une aide, un guide parmi d'autres dont ils peuvent s'inspirer pour élever leur(s) enfant(s). Mais il existe aussi des parents dont les attentes en matière éducative sont soit de type procédural (il doit exister une bonne façon de faire et je veux la connaître), soit de type idéalisé (je veux être un parent irréprochable, je veux le meilleur pour mon enfant et rien d'autre), soit encore de type soumis, adultes qui ont besoin d'un maître pour être et agir (je fais ce que celui qui se met en position d'être le maître dit qu'il faut faire). Ces trois formes d'attentes parentales peuvent être aveuglées par un discours et des promesses qui les enferment dans des pratiques dont les effets risquent d'aller à l'opposé de ce que ce discours éducatif prétend cultiver : la bienveillance. C'est bien ce qui est arrivé à Maud. À bien d'autres aussi, à lire les témoignages de déconvenues rapportés dans les blogs.

C'est pourquoi il importe d'éclaircir quelques-unes des apories du discours de la parentalité dite positive et des impasses dans lesquelles sa pratique risque de plonger bien des parents.

Être enseignant, ingénieur, plombier, avocat, peintre ou informaticien... suppose d'avoir fait des choix d'orientation professionnelle (positifs ou par défaut), d'avoir suivi un cursus de formation et obtenu une certification. L'ensemble de ce parcours façonne la part professionnelle de l'individu d'une façon spécifique au métier, quelle que soit l'histoire individuelle, et encadre les pratiques, indépendamment (en grande partie) de ce que le professionnel est comme personne privée.

Être parent peut-il être appréhendé comme l'est un métier ? Entre-t-on dans l'habit de parent comme on entre dans celui d'avocat ou de mécanicien ? Apprend-on à être parent comme on apprend à être boulanger ou médecin ? Avec des connaissances, des règles et des méthodes à assimiler ? C'est pourtant ce que présupposent les tenants de la parentalité positive (PP)².

Chacun sait faire la différence entre la part privée et la part professionnelle de Soi, perçoit une frontière presque palpable entre l'une et l'autre et entrevoit à quel type de difficultés il s'expose lorsqu'un mélange, une confusion s'opère entre les deux.

Être parent n'est pas un métier, même si c'est une pratique. Cela ne s'apprend pas dans les livres, même si quelque chose s'apprend à partir de la pratique quotidienne. Il n'existe pas de frontière dessinée entre le Soi parental et le Soi individuel. Le Soi parental se construit sur les assises du Soi individuel et le Soi individuel est transformé, plus ou moins augmenté ou plus ou moins affecté, par l'expérience parentale. Ce que je nomme l'être-parent (avec un trait d'union) définit précisément cette impossibilité d'opérer une césure entre la part privée (Soi individuel) et la part publique (Soi parental), puisque l'un se nourrit de l'autre et réciproquement.

2. La parentalité positive sera écrite « PP » dans la suite du texte.

Être parent (sans trait d'union) renvoie à une qualification de type sociologique, à l'image de ce que l'on remplit dans les formulaires administratifs, au même titre que la profession exercée. L'être-parent est la substance à partir de laquelle la pratique parentale opère. Cette substance contient une part individuelle, propre à chacun d'entre nous, et une part commune, commune à tous les parents appartenant à la même culture. C'est cette substance que la PP ignore (ou confond avec la catégorie sociologique), en s'adressant aux parents comme on le ferait avec un professionnel apprenant une technique.

La complexité propre aux relations intersubjectives et la part de malentendu entre soi et l'autre (qu'aucune parole, la plus précise soit-elle, ne saurait éviter) exigent des recommandations éducatives qu'elles soient mises en relation dialectique avec les singularités propres à chaque parent. Qui n'a pas fait l'expérience (amère le plus souvent) des effets de conseils prodigués par les amis. « Fais donc comme ceci, avec moi ça marche bien ! » Et nous faisons comme ceci, mais ça ne marche pas mieux, quand cela n'aggrave pas la situation. Que peut-on tirer de ce type d'expérience ? Au moins deux choses. La première, c'est que, lorsque quelqu'un pense savoir pourquoi telle chose a bien marché, rien ne nous assure que ce soit bien cette chose qui précisément a été le levier principal de l'acte opérant. La seconde, c'est que ce qui peut s'avérer pertinent pour M. A ou Mme B. ne l'est pas nécessairement pour Mme C. ou M. D. Je pense même que ça l'est rarement. Et, lorsqu'un conseil semble avoir été opérant, ce n'est pas le conseil lui-même qui est opérant (il n'a en soi aucune vertu intrinsèque, j'essaierai de le monter plus loin). C'est un « petit quelque chose », caché derrière le conseil (lequel n'est qu'un habillage) qui a fait son œuvre.

De façon imagée, l'être-parent fonctionne comme une sorte de colonne vertébrale qui aide à remettre de l'ordre là où du chaos apparaît, sans qu'on puisse expliquer par le menu comment cela agit. Essayez donc de montrer comment vous faites pour que le repas du

soir soit un moment pacifié, quand votre petit dernier tente de s'extirper de son rehausseur, et fait malencontreusement tomber son assiette de purée, et que ses cris étouffent la parole de la sœur cadette dont le plaisir à raconter sa journée de classe se mue en une rage indicible contre le petit ou contre les parents imparfaits que vous êtes devenus en un instant, puisque vous ne savez, se plaint-elle, que céder aux caprices du petit dernier... C'est à l'ainé d'entrer dans la mêlée, lui dont la faim est insatiable et qui mordrait volontiers dans tout ce qui bouge. Ouf, la tempête s'atténue, le calme est revenu. Comment ? Pas facile à dire. Est-ce votre sérénité qui résiste à toutes les épreuves malgré une journée harassante de travail ? Est-ce un geste à peine perceptible qui redonne à chacun l'assurance qu'il compte pour vous ? Est-ce une parole forte (en intensité sonore ou en sens produit) qui fait point d'arrêt aux débordements ? Ou bien est-ce le mets sorti du four dont la signature olfactive mobilise les couches mnésiques les plus profondes du cerveau ? L'alchimie qui a restauré le calme autour de la table est sans doute infiniment plus complexe que les maigres paramètres ici convoqués. On ne peut en rendre compte qu'à grands traits.

Une telle scène domestique n'a rien de superposable avec ce qu'on rencontre dans toute pratique professionnelle (toute complexe qu'elle puisse être), et elle ne saurait en aucune façon s'y réduire. Les positions symboliques des uns et des autres ne sont pas les mêmes (p. ex., un enfant n'est pas un élève pour ses parents et un élève n'est pas l'enfant de l'enseignant), les attendus et les objectifs, pas davantage.

Cette complexité qui organise les liens visibles et invisibles entre parents et enfants et qui structure la relation asymétrique parent/enfant, c'est ça « l'être-parent ». C'est, dans sa version la plus aboutie, une forme d'assurance qui rend supportables les petits écarts des uns et des autres, qui assure à la mère ou au père une position de surplomb, qui empêche de répondre en miroir aux mouvements pulsionnels erratiques des enfants et garantit sans faillir l'asymétrie adulte/enfant.

Logique du développement psychique

Enfants et parents ne sont pas des partenaires, pas plus qu'ils ne s'inscrivent dans une relation à caractère symétrique (on y reviendra plus loin). Ils ne devraient pas davantage être dans une relation contractuelle, ce qui semble pourtant se déduire des principes de la PP. Tout au contraire, la relation éducative est asymétrique et doit en conserver certaines caractéristiques jusqu'à l'émancipation complète de l'enfant, devenu adulte.

Pour faire vite, le développement psychologique de l'enfant dans sa relation dialectique et asymétrique avec ses parents passe par trois étapes logiques et chronologiques : celle de la séparation physique de la naissance qui est aussi une séparation psychique ; cette séparation permet d'organiser pour le bébé un premier rapport au monde en différenciant le dedans de soi de l'extérieur de soi. La deuxième phase est celle de l'expérience de la perte de l'objet ; elle se construit par l'alternance de moments de présence et d'absence des figures d'attachement (dont la durée doit être adaptée au niveau d'âge et aux besoins de l'enfant). Enfin, la troisième étape est celle de l'expérience du manque de l'objet³ qui révèle à l'enfant (désormais suffisamment mature psychiquement) qu'aucun retour en arrière n'est possible (il ne pourra plus bénéficier des prérogatives qu'il avait lorsqu'il était bébé), qu'il ne saura trouver auprès de ses parents rien qui puisse le combler en totalité (puisque, comme tout adulte, ils sont aussi des êtres manquants) et qu'il est soumis aux mêmes conditions d'existence que ses pairs. Il est devenu un parmi les autres, et devra vivre de ce manque, de ce vide, de ce négatif (au sens de soustraction) qui l'inscrit dans l'humaine condition et le rend être de désir (y compris

3. C'est-à-dire de l'impossibilité absolue (structurelle) que tout objet aimant/aimé puisse combler véritablement le sujet. Il manque toujours quelque chose...

de désir concernant l'être-père ou l'être-mère). Ce trajet psychique que l'enfant opère (différenciation Soi/ autre, perte puis manque de l'objet), les parents doivent l'accomplir eux aussi, en échappant à deux écueils : ils ne sauraient trouver en leur enfant de quoi combler ce qui fait manque en eux, pas plus qu'ils ne sauraient s'affranchir de leur obligation de satisfaire aux besoins fondamentaux de leur progéniture au prétexte que cela ferait entrave à leurs désirs ou leur liberté d'être.

La problématique du manque, de ce quelque chose qui fait vide en Soi, de ce négatif et qui définit notre condition humaine, semble être phobiquement déniée par la PP. L'atteste l'accent mis comme en porte-étendard sur le positif, le comblement, l'aconfictualité, l'inconditionnalité de l'amour.

Françoise Dolto⁴ avait, au milieu des années 1970, introduit une sorte de révolution éducative en montrant que l'enfant, dès sa naissance, était une personne à part entière, capable de ressentir et de comprendre bien au-delà de ce qu'on en imaginait à l'époque. Elle montra qu'une approche éducative coercitive avait des effets délétères, et qu'une parole juste adressée à l'enfant avait des effets rassurants, apaisants, structurants, toutes choses contribuant à favoriser sa sécurité psychique et son bien-être, à préparer son autonomie, sa responsabilité et sa liberté d'être. Mais elle insista aussi sur l'importance du respect de règles portées par les parents, dont la cohérence et l'application au quotidien devaient aider l'enfant à la pacification de ses pulsions et à l'acceptation de sa condition d'enfant. Le dialogue est un vecteur essentiel de l'éducation dont la vertu (qu'on dit symboligène) est d'amener l'enfant à se défaire de l'illusion première dans laquelle il est, celle d'être au centre du monde, pour entrer sans en être blessé dans un monde dans lequel il se fait un

4. Dont on peut constater sur les réseaux sociaux qu'elle faisait, et tous les psychanalystes à sa suite, l'objet d'un rejet et même d'une haine de la part de personnes (adeptes revendiqués de la bienveillance) qui n'ont probablement pas lu une seule ligne de son œuvre, ni pris le temps de comprendre quoi que ce soit de son apport précurseur en matière de respect de la personne (enfant comme parent).

L'être-parent, noyau fondamental de la parentalité

parmi les autres. C'est au prix de ce renoncement à et de l'enfant-complément-de-soi, renoncement imposé sans faillir par les parents, que l'enfant devient un être social, lui-même soucieux du commun⁵.

