

Travail de Bachelor

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts
HES•SO en Travail social

HES•SO//Valais Wallis Domaine Santé & Travail social

L'éducation du XXI^e siècle

*Les conditions d'une éducation structurante pour
l'enfant*



Source de l'image : <http://www.les-supers-parents.com/sanction-ou-punition/>

Réalisé par :
Sous la direction de :
Promotion :

IANNIELLO Sabrina
GRAU Christiane
TS ES 2010

Troistorrents, janvier 2014

Remerciements

J'aimerais tout d'abord adresser un remerciement particulier à Madame Christiane Grau, ma directrice de mémoire, qui m'a soutenue et encouragée à rendre un travail de qualité. Je la remercie essentiellement pour son exigence, ses remarques pertinentes, ses conseils et le temps qu'elle m'a consacré pour la réalisation de ce travail.

J'adresse également un énorme remerciement à Alexis Rime, étudiant en lettres à l'Université de Lausanne pour la relecture et la correction de mon travail. Je tiens aussi à remercier chaleureusement Dimitri Zufferey, historien et archiviste à la RTS qui a volontiers relu la partie historique de mon travail sur l'éducation. Un grand merci également à Monsieur Cédric Chervaz, un ami qui s'est montré volontaire et disponible pour la relecture et les corrections d'une partie de mon travail.

Ils m'ont procuré un soutien particulier tout au long de ma dernière année de Bachelor, ils ont toujours valorisé mes capacités, je tiens à exprimer ici ma reconnaissance à Marie-Paule Vuissoz et son mari Albert Vuissoz, ancien directeur de Caritas Valais.

Un chaleureux remerciement à toutes les écoles, les foyers éducatifs, institutions sociales et structures de la petite-enfance du Valais romand qui ont fait parties de mes échantillons et qui ont été particulièrement collaborants.

Enfin, ils ont toujours cru en ce que je faisais et c'est grâce entre autres à mes parents si aujourd'hui j'en suis là. On dit que la famille est notre plus précieuse alliée, dans les moments difficiles, comme dans les moments magiques. Je remercie infiniment mes parents, ma sœur et ma famille élargie qui m'ont beaucoup entourée et soutenue lors de la réalisation de ce travail de diplôme.

Résumé

Cette recherche s'attaque frontalement à un thème d'actualité brûlant qui préoccupe de plus en plus nos sociétés contemporaines : l'éducation.

L'objectif de tout éduquant est de conduire l'enfant jusqu'à l'âge adulte pour qu'il devienne au final un individu libre et responsable. L'éducation est en effet un art complexe, raison pour laquelle il n'existe aucune recette miracle pour l'élaboration de méthodes éducatives. Chaque éduquant tente d'user au mieux de son savoir-être et de son savoir-faire pour devenir l'un des guides qui saura conduire de la meilleure manière l'enfant sur le chemin le menant à l'âge adulte.

Pour cela, ce travail de Bachelor survole dans un premier temps l'évolution socio-historique des concepts de l'enfance et de l'éducation en Europe, en reprenant rétrospectivement tous les grands bouleversements sociétaux qui ont eu un impact conséquent dans l'essor de l'éducation depuis le Moyen-Âge jusqu'au XXI^e siècle. La recherche expose dans un deuxième temps les divers développements durant lesquels l'enfant évolue et apprend à s'adapter à son environnement, à savoir le développement affectif, le développement cognitif et le développement social.

La partie théorique suivante présente les traités et les documents législatifs relatifs aux droits et devoirs respectifs de l'enfant. La recherche théorique démontre dans un quatrième temps le clivage présent entre l'autoritarisme et la permissivité ou le normatif et l'affectif.

La cinquième partie met en avant un panel de moyens éducatifs, certains axés sur le comportementalisme (cette approche, appelée autrement le béhaviorisme, vise à faire diminuer ou renforcer un comportement à partir de renforcements positifs ou négatifs) d'autres sur le cognitivo-comportementalisme (cette approche vise à intervenir sur les pensées de l'individu qui guident ses émotions et comportements).

La sixième partie de ce travail expose les différents échantillons employés dans mon enquête sur les multiples défis de l'éducation actuelle. Il s'agit des éducateurs sociaux, des éducateurs de l'enfance et des enseignants des trois premières années de l'école obligatoire, tous issus du Valais romand. L'enquête a été nécessaire pour apprécier quantitativement les approches pédagogiques les plus prônées par les professionnels de l'éducation et connaître quels outils éducatifs sont les plus utilisés par ces derniers.

En effet, cette recherche pratique se plonge au cœur même des complexités et richesses de l'éducation pour y déceler d'une part les réelles problématiques, et d'autre part les méthodes pédago-éducatives visant à faire de l'enfant un être intelligemment libre et responsable.

Enfin, ce mémoire présente les véritables enjeux éducatifs du XXI^e siècle avec, à la clef, une panoplie d'outils éducatifs que chacun peut utiliser, à condition de le faire avec l'intelligence de son cœur. Car si, en effet, l'autorité – le cadre normatif – est une des conditions de l'éducation structurante, l'axe affectif représente une des conditions *sine qua non* à la réalisation d'une éducation stable, adéquate et cohérente.

Mots-clefs

Education – Pédagogie – Développement de l'enfant – Enfant-roi – Normatif – Affectif – Droits et devoirs de l'enfant – Histoire de l'éducation – Moyens éducatifs – Permissivité – Autorité

Table des matières

1	Préparation de la recherche	8
1.1	Motivations.....	8
1.2	Question de départ	9
1.3	Objectifs.....	9
1.4	Hypothèses.....	10
1.5	Méthodes et moyens de recueil de données.....	11
1.5.1	Recherche bibliographique	11
1.5.2	Enquête auprès des professionnels de l'éducation du Valais romand	11
2	Recherche théorique	12
2.1	L'enfance et l'éducation à travers l'Histoire	12
2.1.1	L'enfant au Moyen Âge et à la Renaissance (XII ^e -XVII ^e siècle)	12
2.1.2	L'enfant au Siècle des Lumières (XVIII ^e siècle)	14
2.1.3	L'enfant durant la Révolution industrielle (~XIX ^e siècle).....	15
2.1.4	L'enfant durant la Première Guerre mondiale (1914-1918).....	17
2.1.5	L'enfant durant la Seconde Guerre mondiale (1939-1945)	18
2.1.6	L'enfant de Mai 68	19
2.1.7	L'enfant du XXI ^e siècle (les années 2000)	21
2.2	L'enfant	27
2.2.1	Définition de l'enfant	27
2.2.2	Le développement de l'enfant	28
2.2.2.1	Le développement affectif de l'enfant.....	28
2.2.2.2	Le développement cognitif de l'enfant.....	31
2.2.2.3	Le développement social de l'enfant	32
2.2.3	Les droits de l'enfant	36
2.2.3.1	Ce que disent les traités, déclarations et conventions	36
2.2.3.2	Ce que dit la loi	37
2.2.4	Les devoirs de l'enfant	38
2.2.4.1	Ce que dit la loi	38
2.2.4.2	Ce que dit le christianisme	39
2.3	Les approches pédagogiques	40
2.3.1	L'autorité	40
2.3.1.1	Définitions	41
2.3.1.2	Les points positifs de l'autorité	41
2.3.1.3	Les dangers d'une autorité exagérée.....	42
2.3.2	La permissivité	42

2.3.2.1	Définition	42
2.3.2.2	Les points positifs de la permissivité	43
2.3.2.3	Les dangers d'une permissivité exagérée	43
2.3.3	Le normatif et l'affectif	43
2.3.3.1	L'axe normatif	43
2.3.3.2	L'axe affectif	45
2.3.3.3	La complémentarité des deux axes	46
2.3.3.4	Les normatifs versus les affectifs	47
2.4	Les moyens éducatifs	48
2.4.1	Les règles	48
2.4.2	Les renforcements	48
2.4.2.1	Les renforcements positifs	49
2.4.2.2	Les renforcements négatifs	50
2.4.2.3	L'auto renforcement	54
2.4.2.4	Le renforcement vicariant	55
2.4.3	Les encouragements	55
2.5	Mises en évidence	55
3	Enquêtes	57
3.1	Objectifs de l'enquête	57
3.2	Les biais de l'enquête	57
3.3	Prise en compte des aspects éthiques de la recherche	58
3.4	Echantillon	58
3.4.1	Educateurs de l'enfance	59
3.4.2	Enseignants	60
3.4.3	Educateurs sociaux	60
3.5	Modalités de l'enquête	61
3.6	Type d'outil de recueil des données choisi et présentation du questionnaire	62
3.7	Le déroulement réel de l'enquête	69
3.8	Résultats et interprétations	70
4	Bilan de la recherche	102
4.1	Vérification des hypothèses	102
4.2	Réalisation des objectifs	108
4.3	Réponse à la question de recherche	109
4.4	Limites et perspectives de la recherche	112
4.5	Bilan des apprentissages personnels	113
5	Source	115
6	Annexes	120

Annexe A : email envoyé aux directeurs d'école (sollicités pour mon enquête)	121
Annexe B : email envoyé aux responsables des structures de l'enfance (sollicités pour mon enquête)	122
Annexe C : email envoyé aux directeurs de foyers éducatifs et institutions sociales (sollicités pour mon enquête)	123
Annexe D : Graphiques des résultats de l'échantillon « éducateurs de l'enfance ».....	125
Annexe E : Graphiques des résultats de l'échantillon « enseignants ».....	135
Annexe F : Graphiques des résultats de l'échantillon « éducateurs sociaux ».....	145

Les propos tenus dans ce travail n'engagent que leur auteure.

Afin de faciliter la lecture, j'ai choisi d'utiliser principalement le genre masculin pour les désignations de personne. Je sollicite la compréhension du lectorat féminin.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nom et lieu respectif des structures de l'enfance du Valais romand choisies pour l'enquête.	60
Tableau 2 : Nom et lieu respectif des écoles enfantines et primaires du Valais romand choisies pour l'enquête.	60
Tableau 3 : Nom, type et lieu respectif des institutions sociales du Valais romand choisies pour l'enquête.	61
Tableau 4 : Répartition des professionnels sur la nécessité ou non d'une éducation autoritaire, selon l'âge.	86
Tableau 5 : Représentativité des professionnels de l'éducation selon le type d'éducation reçu et l'axe éducatif privilégié.	93

Table des figures

Figure 1 : Pourcentage total des professionnels de l'éducation ayant participé au sondage.	70
Figure 2 : Pourcentage respectif des 3 échantillons soumis à l'enquête selon le sexe.	70
Figure 3 : Les 3 principales causes des difficultés de l'éducation du XXI ^e siècle.	71
Figure 4 : Les 3 principaux progrès de l'éducation du XXI ^e siècle.	73
Figure 5 : Les potentielles causes des comportements de l'enfant-roi.	74
Figure 6 : Moyen éducatif privilégié lors d'un comportement inadéquat de l'enfant.	76
Figure 7 : Moyen éducatif privilégié lors d'un comportement adéquat de l'enfant.	77
Figure 9 : La temporalité d'une réaction lors d'un comportement inadéquat de l'enfant.	78
Figure 8 : La temporalité d'une réaction lors d'un comportement adéquat de l'enfant.	78
Figure 10 : Analyses des professionnels de l'éducation lors du constat de l'échec d'un jeune.	79
Figure 11 : Valorisation des capacités ou responsabilisation d'après l'échec scolaire de l'enfant.	80
Figure 12 : Les différents renforcements de l'estime de soi chez l'enfant.	80
Figure 13 : Les différentes violences auxquelles sont confrontés les professionnels de l'éducation.	81
Figure 14 : Les divers partenariats entre professionnels de l'éducation et parents.	82
Figure 15 : Une éducation autoritaire pour être structurante ?	86
Figure 16 : Les conséquences d'une éducation laxiste.	87
Figure 17 : Geste(s) physique(s) des professionnels de l'éducation.	88
Figure 18 : Gestes perçus comme « violents » par les professionnels de l'éducation.	90
Figure 19 : Connaissance ou méconnaissance de la législation suisse sur les châtiments corporels. ...	91
Figure 20 : L'axe de l'éducation (normatif ou affectif) privilégié pour une éducation structurante.	92
Figure 21 : La vision de la collaboration lors de la divergence de paradigme éducatif.	94
Figure 22 : La fréquence d'une action éducative coupée.	95

Figure 23 : <i>Jugement d'une action éducative d'un collègue considérée comme inadéquate</i>	97
Figure 24 : <i>Réaction du professionnel face à un paradigme éducatif lui déplaisant</i>	98
Figure 25 : <i>La fréquence d'une idéologie éducative imposée par un collègue</i>	100
Figure 26 : <i>Le type d'éducation reçu par le professionnel durant son enfance</i>	101

1 Préparation de la recherche

1.1 Motivations

Les motivations sont multiples en ce qui concerne la volonté de rédiger une recherche sur le thème de l'éducation postmoderne. Il y a tout d'abord la nécessité de comprendre les causes du phénomène de « l'enfant-roi », terme souvent utilisé par les médias, la société ou certains professionnels qui travaillent avec des enfants lorsque le sujet de l'éducation est évoqué. La thématique de l'éducation m'intéresse particulièrement du fait que j'ai pu faire de nombreuses observations lors de mes stages antérieures, où j'émettais alors l'hypothèse de négligence, de favoritisme, de surprotection, d'absence de cadre éducatif ou encore de maltraitance à l'égard d'un enfant.

Toutes ces observations, ces questionnements sans réponse ont fait émerger en ma personne l'envie de connaître et comprendre l'évolution de l'éducation, les mutations du statut de l'enfance, les différentes approches pédagogiques prônées et le positionnement personnel des professionnels du domaine de l'enfance quant à l'éducation à l'aube du XXI^e siècle.

En tant qu'éducatrice sociale, je juge essentiel de me questionner sur la vision de l'éducation postmoderne et de comprendre les lacunes et les aspects positifs du système éducatif dans lequel je travaille.

Ensuite, mes stages dans le milieu de l'enfance ont pu me faire prendre conscience de l'importance de créer et de favoriser un cadre structurant pour l'enfant. Le corollaire de ce constat est que l'enfant doit pouvoir prendre la responsabilité d'user de sa liberté. L'adulte compétent se doit d'identifier le besoin qui se cache derrière la demande du sujet ; le point d'achoppement est de distinguer les notions de besoin et d'envie. Françoise Dolto (cité par Pleux, 2012) a voulu répondre aux problèmes des maltraitements d'enfants institutionnalisés. Cependant, malgré son militantisme bien fondé pour la cause des enfants, cette psychanalyste a fait une erreur : elle s'est centrée sur l'envie de l'enfant plutôt que sur le besoin.

Par ailleurs, mon intérêt est également de dissocier deux approches éducatives jugées extrêmes : l'autoritarisme et la permissivité. Il s'agit, à travers cette recherche axée sur l'éducation, de trouver entre autorité et liberté un équilibre pour faire de l'enfant un être intelligemment libre et responsable de sa personne.

En conclusion, j'ai pu remarquer en débutant ce travail que ma vision était trop axée sur des croyances (croyances fondées sur des a priori, ceux de croire que le XXI^e siècle se résume à l'arrivée de l'enfant roi, qu'actuellement, les parents ne prônent qu'une éducation laxiste et qu'il faudrait revenir à une éducation autoritaire), mon travail se développant souvent d'une façon subjective, cela prenant le pas sur la méthode scientifique. En effet, me distancer de ces croyances en faisant un travail sur l'éducation et aller chercher des apports théoriques sur les courants liés aux notions de libertés et d'autorité, sur les différentes pédagogies et approches et sur les différents moyens éducatifs à mettre en œuvre est capital pour l'accroissement de mon objectivité. Ce travail me permettra d'approcher l'Histoire de l'éducation, de prendre en compte des dimensions sociales, politiques, économiques et culturelles ayant contribué à l'évolution de l'éducation, de découvrir comment se déroule concrètement une recherche scientifique afin d'obtenir des éléments théoriques sur lesquels m'appuyer, d'être plus objective et ainsi d'atténuer ma subjectivité, mes préjugés et mes présupposés sur cette thématique.

1.2 Question de départ

Dans le cadre de cette recherche, je vais répondre à la question suivante : ***Quelles sont les conditions d'une éducation structurante pour l'enfant et de quels moyens disposent les éducateurs sociaux pour la mettre en œuvre ?***

1.3 Objectifs

Pour répondre au mieux à cette question de recherche, je vais succinctement présenter les résultats que je souhaite obtenir à la fin de ma recherche, ces résultats correspondent à quatre objectifs :

➤ **Définir et comprendre la notion d'enfant roi et être au clair concernant cette terminologie.**

Par cet objectif, je souhaite comprendre la raison pour laquelle les spécialistes ont décidé de nommer ces « petits tyrans » et ces enfants « gâtés » des *enfants-rois* et à partir de quels critères ils posent ce diagnostic.

➤ **Connaître et comprendre de manière générale l'évolution socio-historique des concepts de l'enfance et de l'éducation en Europe (en reprenant l'Histoire de l'éducation d'hier à aujourd'hui).**

Je souhaite comprendre l'évolution de l'enfance et de l'éducation de manière brève à travers l'Histoire, comprendre les périodes socio-historiques qui ont marqué un véritable changement pour les concepts de l'enfance et de l'éducation, et analyser à travers ce biais le passage de l'éducation de la société traditionnelle à l'éducation de la société postmoderne.

➤ **Identifier les conditions d'une éducation structurante.**

Je désire identifier les signes, indices, éléments qui caractérisent une éducation adéquate pour l'enfant en favorisant son épanouissement et le développement de son autonomie. L'idée ici est de démontrer « quand », « à quel moment » il faut pouvoir sanctionner un acte, que cela soit positivement ou négativement.

➤ **Identifier les outils éducatifs qui visent à favoriser un cadre structurant pour l'enfant.**

En travaillant sur cet objectif, je souhaiterais identifier un panel d'outils éducatifs (à disposition des éducateurs sociaux) qui fixe un cadre structurant en déterminant quelles composantes favorisent l'axe normatif¹ et l'axe affectif¹. Cet objectif a un lien avec le précédent, il s'agit de savoir ici « comment » on opérationnalise la sanction (à nouveau positive ou négative) et d'identifier quel type de sanction nous donnons en fonction de l'acte accompli.

¹ Vocabulaire essentiellement utilisé par Maurice Nanchen qui est l'auteur de l'ouvrage *Ce qui fait grandir l'enfant Affectif et normatif : les deux axes de l'éducation* (2002).

1.4 Hypothèses

Je vais présenter ci-dessous quatre hypothèses que je veux vérifier dans le cadre de ma recherche :

- **Une éducation laxiste (non-directive) amène l'enfant à adopter des comportements inadéquats dans les lieux de socialisation et vis-à-vis des individus.**

Baumrind (cité par Pourtois & Desmet, 2002) définit 3 catégories de parents : les parents « autoritaires », les parents « autoritatifs » (démocratiques) et les parents « permissifs ». Une éducation laxiste représente une tendance à vouloir tout accorder à son enfant et ce, sans restriction. Le parent, identifié comme « permissif » par Baumrind, cède facilement aux exigences de l'enfant, il ne le sanctionne pas lorsqu'il transgresse une règle, il insiste dès lors peu sur les normes à respecter. L'enfant n'a donc pas la possibilité de développer une conscience des règles de civilité.

- **L'industrialisation est l'élément précurseur d'une société libérale et de l'éducation non-directive.**

Selon Grimmer (2008), l'industrialisation massive s'est développée en Amérique et a eu un impact conséquent sur l'Europe. Les Européens sont alors séduits par la culture et la mode des Américains. Depuis les années 1950, l'Europe occidentale jouit d'une prospérité économique qui ne cesse de croître, ce qui provoque l'augmentation du pouvoir d'achat chez les citoyens. L'industrialisation, phénomène de la modernité, a provoqué l'essor de la société de consommation et a joué un rôle dans le passage de l'éducation de la société traditionnelle (autoritaire) à l'éducation de la société postmoderne (laxisme).

- **Les sanctions négatives (punitions, corvées, privations, châtiments corporels etc.) et les sanctions positives (récompenses, félicitations, encouragements, valorisations etc.) favorisent la construction d'une éducation cohérente, stable et structurante pour l'enfant.**

Skinner (cité par Lorenz, 2010) s'est intéressé au comportement de l'entourage, plus précisément à sa réaction. L'individu peut avoir des comportements qui sont renforcés par la réaction des autres. Selon la réaction de l'entourage, l'individu peut soit atténuer son comportement, soit le renforcer, voire le faire disparaître. C'est ce que Skinner a appelé le conditionnement opérant, par lequel il présente différents types de renforcements (renforcement additionnel et renforcement soustrayant d'après la récompense ou la punition).

« La sanction dite positive quittance un comportement positif, récompense l'acte de l'individu et a pour effet de renforcer ce comportement. La sanction dite négative punit, ne cautionne pas l'acte de l'individu et a pour effet de réprimer ses actes et dissuader le sujet de répéter ce genre de comportement, comme le prétend Skinner » précise Suzanne Lorenz (2010), professeur à la Haute Ecole de Travail social à Sierre.

Lorsque l'enfant se comporte de manière adéquate, le fait de lui donner une sanction positive va renforcer son comportement. A l'inverse, lorsque l'enfant se comporte de manière inadéquate, le fait de lui appliquer une sanction négative améliorera son comportement. L'enfant a besoin de sanctions à la fois positives pour valoriser ses bons comportements et négatives pour lui faire prendre conscience du mauvais comportement qu'il a adopté et le modifier.

- **Le fonctionnement interne des équipes éducatives ne permet pas d'exploiter les objets éducatifs à bon escient.**

Le fonctionnement interne concerne l'organisation d'une équipe éducative, de son éthique de travail et de ses décisions prises en colloque. Philippe Perrenoud² affirme que le but d'une équipe éducative est avant tout de mettre ses fonctions au service des finalités de l'institution. Cependant, où valeurs, croyances et bienfaisance s'entremêlent, il paraît difficile, voire quasi impossible de pouvoir mettre en application un paradigme éducatif unanime pour tous les éducateurs.

1.5 Méthodes et moyens de recueil de données

1.5.1 Recherche bibliographique

Pour atteindre ces objectifs et vérifier les hypothèses de recherche que j'ai posées (plus particulièrement pour les objectifs visant à connaître et identifier la notion d'enfant roi, l'évolution des méthodes éducatives, les conditions d'une éducation structurante ainsi que les hypothèses sur l'éducation laxiste et l'industrialisation), je vais faire une recherche bibliographique sur :

- L'Histoire de l'éducation et de l'enfance.
- Le développement cognitif, social et affectif de l'enfant relié à divers besoins.
- La législation suisse et internationale en matière de droits de l'enfant.
- Les critères/caractéristiques favorisant une éducation structurante.
- Les approches pédagogiques de l'éducation.

Pour alimenter mon travail, j'effectuerai des recherches complémentaires à la recherche bibliographique en utilisant Internet qui permet d'avoir accès à des documents PDF et à des articles scientifiques de revue des sciences humaines et sociales disponibles.

1.5.2 Enquête auprès des professionnels de l'éducation du Valais romand

Afin de répondre aux diverses hypothèses émises dans ce travail et d'atteindre les objectifs fixés, je compte solliciter des professionnels de l'éducation issus de trois domaines différents, à savoir des enseignants d'enfantes et de 1^{ère} primaire, des éducateurs de l'enfance et des éducateurs sociaux. Le questionnaire permettra de recueillir les données que je désire mobiliser pour cette enquête, il s'agira plus particulièrement d'un questionnaire à choix multiples avec une réponse ouverte.

Cette enquête visera à déterminer quelles sont les conditions d'une éducation structurante pour l'enfant et quels sont les moyens à disposition des professionnels de l'éducation pour la mise en œuvre de ces conditions afin que l'enfant puisse se développer de manière harmonieuse. Elle visera plus particulièrement à apprécier quantitativement quelles approches pédagogiques sont utilisées par les professionnels de l'éducation et quels outils éducatifs sont à leur disposition.

² L'équipe éducative, entretien avec Philippe Perrenoud <http://www2.cndp.fr/actualites/question/equipe/equipelmp.htm>

2 Recherche théorique

2.1 L'enfance et l'éducation à travers l'Histoire

La recherche théorique que j'ai réalisée sur l'enfance et l'éducation à travers l'Histoire reprend de manière très générale les grands changements sociétaux qui ont eu un impact important sur l'essor de l'éducation. Il s'agit avant tout, pour ma part, de connaître les mutations des conceptions de l'enfance pour mieux comprendre l'époque et le mode social dans lesquels je vis aujourd'hui, à savoir le XXI^e siècle. Quand bien même cette recherche se limite au Valais romand, il me paraît nécessaire de comprendre de manière générale les bouleversements sociétaux qui ont eu lieu en Europe, car les changements de mode se font avant tout à grande échelle et ont ainsi, par la suite, une répercussion sur tous les pays européens et enfin dans les villes, arrondissements et départements qui constituent ces pays.

2.1.1 L'enfant au Moyen Âge et à la Renaissance (XII^e-XVII^e siècle)

Pour décrire comment l'enfant était perçu durant le Moyen Âge et la Renaissance, j'ai lu l'ouvrage *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1973) écrit par l'historien français Philippe Ariès qui explique l'évolution de l'enfance à partir du XII^e siècle. Il est, pour ma part, essentiel d'exposer la perception que la société avait de l'enfant à cette époque : l'enfant est confondu avec l'adulte et le sentiment de l'enfance à travers la société médiévale est inexistant.

Jusqu'au XII^e siècle, l'art médiéval n'avait jamais encore traité le thème de l'enfance. Il est alors intéressant, voire impressionnant, de constater la déformation que fait subir l'artiste au corps de l'enfant. A travers leurs œuvres, les artistes ne peuvent conceptualiser l'enfant à son stade de développement – bien sûr que non, puisque aucun trait physique, morphologique de l'enfant n'y apparaît. Les artistes représentent l'enfant tel un adulte en miniature ; il est reproduit à une échelle plus petite, mais sans aucune différence d'expression ou de traits indiquant le stade de l'enfance. En effet, le peintre donnera à la nudité de l'enfant la musculature de l'adulte : « (...) ainsi, dans le psautier de Louis de Leyde, daté de la fin du XII^e ou du début du XIII^e siècle, Ismaël, peu après sa naissance a les abdominaux et les pectoraux d'un homme. » (Ariès, 1973, p.53).

Concernant certaines représentations bibliques, l'exemple d'un des épisodes de la vie de Jacob est très significatif : nous pouvons voir Isaac entouré de deux femmes et de quinze hommes en miniature ; il s'agit de leurs enfants. De la même manière, une autre représentation, cette fois-ci lors de la multiplication des pains, montre un petit homme entouré par le Christ et un apôtre, ceux-ci arrivant à la même taille que ce dernier : ce serait en fait l'enfant qui porte les poissons.

Cette représentation en version adulte de l'enfant s'explique par le fait qu'on refuse déjà dans la grande partie des civilisations archaïques l'art de la morphologie enfantine et qu'on lui substitue la morphologie des hommes adultes. Dès les XIV^e et XV^e siècles, ces représentations médiévales évoluent, le thème de la sainte enfance ne cessant de se modifier et de se diversifier, la fécondité demeure à travers les peintures un réel progrès. L'artiste montre par exemple un des épisodes de Jésus avec sa mère Marie « les aspects gracieux, tendres, naïfs, de la petite enfance : l'enfant cherchant le sein de sa mère, ou s'apprêtant à l'embrasser, à la caresser (...) » (Ariès, 1973, p.57). Tous ces gestes de réalisme sentimental sont désormais précisément observables à la Renaissance.

Deux types de représentation de l'enfance font leur apparition au XV^e siècle, il s'agit du portrait et du putto. Au XVI^e siècle, le portrait de l'enfant mort apparaît, ce qui marque une étape importante dans l'histoire des sentiments, des portraits de ce type constituant des effigies funéraires. Mis à part les effigies funéraires, les portraits d'enfants seuls, sans leur famille, deviennent rarissimes jusqu'à la fin du XVI^e siècle.

Cependant, dès le début du XVII^e siècle, les portraits d'enfants en solitaire deviennent de plus en plus nombreux ; c'est, en effet, l'art novateur du XVII^e dont l'enfant demeure l'un des modèles privilégiés.

Chaque famille désire désormais faire le portrait de chacun de ses enfants, cette coutume naissant au XVII^e siècle – la photographie relayera la peinture et laissera toujours autant de place à l'importance de l'enfance. Le putto demeure la seconde représentation inconnue au Moyen-Âge ; il s'agit d'un petit enfant nu, et il fait son apparition au XVI^e siècle. « *La nudité du putto gagne même l'enfant Jésus et les autres enfants sacrés. Quand on répugne à cette nudité complète, on se contente de la rendre plus discrète ; on évite de trop habiller Jésus ou de l'emballoter : on le montre au moment où sa mère défait les bandes du maillot où on dévoile ses épaules et ses jambes.* » (Ariès, 1973, p.67).

Par ailleurs, le sentiment de l'enfance à travers la société médiévale n'existe pas. En effet, les sentiments de l'enfant ne sont pas négligés ou méprisés, mais se confondent simplement avec ceux de l'adulte ; ainsi « *l'enfant pouvait vivre sans la sollicitude constante de sa mère, de sa nourrice ou de sa remueuse, il appartenait à la société des adultes et ne s'en distinguait plus.* » (Ariès, 1973, p.177). Dès que l'enfant a acquis une certaine autonomie et ne manifeste plus de dépendance à l'égard d'une figure d'éducation, il se confond avec les adultes.

Ce sentiment de l'enfance intéresse déjà les éducateurs et moralistes du XVII^e (et ce, jusqu'au XX^e siècle) qui montrent un intérêt psychologique et un souci moral pour le thème de l'enfance. « (...) *il faut y voir le début d'un sentiment sérieux et authentique de l'enfance. Car cette légèreté de l'enfance, il ne convient pas de s'en accommoder : c'est l'erreur ancienne. Il faut d'abord mieux la connaître, pour la rectifier, et les textes de la fin du XVI^e et XVII^e siècle sont remplis de remarques de la psychologie enfantine* » (Ariès, 1973, p.184).

Par rapport à l'éducation principalement scolaire, une idée nouvelle apparaît, celle de la notion de responsabilité morale des maîtres. Ces enseignants mettent alors en avant le principe de discipline qui inclut trois caractères principaux : la surveillance constante, la délation et l'application de punitions corporelles. Cependant, il faut faire deux observations distinctes au sujet de la discipline du XIV^e au XVII^e siècle. Premièrement, les punitions corporelles deviennent de plus en plus prépondérantes et se corrént à la conception autoritaire et hiérarchisée de la société.

Tous les enfants et adolescents, quelles que soient leurs conditions sociales recevaient des coups de verge et des coups de fouet. Deuxièmement, l'âge scolaire des enfants soumis au fouet s'étend. A l'origine, le fouet est réservé aux petits enfants, puis dès le XVI^e siècle, il s'applique à tous les âges scolaires, y compris aux âges allant au-delà de la vingtaine.

Ainsi, la discipline vise en somme à humilier, rabaisser l'enfant et l'adolescent tout en usant de châtiments corporels tels que le fouet, la verge ou encore le bâton, pour le corriger.

Philippe Ariès (1973) précise que ce n'est que vers 1763, en France, que l'opinion publique fait part de sa répugnance vis-à-vis du régime disciplinaire scolaire, ce qui aboutit à une suppression du régime et à une réorganisation du système scolaire.

2.1.2 L'enfant au Siècle des Lumières (XVIII^e siècle)

Pour caractériser l'enfant au Siècle des Lumières, j'ai visité un site Internet (l'Encyclopédie de Larousse sur le web) qui décrit le courant du XVIII^e siècle appelé communément *le Siècle des Lumières*. Ce site Internet aborde particulièrement la pédagogie rousseauiste en explicitant les pensées de ce philosophe du XVIII^e siècle, puis les différentes idées relatives à ce courant philosophique. J'ai également lu attentivement la description que fait Michel Soëtard (professeur à l'Université catholique de l'Ouest, Michel Soëtard a réalisé de nombreux travaux sur l'histoire de l'éducation, il s'est beaucoup appuyé sur les œuvres de Pestalozzi et Rousseau) de Jean-Jacques Rousseau dans l'ouvrage dirigé par Jean Houssaye qui s'intitule *Quinze pédagogues : textes choisis : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarendo, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers*.

Le Siècle des Lumières correspond à un mouvement philosophique valorisant les échanges intellectuels et prônant les idées du progrès des sciences. Ce courant s'oppose principalement à l'absolutisme politique en luttant contre l'intolérance religieuse, plus précisément en contestant les abus imposés par l'Etat comme par l'Eglise. L'obscurantisme est alors en danger puisque les idées du XVIII^e siècle sont progressistes et méprisent les croyances religieuses. « *Avec les Lumières, le regard intellectuel curieux se détourne du ciel au profit du monde concret des hommes et des choses. Les dogmes et les vérités révélées sont rejetés. Les Lumières refusent la prétention de la religion à tout expliquer* ». ³

Les deux thèmes fondamentaux qui sont au cœur des réflexions des penseurs des Lumières sont le retour au naturalisme et la quête du bonheur de l'homme. « *Les philosophes dénoncent dans les religions et les pouvoirs tyranniques des forces obscurantistes responsables de l'apparition du mal, dans un monde où l'homme aurait dû être heureux (...) ils substituent à la recherche chrétienne du salut dans l'au-delà la quête ici-bas du bonheur individuel* ». ⁴

L'Homme se retrouve ainsi au centre du monde et des idées des Lumières. Voltaire, philosophe et écrivain considère que les prières et le clergé sont un concept, mais qu'il s'agit surtout de l'applicabilité de ces paroles chrétiennes qui doivent se retrouver à travers les actes quotidiens.

Rousseau prône dans l'absolu la primauté des sentiments, la liberté et le naturalisme. Ce philosophe du XVIII^e siècle explique que la nature de l'homme, son état primitif et archaïque, le rend bon et innocent et que ce sont les institutions via les codes moraux et sociaux qui dénaturent l'homme. Dans son traité *Emile ou De l'éducation* écrit en 1762, il repense l'éducation d'un enfant qui, un jour, deviendra un citoyen accompli.

Selon ce penseur des Lumières, l'homme n'a nul besoin d'être éduqué puisque l'éducation demeure avant tout une nécessité sociale. « *L'éducation est, pour une large part, adaptation aux rites et aux codes sociaux : comme telle, elle « conduit vers le haut », elle ajuste l'enfant à des pratiques qui lui sont d'abord étrangères ; elle l'adapte à des comportements ratifiés par la collectivité. L'éducation ne concerne donc pas l'homme en lui-même. Elle est, pour l'homme, une forme d'aliénation, de détermination forcée d'après des critères extérieurs* ». ⁵

³ http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/si%C3%A8cle_des_Lumi%C3%A8res/130660 Le Siècle des Lumières, 2.2 Idées et idéaux des Lumières.

⁴ http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/si%C3%A8cle_des_Lumi%C3%A8res/130660 Le Siècle des Lumières, 2. Que sont les Lumières ?

⁵ http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Jean-Jacques_Rousseau/141649 Jean-Jacques Rousseau, 2.1.4 *Emile ou De l'éducation* (1762)

Rousseau combat ces pratiques, qu'il veut voir cesser, par peur de conformer l'enfant à des idéaux sociaux et moraux et de le priver ainsi de son innocence et de sa liberté. L'enfant doit s'éduquer lui-même et l'éduquer, c'est favoriser l'auto-apprentissage et l'encourager à expérimenter des éléments, à explorer son environnement afin qu'il puisse aussi gérer ses frustrations en éprouvant de la souffrance, lorsque le monde ne peut satisfaire ses désirs

La pédagogie rousseauiste se résume au fait de laisser la place à l'expérimentation, à la liberté individuelle et au naturalisme à travers l'éducation de l'enfant, mais aussi de préserver au mieux l'enfant de son esprit qui pourrait être alimenté de préjugés. « *Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses.* » (Soëtard, 2002, p.13).

Au final, le Siècle des Lumières prône des idées novatrices et progressistes qui favorisent un changement sociétal au niveau des libertés et de la conceptualisation de l'éducation, comme le démontre Rousseau en particulier ; cela débouche en 1789 sur la Révolution française, qui marque l'avènement d'une nouvelle ère avec la déclaration des droits de l'Homme et du citoyen. « *L'intérêt de l'Etat pour l'enfant s'amorce, en même temps qu'une évolution des mentalités, tendant à le considérer comme une personne* ». ⁶

2.1.3 L'enfant durant la Révolution industrielle (~XIX^e siècle)

Pour connaître et décrire la vie de l'enfant durant la Révolution industrielle, je me suis en premier lieu rendue sur le portail professionnel des sciences historique de Suisse – infoclio.ch. J'ai pu trouver sur ce portail un site Internet <http://icp.ge.ch/po/cliotexte>, édité par le Département de l'instruction publique du canton de Genève, qui fournit des documents et contenus historiques de la Préhistoire à nos jours. J'ai ainsi pu recueillir des informations relatives aux conditions de travail des enfants durant la Révolution industrielle.