Cinquante ans plus tard, les vertus du dialogue semblent relever d'une forme d'évidence, évidence sur laquelle surfent les tenants de l'éducation positive. Mais cette évidence n'en est pas une : cela suppose de savoir ce que parler veut dire et cela suppose aussi d'accepter que ce qui est à l'œuvre dans les liens humains (liens qu'on appelle intersubjectifs) contient une épaisseur, une complexité à laquelle on n'a pas un accès direct et immédiat. Selon les circonstances, des mots nous échappent, le ton de notre voix donne à ce que nous adressons à l'autre une coloration (agressive, dubitative, empathique, etc.) que l'interlocuteur interprète (à sa façon et peut-être de plusieurs façons) et qui participe à ordonner (ou à rendre plus confus et opaque) son propre message, etc. En somme, une part de malentendu, riche de possibles, s'installe nécessairement dans toute scène dialogique et particulièrement dans toute relation éducative.

Pourtant, ce que semble affirmer l'éducation positive, c'est que des techniques, réputées éprouvées et applicables quel que soit le contexte individuel, peuvent apporter dans les foyers cette paix tant recherchée. Il suffirait de faire confiance à la science éducative et de s'appropriier les techniques qu'elle promeut pour que tout aille au mieux dans le petit monde de la maison. C'est confondre le métier d'éducateur (et les pratiques codifiées qui sont associées à tout métier et le définissent) et ce qui relève de la parentalité. Pour le dire de façon tranchée, nous avons affaire à rien moins qu'à un désaveu de ce qui est au fondement de la parentalité, ce que nous nommons l'être-parent.

L'être-parent se développe à partir d'éléments de base fournis par la transmission générationnelle (l'influence sur les parents de leurs propres parents), par la culture d'appartenance et par ce que le collectif sociétal (à travers les autres institutions, éducatives, juridiques, morales, à travers la parole des instances intellectuelles ou politiques, etc.) offre comme repères communs permettant notamment de soutenir l'exercice de l'autorité parentale (et pas seulement sa responsabilité). Ces repères communs constituent des liens invisibles, mais essentiels entre les adultes pour alimenter la colonne vertébrale nécessaire aux fonctions maternelle et paternelle.

L'être-parent ne peut se penser sans prise en compte du contexte dans lequel la parentalité s'exerce. Être parent de trois ou quatre enfants est bien différent de l'être d'un enfant unique et son incidence sur la structuration de l'être-parent peut être importante. Avoir un enfant en situation de handicap lourd fait-il de l'être-parent une substance identique à ce qui se construit dans un contexte de vie sans parcours de soins spécifiques. Vivre sa parentalité en étant assisté de (et en étayage sur) ses propres parents, est-ce bien comparable à une expérience parentale privée d'étayages sociaux. Peut-on penser que vivre dans un contexte socio-économique sécurisant ou vivre dans la précarité économique puisse n'avoir aucune incidence sur l'être-parent ?

À ces différences à prendre en compte, il nous faut ajouter que l'évolution sociétale actuelle conduit à une perte des repères communs au profit d'une survalorisation de l'individu autocentré et désormais seul, délié donc de ce qui fait part commune avec les autres adultes, de sorte que l'évidence et la consistance de l'être-parent tendent à s'affaiblir, tendent à perdre les états que la société

5. C'est ce « sans faillir » qui, dans la société d'aujourd'hui, est fragilisé.

La psychologie positive et son hégémonie

fournissait auparavant. Ces états portaient essentiellement sur l'asymétrie entre adulte et enfant et sur la fonction symbolique attachée à l'exercice de l'autorité. Autrefois, n'importe quel adulte pouvait se sentir autorisé à intervenir dans l'espace public pour admonester un enfant enfreignant les règles communes. Aujourd'hui, une telle initiative pourtant prise à bon escient serait immédiatement disqualifiée par l'enfant ou l'adolescent à qui elle s'adresserait, mais peut-être aussi par d'autres adultes qui prendraient le parti de l'enfant contre l'adulte-éducateur. C'est dans ce contexte global de fragilisation de ce qui faisait autrefois implicitement communauté entre parents que la PP trouve à se développer, en participant elle-même à cet affaiblissement. Sans le savoir et sans le vouloir, la PP contribue, elle aussi, à dissoudre la substance de l'être-parent en situant à l'extérieur de Soi les références (règles, recommandations, protocoles, etc.) qui organisent la régulation des relations parents-enfants et en brouillant, voire effaçant, l'asymétrie entre adulte et enfant.

En ne considérant parent et enfant que dans leur actualité, en ignorant le poids de l'épaisseur historique et contextuelle de ce qui fait l'être-parent, la PP érige le « présentisme » en paradigme. Par son réductionnisme (nous y reviendrons), elle engage des analyses mécanistes des situations éducatives (pourtant complexes et singulières) et des propositions remédiatives aussi standardisées que les biens de consommation que nous trouvons sur les étals des supermarchés.

On ne saurait prêter aux tenants de la PP quelque position malveillante ou insincère que ce soit. Mais ne sont-ils pas aveuglés par un souci performatif et en capacité de ne voir de l'objet sur lequel ils pensent agir (l'être-parent et la relation parent-enfant) que sa surface, que l'apparence des comportements et des dires.

Quelle est donc l'histoire de ce courant de pensée et quelles sont les raisons pour lesquelles il prospère et se répand de façon hégémonique au point de guider les politiques publiques à l'échelle mondiale.

L'éducation positive est bâtie sur le présupposé selon lequel l'enfant est à même de comprendre les raisons de ses comportements problématiques et qu'il peut faire des choix rationnels pour y remédier. Elle vise à modifier ses comportements en s'appuyant sur sa volonté, en cherchant à le convaincre d'en changer. La conception sous-jacente du fonctionnement psychique de l'humain y est rationnelle et mécaniste : il doit exister un lien direct entre un comportement et sa conséquence. Et l'enfant doit saisir cette relation. L'éducation est là pour l'y aider.

La PP est née de ce courant et d'un mouvement social général qui contribue à renforcer la protection et les droits de l'enfance. Elle surfe aussi sur la vague de la psychologie positive qui propose un nouveau paradigme pour éclairer les rapports de l'être au monde.

Pour faire court, disons que l'éducation positive est le produit historique de plusieurs courants de pensée.

Le courant initié par un contemporain de S. Freud, A. Adler. Pour lui, l'homme est envahi par un sentiment d'infériorité lié à son histoire infantile qui exige constamment sa compensation, ce qu'il appelle « la volonté de puissance » et se traduit par la recherche de domination de l'autre. C'est cette volonté de puissance qu'il faut réduire.

Le courant humaniste, nourri des travaux de C. Rogers, pour qui établir une bonne relation soi-autre suppose de développer de l'empathie et une considération positive inconditionnelle.

La théorie behavioriste des apprentissages basée sur le conditionnement animal.

Enfin, le courant actuel de la psychologie positive, sur lequel il nous faut nous arrêter un instant.

Le courant de la psychologie positive a pris naissance et s'est rapidement développé aux USA, à la fin des années 1990. L'idée principale qui a soutenu ce mouvement partait d'un constat intéressant et tout à fait pertinent, à savoir qu'on n'approchait jusque-là la question de la santé mentale que par le prisme de ses désordres, les fonctionnements pathologiques. Cela revenait à dire que la psychologie ne s'était guère intéressée aux fonctionnements ordinaires et aux facteurs qui contribuaient à assurer un certain équilibre psychique. P. Seligman, alors président de la très puissante Association américaine de psychologie, affirmait que le rôle central de la psychologie scientifique devrait être désormais d'aider chacun à mobiliser ses ressources et à trouver un équilibre vers le bien-être et le positif, plutôt que de rechercher des solutions à des problèmes. La psychologie positive ainsi née se définit comme l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions. Elle a pour objectif affiché de déplacer le focus d'une centration sur la pathologie et le traitement des événements douloureux de l'existence individuelle (qui ont une composante socio-économique) à une centration sur ce qui permet de construire ou de développer des qualités individuelles dites « positives » comme : l'espoir, l'optimisme, les états de grâce, le bonheur, le courage, les habiletés interpersonnelles, la sensibilité esthétique, la persévérance, la capacité de pardonner, etc. En somme, un beau programme, qui revendique une vision programmatique très humaniste et bienveillante.

Autrement dit, la primauté doit désormais être donnée au changement individuel plutôt qu'au changement social, ce qui constitue ni plus ni moins qu'une conception politique néolibérale du soin psychique. Ce paradigme promu par Seligman s'est doublé d'un activisme sans doute sans précédent pour favoriser

le développement de ce courant. En fait, le projet de Seligman n'est pas seulement de développer un nouveau courant de recherche en psychologie, mais de faire de la psychologie positive un nouveau courant de pensée englobant l'économie, les sciences sociales et surtout le monde politique, le monde de la décision. Des moyens considérables ont été dévolus aux recherches fondées sur ce nouvel axe. Ce sont des entrepreneurs milliardaires qui ont été les premiers sponsors de la psychologie positive, à coup de millions de dollars. Ils y ont trouvé un intérêt évident, puisque la psychologie positive a développé des techniques de management favorisant le productivisme individuel et l'attachement à l'entreprise, laquelle ne peut être qu'aimable puisqu'elle dit rechercher le mieux-être et même le bonheur de ses employés.

L'ambition de Seligman est allée jusqu'à chercher (et parvenir) à incurver les politiques d'État. Un économiste britannique de renom, Richard Layard, dont le père était psychologue, s'est rapproché de Seligman. Une collaboration interdisciplinaire s'est mise en place et a abouti à un nouveau champ de recherche en économie, appelé l'économie du bonheur. R. Layard a créé le Centre de performance économique à la London School of Economics et est devenu le promoteur d'un outil statistique national consacré au bien-être des populations au Royaume-Uni. Ce mouvement s'est vite propagé dans les pays anglophones, mais aussi en France. Dès 2008, le rapport de la commission Stiglitz commandé par N. Sarkozy, alors président de la République française, a emboîté le pas aux propositions de R. Layard.

Décidément, de l'intention énoncée (vouloir le bonheur d'autrui, pour faire vite) à sa réalisation effective, il y a plus d'un pas. La bonne intention seule ne saurait préserver de l'erreur, encore moins de la faute. Les recherches en psychologie positive portant sur les mécanismes produisant de la résilience, ou contribuant aux techniques thérapeutiques réduisant la souffrance

Les recommandations du Conseil de l'Europe, un jeu de dupes ?

individuelle, etc., ont leur pleine légitimité. Par contre, si ce courant s'érige en mouvement idéologique qui consiste à promouvoir la responsabilité individuelle, la « capabilité » pour reprendre ses termes, dans la négation des conditions du milieu et des interactions avec ce milieu, alors il se fait complice d'une entreprise d'aliénation, il diffuse un nouvel opium (par activation des circuits neuronaux de la récompense, pour reprendre encore la terminologie *ad hoc*), et voisinant avec la perversion, il construit insidieusement une véritable soumission librement consentie.

Le chemin de l'enfer étant toujours pavé de bonnes intentions, la prescription généralisée de la recherche individuelle du bonheur fonctionne à la façon d'un paradoxe de type : soyez libre ! La liberté peut-elle s'accommoder d'une exigence dont l'impératif fait disparaître dans le temps où elle s'énonce ladite liberté ? En invitant chacun à trouver par lui-même les ressorts nécessaires à son épanouissement, à sa réussite, à son bonheur, on promeut la liberté individuelle. En lui offrant les outils pour y parvenir (tout l'arsenal des méthodes, techniques, formations, vendues sur des sites en ligne ou dans les rayons des librairies étiquetés « développement personnel »), cela s'impose en quelque sorte. C'est là le glissement insidieux vers une soumission librement consentie.

Les dérives de la psychologie positive, dès lors que ce paradigme se fait dominant dans la société, conduisent-elles aussi à des dérives en matière de parentalité ? La parentalité dite positive conduit-elle à la bienveillance par laquelle pourtant elle se définit ? C'est tout l'objet des développements qui suivent.

Depuis plusieurs années, le Conseil de l'Europe, parallèlement à la légitime demande d'interdiction des châtiements corporels et autres traitements humiliants envers les enfants dans ses États membres, fait la promotion de la PP. Mais que signifie réellement cette notion pour le législateur ?

La Convention relative aux droits de l'enfant a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989. Elle stipule dans son article 29 : « Les États parti[e]s conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : a) favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ; b) inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations unies ; c) inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ; d) préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ; e) inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel. »

On a là un programme qui offre un cadre général et une orientation précise à l'éducation, dans lequel parents et enfants doivent répondre, chacun de leur place, à des obligations communes.

Entre ce texte et les recommandations du Conseil de l'Europe relatives à la PP, on voit s'opérer un glissement.

Ainsi, dans la Recommandation appelée Rec(2006)19 du Conseil de l'Europe relative aux politiques visant à soutenir une PP, la PP est définie comme suit : « un comportement parental fondé sur l'intérêt supérieur de l'enfant qui vise à l'élever et à le responsabiliser, qui est non violent et lui fournit reconnaissance et assistance, en établissant un ensemble de repères favorisant son plein développement ». On n'est plus dans la définition d'objectifs éducatifs que parents et enfants doivent atteindre. On est dans l'observance des comportements parentaux et dans l'énoncé injonctif autant qu'énigmatique de l'intérêt supérieur de l'enfant. Intérêt supérieur à quoi ou à qui ?

Qu'on parle de l'intérêt supérieur de l'enfant lorsqu'on a affaire à un contexte éducatif violent, pathologique, délétère, tout ce que l'on veut, on peut le comprendre, cela a du sens. Cela signifie que l'exercice de l'autorité parentale est dégradé à un point tel que l'autorité publique doit faire tiers, tiers protecteur pour l'enfant. Mais parler d'intérêt supérieur de l'enfant *a priori*, c'est de fait considérer tous les parents comme potentiellement défailants, et même défailants tout court. C'est considérer qu'ils ont besoin de prothèses éducatives. Et ces prothèses, l'éducation positive va les fournir, enfin... peut-être.

Pour le Conseil de l'Europe, le concept de PP se fonde sur la série de principes fondamentaux suivants. « Les parents devraient apporter à leurs enfants : a) une éducation affective en répondant à leur besoin d'amour, d'affection et de sécurité ; b) des structures et des orientations en leur donnant un sentiment de sécurité, en instaurant des règles de vie et en fixant les limites voulues ; c) une reconnaissance en les écoutant et en les appréciant en tant qu'individus à part entière ; d) une autonomisation permettant de renforcer chez eux le sentiment de compétence et de contrôle personnel ; e) une éducation non violente, excluant tout châtement

corporel ou psychologiquement humiliant. Les châtements corporels constituent en effet une violation du droit de l'enfant au regard de son intégrité physique et de sa dignité humaine. »

Jusque-là, tout va bien. On ne peut qu'être en accord avec ces principes généraux. On peut simplement se demander pourquoi adosser à « parentalité » le mot « positive ». Parentalité tout court aurait suffi.

Pour justifier ce « positive », la plaquette du Conseil de l'Europe intitulée « Construire une Europe pour et avec les enfants » affirme ceci, que les enfants réussissent mieux quand leurs parents : a) sont affectueux et encourageants ; b) qu'ils passent des moments privilégiés avec eux ; c) qu'ils cherchent à comprendre leurs expériences et leur comportement dans la vie ; d) qu'ils leur expliquent les règles à suivre ; e) qu'ils les complimentent lorsqu'ils se comportent bien ; f) qu'ils réagissent à leur mauvaise conduite en leur expliquant pourquoi ils n'ont pas bien agi et en recourant, si nécessaire, à des punitions non violentes, comme leur imposer une mise à l'écart temporaire, leur faire réparer les dommages causés, ou encore leur donner moins d'argent de poche, et à d'autres sanctions de ce type, plutôt que les punir sévèrement.

Est-il possible de considérer ces recommandations comme un truisme à l'égal du fameux : mieux vaut être riche et bien portant que pauvre et malade. Faut-il avoir fait un doctorat en psychologie, ou réuni une brochette d'experts pour pondre de telles évidences ?

Dans aucun rapport officiel, on ne lit quoi que ce soit qui puisse s'appliquer à des parents en réelle difficulté ou en souffrance éducative. Cela se comprend, puisque la Conférence des ministres européens chargés des Affaires familiales, dans sa 28e session (mai 2006), annonçait un changement complet de paradigme, présenté de la façon suivante et sans autre explication : « Souvent, les écrits et les connaissances portent davantage sur ce qui constitue une parentalité mauvaise

ou négative que sur le bon exercice de la parentalité. Le présent rapport vise à corriger ce déséquilibre. Il développe la notion de PP, dont on peut dire qu'elle consiste à encourager la création de relations positives entre parents et enfants et à permettre à l'enfant de développer pleinement son potentiel. » À lire le rapport en question, il ne s'agit nullement de rééquilibrage, mais d'un virage à 180 degrés, entraînant un vertigineux déséquilibre et reprenant mot pour mot le tournant imposé à la psychologie américaine par Seligman.

On a l'impression que le législateur, promoteur de la PP, s'adresse à des parents théoriques, virtuels, mais pas à des parents qui sont dans la vraie vie, à devoir gérer les courses, les lessives, les repas, les trois enfants qui se chamaillent, les devoirs, les difficultés financières, la promiscuité du logement trop petit, les bruits dans l'immeuble, l'insécurité dans la cage d'escalier, l'absence de place en crèche ou en halte-garderie, la maladie évolutive de la grand-mère, l'énurésie de l'aîné, la panne de voiture, les rendez-vous chez le médecin pour l'un, l'orthophoniste pour l'autre, etc. La vie, quoi, celle de parents qui sont débordés tous les jours de l'année, en dette permanente de sommeil, qui s'épuisent chaque jour un peu plus, qui se cachent pour pleurer, qui se sentent coupables de crier, coupables de pas offrir à leur progéniture une vie meilleure, coupable de ne pas y arriver, alors que la PP nous dit qu'il suffit de prendre le temps de parler, d'expliquer, de rassurer, et tout s'arrange.

Ces orientations positivistes ne servent-elles pas opportunément une philosophie politique ultralibérale, dans laquelle la responsabilité individuelle est placée au-dessus de toute considération sociale quant à la question de l'éducation ? Le contexte socio-économique dans lequel l'éducation se déploie se voit ainsi minoré, quand ce n'est pas ignoré, au profit de la responsabilité individuelle.

Les prescriptions de la PP s'adressent à tous les parents sans distinction aucune de conditions matérielles et

existentielles de vie dans lesquelles la parentalité va pouvoir s'exercer. Ces prescriptions n'ont rien de délégitime en soi. Mais la plupart d'entre elles ont une forme énonciative à dimension quasi tautologique : on est un meilleur parent lorsqu'on aime son enfant, un enfant se développe mieux dans un environnement serein, dialoguer avant de sanctionner est mieux que sanctionner sans explication, les violences physiques répétées sur un enfant ont des conséquences néfastes sur son développement, etc. Tout cela est bien sûr parfaitement juste. La question est bien plutôt : qu'est-ce qui fait que certains parents ne parviennent pas à mettre en œuvre ces évidentes prescriptions, bien qu'ils les connaissent ou les reconnaissent comme justes ? Et là les textes semblent muets (sauf peut-être ceux consacrés à la prévention de la violence).

En se faisant de la sorte le promoteur de la PP, en excluant de fait tout autre courant de recherche et de pratique sur la parentalité, le législateur européen se rend coupable d'une forme de duperie dont, malheureusement, il n'a sans doute guère conscience. On peut y voir même une satisfaction d'œuvrer ainsi pour le bien de tous.

Un des effets collatéraux de cette approche exclusive se voit sur les réseaux sociaux, lesquels se sont saisis opportunément de la détresse parentale pour faire la promotion de méthodes, protocoles et autres techniques vantés pour leur efficacité, et dont on délivrera les secrets moyennant finance. Et gare à ceux qui voudraient émettre quelques critiques ou réserves quant à la validité de la PP, ils prennent le risque au mieux de voir leurs remarques interprétées comme un cautionnement de la maltraitance infantile, au pire de recevoir des bordées d'injures sur les réseaux sociaux par quelques adeptes, oublieux de la bienveillance dont ils se réclament et dont la sensibilité se fait proche de l'endoctrinement sectaire.

Venons-en à la principale réserve que l'on peut formuler à l'endroit de l'éducation positive transférée à la

parentalité, celle d'un prêt-à-penser applicable à une diversité de situations, qui est en fait un réductionnisme abusif sur trois plans : sur le plan étiologique (appréhension des déterminants d'un problème), sur le plan diagnostique (définition des caractéristiques d'un problème) et sur le plan praxéologique (connaissance des constituants de l'action humaine conduisant à des conclusions réflexives et opératoires).

La PP et la question étiologique (appréhension des déterminants d'un problème)

La PP présuppose, sans jamais le mettre en question, que les parents présentent tous le même type de fonctionnement, qu'ils réagissent tous de la même façon face à des situations homomorphes (qui ont la même forme), et elle fait de même concernant les enfants en leur attribuant un même déterminant face à des comportements, des conduites ou des symptômes similaires. C'est bien sûr méconnaître complètement ce qui fait la complexité à la fois du fonctionnement et du développement de l'être humain. D'aucuns peuvent observer que, dans une même famille, chaque enfant présente quelques caractéristiques communes avec ses frères et sœurs et tous les autres enfants (on commence à marcher avant de savoir parler, la propreté est acquise entre 2 et 4 ans, etc.), mais aussi des différences notoires dans les goûts alimentaires, dans l'appétence pour les apprentissages scolaires, dans la réaction face aux situations d'échec ou aux règles de vie promues à la maison, etc. Ces ressemblances et ces différences de développement et de fonctionnement intrafamiliales sont dues au fait que développement et fonctionnement humains dépendent de trois niveaux d'organisation qui sont en interaction permanente tout au long de la vie, via le langage oral et corporel.

Niveau 1 : c'est le niveau génétique et neurobiologique qui donne un canevas général, un programme, une trame biologique de développement commune à tous les humains. Nous naissons tous (sauf altérations génétiques majeures) avec des caractéristiques physiques communes (une tête, deux bras et cinq doigts à chaque main, etc.) et des aptitudes de base communes (qui sont partiellement altérées dans des maladies

génétiques comme la trisomie 21, 13 ou le spina-bifida p. ex.), mais aussi des différences dispositionnelles globales qui font que certains bébés naissent en étant plutôt faciles (ils prennent la tétée facilement, ils sont réglés sur un rythme de veille/sommeil prévisible, ils s'apaisent facilement dès qu'on les prend dans les bras, etc.), d'autres bébés paraissent d'emblée tendus et avec lesquels les interactions sont plus complexes (les phases de réveil sont difficiles, l'apaisement n'est pas retrouvé par l'usage des procédés classiques [holding, bercement, présentation du sein ou du biberon, etc.]).