La Révolution industrielle en Europe provoque une prise de conscience des hommes et des femmes sur les conditions de travail des enfants, ce qui a pour effet, de manière progressive, de restreindre le travail des jeunes filles et des jeunes garçons. La Révolution industrielle débute en Angleterre et en France entre la fin du XVIII^e siècle et le début du XIX^e siècle. Les enfants travaillent dans des mines de charbon et doivent être habilités à porter des matériaux lourds qu'ils transportent du bout d'un tunnel à l'autre. Les portes coulissantes du tunnel sont surveillées par « *les enfants les plus jeunes qui, de cette façon, sont contraints de rester douze heures par jour dans l'obscurité, tout seuls, dans un passage étroit, la plupart du temps humide (...)* ». ⁷

Le travail du charbon et du fer est difficile et contraignant, ces matériaux sont lourds, le sol est humide et les enfants doivent assez souvent monter des pentes raides et passer parfois par des endroits « *si étroits que les travailleurs sont obligés d'aller à quatre pattes* ». ⁸ Ce sont généralement des enfants plus âgés et de jeunes adolescents qui sont sollicités pour réaliser ce type de travail plus fatigant et plus dur. « *La durée du travail est habituellement de onze à douze heures, souvent*

⁶ http://www.dei.ch/f/historique_droits_enfant.php L'histoire des droits de l'enfant, Au XVIII^e siècle.

⁷ Le travail des enfants pendant la Révolution industrielle, Conditions de travail des enfants <http://icp.ge.ch/po/cliotexte/xviii-et-xixe-siecle-revolution-industrielle-liberalisme-socialisme/travail.enfants.html>

⁸ Le travail des enfants pendant la Révolution industrielle, Conditions de travail des enfants <http://icp.ge.ch/po/cliotexte/xviii-et-xixe-siecle-revolution-industrielle-liberalisme-socialisme/travail.enfants.html>

*plus ; en Ecosse, elle va jusqu'à quatorze heures (...) ».*⁹ Les journées de travail sont tellement dures et éprouvantes qu'il est très fréquent que les parents lavent leurs enfants alors que ces derniers sont endormis et qu'ils soient dès lors incapables d'aller se nourrir tant ils sont épuisés. Les conditions dans lesquelles travaillent ces enfants ne peuvent que provoquer de terribles conséquences sanitaires : scolioses, malformations, maladies pulmonaires, carences alimentaires, puberté retardée ou malaises cardiaques.

Victor Hugo a d'ailleurs écrit un poème intitulé *Melancholia*, publié en 1856 dans le recueil *Les Contemplations*, après avoir été témoin du travail pénible et inhumain auquel sont soumis les enfants :

*« Où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit ? Ces doux êtres pensifs, que la fièvre maigrit ? Ces filles de huit ans qu'on voit cheminer seules ? Ils s'en vont travailler quinze heures sous des meules ; (...) Travail mauvais qui prend l'âge tendre en sa serre, Qui produit la richesse en créant la misère, Qui se sert d'un enfant ainsi que d'un outil ! Progrès dont on demande : « Où va-t-il ? Que veut-il ? » Qui brise la jeunesse en fleur ! qui donne, en somme, Une âme à la machine et la retire à l'homme ! (...) »*¹⁰.

En France, une loi, la loi Guizot, est promulguée en 1841, elle limite expressément le travail à huit heures au quotidien pour les enfants âgés de moins de 12 ans. Les articles de la loi de 1841 restent cependant stupéfiants. Cette loi a pour premier objectif d'abolir une pratique considérée comme scandaleuse et a pour second objectif de légaliser le travail des enfants en y apportant quelques restrictions.

« Celles-ci, qui nous paraissent dérisoires, laissent deviner la situation de fait avant la loi et longtemps encore après sa promulgation :

Article 1 : Les enfants ne pourront être employés que, sous les conditions déterminées par la présente loi, dans les manufactures, usines et ateliers à moteur mécanique, et dans leurs dépendances, dans toute fabrique occupant plus de vingt ouvriers réunis en ateliers.

Article 2 : Les enfants devront, pour être admis, avoir au moins huit ans. De huit à douze ans, ils ne pourront être employés au travail effectif plus de huit heures sur vingt-quatre, divisées par un repos. De douze à seize ans, ils ne pourront être employés au travail effectif plus de douze heures sur vingt-quatre, divisées par des repos. Ce travail ne pourra avoir lieu que de cinq heures du matin à neuf heures du soir. L'âge des enfants sera constaté par un certificat délivré, sur papier non timbré et sans frais, par l'officier de l'état civil.

Article 3 : Tout travail entre neuf heures du soir et cinq heures du matin est considéré comme travail de nuit. Tout travail de nuit est interdit pour les enfants au-dessous de treize ans (...).

*Article 5 [sic] : Nul enfant de moins de douze ans ne pourra être admis qu'autant que ses parents ou tuteurs justifieront qu'il fréquente actuellement une des écoles publiques ou privées existant dans la localité. Tout enfant admis devra, jusqu'à l'âge de douze ans, suivre une école (...) »*¹¹.

⁹Le travail des enfants pendant la Révolution industrielle, Conditions de travail des enfants
<http://icp.ge.ch/po/cliotexte/xviii-et-xixe-siecle-revolution-industrielle-liberalisme-socialisme/travail.enfants.html>

¹⁰ Poème *Melancholia*, Recueil *Les Contemplations* (1856), Victor Hugo
<http://www.poesie-francaise.fr/victor-hugo/poeme-melancholia.php>

¹¹ Loi de 1841 sur le travail des enfants (dite loi Guizot, en France) texte cité dans *l'Histoire*, n°262, février 2002
<http://icp.ge.ch/po/cliotexte/xviii-et-xixe-siecle-revolution-industrielle-liberalisme-socialisme/travail.enfants.html>

J'ai été désagréablement surprise, inquiète de découvrir que c'est seulement en 1841 qu'une loi est proposée et surtout de constater que la loi limite le travail à huit heures par jour pour « les enfants âgés de moins de 12 ans ». Cette situation m'interpelle grandement, je m'aperçois avec effarement que l'enfant n'était pas considéré, ses droits étant bafoués et son développement n'étant nullement pris en compte.

2.1.4 L'enfant durant la Première Guerre mondiale (1914-1918)

Ce chapitre décrit le contexte de l'enfant pendant la Première Guerre mondiale. Les informations que j'ai recueillies proviennent exclusivement de l'ouvrage d'Olivier Faron qui s'intitule *Les enfants du deuil : orphelins et pupilles de la nation de la Première Guerre mondiale* (2001). Ce livre parle essentiellement des violences auxquelles les enfants ont été confrontés pendant cette guerre dévastatrice et du monde associatif qui ne va cesser de croître avec la guerre.

On évalue le nombre d'individus tués pendant la Première Guerre mondiale en Europe à 9 millions dans l'ensemble des hommes, qui laissèrent dans la peine et le chagrin 3 millions de veuves et 6 millions d'orphelins (J.M Winter, cité par Faron, 2001). Il faut cependant être vigilant avec cette estimation brute, qui reste une approximation. Michel Huber (1931), directeur de la Statistique générale de la France, parle ainsi dans son ouvrage *La population de la France* de quelques 800'000 orphelins français. « Ils sont, à ce titre, les meilleurs témoins de l'immense deuil collectif qui a gravement marqué une nation à jamais meurtrie dans sa chair. » (Faron, 2001, 4^e couverture du livre).

Lors d'une guerre, il existe trois types de violence auxquels les enfants peuvent être véritablement confrontés. Le premier type concerne la participation des enfants au conflit. Des règles ont cependant été établies pour maximiser la protection des plus jeunes. « (...) la barrière d'âge de la conscription, le fait de ne pouvoir s'engager qu'à la fin supposée de l'adolescence expliquent ainsi l'extrême rareté d'un tel phénomène au XX^e siècle. » (Faron, 2001, p.11). Ces jeunes enfants quittent l'école, puis abandonnent leur famille pour se dévouer à leur nation, devenant de véritables figures héroïques. Le second type se résume à de la violence engendrée envers l'enfant et son entourage, par exemple un bombardement. Le troisième type est à la fois banal, central : la violence faite à une personne chère à l'enfant, comme la mort du père face aux « horreurs de la guerre. » (Faron, 2001).

La majorité des pupilles était âgée de moins de 10 ans lorsqu'elle fut confrontée aux « horreurs de la guerre » et à ce deuil collectif. Le monde associatif étant déjà bien présent avant 1914 pour les orphelins, l'assistance à ces derniers va se démultiplier de manière spectaculaire avec la guerre. L'Etat social français va ainsi, de manière progressive, prendre en charge socialement, juridiquement et économiquement les enfants des tués de la guerre, et à travers ces dispositifs mettre en œuvre une politique d'assistance originale. Le titre de « pupilles de la Nation » était donné aux enfants pris en charge par l'Etat, qui faisait office de tutelle.

La loi du 31 mars 1919 constitue un texte de portée nationale sur le statut des orphelins de guerre, qui tient compte de la réalité de la Première Guerre mondiale. Ce texte juridique a pour principe la reconnaissance d'une « réparation » : « réparer la perte subie par les orphelins de ceux qui sont morts pour la France revient à établir le système d'une pension viagère. » (Faron, 2001, p.126). A travers son ouvrage, Faron (2001) souligne que l'enfant devient dès lors le symbole d'une « politique volontariste de reconstruction sociale. » (p.126).

2.1.5 L'enfant durant la Seconde Guerre mondiale (1939-1945)

Ce chapitre porte cette fois-ci sur le contexte de l'enfant pendant la Seconde Guerre mondiale. J'ai visité un site Internet (cf. voir notes de bas de page) qui m'a permis de recueillir de nombreuses informations sur les enfants clandestins cachés pendant la Seconde Guerre mondiale. J'ai été consternée de m'apercevoir, à travers cette lecture, des terribles violences auxquelles les enfants ont été confrontés pendant cette seconde guerre.

Il s'agit de prendre conscience ici que des milliers d'enfants pendant la Seconde Guerre mondiale ont été gazés avec des adultes en raison de leur religion : le judaïsme. « *Un grand nombre d'entre eux pour échapper à l'extermination a été propulsé dans la clandestinité et dissimulé dans des milieux non juifs.* »¹² Dès le 16 juillet 1942, le fait de préserver les enfants en les cachant représente la seule chance de survie de ces derniers. La rafle du Vélodrome d'Hiver, plus grande arrestation de Juifs qui ait été faite en France durant la Seconde Guerre mondiale, constitue un événement capital dans l'élaboration du sauvetage de ces enfants. A l'échelle européenne, le nombre d'enfants qui ont péri cruellement lors de la Seconde Guerre mondiale s'estime à 1'500'000¹³ enfants (toujours en prenant en considération le risque d'approximation). En 1994, Serge Klarsfeld, historien, écrivain et défenseur de la cause des déportés en France déclare : « *A mes yeux, aux yeux de beaucoup, le crime contre l'humanité est avant tout le crime commis contre des innocents, ceux qui ne nuisent à personne et prioritairement les enfants.* »¹⁴. Certains enfants cachés qui ont pu être sauvés durant la guerre ont culpabilisé d'avoir survécu alors que leurs parents avaient péri dans les camps de la mort.

Le film *Comme si c'était hier* (1980) de Myriam Abramowicz et Esther Offenbergl, qui conte l'histoire des enfants juifs sauvés en Belgique pendant l'occupation nazie, est à l'origine de la création de nombreuses associations visant à rassembler les enfants cachés et recueillir leurs témoignages. L'histoire de ces enfants cachés est liée à la notion de clandestinité. La majorité des enfants ont été cachés par leurs parents ou leurs proches, cependant, il est important de ne pas négliger le rôle d'entraide tenu par de nombreuses associations et organisations juives (comme *l'œuvre de Secours aux Enfants*, *La Mère et l'Enfant*, etc.) qui ont œuvré au sauvetage de ces enfants en falsifiant leur papier d'identité et en cherchant des lieux où ces derniers pourraient se cacher. Une véritable manifestation d'entraide semi-organisée se met alors en place dans le but de préserver les enfants en les soustrayant à la déportation.

Il est aussi important de pouvoir parler ici d'un personnage important de la Première Guerre mondiale et de la Seconde Guerre mondiale, qui a été précurseur en matière des droits de l'enfance. Dans le contexte tourmenté de la Première Guerre mondiale, un pédiatre polonais juif, Janusz Korczak, écrit un ouvrage plaçant contre les mœurs éducatives de cette époque. Korczak revendique à travers ses écrits le « droit au respect » (titre par ailleurs d'un de ses autres livres) pour chaque individu. Ses réflexions marquent d'une manière importante l'entre-deux-guerres et inspireront quelques initiatives de la Société des Nations (SDN). En 1924, la SDN reconnaît la Déclaration de Genève, texte historique traitant de l'importance des droits spécifiques pour les enfants, et aussi et surtout de la responsabilité qui incombe aux adultes vis-à-vis des enfants. En 1939, alors que l'Europe se trouve sous l'emprise du nazisme et du fascisme, Janusz Korczak est

¹² Les enfants cachés pendant la seconde guerre mondiale aux sources d'une histoire clandestine, archives de la maison de Sèvres <http://lamaisondesevres.org/cel/cel0.html>

¹³ Les enfants cachés pendant la seconde guerre mondiale aux sources d'une histoire clandestine, archives de la maison de Sèvres <http://lamaisondesevres.org/cel/cel0.html>

¹⁴ <http://lamaisondesevres.org/cel/cel0.html> Les enfants cachés pendant la seconde guerre mondiale aux sources d'une histoire clandestine, archives de la maison de Sèvres.

emprisonné à Varsovie et s'occupe soigneusement de quelques 200 orphelins. Il mourra, gazé avec les enfants, à Treblinka en août 1942.

« *Les massacres qui jalonnent la Seconde Guerre mondiale et la naissance des Nations unies portent sur le devant de la scène la pensée de J.Korczak.* » (Les Grands Dossiers Sciences Humaines, n°8, 2007, p.34).

L'ONU est créée après la Seconde Guerre mondiale ; cette organisation reprend point par point la Déclaration de Genève en 1946, en 1948, suite à la Déclaration des Droits de l'Homme, elle juge la Déclaration de Genève insuffisante et incomplète, et demande que cette Déclaration soit plus approfondie. L'ONU portera alors son choix sur une seconde Déclaration des Droits de l'Enfant.

2.1.6 L'enfant de Mai 68

Pour décrire les événements de Mai 68, je me suis essentiellement basée sur le livre de Claude Grimmer intitulé *1968 dans le monde*, un livre qui retrace cette époque à travers le monde. J'ai axé particulièrement mon analyse de Mai 68 en France, vu que ma recherche théorique sur l'évolution socio-historique de l'enfance et de l'éducation se limite à l'Europe. Néanmoins, je relèverai malgré tout à un moment l'impact qu'a eu l'Amérique sur la France au niveau économique. En effet, l'influence du continent américain et plus particulièrement des Etats-Unis sur la France est élémentaire, et cela nécessite de connaître l'impact économique de l'Amérique sur l'Europe pour acquérir une meilleure compréhension des événements qui se sont ensuite enchaînés sur le continent européen.

Les événements de Mai 68 constituent un mouvement social collectif qui fait émerger de nouvelles revendications à travers lesquelles des valeurs sont prônées, comme la remise en cause de l'autorité et des règles traditionnelles, un désir de valoriser l'individu, l'autonomie et la réalisation de soi. Mai 68 est le pan français d'une dynamique de contestation mondiale ; beaucoup d'affrontements ont lieu entre la police et les étudiants. Ces événements peuvent être mis en lien avec l'existentialisme, courant philosophique représenté notamment par Sartre, et qui correspond au pouvoir de reconquérir sa liberté individuelle, en l'occurrence à travers des revendications¹⁵. Une vision que partage le philosophe français Michel Onfray¹⁶ qui perçoit Mai 68 comme l'accomplissement de l'individu à travers l'hédonisme. D'autres verraient Mai 68 comme l'avènement du libéralisme et de la société « hédoniste de l'avoir », de la possession (la consommation excessive).

Les mouvements de Mai 68 visent à faire évoluer les pensées. « *Ils ont prouvé qu'on pouvait tenir tête à ses parents, à l'administration scolaire, à la police, à son patron. Les adultes ont été désarmés. Cela encourage la nouvelle génération à résister.* » (Grimmer, 2008, p.41).

Le *baby-boom* se fait de suite ressentir après la Seconde Guerre mondiale, en Europe : les enfants représentent 12% de la population (Grimmer, 2008). Les années 60 sont aussi les années d'une culture jeune, à la mode, ainsi la *pop music*, une forme de rock'n'roll à la fois doux, romantique et branché, se développe ; on assiste à une véritable révolution de la musique en 1963, particulièrement avec des groupes de rock'n'roll comme les Beatles et les Rolling Stones (Grimmer, 2008). Certaines chansons sont révélatrices d'un état d'esprit, comme en 1968 « *Fais pas ci, fais pas ça* » de Jacques Dutronc qui exprime musicalement les sentiments de nombreux jeunes qui

¹⁵ <http://www.evene.fr/livres/actualite/mai-68-cannes-gaulle-cohn-bendit-onfray-hamon-1337.php>

Dossier Mai 68, dossier réalisé sous la direction de Thomas Yadan, 2008.

¹⁶ <http://www.evene.fr/livres/actualite/mai-68-cannes-gaulle-cohn-bendit-onfray-hamon-1337.php>

Dossier Mai 68, dossier réalisé sous la direction de Thomas Yadan, 2008.

tolèrent mal l'autorité des adultes. Les parents, quant à eux, n'aiment guère le rock ou la musique yé-yé comme la nomment les jeunes des années 1960. Des conflits se manifestent souvent entre les parents et leurs enfants du fait des intérêts divergents de ces deux générations, les parents n'appréciant pas le *look* de leur progéniture (jupe pour les filles, cheveux longs pour les garçons, etc.).

« Mais les parents hésitent entre le respect des règles (« tu feras ce que tu voudras quand tu seras majeur ») et une éducation plus libre parce qu'ils veulent être aimés de leurs enfants et que ceux-ci soient heureux » (Grimmer, 2008, p.12).

Les jeunes se donnent rendez-vous les jeudis et les dimanches pour danser le rock, le twist, organisent des « surprises-parties ». *« Ces sorties sont autorisées mais très contrôlées par les parents (...). A l'école, la discipline aussi est très sévère. Les élèves montent en rang dans les classes, se lèvent pour accueillir leur professeur. »* (Grimmer, 2008, p.11).

En ce qui concerne le système scolaire avant Mai 68, il faut savoir que les élèves étaient alors obligés de porter une blouse et que la mixité dans les lycées est interdite, filles et garçons devant être absolument séparés. Les garçons ont l'interdiction de rendre visite aux filles. Malgré tout, le 14 février 1968 (Grimmer, 2008), jour de la Saint-Valentin, des manifestations ont lieu pour revendiquer le droit des étudiants à la liberté de rendre visite à leurs collègues féminines.

Le système scolaire est en pleine mutation, comme en Suède où des cours d'appui sont mis en place pour les élèves rencontrant des difficultés ou encore en France où les étudiants ainsi que les jeunes professeurs usent de leur liberté d'expression en entrant dans des conseils d'administration, l'école peut participer en tant que plein sujet à sa co-éducation. La mixité des filles et garçons est autorisée en 1969 et les filles ont l'autorisation de porter un pantalon dès 1970, la blouse étant facultative (Grimmer, 2008).

« Les jeunes enseignants (...) ne veulent plus faire appliquer les règles qu'ils ont eux-mêmes subies et refusées (...). Les rapports maître-élèves changent : moins d'autorité, plus de confiance. Les punitions deviennent plus rares : la disparition des devoirs supplémentaires et des retenus oblige professeurs et surveillants à régler les problèmes de discipline par le dialogue. On préfère discuter avec l'élève. » (Grimmer, 2008, p.38).

Cependant, tous les enseignants ne sont pas d'accord avec cette nouvelle pédagogie, les anciens préfèrent conserver leurs méthodes traditionnelles. Des rapports conflictuels ont alors lieu entre les jeunes enseignants plus laxistes, plus « gauchistes » et les enseignants plus âgés qui aiment se conforter dans la position du maître autoritaire.

« Mai 68 est le point d'orgue de la dénonciation de cette autorité "dominatrice", dans une société patriarcale, en phase avec des mouvements du même ordre dans le monde occidental (dénonciation de la guerre du Vietnam, hippies,...). Après s'être longtemps soumis, nombreux sont ceux qui se rebellent et demandent à être entendus, pris en compte, respectés : femmes, adolescents, homosexuels, Noirs,... Ceux qui sont dans un rôle d'autorité se retrouvent alors dans une position difficile. L'aura qui accompagnait l'autorité s'estompe et le symbole même de l'autorité déclenche l'agression, l'insulte, le mépris, la haine : les forces de police en savent quelque chose ! » (Guérin, 2001, p.15).

1968, c'est aussi l'époque de l'industrialisation massive, en effet, la culture et la mode des Américains fascinent au plus haut point les Européens à tel point que la société de consommation qui a pu se développer en Amérique a un grand impact sur l'Europe et la séduit totalement. La consommation en Amérique est encouragée ; on crée un effet incitatif, de façon à ce que plus les gens dépensent d'argent pour l'achat de nouveaux produits, plus les usines doivent augmenter leur production. L'Europe occidentale bénéficie alors et depuis les années 1950 d'une grande prospérité

économique, ce qui provoque l'augmentation du pouvoir d'achat chez les citoyens (Grimmer, 2008). Les Européens suivent cette tendance à la consommation, comme les Américains.

« *On achète des voitures, on s'équipe en appareils électroménagers. (...) Beaucoup empruntent de l'argent pour acheter un appartement ou une maison individuelle. Le confort devient très important. Pour beaucoup d'adultes, l'idéal c'est de vivre à l'américaine (...)* » (Grimmer, 2008, p.16).

En ce qui concerne l'émancipation des femmes, Mai 68 demeure un événement symbolique. D'une part, la mode féminine prend un nouvel essor avec les jupes et les minijupes créées dès 1962 à Londres dans des boutiques de *King's Road*. D'autre part, la gent féminine se livre à de nouvelles batailles pour l'accès au monde du travail et l'égalité hommes-femmes. Un nombre important de femmes ne préfère pas se marier, ce qui mène à un rapport conflictuel entre la génération des parents et celle des enfants. Les jeunes n'ont pas le droit de vote, ni même le droit de bénéficier de leur liberté sexuelle vu que la loi Neuwirth, créée en décembre 1967 et garantissant le droit de vendre la pilule contraceptive, n'est pas appliquée. Cependant, en 1969, la pilule contraceptive est autorisée et délivrée par les médecins. « *C'est un changement considérable qui va permettre aux femmes de choisir le nombre d'enfants qu'elles veulent et de décider du meilleur moment pour les accueillir* » (Grimmer, 2008, pp. 41-42).

Depuis la banalisation de la contraception et l'autorisation de l'avortement dans la législation, l'enfant est devenu un objet d'amour et de désir (Gavarini ; Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, n°8, 2007). L'utilisation du terme « désir d'enfant » naît avec l'ère de la contraception.

Les années 1970 sont également représentées par les pensées de la célèbre psychanalyste française Françoise Dolto qui avait observé trop d'enfants souffrir d'une tutelle d'adulte ne prenant pas en considération l'enfant comme une personne à part entière. Elle s'est essentiellement inspirée de la pensée d'Alexander Sutherland Neill qui avait fondé sa propre institution en 1920 et qui écrivit 42 ans plus tard, en 1962, son ouvrage intitulé : *Libres enfants de Summerhill*.

Les principes de Françoise Dolto (cité par Pleux, 2002) visent à ce que chaque enfant puisse s'exprimer, soit libre de toute contrainte, quitte à se rebeller. « *Elle prônait l'autonomie de l'enfant et réfutait l'importance de l'autorité adulte, elle soupçonnait dans toute « verticalité » le probable potentat parental.* » (p.35).

Ce changement de mode a un important impact lors de la seconde partie du XX^e siècle : une nouvelle société est en train de naître, « *celle de l'abondance et non plus de la carence, celle du trop-plein et non du « manque », celle du « désir » et non celle de l'interdit.* » (p.35)

Le Docteur Spock, un pédiatre américain publie en 1946 son ouvrage *Comment soigner et éduquer son enfant*, traduit en français en 1952 qui devient un best-seller mondial. Il partageait les mêmes principes et valeurs que Françoise Dolto quant à l'éducation permissive que devait recevoir tout enfant. Françoise Dolto décède en 1988 et elle n'a jamais pu exercer une prise de recul quant à ses pensées et théories, ce que fit le Docteur Spock : « *reconnaître, peu de temps avant sa mort, que tous ses préceptes éducatifs « permissifs » des années 1960 ou 1970 étaient désormais obsolètes.* » (Pleux, 2012, p.34).

2.1.7 L'enfant du XXI^e siècle (les années 2000)

Pour décrire « l'enfant du XXI^e siècle », je me suis essentiellement appuyée sur deux ouvrages, *Par le bout du nez – La psychologie de l'enfant-roi* écrit par le psychologue québécois Gilbert Richer (2005) et *De l'enfant roi à l'enfant tyran* du psychologue français Didier Pleux (2002). J'ai également lu quelques articles du notoire magazine de sciences humaines et sociales *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines* qui a traité en 2008 le sujet de l'enfant du XXI^e siècle. Ces trois lectures décrivent un grand nombre de considérations que j'ai résumées ci-dessous.

L'enfant du XXI^e siècle représente actuellement un sujet de plein droit. Nous avons affaire aujourd'hui à un véritable bouleversement sociétal face à la mutation des conceptions de l'enfance. C'est la Convention des droits de l'enfant de 1989 qui a constitué la fin de cette période biséculaire qui a fait prendre conscience à la société que l'enfance est une période particulière, à laquelle chacun (parent, enseignant, autorité, etc.) doit apporter une attention particulière. Depuis deux siècles, la représentation de l'enfance s'est radicalement modifiée. Il a déjà été démontré précédemment avec l'irruption du « sentiment de l'enfance » qu'explicite Philippe Ariès (1973), puis avec la considération du statut de l'enfant dont parle Jean-Jacques Rousseau au Siècle des Lumières, combien tous ces changements liés à l'éducation ont modifiés les représentations de l'enfance. Toutefois, il est nécessaire de préciser que les principaux facteurs qui ont donné naissance à la modernité débouchant sur la postmodernité sont le Siècle des Lumières avec les idées libérales des philosophes et la période de l'industrialisation massive (Pourtois & Desmet, 2002).

Laurence Gavarini (Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, n°8, 2007), sociologue, précise que la société s'est emparée avec passion d'un objet d'amour, de désir et de culte : l'enfant. L'enfant n'est plus destiné à fonder une famille et à servir de « bâton de vieillesse » sur lequel les parents peuvent s'appuyer, comme la société conservatrice et traditionnelle le demandait autrefois. *« Aujourd'hui, ce sont des « bénéfiques secondaires » que l'on attend de lui : c'est par sa naissance et son bon développement qu'il devra gratifier ses parents...(...) »* souligne Geneviève Delais de Parseval, psychanalyste (Les Grands Dossiers des Sciences Humaines n°8, 2007, p.28).

Le « désir d'enfant » s'est concrétisé avec l'ère de la contraception vu que les couples en possession de ce moyen de protection peuvent « choisir » s'ils désirent concevoir un enfant, contrairement aux années d'antan où la pilule contraceptive et le préservatif étaient inexistantes – on peut alors parler de la notion de « projet parental ». Ainsi, aujourd'hui, les parents attendent beaucoup de leur (s) enfant (s) : dès la vie fœtale et jusqu'à l'âge adulte, les enfants sont l'objet de toutes les attentions, mais aussi de tous les espoirs que les parents projettent en eux, notamment celui qu'ils deviennent des enfants parfaits. Il y a ainsi une injonction paradoxale à analyser : d'une part, les parents désirent tout mettre en œuvre pour favoriser l'épanouissement personnel de leur enfant en lui offrant les loisirs nécessaires à son bien-être et d'autre part, les parents poussent leur enfant à la performance, à la compétitivité, à la perfection, afin que sa réussite fasse honneur à ses géniteurs et qu'elle satisfasse leur narcissisme (Gauchet, cité par Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, n°8, 2007).

Les activités du mercredi sont bien souvent destinées à éduquer les enfants de manière à ce que ces derniers soient performants, deviennent des petits prodiges du piano, du football ou encore du chant, la distraction, l'envie de simplement « se défouler » ne suffisant plus aux yeux des parents. *« L'enfant subit une injonction à la performance, en étant de plus en plus précocement programmé pour une certaine réussite sociale et scolaire. »* explicite la sociologue Laurence Gavarini (Les Grands Dossiers des Sciences Humaines n°8, 2007, p.28). De ce fait, les termes d'EIP (enfant intellectuellement précoces) et d'enfants HP (enfant à haut potentiel) n'ont jamais été autant utilisés à ce jour pour baptiser, par ces acronymes significatifs, les enfants surdoués. Mais on observe aussi un pendant négatif, avec les enfants souffrant de TDAH (trouble de déficit de l'attention et de l'hyperactivité) qui ne sont pas sans conséquence vu les emplois du temps pléthoriques et la compétitivité que ces derniers entretiennent dès leur plus jeune âge (Gavarini, cité par Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, n°8, 2007).

Depuis les années 2000 environ, la société, les médias, les psychologues et toutes les professions socio-sanitaires évoquent l'ampleur du phénomène de l'enfant roi. François De Singly en vient à rappeler qu'il n'y a pas que les enfants qui sont rois, tous les individus de notre postmodernité sont

concernés par ce phénomène. En effet, pour ce sociologue de Paris, tout individu qu'il soit jeune ou âgé, est roi dans une société prônant l'individualisation. La reconnaissance de l'enfant comme personne à part entière signifie que « *le processus des sociétés contemporaines occidentales – l'individualisation – touche désormais aussi les enfants.* » (Les Grands Dossiers des Sciences Humaines n°8, 2007, p.30).

Ainsi, de la fin du XIX^e siècle au milieu des années 1960, l'obéissance est devenue un principe primordial, central. L'enfant doit absolument respecter l'autorité qui a pour objectif de lui apprendre à obéir ; l'éducation a pour but légitime d'inculquer aux enfants les règles de civilité. Puis, dès les années 1960 jusqu'à aujourd'hui, la seconde modernité met en avant le monde de l'enfant, que les adultes ont pris en considération et sur lequel les figures d'autorité (parents, éducateurs, enseignants, etc.) possèdent peu la légitimité d'intervenir. « *Le droit des individus à devenir eux-mêmes est devenu la croyance centrale de la seconde modernité. Les critiques du nouveau statut de l'enfant oublient totalement ce fait, aussi ne comprennent-ils pas pourquoi le rapport à l'enfant a changé ! L'enfant a changé d'identité non parce que les adultes s'inclineraient devant l'enfant roi, mais parce que tout individu, jeune ou non, est « roi » dans une société individualiste.* » (Les Grands Dossiers des Sciences Humaines n°8, 2007, p.32).

Gilbert Richer (2005) parle de deux types d'enfants-rois et d'une symptomatologie bien particulière pour chacun d'eux. L'enfant-roi dominateur constitue le premier type et l'enfant-anxieux le second type.

- *L'enfant-roi dominateur* est le produit d'un laxisme éducatif, caractérisé comme gâté, impulsif, contestant toute autorité, la discipline et l'effort lui étant inconnus. L'enfant roi-dominateur exerce donc un contrôle sur toutes les personnes qui l'entourent. Didier Pleux (2002) identifie l'enfant-roi dominateur d'après plusieurs caractéristiques qu'il décrit dans les sous-titres du premier chapitre (*Comment le reconnaître ?*) de son ouvrage : *l'enfant tyran a un comportement coercitif ; il se fait passer pour une victime ; il fait peur aux adultes ; il conteste l'autorité ; il sait piéger l'adulte ; il sait aussi le provoquer ; il a des problèmes à l'école ; il est intelligent, pas forcément précoce ; il fait ce qu'il veut ; il ne s'investit pas, il se disperse ; il n'accepte pas les contraintes ; il vit royalement.* La théorie de la coercition appelée *coercition theory* (J.Peters, cité par D.Pleux, 2002) semble une approche intéressante à analyser. « *C'est le processus par lequel les enfants apprennent à se comporter de façon exigeante et manipulatrice. (...) les enfants obtiennent ce qu'ils désirent au moyen du comportement coercitif tel que geindre, se plaindre, bouder, se mettre en colère.* » (p.17-18). Ce comportement se manifeste lorsque les figures d'autorité (parents, enseignants, éducateurs, etc.) imposent une contrainte à l'enfant ou lorsque ce dernier exige quelque chose (jouet, activité, produit de consommation) d'eux. En somme, il semble important de retenir que l'enfant-roi dominateur appelé également enfant tyran sait persévérer dans son quotidien pour arriver à ses fins.
- *L'enfant-roi anxieux* est considéré comme fragile, sensible, fortement exposé à l'anxiété et à l'angoisse qui débouchent sur un sentiment d'insécurité chronique, ce type d'enfant sollicitant un encadrement structurant. Il grandit dans une totale insécurité affective, craignant de ne pas être aimé, il recherche constamment de l'affection auprès d'autrui. En résumé, l'enfant-roi anxieux souffre énormément de ce laxisme, de ce laisser-aller, et donc de ne pas pouvoir s'appuyer sur une référence servant de cadre structurant.

Gilbert Richer (2005) parle de différentes plateformes éducatives qui posent aujourd'hui des difficultés et des problèmes dans l'instauration d'un cadre éducatif pour l'enfant (roi). En dépit de

tous les éléments exposés ci-dessous et susceptibles de développer chez l'enfant un profil « enfant-roi », il faut rester attentif à ne pas créer de lien direct entre ces éléments et la probabilité de l'avènement d'un enfant-roi.

- *La conciliation travail-famille* est un des éléments qui posent de plus en plus problème aujourd'hui dans l'éducation. Les femmes autant que les hommes désirent poursuivre leur carrière professionnelle, ou du moins être présents sur le marché du travail afin de satisfaire divers critères (l'aspect libertaire et indépendant du statut de la femme ; travailler pour bénéficier d'un deuxième salaire pour les familles – car la vie devient de plus en plus chère, surtout dans la société hédoniste dans laquelle les individus d'aujourd'hui vivent ; les femmes divorcées et/ou qui se retrouvent dans des situations de monoparentalité). Il existe ainsi divers facteurs tels que la monoparentalité, les familles recomposées et la garde partagée qui affectent l'organisation de la vie de famille, ce qui crée l'avènement de l'enfant-roi ou de l'enfant livré à lui-même.

Les parents, occupés par leurs carrières et le fait de joindre les deux bouts, vont culpabiliser de leur absence et tenter d'y suppléer en offrant à l'enfant tout ce qu'il désire. Les parents agissent ainsi pour chercher une possibilité de rachat auprès de leur progéniture délaissée et pour combler leur absence par une abondance matérielle, espérant montrer à leur enfant une preuve d'affection afin qu'il se sente aimé.

« (...) Et ce phénomène s'amplifie lorsqu'ils cueillent l'enfant à la crèche, pour ensuite passer rapidement au repas et terminer à la même vitesse avec le bain de soirée ! Pour l'éducation, il faudra repasser. Peut-être sera-t-il possible de s'y attarder durant le week-end, après les courses, le nettoyage de la maison, les activités sportives des enfants et la préparation des repas pour la prochaine semaine ? » (Richer, 2005, p. 107).

- Un autre élément que Richer (2005) relève est la « problématique » de *l'augmentation des enfants uniques*. En effet, si nous prenons pour exemple le cas de la Suisse pour exemple, selon l'OFS, les femmes ont en moyenne 1,54¹⁷ enfant en 2010, ce qui révèle un taux de fécondité relativement bas, ce nombre étant de 1,42 pour les femmes de nationalité suisse et de 1,91 pour les femmes étrangères résidant en Suisse. Ces statistiques peuvent être liées à la réflexion de Gilbert Richer (2005) qui affirme qu'il y a de plus en plus d'enfants uniques et que très souvent, il y a un potentiel risque que tout soit centré sur l'enfant, qu'il devienne le centre de l'attention, obtenant tout ce qu'il souhaite et ce, dans l'immédiat. Ainsi, les enfants uniques qui n'ont pas pu grandir au sein d'une fratrie pourraient être nettement moins enclins au partage avec les autres enfants, et ne pas tolérer les contraintes imposées soit par les parents, soit par l'extérieur (école, club sportif, etc.).
- L'effet de *la maternité tardive* est un autre facteur : les parents repoussent l'envie d'enfanter à plus tard, et le benjamin de la famille arrive alors sur le tard, après que ses frères et sœurs sont déjà tous grands. Cette maternité tardive a bien souvent comme effet que les parents surprotègent leur « petit dernier » en le choyant comme un petit roi. *« Plus la différence d'âge devient marquée, plus la patience se volatilise pour inviter au laxisme ainsi qu'à l'abaissement du seuil de tolérance ; le cadre éducatif risque alors de souffrir grandement d'un manque de rigueur et de présence auprès de l'enfant (...) » (Richer, 2005, p.112-113).*

¹⁷ www.bfs.admin.ch/bfs/.../medienmitteilungen.Document.161854.pdf communiqué de presse OFS, 5 juillet 2012.