Niveau 2 : c'est le niveau environnemental qui comprend les relations interpersonnelles, notamment les interactions au quotidien entre l'enfant et ses parents, puis l'enfant et ses pairs, l'enfant et les autres adultes qui participent à son éducation. Ce niveau comprend aussi ce qui relève de l'histoire psychoaffective des parents, les modèles parentaux qu'ils ont en tête (leur théorie éducative), les éventuels traumas qui ont pu émailler leur propre développement ou présider à la naissance de l'enfant (p. ex., avoir été conçu après une fausse couche ou par procréation médicalement assistée). Ce niveau 2 comprend aussi les conditions socio-économiques d'existence (vivre dans la précarité ou l'angoisse d'un licenciement offre sans doute une disponibilité psychique parentale moins sereine que de vivre dans un environnement économique protégé). L'environnement, c'est aussi la culture dans laquelle la famille baigne, les transmissions intergénérationnelles qui nourrissent (ou entravent) le développement individuel et aident à dessiner (ou compromettent) un futur possible pour soi. Ce sont aussi les croyances et la religion qui imprègnent le rapport à l'environnement et participent à générer une conflictualité interne qu'il faudra apprendre à gérer.

Niveau 3 : c'est le niveau intrapsychique du développement et du fonctionnement individuel ; c'est à ce niveau que se déploient les fantasmes conscients et

inconscients, l'activité imaginaire, la rêverie. C'est aussi à ce niveau qu'apparaissent, non pas les émotions qui sont des réactions automatisées (de niveau 1), mais les affects, qui sont des produits psychiques singuliers comme la culpabilité, la honte, l'angoisse, ou encore l'ambivalence ou la rage destructrice.

L'être-parent se situe au point d'intersection et d'articulation entre les niveaux 2 et 3.

Le degré de connaissance et de compréhension que nous avons de chacun de ces niveaux commence à être bien documenté (même s'il reste beaucoup à apprendre). C'est dans les interactions entre ces niveaux que notre connaissance est la plus faible. Mais c'est dans ces interactions que l'on peut le mieux s'ajuster aux particularités individuelles, à ce qu'on peut appeler des singularités. Des courants de recherche fondamentaux, mais aussi des pratiques cliniques, cherchent à étudier ces interactions complexes : c'est le cas de l'épigénétique, un champ de recherche nouveau qui explore les interactions entre le génome et les conditions d'expressivité des gènes dans un environnement donné (biologique et social)⁶ ; c'est aussi le cas de la psychosomatique qui met le focus sur l'expression de symptômes situés à l'interface entre les trois niveaux de fonctionnement ; les psychothérapies psychanalytiques visent quant à elles à éclairer ce qui est à l'œuvre entre les niveaux 2 et 3 et entrave le fonctionnement psychique individuel et social.

Il ne saurait y avoir de compréhension possible du fonctionnement individuel en situation (un parent faisant face aux colères répétitives de son enfant p. ex.) que si l'on prend en compte, dans l'analyse que l'on fait de la situation, les niveaux différents d'organisation et qu'on affine l'analyse par les interactions repérables entre les niveaux 2 et 3 notamment. La PP méconnaît totalement ces différents niveaux, de sorte qu'elle

6. Ce sera probablement la discipline majeure de la deuxième moitié du siècle.

confond émotions (niveau 1)⁷, sentiments (niveau 2)⁸ et affects (niveau 3)⁹, et qu'elle offre une vision à plat des choses, ignorante de la complexité interactionnelle de ce qui produit un comportement, de ce qui fait possiblement symptôme dans la relation entre un enfant et son parent et qui nécessite d'être décodé en partant de la singularité de la situation. Pour la PP, les parents pas plus que les enfants n'ont d'épaisseur historique, ils ne sont que des acteurs agis par des comportements, derrière lesquels on trouve des neurotransmetteurs (comme la dopamine) ou des hormones (comme le cortisol) ou des zones cérébrales réifiées en processus causaux (amygdale, hypothalamus, cortex préfrontal). Les parents se confondent avec des acteurs robotisés mis en demeure d'agir ou de penser raisonnablement dans l'instant, de contrôler leurs émotions, leurs pensées et leurs actions, « drivés » qu'ils sont par les règles positives qu'ils auront « apprises » dans un manuel ou une formation à distance.

« L'être-parent » est l'ensemble des composantes (conscientes et inconscientes) qui régissent le fonctionnement parental dans une articulation permanente et plus ou moins souple entre passé, présent et futur et traduisent la position parentale en situation concrète. Idéalement, l'être-parent devrait permettre une adaptation souple à la diversité des situations éducatives rencontrées. Mais c'est bien sûr rarement le cas. Tout au contraire, ce qu'on observe régulièrement, ce sont

7. Émotions de base (générées par des stimuli) : plaisir, douleur, peur, colère, rejet, sidération/stupeur/stress, etc.
8. Sentiments (élaborés à partir des interactions concrètes Soi/autrui et de leur composante historique) : amour, bonheur/joye, envie/jalousie, chagrin/tristesse/mélancolie/désespoir, colère/fureur/rage, compassion/empathie/peine, crainte/peur/effroi, dégoût, ennui, respect/admiration, gaieté, haine/rage/fureur, honte, culpabilité, mépris, lassitude, surprise/frayeur/terreur/panique, etc.
9. Affects : ils sont intrapsychiques, reliés à des représentations (images, pensées, scénarios fantasmatiques, etc.) et des pulsions, et sont en grande partie inconscients. Des affects d'amour, de haine, d'agressivité, de destructivité, de culpabilité, de honte, d'envie, de jalousie, viennent peupler les rêves nocturnes, les rêveries diurnes, les fantasmes conscients et inconscients. Les affects fonctionnent comme des formes intermédiaires entre émotions et sentiments, formes intermédiaires entre somatique et psychique. Les sentiments sont à l'activité psychique consciente-préconsciente ce que les affects sont à l'activité psychique préconsciente-inconsciente.

des nœuds conflictuels qui se répètent et impriment leur marque au fil du temps. Les angoisses de perte (niveau 3) portées par tel parent peuvent l'amener à se montrer excessivement protecteur (niveau 2), peu confiant qu'il est face aux situations nouvelles et à refuser à son enfant telle ou telle expérience. Tel autre parent investira son enfant comme le prolongement de son propre narcissisme (niveau 3) et exigera de lui des attendus très élevés (niveau 2). Pour le premier parent, toute situation de vie comportant une part d'inconnu activera des affects d'angoisse, des scénarios projectifs plus ou moins inquiétants, etc., et donc des « réponses » allant de la réticence au refus plus ou moins systématique. Pour le second parent, les écarts de l'enfant par rapport aux attendus parentaux seront plus ou moins sévèrement soulignés ou réprimés, depuis la réserve esquissée par une moue sur le visage, jusqu'à la déception, marque infamante lue par l'enfant dans le regard du parent. L'être-parent c'est donc ce qui, possiblement, se fige et se chronicise dans des conflits répétés entre parent et enfant, conflits qui ne trouvent que très rarement une issue résolutive, tant les forces structurelles qui activent la répétition sont fortes. La volonté de mieux faire du parent n'y peut guère le plus souvent, en tout cas elle tient rarement dans le temps, le naturel revenant au galop.

Mais l'être-parent a aussi des composantes malléables, de sorte que l'expérience de la parentalité et l'expérience de vie tout court aident à faire évoluer des composantes autrefois faiblement mobiles. Tous les parents ayant plusieurs enfants mesurent combien leur façon d'être parent a évolué dans le temps et qu'ils gèrent la relation à leur petit dernier de façon sensiblement différente de celle qui a prévalu avec leur premier. Cela ne signifie nullement que les choses se passent mieux, elles se passent différemment.

Les outils de la PP ne peuvent agir que sur cette part mobile. La part structurellement installée leur échappe complètement de sorte qu'aucun repérage

étiologique n'est possible. Les outils sont comme utilisés à l'aveugle. Que se passe-t-il lorsque leurs prescriptions ou leurs proscriptions s'opposent ou entrent en contradiction nette avec les composantes structurellement installées chez les parents (dont toutes ne sont pas accessibles consciemment ou contrôlables par la volonté) ? Que se passe-t-il pour un parent qui fait entrer les attendus de la PP dans le champ de ses idéaux narcissiques ? Que se passe-t-il pour celui qui, au quotidien, se confronte à l'écart entre l'attendu supposé et ce qu'il pratique ? Les blogs sur les réseaux sociaux regorgent de témoignages de parents qui se sont sentis blessés, « mauvais parents » en constatant qu'ils ne parvenaient pas à la paix vantée par la méthode.

La PP et la question diagnostique (définition des caractéristiques d'un problème)

La PP présuppose que les parents sont en capacité de saisir en situation ce que sont les comportements ou les réactions de leur enfant. En outre, elle ne semble concevoir qu'un seul niveau de lecture décliné en quatre affirmations possibles : l'enfant peut avoir un besoin d'attention, un besoin de maîtrise, un besoin de sécurité ou un besoin de justice. Cette grille de lecture suffit-elle à cerner ce qui se joue dans toute scène éducative ? Clairement non ! Le comportement identifié de l'enfant répond-il à un réel besoin (niveau 1) ? N'est-il pas un produit plus complexe, de nature intersubjective (niveau 2), ou bien encore n'est-il pas l'agencement visible (la pointe émergée) d'un fantasme dont l'enfant (pas plus que le parent) ne soupçonne l'existence agissante (niveau 3) ?

Prenons un exemple, simple d'apparence : les recommandations de la PP en matière de conduite éducative pour amener des enfants à s'endormir paisiblement présentent les rituels du coucher comme des outils pertinents pour gérer l'angoisse de séparation. Mais il y a rituel et rituel, autrement dit la vertu apaisante n'est pas dans la règle elle-même ou dans le protocole en soi (le rituel du coucher), mais dans ce qui les motive. Amandine a 4 ans. C'est une enfant qui ne supporte pas la moindre frustration, qui se met dans un état de rage si les parents ne cèdent pas à ses exigences. Elle présente depuis toujours des angoisses nocturnes et fait des terreurs nocturnes plusieurs fois par semaine. Elle est envahie de petits jeux-rituels au moment du coucher auxquels les parents sont associés. Plus le temps passe et plus ces jeux se complexifient

et s'étirent en durée. Au moment où les parents consultent à mon cabinet, le rituel du coucher les mobilise plus d'une heure chaque soir. Il s'agit d'un jeu où Amandine, assise sur son lit et entourée de ses deux parents, invente une histoire l'amenant à faire circuler sa sucette de bouche en bouche. Chaque fois qu'ils reçoivent la sucette, les parents doivent répéter des formules que l'enfant a inventées. On a là affaire à une sorte de débordement qui ne concerne plus seulement le temps du coucher, mais toute la relation éducative (Amandine exerçant dans la journée une sorte de tyrannie plus ou moins douce sur ses parents). Ce rituel du coucher est pathologique au sens où il ne sert pas à préparer un changement d'état (de veille à sommeil), mais à établir une relation d'emprise de l'enfant sur ses parents, dont les terreurs nocturnes sont une des conséquences. Les rituels sont des habillages et ce qui est réellement opérant, c'est ce qui motive le rituel. Il arrive souvent que ce qui motive le rituel ou toute autre pratique éducative n'est pas en phase avec l'intention avouée ou revendiquée.

Autre exemple. Dans un contexte ordinaire du fonctionnement psychique, les fantasmes inconscients fondamentaux (niveau 3) restent à l'état de fantasmes, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas vocation à trouver des voies concrètes de réalisation (niveau 2). Ils sont des représentations psychiques évolutives qui aident à « penser » dynamiquement le rapport de Soi au monde. Ils ne doivent pas se cristalliser dans une forme concrète de réalisation. Mais il arrive que précisément le fantasme trouve, en raison de conditions éducatives particulières, des voies qui conduisent régressivement à son expression. On régresse alors insensiblement de la représentation (interactions entre niveaux 2 et 3) à la présentation (interactions entre niveaux 1 et 2).

La famille D. consulte à la suite des recommandations de l'enseignante de Cours préparatoire de leur garçon de 6 ans. Lucien, selon les paroles rapportées de la maîtresse, « n'est pas dans les apprentissages ». Il a la

tête ailleurs, entre anxiété, agressivité et envie d'échapper aux contraintes de la classe. Il ne semble à l'aise et souriant qu'en récréation où il manifeste cependant une agitation quelque peu débridée. Les parents expliquent le contexte particulier dans lequel ils sont depuis plusieurs mois. Ils attendent la réception de leur maison, en cours de construction, et ils occupent depuis quelques mois deux pièces dans le logement des parents de Madame. L'enfant dort dans un petit lit installé dans une pièce qui sert aussi de cuisine, les parents dans une autre pièce, séparée de la « cuisine » par un petit couloir. Cette situation leur est assez pénible. Aussi, essaient-ils de se faire les plus discrets possible, pour ne pas ajouter de tensions supplémentaires à des relations assez délicates entre Monsieur et ses beaux-parents. Ce n'est qu'incidemment que M. D., en fin de consultation, évoque la situation suivante. En fait, presque toutes les nuits, Lucien se réveille peu après s'être endormi, réclame selon les moments et plus ou moins bruyamment soit que sa mère vienne auprès de lui, soit de dormir dans la chambre des parents. Pour éviter de faire trop de bruit, pour éviter les conflits avec leur enfant et les grands-parents, les parents cèdent, tout en rongant leur frein. C'est ainsi que M. D. se retrouve à devoir céder sa place à son fils et à finir sa nuit, littéralement, sur la moquette. Comme fantasme œdipien réalisé, on ne fait guère mieux ! Les parents se sentent coincés, sans solution : à résister à leur enfant, ils prendraient le risque de reproches de la part des grands-parents qui aiment leur quiétude et n'ont consenti à cet accueil provisoire que du bout des lèvres. M. D. confiera éprouver une forme de honte à avoir dû solliciter ses beaux-parents, beaucoup de colère réprimée, résultat de la promiscuité et de la difficulté à s'imposer dans la gestion au quotidien de la vie familiale. La situation a pu évoluer favorablement lorsque les parents ont pu, quelques consultations plus tard, dire à leur enfant qu'ils pouvaient comprendre ses angoisses nocturnes, mais qu'ils n'acceptaient pas qu'il dorme dans leur lit. Si, jusqu'à présent, ils ne

s'étaient opposés que faiblement à sa demande, et s'ils n'avaient pas trouvé d'autres moyens pour y répondre, c'était en raison du contexte particulier de l'accueil provisoire chez les grands-parents. Il ne fallait pas faire de bruit pour assurer la quiétude de ses grands-parents. Mais, désormais, s'il fallait élever la voix pour que Lucien reste dans son lit, ils le feraient (quitte à assumer d'insatisfaire les grands-parents).

Bien souvent, il n'est de solution possible aux impasses dans lesquelles parents et enfants se trouvent pris, qu'individuelle, sur mesure, nécessitant une compréhension fine (diagnostique) des nœuds relationnels et sans doute une part d'inventivité et de créativité aux antipodes des solutions clés en main.

La question praxéologique (comment pratique-t-on et quelle compréhension nouvelle cette pratique produit-elle ?) et l'appropriation subjective

À lire les recommandations d'éducation positive faites aux parents, toutes pertinentes qu'elles puissent être sur le papier, on se demande quel parent peut bien être en capacité de répondre « positivement » à un tel programme, sinon des parents dont la relation à leur enfant est peu tendue en raison de facteurs dispositionnels (niveau 1) et environnementaux (niveau 2) favorables : enfant au caractère facile, mère ou père aisément disponibles, conditions socio-économiques d'existence ne générant pas de souci, absence de promiscuité, histoire familiale non traumatique, relais éducatifs possibles (grands-parents, crèche/assistante maternelle, etc.). En somme, des parents qui n'ont besoin de guide éducatif que portés par un idéal de bien faire et vont au-devant de ce que le marché de l'éducation propose de « mieux ».

La limite de la PP, c'est d'abord les parents eux-mêmes, ces parents de chair et d'os que les belles prescriptions faites sur le papier, vendues au supermarché de l'éducation peuvent d'abord séduire. Mais leur mise en œuvre se heurte à la réalité. Ça ne marche pas aussi facilement et aussi bien que la pub l'a vendu. Le parent 2.0 qui peut mettre en œuvre un programme conçu en salle blanche, ça n'existe pas. Et heureusement....

Le parent, zen en toute circonstance, qui ne voit pas dans le caprice fait par l'enfant un caprice, mais une tempête émotionnelle (c'est-à-dire, selon les vues de

la PP, une simple réaction neurobiologique qui ne serait en rien un message adressé à un autre), le parent qui – entre les courses à faire pour alimenter les bouches à nourrir, les lessives et autres repassages, les trois repas par jour à préparer, le tri sélectif des déchets, le sparadrap à mettre sur le genou écorché de la petite, la leçon de piano qu'on a failli oublier, les devoirs à surveiller, les horaires en tout genre qu'il faut savoir respecter, en somme la course, la course tout le temps –, ce parent saura-t-il appliquer la règle n° 14 du guide *Les 50 règles d'or de l'éducation positive* publié chez Larousse : « ne réagissez pas à chaud lorsque votre enfant ne coopère pas. Laissez-vous un moment pour retrouver votre calme. Vous trouverez ensemble plus tard une solution pour éviter la répétition de la même situation ». Ce parent-là existe-t-il vraiment ou bien le parent 2.0 n'est-il qu'une fiction théorique, un être virtuel qui n'appartient pas à la vraie vie, mais dont on vante l'existence à coup d'efficaces slogans ?

La confusion ne semble pas seulement s'installer dans l'absence de repérage de la complexité et de la singularité des situations éducatives, mais aussi dans ce qu'implique l'assimilation opératoire d'une règle. La PP ne semble pas faire la différence entre appliquer une règle et assimiler une règle.

Les règles énoncées par la PP sont souvent des règles qu'on pourrait qualifier de bon sens, c'est-à-dire qu'elles ne sont guère critiquables en soi. Ce n'est donc pas la règle en soi qui fait problème, mais son usage et les vertus quasi magiques que les tenants de la PP lui prêtent. La règle, aussi pertinente soit-elle, ne vaut rien si elle n'est pas intériorisée, assimilée, c'est-à-dire transformée par celui qui la reçoit en quelque chose qui est lui. Jean Piaget utilisait une formule simple pour expliquer le principe d'assimilation : lorsqu'on mange du lapin, on ne se transforme pas en lapin, c'est le lapin qui se transforme en Soi. Une règle assimilée est une règle qu'on a transformée en quelque chose qui n'est plus tout à fait la règle, c'est la règle ajustée à qui nous

sommes. À ce moment-là seulement, elle commence à avoir du sens, elle peut être pratiquée dans la durée. Avant cela, elle n'est qu'une prescription intellectuelle, inopérante et donnant l'illusion de son caractère opérationnel. C'est ce travail d'appropriation subjective qui manque à être pensé dans l'éducation positive appliquée à la parentalité.

Je propose de partir d'un exemple clinique qui comporte une dimension tragique (on m'en excusera), mais que j'espère suffisamment parlant pour que l'on mesure les conséquences possibles d'un certain rapport à la règle, vue comme une consigne. Je reçois depuis plusieurs mois en thérapie un patient de 35 ans. Il arrive un soir à sa séance le visage livide. Il a assisté dans l'après-midi à un drame sur le lieu de son travail. Il est parapentiste et moniteur-formateur. Ce jour, on lui demande de superviser un jeune pour un saut d'exercice. La tâche a finalement été confiée au moniteur référent encadrant le stage de l'apprenti. Ce moniteur est réputé pour son sérieux, son respect quasi obsessionnel des consignes et ses exigences en matière de sécurité. Pourtant, lors d'une manœuvre réputée sans difficulté, son stagiaire se perd dans les consignes envoyées par radio par le moniteur et met sa voile en torche. Tous les gestes qui suivent ne font qu'aggraver la situation. Il ne parvient pas à retrouver de la portance et s'écrase sur le sol. L'accident est incompréhensible, car les conditions aérologiques étaient excellentes et l'exercice proposé, considéré comme facile et sans danger. Mon patient est accablé par l'événement et explique que, s'il avait été l'encadrant responsable de ce vol, il ne sait s'il aurait survécu ou saurait survivre à l'immense culpabilité ressentie. Et il ressentirait une telle culpabilité, car il pense qu'il est loin d'être aussi rigoureux que son collègue. Il ne comprend d'ailleurs pas que ce soit à lui, ce collègue, arc-bouté sur les règles, à qui ce drame soit arrivé. Lui-même comme moniteur est plus intuitif, il fait sentir à ses élèves les éléments, la voile et ses réactions, les éprouvés dans les conditions aérologiques du moment. Il fait peu de tableau noir, peu

de schémas, peu de théorie aérologique, il fait éprouver à ses élèves les choses en situation.

Je crois que cet exemple clinique nous aide à comprendre la différence entre chercher à appliquer une règle et chercher à assimiler une règle. Dans un cas, on agit en répétant une consigne sans l'avoir nécessairement intériorisée, sans se l'être appropriée subjectivement, la consigne est en somme désincarnée. Dans l'autre, la règle est transformée, fondue dans un Moi-en-situation et donc adaptable au gré des contextes. Que renvoyer à ce patient, sinon que sa méthode d'apprentissage est plus sûre que celle de son collègue, car elle permet à ses élèves d'adapter les consignes aux conditions fines de vol qu'ils sont les seuls à pouvoir appréhender en situation. À l'opposé, donner à la règle en soi une sorte de primauté sur tout le reste n'est pas une garantie de sûreté individuelle, mais celle d'une soumission à un discours (et peut-être même à une idéologie). C'est en tout cas se tromper sur les ressorts de l'apprentissage dans le champ de la parentalité. C'est appliquer l'esprit de géométrie (application de lois simples, raisonnement par enchaînements logiques) là où il faudrait, pour reprendre des catégories pascaliennes, exercer l'esprit de finesse (appréhension d'une situation dans sa globalité et dans toute son épaisseur).

De l'effet placebo à l'effet nocebo

Au regard des violences douces que toute pratique éducative est susceptible d'engendrer, les intentions des tenants de l'éducation positive paraissent louables et respectables en soi. Veiller à ce que l'enfant ne soit pas asservi à la volonté de l'adulte, qu'il gagne en autonomie et en créativité, qu'il échappe à la coercition psychique et à la violence physique sont des obligations de base auxquelles tout parent ne peut qu'adhérer. C'est le chemin pour y parvenir et les arguments prétendant justifier les propositions éducatives qui méritent d'être interrogés.

En ce sens, l'appel constant à la neurobiologie et à la neuropsychologie, pour justifier telle ou telle recommandation, telle ou telle explication, mérite d'être questionné. Une des raisons du succès des neurosciences auprès du grand public tient dans la croyance que les neurosciences peuvent identifier dans le cerveau l'explication des comportements humains. C'est pourquoi tout propos venant d'un neuroscientifique est tenu pour scientifique, non en raison de la validité du point de vue émis, mais en raison de la valeur de prestige associée à celui qui parle, même si son propos est éloigné de son domaine de compétences. Une fiction en chassant une autre, le cerveau a remplacé le cœur comme organe clé de compréhension du comportement humain. Et c'est largement sur ce principe d'autorité que l'argumentaire de l'éducation positive assoit sa validation.