- *La maternité adolescente* correspond à « des enfants qui mettent au monde des enfants ». De manière générale, la jeune mère provient d'un milieu très souvent perturbé (parents divorcés, éclatement des familles, inceste, instabilité émotionnelle, carences affectives, etc.). Elles offrent à leur enfant tout ce dont elles ont été privées afin qu'il ne manque de rien. Le fait d'offrir à leur progéniture ce qu'elles n'ont jamais reçu leur permet en somme de soulager les blessures de leur enfance et leurs traumatismes issus de carences affectives, ainsi que de réduire leurs angoisses liées au fait de ne pas être aimées par leur enfant. « *Il faut donc retenir ceci que la compensation de ses propres carences affectives, le besoin d'être aimé, l'anxiété liée à la peur de ne point l'être, ainsi que la culpabilité générée par toute action éducative ayant recours à l'affirmation de soi sont les principaux facteurs d'ordre psychologique pouvant favoriser le développement potentiel d'un enfant-roi dans la maternité adolescente.* » (Richer, 2005, p.116).

Il est aussi fréquent que les grands-parents prennent en charge l'éducation de leur petit-fils ou de leur petite-fille afin que leur fille puisse poursuivre sa formation professionnelle ou ses études dans le but d'une autonomie maximale. Il devient alors assez fréquent que les parents de la jeune fille tombent dans le laxisme, généralement lorsque ces derniers culpabilisent des déficiences éducatives dont ils ont été responsables avec leur fille devenue mère.

- Richer (2005) évoque aussi les nombreuses *familles recomposées et monoparentales* comme faisant partie de ces diverses plateformes éducatives et trouve par ailleurs intéressante la réflexion d'une dame qui lui dit un jour : « *Vous savez, avant, les parents avaient beaucoup d'enfants alors que maintenant, ce sont les enfants qui ont beaucoup de parents !* » (p.125).

L'enfant demeure confronté à une instabilité et une confusion générée par l'éclatement du modèle familial et la reconstitution d'une nouvelle famille.

La privation du droit de garde d'un parent (en général le père) rend très souvent ce parent victime des conditions de droits de visite, qui le handicapent dans son envie d'implication éducative. « *C'est ainsi que l'utilisation d'une certaine abondance matérielle et d'une trop grande permissivité, outils par lesquels il cherche à démontrer son affection à ses enfants et s'assurer de leur amour, aura comme conséquence la culture inévitable d'un certain laxisme éducatif et l'élévation d'une probabilité de développement d'enfant-roi* » (p.127).

Les attitudes des parents peuvent prendre alors respectivement deux formes :

- Une compétition immature peut se créer entre le père et la mère dont le principal enjeu sera de savoir quel parent est aimé le plus par l'enfant. Les parents se livrent mutuellement à une guerre affective pourrie par la jalousie, qui fera pâtir l'enfant d'un laxisme important.
« (...) *l'enfant-roi saura quant à lui tirer profit de cette compétition immature entre ses deux parents* » (Richer, 2005, p.130).
- La deuxième forme, à l'inverse, consiste à amener l'enfant à avoir une perception négative de son autre parent.

La famille monoparentale, quant à elle, alimente significativement les facteurs qui mènent à un potentiel profil d'enfant-roi, l'absence du père ou de la mère débouchant sur du laxisme éducatif.

- *La surprotection* (qui implique généralement du contrôle) est aussi un des éléments qui peuvent favoriser l'avènement de l'enfant-roi. Le parent qui surprotège son enfant diminue intérieurement ses angoisses en lui donnant tout ce qu'il n'a pas pu posséder et en le préservant de tous les obstacles dangereux de la vie.

Didier Pleux (2002) évoque également la responsabilité collective quant à l'essor du phénomène d'enfant-roi, et énonce plusieurs facteurs :

- *La société de consommation* a une influence particulière sur l'enfant qui représente la principale cible marketing des multinationales du jouet (ex : *Barbie, Fisher Price, Lego...*) et du spectacle (ex : *Disney*) et vu l'exigence du plaisir immédiat de l'enfant, ces multinationales vont tout mettre en œuvre pour que les besoins de l'enfant soient satisfaits. « (...) les Noëls banalisés, les anniversaires les remplacent, les fêtes deviennent anniversaires et chaque jour voit naître de nouvelles sollicitations, de vacances multipliées aux jeux vidéos nouveaux, des modes vestimentaires aux nouvelles activités de loisirs. » (p.82). G. Richer (2005) quant à lui rappelle qu'il faut être attentif à ne pas seulement rejeter la responsabilité de tous les maux sur la société de consommation, mais qu'il serait salubre que les parents recourent à des alternatives éducatives pour éviter de céder face aux produits de consommation dont raffole tant l'enfant.
- *L'hédonisme*, une doctrine philosophique qui place la conquête du plaisir et l'élimination du déplaisir comme objectif de chaque être humain, est également le principe de la société de consommation dans laquelle les êtres humains vivent. En effet, la société postmoderne dans laquelle les citoyens vivent et grandissent se fonde désormais sur l'individu et l'épanouissement personnel de ce dernier. L'individu se retrouve au cœur de toutes les préoccupations actuelles et se tient prêt à profiter de tous les plaisirs instantanés. « *C'est le bonheur individuel qui est la fin ultime de chacun.* » (Pleux, 2002, p.87). Les parents déploient alors tous les moyens possibles pour que leurs enfants atteignent ce bonheur individuel et donc maximal.
- *La télévision*, pour Didier Pleux (2002) a aussi une responsabilité sociétale à travers le renforcement du phénomène de l'enfant-roi. Les émissions de télévision ne cessent d'exposer les talents de jeunes enfants : du précoce *Roger Federer junior* au talentueux *Beethoven junior*. « *Tous avaient cette moue bien reconnaissable de l'enfant-roi, cette autosuffisance, cette attitude de surpasser tout le monde.* » (p.83). Les animateurs de télévision complimentent longuement tous ces enfants ; les parents présents, les yeux pleins d'étoiles, admirent, vénèrent, contemplent et félicitent leur enfant de contribuer à leur propre bonheur.

Louis Rossel (cité par D.Pleux, 2002) propose une réflexion très intéressante sur cet aspect médiatique jouant un rôle dans le potentiel développement de l'enfant-roi :

« *La morale latente de la télévision est celle que développent certaines émissions pour les jeunes. Elle affirme après Margaret Mead que nous sommes désormais à une époque où les enfants sont en avance sur leurs parents, et où la sagesse de ceux-ci consiste, au bout du compte, à prendre modèle sur eux. Comment les enfants ne seraient-ils pas sensibles à cette inversion de la hiérarchie entre générations. A la télévision, ils sont vraiment chez eux* » » (p.84).

- *Les droits de l'enfant* sont mentionnés dans la Convention internationale des Droits de l'Enfant, adoptée en 1989, et qui constitue la convention la plus ratifiée de l'Histoire. Les

Nations Unies se sont inspirées, comme mentionné plus haut, de la pensée de Janusz Korczak, un pédiatre polonais qui a écrit plusieurs ouvrages sur les droits de l'enfant, notamment *Comment aimer un enfant* (*Jak kochac dziecko*, titre original en polonais) et *Le droit de l'enfant au respect* (*Prawo dziecka do szacunku*, titre original en polonais).¹⁸

Cette convention nous rappelle la nécessité de se mobiliser et de dénoncer les abus et la maltraitance que les enfants subissent. Il faut bien évidemment défendre ces enfants qui sont victimes de violence et d'abus et qui demeurent les plus démunis face à ce qu'ils subissent ; pour cela, il faut éradiquer toute forme de violence faite à l'encontre d'un enfant.

« Mais le risque est tentant de faire l'amalgame entre les victimes réelles de tortionnaires pathologiques et cette philosophie ambiante toute empreinte de permissivité : les droits de l'enfant avant tout. Oui, lorsqu'il faut le défendre de la jungle adulte, non lorsqu'il est lui-même dominateur, manipulateur, négateur d'autrui. » (Pleux, 2002, p.88).

Je peux constater dès lors, en tant qu'éducatrice sociale en devenir, qu'une pluralité de facteurs sociaux fait que les difficultés liées à l'éducation « d'aujourd'hui » relèvent également de la responsabilité collective. Nous sommes ainsi le produit de notre propre Histoire, et quand bien même je considère que l'éducation relève de la sphère privée puisque la tâche d'inculquer des valeurs morales et des règles de vie aux enfants revient en tout premier lieu aux parents, je conçois que les facteurs évoqués ci-dessus peuvent considérablement influencer le modèle éducatif que les parents prônent. Je pense que, plus que d'un changement de mode d'éducation, il s'agit d'un changement de mode de vie sociale, qui a indéniablement des répercussions sur de nombreux domaines, dont celui de l'éducation.

2.2 L'enfant

Dans un premier temps, je donnerai ci-dessous la définition d'un enfant d'après la Déclaration des Droits de l'Enfant de 1989. Dans un second temps, j'évoquerai les besoins principaux retenus pour chaque aspect du développement de l'enfant, à savoir le développement affectif, le développement cognitif et le développement social. Les droits de l'enfant seront abordés dans un troisième temps : les traités, déclarations, conventions et la législation suisse et internationale relatifs à leurs droits seront présentés. Enfin, les devoirs de l'enfant seront également présentés à travers la loi suisse et les Saintes Ecritures (certains devoirs de l'enfant ont en effet été prescrits dans l'Ancien Testament, puis dans le Nouveau Testament).

2.2.1 Définition de l'enfant

La Déclaration des Droits de l'Enfant déclare que « *l'enfant est reconnu, universellement, comme un être humain qui doit pouvoir se développer physiquement, intellectuellement, socialement, moralement, spirituellement, dans la liberté et la dignité* ». ¹⁹

D'autre part, la Convention relative aux Droits de l'Enfant de 1989 définit précisément le terme « enfant » :

« [...] tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable. ».²⁰

¹⁸ http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/korczakf.PDF Janusz Korczak in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*.

¹⁹ *Déclaration des Droits de l'Enfant, Présentation de la Déclaration, 1959*
www.droitsenfant.org/normes/declaration-1959

²⁰ *Droits de l'enfant, La signification de l'enfant et des droits de l'enfant*
<http://www.droitsenfant.org/les-droits-de-l-enfant/>

2.2.2 Le développement de l'enfant

La présentation que je vais faire du développement affectif, cognitif et social de l'enfant et des besoins respectivement attachés à ces différents développements est exclusivement tirée de l'ouvrage de Jean-Pierre Pourtois & Huguette Desmet (2002) intitulé *L'éducation postmoderne*. Ces auteurs listent douze besoins que l'éduquant doit pouvoir satisfaire chez l'enfant. Afin d'être concise et synthétique dans ma recherche, j'ai décidé de sélectionner certains besoins, pour présenter ceux que je considère les plus importants, et par définition, fondamentaux.

2.2.2.1 Le développement affectif de l'enfant

On parle d'affiliation pour définir le lien, le rattachement que crée un sujet avec un groupe. La première affiliation repose sur l'attachement du sujet à sa famille et constitue une phase essentielle du développement de l'individu. « *L'affiliation s'inscrit donc dans l'histoire familiale et préside au fondement de la continuité intergénérationnelle.* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.81). H.A Murray (cité par Pourtois & Desmet, 2002) fut un des premiers à prendre en considération le « besoin d'affiliation » qui demeure l'un des besoins psychologiques fondamentaux, qui, s'il n'est pas satisfait, amène l'individu à un état de privation (affectif) accompagné d'une absence d'identité, ces deux éléments pouvant avoir des conséquences importantes sur les sentiments relatifs à l'intégration (l'appartenance) ou à l'exclusion (la rupture). Trois besoins qui seront présentés ci-dessous sont ainsi sous-jacents à celui du besoin d'affiliation :

- l'attachement
- l'acceptation
- l'investissement.

L'attachement

Pour Bowlby, « *L'attachement serait donc un phénomène primaire spécifique (...) l'affectivité de base de l'enfant envers sa mère ; ce sont : la succion, l'étreinte, le cri, le sourire, la conduite consistant à suivre (following).* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.83). Une absence d'attachement au cours du développement du sujet pourrait compliquer sérieusement la création de relations affectives saines avec ses pairs, d'après ce dernier. Les travaux pionniers de Spitz sur l'attachement dans les années 40 mirent en évidence que « *le petit enfant séparé de sa mère présente souvent un syndrome carenciel grave* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.84). Montagner (cité par Pourtois & Desmet, 2002) partage quant à lui l'avis de Bowlby vis-à-vis de la période critique de la perte d'attachement mais refuse de considérer cet événement comme étant une fatalité. Pour Montagner ainsi qu'Ainsworth (cités par Pourtois & Desmet, 2002), l'enfant a tout à fait la capacité de pouvoir s'attacher à d'autres individus que sa mère.

Ainsworth (cité par Pourtois & Desmet, 2002) insiste aussi sur l'importance du contact physique lors de l'attachement mère-enfant et rappelle que la meilleure réponse à apporter aux pleurs d'un bébé est de l'étreindre, le prendre dans les bras et le consoler. Selon Spitz (cité par Pourtois & Desmet, 2002), l'importance du sourire est aussi un élément capital dans la relation d'attachement mère-enfant. Le sourire des six semaines correspond à ce qu'on appelle « une gestalt innée » (c'est-à-dire à la manière dont le visage humain est configuré, s'anime, il s'agit des mimiques) et le sourire des huit mois correspond à la reconnaissance des visages par l'enfant. « *Ce sourire des six semaines tend à montrer que l'enfant naît effectivement avec une sorte de besoin d'établir une relation.* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.85).

Enfin, les travaux de Ainsworth (cité par Pourtois & Desmet, 2002) mettent en évidence 3 schèmes d'attachement de la petite-enfance et confirment à travers ces recherches que la façon dont la mère répond ou pas aux besoins de l'enfant influence de manière conséquente le type de relation d'attachement entre la mère et l'enfant.

Ainsworth met en évidence que les mères rassurantes et attentives aux signaux de leur enfant ont une progéniture à attachement assuré, sécurisé. Lorsque l'enfant se sent menacé, en danger, il sait que le parent est présent et qu'il peut le consoler. Elle évoque la catégorie des enfants anxieux-évitant avec des mères qui rejettent leur enfant et qui demeurent insensibles à leurs signaux, ces enfants développent alors un attachement anxieux qui relève de la contradiction puisque le sujet va simultanément rechercher le contact et l'éviter. Un quatrième schème, celui de l'attachement désorganisé, est identifié en 1990 par Main & Solomon (cité par Dini, 2010). L'enfant hésite à rechercher le parent, il le craint, il adopte alors des comportements gelés et vit dans une peur permanente. *« Ainsi, la dynamique qui s'instaure entre la séparation et l'attachement serait un facteur essentiel dans la construction des compétences cognitives et sociales (relations interpersonnelles) de l'enfant. »* (Pourtois & Desmet, 2002, p.86-87).

L'acceptation

Le concept de l'acceptation est définie de cette manière : *« Il s'agit de la disposition à accepter l'activité de l'enfant, à lui reconnaître une présence et une existence matérielle, à lui consacrer une partie de son temps et à lui accorder le droit à l'organisation personnelle autonome. »* (Pourtois & Desmet, 2002, p.93).

Ce concept est l'opposé de celui du rejet, voire de celui de l'abandon, qui eux tendent à exclure l'enfant de la relation et à ne prendre nullement en considération ses besoins et ses demandes. J. Cordier (cité par Pourtois & Desmet, 2002) affirme que la pauvreté relationnelle et affective de l'entourage de l'enfant, particulièrement de la famille, constitue la cause principale de l'inadaptation du jeune. J. Cordier a pu même constater que les adultes se considérant comme inadaptés sont ceux qui, pendant leur enfance, ont eu des carences affectives *« par des comportements parentaux passant du rejet dévalorisant à la gratification et ce, d'une façon tout à fait imprévisible pour l'enfant. »* (Pourtois & Desmet, 2002, p. 94).

Erikson (cité par Pourtois & Desmet) démontre dans ses travaux que la confiance placée en autrui correspond au résultat du sentiment intrinsèque de confiance que l'individu possède et c'est ce qui l'identifie comme un être stable. *« Le sentiment de sécurité implique donc, très précocement, une mutualité d'expériences. »* (Pourtois & Desmet, 2002, p.95).

Winnicott (cité par Pourtois & Desmet, 2002) défend la théorie d'Erikson et s'appuie sur cette dernière pour démontrer aussi que ce qui permet à l'enfant d'exister n'est pas la validation des besoins organiques mais bien le lien, l'attachement, la relation entre le nourrisson et la personne qui en a la charge et qui assouvit le besoin relationnel de l'enfant. *« Cette confiance du bébé dans la fiabilité de la figure parentale va permettre la nécessaire séparation entre l'enfant et l'adulte. (...) l'absence de la mère ne signifie pas la privation d'amour. »* (Pourtois & Desmet, 2002, p.95-96).

L'investissement

L'investissement s'inscrit ici dans la notion de projet parental que décrit V. de Gaulejac (cité par Pourtois & Desmet, 2002), projet parental qui s'alimente de désirs conscientisés et non conscientisés et cela à travers le narcissisme parental : *« l'enfant est investi de l'amour que les parents portent à un enfant imaginaire, un enfant idéal auquel ils identifient leur propre enfant. Ils projettent dans ce dernier les qualités qu'ils voudraient pour leur propre Moi. »* (Pourtois & Desmet, 2002, p.102).

Cependant, ce mouvement est corrélé à un second qui débouche sur un processus identique : l'enfant prend ses parents comme modèle d'identification. V. de Gaulejac (cité par Pourtois & Desmet, 2002) demande d'être prudent avec la notion d'investissement narcissique car d'autres composantes définissent le projet parental, qui est alors aussi « *un projet social, porteur des aspirations du milieu familial et culturel.* » (p.102). Le projet parental se retrouve alors au cœur d'un processus articulant des facteurs psychologiques et des facteurs sociologiques.

V. de Gaulejac (cité par Pourtois & Desmet, 2002) met néanmoins en évidence les potentielles contradictions face auxquelles peuvent se retrouver les parents. Il s'agit de deux dynamiques laissant ces derniers face à un dilemme moral, avec comme première option la reproduction du modèle identitaire et comme seconde option la différenciation de ce même modèle. « *Leur projet est l'expression de craintes et de désirs contradictoires ; crainte que l'enfant deviennent [sic] comme eux, crainte qu'il soit quelqu'un d'autre.* » (p.57). L'enfant reçoit alors un double message contradictoire qui le divise et le rend perplexe : il s'agit soit de satisfaire le désir idéal du Moi parental (« sois comme j'ai envie que tu sois, mon enfant »), soit de devenir l'enfant différent de celui idéalisé, fantasmé par les parents (« sois un individu libre, répondant à tes aspirations personnelles, mon enfant »).

« *Ainsi le projet humain est-il d'une grande complexité : il est un compromis entre, d'une part, le projet personnel du sujet, ses aspirations individuelles et, d'autre part, le projet parental et générationnel (...)* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.104).

P. Tap (cité par Pourtois & Desmet, 2002) pense qu'il est inconcevable qu'un individu ne passe pas par une phase critique produisant des tensions internes lors du développement de l'individu, cette phase étant bien évidemment l'adolescence. L'élément phare de cette crise existentielle est d'aider l'individu à chercher, trouver et choisir une solution commune à toutes ces composantes contradictoires. Par ailleurs, en abordant la typologie des structures familiales d'après l'approche systémique, les structures opposées favorisent, elles, un déséquilibre important. On retrouve à un extrême les familles « désengagées » dans lesquelles l'investissement est appauvri, voire inexistant ; ce que l'enfant réalise, les parents s'en désintéressent totalement et ne se sentent absolument pas concernés. Un sous-investissement des structures parentales est clairement ressenti. « *Or, l'expérience clinique montre que les enfants qui ont peu la conscience de leur histoire ont de grandes difficultés à se positionner dans un devenir (Bonnetti, Fraisse, de Gaulejac, 1980).* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.105).

A l'opposé, on retrouve alors les familles « enchevêtrées » dans lesquelles les frontières des différents sous-systèmes sont perméables et aucune différenciation claire n'est faite. L'enfant ne peut jouir de sa personnalité, de ses aspirations personnelles, il ne possède aucune existence propre, les membres de la famille le surprotègent, faisant montre d'un surinvestissement. « *Une telle relation symbiotique entraîne une indifférenciation du self : ce sujet ne peut accéder à une identité spécifique, il est aliéné dans la fonction qui lui est assignée.* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.105). L'individu subit de nombreuses pressions sociales, qui font qu'il doit définir et répondre lui-même à la question de son identité (sociale, sexuelle, professionnelle, culturelle, etc.), un processus que l'ordre social n'assure plus depuis longtemps. « *“Le besoin de se situer exprime aujourd'hui une angoisse existentielle fondamentale” (de Gaulejac, 1987, p.76-77).* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.106). Ces explications rejoignent la conception d'Alain Ehrenberg (1998) sur la quête de l'autonomie et de l'accomplissement de soi en rapport avec une perte des repères et des structures de la société.

2.2.2.2 Le développement cognitif de l'enfant

Deux besoins spécifiques découlent des besoins cognitifs : les besoins de certitude et de cohérence. Le besoin chez l'homme d'être évalué pour ses avis, ses pensées, appelé « besoin de certitude », est évoqué en premier par Festinger dans les années 1950 (Pourtois & Desmet, 2002). A la même époque, des théories voient aussi le jour sur la notion de besoin de cohérence (équilibre cognitif) et elles rappellent l'importance de la stabilité, indispensable à l'esprit des hommes. Deux « sous-besoins » sont présentés ci-dessous et se doivent de répondre aux critères de la cohérence et de la certitude ; il s'agit des besoins de stimulation et d'expérimentation. Un troisième « sous-besoin », le renforcement, sera explicité plus tard dans la partie des moyens éducatifs (cf. 2.4.2.1 *Les renforcements*).

La stimulation

Le concept de stimulation provient des théories comportementalistes de chercheurs tels que Skinner, Watson ou encore Pavlov (cités par Pourtois & Desmet, 2002). « *Indéniablement, la stimulation constitue une part importante des conditions de l'acte d'apprendre chez l'enfant* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.112). Les personnes en charge de l'éducation de l'enfant attendent que ce dernier évolue, modifie son comportement dans le but de se développer au mieux. Cependant, il ne faut pas seulement attendre que ces besoins se réalisent, il s'agit avant tout de fortifier ce besoin et de l'alimenter.

P. Osterrieth (cité par Pourtois & Desmet, 2002) veille toutefois à ce que la « stimulation » ne se transforme pas en « dressage ». Les behavioristes tels que Skinner (cité par Pourtois & Desmet, 2002) disent qu'il ne suffit pas d'attendre ; il faut provoquer ce comportement, solliciter l'enfant à agir, à effectuer une action. Les recherches de Piaget (cité par Pourtois & Desmet, 2002) démontrent que « *plus un enfant voit et entend des choses nouvelles, plus il éprouve le besoin d'en entendre et d'en voir, que plus il manipule des objets divers, plus il est capable de s'adapter.* » (pp.112-113). La conception de Bruner (cité par Pourtois & Desmet, 2002) est aussi intéressante, ce dernier concevant le développement de l'enfant par le biais d'un processus de partenariat entre l'éduqué et l'éduquant, ce dernier faisant figure de médiateur. Moore (cité par Pourtois & Desmet, 2002) ainsi qu'Engelman & Engelman (cité par Pourtois & Desmet, 2002) affirment que l'enfant a particulièrement besoin d'être stimulé par un environnement ouvert et diversifié, pour développer au mieux le potentiel de chaque sujet.

Vygotski (cité par Pourtois & Desmet, 2002) parle, lui, de la « zone proximale de développement », cette notion de « zone proximale de développement » est définie par deux caractéristiques distinctes : premièrement, le développement actuel de l'enfant qui a la capacité d'effectuer de manière indépendante une action, et deuxièmement le développement potentiel de l'enfant, signifiant que ce dernier a la capacité de réaliser une action avec l'appui d'un adulte et sera capable de l'exécuter ensuite par lui-même (Bideaud, Houdé et Pedinelli, cité par Pourtois & Desmet, 2002). Vygotski parle d'un développement naturel jusqu'à 2 ans, puis ensuite d'un développement socio-historique. Le développement de l'enfant est fortement conditionné, selon lui, par l'environnement et se réalise plus particulièrement grâce à la collaboration entre l'enfant et l'adulte (contrairement à Piaget qui affirme que l'enfant a des prédispositions et qu'il se développe naturellement) (Dini, 2010).

D'après Baumrind, « *les parents "autoritatifs"²¹ seraient les plus sensibles au développement des capacités de leur enfant et seraient les meilleurs éducateurs en ce sens qu'ils le conduiraient plus sûrement vers le succès de la tâche entreprise. Les parents « autoritaires », « permissifs » ou non*

²¹ Le terme « autoritatif » utilisé par D. Baumrind signifie que les parents usent d'un style éducatif « démocratique ».

impliqués seraient moins aptes à stimuler cette compétence cognitivo-motivationnelle de l'enfant. » (Pourtois & Desmet, 2002, p.115).

L'expérimentation

F. Bacon (cité par Pourtois & Desmet, 2002) rappelle, en faveur de la découverte et de l'expérimentation, que l'expérience constitue la racine des connaissances. J. Locke (cité par Pourtois & Desmet, 2002) qui s'inspira de Bacon a, quant à lui, considérablement influencé la pédagogie lorsqu'il expliqua « *qu'il fallait substituer l'éducation des choses à l'éducation des mots.* » (p.121). Différents pédagogues (cité par Pourtois & Desmet, 2002) entretiennent d'ailleurs des rapports particuliers avec l'expérimentation. Dewey défend par exemple le concept de l'instrumentalisme selon lequel l'enfant utiliserait les pensées et les théories comme instruments. Pour Montessori, il semble primordial d'aménager au mieux l'environnement de l'enfant pour qu'il puisse faire des expériences dans un milieu satisfaisant. Montessori affirme d'ailleurs que « *l'action, la découverte, la conquête personnelle de l'enfant doivent être suggérées et aidées par un milieu stimulant, préordonné (...)* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.122). Decroly, quant à lui, ne partage pas l'idée de l'aménagement organisé, préordonné, qui lui paraît « artificiel », il préfère au contraire encourager l'enfant à manipuler des matériaux dans un environnement réel et non pas falsifié.

Enfin, le courant humaniste représenté principalement par Carl Rogers (cité par Pourtois & Desmet, 2002), qui élaborait entre autre le principe de non directivité, peut être situé dans l'héritage de Jean-Jacques Rousseau, principalement pour l'idéologie de l'éducation libre et de la primauté des sentiments de l'individu. Rogers affirme d'ailleurs que le seul apprentissage significatif pour l'individu provient de son for intérieur. « *Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à quelqu'un est relativement peu important et n'exerce guère ou pas du tout d'influence significative sur son comportement... J'ai finalement l'impression que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie. Cet apprentissage découvert par l'individu lui-même et qu'il a assimilé au cours d'une expérience vécue ne peut être communiqué directement à autrui.* » (p.152).

2.2.2.3 Le développement social de l'enfant

Pendant qu'il est enfant, le sujet est constamment dépendant de son environnement. Ce ne sera qu'à partir de l'adolescence qu'il deviendra progressivement autonome. Le processus de socialisation constitue alors une étape essentielle lors du développement de l'individu et de la quête de l'autonomie.

Le double mécanisme débouchant sur la différenciation (être différent d'autrui) et l'identification (être similaire à autrui) du sujet (qui a déjà été expliqué précédemment dans le chapitre sur l'investissement du développement affectif de l'enfant) conduit à la concrétisation de l'autonomie sociale. Ce processus représente un phénomène d'une telle complexité pendant le développement humain qu'il démontre « *combien les différences et les similitudes de comportements qui apparaissent dans notre histoire sont le fruit des interactions bio-socio-psycho-culturelles entre l'individu et son entourage.* » (Fischer, 1991, p.4).» (Pourtois & Desmet, 2002, p.140).

Fischer (cité par Pourtois & Desmet, 2002) identifie d'ailleurs 3 processus fondamentaux à la réalisation de la socialisation du sujet. Le premier processus correspond à l'« intégration sociale », qui s'apparente aux apprentissages du comportement de l'individu pour que son attitude soit conforme aux normes sociales et aux codes moraux. Le deuxième processus est l'« identification », l'individu s'identifie aux autres grâce aux traits que lui et ses semblables ont en commun. La « construction d'une image sociale de soi » constitue le troisième et dernier processus, qui englobe

les valeurs relatives à une adhésion d'après l'environnement dans lequel vit le sujet. Pour comprendre comment les processus de la socialisation et de la différenciation s'actionnent, 3 besoins seront présentés :

- la communication
- la considération
- les structures

La communication

La communication symbolise la réalisation des actes sociaux et le langage représente un moyen de communication qui est dorénavant étudié pour ses fonctions de sociabilité (Genevois, cité par Pourtois & Desmet, 2002). Watzlawick (cité par Pourtois & Desmet, 2002) a d'ailleurs présenté un principe dans un des 5 axiomes de la communication, qui disait qu'il est impossible de ne pas communiquer. Cela signifie que tout acte ou comportement, qu'il soit verbal ou non-verbal, conscientisé ou non-conscientisé, représente un message symbolique. « (...) *selon ce courant, toute réalisation humaine qu'elle soit affective, sociale ou cognitive se construit au sein d'un réseau de communication.* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.142). Le besoins de créer, construire des liens sociaux demeure omniprésent chez tous les individus et sont assouvis grâce à la communication qui représente l'outil par excellence de la socialisation.

Des experts en psychanalyse (A. Freud ; M. Klein ; D.W. Winnicott, cités par Pourtois & Desmet, 2002) ont étudié le lien qu'il pouvait y avoir entre l'absence de relation avec l'environnement dès les tous premiers âges de la vie et l'apparition de pathologies. Les études de Spitz (cité par Pourtois & Desmet, 2002) sur l'hospitalisme (état dépressif manifesté chez l'enfant lorsqu'il est séparé précocement de son parent, plus particulièrement la mère) ont montré combien le risque de pathologies (plus spécialement la dépression) était accru « *chez les enfants ne pouvant plus bénéficier des interéchanges avec un objet aimé.* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.143).

Les recherches menées par Florin (cité par Pourtois & Desmet, 2002) sur la communication des enfants avec les parents ont relevé que l'enfant est particulièrement proactif en matière de communication dès son plus jeune âge. Nourrisson, l'enfant acquiert le mécanisme qui se crée entre les besoins qu'il demande manifestés par des sons (pleurs, cris, rires, etc.) et la réaction des adultes qui assouissent ses besoins en y répondant par des éléments positifs (la nourriture, la chaleur corporelle, la voix douce et rassurante, etc.). Vers 10 mois, l'enfant « converse » avec sa figure d'attachement (en général, sa mère), il intègre de réelles capacités d'échange. L'enfant peut alors alterner les deux rôles, être autant le destinataire du message que le locuteur. Vers le début de l'adolescence, les échanges entre les adolescents et leurs parents demeurent capitaux. « *L'adolescent doit donc trouver auprès d'adultes capables d'écoute et de compréhension à son égard un espace de discussion, de réflexion, d'expression de son monde vécu afin de faire face à son anxiété et de soutenir ses espoirs et ses aspirations.* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.145-146).

P. Osterrieth (cité par Pourtois & Desmet, 2002) rappelle d'ailleurs qu'il est important de mobiliser le « dialogue formatif » à travers lequel le jeune est considéré comme un partenaire de l'adulte, c'est-à-dire que le jeune est représenté comme l'égal de l'adulte à travers ce qu'appelle Osterrieth « la communication symétrique ».

La considération

L'être humain a constamment besoin de reconnaissance à travers des compliments, des félicitations, la valorisation de ses compétences, pour se sentir exister et considéré en société. F.

Fukuyama (cité par Pourtois & Desmet, 2002) insiste sur le fait que ce besoin de reconnaissance constitue une dimension importante de la personnalité de l'individu. « *Avec les changements sociaux, les gens exigent davantage de reconnaissance. Leur estime d'eux-mêmes les pousse à réclamer un régime plus démocratique qui les traite en adultes et non plus en enfants et qui reconnaît leur autonomie d'individus libres.* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.153). La reconnaissance est alors une composante essentielle du processus identitaire et reste également sous-jacente à un autre concept capital : le concept de soi (l'estime de soi).

Il est alors essentiel de mieux comprendre comment les individus interagissent dans l'espace social. Pour ce faire, l'éducation de la famille vis-à-vis du concept de soi (appelé aussi *self-concept*) sera abordée dans un premier temps. Le contexte scolaire, dans lequel l'enfant interagit et a un rapport fondamental avec la notion de reconnaissance, sera également expliqué.

En premier lieu, des chercheurs (Kellerhals, Montandon *et al.*, cité par Pourtois & Desmet, 2002) ont fortement été attentifs à la notion d'« estime de soi » qui renvoie à l'image positive ou négative que se forge l'individu en fonction de ses capacités et de ses identités. « *Ainsi, Rosenberg (1981, p.614, cité par Kellerhals, Montandon et al., p.314) écrit : "Que les recherches aient été principalement de nature clinique ou quantitative, leurs résultats font apparaître une relation claire et stable entre une faible estime de soi et des manifestations de dépression, d'anxiété, des symptômes somatiques, une tendance à l'agression, à la vulnérabilité... Les racines sociales de l'estime de soi constituent donc un thème important de la sociologie de la santé mentale."* » (Pourtois & Desmet, 2002, p. 157-158).

Kellerhals, Montandon *et al.* (cités par Pourtois & Desmet, 2002) en sont venus à conclure que l'image positive ou négative que se crée l'individu, l'estime de soi, a un rapport de cause à effet direct avec le style éducatif des parents. Ainsi, les familles qui favorisent un espace de discussion en respectant les différences de chacun et en privilégiant la créativité et la motivation intrinsèque du jeune ont des enfants qui développent une meilleure estime d'eux-mêmes que ceux vivant dans des familles qui insistent sur la conformité et la discipline. « *La toute-puissance parentale cède donc largement la place au partenariat, condition indispensable au développement du sentiment de considération et de reconnaissance en tant qu'être unique et autonome.* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.158). A l'inverse, les familles favorisant le contrôle, l'interdiction et la discipline ont des enfants avec une faible estime d'eux-mêmes. « *Les barrières de génération et de statut (la toute-puissance paternelle) ne permettent pas la reconnaissance d'un individu différent : l'accent est mis sur la similitude des membres du groupe et leur dépendance à l'égard de celui-ci.* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.158).

En deuxième lieu, concernant le contexte scolaire qui a également une influence sur la notion de *self-concept*, il a en effet été prouvé que l'échec scolaire correspond à une non-reconnaissance des aptitudes du jeune, qui aura pour effet des conséquences négatives sur sa personnalité. L'élève catalogué « mauvais » se sentira alors non-reconnu et donc dévalorisé, ceci débouchant sur des souffrances qui se traduisent essentiellement par des ressentis d'infériorité. « *L'échec scolaire constitue toujours une blessure narcissique profonde qui induit une perte d'estime de soi, du sentiment d'avoir de la valeur.* » (Pourtois & Desmet, p.159).

En conclusion pour ce qui est du développement de l'estime de soi, qui demeure fondamental à la fois dans le contexte familial et extrafamilial, une mise en garde s'impose. Il ne s'agit pas de mettre l'enfant sur un piédestal et de le survaloriser, cela ferait de ce dernier un être imbu de sa personne, arrogant, dominateur et conscient de sa toute-puissance. « *Un trop haut niveau d'estime de soi peut être le signe d'un égotisme exacerbé ou d'un désir de compensation.* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.160). Comme dans bien d'autres domaines, il s'agit de trouver la bonne mesure : sous-estimer ou surestimer peut nuire.

Les structures

Les auteurs ne s'accordent pas toujours sur la notion conceptuelle de « structures », certains parlent de « frontières », d'« interdictions », d'autres auteurs favoriseront plutôt les mots « références », « repères » pour esquisser une définition du terme « structures ». *« Dans tous les cas, le concept renvoie aux notions plus larges de discipline, d'autorité, de pouvoir, de puissance, de domination et d'influence (...) Ceci dit, tous les courants de pensée s'accordent à dire que, pour se socialiser, l'enfant a besoin de structures, de limites, d'interdits, etc. (...) »* (Pourtois & Desmet, 2002, p.163).

Il y a premièrement les structures du courant psychanalytique avec la théorie de la topique freudienne du Ça, Moi et Surmoi. Le Surmoi désigne la structure morale, celle de l'interdit et de la dissociation du bien et du mal, le Moi symbolise la pensée réaliste, enfin le Ça est le pôle pulsionnel et englobe toutes les énergies psychiques. Le Surmoi est l'héritier du Complexe d'Œdipe, car grâce à la confrontation entre les objets œdipiens et l'enfant, ce dernier peut réellement intérioriser l'interdiction. Il est d'ailleurs capital de souligner l'importance de l'intériorisation des interdits, car dès que l'enfant a conscience de soi, il recherche ses limites en testant constamment son environnement.

Vers 18 mois environ (Pourtois & Desmet, 2002), l'enfant va se confronter à l'interdit imposé par le Surmoi (les parents principalement). Ce comportement de « rebelle » a une entière légitimité puisque *« (...) ce type de comportement est l'expression de la mise à l'épreuve des frontières qu'il repère. »* (p.166). Les réactions parentales ont alors de réelles conséquences à cette étape-là, puisque si ces derniers restreignent trop le champ de leur enfant, ou lui donnent des sanctions disproportionnées, *« (...) l'enfant risque fort de voir son moi anéanti face à un surmoi hypertrophié (...) »*. (p.166). Si, au contraire, l'enfant peut bénéficier d'un espace suffisamment adéquat lui permettant d'explorer son environnement à bon escient, il pourra mieux repérer les limites et acquérir les capacités à disposer de son espace. *« C'est dire toute l'importance de la dynamique du milieu qui doit « doser » ses limites et les modeler en fonction du développement de l'enfant. »* (p.166).

Kellerhals et Montandon (cité par Pourtois & Desmet, 2002) ont quant à eux fait des études sur les styles éducatifs respectifs des parents avec la dissociation de deux axes étudiés, le premier correspondant à l'axe que ces derniers nomment « l'axe chaleur/hostilité » et le second qu'ils appellent « l'axe permissivité/contrainte ». Ils ont ainsi étudié de quelle manière les parents interagissaient avec leur enfant en exerçant leur pouvoir parental. D. Baumrind (cité par Pourtois & Desmet, 2002) a, elle, différencié trois styles éducatifs relatifs à ces deux axes. Le premier correspond au style autoritaire, qui englobe la discipline, la domination, l'obéissance ; le second est le style permissif caractérisé par le laxisme, la validation des désirs et la compréhension des actes impulsifs ; enfin le dernier style éducatif est le style « autoritatif » qui encourage la participation de l'enfant à la discussion, valorise les échanges et use de l'autorité lorsque cela devient nécessaire. *« De nombreuses recherches, prenant comme base la typologie de Baumrind, ont été menées et ont montré l'impact positif, sur le développement affectif, cognitif et social de l'enfant, de ce dernier style éducatif qui, tout en fixant des règles, encourage cependant l'autonomie. »* (Pourtois & Desmet, 2002, p.169).

Ainsi, toutes les recherches démontrent la nécessaire clarification des règles, ce dont l'enfant a besoin pour pouvoir se repérer. Le style éducatif « autoritatif » semblerait donc le plus favorable aux développements divers de l'enfant, style *« qui diffère de ceux, qui, autrefois, ont vu leur moment de gloire, à savoir le « style autoritaire » et, plus tard, le « style libéral ». »* (Pourtois et Desmet, 2002, p.171).

2.2.3 Les droits de l'enfant

2.2.3.1 Ce que disent les traités, déclarations et conventions

Il existe dans la Convention des Droits de l'Enfant huit droits fondamentaux qui doivent être universellement reconnus :

« *Droit à la vie*

Le droit à la vie c'est la chance de pouvoir vivre sa vie. C'est le droit pour les enfants de ne pas être tués, mais c'est aussi, le droit de survivre et de se développer convenablement.

Droit à l'éducation

L'éducation permet à chaque enfant de recevoir une instruction, de s'épanouir dans sa vie sociale et de construire son avenir. Ce droit est essentiel au développement économique, social et culturel.

Droit à l'alimentation

Le droit à l'alimentation c'est le droit, pour chaque enfant, de manger, de ne pas mourir de faim, et de ne pas souffrir de malnutrition. Toutes les 5 secondes un enfant meurt de faim dans le monde.

Droit à la santé

Le droit à la santé permet aux enfants d'être protégés contre la maladie et de s'épanouir pour devenir des adultes en bonne santé, contribuant ainsi au développement de sociétés plus dynamiques.

Droit à l'eau

Le droit à l'eau implique le droit à une eau saine et de qualité, ainsi que le droit à des moyens d'assainissement adéquats. Ce droit est vital à la santé, la survie et au bon développement de l'enfant.

Droit à l'identité

Un enfant a le droit d'avoir un nom, un prénom, une nationalité et de connaître ses parents. Le droit à l'identité de l'enfant c'est la reconnaissance officielle de son existence et de ses droits.

Droit aux libertés

Les enfants ont le droit de s'exprimer, d'avoir une opinion propre, d'avoir accès aux informations et de participer aux décisions qui les concernent. Les enfants ont aussi le droit à la liberté de religion.

Droit à la protection

Chaque enfant a le droit à un environnement protecteur pour préserver son bien être [sic]. Il a le droit d'être protégé contre toutes les formes de maltraitance, de discrimination et d'exploitation. »²²

²² Comprendre les différents Droits de l'Enfant, 8 droits fondamentaux.

Plusieurs chartes, conventions et traités internationaux tels que la Charte internationale des droits de l'homme (comprenant la Déclaration universelle des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ainsi que le Pacte international relatif aux droits civils et politiques), la Convention internationale relative aux droits de l'enfant et la Convention européenne des droits de l'homme garantissent une protection des droits fondamentaux de l'enfant. « *Par ailleurs, l'enfant, en tant qu'être humain, "n'est pas un simple objet de droit – bénéficiant d'une protection conformément au bon vouloir des adultes – mais un véritable sujet de droit."* » (Jaquiere, 2007, p.148) » (Gottardi, 2010, p.9).

L'art.25 de la Déclaration universelle des droits de l'homme souligne que l'enfant a le droit de bénéficier d'une protection et d'un soutien spécial. L'observation n°20 du Comité des droits de l'homme et l'art. 7 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques condamnent fermement les traitements dégradants comme les châtiments corporels, « *y compris les châtiments excessifs infligés à titre de [...] mesure éducative ou disciplinaire* » (Comité des droits de l'homme, Observation générale n°20 sur l'art. 7 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, cité par Gottardi, 2010, pp.9-10).

L'art.19 de la Convention internationale des droits de l'enfant précise que les Etats ont l'obligation de prendre « *toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteintes ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements [...]* » (Gottardi, 2010, p. 11).

Le Comité des droits de l'enfant tient à signaler que la formulation « *toute forme de violence d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales* » (Gottardi, 2010, p. 11) ne laisse aucune ambiguïté et ne laisse place à aucun degré de violence, aussi léger soit-il. Le comité est formellement contre le principe du droit de correction (cf. *point 2.4.3 Les châtiments corporels*) et désire bannir tout châtiment corporel, même des actes physiques ou moraux que justifierait une « *finalité éducative* ».

2.2.3.2 Ce que dit la loi

Le Comité des droits de l'enfant se préoccupe fortement du cas de la Suisse, « *par le fait que les châtiments corporels dans le foyer ne sont pas considérés, selon le Tribunal fédéral, comme des actes de violence physique.* » (Gottardi, 2010, p.15).

En effet, ce Comité ainsi que le droit international et européen condamne fermement les punitions corporelles. Le Parlement suisse, quant à lui, n'a jamais banni expressément ces actes dans la loi. Le même comité ainsi que diverses organisations relatives aux droits de l'enfant ont fait part de leur désapprobation à la Suisse, ce qui a permis de créer débat au sein du Parlement. En effet, une initiative parlementaire demandant l'interdiction légale des châtiments corporels fut déposée par Mme Vermot-Mangold le 24 mars 2006. Le Conseil national rejeta largement cette initiative par 102 voix contre 71 le 2 décembre 2008, la Commission des affaires juridiques ayant estimé que « *l'arsenal législatif civil et pénal existant offre suffisamment de possibilités pour protéger les enfants de la violence.* »²³

A ce titre, il est nécessaire de rappeler les protections existantes dans notre législation pour assurer les droits fondamentaux des enfants, notamment le droit à la dignité et à l'intégrité physique.

<http://www.droitsenfant.org/comprendre>

²³ http://www.parlament.ch/f/Suche/Pages/geschaefte.aspx?gesch_id=20060419

Il existe une protection constitutionnelle, une protection pénale et une protection civile pour les enfants.

Concernant la protection constitutionnelle, la Constitution fédérale de 1999 garantit l'égalité des hommes, des femmes et des enfants devant la loi (art. 8 al. 1 Cst.) et bannit toute forme de discrimination (art. 8 al. 2 Cst.) à l'égard de ces derniers, prônant le respect de la dignité de chaque individu (art. 7 Cst.). De plus, la Constitution rappelle encore que tous les êtres humains doivent pouvoir bénéficier d'une protection de leur intégrité physique et psychique, interdisant tout traitement cruel et dégradant (art. 10 al. 2 et 3 Cst.).

Enfin, la Constitution a rédigé un article particulièrement consacré aux enfants, prévoyant une protection pour ces derniers, qui stipule que « *les enfants et les jeunes ont droit à une protection particulière de leur intégrité et à l'encouragement de leur développement.* » (art. 11 al. 1 Cst.).

En ce qui concerne la protection pénale, les traitements considérés comme mauvais et dégradants à l'encontre des enfants sont punissables par le Code pénal d'après l'art. 123 ss. CP. Pour ce qui est des châtiments corporels, cette infraction relève des voies de fait punissable par l'art. 126 du CP. Ainsi, les situations qui relèvent sérieusement de maltraitance dépassent largement la forme des châtiments corporels. L'art. 123 CP « lésions corporelles » garantit la punition lorsque les coups provoqués créent des lésions conséquentes (marques, hématomes, saignements,...).

L'art. 122 CP va plus loin : il concerne les « lésions corporelles graves », lorsque les coups sont tellement violents qu'ils menacent la vie de l'enfant, ou encore lorsque les coups provoquent de sévères lésions internes. Pour ce qui en est de la jurisprudence, le Tribunal fédéral tient à préciser quels actes il qualifie de voies de fait : les gifles, les coups de poing, les coups de pied, arroser ou heurter violemment quelqu'un (Gottardi, 2010).

Corboz (cité par Gottardi, 2010) tient à rappeler qu'il existe cependant une grande marge d'appréciation dont bénéficient les autorités pénales pour juger les actes qui ont été commis, ce qui permet d'agir au cas par cas.

Enfin, rappelons encore qu'il existe une protection civile pour les enfants, régie par les articles du Code civil. Les arts. 301 à 306 CC définissent les diverses responsabilités de l'autorité parentale. L'art. 301 al 1 CC attribue aux parents la responsabilité de donner les soins nécessaires à leur enfant, tout comme l'art. 302 al. 1 CC qui attribue aux parents la responsabilité de préserver le développement physique, psychique et moral de l'enfant. Cet article 301 CC, suite à la réforme du Code civil datant de 1978, exige que « *le bien de l'enfant doit être la finalité de toute action éducative* » (Gottardi, 2010, p.25). Il existe ainsi des mesures de protection civile visant à préserver la personnalité de l'enfant et garantir ses droits fondamentaux lorsque l'intérêt de l'enfant est compromis ou que son développement est mis en péril. Il s'agit des arts. 307 à 317.

2.2.4 Les devoirs de l'enfant

2.2.4.1 Ce que dit la loi

L'art. 301 du Code civil suisse, qui se trouve dans le chapitre III de l'autorité parentale, évoque les obligations auxquelles l'enfant est tenu de se soumettre à l'égard de ses parents.

L'art. 301 alinéa 2 précise « *l'enfant doit obéissance à ses père et mère, qui lui accordent la liberté d'organiser sa vie selon son degré de maturité et tiennent compte autant que possible de son avis pour les affaires importantes.* ».²⁴

²⁴ Art. 301²¹⁵ alinéa 2 du Code civil suisse, p.84.

Il est nécessaire de comprendre ici que les parents sont légalement les garants de l'éducation de leur enfant et que ce dernier se doit de se plier à leurs exigences.

L'alinéa 3 de l'art. 301 déclare d'autre part que « *l'enfant ne peut quitter la communauté domestique sans l'assentiment de ses père et mère ; il ne peut pas non plus leur être enlevé sans cause légitime.* ».²⁵

L'enfant reste sous l'autorité parentale jusqu'à l'âge de dix-huit ans, une partie des décisions (dont celle de partir de la communauté domestique) revient alors aux représentants légaux jusqu'à ce que l'enfant obtienne la majorité (l'art. 14 du Code civil suisse précise que la majorité est fixée à l'âge de dix-huit ans révolus).

2.2.4.2 Ce que dit le christianisme

Les devoirs de l'enfant remontent à fort longtemps, effectivement, puisqu'on en trouve déjà prescrits dans les Saintes Ecritures, ceux d'honorer ses parents. Ils apparaissent alors dans le texte de l'Ancien Testament, et sont réitérés dans le Nouveau Testament.

Le 5^{ème} commandement du Deutéronome, verset 16 ainsi que le 20^{ème} commandement de l'Exode verset 12 constituent les passages bibliques centraux en ce qui concerne le devoir d'honorer ses parents :

« *Honore ton père et ta mère, afin que tes jours soient prolongés sur la terre que l'Eternel ton Dieu te donne.* » (Exode 20 :12).²⁶

« *Honore ton père et ta mère, comme l'Eternel ton Dieu te l'a commandé, afin que tes jours se prolongent, et que tu sois heureux sur la terre que l'Eternel ton Dieu te donne.* » (Deutéronome 5 :16).²⁷

Les commandements s'adressent apparemment aux enfants et rappelle les obligations qu'ont les enfants envers leurs parents, cependant ils semblent délibérément vagues, dans la mesure où aucun âge précis n'est spécifié.

L'Ancien Testament expose de nombreuses définitions qui constituent les notions de l'honneur et du déshonneur que peut avoir l'enfant à l'égard de ses parents :

« *Celui qui maudit son père ou sa mère, sera puni de mort* » (Exode 21 :17)²⁸ ; « *Quand un homme quelconque maudira son père ou sa mère, il sera puni de mort; il a maudit son père ou sa mère; son sang sera sur lui.* » (Lévitique 20 : 9)²⁹ ; « *La lampe de celui qui maudit son père ou sa mère, sera éteinte dans les plus profondes ténèbres.* » (Proverbes 20 : 20)³⁰ ; « *Celui qui frappe son père ou sa mère, sera puni de mort.* » (Exode 21 :15)³¹ ; « *L'enfant qui fait honte et dont on rougit, ruine son père et fait fuir sa mère.* » (Proverbes 19 :26)³² ; « *Celui qui vole son père ou sa mère, et qui dit que*

²⁵ Art. 301²¹⁵ alinéa 3 du Code civil suisse, p.84.

²⁶ La Bible, l'Ancien Testament, Exode 20 : 12. <http://www.saintesecritures.org/livresbible.asp>

²⁷ La Bible, l'Ancien Testament, Deutéronome 5 : 16. <http://www.saintesecritures.org/livresbible.asp>

²⁸ La Bible, l'Ancien Testament, Exode 21 : 17, http://www.saintesecritures.org/bible_exode.asp?page=29&chapitre=20

²⁹ La Bible, l'Ancien Testament, Lévitique 20 :9

http://www.saintesecritures.org/bible_levitique.asp?page=30&chapitre=19

³⁰ La Bible, l'Ancien Testament, Proverbes 20:20

http://www.saintesecritures.org/bible_proverbes.asp?page=29&chapitre=20

³¹ La Bible, l'Ancien Testament, Exode 21:15 http://www.saintesecritures.org/bible_exode.asp?page=28&chapitre=20

³² La Bible, l'Ancien Testament, Proverbes 19:26

http://www.saintesecritures.org/bible_proverbes.asp?page=28&chapitre=1

ce n'est point un crime, est le compagnon du malfaiteur. » (Proverbes 28 : 24)³³ ; « Quand un homme aura un enfant pervers et rebelle, qui n'obéira point à la voix de son père, ni à la voix de sa mère, et qui, bien qu'ils l'aient châtié, ne veuille point les écouter, ¹⁹ Son père et sa mère le prendront, et le mèneront aux anciens de sa ville, et à la porte du lieu de sa demeure; ²⁰ Et ils diront aux anciens de sa ville: Voici notre fils qui est pervers et rebelle; il n'obéit point à notre voix; il est dissolu et ivrogne. ²¹ Alors tous les hommes de sa ville le lapideront, et il mourra, et tu ôteras le méchant du milieu de toi, afin que tout Israël l'entende et craigne. » (Deutéronome 21 : 18 – 21).³⁴

J'ai été surprise de constater que les devoirs de l'enfant d'honorer et d'obéir son père et sa mère étaient déjà préconisés par les Saintes Ecritures. Certains principes éducatifs étaient donc déjà prescrits de manière ancestrale.

2.3 Les approches pédagogiques

Ce chapitre est essentiellement tiré de l'ouvrage de Véronique Guérin (2001) intitulé *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer – respecter – coopérer*. Je trouve indispensable d'exposer les différentes approches pédagogiques qui ont respectivement chacune leurs méfaits et leurs bienfaits. Les approches pédagogiques présentées ci-dessous, à savoir l'autorité et la permissivité sont toutes deux des composantes essentielles à une éducation structurante. Il convient néanmoins de pouvoir user de chacune de ces approches à bon escient et de veiller à ne pas tomber dans les extrêmes, à savoir soit user d'une autorité exagérée (autoritarisme) ou d'une permissivité exagérée (laxisme).

2.3.1 L'autorité

Deux auteurs (Maulini, 2003 ; Guérin, 2001) explicitent ce changement de l'autorité et s'imposent la même réflexion sur l'autorité : le déclin de cette dernière aujourd'hui au XXI^e siècle. Est-il donc devenu plus difficile d'éduquer les enfants aujourd'hui qu'à l'époque de leurs propres parents ? Des familles du XXI^e siècle se trouvent à l'heure actuelle dépassées par les événements concernant la résistance et la rébellion de leur enfant face à l'autorité. « *On ne peut pas les éduquer comme nous-mêmes avons été éduqués. Les enfants n'obéissent plus, ils ne nous respectent plus...* » (Guérin, 2001, p.11).

Pour bien des parents, la souffrance de cette autorité « marquée » pendant leur enfance a été telle qu'ils n'arrivent pas à appliquer un cadre, se retrouvant alors impuissants, démunis et solitaires face à la situation de leur enfant. Pour parler de ce que pensent les enfants de l'autorité de manière générale, voici l'exemple d'une enquête³⁵ révélant que les élèves ne se sentent pas entendus et compris par les adultes. Il a été rapporté qu'ils étaient particulièrement sensibles aux sentiments d'injustice qu'ils peuvent ressentir pour eux-mêmes ou pour leurs camarades face à l'abus d'autorité de leur professeur. Une autre enquête menée par des chercheurs (Maulini, 2003) démontre que la notion de « bon » maître implique pour les élèves un enseignement de qualité ; c'est un professeur qui sait bien expliquer et faire comprendre les matières. Mais la qualité essentielle qui caractérise le professeur comme « bon » enseignant pour les élèves, c'est avant tout d'être une personne qui demeure exigeante et impartiale, qui applique son autorité, une autorité juste et correcte sans abus de pouvoir. « *Le bon maître, en somme, est compréhensible et compréhensif, il ne renonce pas à ses responsabilités, il exerce son autorité, mais il n'en abuse pas.* » (Maulini, 2003, pp. 21-22).

³³ La Bible, l'Ancien Testament, Proverbes 28 : 24

http://www.saintesecritures.org/bible_proverbes.asp?page=41&chapitre=29

³⁴ La Bible, l'Ancien Testament, Deutéronome 21:18 – 21

http://www.saintesecritures.org/bible_deuteronomie.asp?page=29&chapitre=23

³⁵ Enquête réalisée le 21 mars 1998 par le journal français Le Monde, cité par Maulini, 2003.

Max Weber (cité par Guérin, 2001) sociologue et économiste allemand, dit que l'autorité correspond au pouvoir légitimé qui a pour but de le rendre négociable et discutable. En effet, si la relation entre le professeur et les élèves est asymétrique, il se doit de bannir la dictature pour instaurer une démocratie sous forme de deux axes articulés, le premier correspondant au règlement appliqué aux élèves qui doivent le respecter (autorité) et le second correspondant aux règles qui leur permettent de s'émanciper et ce, dans le but de s'exprimer librement et de devenir des citoyens civilisés et prêts à s'imposer (autonomie).

Il ne s'agit absolument pas de négocier les règles avec les élèves, mais de rendre légitime des principes de liberté, de responsabilité et d'échange en créant des espaces propices pour le faire.

Un malaise s'est aujourd'hui installé au sein des représentants de l'autorité : famille, école, police, justice et institutions en charge de l'éducation. Ce malaise correspond grandement aux difficultés sous-jacentes à la mise en œuvre maladroite de l'autorité par le monde de l'éducation. « *Lorsque l'on approfondit la question, on se rend compte que ce qui est en jeu c'est la façon dont chacun perçoit et vit l'autorité : celle qu'il a reçue dans son enfance (ou du moins la représentation qu'il s'en est faite), celle qu'il subit actuellement, celle qu'il exerce seul ou qu'il partage avec d'autres adultes (...)* » (Guérin, 2001, p.12).

Je peux donc constater, à travers cela, que la construction de l'autorité des individus dépend inéluctablement de leurs résonances (la manière dont ils ont été éduqués pendant leur enfance), du rapport qu'entretiennent les adultes avec une figure autoritaire (supérieur hiérarchique, policier, député, etc.) et de l'usage que les adultes font de leur autorité lorsque ils collaborent (avec leurs collègues, leur partenaire, etc.).

2.3.1.1 Définitions

Ci-après, je vais présenter les termes « autorité » et « autoritarisme » et les points positifs et négatifs de l'autorité ; j'y joindrai un adjectif lorsqu'il sera nécessaire de distinguer l'autorité légitime et structurante de l'autorité abusive.

- L'autorité, du latin *autorictas*, signifie « pouvoir de commander, d'obliger quelque chose »³⁶, « droit de pouvoir commander, d'être obéi »³⁷. Cette notion désigne le statut d'une personne incarnant une figure d'autorité et lui permettant d'être respecté et obéi via l'image qu'elle incarne.
- « (...) l'autoritarisme, ou autorité de contrainte s'appuie principalement sur le pouvoir que le statut donne. Ce pouvoir se manifeste par des moyens de pressions qui permettent de contraindre l'autre à obéir. » (Guérin, 2001). Cette notion désigne l'attitude d'une personne à contraindre de manière physique ou psychique les individus qu'elle dirige. Elle refuse de considérer le point de vue d'autrui, du simple fait de la relation asymétrique entre le « dominant » et le « dominé ».

2.3.1.2 Les points positifs de l'autorité

L'autorité est propice à l'instauration de règles précises et claires, des limites sont exigées pour mieux fixer des repères. L'enfant se sent sécurisé vu que l'adulte, présent, marque une position bien déterminée et que ses réactions peuvent être prévisibles (sans que ses sanctions mettent en péril le psychisme ou le physique de l'enfant). Les enfants sont donc conscients des limites qui sont posées ; en des termes plus familiers, ils savent « à quoi s'en tenir ». « *L'autorité, tant qu'elle n'est pas abusive, est fondamentale dans l'éducation et l'évolution de l'enfant. Elle jette les bases de ses*

³⁶ Dictionnaire Hachette, 2007.

³⁷ Dictionnaire Larousse, 2002.

futures relations avec l'extérieur et lui permet d'assimiler les interdits fondamentaux liés à la socialisation. L'autorité permet à l'enfant d'apprendre à devoir renoncer à certains de leurs désirs. Ainsi, les psychothérapeutes parlent de la nécessité de la frustration comme signe de bon développement de l'équilibre de l'enfant. Mais tout en laissant, selon Françoise Dolto, une marge de "prise de risque". »³⁸

L'autorité structure l'individu, le conditionne pour qu'il respecte les règles de vie et se comporte correctement dans la société.

2.3.1.3 Les dangers d'une autorité exagérée

Il existe plusieurs dérives sur lesquelles peut déboucher l'autoritarisme. Il y a tout d'abord le respect superficiel des règles, cela en fonction de la présence ou non de l'autorité dans un lieu bien déterminé. *« Lorsque le silence règne en présence de l'enseignant et que c'est le chahut le plus total en son absence, il s'agit d'une pédagogie autoritariste. Si c'est le chahut dans la classe, que l'enseignant soit là ou non, il s'agit d'une pédagogie permissive. »* (Guérin, 2001, pp.21-22).

Une autre dérive se traduit par le ressentiment et une envie de vengeance vis-à-vis d'un représentant de l'autorité lorsqu'en tant qu'enfant, employé, élève, nous avons été humiliés et blâmés par cette autorité. La troisième dérive correspond à une violence dite « subtile ». En effet, lorsque l'individu se retrouve en position de dominé face à un représentant de l'autorité qui assure une position dominante, le « dominé » (élève, employé...) ne peut que contenir la violence intérieure qu'il aurait besoin d'exprimer mais qui se retrouve refoulée du fait du statut qu'il incarne (dominé). *« C'est l'histoire du patron qui humilie son employé. Celui-ci rentre chez lui et insulte sa femme qui envoie les enfants se coucher avec force claques. »* (Guérin, 2001, p.21).

La violence intérieure qui n'a pas pu être exprimée envers l'autorité est ainsi déplacée sur une autre personne que celui qui violente représente comme l'autorité. Enfin, la dernière dérive de l'autoritarisme correspond à la violence physique (Prairat, cité par Guérin, 2001).

2.3.2 La permissivité

2.3.2.1 Définition

Ci-après, je vais présenter le terme « permissivité » et les points positifs et négatifs de cette attitude ; j'y joindrai un adjectif lorsqu'il sera nécessaire de distinguer la permissivité légitime de la permissivité exagérée.

- La « permissivité », du latin *permissio*, est un terme dont on rencontre plus souvent la forme adjectivale « permissif ». *« Est permissif celui qui permet ce qui pourrait être interdit ou encore qui ne pose peu ou pas de limites. Cette attitude peut être volontaire et choisie dans le but par exemple de favoriser la créativité de l'enfant. Elle peut être également le reflet d'une difficulté à s'affirmer et à se faire entendre par ceux dont on a la charge. »* (Guérin, 2001, p.23). Cette attitude revête en effet plusieurs formes, elle peut à la fois être constructive pour permettre à l'enfant de se développer et explorer son environnement et à la fois être destructive car l'enfant éprouve des difficultés à identifier les limites de l'éduquant et se trouve dès lors dans une position d'insécurité.

³⁸ Autorité, définition du mot autorité <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Autorite>

2.3.2.2 Les points positifs de la permissivité

La permissivité donne à l'individu l'occasion de s'émanciper, de s'affirmer, d'user de sa liberté et de sa créativité. « *Elle cherche à préserver la personnalité de l'enfant même si celle-ci s'exprime de façon désordonnée et gênante pour les autres* » (Guérin, 2001, p.23). Le champ d'exploration de l'enfant est ainsi élargi pour qu'il puisse approfondir ses cinq sens.

« *L'exploration est le moteur du questionnement, de la dynamique d'apprentissage, de la prise d'initiative.* » (Guérin, 2001, p.23). Grâce à l'exploration, l'enfant a la possibilité de développer son toucher, sa vision, son écoute, il a la liberté de pouvoir s'exprimer et réagir aux éléments nouveaux. Des éducateurs et des parents, dans un souci de bien faire, délaissent le principe d'autorité qui pourrait, selon eux, affecter le développement de l'enfant. Ils privilégient alors le désir de protection et de soutien à l'enfant et ce, dès son plus jeune âge. C'est la raison pour laquelle, dans le but de contribuer au bon développement de l'enfant, certains se méfient de toute instauration d'un cadre prônant contraintes et restrictions, lesquelles pourraient être vécues comme des frustrations insupportables pour l'enfant.

2.3.2.3 Les dangers d'une permissivité exagérée

La permissivité empêche dès lors à l'enfant d'apprendre la gestion de ses frustrations et par la même occasion, de ses émotions. L'enfant a l'impression que les contraintes et les règles qui lui sont imposées sont là pour lui nuire et il refuse radicalement de s'y plier. L'adulte, en désirant préserver l'enfant de toute éventuelle frustration, ne lui permet pas de développer sa capacité à prendre en considération autrui. Généralement, il ne prend pas conscience de ce qu'il fait subir à son semblable et éprouve de nombreuses difficultés à développer le sentiment d'empathie vis-à-vis d'autrui.

L'enfant n'est donc pas sécurisé au niveau du pouvoir qu'il use envers les autres en se demandant constamment jusqu'où il peut aller et quelles limites il ne doit pas franchir. Il ne sent pas la présence éducative de l'adulte qui devrait faire office de garde-fou afin de lui garantir des repères à l'enfant et ce, dans le but de lui permettre de délimiter sa place ainsi que celle d'autrui (ami, camarade, coéquipier, etc.).

2.3.3 Le normatif et l'affectif

J'ai intitulé ce chapitre « Le normatif et l'affectif » car après avoir lu l'ouvrage de Maurice Nanchen intitulé *Ce qui fait grandir l'enfant : Affectif et normatif : les deux axes de l'éducation*, les deux concepts explicités ci-dessous, à savoir l'axe normatif et l'axe affectif, s'appliquent exactement à ma question de recherche et demeurent les principales conditions d'une éducation structurante. Par conséquent, le chapitre 2.3.3 sera largement inspiré des concepts théoriques et réflexions qu'expose Maurice Nanchen dans son livre.

2.3.3.1 L'axe normatif

« *L'axe normatif correspond à l'expérience que fait l'éduqué lorsque l'environnement résiste à ses désirs et le contraint soit à y renoncer, soit à différer la satisfaction attendue, soit à trouver d'autres stratégies pour parvenir à ses fins.* » (Nanchen, 2002, p.77)

Selon Nanchen (2002), l'enfant doit constamment s'adapter aux conditions que son environnement lui impose, ce qui lui permet de pouvoir développer de nouvelles compétences. En effet, l'enfant, en passant par l'axe normatif à plusieurs reprises au cours de son développement, pourra avancer dans la vie, et ce, à la suite d'expériences douloureuses, de conditions difficiles qui lui permettront de

trouver les ressources nécessaires en lui pour faire face à des étapes importantes. Ces étapes douloureuses auxquelles il devra se confronter sont par exemple la désillusion œdipienne, l'entrée à la crèche, le fait que l'enfant soit gardé par la grand-mère ou la baby-sitter pour une journée et non plus par la mère, l'arrivée d'un frère ou d'une sœur, un déménagement ainsi que bien d'autres circonstances qui amènent l'enfant à devoir constamment s'adapter aux modifications de son environnement. Les parents, qui s'aperçoivent des expériences de la souffrance auxquelles leur enfant est confronté, désirent souvent, pour le bien de l'enfant, atténuer les coups de la vie.

Malheureusement, en préservant l'enfant de toute expérience normative, Maurice Nanchen (2002) constate que les parents ne font que retarder cette préparation au normatif qui pourrait souvent être bien plus douloureuse plus tard. En agissant ainsi, ils délèguent inconsciemment « l'enseignement » du normatif à d'autres figures de l'autorité qui pourraient confronter de manière rude ou maladroite l'enfant au normatif sans que celui-ci n'y ait jamais été préparé. En somme, le normatif définit un garde-fou, il pose les nombreuses frontières que l'enfant ne doit pas dépasser à plusieurs niveaux, précise Maurice Nanchen ; par exemple au niveau comportemental (ne pas se comporter de manière inadéquate : hurler, se rouler par terre en faisant sa crise), au niveau langagier (ne pas insulter l'autre, lui parler de manière respectueuse) et au niveau familial (respecter sa fratrie, respecter le territoire délimité entre ses parents et soi). Mais cela concerne aussi l'environnement externe comme l'école avec des branches élémentaires que l'enseignant demandera d'étudier, les devoirs à effectuer, cela équivaut donc à toutes les acquisitions scolaires. L'enseignant a des exigences envers les enfants et si ces derniers ne les respectent pas, des sanctions peuvent être alors appliquées.

En confrontant l'enfant à des expériences normatives et en observant simultanément ses émotions (cris, pleurs, etc.), les parents et les professionnels en charge de l'éducation pourraient presque croire que ces étapes ont une connotation négative, désagréable. Nanchen (2002) précise que pour autant que l'enfant ne se retrouve pas dans une logique de toute-puissance et qu'il ne domine pas ses parents par des menaces constantes de hurlements et de pleurs, il est surprenant de constater que les messages normatifs sont de manière générale bien tolérés. L'enfant comprend que ses parents le cadrent parce qu'il « va trop loin », et il finit par accepter les règles du jeu.

« Eduquer sur l'axe normatif revient à traiter l'enfant comme un membre de la société, capable un jour d'en partager librement les valeurs, les buts et les lois. » (Nanchen, 2002, p.79)

Pour suivre ce chemin dans le but d'atteindre les objectifs cités explicitement ci-dessus, l'enfant devra parvenir à renoncer un jour à la toute-puissance infantile et abandonner par la même occasion l'idée de la pensée magique. Il trouvera ainsi la capacité d'en faire le deuil, de développer la coopération avec son semblable (camarade, ami, coéquipier), il devra accepter de perdre et tolérer le fait de ne pas pouvoir tout posséder dans l'instant présent. *« Toute expérience appropriée sur l'axe normatif contribue à alimenter l'estime de soi de l'enfant car c'est l'honorer que d'avoir des exigences à son égard. » (Nanchen, 2002, p.80).*

2.3.3.1.1 Exemples de situations concrètes pour l'axe normatif

Je trouve intéressant et utile de présenter ici quelques exemples de situations pour l'axe normatif dont parle Maurice Nanchen (2002) dans son ouvrage. Il convient pour ma part, à travers ses exemples, d'évaluer les conséquences de la mobilisation de l'axe normatif pour constater les effets positifs de cet axe sur le développement de l'enfant.

« Quelques semaines après sa naissance, les parents de Sarah décident de supprimer son repas de deux heures du matin dans le but d'instaurer des horaires plus adaptés à leur propre résistance physique. Ils sont déterminés à ne plus réagir aux gémissements de leur nourrisson au milieu de la nuit et de le laisser crier pendant un quart d'heure voire une demi-heure dans l'espoir qu'il se rendorme. » (p.78)

Nanchen considère intéressant cet exemple concret de la mise en œuvre du cadre normatif dès les tous premiers âges de la vie. Dans le but que Sarah s'autorégule et apprenne à être confrontée à une autonomie particulière, les parents décident de ne plus répondre à ses appels lorsqu'elle pleure. Elle est donc confrontée aux premières frustrations dans le but d'apprendre à gérer ses émotions grâce à ses ressources intérieures, ce qui permettra de créer une régularité dans l'appel des besoins de cet enfant et donc une adaptation à son environnement.

« Les parents de Pauline, 9 ans, ont décidé de ne plus accepter qu'elle les mobilise durant des heures chaque soir pour ses devoirs, manière à elle d'obtenir qu'ils réfléchissent et travaillent à sa place. Ils fixent alors de nouvelles règles : dorénavant Pauline travaillera seule et devra cesser tout travail scolaire au-delà de 18 heures. A ce moment-là, ils contrôleront son travail et donneront leur appréciation, sans plus. Ils seront néanmoins disponibles pour répondre à des questions justifiées. » (p.79)

Nanchen (2002) confirme que la nécessité de mobiliser l'axe normatif dans cette situation pourra permettre à l'enfant de conquérir son autonomie. Les parents de Pauline ont décidé que leur fille travaillerait seule ses devoirs, d'abord pour qu'elle ne devienne pas tributaire de son père et de sa mère et qu'elle apprenne à devenir autonome, mais aussi pour qu'elle apprenne à gérer cette frustration, le fait que ses parents ne restent dorénavant plus avec elle pour l'aider et qu'elle doive apprendre à mobiliser ses propres compétences scolaires.