Par ailleurs, les bases de l'éducation positive telles qu'elles se diffusent sur les réseaux sociaux se construisent sur un présupposé implicite, rousseauiste, celui d'une sorte de pureté originelle, celui de l'absence de pulsions agressives et destructrices à l'orée du développement humain. Ces pulsions destructrices ne trouveraient leur terrain de développement chez

l'enfant qu'en écho aux violences qui lui sont faites par l'éducation traditionnelle. Ce présupposé est en réalité plus que contestable, car c'est considérer que les mouvements empreints de violence chez le petit ne seraient articulés à rien, ne seraient qu'une manifestation émotionnelle, purement neurobiologique (niveau 1). C'est nier toutes les interactions complexes qui se nouent dès la naissance entre le bébé et les figures d'attachement, et donc que, dès la naissance, les émotions ont une composante relationnelle. Elles entrent dans l'univers intersubjectif bébé-figure d'attachement et sont métabolisées ou traduites en sentiments et en affects. Les émotions venant du bébé entrent en résonance avec les pensées de la figure d'attachement, mère ou père. Elles sont interprétées, elles nourrissent un scénario imaginaire qui conforte la mère ou qui l'inquiète, elles attisent le désir d'aimer ou suscitent de l'agacement, voire du rejet, etc. En somme, elles se psychisent. Autrement dit, les émotions n'acquièrent de sens que dans la relation, et ce sens varie et se renouvelle sans cesse.

Un bébé seul, ça n'existe pas, disait Winnicott. Cela signifie que la biologie du bébé n'est pas le bon fil par lequel on peut saisir ce qui se joue dans la relation éducative. En revanche, le fait d'être rassuré par une « explication » scientifique, un discours qui prétend dire le vrai, ça peut aider. Mais ce n'est pas la justesse de l'explication qui produit un effet rassurant, c'est la croyance en l'explication. C'est encore une affaire intersubjective.

C'est très précisément ce qu'on observe dans l'effet placebo. L'être humain a cette particularité d'être suggestible. Nous sommes tous suggestibles, à des degrés divers et dans des conditions qui ne sont pas les mêmes selon les individus. Être suggestible signifie que nous sommes influençables et que cette influence psychique se fait à notre insu le plus souvent. La suggestion est donc essentiellement inconsciente. L'effet placebo est le produit d'une suggestion.

Tout ce qui réduit le contrôle par la raison participe à augmenter la suggestibilité et donc à faire accepter et réaliser les éléments suggérés. Aussi, toute idée soumise à un sujet est-elle susceptible de l'influencer, d'induire en lui des sensations, de modifier ses représentations visuelles, auditives, olfactives, cénesthésiques, de provoquer des mouvements simples ou des actions complexes.

L'effet placebo est une réaction somato-psychique individuelle d'origine psychogène dans un contexte « thérapeutique » donné (traitement médicamenteux, exploration diagnostique, etc.) dont l'effet est vécu comme positif. Par exemple, mon médecin m'assure que les troubles du sommeil de mon enfant n'ont rien d'inquiétant, que ces manifestations sont assez courantes à cet âge, je me sens rassuré. Et, s'il ajoute une petite explication neurobiologique au phénomène (impliquant des substances comme l'interleukine-1, la prostaglandine D2, la somatolibérine et bien sûr l'adénosine), je suis totalement soulagé. Il connaît son sujet. Me voilà à moitié guéri et mon enfant avec moi, car je suis maintenant armé pour supporter les réveils nocturnes. L'angoisse nocturne de mon enfant ne m'angoisse plus. La fatigue et l'agacement que je ressens ne se transforment plus en colère (plus ou moins bien réprimée) puisque je suis assuré par mon médecin que c'est une phase transitoire et que, bientôt, il refera des nuits complètes.

Mais, si toutes ces explications scientifiques avaient été données (au mot près) par mon voisin de palier qui n'est pas plus compétent que moi en neurobiologie du sommeil, croyez-vous que mon angoisse aurait été levée ? Sûrement pas. Alors, est-ce l'explication scientifique, toute juste qu'elle puisse être, qui fait son œuvre, ou est-ce autre chose ?

Placebo signifie « je plairai ». Cela signifie que celui qui me prodigue des conseils doit être mis par moi (et quelques autres) à une place particulière, celle de sachant. C'est précisément par ce savoir que je lui

prête que sa parole agit sur moi. Pas le savoir en soi, mais le savoir en tant qu'il circule dans une relation devenue asymétrique. La parole du sachant-supposé acquiert de ce fait un pouvoir quelque peu augmenté. Plus encore, l'effet placebo peut agir sans qu'aucune parole soit prononcée. Le contexte suffit à le produire : qui n'a pas fait l'expérience de voir ses symptômes grippaux (fièvre, douleurs musculaires, céphalée, etc.) diminuer, voire même disparaître, dans la salle d'attente du médecin, au point que le patient peut se demander si la consultation à venir garde encore son utilité.

Mais le placebo a ses limites. Il n'agit pas sur les déterminants fonciers du trouble, il agit sur des zones périphériques. Reprenons comme exemple les troubles du sommeil chez un enfant. Ils peuvent apparaître dans un contexte développemental ordinaire en lien avec des processus de rééquilibration (ceux que l'on rencontre typiquement dans des phases fécondes du développement psychique et qui sont par définition transitoires). Ou alors, ils peuvent être en lien avec une angoisse chronique dont ils sont un des signaux. Dans le premier cas de figure, l'effet placebo sera probablement opérant, combiné aux remaniements psychiques en cours. Dans le second cas, il risque d'être très limité. On rencontre fréquemment ce type de situation : des patients sont améliorés durant quelques jours ou quelques semaines par la thérapeutique qu'on leur a proposée ou prescrite (médicaments, rééducation en psychomotricité, psychothérapie, etc.), mais finissent par se retrouver rapidement dans un état proche de celui qui avait précédé la prescription. L'effet placebo s'est éteint.

C'est ainsi que les techniques prescriptives de la PP rencontrent rapidement leurs limites en termes d'efficacité. L'effet de la nouveauté pour nombre de parents peut faire illusion quelques jours ou semaines, mais ne résiste guère à l'épreuve du temps. Un des effets possibles de ce désillusionnement est d'accroître le sentiment d'incompétence, les affects de culpabilité et

la rumination mentale : si ça ne marche pas (ou plus), c'est que je m'y prends mal, je suis un mauvais parent, je ne sais pas faire le bonheur de mon enfant, qu'est-ce que j'ai encore raté, etc. À l'effet placebo succède un effet nocebo, dont le pouvoir acide entame sournoisement la confiance en soi.

Relation éducative horizontale (symétrique) ou verticale (asymétrique)

L'éducation positive prône une forme nouvelle de relation entre parents et enfants. L'un et l'autre doivent se vivre en partenaire de la relation éducative, ce qui suppose une forme de lien excluant tout rapport d'autorité et devant se traduire par toutes les formes d'échange qu'un partenariat doit faire prévaloir : la discussion, la négociation, la démonstration, l'absence de coercition, la labilité des règles, etc. Appelons cette forme de positionnement éducatif, relation horizontale.

Il est un autre positionnement éducatif qui, lui, se soutient d'une asymétrie entre parents et enfants. Il sous-entend que l'expérience du parent n'est pas de même nature que celle de l'enfant, il affirme l'existence de limites et de règles dont l'adulte est garant, la nécessité d'un cadre adapté au niveau d'âge de l'enfant et à l'intérieur duquel se déploie l'échange qui aide l'enfant à appréhender ce qui est possible et ce qui ne l'est pas (imaginativement ou réellement), mais aussi ce qui est permis et ce qui ne l'est pas (symboliquement ou réellement). Cette différence entre ce qui est ou non possible (imaginativement ou réellement) et ce qui est ou non permis (symboliquement ou réellement), puis leur relation dialectique (une chose peut être possible, mais non permise, etc.), servent de trame de fond à la conduite éducative.

Il est toujours possible de dire « merde » à quelqu'un, mais il n'est pas toujours permis de le faire. Cela dépend du contexte qui motive ce « merde », discernement que le cadre éducatif aidera à opérer. De même, je peux imaginer que voler dans les airs par mes propres moyens est possible, mais les lois de la gravité (le réel) rendent impossible une telle perspective. Je vais

devoir alors me creuser la tête pour rendre ce possible réalisable, mais ce sera toujours au prix d'un certain renoncement : il s'agira de renoncer à un bout de ce possible, par exemple, renoncer à ce que ce puisse être « par mes propres moyens ». Mais, par ce renoncement, j'ouvre alors un nouveau possible, par exemple, en cherchant à comprendre cette force physique qu'est la gravité (en m'attaquant à la compréhension du réel), ou encore en construisant un avion en papier qui, lancé dans les airs, me représentera volant comme un oiseau (en prenant donc appui sur mes capacités imaginaires), etc.

L'appareil à penser (puis plus tard dans le développement psychique l'appareil à penser les pensées) est ainsi nourri par le fait qu'une limite m'est imposée, qu'elle soit symbolique ou réelle, que cette limite soit un produit de la culture (symbolique) ou un impératif de la nature (réel). Le roman *La Disparition* de Georges Perec et même toute son œuvre sont une belle illustration de ce qu'une contrainte imposée (l'écriture de ce roman sans la lettre e) peut engendrer de créativité.

L'absence d'asymétrie entre enfant et adulte est encouragée par le néolibéralisme, qui fait de l'enfant un consommateur de même statut que l'adulte. La publicité s'en est saisie depuis longtemps dont les messages commerciaux effacent toute asymétrie adulte/enfant et inversent même les positions au gré de ses objectifs commerciaux en infantilisant les parents ou en parentifiant les enfants : tous libres et égaux devant l'accès aux biens de consommation. Il y a quelques années, une annonce publicitaire destinée à la vente de voitures d'une certaine marque mettait en scène un couple parental rivé sur son écran d'ordinateur à dévorer des yeux la publicité du dit-produit, et un adolescent, un plat de nouilles dans les mains lançant à toute la maisonnée : « à taaable ! » Autre exemple, celui d'une publicité diffusée dans les magazines concernant la marque de vêtements « Petit Bateau », vêtements destinés aux enfants. On y voit l'affiche d'un homme de 65 à 70 ans,

souriant, pas rasé et portant un T-shirt « Petit Bateau ». Au-dessus de son portrait est écrit : « 888 mois », soit un beau bébé de 74 ans ! Comme effacement de l'asymétrie adulte/enfant, on ne fait guère mieux.

À quoi tout cela nous renvoie-t-il ? Tout simplement à l'effacement progressif de ce qu'on appelle la construction de la différence des générations. Cette construction est fondamentale dans la mesure où elle est une brique essentielle de l'ordre symbolique. L'ordre symbolique, c'est ce qui va permettre, par exemple, à un enfant, lorsqu'il est à l'école, de voir dans la personne qu'est l'enseignant d'abord un enseignant et accessoirement, derrière cet enseignant, une personne (homme ou femme). La conséquence de cette construction symbolique est de faire apparaître pour l'enfant que toute personne occupant cette position symbolique (d'enseignant donc) est dotée des mêmes prérogatives, des mêmes pouvoirs, de la même autorité que l'enseignant en charge de la classe de l'élève. À l'inverse, pour un enfant pour lequel l'ordre symbolique est insuffisamment intégré, seul l'enseignant référent de la classe de l'élève est à ses yeux légitime pour faire acte d'autorité. Tout autre adulte court le risque d'être perçu comme illégitime dans ses interventions.

La PP n'a évidemment en rien créé ce contexte de fragilisation de l'ordre symbolique. Par contre, elle contribue à l'accentuer en horizontalisant les rapports enfants/adultes et en invitant les parents à se démettre de toute posture d'autorité, l'autorité étant assimilée par ses tenants à un abus d'autorité. Un certain nombre d'adultes se laissent facilement emporter par ce mouvement, comme si être aimé de leurs enfants était plus important que de les éduquer. De nombreux parents ne veulent pas prendre le risque d'un désamour, et sont en cela enclins à céder sur la plupart des exigences de leur enfant. Ainsi, ces enfants font-ils l'économie d'avoir à renoncer à leur toute-puissance infantile, condition pourtant nécessaire à la possibilité de grandir sur le plan psychologique.

Une autre composante de l'asymétrie ou de son absence entre enfant et adulte tient à la question des choix et des limites dans lesquelles la possibilité de choisir va pouvoir s'exercer. Aussi, lorsque la PP recommande de laisser l'enfant faire ses propres choix, sans doute n'a-t-elle pas bien analysé ce que cela recouvre de difficultés dans certains contextes. Plus on nous offre de choix et plus nous sommes en difficulté pour choisir. Plus on restreint les choix et plus il nous est facile de nous déterminer. Une petite expérience réalisée par des psychologues de l'université de Stanford est à ce titre tout à fait parlante. L'équipe de psychologues a préparé deux stands dans un grand magasin. L'un proposait vingt-quatre types de confiture et l'autre seulement six. Le stand le mieux achalandé attirait beaucoup de monde, mais seulement 3 % des passants achetaient. L'autre étal recevait moins de clients, mais environ 30 % des visiteurs effectuaient un achat.

L'offre quasi illimitée sur Internet conduit souvent le consommateur à en explorer les limites sans jamais parvenir à se déterminer sur un article précis. On a affaire à une nouvelle forme de jouissance mêlée à une errance à tonalité dépressive dont nombre de patients finissent par mesurer la dimension proprement mortifère.

Peut-on imaginer ce que ce « sans limites » que vivent aujourd'hui les parents peut produire sur la structuration psychique de leur enfant ? Cela pourrait-il constituer un nouvel angle d'étude de ces poussées épidémiques modernes que sont les troubles attentionnels ou oppositionnels, les addictions aux réseaux sociaux et aux jeux virtuels, les phobies sociales ou les décrochages scolaires ?

Les relations horizontales, celles qui font de l'enfant un partenaire à parts égales, susceptible de s'autodéterminer à partir d'un dialogue avec l'adulte, servent davantage l'économie libérale que l'économie psychique. À l'inverse, l'asymétrie des relations, en limitant

les possibles offerts à l'enfant, ouvre vers une différence essentielle et structurante pour l'enfant en développement comme pour l'adulte, à savoir la différence entre ce à quoi on ne saurait dire non et ce à quoi il est possible de dire non. C'est la différence à établir entre privation et frustration, entre besoin et désir.

La privation concerne les besoins fondamentaux (interaction entre niveaux 1 et 2). Ces besoins (faim, sommeil, protection physique, attachement sécure, etc.) doivent être honorés en toute circonstance et leur privation relève de la maltraitance infantile. La frustration concerne les désirs (interaction entre niveaux 2 et 3) et leur nécessaire mise au travail dans leur rapport dialectique entre réalité externe et réalité psychique. Les besoins doivent être honorés, réalisés en phase avec le temps d'apparition du besoin. Les désirs, eux, doivent être élaborés, et soumis à une temporalité qui ne relève pas de l'immédiateté. La PP n'opère guère de distinction entre ces registres et entretient une confusion souvent dommageable pour l'enfant comme pour les parents. Ces derniers se sentent parfois perdus quant à savoir ce à quoi ils doivent dire oui (ce qui relève des besoins fondamentaux) et ce à quoi ils peuvent dire non (ce qui relève des désirs).

La pensée positive est-elle hémiplégique ? Le déni du négatif

Dans la compréhension que l'on peut se faire de la vie psychique, le négatif ne renvoie pas à ce qu'on entend dans l'expression « voir le verre à moitié vide plutôt qu'à moitié plein ». La négativité, ce n'est pas le psychisme envahi par une sorte de pessimisme, de tristesse, de sentiments affectés du signe « moins ». La négativité n'est pas à prendre dans son sens littéral, qui renvoie à l'idée d'une attitude non constructive. Elle a à voir avec cette opération psychique qui décolle le bébé des figures d'attachement (l'objet), qui l'ouvre à l'expérience nécessaire de la séparation (différenciation Soi/autre), puis de la perte de l'objet, enfin du manque de l'objet. La négativité est à la base de la vie psychique. Il faut se confronter à l'absence d'une chose pour que cette chose ait une réalité psychique. Si la chose n'est que présente, elle n'a pas de réalité psychique, elle se confond avec le sujet. C'est dans cette première opposition fondamentale présence/absence (de la figure d'attachement) que s'édifie la vie psychique. Pour comprendre ce que recouvre la négation comme opération psychique fondamentale et incontournable, aidons-nous d'une métaphore, celle qu'offre l'arithmétique.

L'arithmétique nous enseigne que penser des quantités et leurs variations ne peut se faire si l'on ne dispose que du signe additionnel, du signe plus (+). Il y faut le signe moins (-), le négatif, pour pouvoir réaliser des opérations sur des quantités physiques. Aucune mesure n'est possible si on n'a pas la capacité formelle de retirer, de soustraire, d'enlever. Ajouter et soustraire, c'est rendre présentes des quantités, c'est aussi être capable de les rendre absentes, de les extraire d'un ensemble. Cette structure opératoire revient à se doter d'une façon de saisir le monde (celui du dehors et le

monde interne). Notre aptitude à nous représenter les choses vient de ce que ces choses nous sont d'abord soustraites. Et on peut les rendre présentes par la pensée parce qu'elles sont physiquement absentes.

La vie psychique ne saurait se construire sans cette double valence, positive et négative, celle de la présence des figures d'attachement, mais aussi de leur absence. La valeur de l'objet d'amour (la mère ou le père pour un enfant p. ex.) tient de ce qu'il n'est pas là toujours, en permanence à disposition. Il faut des temps d'absence pour en mesurer le prix, mais aussi pour apprendre à s'en défaire, à vivre sans. Il faut que s'introduisent dans l'espace éducatif l'attente, le délai, l'insatisfaction et tous ses dérivés (la déception, l'échec, etc.) pour faire grandir un enfant, pour qu'il apprenne le contrôle pulsionnel et puisse se confronter à l'altérité, au fait que l'autre n'est pas un pur objet de satisfaction, un consommable.

On a tous en tête l'image de la mère dont l'humour juif sait s'amuser, cette mère qui, ne supportant aucun vide, comble en tout son enfant et le met au centre du monde : le petit Samuel a 2 ans. Il ne parle toujours pas. Pas un mot. Ses parents, Moché et Rébecca, s'inquiètent. Ils l'emmènent chez les plus grands spécialistes qui n'ont aucune explication à faire valoir et ne peuvent que constater que l'enfant est muet depuis sa naissance. Les années passent sans que Samuel prononce le moindre mot. Il a maintenant 12 ans. Ce soir-là, à table, Rébecca sert la soupe. Les parents entendent alors distinctement Samuel dire : « Mais il n'y a pas de sel dans cette soupe. » Ils n'en croient pas leurs oreilles : « Mais tu parles, tu parles Samuel ! Pourquoi es-tu resté si longtemps muet ? » – « Jusquelà, y avait pas à se plaindre ! » répond l'enfant.

Il faut bien une composante négative, une part agressive qui vienne tempérer le lien d'amour à l'autre, si l'on ne veut pas que ce lien soit une source d'aliénation, de souffrance, d'étouffement. L'amour, l'accord complet entre soi et l'autre, sans rien qui viendrait le

contrarier, produirait sans doute quelque chose que ce mot d'esprit cherche à attraper. Une forme de pathos. Mais un lien dominé par la haine engendrerait lui aussi une forme (différente) de pathos. Freud a théorisé ce que devrait être la forme d'un lien équilibré et complexe entre amour et haine, sous le terme d'intrication pulsionnelle. Suivant les motions psychiques engagées dans tel ou tel aspect de la vie psychique, l'intrication pulsionnelle est plus ou moins bien réussie, équilibrée, adaptée au contexte psychique et situationnel. Cette intrication pulsionnelle ne se décrète pas, ne se contrôle pas par la volonté, elle agit à notre insu et gouverne une grande partie de nos comportements, réactions, dire, représentations, sensations, etc. On peut l'approcher seulement si on est en capacité de reconnaître qu'il n'y a pas que l'amour...

De l'amour sur prescription au burn out parental

La PP semble occulter cette dynamique complexe ancrée au plus profond de chacun d'entre nous, pour ne voir dans les mouvements agressifs de l'adulte qu'un épiphénomène de surface, qu'une prise de conscience suffirait à contrôler ou évacuer, et dans les mouvements agressifs de l'enfant qu'une réaction neuronale liée à l'immaturation de son cerveau.

En cherchant à éradiquer tout ce qui a trait à l'agressivité¹⁰, un message clair est envoyé aux parents qui exige d'eux de l'amour en direction de leur enfant et rien que de l'amour. Tout ce qui n'en serait pas doit être combattu, contrôlé, neutralisé.

Cet impératif, cette commande d'amour, peut finir par peser lourd sur les épaules de bien des parents, qui, à toute élévation de voix de leur part, à tout mouvement d'humeur en écart à la norme « amour », s'accablent de reproches, se culpabilisent, rétro-pédalent à contre-temps, etc. Il y aurait beaucoup à dire sur les effets délétères de contextes éducatifs dans lesquels les enfants se sentent coupables de voir leur parent se sentir coupable d'avoir élevé la voix, d'avoir puni, d'avoir osé un *non* s'opposant à sa demande, etc.

La commande d'amour prescrite par la PP peut donner aux parents le sentiment de n'y pas parvenir, les forçant à un autocontrôle de plus en plus coûteux, artificiel et épuisant avec le temps.

Revenons vers Maud, notre patiente épuisée qui a introduit ce tour d'horizon. Ce qu'elle décrivait lors de notre rencontre à distance était typique d'un burn out parental. Une des composantes de son épuisement

tenait à l'enfermement dans les prescriptions éducatives de son groupe de blogueuses, toutes rendues à la cause de l'éducation positive. Ces prescriptions fonctionnent comme des slogans, des recettes à appliquer de façon quasi mécanique, imposant un contrôle de soi-même non seulement impossible (et donc entraînant de la culpabilité à ne pas y parvenir), mais, aussi, absurde, au sens où il déconnecte artificiellement de fait le sujet de ses émotions, sentiments et affects, bien que la théorie positiviste prétende les mettre au travail.

Prenons un exemple¹¹ de prescription de PP, où on nous enjoint de ne pas dire :

« Qu'est-ce que tu as encore fait », mais : « que s'est-il passé ? »

« T'as eu une mauvaise note ? Tu n'avais qu'à réviser ! », mais : « tu as fait de ton mieux. Comment puis-je t'aider pour mieux réussir la prochaine fois ? »

« Tu n'as rien écouté », mais : « Si tu as besoin que je répète, dis-le-moi. »

« Laisse tomber, je vais le faire. Ça ira plus vite », mais : « Tu peux le faire. Si tu as besoin d'aide, tu peux compter sur moi. »

« Tu n'as rien compris... », mais : « As-tu besoin que je t'explique à nouveau ? »

« Que tu t'y prends mal ! », mais : « Comment peux-tu t'y prendre autrement pour réussir ? »

« C'est fou comme tu es maladroite ! », mais : « Tu as renversé ton verre, que peux-tu faire pour nettoyer ? »

« Tu t'es encore trompé ? ! », mais : « Tu t'es trompé ? C'est super ! Qu'as-tu appris ? »

11. Tiré d'un livre intitulé *L'Éducation positive* dont la quatrième de couverture nous dit : « suivez ce guide décapant et déculpabilisant qui vous donne tous les conseils, les outils éducatifs et des exemples concrets et inspirants pour que désormais chez vous, éducation rime avec équilibre et bonheur ». Les parents sont invités sur un ton humoristique, ton qui traverse tout le livre et aide à faire passer dans la bonne humeur la pilule du caractère angélique et tautologique du contenu : pour être heureux, cultivons la joie !