2.3.3.2 L'axe affectif

« L'éducation s'articule autour de l'axe affectif chaque fois que l'éduquant s'ajuste ou tente de s'ajuster aux besoins présumés de l'éduqué. » (Nanchen, 2002, p.83)

Maurice Nanchen insiste sur le fait que l'axe affectif s'applique dès les tous premiers instants de vie du nourrisson, lorsque le parent doit être présent afin de satisfaire ses besoins fondamentaux (être nourri, être changé, être choyé dans les bras de la maman comme du papa, etc.). Dès ce moment-là, le parent, l'éduquant³⁹ doit s'adapter aux spécificités de l'enfant afin de lui prodiguer les soins nécessaires.

Depuis une trentaine d'années, de nombreux livres de psychologie relèvent les besoins essentiels de l'enfant auxquels la figure d'attachement a le devoir de répondre. Il y a, parmi ceux-ci, le besoin de recevoir des gestes de tendresse, le besoin d'atteindre de manière progressive son autonomie, le besoin de pouvoir être soutenu lors de difficultés, le besoin d'être reconnu et valorisé par son entourage.

L'emploi du terme « affectif » pour nommer le second axe a sûrement besoin d'être expliqué afin d'éviter toute confusion ou interprétation. L'axe « affectif » n'est pas l'axe de l'affection, souligne Maurice Nanchen (2002). L'affection posséderait d'ailleurs elle aussi son revers de la médaille et ses côtés malsains, lorsque par exemple les gestes d'affection du parent ne respectent pas ou plus le

³⁹ Vocabulaire utilisé par Maurice Nanchen

besoin de distance affective que l'adolescent revendique afin de grandir et de pouvoir développer au mieux son autonomie.

Chaque intervention éducative que le parent fait sur cet axe-ci a pour objectif d'alimenter l'estime que l'enfant a de lui-même, l'estime de soi étant un des éléments fondamentaux de la santé mentale.

L'éducation actuelle aurait tendance à user de manière exclusive de cet axe afin d'atteindre au mieux tous les objectifs éducatifs. Il s'agit en somme, pour certains parents aujourd'hui, de mettre en œuvre des tactiques éducatives relevant exclusivement de l'affectif, excluant toute obligation, frustration ou contrainte pour l'enfant. En agissant de la sorte, les figures d'autorité, à savoir les parents, les enseignants, les éducateurs, pensent que l'enfant aura lui-même la capacité, de manière déductive, d'identifier les limites et de tolérer les exigences qui lui sont imposées. Hélas, très souvent, l'enfant va percevoir de manière subtile la délicate position dans laquelle se retrouve l'éduquant, ce qui va lui permettre d'user de sa toute-puissance envers l'adulte.

2.3.3.2.1 Exemples de situations concrètes pour l'axe affectif

Je trouve intéressant et utile de présenter ici quelques exemples de situations pour l'axe affectif dont parle Maurice Nanchen (2002) dans son ouvrage. Il convient pour ma part, à travers ses exemples, d'évaluer les conséquences de la mobilisation de l'axe affectif pour constater les effets positifs de cet axe sur le développement de l'enfant.

« Lorsque Raphaël, un bébé de six mois, exprime son besoin de rapprochement physique, sa mère le prend tendrement dans ses bras ». (Nanchen, 2002, p.82)

De nombreuses études psychologiques (comme j'ai pu déjà le mentionner dans le chapitre sur le développement affectif de l'enfant) ont montré combien l'attachement avec la mère, le père ou la figure d'attachement était indispensable au bien-être et au développement de l'enfant. Le cas de Raphaël souligne toute l'importance de la proximité parent-enfant qui doit avoir lieu. La mère, dans ce cas précis, respecte le besoin de son enfant qui manifeste le désir de rapprochement physique ; ce besoin est assouvi, ce qui relève de l'axe affectif.

« Nicolas a 16 ans et reçoit un appel de sa petite amie sur le téléphone familial. Ses parents s'éloignent discrètement ou, à tout le moins, s'abstiennent de lui poser des questions, manière de lui signaler qu'on reconnaît qu'il a droit à un espace privé ». (Nanchen, 2002, p.82)

Nanchen (2002) explicite un peu plus haut (cf. 2.3.3.2 *l'axe affectif*) que l'adolescent revendique à certains moments un besoin de distance affective qui nécessite un espace minimal entre ses parents et lui pour conquérir de l'autonomie. Dans le cas de Nicolas, ses parents appliquent consciencieusement ce principe de l'axe affectif qui tend à vouloir laisser à l'enfant son droit à l'intimité. Ils respectent en effet son territoire, celui qui correspond au besoin qu'on ne le dérange pas lorsqu'il converse discrètement avec une personne qui lui est proche.

2.3.3.3 La complémentarité des deux axes

Je résumerai les éléments susmentionnés ainsi : les éduquants se retrouvent sur l'axe affectif lorsque l'environnement doit s'adapter aux besoins et aux attentes de l'éduqué, et l'inverse pour les éduqués qui eux se retrouvent sur l'axe normatif lorsqu'ils doivent s'adapter aux contraintes que leur impose l'environnement.

Je peux donc constater à travers cette recherche sur les axes de l'éducation qu'autant l'éduqué que l'éduquant doit s'adapter à un des deux axes selon les différentes étapes et les différents âges de la vie. L'exemple qui a le plus de sens à mes yeux au niveau de la complémentarité des axes s'explique par la naissance, où le nourrisson est confronté pour la première fois à une expérience normative et est ensuite rassuré et choyé, l'éduquant entretenant l'axe affectif.

« Un message réellement éducatif contient toujours des informations qui concernent les deux axes en même temps : il existe un message principal sur l'un des axes et un message secondaire sur l'autre axe, qui équilibre le premier. » (Nanchen, 2002, p.94)

Nanchen (2002) évoque aussi des situations où le message normatif est principal, comme l'exemple du père qui signale à son enfant qu'il n'est pas d'accord qu'à son âge (13 ans) il dorme avec des amis après avoir fait la fête dans un chalet (axe normatif), en lui précisant qu'il peut tout à fait comprendre que son fils soit frustré et déçu (axe affectif). Concernant les situations où le message principal est affectif et est suivi implicitement ou explicitement d'un message secondaire, en l'occurrence ici normatif, nous pouvons citer l'exemple de cette fillette de 6 ans qui a fait un cauchemar : sa mère vient dans sa chambre pour la rassurer (axe affectif), mais lui explique, en instaurant des règles claires, qu'elle ne dormira pas avec sa fille dans son lit et qu'elle n'autorisera pas à sa fille à venir dormir avec ses parents (axe normatif). Il en est de même pour cette mère qui se lève plusieurs fois durant la nuit (axe affectif) suite aux angoisses élevées de la fillette, mais qui lui signale qu'une visite sera la dernière (axe normatif).

Cette complémentarité des axes me fait prendre conscience que les professionnels de l'éducation se trouvent, dès lors, au cœur du processus éducatif. L'éduquant tentera d'ajuster les besoins et attentes de l'enfant aux exigences de la réalité pour pouvoir accomplir au mieux sa mission éducative ; ainsi, comme dans les exemples cités ci-dessus *« la norme à transmettre n'est pas négociable (axe normatif) mais la manière de la présenter facilitera le processus si elle s'adapte correctement aux particularités de l'éduqué (axe affectif). »* (Nanchen, 2002, p.94)

Nanchen (2002) rappelle alors que pour que l'enfant devienne un adulte autonome et développe la capacité de coopérer et de collaborer avec les autres enfants, il est nécessaire qu'il vive des expériences sur les deux axes. L'usage exclusif du normatif correspond à du dressage, sombre dans la dérive de l'autoritarisme et ne prépare nullement l'enfant à prendre la responsabilité d'user de sa liberté, tout comme l'usage exclusif de l'affectif qui débouche sur la dérive du laxisme et ne permet aucunement à l'enfant de devenir un individu respectueux et respectable.

2.3.3.4 Les normatifs versus les affectifs

Maurice Nanchen (2002) parle d'un clivage se créant entre deux types d'éduquants concernant la pédagogie dont chacun des types respectifs désire user. Il y a d'une part ceux qui privilégient de manière accrue les besoins de l'enfant et qui favorisent alors implicitement l'axe affectif, d'autre part ceux qui insistent prioritairement sur l'imposition de règles et qui favorisent d'une manière aussi implicite l'axe normatif.

Les éduquants laxistes privilégient la négociation avec les éduqués, les autres éduquants se montrent très autoritaires et insistent sur l'aspect de "soumission" de la part des éduqués.

« Les « normatifs » reprochent aux « affectifs » de manquer de force, voire de saboter leurs efforts pour bien éduquer. Inversement, les « affectifs » accusent les « normatifs » de dureté, quand ce n'est pas de brutalité. » (p.87)

Se développent alors des conflits idéologiques, vu que la pédagogie appliquée ne correspond jamais à l'un des deux camps, ainsi que « *des comportements compensateurs visant à corriger en coulisse la tendance jugée inappropriée dans le camp opposé.* » (p.87).

Les résultats montrent que par ces agissements la situation se dégrade bien souvent. Nanchen (2002) explique que le scénario se déroule très souvent de la manière suivante : les « affectifs », constatant que les « normatifs » sont trop sévères, vont combler les carences de l'axe affectif avec une tolérance accrue à l'égard des enfants, les « normatifs » observant les agissements des « affectifs » vont alors redoubler de rigueur, ce qui engendrera chez les « affectifs » l'application d'une tolérance extrême qui déviara dans le laxisme. Un cercle vicieux se met en place, autant par les agissements des « affectifs » que des « normatifs » ; le processus est alors considérablement alimenté par ces dérives.

En conclusion, le résultat démontre que les « affectifs » deviennent de plus en plus affectifs et qu'il en est de même pour les « normatifs », ce qui au final crée « *des failles sérieuses dans l'indispensable coopération entre éducateurs.* » (p.88)

2.4 Les moyens éducatifs

Je vais présenter succinctement quelques moyens éducatifs qui sont à disposition des professionnels de l'éducation et pouvant être des outils pour mettre en œuvre une éducation structurante. Des moyens éducatifs tels que la communication ou la stimulation ont également été présentés dans le chapitre relatif aux divers développements de l'enfant.

2.4.1 Les règles

Nanchen (2002) assure que les règles sont très utiles pour établir des repères en éducation. Elles ont pour but de faire comprendre à l'enfant ce qui est permis de ce qui ne l'est pas. Elles démontrent ainsi une impérativité et sont de manière générale assorties de sanctions. Il faut en premier lieu que la règle soit adaptée à chaque enfant en tenant compte de son âge et de son étape de développement. De plus, les règles se doivent d'être légitimes et adéquates, cela ne doit pas être des règles suivies d'une explication du type : « parce que c'est ainsi », rappelle Nanchen (2002).

Les raisons d'être des règles doivent être explicitées à l'enfant, il pourra ainsi mieux prendre conscience de leur impact et il y aura des chances pour que cela le dissuade de les enfreindre à chaque occasion présentée. Cependant, il ne faut pas se faire d'illusions. La formulation des règles ne fera en aucun cas disparaître toutes les transgressions, il s'agit juste d'une stratégie pour faciliter l'acquisition de la règle par l'enfant. Lorsque une nouvelle règle fait son apparition, il est logique, voire essentiel que l'enfant la teste en s'y opposant, en trouvant des alternatives pour la contourner, la règle peut alors entraîner beaucoup de résistance de la part de l'enfant. Maurice Nanchen (2002) insiste sur le fait que l'éducateur doit savoir persister et ne pas céder afin que l'enfant puisse vraiment s'imprégner de cette règle et l'accepter.

Enfin, pour être cohérente, la règle ne possède de totale légitimité que lorsqu'elle est accompagnée d'une sanction si elle est transgressée.

2.4.2 Les renforcements

Le renforcement est un des concepts du behaviorisme que l'on retrouve très souvent dans la théorie de l'apprentissage social (Bandura, cité par Pourtois & Desmet, 2002). Skinner (cité par Lorenz, 2010), quant à lui, s'est intéressé au conditionnement opérant qui représente l'apprentissage d'un

comportement en fonction de la réaction de l'environnement suite aux actes de l'individu. Il en vient à conclure que nous avons des comportements renforcés ou diminués suivant la réaction de l'environnement (société, famille, figures d'autorité, etc.).

Ainsi, selon la réaction de mon entourage, je peux soit renforcer mon comportement, l'atténuer ou le faire disparaître, mais pour que ce conditionnement opérant se réalise, deux éléments sont indispensables.

D'après Skinner (cité par Lorenz, 2010), le premier relève de l'existence d'un lien entre l'organisme et l'environnement (si j'appose un acte malintentionné ou bien intentionné et que l'environnement n'est pas présent, aucun impact significatif sur ce dernier ne peut avoir lieu). Le deuxième est le processus d'apprentissage qui s'applique à travers trois facteurs interdépendants : l'environnement, la réponse et la temporalité.

La réponse, pour avoir le maximum d'impact, doit intervenir très rapidement après l'action (ce qui relève de la question de la temporalité) pour faire le lien. Le lien est effectivement plus facile à faire si la temporalité coordonne la transgression avec la punition.

Je vais prendre l'exemple d'un enfant qui crie et se roule à terre dans un magasin parce qu'il désire des bonbons. La mère ne réagira pas et attendra d'être à la maison pour le sanctionner (voire le punir).

Il est alors intéressant de constater que le lien entre l'organisme et l'environnement existe (la mère est présente lorsque l'enfant adopte un comportement inadéquat) mais que la réponse à cet acte ne se fait malheureusement pas dans l'immédiat, et que ceci est inapproprié. L'enfant, en effet, peinera à faire un lien entre une sanction (ou une punition) qui lui est donnée sans qu'il n'ait agi maladroitement dans « l'instant présent ».

Les behavioristes classent en deux catégories les renforcements, soit les renforcements « positifs » (ce sont les récompenses) et les renforcements « négatifs » (les punitions). Il existe cependant une troisième catégorie qui se juxtapose à ces deux autres renforcements : les renforcements naturels. Ce sont ceux que l'on acquiert de manière inhérente à l'activité que nous pratiquons (Pourtois & Desmet, 2002).

« Skinner critique l'emploi abusif des renforcements négatifs (ou aversifs) qui s'accompagnent souvent d'anxiété et/ou d'agressivité et qui détériorent les relations avec l'éducateur (fuite, opposition...). Il privilégie, par contre, les renforcements positifs qui s'avèrent, à l'expérience, plus efficaces. (...) Les renforcements fondés sur une relation personnelle (approbation, amitié, affection..., ou, au contraire, moqueries, brimades, rejet...) sont aussi fortement importants » (Pourtois & Desmet, 2002, p.131).

Skinner (cité par Pourtois & Desmet, 2002) signale aussi un bémol quant à l'utilisation des renforcements naturels, qui demandent que l'enfant use de sa liberté individuelle afin d'expérimenter son environnement. Il conseille aussi de ne pas abuser de cet outil car les renforcements naturels sont très souvent liés au hasard et ne sont pas suffisants, l'action ayant parfois besoin d'être parfois dirigée.

2.4.2.1 Les renforcements positifs

« La sanction positive – autrement dit la récompense – a pour effet de favoriser l'intensification d'un comportement désirable, soit en procurant un avantage (également appelé « renforcement additionnel » en tant que récompense), soit en supprimant un désavantage (également appelé

« *renforcement soustrayant* » en tant que récompense) » explique Suzanne Lorenz (2010) lors d'un cours à la HES que j'ai suivi sur le conditionnement opérant qu'a développé Skinner.

Pour exemplifier, la récompense est « additionnelle » lorsque des parents permettent à leur(s) enfant(s) de sortir plus tard ou de pouvoir regarder la télévision une heure de plus : un avantage est octroyé.

Elle est « soustrayante » quand par exemple une mère de famille qui constate que sa fille a eu de bons résultats scolaires lui enlève une tâche ménagère qu'elle a l'habitude d'effectuer à la maison, le désavantage étant ainsi annulé.

2.4.2.2 Les renforcements négatifs

« *La sanction négative – autrement dit la punition – a pour but de diminuer l'intensité d'un comportement qui n'est pas désiré, soit en imposant un désavantage (également appelé « renforcement additionnel » en tant que punition), soit en supprimant un avantage (également appelé « renforcement soustrayant » en tant que punition)* » explique encore Suzanne Lorenz (2010).

J'exemplifierai le renforcement additionnel avec la punition faite par un père de famille qui décide d'ajouter une corvée à son enfant parce que ce dernier s'est comporté d'une manière inadéquate. Il lui demande de faire la vaisselle, de ranger sa chambre ou de faire des tâches ménagères, le fait de devoir faire une action valide ainsi le principe de renforcement additionnel.

Si au contraire ce père de famille désire plutôt priver de sortie son fils ou confisquer sa console vidéo, il privilégiera le renforcement soustrayant qui supprime l'envie, le désir (et non pas le besoin !) d'un objet, d'une activité, d'un événement ludique qui appartenait dès lors à l'enfant ou qui était jusqu'alors demandé par l'enfant.

Je vais définir ci-dessous quelques exemples de renforcement négatif. Il ne s'agit pas, pour ma part, de juger tel ou tel renforcement car j'ai à l'esprit une éthique de travail dans cette recherche qui a pour but de ne pas biaiser ce travail en omettant volontairement de mentionner et décrire un moyen, quand bien même je ne serai pas en phase avec ce type de moyen. Néanmoins, il est justifiable que j'adopte en tant qu'éducatrice sociale en devenir un esprit critique et c'est ce que je désire mettre en avant dans ce travail. Dès lors, je constate que parmi les moyens considérés comme étant des renforcements négatifs que j'ai mentionnés et décrits ci-dessous, certains (la sanction éducative et la réparation) ont une « dimension éducative » qu'il conviendrait de mettre à profit de l'enfant et de la situation, contrairement à d'autres moyens (la punition et les châtements corporels) qui doivent être utilisés avec parcimonie et à bon escient. Attention, dans le cadre professionnel, je tiens à préciser ici que les châtements corporels sont interdits et sont passables de sanctions pénales (cf. *voir dans ce travail le chapitre sur les lois relatives aux droits de l'enfant*). Néanmoins, dans le cadre privé, ce « moyen éducatif » reste encore juridiquement en vigueur, il découle implicitement du droit de correction. Je jugeais donc nécessaire de mentionner et décrire ce « moyen » qui est à portée des parents et qui reste, malgré ce que chacun des professionnels peut en penser, un « moyen » qui est utilisé dans les familles et qui a, dépend comment il est utilisé, une « finalité éducative ».

Je vais succinctement présenter ci-dessous quelques renforcements négatifs. Il convient de mettre un bémol à l'utilisation de ces renforcements négatifs. Il faut être attentif à certaines sanctions qui n'ont pas ou peu d'impact et qui peuvent devenir source de rancœur chez l'enfant, par exemple les sanctions trop longues ou trop lourdes. Les sanctions doivent être utilisées à bon escient, et pas systématiquement pour tout et pour rien, elles doivent être utiles pour punir des actions dangereuses

ou inadéquates qui se répètent, ou des actions qui enfreignent une règle (scolaire, familiale, sociale, morale, etc.).

« *La sanction est comme le sel dans la soupe : lorsqu'il y en a trop, c'est immangeable ; lorsqu'il n'y en a pas assez, on sent que quelque chose manque.* » (Nanchen, 2002, p.144).

L'isolement est par exemple une sanction efficace pour les parents d'enfants âgés de deux ans jusqu'à l'âge de douze ans (fin de l'école primaire). On pense que pour que la sanction ait de l'impact, il faut maximum dix minutes d'isolement (pour les âges mentionnés ci-dessus).

La punition

La punition a pour principe de faire cesser les mauvais comportements d'un enfant et pour objectif, par définition, d'empêcher la satisfaction d'un acte malintentionné, sans prendre en considération la dimension éducative (qui devrait être logiquement mise à profit). La punition, qui évoque implicitement la soumission, affecte l'individu soit en l'humiliant, soit par le châtiment suivant la faute qu'il a commise.

L'individu, l'enfant, pour comprendre la gravité de ses actes et être conscient des règles qu'il a enfreintes, doit être privé d'un droit et subir un dommage. L'adulte, dans le but de pouvoir légitimer son statut d'autorité et implicitement de « dominant », emploiera la punition à des fins d'obéissance et d'inculcation des règles.

« *Il n'est pas rare qu'un enfant en foyer soit privé pour insultes, coups ou désobéissance et que la punition vienne conclure toute discussion avec l'enfant sur son comportement.* »⁴⁰

Nous pouvons nous questionner du cas d'un enfant puni par un retrait d'argent (exemple : un franc retiré à chaque vilain mot) lorsqu'il dit des injures et privé de télévision lorsqu'il désobéit ; combien vaudra un coup de poing donné à un camarade ? Les punitions non éducatives des actes malintentionnés, voire graves, sont une sorte de vengeance où l'éducateur, par l'instauration de ce moyen punitif, favorise l'expression « œil pour œil, dent pour dent ».

« (...) *la punition amène à appliquer un barème identique pour tous dans un principe d'équité et d'évitement de l'arbitraire. Où se trouve la satisfaction de l'éducateur utilisant la punition ?* »⁴¹

Cependant, Cadot (2004), éducateur social, conçoit, reconnaît, conscientise que la privation d'objet, la contention physique sont nécessaires dans certaines situations.

En conclusion, la punition met le doigt sur l'indignité de l'enfant et favorise le dressage par la contrainte. En l'occurrence, la punition, vise l'individu en le soumettant et en l'humiliant, démontre les limites de l'éducateur, relevant une certaine difficulté pour le travailleur social à reconnaître l'autre (l'enfant) qui lui est différent et étranger. Cadot (2004) rappelle alors que les éducateurs sont à nouveau amenés à se questionner sur leur propre éducation. Il faut donc être attentif à la portée symbolique d'un interdit lorsque l'éducateur, enfant, l'a lui-même expérimenté.

La sanction éducative

La sanction vise le « sujet acteur » dans le but qu'il prenne en considération les conséquences de l'acte qu'il a commis. La sanction est au cœur de la pratique éducative, et en cela elle ne cible pas

⁴⁰ Cadot, O (2004) *Sanction et processus éducatif*, La lettre de l'enfance et l'adolescence 3/2004 (n°57), p.75-80.
<http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2004-3-page-75.htm>

⁴¹ Cadot, O (2004) *Sanction et processus éducatif*, La lettre de l'enfance et l'adolescence 3/2004 (n°57), p.75-80.
<http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2004-3-page-75.htm>

l'indignité de l'enfant, mais vise à briser la répétition des actes afin que le sujet puisse user de sa capacité de choix dans ses attitudes et agissements.

« Dans son riche écrit, Jacques Marpeau souligne que *“la faute relève du faire et non de l'être, c'est pourquoi le sujet ne peut être définitivement lié, aliéné, à l'un de ses actes qu'il a commis, fût-il irréparable. Il doit pouvoir être délié de la seule identité attachée à ses transgressions afin d'être restauré dans ses multiples possibilités identitaires. La sanction éducative porte sur l'acte mais s'adresse au sujet de l'acte.”* »⁴² Cadot (2004) reconnaît que la sanction éducative invite l'individu, l'enfant au changement, elle relève de la notion éducative, c'est-à-dire qu'elle prend en considération l'acte, les conséquences, les capacités et les difficultés de l'auteur. L'éducateur doit, en appliquant une sanction éducative, favoriser le changement. L'enfant dont le développement identitaire est inachevé ne peut être « réduit » à l'un de ses actes.

« *La sanction comme réponse vient mobiliser cette partie inachevée en inscrivant le sujet dans un processus de changement.* »⁴³

Contrairement à la punition qui bien souvent place l'enfant et l'adulte dans un rapport de domination et donc dans un rapport de force, la sanction éducative, elle, montre une reconnaissance de la place de l'enfant par le collectif. Cadot en vient à conclure alors que « *l'acte éducatif, qu'il comporte un mode punitif ou qu'il s'agisse d'une sanction, devrait favoriser une « promotion sociale* »⁴⁴.

En conclusion, Cadot (2004) insiste sur le fait que la sanction – positive ou négative – doit pouvoir dans la finalité de l'acte éducatif faire prendre conscience à l'enfant de ses agissements afin qu'il puisse réparer le tort et finalement être réintégré dans ses groupes sociaux respectifs.

Les châtiments corporels

Le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies a tenu à définir de manière précise ce qu'il considèrerait comme châtiments corporels :

« *tout châtiment dans lequel la force physique est employée avec l'intention de causer un certain degré de douleur ou de gêne, même légère. Le plus souvent, cela consiste à frapper (« corriger », « gifler », « fesser ») un enfant de la main ou avec un objet : fouet, bâton, ceinture, soulier, cuiller de bois, etc. Mais cela peut aussi consister, par exemple, à lui donner des coups de pied, à le secouer ou à le jeter par terre, à le griffer, à le pincer, à le mordre, à lui tirer les cheveux ou à le frapper sur les oreilles, à l'obliger à rester dans une position inconfortable, à le brûler, à l'ébouillanter, à lui faire ingérer de force telle ou telle chose (par exemple en lui lavant la bouche au savon ou en le forçant à avaler des piments rouges). De l'avis du Comité, le châtiment corporel est invariablement dégradant. En outre, il existe d'autres formes non physiques de châtiment qui sont également cruelles et dégradantes, donc incompatibles avec la Convention. Cela consiste, par exemple, à rabaisser l'enfant, à l'humilier, à le dénigrer, à en faire un bouc émissaire, à le menacer, à le terroriser ou à le ridiculiser.* »⁴⁵

⁴² Cadot, O (2004) *Sanction et processus éducatif*, La lettre de l'enfance et l'adolescence 3/2004 (n°57), p.75-80.
<http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2004-3-page-75.htm>

⁴³ Cadot, O (2004) *Sanction et processus éducatif*, La lettre de l'enfance et l'adolescence 3/2004 (n°57), p.75-80.
<http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2004-3-page-75.htm>

⁴⁴ Cadot, O (2004) *Sanction et processus éducatif*, La lettre de l'enfance et l'adolescence 3/2004 (n°57), p.75-80.
<http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2004-3-page-75.htm>

⁴⁵ Commentaires généraux n° 8 du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies sur le droit de l'enfant à être protégé des châtiments corporels et autres formes de châtiment cruelles ou dégradantes, CRC/C/GC/8, 2 juin 2006
<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1008957&Site=COE>

La publication d'un rapport⁴⁶ nommé *Violence envers les enfants – Concept pour une prévention globale* réalisée en 2006 rapporte que les professionnels de l'éducation doivent savoir détecter les éventuelles maltraitances infligées aux enfants et être prudents au fait de ne pas user eux-mêmes de violence à l'égard d'un enfant. « Dans la pratique, on a constaté de sérieuses lacunes, tant en ce qui concerne le niveau de l'information qu'en matière de compétences pour intervenir. Il est frappant d'observer que les canaux d'information formels et informels sont peu utilisés. » (p.69) Le rapport révèle cependant que les institutions sociales, structures parascolaires et extrafamiliales disposent de règlements (directives, charte, statuts, etc.) bannissant expressément l'usage de la violence physique ou d'une quelconque autre violence envers un enfant. Il explicite clairement l'interdiction aux professionnels de l'éducation de recourir à des châtiments corporels : « (...) il est interdit aux responsables de l'éducation de recourir à la violence, ceci à l'école, dans les crèches ou les foyers. »⁴⁷

Il faut savoir que dans le monde, les punitions corporelles telles que les gifles et les fessées sont des moyens éducatifs qui restent encore bien tolérés socialement (Gottardi, 2010). Cette problématique est d'une grande complexité, puisqu'elle concerne la vie privée et l'intimité familiale, chaque parent estimant qu'il est libre de son droit de correction concernant ses enfants. Le Comité des Droits de l'Enfant et d'autres organisations relatives aux Droits de l'Homme comme celles mentionnées plus haut condamnent fermement ces pratiques « éducatives » qui atteignent l'intégrité physique et psychique de l'enfant ainsi que son développement. Le Conseil de l'Europe a notamment pour mission d'interdire toute punition corporelle et de promouvoir des méthodes éducatives considérées comme non-violentes.

En 2008, ce Conseil avait d'ailleurs lancé une campagne de prévention au niveau européen qui s'intitulait « Construire une Europe pour et avec les enfants, levez la main contre la fessée ». ⁴⁸

Une étude⁴⁹ publiée à l'Université de Fribourg a démontré que 20% des enfants de moins de 2 ans et demi recevaient des punitions corporelles. Parmi ces enfants, plus de 35'000 recevaient une fessée à une fréquence allant de « de temps en temps » à « très souvent ». Toujours avant 2 ans et demi, il a été relevé que 13'000 enfants se faisaient gifler, 18'000 se faisaient tirer les cheveux et 1'700 recevaient des coups avec des objets. Les mineurs de 16 ans recevaient quant à eux « quelques fois » des gifles.

Cependant, les observations et changements que l'on peut constater, c'est le nombre décroissant de parents usant de châtiments corporels comme méthodes éducatives. En effet, une étude sur la violence à l'encontre des enfants avait déjà été réalisée en 1990 et depuis cette année-là, la sensibilité vis-à-vis des punitions corporelles a considérablement changé. 13,2% des parents en 1990 n'avaient jamais touché leur(s) enfant(s), un taux qui double en 2004, passant à 26,4 %. Les représentants légaux, en 14 ans, ont donc eu de moins en moins recours aux châtiments corporels.

⁴⁶ Publication du rapport *Violence envers les enfants Concept pour une prévention globale Famille & société Hors-série du bulletin Questions familiales Office fédéral des assurances sociales* PDF, 28.11.2006
http://www.bsv.admin.ch/themen/kinder_jugend_alter/00066/index.html?lang=fr

⁴⁷ Publication du rapport *Violence envers les enfants Concept pour une prévention globale Famille & société Hors-série du bulletin Questions familiales Office fédéral des assurances sociales* PDF, 28.11.2006, p.52
http://www.bsv.admin.ch/themen/kinder_jugend_alter/00066/index.html?lang=fr

⁴⁸ Informations pouvant être recueillies sur le site du Conseil de l'Europe à cette adresse :
www.coe.int/t/dg3/corporalpunishment/default_fr.asp.

⁴⁹ *Moins de châtiments corporels envers les enfants – étude réalisée par le prof. de psychologie Meinrad Perrez et son collaborateur scientifique Dominik Schöbi à l'Université de Fribourg. Service communication et médias, Université de Fribourg. Analyse comparative 1990/2004* <http://www.unifr.ch/scm/fr/news?nid=2672>

Il y avait alors dans la loi, et ce jusqu'au 5 juin 1974 lors de la modification du Code civil⁵⁰, l'art.278 qui accordait aux parents le droit de pouvoir corriger leurs enfants en ayant recours à des actes physiques dans un but éducatif. Le Comité des Droits de l'Enfant a supprimé ce droit et a estimé qu'il fallait absolument abolir ces pratiques en les interdisant dans la législation pénale ou civile. Le Conseil fédéral, quant à lui, affirme que ce droit de correction existe toujours de manière substantiel et découle naturellement de l'autorité parentale, les représentants légaux pouvant en bénéficier « *dans la mesure où l'éducation de leur enfant l'exige* ». ⁵¹ Le Conseil fédéral rappelle que le droit de correction se déduit de l'art. 302 du Code civil et que son impunité reste garantie par l'art.14 du Code pénal. Le Tribunal fédéral atteste de la même réponse que celle du Conseil fédéral citée ci-dessus.

Plusieurs auteurs (Roth & Moreillon, Hurtado, Graven, cités par Gottardi) affirment que le droit de correction est bénéfique pour justifier des voies de fait, limiter la liberté de leur enfant dans le but de le discipliner ou encore justifier le droit des parents à recourir à des corrections corporelles qualifiées de « légères » qui constituent le corollaire de leurs tâches éducatives.

En conclusion, si la réponse semble juridiquement et socialement positive quant aux corrections corporelles légères que l'on peut infliger à un enfant, elle n'est en rien résolue, ce qui fait subsister un grand flou juridique « *permettant aux parents de croire qu'ils peuvent user impunément de châtiments corporels dans l'éducation de leurs enfants, sous prétexte de leur droit de correction* » (Gottardi, 2010, p.18).

La réparation

La réparation est un principe qui permet de confronter directement l'enfant à ses responsabilités. En réparant l'acte qu'il a commis, l'enfant reconnaît donc ses agissements qu'il désire compenser par des actions positives. « *Il s'agit d'être attentif à sanctionner positivement une éventuelle volonté de rachat, en quelque sorte de reconnaître que le jeune fait amende honorable. C'est là une manière de lui dire que l'on sait et que l'on acte [sic] qu'il est aussi capable de bien faire.* » ⁵²

Le fait que l'enfant désire effectuer un acte de réparation pour le tort qu'il a commis lui permet de réfléchir au bien-fondé des règles. La réparation permet, en plus, de réinstaurer le lien social. Effectivement, l'enfant qui transgresse une règle s'exclut lui-même du groupe familial, scolaire ou social. La réparation pourra amener sa réintégration au sein du groupe et lui permettra de reconstruire une image adéquate de sa personnalité.

A travers la réparation, l'enfant reconnaît, prend conscience de la souffrance d'autrui, de la victime, le principe de réparation lui offrant la possibilité de s'amender et de compenser son comportement inadéquat et inacceptable par une action positive.

2.4.2.3 L'auto renforcement

L'auto renforcement est un aspect primordial du développement de la motivation. Nuttin (cité par Pourtois & Desmet, 2002) a souligné que les résultats de certaines actions qui avaient été favorables à l'individu dans le passé n'ont plus du tout la même efficacité aujourd'hui. Le renforcement évolue, ce qui a pour effet que l'individu se liste de nouveaux critères pour atteindre les buts qu'il s'est fixés. Dès lors, Pourtois & Desmet (2002) rajoute qu'il existe deux types de

⁵⁰ Code civil suisse du 10 décembre 1907, RS 21.

⁵¹ FF 1974 II p.78

⁵² Dossier *Sanction, punition, réparation : comment bien faire respecter les règles ?* Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, Anne Floor et Pierre Bar, Analyse UFAPEC 2011 N°04.11 <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/0411-punition-sanction.pdf>

motivation qui conditionnent l'individu : le premier est appelé « motivation extrinsèque » et vise à obtenir l'approbation d'autrui, tandis que le second se nomme « motivation intrinsèque » et est lié à l'approbation de sa propre personne. « *Tout éducateur devra constamment rester attentif à ces deux composantes de l'apprentissage : renforcement extrinsèque, certes, mais aussi stimulation du sujet à se connaître, à évoluer sa propre réponse et à se fixer des standards de performance adaptés (à lui-même et à la situation).* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.134). Les recherches de Bandura (cité par Pourtois & Desmet, 2002) ont nettement mis en avant l'influence de l'efficacité personnelle sur la motivation et son développement. Ce jugement de soi s'acquiert de manière progressive au cours du développement.

2.4.2.4 Le renforcement vicariant

Pourtois & Desmet (2002) rajoute que le renforcement vicariant représente aussi un des modèles classiques issus de la théorie behavioriste. Les individus prennent conscience des erreurs et des réussites d'autrui, et selon le résultat de ces actes, ils choisissent de reproduire ce type de comportement ou non. Généralement, les individus voient si le comportement du sujet qu'ils observent est satisfaisant pour l'environnement ; le cas échéant, la tendance à vouloir adopter le même comportement augmente, elle est atténuée si le comportement mène à la punition ou à l'échec. « *Le concept de renforcement vicariant renvoie bien évidemment à l'image, au modèle renvoyé par l'éducateur auprès de l'enfant et à la démarche d'imitation de celui-ci.* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.136).

2.4.3 Les encouragements

Il est préférable d'encourager les bons comportements que de systématiquement punir lorsqu'une règle a été transgressée. Ces encouragements sont réalisés par exemple par un clin d'œil, un geste bienveillant, un sourire, un mot positif qui suffisent à « quittancer », valider le comportement positif.

2.5 Mises en évidence

- ❖ Le survol socio-historique de l'évolution de l'éducation et des mutations du statut de l'enfance du Moyen-Âge à l'ère du XXI^e siècle a démontré l'essor de l'éducation, la reconnaissance des droits de l'enfant qui étaient jadis bafoués et, en réponse à ma question de recherche, je peux dire que la reconnaissance des droits et besoins de l'enfant à travers le temps ont permis de mieux le considérer en tant qu'individu à part entière.
- ❖ La seconde partie sur le développement social, affectif et cognitif de l'enfant a également montré l'importance des divers besoins auxquels l'environnement doit répondre pour que l'enfant se développe de manière optimale. Ces éléments répondent également à la question de recherche, plus précisément aux conditions qui permettent de favoriser une éducation structurante, l'assouvissement de ces besoins représentant une des conditions.
- ❖ Une troisième partie explicite les droits de l'enfant en présentant les divers traités, conventions et lois suisses ou internationales relatives à la protection de l'enfant et aux droits qui lui sont reconnus. En réponse à la question de recherche, les droits sont évidemment une des conditions dont doit bénéficier l'enfant pour qu'il se développe harmonieusement. Les différents articles et lois relatifs à ces droits représentent des moyens à disposition des professionnels de l'éducation, plus particulièrement des éducateurs sociaux (cf. *question de recherche*), (si ces droits venaient à être par exemple bafoués par une personne en charge de l'éducation de

l'enfant) raison pour laquelle il demeure indispensable pour un éducateur d'acquérir les connaissances juridiques relatives à la protection de l'enfant, principalement pour intervenir en cas de nécessité.

Une autre partie représente, quant à elle, les devoirs prescrits dans le Code civil suisse ainsi que dans les Saintes Ecritures auxquels est assujéti l'enfant, les devoirs demandés à l'enfant étant essentiellement de respecter et d'obéir à ses parents. Là aussi, une des conditions nécessaires à une éducation structurante pour l'enfant demeure l'inculcation du respect à ce dernier lorsqu'il s'adresse par exemple à une figure représentant l'autorité, par exemple ses parents, son enseignant ou son éducateur.

- ❖ La partie sur les approches pédagogiques a su démontrer, en réponse à la question de recherche, que l'autorité et la permissivité ou le normatif et l'affectif sont tous deux des composantes essentielles à l'instauration d'une éducation propice et en représentent les principales conditions pour la mise en œuvre de cette dernière. L'abus d'une de ces approches n'est pas sain, elle représente une dérive et n'est nullement profitable à l'enfant. En effet, autant « l'autoritarisme » ne permet pas à l'enfant d'intégrer avec intelligence les règles et les interdits, ce dernier risque d'éprouver des ressentiments et de l'hostilité envers une figure d'autorité, autant « le laxisme » est nocif car il ne permet également pas à l'enfant de mobiliser son intelligence pour déterminer son espace de créativité, ce dernier risquant d'éprouver des difficultés, celles d'identifier les limites de l'éduquant ou encore de souffrir d'une insécurité affective. Il faut, pour cela, la mise en œuvre d'approches conjointes, la mixité de l'axe normatif et de l'axe affectif donnant naissance à l'axe affectivo-normatif et qui demeure, dès lors, la composante indispensable d'une éducation structurante.
- ❖ Enfin, la dernière partie expose les différents outils éducatifs qui représentent des moyens à disposition des professionnels de l'éducation (sauf les châtimens corporels pour lesquels il est interdit légalement d'en user auprès des enfants en tant que professionnel en charge de l'éducation, néanmoins, ils représentent encore juridiquement un moyen éducatif à disposition des parents qui découle du droit de correction) , plus particulièrement des éducateurs sociaux (cf. *question de recherche*) à la mise en œuvre d'une éducation adéquate. Encore une fois, il n'est pas question ici d'abuser constamment de ces moyens, il convient de les utiliser avec parcimonie et en mobilisant essentiellement l'intelligence de son cœur pour que ces moyens ne soient pas profitables à l'éduquant (dans un but de vengeance par exemple si ce dernier mobilise un renforcement négatif) mais à l'enfant dans le but que ce dernier puisse réfléchir à la portée de ces actes et aux conséquences de ces dernières, que ces actes soient positifs ou négatifs.

3 Enquêtes

Dans ce chapitre « enquêtes », je présenterai les objectifs de l'enquête, les biais de l'enquête, la prise en compte des aspects éthiques de la recherche, les divers échantillons que je mobiliserai, les modalités de l'enquête, le type d'outil choisi pour recueillir les données et la présentation de cet outil, le déroulement réel de l'enquête puis enfin les résultats et interprétations de l'enquête qui aura été menée.

3.1 Objectifs de l'enquête

Je désire interroger des professionnels de l'éducation afin de définir les conditions d'une éducation structurante et les outils éducatifs qui leur paraissent pertinents et adéquats pour un développement optimal de l'enfant. En effet, il me paraît essentiel de questionner ces professionnels sur ce qu'ils pensent des conditions d'une éducation favorable à la socialisation de l'enfant et également ce qu'ils pensent respectivement d'une éducation laxiste et d'une éducation avec sanctions. Un intérêt est également porté sur la manière dont les professionnels de l'éducation, à savoir les enseignants, les éducateurs de l'enfance et les éducateurs sociaux, perçoivent la collaboration de l'équipe scolaire ou éducative et ce que les différents axes éducatifs apportent à la fois à l'équipe et à l'enfant. Cette enquête visera à apprécier quantitativement quelles approches pédagogiques sont utilisées par les professionnels de l'éducation et quels outils éducatifs sont à la disposition de ces derniers. Enfin, le résultat de cette enquête auprès des professionnels de l'éducation permettra de vérifier les hypothèses émises pour ce travail et d'atteindre les objectifs fixés au commencement de la recherche.

3.2 Les biais de l'enquête

Mon premier biais est mon a priori en faveur d'une éducation autoritaire, qui transparaît assez souvent dans mon travail. En effet, étant convaincue que nous vivons dans une société postmoderne qui déborde dans un laxisme excessif, je peine à rester objective et neutre sur les questions de l'éducation et donc sur ce travail de recherche. Il faudra rester très attentive à ce biais afin de rédiger cette recherche de manière objective.

Je pense notamment à la sollicitation des éducateurs sociaux, des enseignants et éducateurs de la petite-enfance qui constituent les trois échantillons que j'ai dressés. Cette enquête va demander du temps et de l'énergie car je vais la mener sous forme de questionnaire. D'ailleurs, il est fort probable que ces professionnels de l'éducation soient « saturés » de demandes de contribution à des recherches. Aussi, il sera possible que des enseignants ou éducateurs refusent de participer, ne rendent pas de réponse à ma demande, nuisant ainsi à l'exhaustivité des données que j'aimerais atteindre.

Il sera également important, lorsque je recueillerai les données, d'être la plus objective possible ; je pense que cet exercice pourrait être difficile, voilà pourquoi je le vois comme un biais à la recherche.

3.3 Prise en compte des aspects éthiques de la recherche

Je garantis l'anonymat des personnes qui répondront aux questionnaires, préconisant le principe de confidentialité.

Je m'engage de même à retranscrire de la manière la plus exacte et précise les différents témoignages écrits, et je porterai de l'attention à une analyse objective des résultats.

Il faudra d'autre part que je mette en œuvre une distance propice à rester objective dans la manière de recueillir et transcrire les réponses, de choisir les auteurs et d'interpréter les résultats.

3.4 Echantillon

J'ai décidé de mener une enquête dans le Valais romand auprès de professionnels qui travaillent avec de jeunes enfants et adolescents, à savoir des éducateurs de l'enfance, des éducateurs sociaux et des enseignants des trois premières années de la scolarité obligatoire, soit la 1^{ère} enfantine, la 2^{ème} et la 1^{ère} primaire. Je trouve essentiel d'interpeller 3 types de professionnels qui ont une approche respectivement différente avec les enfants. Le cahier des charges du personnel enseignant des degrés enfantins et primaires de l'Etat du Valais mentionne que l'enseignant doit, entre autres, « *développer un climat de travail favorable – enseigner, accompagner et encourager les élèves dans leur processus d'apprentissage – agir face aux comportements inadaptés des élèves par des mesures appropriées, etc.* »⁵³

Concernant les éducateurs de l'enfance, j'ai trouvé la mission éducative qui leur est incombée dans les *Directives pour l'accueil à la journée des enfants de la naissance jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire* rédigées le 1^{er} janvier 2010 par le Service cantonal de la jeunesse du DECS. J'ai décidé de citer la mission qui est incombée aux crèches et aux garderies comme ce sont les structures de l'enfance qui ont été principalement sollicitées pour l'échantillon « éducateurs de l'enfance ». La mission des éducateurs de l'enfance est d'« *Accueillir les enfants dans un lieu de vie adapté à leurs besoins. Veiller à leur santé, à leur sécurité et à leur bien-être, en collaboration avec les parents. Leur offrir des repas sains, équilibrés et adaptés à leur âge. Permettre aux enfants de développer leurs potentialités intellectuelles, sensorielles, psychomotrices et relationnelles, ainsi que leur autonomie à travers le jeu et les diverses activités proposées, en respectant les rythmes individuels de chacun.* »⁵⁴

Je n'ai malheureusement pas trouvé un cahier des charges relatif à la profession d'éducateur social en Valais et détaillant la fonction, le rôle et le statut qui lui sont assignés. Je me suis donc rendue sur le portail Internet de l'orientation professionnelle – orientation.ch où j'ai pu trouver une définition de la profession d'éducateur : « *L'éducateur social ou l'éducatrice sociale sont des travailleurs sociaux qui exercent une activité éducative de soutien et d'accompagnement visant à favoriser le développement de personnes en situation d'exclusion sociale ou en voie de l'être.*

Qu'ils accompagnent des personnes affectées d'un handicap physique, psychique ou souffrant de carences socio-affectives et familiales (enfants, adolescents, délinquants), qu'ils soient engagés auprès de consommateurs de drogue, de malades du sida, de personnes sans domicile fixe, leur

⁵³ Cahier des charges du personnel enseignant des degrés enfantins et primaires, Département de l'Education, de la Culture et du Sport, Service de l'enseignement. Juin 2006. http://www.vs.ch/Press/DS_13/CLAS-2002-10-22-2261/fr/cahier-des-charges-Enfantine-primaire.pdf

⁵⁴ *Directives pour l'accueil à la journée des enfants de la naissance jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire*, Service cantonale de la jeunesse, Département de l'Education, de la Culture et du Sport, 1^{er} janvier 2010. https://www.vs.ch/NavigData/DS_339/M23445/fr/1_2010_directives.pdf

démarche se fonde sur la rencontre avec l'autre dans des activités au quotidien. Ils contribuent à l'autonomisation de ces personnes en tenant compte de leurs capacités actuelles et potentielles, du contexte institutionnel et légal, et de leur propre mandat.»⁵⁵

Il y a un intérêt particulier à connaître les points éducatifs (approches pédagogiques, outils éducatifs) sur lesquels ces 3 types de professionnels se retrouvent et se distinguent également, raison pour laquelle j'ai choisi d'interpeller ces professionnels qui ont une approche différente auprès des enfants. Une des autres exigences qui a été choisie comme condition pour remplir le questionnaire est la qualification. En effet, les professionnels sollicités pour remplir le questionnaire doivent être formés.

Enfin, j'ai décidé de choisir 10 écoles, 10 structures de l'enfance et 10 foyers éducatifs / institutions sociales du Valais romand parmi lesquels 3 professionnels de chaque institution seront sollicités à remplir un questionnaire à choix multiples en ligne. Un total de 90 professionnels de l'éducation devrait être comptabilisé à la fin pour cette enquête si toutes les personnes sollicitées remplissent dûment le questionnaire.

Pour obtenir les coordonnées des structures de l'enfance que je désire mobiliser pour mon enquête, j'ai consulté la liste des structures d'accueil, élaborée par le Service cantonal de la jeunesse et disponible sur le site Internet de l'État du Valais. Je me suis rendue sous la liste des districts en choisissant 10 structures (autant situées dans des milieux urbains que ruraux), pour autant que ces 10 structures soient représentatives au niveau géographique du Valais romand.

Je me suis rendue sur le portail Internet du travail social – educh.ch pour chercher des institutions sociales du Valais romand et obtenir les coordonnées des foyers éducatifs et institutions sociales où l'on retrouve une population d'enfants et d'adolescents. Pour chaque foyer ou institution sociale que j'ai retenue, soit les coordonnées figuraient sur ce site, soit j'accédais au site Internet officiel de l'institution en question. J'ai également choisi 10 foyers éducatifs / institutions sociales dont la mission est de s'occuper d'enfants et d'adolescents. Le critère de la représentativité géographique est également significatif pour cet échantillon-là.

Concernant les écoles, je me suis rendue sur site Internet officiel de l'Etat du Valais où j'ai pu ensuite être redirigée sur le site officiel de la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du Valais pour obtenir les diverses adresses des écoles enfantines et primaires dont j'avais besoin pour obtenir 10 écoles nécessaires à mon échantillon. Les 10 écoles sélectionnées sont autant des écoles basées autant dans les milieux urbains que ruraux et sillonnant le Valais romand, le critère essentiel à mes yeux étant de pouvoir obtenir une représentativité des écoles au niveau géographique.

3.4.1 Educateurs de l'enfance

Les structures de la petite-enfance que j'ai choisies au préalable accueillent toutes des enfants âgés entre 18 mois et 6 ans. Voici une présentation de ces structures qui seront, si les responsables pédagogiques respectifs de chaque structure me l'accordent, mobilisées pour mon enquête :

Nom de la structure de l'enfance	Lieu de la structure de l'enfance
La Tonkinelle	Monthey
Les Meniots	Collombey
Boule de Gomme	Saint-Maurice

⁵⁵ Profession d'éducateur social HES – orientation.ch <http://www.berufsberatung.ch/dyn/1109.aspx?id=629>

<i>Scoubidou</i>	Martigny
<i>L'île aux enfants</i>	Martigny
<i>La Charade</i>	Charrat
<i>Les P'tits Loups</i>	Conthey
<i>Croque-Lune</i>	Sion
<i>Crèche de l'Europe</i>	Sierre
<i>La Filouterie</i>	Saint-Léonard

Tableau 1 : Nom et lieu respectif des structures de l'enfance du Valais romand choisies pour l'enquête.

3.4.2 Enseignants

Pour mon enquête, je solliciterai des enseignants des trois premières années de la scolarité obligatoire, à savoir des degrés de 1^{ère} enfantine, 2^{ème} enfantine et 1^{ère} primaire. Pour chaque école, il conviendra de demander à chaque enseignant de degré différent de remplir ce questionnaire, soit un enseignant de 1^{ère} enfantine, 1 enseignant de 2^{ème} enfantine et 1 enseignant de 1^{ère} primaire. J'ai fait le choix de cibler mon échantillon sur des enseignants travaillant avec des enfants de bas âge car il me paraît essentiel de connaître le point de vue des enseignants travaillant avec des enfants nés au XXI^e siècle comme la recherche se porte sur l'éducation du XXI^e siècle.

Voici une présentation des écoles qui seront, si les directeurs respectifs de chaque centre scolaire me l'accordent, mobilisées pour mon enquête :

Nom de l'école	Lieu de l'école
<i>Ecole de l'Avenue de l'Europe</i>	Monthey
<i>Ecole du Corbier</i>	Collombey
<i>Ecole communale de Vouvry</i>	Vouvry
<i>Ecole communale de Saint-Maurice</i>	Saint-Maurice
<i>Ecole communale de Dorénaz</i>	Dorénaz
<i>Ecole communale de Martigny</i>	Martigny
<i>Ecole communal de Riddes</i>	Riddes
<i>Ecole communale de Sion</i>	Sion
<i>Ecole de Beaulieu</i>	Sierre
<i>Centre scolaire intercommunal</i>	Crans-Montana

Tableau 2 : Nom et lieu respectif des écoles enfantines et primaires du Valais romand choisies pour l'enquête.

3.4.3 Educateurs sociaux

Pour mon enquête, je solliciterai des éducateurs sociaux du Valais romand travaillant avec des enfants et adolescents confrontés à divers problèmes d'ordre éducatif (problèmes de comportement, problèmes familiaux, problèmes scolaires, etc.) Je ne vise pas un âge particulier en ce qui concerna la population des jeunes avec lesquels ces éducateurs sociaux travaillent. Cependant, il serait idéal que cela soit avec des enfants âgés au minimum de 6 ans et des adolescents âgés au maximum de 18 ans en raison d'un des chapitres sur le développement de l'enfant qui mentionne que la Convention relative aux Droits de l'Enfant de 1989 précise qu'est un « enfant » tout être humain âgé de moins de dix-huit ans. Par ailleurs, les institutions que je désire mobiliser travaillent de toute manière avec des populations d'âges différents mais ne dépassant généralement pas l'âge de dix-huit ans. Il m'intéresse aussi de connaître les approches pédagogiques des éducateurs sociaux auprès des jeunes enfants et des adolescents, de même qu'identifier les outils éducatifs à

disposition de ces derniers lorsqu'ils travaillent également avec des adolescents, voire de jeunes adultes.

Voici une présentation des foyers éducatifs et institutions sociales qui seront, si les directeurs respectifs de chaque institution me l'accordent, mobilisées pour mon enquête :

Nom de l'institution	Type d'institution	Lieu de l'institution
<i>Foyer de Salvan</i>	Institution Genevoise d'Education (IGE)	Salvan
<i>Foyer La Chaloupe</i>	Internat mixte permanent	Collombey
<i>Association La Fontanelle</i>	Internat pour garçons	Mex
<i>Association La Fontanelle</i>	Internat pour filles	Vérossaz
<i>Fondation Cité Printemps</i>	Institution privée reconnue d'utilité publique	Sion
<i>Institut Saint-Raphaël</i>	Institution d'éducation spécialisée	Champlan
<i>ORIF</i>	Centre d'intégration et de formation professionnelle	Pont-de-la-Morge
<i>Pramont</i>	Centre éducatif fermé d'éducation au travail	Granges
<i>La Castalie</i>	Centre médico-éducatif	Monthey
<i>Institut Don Bosco</i>	Internat et externat mixte	Sion

Tableau 3 : Nom, type et lieu respectif des institutions sociales du Valais romand choisies pour l'enquête.

3.5 Modalités de l'enquête

Je vais en premier lieu m'entretenir au téléphone avec le responsable pédagogique de chaque structure respective (structure de l'enfance, école et institution sociale) pour lui expliquer les buts de mon investigation, mes motivations et l'intérêt de traiter le thème de l'éducation postmoderne. Je vais également expliquer l'importance de la participation des professionnels de l'éducation à cette enquête qui sera non seulement nécessaire mais déterminante, les résultats pouvant en effet être surprenants et m'amener à critiquer ces échantillons de manière minutieuse et pertinente, c'est-à-dire en comparant les réponses similaires et distinctes des trois échantillons sollicités. Je demanderai par la suite au responsable pédagogique de soit me transmettre les adresses électroniques de trois professionnels de la structure en question pour l'envoi du questionnaire ou soit qu'il les leur transmette lui-même. Le lien URL de l'enquête dans le courriel sera accompagné d'un texte explicitant mes motivations et la nécessité de solliciter ces professionnels pour remplir ce questionnaire. Je laisserai une durée déterminée à ces personnes pour répondre à mon enquête, soit environ 1 mois.

Un rappel sera effectué par email au responsable de chaque structure toutes les 2 semaines en fonction des réponses comptabilisées et l'avancement en temps réel du sondage rempli par les divers professionnels.

Le questionnaire sera auto-administré via Internet avec un email explicatif adressé au responsable pédagogique, ce dernier transmettant par la suite à ses employés l'email avec les explications de l'enquête et le lien URL du questionnaire. Il y aura déjà, par conséquent, un biais puisque ce sera au responsable pédagogique de trouver 3 professionnels pour répondre à cette enquête. Néanmoins, on peut penser que ce responsable pédagogique tentera de trouver des professionnels de qualité et donc, par conséquent, des professionnels formés et expérimentés.

3.6 Type d'outil de recueil des données choisi et présentation du questionnaire

Parmi tous les outils de recueil de données existant, mon choix s'est porté sur le questionnaire parce qu'« *il permet notamment une analyse statistique de données quantitatives récoltées auprès d'un échantillon notablement plus conséquent que lors de recueils par observation ou par entretien.* » (Solioz, 2012, p.1). Le questionnaire permet en effet de recueillir une quantité importante d'informations et c'est ce premier avantage qui m'a séduite. La deuxième raison pour laquelle j'ai choisi cet outil, c'est que le questionnaire peut être adressé par email et ne nécessite aucune rencontre avec l'interviewé. La troisième raison s'avère que le questionnaire permet une interprétation facilitée des données car « *on ne sort pas du cadre fixé par le questionnaire.* » (Solioz, 2012, p.4) Il existe dès lors plusieurs types de questionnaires et là encore, mon choix s'est porté sur un questionnaire à choix multiples avec une réponse ouverte. J'ai été séduite par ce type de questionnaire car il permet d'anticiper le traitement des données et d'obtenir du contenu riche et diversifié en proposant plusieurs réponses. De même, le fait d'insérer pour chaque question une réponse ouverte permet à l'interviewé de pouvoir y laisser des commentaires et propos si ce dernier désire alimenter une réflexion qu'il s'est faite ou tout simplement s'il désire faire parvenir une réponse qui ne figure pas parmi les réponses proposées dans le QCM.

Le questionnaire que j'ai créé comprend un premier paragraphe expliquant qu'un total anonymat de la personne est assuré mais que quelques données relatives à leur identité (genre, âge, profession, etc.) sont nécessaires pour traiter et analyser les données par la suite. J'ai également inséré quelques définitions relatives à l'éducation comme la définition de l'éducation postmoderne, les notions d'enfants-rois, la signification des châtements corporels dits « légers » ou encore les définitions de l'éducation « autoritaire » et de l'éducation « laxiste » afin de diminuer les biais liés à l'interprétation personnelle de mes questions.

Le questionnaire regroupe 26 questions partagées en catégories. La majorité des questions sont fermées et quelques-unes sont ouvertes. Deux questions contiennent également une échelle de périodicité sur laquelle l'interviewé doit s'évaluer.

La première partie du questionnaire est essentiellement axée, comme mentionné plus haut, sur des questions d'identité relatives au genre, à l'âge, à la profession de la personne ainsi qu'à la population dont elle s'occupe. La seconde partie comprend plusieurs sections. Les premières questions traitent de l'évolution de l'éducation, des potentielles causes à l'éducation du XXI^e siècle et demandent au questionné de relever 3 aspects importants des difficultés de l'éducation du XXI^e siècle ainsi que 3 aspects importants des progrès de l'éducation postmoderne. Ce dernier se doit aussi de définir ce que signifie pour lui un enfant-roi et l'interroge face à la cause de ce type de comportements. Les questions suivantes traitent des moyens éducatifs que le principal intéressé est susceptible de mettre en œuvre, certains axés sur le cognitivo-comportementalisme et d'autres sur le socioconstructivisme. Des questions traitent aussi de l'éducation au sens large, en demandant au questionné quels comportements l'enfant a-t-il adoptés envers ce dernier lorsqu'il était frustré ou quel type de relations professionnelles le professionnel tisse-t-il généralement avec la famille de l'enfant. Les prochaines questions s'adressent aux personnes en leur demandant si elles ont déjà été confrontées à des types de violences institutionnelles, quel rapport et quelle sensibilité elles ont vis-à-vis des châtements corporels et si elles ont déjà été auteurs d'actes de « violence » physique. Enfin, les dernières questions traitent de la collaboration institutionnelle et du rapport que le questionné entretient avec ses collègues lorsqu'il est confronté à des divergences relatives au cadre (affectif et normatif) à appliquer à un enfant.

Pour construire ce questionnaire, j'utiliserai un logiciel d'enquêtes et d'analyses de données qui a pour nom « Sphinx » et qui est disponible sur le programme des ordinateurs de la HES.

Voici le questionnaire à choix multiples avec une réponse ouverte que j'ai créé et qui sera envoyé aux trois échantillons :

Questionnaire pour une enquête de mémoire HES-SO Bachelor of Arts in Travail social sur le thème de l'éducation postmoderne.

Vos réponses resteront anonymes. Toutefois, je vous saurais gré de répondre à quelques questions d'identité qui me seront utiles et nécessaires lors de l'analyse des données. Vous pourrez ensuite passer au questionnaire. En général, vous ne devez cocher qu'une réponse. Une indication vous est donnée lorsque vous avez la possibilité de cocher plusieurs cases. J'ai opté pour une utilisation du langage au masculin pour la désignation des noms masculins et féminins afin de garantir une lecture facilitée. D'avance, un grand merci pour votre participation.

Sabrina Ianniello

Quelques définitions :

➤ **Éducation postmoderne** : « « L'Éducation postmoderne », tel est le titre ambitieux et courageux sans doute que nous avons choisi pour cet ouvrage. Pourquoi un tel intitulé ? Parce que l'éducation d'aujourd'hui est en crise. Crise de sens, crise de complexité. Elle est confrontée au défi de répondre aux besoins des enfants et des adultes vivant dans un monde caractérisé par une exaltation du changement, une perte de sens et de certitude, un manque de repères. (...) » (Pourtois & Desmet, 2002, p.23).

➤ **Enfants-rois** : Gilbert Richer (2005) parle distinctivement de deux types d'enfants-rois et d'une symptomatologie pour chaque type respectif. Le premier type est l'enfant-roi dominateur, il symbolise le produit d'un laxisme éducatif et est caractérisé d'enfant gâté, impulsif, contestant toute autorité. Le deuxième type correspond à l'enfant-roi anxieux et comme son nom l'indique, il est fortement exposé à l'anxiété et à l'angoisse qui débouchent sur une insécurité chronique. Il grandit dans une totale insécurité affective car il souffre essentiellement ce laxisme éducatif, ne pouvant s'appuyer sur une référence servant de cadre structurant.

➤ **Châtiments corporels dits « légers »** : Roth & Moreillon (2009) ; Huratdo (2008) et Graven (1995) affirment que les châtiments corporels « légers » font partie intégrantes du droit de correction et demeurent le corollaire des tâches éducatives parentales. Les châtiments corporels dits « légers » se définissent ainsi : donner une gifle, donner une fessée, tirer les oreilles ou encore tirer les cheveux.

➤ **Éducation autoritaire** : Pour D. Baumrind (1973), l'éducation autoritaire en vient à contrôler les attitudes de l'enfant, considérant l'obéissance comme une vertu initiatique. L'éduquant autoritaire met l'accent essentiellement sur les sanctions et les mesures visant à faire diminuer les comportements de l'enfant définis comme ne faisant pas partie de la norme de conduite. Il ne sollicite pas l'enfant pour le dialogue entre partenaires égaux, il estime, au contraire, que l'enfant doit essentiellement écouter et obéir à ce que ce dernier prescrit.

➤ **Éducation laxiste** : Baumrind (1973) parle dans sa typologie de 4 styles d'éducatrices différentes, dont l'éducation permissive (laxiste). L'éduquant n'exerce aucun contrôle sur l'enfant, il limite les interdits laissant place ainsi à un excès de tolérance. Il insiste peu sur les règles et les normes que l'enfant se doit de respecter.

Vous êtes :

☐ un homme

☐ une femme

Votre tranche d'âge :

☐ Moins de 20 ans ☐ entre 20 et 25 ans ☐ entre 26 et 30 ans ☐ entre 31 et 40 ans

☐ entre 41 et 50 ans ☐ plus de 50 ans

Votre profession :

☐ enseignant

☐ éducateur social

☐ éducateur de la petite-enfance

Les enfants et les jeunes avec qui vous travaillez sont âgés de :

(Merci aux enseignants de répondre ici) ☐ Moins de 5 ans ☐ 5 ans ☐ 6 ans ☐ 7 ans ☐ 8 ans

(Merci aux éducateurs sociaux et éducateurs de la petite-enfance de répondre ici)

☐ Entre 5 et 7 ans ☐ Entre 8 et 10 ans ☐ Entre 10 et 12 ans ☐ Entre 14 et 16 ans ☐ Entre 16 et 18 ans ☐ Plus de 18 ans

- 1) Quelles sont, pour vous, les 3 principales causes des difficultés de l'éducation du XXI^e siècle ? Vous devez cocher 3 cases.

- ☐ L'industrialisation est l'élément précurseur d'une société libérale et de l'éducation non-directive.
- ☐ Une diminution de la légitimité des modèles autoritaires (parents, éducateurs, politiques, enseignants et policiers).
- ☐ Une société libertaire et hédoniste (basée sur l'épanouissement personnel de l'individu).
- ☐ La difficile conciliation de la vie professionnelle et familiale des parents.
- ☐ Le changement des modèles familiaux (parents divorcés, familles recomposées et familles monoparentales).
- ☐ Autre: _____.

- 2) Quels sont, pour vous, les 3 principaux progrès de l'éducation du XXI^e siècle ? Vous devez cocher 3 cases.

- ☐ La notion de « désir d'enfant » qui a vu le jour dès la création des moyens contraceptifs.
- ☐ La reconnaissance progressive de tous les droits de l'enfant.
- ☐ Le renforcement des moyens de protection de l'enfant.
- ☐ Le développement des méthodes pédago-éducatives favorisant l'épanouissement personnel de l'enfant.
- ☐ Autre : _____.

- 3) Si vous connaissez des enfants-rois, comment expliquez-vous leurs comportements ? Vous pouvez cocher plusieurs cases.

- ☐ Des parents qui se déresponsabilisent de leurs tâches éducatives.
- ☐ La chute des institutions (écoles, familles, églises, structures sociales) demeurant le produit d'un laxisme éducatif.

- ☐ La responsabilité des familles et la responsabilité collective (société) dans l'essor du phénomène de l'enfant-roi.
- ☐ Un enfant qui a bénéficié du respect de sa personnalité par les adultes qui l'ont élevé.
- ☐ Autre : _____.
- 4) Pour vous, quel est le moyen éducatif que vous favorisez **le plus** pour faire prendre conscience à l'enfant qu'il a eu un comportement inadéquat ? *Vous devez cocher une seule case.*
- ☐ Une privation (loisirs, activités, jouet, etc.).
- ☐ Une corvée (faire la vaisselle, ranger la salle, etc.).
- ☐ Un acte de réparation envers la personne lésée (éducateur, enfant, etc.).
- ☐ Une discussion ouverte, constructive et réfléchie.
- ☐ Un châtiment corporel « léger » (une fessée, une gifle, une empoignade, etc.).
- ☐ Autre: _____.
- 5) Quel est le moyen éducatif que vous utilisez **le plus** lorsqu'un enfant effectue une action adéquate ? *Vous devez cocher une seule case.*
- ☐ Je le félicite.
- ☐ Je valorise ses capacités.
- ☐ Je gratifie son action adéquate au moyen d'une récompense (bonbon, cadeau, etc.).
- ☐ Je gratifie son action adéquate par le retrait d'une obligation (ranger sa place, nettoyer le tableau, etc.).
- ☐ Autre: _____.
- 6) Lorsque vous avez donné une règle à un enfant et qu'il la transgresse, à *quel moment, idéalement, dans la mesure du possible*, lui faites-vous comprendre qu'il a eu un comportement inadéquat ? *Vous devez cocher une seule case.*
- ☐ Je le lui fais comprendre *pendant* l'activité.
- ☐ Je le lui fais comprendre *après* l'activité.
- ☐ Je le lui explique *pendant les heures suivant* l'activité ou je reprends la situation *le lendemain*.
- 7) Lorsqu'un enfant exécute avec application l'activité prescrite et que vous avez observé son action, à *quel moment* souhaitez-vous lui faire part d'une remarque positive (encouragements, félicitations, etc.) ? *Vous devez cocher une seule case.*
- ☐ Je lui fais part de ma remarque *pendant* l'action qu'il a effectuée.
- ☐ Je lui fais part de ma remarque bien *après* l'action qu'il a effectuée.
- ☐ Je lui fais part de ma remarque *les heures suivant* son action positive ou que je lui dis *le lendemain*.
- 8) Lorsqu'un enfant/un jeune échoue à une épreuve (échec scolaire par exemple) : *Vous devez cocher une seule case.*
- ☐ Vous analysez son échec comme un signe de mal-être.

- ☐ Vous analysez son échec comme un manque d'investissement de sa part.
- ☐ Autre : _____.
- 8a) Tenant compte de votre analyse sur l'échec scolaire de l'enfant : *Vous devez cocher une seule case.*
- ☐ Vous insistez sur la responsabilité individuelle. « *Tu es responsable de ton échec. Si tu désirais réussir, tu aurais dû mieux travailler.* »
- ☐ Vous insistez sur la valorisation de l'individu. « *Je sais que tu es capable et que tu as du potentiel. Il faudra encore travailler et tu réussiras la prochaine fois.* »
- 9) Selon vous, l'estime de soi chez l'enfant doit être valorisé par : *Vous pouvez cocher plusieurs cases*
- ☐ des félicitations
- ☐ des encouragements
- ☐ la valorisation de ses compétences
- ☐ la reconnaissance de l'enfant
- ☐ la place au partenariat (discussion, échanges, etc.)
- ☐ Autre : _____.
- 10) De quelle manière un enfant vous a-t-il déjà manqué de respect ? *Vous pouvez cocher plusieurs cases.*
- ☐ Un enfant m'a insulté.
- ☐ Un enfant n'a pas accompli la tâche ordinaire demandée.
- ☐ Un enfant m'a craché dessus.
- ☐ Un enfant m'a bousculé volontairement.
- ☐ Aucun enfant ne m'a manqué de respect.
- ☐ Autre: _____.
- 11) Lorsqu'un enfant vous a désobéi et/ou a eu un geste inadéquat (injure, crachat, coup, morsure, etc.) à l'encontre d'un de ses camarades ou d'un professionnel (vous, vos collègues) et que vous voulez expliquer la situation aux parents respectifs, les parents le plus souvent : *Vous devez cocher une seule case.*
- ☐ coopèrent avec vous (ils conversent avec vous, vous écoutent et comprennent la situation).
- ☐ discutent avec vous et soutiennent leur enfant (malgré les actes inadéquats qu'il a eus).
- ☐ refusent radicalement de discuter avec vous.
- ☐ Autre : _____.
- 11a) Qu'en pensez-vous ? : _____.
- 12) A votre avis, l'éducation doit-elle être autoritaire afin d'être structurante pour l'enfant ? *Vous devez cocher une seule case.*
- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Pas forcément

13) A votre avis, quelles sont les conséquences d'une éducation laxiste ? *Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

- ☐ La difficulté pour l'enfant d'apprendre à gérer ses frustrations et ses émotions.
- ☐ La difficulté pour l'enfant à développer un sentiment d'empathie lorsqu'il fait du tort à autrui.
- ☐ La difficulté pour l'enfant d'identifier les limites de l'éduquant.
- ☐ Le risque de développer chez l'enfant un sentiment de toute-puissance.

Autre : _____.

14) Avez-vous déjà eu un geste physique (dans le cadre professionnel) envers un enfant lorsque ce dernier a usé d'un comportement inadéquat ? *Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

- ☐ Je lui ai tiré les cheveux.
- ☐ Je lui ai tiré les oreilles.
- ☐ Je lui ai donné une gifle.
- ☐ Je lui ai donné une fessée.
- ☐ Je l'ai empoigné brusquement.
- ☐ Non, jamais.

☐ Autre: _____.

15) Quel (s) geste (s) considérez-vous comme « violent (s) » (selon votre perception de la violence) ? *Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

- ☐ Tirer les cheveux
- ☐ Donner une gifle.
- ☐ Tirer les oreilles.
- ☐ Donner une fessée.
- ☐ Humilier l'enfant.
- ☐ Rejeter l'enfant par le regard.
- ☐ Ne donner aucun geste affectueux à l'enfant.
- ☐ Ridiculiser l'enfant.
- ☐ Rabaisser l'enfant.

☐ Autre: _____.

16) Selon vous (sans aller vous renseigner), pensez-vous que les châtiments corporels dits « légers » (tirer l'oreille, gifler, donner une fessée, etc.) sont actuellement **interdits** par la loi en Suisse ? *Vous devez cocher une seule case.*

- ☐ Oui, je pense qu'ils sont interdits par la législation suisse.
- ☐ Non, je ne pense pas qu'ils sont interdits par la législation suisse.

17) Selon Maurice Nanchen (*Ce qui fait grandir l'enfant, affectif et normatif les deux axes de l'éducation*, Saint-Maurice : Ed. Saint-Augustin, Collection L'aire de famille, 2011, 157 p.), les éduquants « normatifs » et les éduquants « affectifs » ne sont pas d'accord : « (...) les « normatifs » reprochent aux « affectifs » de manquer de force, voire de saboter leurs efforts pour bien éduquer. Inversement, les « affectifs » accusent les « normatifs » de dureté, quand ce n'est pas de brutalité » (p.87).

Et vous, pensez-vous plutôt qu'une éducation structurante pour l'enfant doit être basée sur : *Vous devez cocher une seule case.*

☐ l'axe affectif : « L'éducation s'articule autour de l'axe affectif chaque fois que l'éduquant s'ajuste ou tente de s'ajuster aux besoins présumés de l'éduqué. » (p.83).

☐ l'axe normatif : « L'axe normatif correspond à l'expérience que fait l'éduqué lorsque l'environnement résiste à ses désirs et le contraint soit à y renoncer, soit à différer la satisfaction attendue, soit à trouver d'autres stratégies pour y parvenir. » (p.77).