10. Je ne parle évidemment pas ici des contextes familiaux dans lesquels règnent chroniquement des violences physiques et psychiques et qui relèvent des problématiques de l'enfance en danger.

Prises isolément, certaines de ces prescriptions peuvent avoir le mérite de permettre au parent de se voir fonctionner, et permettent de faire un petit pas de côté et de cheminer dans ce que les situations éducatives mobilisent comme pensées, fantasmes, reproduction de schèmes de fonctionnement transmis, etc. Mais, prises dans le paradigme d'une bienveillance institutionnalisée, légiférée, elles peuvent prendre une forme qui instille autre chose que de la bienveillance. Ainsi, de nombreux parents, déçus par la pratique de la PP, expliquent qu'ils sont devenus « faux », insincères, pour obéir à des conseils qu'ils vivaient comme des injonctions, à l'instar de ces réglementaires « il ne faut pas dire », « il ne faut pas faire ». Ils se sentaient pris dans une forme d'injonction invisible qui exigeait d'eux qu'ils soient une sorte de tuteur émotionnel de leur enfant.

Qu'elles le veuillent ou non, qu'elles le revendiquent ou non, les théories positivistes sont vendues et reçues comme des modèles performatifs. Pour les parents animés du désir ardent d'offrir le mieux à leur enfant, pour ceux qui pensent trouver leur colonne vertébrale de parent sur le marché de l'éducation bienveillante, le risque de se sentir tenus, obligés, enfermés par des prescriptions inadaptées, car décontextualisées, est considérable, source d'effets délétères pour eux comme pour leur enfant.

Lorsque quelqu'un m'annonce qu'il ne me veut que du bien, passé l'instant de plaisir que j'ai à accueillir une telle bienveillance à mon égard, je me demande ce que ce bien signifie, et s'il ne se cache pas quelque fantôme derrière l'apparente positivité du lien ainsi établi. Non que je soupçonne mon interlocuteur de me mentir. Je le crois sincère, mais mon expérience (désormais longue) de la complexité humaine m'instruit de ce que l'énoncé d'une intention n'est jamais superposable au motif foncier qui anime cette intention, et cela à l'insu de celui qui affiche ladite intention. Si la PP présente un point aveugle réhibitoire, c'est à cet endroit qu'il se situe.

Bibliographie

La parentalité et ses troubles

- Gadeau L., Être parent aujourd'hui. Comment la psychologie peut vous aider au quotidien, Paris, Éditions In Press, 2017.
- Manzano J., Palacio-Espasa F., Zilkha N., *Les scénarios narcissiques de la parentalité*, Paris, PUF, 1999.
- Poussin G., *La fonction parentale*, 3e éd., Paris, Dunod, 2004.

La parentalité positive

- Durrant J.E., *La discipline positive au quotidien à la maison*, 4e éd., Save the children, Suède, 2016.
- Kornberg C., Aboucaya, E., Skrzynski C., *L'éducation positive. Le guide décapant des parents imparfaits*, Marabout, 2017.
- Parentalité positive, Catalogue des outils de prévention, Pays de la Loire, Ireps, 2016.
- http://www.irepspdl.org/_docs/Fichier/2017/5-170302010919.pdf.

Analyse critique de l'éducation positive

- Ben Soussan P., *Comment survivre à ses enfants ? Ce que la parentalité positive ne vous a pas dit*, Toulouse, Érès, 2020.
- Cabanas E., Illouz E., *Happycratie. Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*, Éditions Premier parallèle, 2018.
- Chetrit M., *Éducation positive : une question d'équilibre*, Solar Éditions, 2021.
- Séchenet A., Joly V., *Non coupables. Sortir des injonctions de la parentalité positive*, Larousse Éditions, 2019.

Parentalité et évolution sociétale




- Gadeau L., *Psychanalyse de l'acte éducatif et de soin. Une théorie du temps psychique*, Toulouse, Érès, 2014.
- Gadeau L., « Accélération temporelle et fragmentation institutionnelle. L'affaiblissement de l'évidence de l'être-parent », *Cliniques méditerranéennes*, n° 102, 2020, pp. 137-150.
- Gadeau L., *La parentalité désorientée. Mal du 21e siècle ?*, Bruxelles, Éditions Yapaka, 2021.
- Lebrun J.-P., *Je préférerais pas. Grandir est-il encore à l'ordre du jour ?*, Toulouse, Érès, 2022.
- Martin C., « Le soutien à la parentalité : une nouvelle politique en Europe ? », *Politiques sociales et familiales*, n° 118, 2014, pp. 9-22.

Pour approfondir le sujet



La parentalité désorientée, mal du XXI^e siècle ?,

Ludovic Gadeau

-  · Quand l'enfant est le partenaire des décisions parentales, avec Vanessa Greindl
- Crise sanitaire et confinement : l'épuisement parental, dérive de l'injonction contemporaine du parent parfait ?, avec Bernard Golse
- Les effets du culte de la performance sur les fonctions éducative et sociale, avec Roland Gori
- Dire non à l'enfant l'aide à grandir, avec Jean-Claude Quentel
- L'exigence d'asymétrie de la relation éducative, aussi avec l'adolescent, avec François-Xavier Polis
- Quand le parent est pris dans la volonté de perfection pour son enfant, avec Hélène L'Heuillet
- ...
-  · La parentalité désorientée, mal du XXI^e siècle ?, Ludovic Gadeau
- Les risques d'une éducation sans peine, Jean-Pierre Lebrun
- La fonction parentale, Pierre Delion
- L'impossible entrée dans la vie, Marcel Gauchet
- Crise contemporaine de l'éducation - Comment soutenir les parents aujourd'hui ?, Collectif
- ...
-  · Il faut tout un village pour élever un enfant et ... pour être un parent
- Devenir parents en appui sur le collectif
- La confiance entre adultes autour de l'enfant
- Eduquer, une relation complémentaire entre l'adulte et l'enfant
- ...

sur yapaka.be

Temps d'Arrêt / Lectures Dernier parus

- 107. **Prévenir la négligence.** Claire Meersseman
- 108. **A l'adolescence, s'engager pour exister.** Marie Rose Moro
- 109. **Le secret professionnel, fondement de la relation d'aide et d'écoute.** Claire Meersseman, André Donnet, Françoise Dubois, Cécile Guilbau
- 110. **La portée du langage.** Véronique Rey, Christina Romain, Sonia DeMartino, Jean-Louis Deveze
- 111. **Être porté pour grandir.** Pierre Delion
- 112. **Le travail social animé par la «volonté artistique».** David Puaud
- 113. **Quand la violence se joue au féminin.** Véronique Le Goaziou
- 114. **Résister à l'algocratie - Rester humain dans nos métiers et dans nos vies.** Vincent Magos
- 115. **Mères et bébés en errance migratoire.** Christine Davoudian
- 116. **Faire famille au temps du confinement et en sortir...** Daniel Coum
- 117. **Challenges numériques sur les réseaux sociaux.** Marion Haza, Thomas Rohmer
- 118. **La découverte sensorielle et émotionnelle du bébé.** Ayala Borghini
- 119. **Rire... et grandir.** David Le Breton
- 120. **Adolescence en temps de Covid-19 entre crise-passions et crispations.** Aurore Mairy
- 121. **Ensaucement du monde, violence des jeunes.** Danièle Epstein
- 122. **Accueillir la vie en temps de pandémie.** Pascale Gustin
- 123. **L'entrée dans le langage.** Jean-Claude Quentel
- 124. **Naître et grandir.** Jacques Gélis
- 125. **La parentalité désorientée Mal du XXI^e siècle ?** Ludovic Gadeau
- 126. **Puissance de l'imaginaire à l'adolescence.** Ivan Darrault-Harris
- 127. **Quand la parole déconfiné,** Pascal Kayaert
- 128. **Covid-19 : l'impact sur la santé mentale des jeunes.** Sophie Maes
- 129. **Le monde de l'enfance après un an de crise sanitaire.** Pierre Delion
- 130. **Comme une tombe. Le silence de l'inceste.** Anne-Françoise Dahin
- 131. **Maltraitance institutionnelle en temps de crise.** Emmanuel de Becker
- 132. **L'adolescence à l'ère du virtuel.** Xanthie Vlachopoulou
- 133. **Accompagner le parent porteur de handicap.** Drina Candilis-Huisman
- 134. **Penser l'incestuel, la confusion des places.** Dominique Klopfert
- 135. **Quand l'écran fait écran à la relation parent-enfant.** Olivier Duris
- 136. **Le dehors, un terreau fertile pour grandir.** Marie Masson
- 137. **Accueillir les enfants migrants et leurs parents.** Marie Rose Moro

* Ouvrage épuisé.

Découvrez toute la collection Temps d'Arrêt et retrouvez nos auteurs sur yapaka.be pour des entretiens vidéo, conférences en ligne...

ÊTRE PARENTS,

C'EST... une aventure, un voyage, un tourbillon d'émotions. Et parfois, on se sent bien seul, bien mal dans son rôle de parent... On est parfois inquiet, souvent dépassé, un peu démuni, plein de doutes...

Des outils pour parents et professionnels afin d'ouvrir des espaces de parole sur les mouvements que toute parentalité engage, pour partager doutes, émerveillements, débordements et trouver des points d'appui.

Un livre de 80 pages disponible sur demande et en téléchargement



4 affiches disponibles sur demande

aussi des autocollants, des articles de fond, des vidéos en ligne ...

yapaka.be/campagne/campagne-etre-parents-cest



EN TANT QUE PARENT #CEQUIMAAIDÉ



2 affiches disponibles sur demande

Au travers de courtes vidéos, des parents témoignent de ce qui a été soutien dans les moments difficiles



« Pendant ma dépression, je ne supportais plus le bruit des enfants, tout m'énervait, alors que ce n'était pas leur faute, dans ces moments d'épuisement, j'ai besoin de me retrouver seule, d'avoir un espace pour moi »

Découvrez tous les témoignages de parents :

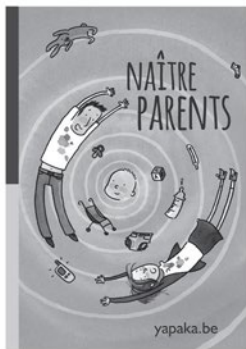
yapaka.be/campagne/cequimaaide



Les livres de yapaka

En Belgique uniquement

disponibles gratuitement au 0800/20 000 ou infos@cfwb.be



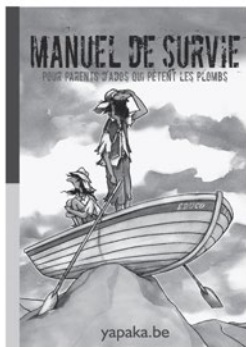
POUR LES PARENTS D'ENFANTS DE 0 À 2 ANS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ADOS



POUR LES ENFANTS



POUR LES ADOS DE 12 À 15 ANS