18) Dans une équipe éducative, lorsque les éduquants ne privilégient pas le même axe, vous pensez que : *Vous pouvez cocher plusieurs cases*

☐ Cela représente une richesse pour l'équipe éducative qui est complémentaire et diversifiée.

☐ Cela provoque des dysfonctionnements dans la collaboration et c'est déstructurant pour l'enfant.

☐ Cela permet de donner à l'enfant des modèles différents auxquels il peut se référer.

☐ Autre : _____.

19) Arrive-t-il qu'un de vos collègues coupe l'action éducative que vous étiez en train de mettre en place ? *Vous devez cocher une seule case.*

☐ Toujours. (1)

☐ Souvent. (2)

☐ Parfois. (3)

☐ Rarement. (4)

☐ Jamais. (5)

19a) Qu'en pensez-vous ? : _____.

20) Lorsque vous observez votre collègue mettre en place une action éducative et que cette dernière vous déplaît et que vous la jugez inadéquate, que faites-vous ? *Vous devez cocher une seule case.*

☐ Je coupe son action et je la réoriente à ma guise.

☐ Je laisse mon collègue terminer son action et j'en discute avec lui plus tard.

☐ Je respecte l'approche éducative de mon collègue quand bien même cela me dérange.

21) Si les modalités de prise en charge d'un jeune ont été décidées démocratiquement en colloque et que vous y êtes opposé, vous : *Vous devez cocher une seule case.*

☐ respectez la décision et l'appliquez, faisant abstraction de vos valeurs.

☐ êtes fidèle à vos valeurs et continuez à mener vos actions éducatives comme bon vous semble, implicitement en étant en accord avec vos convictions.

☐ Autre: _____.

22) Votre collègue/vos collègues tente-nt de vous imposer sa/leur vision de l'éducation, son/leur idéologie éducative. *Vous devez cocher une seule case.*

☐ Oui, toujours.

☐ Oui, souvent.

☐ Oui, parfois.

- ☐ Rarement.
- ☐ Non, jamais.

23) Quel type d'éducation avez-vous eu vous-même ? Vous devez cocher une seule case.

- ☐ J'ai bénéficié d'une éducation avec une prépondérance normative (des parents rigoureux et exigeants envers moi-même).
- ☐ J'ai bénéficié d'une éducation avec une prépondérance affective (des parents privilégiant mes besoins et reconnaissant mes droits).
- ☐ Autre: _____.

3.7 Le déroulement réel de l'enquête

Pour réaliser cette enquête, il me paraissait indispensable de contacter par téléphone chaque responsable pédagogique afin de leur expliquer les buts et objectifs de mon investigation. Les directeurs d'écoles, de structures de l'enfance et des institutions sociales qui étaient d'accord que leurs employés participent à cette enquête m'ont transmis leur e-mail afin que je leur envoie le lien du questionnaire et les diverses explications relatives à cette recherche (cf. voir e-mails dans les annexes). Les responsables se sont ensuite chargés eux-mêmes de trouver 3 professionnels formés de leur institution respective afin qu'ils puissent, s'ils y montraient un intérêt, participer au sondage.

Ainsi, sur les 10 structures de l'enfance (cf. 3.4.1 *Educateurs de l'enfance*) que j'ai sollicitées pour répondre à mon questionnaire, 7 structures ont été d'accord de participer à mon enquête. Seules 3 structures (*L'île aux enfants*, *Les P'tits Loups* et *Croque-Lune*) ont refusé de figurer dans l'échantillon, expliquant un manque de temps pour répondre à l'enquête ou un manque de professionnels nécessaires dans leur structure pour être en conformité avec les critères de participation à ma recherche. J'ai alors sollicité 3 autres structures : *Les Galopins*, situé à Martigny ; *La crèche Pré-Fleuri* de la ville de Sion et *Les P'tilappons* basé à Venthône. Elles ont montré un intérêt particulier à faire partie de l'échantillon et j'ai pu, au total, comptabiliser 10 structures de l'enfance pour mon sondage.

Concernant la liste de l'échantillon des écoles mentionnée plus haut (cf. 3.4.2 *Enseignants*), 9 écoles sur 10 ont été d'accord de participer à cette enquête. L'école communale de Martigny a refusé d'y participer, faisant état d'une saturation de la part des enseignants face aux nombreuses sollicitations d'étudiants pour divers types d'enquêtes. J'ai alors demandé au directeur de l'école de Troistorrents s'il était d'accord que son école figure dans mon échantillon, ce qui fut le cas. Au total, 10 écoles du Valais romand ont accepté de participer à mon enquête.

10 institutions sociales ont également été sollicitées pour figurer comme 3^e échantillon à cette enquête. 9 institutions sur 10 ont répondu présentes pour ce sondage : - seul le centre éducatif fermé Pramont a été dans l'obligation de refuser, leur institution étant sans cesse sollicitée pour divers types de mémoire (Bachelor, Master, etc.). En remplacement de ce centre, j'ai sollicité l'institut Saint-Agnès et ai ainsi pu comptabiliser, au final, 10 institutions sociales auxquelles j'ai soumis mon questionnaire sur l'éducation.

Je n'ai malheureusement pas pu créer le questionnaire avec le logiciel d'enquêtes et d'analyses de données *Sphinx* car j'ai rencontré des problèmes informatiques, indépendants de ma volonté. J'ai décidé d'utiliser un service de stockage et de partage de fichiers en ligne appelé *Google Drive*. Le questionnaire a été envoyé aux 3 échantillons respectifs durant la période de septembre. Un rappel a été fait début octobre et fin octobre à toutes les institutions sollicitées et j'ai clos le questionnaire

en ligne début novembre. C'est à ce moment que le dépouillement et traitement des données ont été effectués.

3.8 Résultats et interprétations

Les questionnaires ont été dépouillés via un service de stockage et de partage de fichiers en ligne appelé *Google Drive*. Cet outil m'a permis de traiter les données puis de les trier et créer des graphiques via le logiciel de calcul *Excel*. Les données ont été traitées de manière confidentielle et anonyme, comme il a été précisé lors de l'envoi de l'e-mail aux différents échantillons.

Chaque graphique contient le pourcentage des personnes ayant participé au sondage et chaque tableau retranscrit le nombre de personnes ayant répondu à la question posée ainsi que le pourcentage qu'elle représente.

J'ai volontairement exposé ici les résultats des 3 échantillons confondus, c'est-à-dire que les professionnels de l'éducation représentent les éducateurs sociaux, les éducateurs de l'enfance et les enseignants. Les résultats de chaque échantillon respectif se trouvent en annexes (cf. p.123 ss).

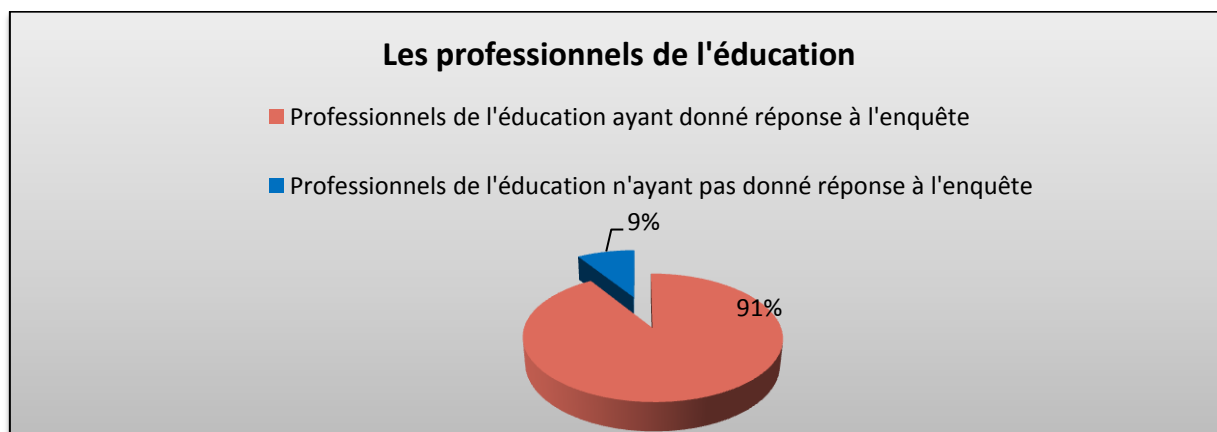


Figure 1 : Pourcentage total des professionnels de l'éducation ayant participé au sondage.

82 professionnels de l'éducation sur 90 ont rempli ce questionnaire, ce qui fait de ce sondage une enquête fiable. 30 enseignants sur 30 ont participé à cette recherche ainsi que 27 éducateurs de l'enfance sur 30 et 25 éducateurs sociaux sur 30. Je pars du postulat que ces professionnels de l'éducation émettent un signal fort quant au nombre important de réponses qui m'ont été envoyées, l'éducation représente, à mon avis, un thème prédominant à leurs yeux.

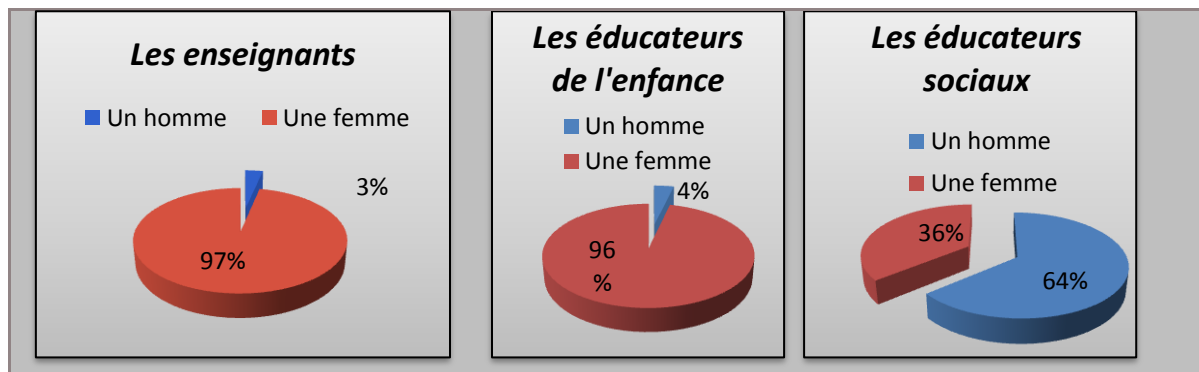


Figure 2 : Pourcentage respectif des 3 échantillons soumis à l'enquête selon le sexe.

Les données relatives au genre m'ont surprise concernant l'échantillon des enseignants et les échantillons des éducateurs de l'enfance. Le public ayant répondu à ce questionnaire est composé de 97% de femmes pour les enseignants ainsi que de 96% de femmes pour les éducateurs de l'enfance. 3% d'hommes sont comptabilisés dans l'échantillon des enseignants et 4% d'hommes chez les éducateurs de l'enfance. Chez les éducateurs sociaux, la tendance se renverse : en effet, le public qui a participé au sondage est composé massivement d'hommes (64%), les femmes représentent à elles-seules 36% du public. Dès lors, je me demande si le fait que le modèle masculin soit sous-représenté a une influence sur la manière dont l'enfant perçoit ses modèles en matière d'éducation. Cette hypothèse n'est pas émise dans ma recherche, néanmoins, cette donnée peut susciter des questionnements quant à la manière dont l'enfant peut percevoir ses modèles éducatifs, par exemple de croire que ce ne sont que les femmes qui ont pour vocation de s'occuper des enfants en bas âge (les rôles déterminés que l'enfant attribue au sexe d'après les stéréotypes que ce dernier a respectivement envers les hommes et les femmes).

Question 1 : Quelles sont, pour vous, les 3 principales causes des difficultés de l'éducation du XXI^e siècle ?

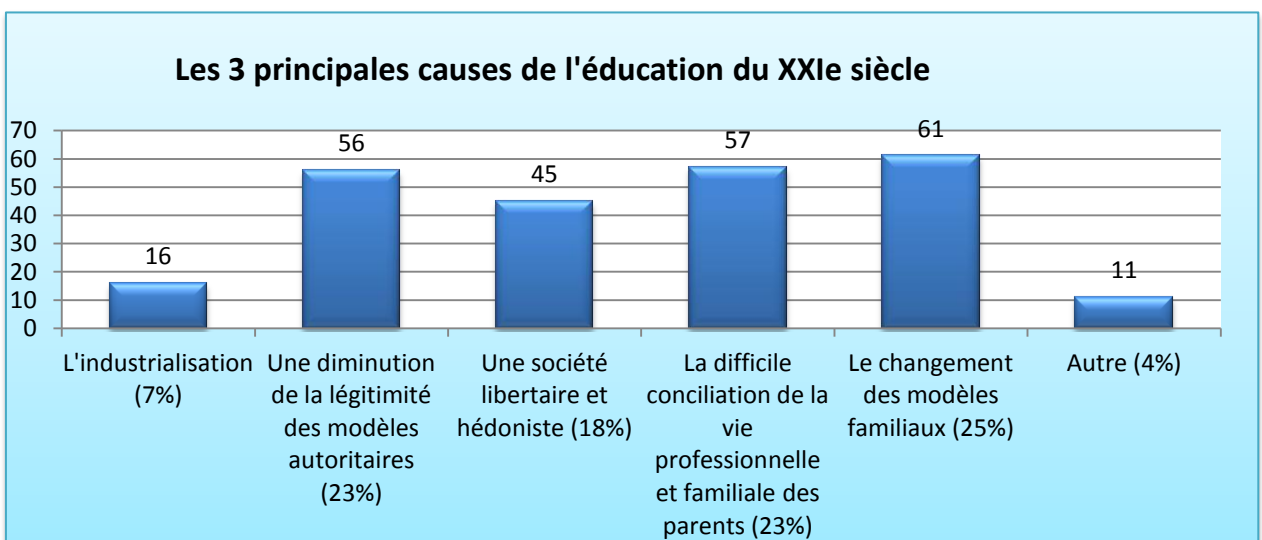


Figure 3 : Les 3 principales causes de l'éducation du XXI^e siècle.

Les professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux) classent la diminution de la légitimité des modèles autoritaires (23%), la difficile conciliation de la vie professionnelle et familiale des parents (23%) et le changement des modèles familiaux (25%) comme les 3 principales causes des difficultés de l'éducation du XXI^e siècle. Ce résultat confirme les impressions de Guérin (2001) quant à son explication sur le ressenti des professionnels de l'éducation relatif à une autorité qui part à la dérive. A ex aequo avec la cause de la diminution de la légitimité des modèles autoritaires, les professionnels reconnaissent en effet à 23% que la difficile conciliation de la vie professionnelle et familiale est une des causes des difficultés de l'ère du XXI^e siècle. Ce résultat confirme la pensée de Richer (2005) qui pense que la conciliation de la vie professionnelle et familiale peut affecter l'organisation de la vie de famille. En troisième position, les professionnels de l'éducation place la cause des changements des modèles familiaux comme étant une des causes aux difficultés de l'éducation. Cette cause est d'ailleurs une des plateformes éducatives qu'évoque Richer (2005) selon laquelle l'enfant est confronté à une instabilité et à une confusion générée par l'éclatement du modèle familial et la reconstitution d'une nouvelle famille. 4% d'entre eux, en cochant la cause « autre », amènent un éclairage quant aux autres potentielles causes et difficultés (elles sont explicitées ci-dessous) qu'ils perçoivent.

Chez les enseignants, une femme entre 41 et 50 ans relève une difficulté pour les parents à se faire écouter, poser des limites et donc à se faire respecter. Une autre enseignante également de cette tranche d'âge relève un facteur parallèle aux difficultés de l'éducation du XXI^e siècle : « *L'apparition des appareils multimédias et la technique avec la gestion familiale que cela implique.* » Il aurait, en effet, été intéressant de savoir si les nouveaux moyens de télécommunication posent problème dans l'éducation postmoderne ; cependant, cette recherche n'aborde à aucun moment ce point-là. Néanmoins, j'é mets l'hypothèse que la questionnée a désiré mettre le doigt sur une problématique sous-jacente aux problèmes de l'éducation, dans le sens où les parents ont aujourd'hui de la difficulté à accompagner leur enfant à utiliser à bon escient un moyen technologique ne sachant pas eux-mêmes l'utiliser.

Cela peut, en parallèle, faire penser à la réflexion de Louis Rossel (cité par D.Pleux, 2002) sur le rapport des enfants avec la télévision lorsqu'il explique que « *La morale latente de la télévision (...) affirme après Margaret Mead que nous sommes désormais à une époque où les enfants sont en avance sur leurs parents, et où la sagesse de ceux-ci consiste, au bout du compte, à prendre modèle sur eux. Comment les enfants ne seraient-ils pas sensibles à cette inversion de la hiérarchie entre générations.* » (p.84)

Pour les éducateurs de l'enfance, ces derniers parlent de difficultés relatives à la vie personnelle des parents. Pour une éducatrice de l'enfance âgée entre 31 et 40 ans, il est consternant de constater que c'est bien souvent « *le dialogue à tout prix, au détriment du cadre* ». Une autre éducatrice de l'enfance du même âge évoque quant à elle la démission des parents, ces derniers « *ayant eux-mêmes souffert de trop d'autorité.* » Cela me rappelle la réflexion de Guérin (2001) explicitée dans la recherche théorique lorsque cette dernière explique que notre autorité dépend inéluctablement de la manière dont nous avons été éduqués et de la représentation que chacun possède de cette autorité selon la manière dont il l'a vécue.

Les éducateurs sociaux parlent quant à eux de « l'oubli » et du « manque de conscience » accordés à la responsabilité d'éduquer, c'est ce que ressent un éducateur âgé entre 31 et 40 ans. Un autre éducateur plus âgé (41-50 ans) affirme quant à lui que les difficultés de l'éducation actuelle sont essentiellement liées au « *manque de ressource-[s] de la famille au niveau de l'aide possible dans une famille élargie.* »

Un éducateur social dénonce quant à lui une société de performance dans laquelle certains jeunes se retrouvent perdus et désemparés. « *Une société qui prône l'excellence, toujours être le meilleur partout (sport, étude[s], travail), d'ou [sic] une difficulté pour certains à trouver leur place.* » La réflexion pertinente de cet éducateur rejoint celle d'un sociologue français notoire, Alain Ehrenberg, qui parle dans son ouvrage *Le culte de la performance* (1991) de la perception de la performance invoquée par le chef d'entreprise et sa vision de considérer le travailleur : un idéal d'individu, de travailleur, autonome, malléable, adaptable, soumis, placé dans un univers instable et désorganisé. Les mutations de l'individu dans le contexte postmoderne provoquent ainsi des conséquences à ces transformations du travail, de la notion de performance vis-à-vis de l'individu : ceux-ci vivent dans une société à l'apogée de la dépression, de la folie, à la progression des maladies mentales face aux exigences de cette société conformiste et performante. La société performante dont parle cet éducateur peut être également une des problématiques sous-jacente aux difficultés de l'éducation du XXI^e siècle.

Question 2 : Quels sont, pour vous, les 3 principaux progrès de l'éducation du XXI^e siècle ?

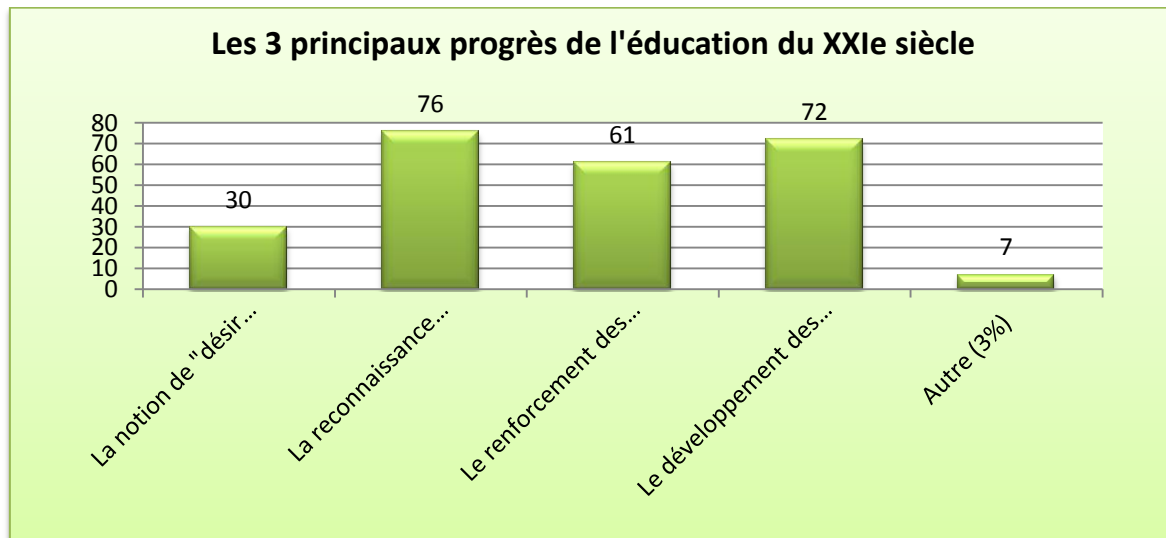


Figure 4 : Les 3 principaux progrès de l'éducation du XXI^e siècle.

Les professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux) classent la reconnaissance progressive de tous les droits de l'enfant (31%), le développement des méthodes pédaéo-éducatives favorisant l'épanouissement personnel de l'enfant (29%) et le renforcement des moyens de protection de l'enfant (25%) comme les 3 principaux progrès de l'éducation du XXI^e siècle. 3% d'entre eux, en cochant la cause « autre », amènent un éclairage quant aux autres potentiels progrès (ils sont explicitées ci-dessous) de l'ère du XXI^e siècle qu'ils perçoivent.

Une éducatrice sociale âgée entre 31 et 40 ans pense, comme progrès, aux réflexions que les psychologues et autres travailleurs sociaux ont porté au cours des dernières années sur les méthodes éducatives, pour prôner « (...) *une éducation constructive et respectueuse* ». Une autre éducatrice sociale âgée entre 41 et 50 ans relève elle la meilleure compréhension du développement psychoaffectif de l'enfant comme progrès en matière d'éducation.

Par ailleurs, la recherche théorique a pu démontrer qu'une pluralité de protections existe pour l'enfant afin qu'il puisse bénéficier de l'intégrité physique et psychique. Concernant la législation internationale, il y a plusieurs chartes et conventions garantissant les droits fondamentaux tels que la Charte internationale des droits de l'Homme, la Convention internationale relative aux droits de l'enfant ou encore la Convention européenne des droits de l'Homme. Du côté de la législation suisse, il existe une protection constitutionnelle, une protection pénale ainsi qu'une protection civile pour les enfants.

Question 3 : Si vous connaissez des enfants-rois, comment expliquez-vous leurs comportements ?

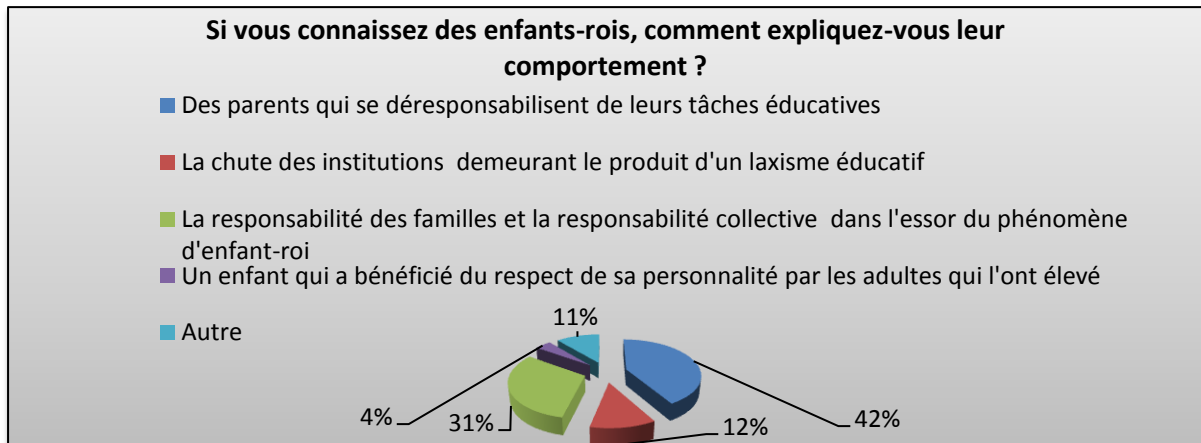


Figure 5 : Les potentielles causes des comportements de l'enfant-roi.

Cette recherche sur l'éducation du XXI^e siècle visait notamment à comprendre les potentielles « causes » de l'avènement de l'enfant-roi ou d'un enfant ayant bénéficié d'une éducation laxiste. 42% des professionnels de l'éducation prétendent que l'avènement de l'enfant-roi est dû à la déresponsabilisation des parents quant à leurs tâches éducatives. Ce nombre n'est pas anodin puisqu'il atteint presque la moitié des sondés. Il peut être mis en rapport avec les causes des difficultés de l'éducation du XXI^e siècle, comme la diminution de la légitimité des modèles autoritaires, le changement des modèles familiaux ou encore la difficile conciliation de la vie professionnelle et familiale. 31% des enseignants relèvent, quant à eux, la responsabilité des familles et la responsabilité collective (c'est-à-dire la société) dans l'essor du phénomène de l'enfant-roi. 12% des professionnels dénoncent la chute des institutions qui demeure le produit d'un laxisme éducatif. 4% des questionnés affirment qu'un enfant-roi est avant tout un enfant qui a bénéficié du respect de sa personnalité par les adultes qui l'ont élevé. Enfin, 11% des professionnels de l'éducation apportent une autre explication quant aux comportements que peut adopter un enfant-roi.

Certains enseignants éprouvent une forme de compassion, d'empathie à l'égard des parents démunis vis-à-vis de leurs tâches éducatives ; l'explication des comportements d'enfants-rois s'expliquerait par : « *[d]es parents qui n'ont pas toujours les ressources nécessaires, ni l'énergie de s'engager dans leurs tâches éducatives.* » Une enseignante de plus de 50 ans appuie également le même type de discours : « *Des parents démunis au point de vue éducatif et dépassés par leur enfant.* » Par ailleurs, une enseignante également du même âge pense que l'explication des comportements de l'enfant se traduirait par « *des parents qui idolâtraient leur enfant.* » Une institutrice se retrouvant dans la tranche d'âge des 41-50 ans voit en les parents une difficulté à poser un cadre du fait qu'ils ne souhaitent pas frustrer leur enfant. « (...) *Il est plus simple de laisser faire que de mettre des limites.* » précise-t-elle.

Les éducateurs de l'enfance perçoivent également une souffrance chez les parents, une souffrance narcissique au fait d'éprouver de la difficulté à mettre en place un cadre éducatif : la peur de ne plus être aimé par son enfant. « *Les parents pensent qu'en étant dans le normatif, l'affectif va diminuer et par conséquent ils seront moins aimés.* » souligne une éducatrice de l'enfance âgée entre 20 et 25 ans. Un constat que partage également une éducatrice de l'enfance, plus âgée (41-50 ans), l'explication du comportement d'un enfant-roi ne s'expliquant autrement que par : « *[l]a peur du parent de ne pas être aimé.* » Une femme du même âge précise que les comportements d'un enfant-roi ne sont autres que le résultat d'un « *manque de rigueur dans l'éducation* ».

Des éducateurs sociaux pensent que les parents sont en manque d'outils et de repères, que ces derniers ne se représentent plus positivement leur rôle et qu'ils restent dépassés par leurs tâches éducatives. Une éducatrice précise qu'il s'agit d' « *un manque de limite imposé par les parents* ». Un éducateur social parle quant à lui de l'aspect insécurisant pour l'enfant-roi lorsqu'il voit qu'il n'est forcément reconnu et considéré par ses parents. Cet éducateur déplore la situation de parents qui ne prennent pas conscience de « *la nécessité de leur engagement et de leur détermination pour soutenir l'enfant dans son développement.* »

Une éducatrice affirme, encore une fois, que la difficile conciliation entre la vie professionnelle et la vie familiale peut avoir des conséquences sur l'éducation. Un éducateur âgé entre 31 et 40 ans et travaillant avec des jeunes âgés de 14 à 18 ans évoque l'aspect de la diversité culturelle à travers l'éducation. « (...) *Dans la culture balkanique, le garçon est roi : nous avons eu de nombreuses difficultés avec certains de ces enfants.* » Cette recherche ne se penche à aucun moment sur une culture ou ethnie particulière pour analyser une éducation typique d'un pays ou d'une communauté. Néanmoins, cette donnée peut être intéressante dans le sens où les facteurs socio-économiques d'un pays ou les coutumes et valeurs d'une culture peuvent avoir une influence sur le mode d'éducation des enfants.

Une éducatrice âgée évoque quant à elle un élément intéressant qui n'a été abordé à aucun moment dans cette recherche : le lien entre un mode éducatif prôné par les parents et l'handicap (physique, psychique, sensoriel, etc.) dont est atteint leur enfant, ce qui a, selon elle, une influence sur la manière d'éduquer l'enfant. « *Le sentiment de culpabilité des parents qui mettent au monde un enfant porteur de handicap et qui de ce fait sont permissifs et qui tentent ainsi (par des achats futiles notamment) de se déculpabiliser et pensent que les enfants seront plus heureux.* »

Parmi tous les facteurs qui ont été exposés, celui qui me surprend le plus, c'est la peur des parents de ne plus être aimé par leur progéniture et le fait qu'ils soient désemparés, perdus et qu'ils se questionnent systématiquement sur les actes qu'ils apposent. Très souvent, l'attention des travailleurs sociaux est portée sur ce que vit l'enfant, dès lors, je me demande si nous ne devrions pas plus insister sur le soutien à la parentalité, c'est-à-dire valoriser plus amplement le rôle des parents et leur démontrer qu'ils sont capables d'être de très bons éduquants tout en leur faisant découvrir, si besoin est, de nouvelles stratégies éducatives.

Question 4 et question 5 : Pour vous, quel est le moyen éducatif que vous favorisez le plus pour faire prendre conscience à l'enfant qu'il a eu un comportement inadéquat et quel est le moyen éducatif que vous utilisez le plus lorsqu'un enfant effectue une action adéquate ?

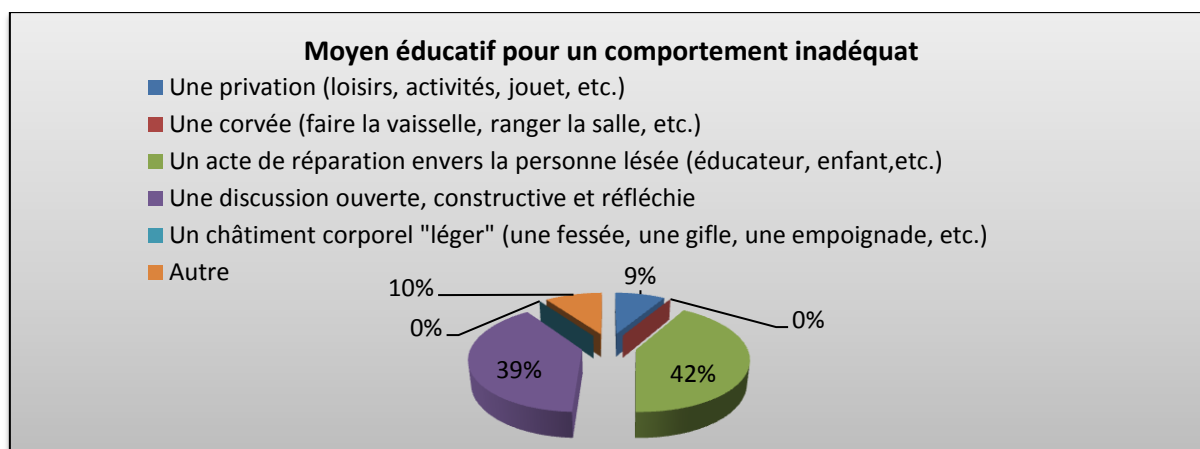


Figure 6 : Moyen éducatif privilégié lors d'un comportement inadéquat de l'enfant.

Les professionnels de l'éducation, à voir ces chiffres, se veulent pédagogiques et valorisants lorsqu'ils doivent user d'un moyen éducatif pour faire comprendre à l'enfant qu'il a adopté un comportement inadéquat. Les professionnels ont à cœur de favoriser des outils éducatifs axés sur le dialogue et la valorisation des liens sociaux. En effet, 39% des professionnels de tous domaines confondus (enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux) préfèrent valoriser la discussion avec leurs élèves comme moyen éducatif lorsque ce dernier a usé d'un comportement inadéquat contre 9% qui préfèrent actionner une privation (loisirs, activités, etc.) afin de faire prendre conscience à l'enfant l'erreur qu'il a commise.

Par ailleurs, 42% des professionnels en charge de l'éducation soumis à ce sondage privilégient également l'acte de réparation envers la personne lésée (camarade, enseignant, etc.) comme moyen éducatif favori lorsque l'enfant a eu un comportement inadéquat. 10%, en cochant la case « autre » sont généralement d'avis que la privation doit être accompagnée d'une discussion et que ce serait cet « ensemble de moyens » qu'ils privilégieraient. C'est ce que pense une éducatrice sociale âgée entre 26 et 30 ans et travaillant avec des enfants âgés entre 3 et 13 ans : « *Je dirai une sanction de réflexion (privation, item 1) alliée à la discussion qui se ferait au même moment (item 4) : reprise du comportement inadéquat (pour être sûre que l'enfant ait compris la raison) et discussion autour de l'acte et comment procéder à l'avenir* ». Un éducateur âgé entre 31 et 40 ans et travaillant avec des adolescents (catégorie 14-18 ans) affirme que cela dépend des situations et que parfois il convient de mobiliser plusieurs moyens éducatifs comme parfois un seul suffit : « *Trois choses (1.Sanction : privation / corvée, 2. Réparation, 3. Réflexion) – souvent les trois, parfois uniquement la réflexion et parfois uniquement la sanction ou la réparation.* »

Il convient donc pour la majorité des professionnels de l'éducation de surtout opter pour une discussion approfondie et réfléchie entre éduqué et éduquant qu'il y ait une sanction ou non.

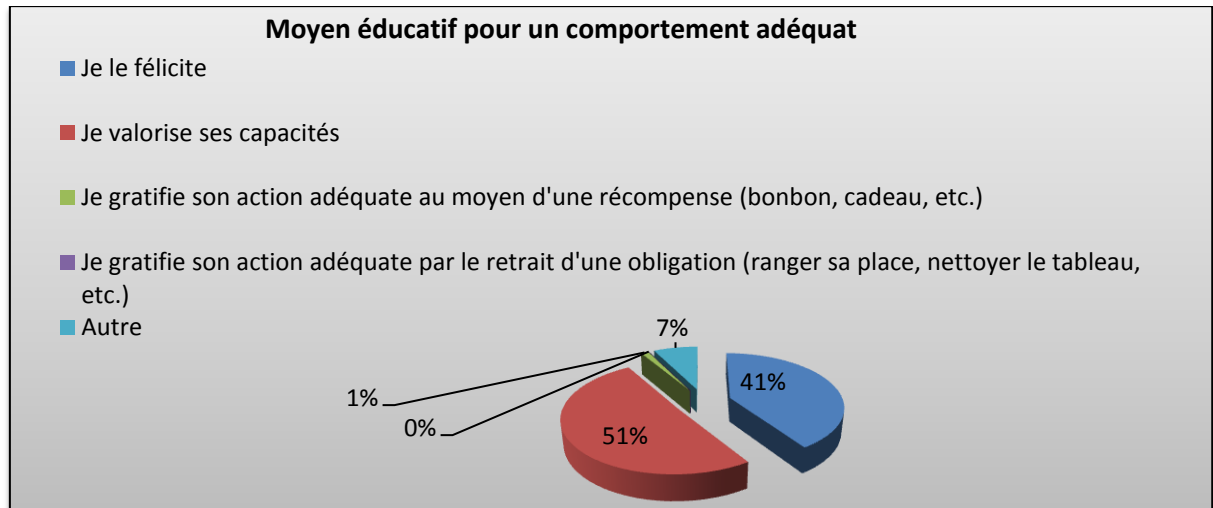


Figure 7 : Moyen éducatif privilégié lors d'un comportement adéquat de l'enfant.

Egalement lorsque l'enfant effectue une action adéquate, 51% des professionnels de l'éducation préfèrent comme moyen éducatif la valorisation des capacités de l'enfant et 41% privilégient également les félicitations adressées à l'enfant. Parmi les 7% des questionnés ayant coché la case « autre », certains professionnels apprécient féliciter et encourager un élève et visent implicitement à susciter un renforcement vicariant chez les autres camarades ou encore à influencer sur le sentiment d'efficacité personnel (Bandura, cité par Lorenz, 2010). C'est d'ailleurs ce qu'explique une enseignante s'occupant d'enfants en classe enfantine : « *Je le félicite lui, personnellement. S'il s'agit d'une action adéquate servant d'exemple, je valorise ses capacités devant ses camarades.* » Le but de cette valorisation en faisant participer les autres camarades est, premièrement, de renforcer le sentiment d'efficacité personnel et la confiance de l'enfant qui a réussi et, deuxièmement, à avoir une influence sur le sujet (ici, les camarades) lorsque ce dernier constate les effets positifs lors de la réussite de son camarade, ce qui aura généralement comme effet d'augmenter ce type de comportement. Un éducateur social s'occupant de population de jeunes âgés entre 14 et 18 ans précise que la mobilisation de plusieurs de ces moyens demeure nécessaire, l'utilisation d'un seul étant restreint et donc réducteur.

Question 6 et question 7 : Lorsque vous avez donné une règle à un enfant et qu'il la transgresse, à quel moment, idéalement, dans la mesure du possible, lui faites-vous comprendre qu'il a eu un comportement inadéquat et lorsqu'un enfant exécute avec application l'activité prescrite et que vous avez observé son action, à quel moment, idéalement, dans la mesure du possible, souhaitez-vous lui faire part d'une remarque positive (encouragements, félicitations, etc.) ?

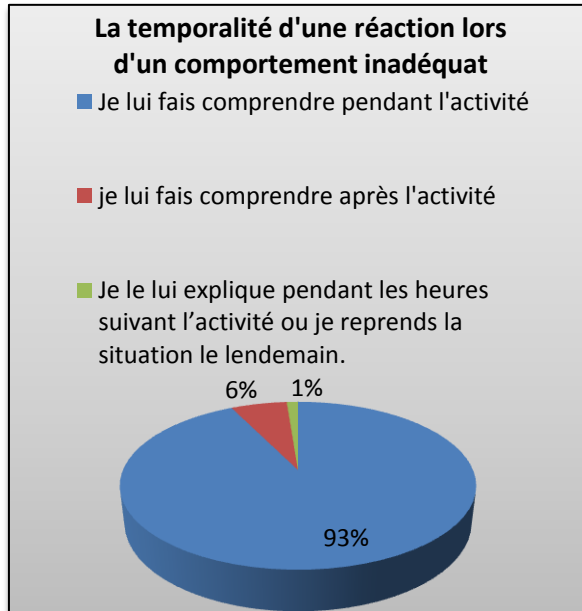


Figure 8 : La temporalité d'une réaction lors d'un comportement inadéquat de l'enfant.

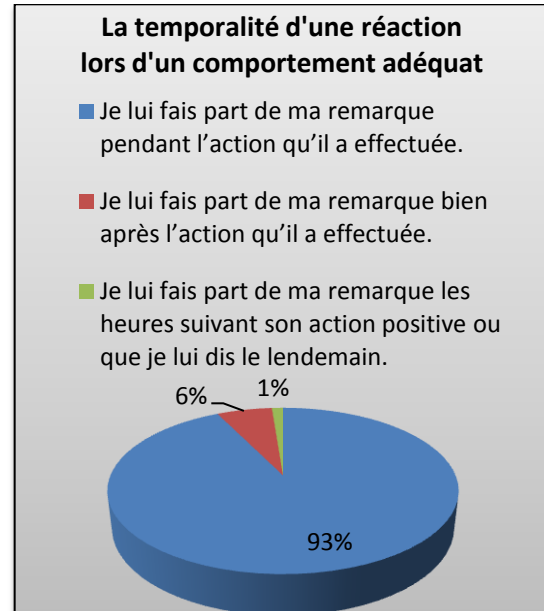


Figure 9 : La temporalité d'une réaction lors d'un comportement adéquat de l'enfant.

Le 93% des professionnels de l'éducation ont d'ailleurs un avis unanime sur la temporalité de l'action : quelle que soit l'action, qu'elle soit adéquate ou non, les enseignants interviennent pendant l'activité pour soit féliciter le jeune, soit attirer son attention sur le fait qu'il a usé d'un comportement inadéquat. Le lien, comme le suggère Skinner (1968) est plus facile à faire pour l'individu (ici, l'enfant) si la temporalité coordonne la transgression avec la sanction ou l'action adéquate avec la valorisation, ce processus résultant de 3 facteurs interdépendants : l'environnement, la réponse et la temporalité. Seuls 6% des professionnels de l'éducation interviendraient après l'activité pour faire part de leur ressenti quant à l'action de l'enfant, qu'elle soit adéquate ou non. Enfin, 1% des professionnels de l'éducation feraient part d'une remarque à l'enfant sur son comportement (adéquat ou non) les heures suivant l'activité ou le lendemain.

Question 8 Lorsqu'un enfant / un jeune échoue à une épreuve (échec scolaire par exemple) :

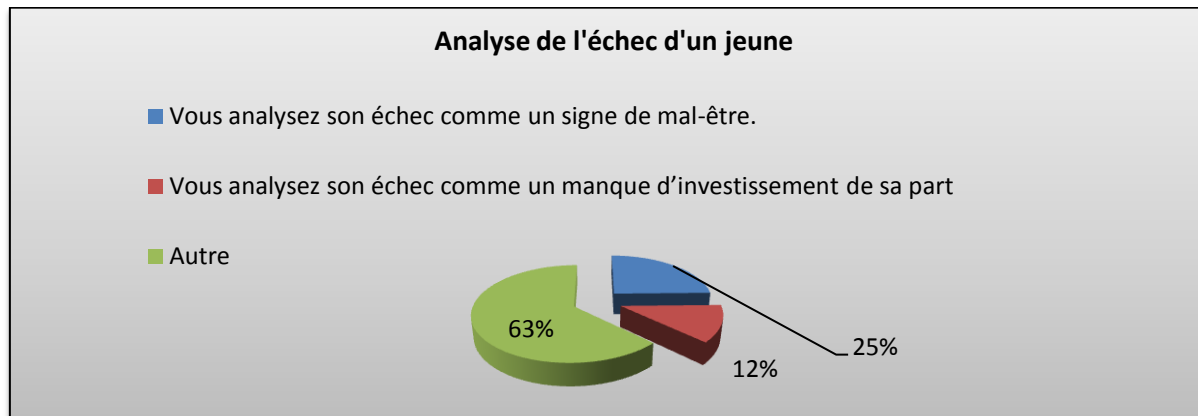


Figure 10 : Analyses des professionnels de l'éducation lors du constat de l'échec d'un jeune.

Les avis divergent chez les professionnels de l'éducation lorsqu'ils doivent saisir la « potentielle cause » de l'échec de l'élève. 25% des professionnels analysent cet échec comme étant significativement une source de mal-être chez l'élève, 12% perçoivent cet échec comme un manque d'investissement de la part de l'élève et enfin 63% interprètent cet échec de manière totalement différente. Pour des enseignants, il peut s'agir simplement de difficultés cognitives, d'un manque de compréhension, comme des lacunes scolaires, du moins liées intrinsèquement aux capacités de l'élève. L'échec d'un enfant peut être également dû à des problématiques sanitaires telles que des troubles liés à l'apprentissage de la lecture ou de la communication. Cela peut également être, comme nous le confie une enseignante, un manque d'encouragement familial. « *On en discute avec les parents qui ont souvent beaucoup de choses à m'apprendre en me révélant un peu de la vie de l'enfant à la maison.* » révèle une institutrice âgée entre 30 et 40 ans, s'occupant d'enfants âgés de moins de 5 ans. Pour les éducateurs sociaux, les avis sont partagés. Certains désirent vérifier le potentiel de l'enfant et chercher avec lui comment atteindre les objectifs pour une prochaine épreuve. Un éducateur âgé entre 26 et 30 ans parle quant à lui d'un éventuel « *décalage entre les capacités de l'enfant et les attentes de l'examineur, décalage issu de différents facteurs (compétences scolaires, état émotionnel, etc.).* » Il serait alors réducteur de parler soit de mal-être ou de manque d'investissement comme le formulent les réponses proposées. Un éducateur social âgé de plus de 50 ans interprète l'échec comme une opportunité à prendre. En effet, la répétition symbolise, d'après lui, une vertu pédagogique.

Les éducateurs de l'enfance se voient également contraints de répondre à une des deux seules réponses pour l'analyse d'un échec, soit un signe de mal-être, soit un manque d'investissement de la part de l'enfant. Une éducatrice précise que « *chaque cas est différent* », ce que pense également une autre éducatrice de l'enfance : « *C'est au cas par cas, en fonction du contexte notamment* » affirme cette dernière. D'autres éducateurs travaillant dans les structures de l'enfance pensent qu'il est nécessaire de confronter l'enfant à son échec, il importe de comprendre avec ce dernier les raisons de son échec pour pouvoir mieux le coacher par la suite. Par ailleurs, une éducatrice de l'enfance âgée entre 31 et 40 ans et travaillant avec une population d'enfants âgée de moins de 3 ans affirme qu'il est absolument faux de parler d'« échec », il est nécessaire avant tout de parler d'expérience : « *L'échec est une notion incorrecte, tout est expériences [sic]. L'important pour l'éducateur ou le parent c'est de se délester des croyances personnelles sur l'échec et de permettre à l'enfant de vivre ce qu'il a à vivre avec les conséquences de ces [sic] actions.* »

Il est en effet réducteur et simpliste d'analyser un échec par une seule explication, l'échec pouvant être la conséquence de plusieurs facteurs interdépendants comme il l'a été démontré plus haut (mal-

être, difficultés cognitives, lacunes scolaires, manque d'investissement de la part de l'élève, manque de soutien de la part de la famille, etc.).

Question 8a) Tenant compte de votre analyse sur l'échec scolaire de l'enfant :

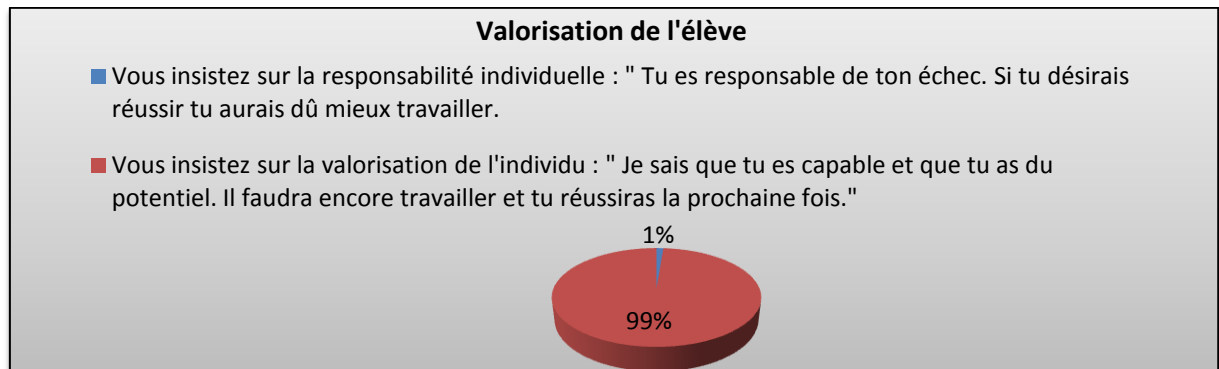


Figure 11 : Valorisation des capacités ou responsabilisation d'après l'échec scolaire de l'enfant.

La majorité (100%) des professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux) ont d'ailleurs encore une fois une réaction unanime lors du constat de l'échec scolaire d'un enfant. Tous désirent insister sur la valorisation de l'individu lorsqu'un enfant échoue. 1% d'entre eux privilégie la responsabilité individuelle lors du constat de l'échec d'un élève.

Question 9) Selon vous, l'estime de soi chez l'enfant doit être valorisé par :

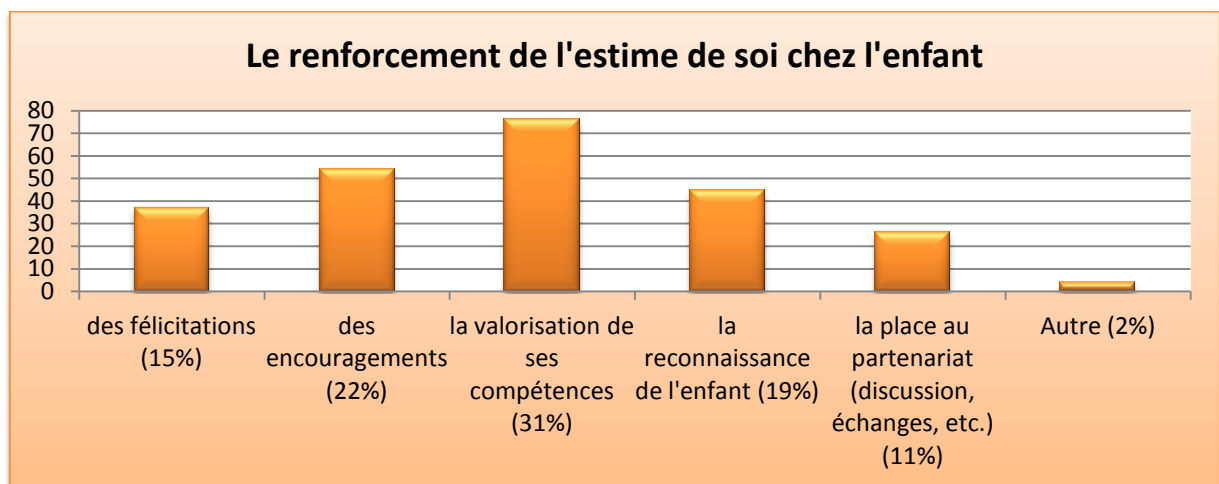


Figure 12 : Les différents renforcements de l'estime de soi chez l'enfant.

Parmi les professionnels de l'éducation ayant répondu à cette question, 31% estiment que la valorisation des compétences de l'enfant est nécessaire au renforcement de son estime de soi, 22% privilégient les encouragements, 19% ont à cœur de reconnaître l'enfant, 15% favorisent les félicitations, 11% pensent que la place au partenariat dans le but d'échanger avec l'enfant est importante pour renforcer son estime. 2% ont coché la case « autre » mais n'ont laissé aucun commentaire.

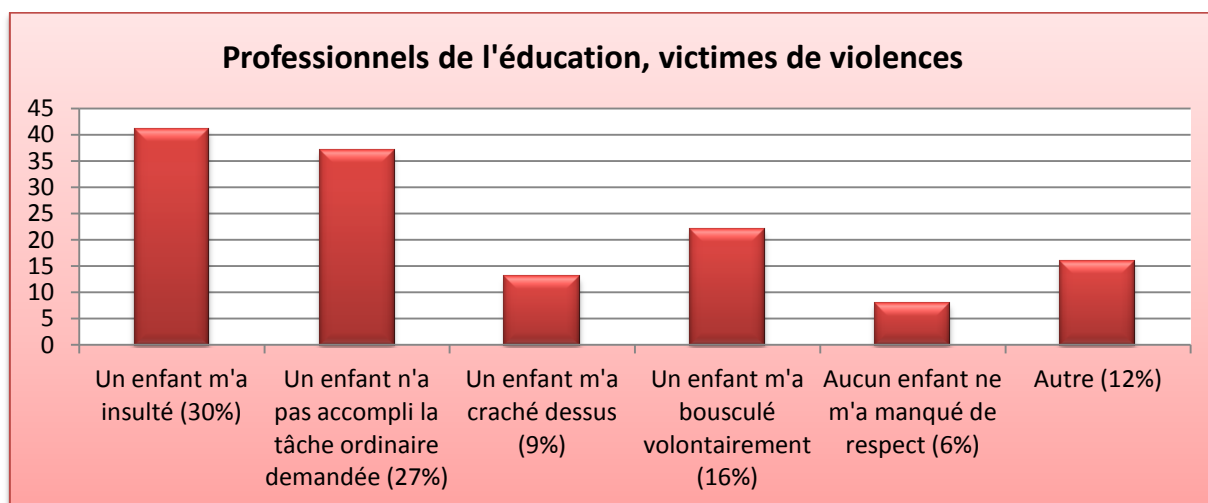
Question 10) De quelle manière un enfant vous a-t-il déjà manqué de respect ?

Figure 13 : Les différentes violences auxquelles sont confrontés les professionnels de l'éducation.

L'intérêt de cette recherche a également pour but – en plus de connaître les approches pédagogiques des professionnels de l'éducation et d'identifier les moyens éducatifs qu'ils ont à disposition – de déceler les potentielles violences physiques et verbales dont ils peuvent être victimes. Concernant le rapport entre éduqués et éduquants de tous domaines confondus (écoles, structures de l'enfance et foyers éducatifs /institutions sociales), 30% des professionnels ont répondu avoir déjà été insultés par un ou plusieurs élèves, 27% des questionnés considèrent le non accomplissement d'une tâche ordinaire par l'élève comme irrespectueux, 9% ont vécu l'expérience d'un enfant leur ayant craché dessus et 16% déclarent s'être déjà fait volontairement bousculé par un enfant. 6% des professionnels de l'éducation affirment n'avoir jamais eu un manque de respect de la part d'un enfant dont ils avaient la charge. Enfin, parmi les 12% des sondés qui ont coché la case « autre », certains professionnels amènent un éclairage quant à de potentielles violences reçues de la part des enfants dont ils avaient la charge : « *Un enfant m'a craché dessus, tiré un coup de pied.* » confie une femme âgée de plus de 50 ans travaillant avec des enfants âgés de 5 à 6 ans. Une enseignante relate également un épisode de violence similaire : « *Un enfant intégré m'a donné une fois un coup de poing.* »

Certains instituteurs relèvent également une autre forme de manque de respect, le fait de répondre à son enseignante. « *Un enfant me parle avec un son (sic) agressif et inadéquat.* » explique une enseignante âgée de plus de 50 ans. Une forme d'irrespect également vécue par une autre enseignante qui livre s'être fait tenue tête de manière très arrogante par un enfant.

Concernant les éducateurs de l'enfance, une éducatrice âgée entre 20 et 25 ans et travaillant avec une population d'enfants en bas âge (3 et 4 ans) confie avoir été victime de violences physiques de la part d'un enfant : « *Un enfant m'a donné des coups de pieds* » précise-t-elle. Une éducatrice travaillant également avec la population du même âge affirme avoir reçu des « *regard[s] menaçant[s], gestes déplacés* » de la part d'enfants dont elle s'occupe.

Les éducateurs sociaux, eux, sont pour certains également confrontés à de la violence de la part, cette fois-ci, d'adolescents et de jeunes adultes. Une éducatrice sociale rapporte avoir été insultée par un de ses jeunes, ce dernier « *faisant délibérément le contraire de ce que je lui demande* ». Une professionnelle travaillant également dans un foyer éducatif raconte la violence verbale à son encontre de la part d'un jeune dont elle a la charge : « *Il m'ignore, répond, dénigre mon travail* ».

Ainsi, 30% des professionnels de l'éducation (plus précisément près de 50% des enseignants, 67% pour les éducateurs de l'enfance et près de 78% des éducateurs sociaux) soumis à cette enquête ont déjà été victimes de violences verbales ou/et physiques de la part de jeunes dont ils s'occupent, ce qui demeure un signal tout de même important. Les professionnels de l'éducation qui représentent des modèles autoritaires semblent être moins respectés et cela peut être rattaché, je pense, à une des causes des difficultés du XXI^e siècle que les professionnels ont mis en avant dans cette recherche : la diminution de la légitimité des modèles autoritaires.

Question 11) *Lorsqu'un enfant vous a désobéi et/ou a eu un geste inadéquat (injure, crachat, coup, morsure, etc.) à l'encontre d'un de ses camarades ou d'un professionnel (vous, vos collègues) et que vous voulez expliquer la situation aux parents respectifs, les parents le plus souvent : / Question 11a) Qu'en pensez-vous ?*

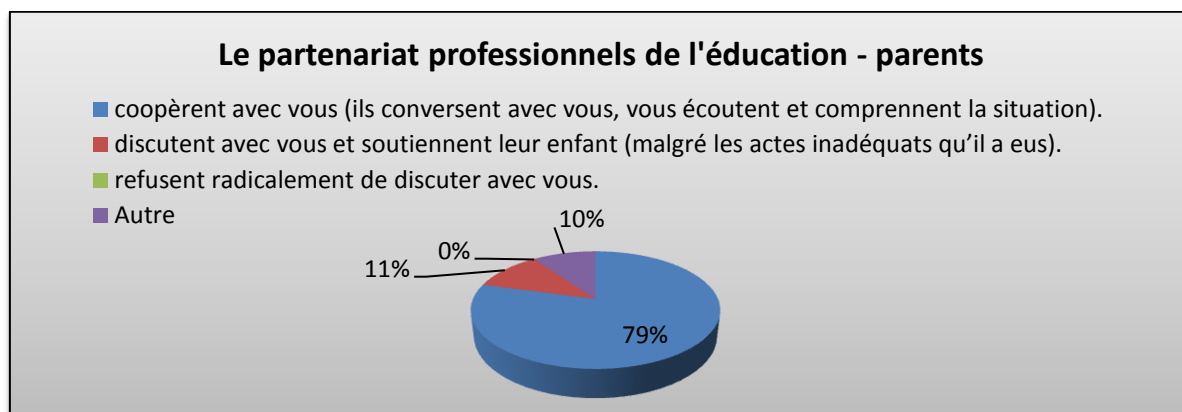


Figure 14 : Les divers partenariats entre les professionnels de l'éducation et les parents.

S'il convient de parler de la place de l'enfant dans notre société, il convient également de s'interroger sur la collaboration et la manière dont coopèrent les professionnels de l'éducation avec les parents. Voici l'état de la situation dans le Valais romand en 2013 : près de 80% des professionnels de l'éducation estiment implicitement que la collaboration qu'ils entretiennent avec les parents des enfants dont ils s'occupent est la plus souvent satisfaisante. Les parents coopèrent avec eux (ils conversent, les écoutent et comprennent la situation) et entretiennent de ce fait une relation complémentaire avec les professionnels en charge de l'éducation de leur enfant. Parmi les quelque 80% des professionnels de l'éducation qui sont satisfaits de cette collaboration, une grande partie pense effectivement qu'il n'y a qu'une minorité de parents qui refusent le dialogue et soutiennent aveuglément leur enfant. 11% des professionnels reconnaissent que les parents discutent avec eux et soutiennent leur enfant malgré ses actes inadéquats. A cela s'ajoute 10% de questionnés qui rapportent généralement dans la rubrique « autre » que les parents écoutent malgré tout ce que les professionnels ont à communiquer sur leur enfant, mais ils savent néanmoins très bien que cela les contrarie et que très souvent, les parents tentent de justifier le comportement de leur enfant (« Mais, c'est parce que... »). On pourrait dès lors affirmer qu'environ 20% d'enseignants d'enfantines et de 1^{ère} primaire, d'éducateurs de l'enfance et d'éducateurs sociaux du Valais romand ont souvent rencontré des problèmes lors de la collaboration avec les parents.

Une majorité de parents collaborants

Les propos des enseignants relatifs à cette collaboration sont d'ailleurs positifs : « *La majorité des parents nous écoutent et collaborent pour le bien de l'enfant* », relève une enseignante. *Si l'enfant sent que toutes les personnes qui s'occupent de lui sont du même avis, il comprendra mieux la portée de ses gestes et s'améliorera pour le futur* » relève une enseignante ayant entre 41 et 50 ans. Une institutrice signale également l'importance de la relation complémentaire que peuvent tisser

enseignants et parents du fait qu'ils participent chacun pleinement à la coéducation de l'enfant : *« Parents et enseignants sont complémentaires dans l'éducation, il est donc raisonnable que les parents coopèrent et écoutent, voir [sic] prennent des mesures en fonction de ce que relatent les enseignants. »*

Des parents démunis, avec peu de ressources à leur actif

De nombreux enseignants constatent malgré tout un fait établi : les parents réagissent et agissent parfois avec maladresse parce qu'ils ne savent pas comment faire et sont bien souvent démunis face aux comportements inadéquats de leur enfant. Les enseignants se veulent alors rassurants et compatissants, raison pour laquelle ils tentent au mieux de valoriser et rassurer des parents paniqués qui possèdent peu de ressources. Les enseignants montrent aussi, à travers leurs propos, une attitude non-jugeante à l'égard des parents. *« Il faut construire ensemble et non pas accuser d'emblée. Il faut aussi faire des propositions aux parents, ils sont pour la plupart démunis face au problème et ne savent pas à qui faire appel pour les aider. A nous enseignants de les aiguiller et les accompagner, au besoin de les diriger vers d'autres professionnels compétents. On dit souvent qu'il faut partir du principe que les parents font du mieux qu'ils peuvent... »*, explique une enseignante travaillant avec des enfants âgés de 6 ans.

Les éducateurs sociaux se veulent également compréhensifs à l'égard des difficultés que peuvent éprouver certains parents dans l'éducation qu'ils appliquent à leur enfant. Il y a un intérêt à comprendre le fonctionnement des parents et la nécessité de les rassurer tout en leur faisant découvrir d'autres stratégies éducatives.

C'est l'expérience qu'évoque cet éducateur social âgé de plus de 50 ans et travaillant avec une population âgée de 8 à 16 ans : *« Les difficultés comportementales d'un enfant sont engendrées par de mauvais choix stratégiques éducatifs de la part des parents. Ces parents opèrent ces choix en fonction du contexte social dans lequel ils évoluent, de par l'éducation reçue. (...) »*.

« Parfois, ils se sentent [sic] démunis et demandent un entretien avec l'enfant, le parent et le professionnel [sic] référent de l'enfant afin de trouver une solution commune » souligne une éducatrice de l'enfance. Certains éducateurs des structures de l'enfance sont parfois surpris, voire inquiets de la non réactivité immédiate des parents, et craignent qu'ils « réagissent » ou « agissent » plus tard, à la maison par exemple : *« Certaines fois, ils ne font qu'écouter mais n'ont pas de réactions ni envers l'enfant, ni envers nous »* constate une éducatrice de l'enfance. Des ressentis partagés également par d'autres éducatrices issues du même domaine : *« (...) il est facile pour certains d'écouter et de comprendre devant moi mais par après j'ai souvent des doutes sur le comportement de l'adulte envers l'enfant. »*, mais aussi : *« Je pense qu'il y a également des parents qui ne réagissent pas forcément au moment des explications mais qui agissent à la maison et dans le domaine privé (...) »*.

La surprotection : un facteur que déplorent les professionnels de l'éducation

Une autre enseignante se sent quant à elle compatissante et tente de comprendre au mieux le parent plutôt que de l'identifier à un bourreau. Cependant, elle reconnaît malgré tout que sur le long terme, surprotéger son enfant peut être nuisible et ne l'aide pas à devenir un individu respectable et civilisé : *« Dans un premier temps, j'ai envie de dire que je peux juste comprendre les parents. C'est humain de protéger son enfant. En plus parfois les parents défendent leur enfant en toute bonne foi. Dans un second temps, cette attitude n'aide pas les enfants à se construire. »*

Les éducateurs sociaux sondés pour cette recherche rapportent également qu'un nombre important de parents surprotègent leur enfant. *« En général, il y a une bonne collaboration avec les parents mais souvent de manière détournée, ils tentent de trouver des excuses pour protéger leur enfant ou lui éviter une sanction. Certain (sic) n'hésitent pas à mentir pour cela »* confie cette éducatrice sociale travaillant avec des adolescents âgés de 17 à plus de 18 ans.

Un ressenti partagé par un autre éducateur social qui insiste sur le fait que *« c'est de plus en plus difficile d'avoir une collaboration avec les familles sans qu'elles protègent leur progéniture. Elles ont de plus en plus de peine à se détacher du problème et à être objectivent [sic]. »*

La surprotection est un des facteurs dont parle Richer (2005) qui peuvent favoriser la venue d'un profil d'enfant-roi. Il est important de signaler ce fait même s'il faut être, à nouveau, attentif à ne pas créer de liens directs entre certains facteurs potentiels, comme ce dernier et la probabilité de l'avènement d'un enfant-roi. Une surprotection de la part des parents peut avoir des conséquences sur la prise en charge institutionnelle de l'enfant, comme le précise cette anecdote vécue par un éducateur social travaillant avec des adolescents âgés de 14 à 18 ans : *« Quelques parents soutiennent leur enfant et croie (sic) plutôt la version de l'enfant. Ce sont des cas plutôt rare[s] qui amène[nt] régulièrement à une rupture assez rapide du placement. (...) »*.

Malgré la volonté de coopération chez les parents, il est difficile pour ces derniers de ne pas défendre leur enfant. *« (...) certes, ils coopèrent mais ils cherchent néanmoins une circonstance atténuante du type "mon fils est influencé par d'autres[s] camarade[s]" »* précise un éducateur social travaillant avec une population de jeunes âgés de 14 à 18 ans.

En effet, les éducateurs de l'enfance vivent également des situations similaires à celles exposées ci-dessus : les parents sont en général coopérants ; néanmoins, dès qu'il s'agit d'aborder les potentielles difficultés liées au comportement de leur enfant, certains parents se braquent et n'entrent pas toujours en matière pour converser de ces problèmes. *« Pour certains, il est difficile d'entendre que leur enfant a eu un geste inadéquat »* confie cette éducatrice de l'enfance s'occupant d'enfants âgés de 2 à 3 ans.

C'est ce qui préoccupe également des enseignants qui rapportent que les parents ont *« beaucoup de peine à admettre que leur enfant ne soit parfait »* ou qu'ils ne se rendent parfois même pas compte *« (...) qu'ils savent eux-mêmes leur propre autorité »* comme le confient ces deux enseignantes ayant pour l'une entre 41 et 50 ans et pour l'autre plus de 50 ans.

Une institutrice constate que malgré la coopération et l'écoute des parents, certains ne s'impliquent pas pour améliorer certains points. Il convient dès lors pour les parents de mettre également en pratique à domicile les recommandations relevées par l'enseignant. Une enseignante ayant entre 41 et 50 ans, satisfaite de la collaboration avec les parents, dépeint néanmoins une réalité significative qu'il faut prendre au sérieux : *« (...) On rencontre parfois des parents qui soutiennent leur enfant même en cas de graves actions. Avec du recul, ces enfants sont mal dans leur peau car en total désaccord avec les règles de l'école avec le soutien de leurs parents...Ces enfants-là se [sic] s'améliorent pas et deviennent souvent pires dans les plus hauts degrés scolaires. »*

Le « narcissisme parental » ou la peur de ne plus être aimé

Les éducateurs de l'enfance mettent aussi en avant le potentiel « narcissisme parental » relatif à l'affection que porte l'enfant à leur égard. Certains parents n'osent pas sanctionner leur enfant ou le contredire de peur de ne plus être aimés par ce dernier. C'est le témoignage que livre une éducatrice travaillant dans une structure de l'enfance avec des enfants âgés de 3 à 4 ans : *« (...) Je rencontre beaucoup de parents qui laissent une liberté totale à l'enfant et qui semblent*

complètement sous le charme de leurs enfants et qui n'osent pas les contrarier de peur d'une réaction de colère chez lui. »

Enfin, une questionnée âgée de plus de 50 ans relève un élément important dans la manière d'agir des parents, élément qui se rapproche d'un facteur évoqué par Richer (2005) lorsqu'il parle des différentes plateformes éducatives. Elle cite : *« Qu'il s'agit d'une manière qui les fait déculpabiliser pour des raisons propres à chaque situation parentale, ils pensent qu'en agissant de la sorte ils montrent de l'amour à leur enfant mais en réalité ils n'arrivent plus à faire face à l'éducation et sont totalement démunis de solutions. »* Sa remarque rappelle un des facteurs qu'expose Richer (2005) lorsqu'il explique que des parents agissent parfois pour chercher une possibilité de rachat auprès de leurs enfants, espérant montrer à leur enfant une preuve d'affection afin qu'il se sente aimé.

La cohérence, la communication et la transparence : les clefs du succès de la collaboration

Pour les éducateurs de l'enfance du Valais romand, la communication et la transparence doivent être au cœur de la collaboration entre eux et les parents de l'enfant, ils doivent être des partenaires pour la coéducation de l'enfant. Une professionnelle de l'enfance évoque son expérience quant à la collaboration fructueuse qu'elle entretient avec les parents et l'indispensable cohérence à mettre au profit de cette coopération entre parents et professionnels de l'éducation : *« Je trouve important que les parents soient cohérents avec les réponses que nous avons eues envers leurs enfants. Souvent ils appuient mes discours et sont d'accord avec ce que j'ai dit auparavant à leurs enfants. »*

Une autre éducatrice rappelle également qu' *« une ouverture dans la communication permet de poser parfois d'autres problématiques en lien avec la dynamique familiale. »* La communication est donc nécessaire pour déceler les éventuelles problématiques parascolaires afin de constituer, en tant que professionnel en charge de l'éducation de l'enfant, un soutien important à la parentalité.

La cohérence est également pour les éducateurs sociaux une des conditions *sine qua non* à la réalisation d'une éducation structurante. Pour que l'enfant comprenne qu'il a eu un comportement inadéquat, il faut que les parents et les éducateurs sociaux soient cohérents dans leur discours : adopter la même ligne directrice. *« C'est nécessaire pour l'enfant que les adultes autour de lui soient cohérents ou s'ils ne sont pas d'accord, qu'ils puissent en discuter lorsque l'enfant est absent d'abord, puis avec lui ensuite ! »* rappelle un éducateur social.

En effet, il en va de la crédibilité des éduquants que de se concerter avant et d'adopter ensuite le même discours envers l'enfant, *« le travail de partenariat aide bien souvent l'enfant à comprendre que les mêmes règles et devoirs sont partagées [sic] par tous. »*

Enfin, une éducatrice de l'enfance assure qu'une coopération adéquate se consolide avant tout sur une confiance mutuelle entre les parents et la structure d'accueil, ajoutant que *« le fait de ne rien cacher aux Parents [sic] sur le comportement de leurs enfants favorise la confiance et le dialogue et donc l'acceptation et la coopération »*.

Question 12) A votre avis, l'éducation doit-elle être autoritaire afin d'être structurante pour l'enfant ?

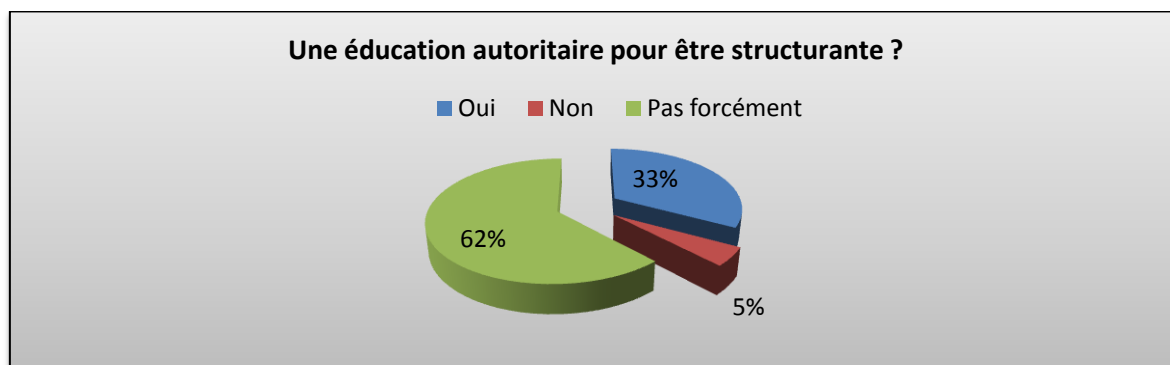


Figure 15 : Une éducation autoritaire pour être structurante ?

Tranche d'âge	OUI (l'éducation doit être autoritaire afin d'être structurante pour l'enfant)	NON (l'éducation ne doit pas être autoritaire afin d'être structurante pour l'enfant)	PAS FORCÉMENT (l'éducation n'a pas forcément besoin d'être autoritaire pour être structurante pour l'enfant)	TOTAL
Moins de 20 ans	1	0	0	1
Entre 20 et 25 ans	4	1	7	12
Entre 26 et 30 ans	3	4	5	12
Entre 31 et 40 ans	7	1	18	26
Entre 41 et 50 ans	7	1	11	19
Plus de 50 ans	4	0	7	11
Total	26 professionnels (32%)	7 professionnels (9%)	48 professionnels (59%)	81 professionnels (99%)

Tableau 4 : Répartition des professionnels sur la nécessité ou non d'une éducation autoritaire, selon l'âge.

Il convient également de répondre de manière fondée à l'idée préconçue selon laquelle l'âge de l'éduquant a une potentielle influence sur l'autorité dont il use. Que faut-il en dire ? La recherche montre que pour les enseignants âgés de moins de 20 ans, une éducation autoritaire est nécessaire pour structurer l'enfant. Chez les professionnels âgés de 20 à 25 ans, l'éducation doit nécessairement être autoritaire pour 4 personnes, ne doit pas l'être pour 1 et pas forcément pour 7 personnes. Concernant la catégorie d'âge des 26-30 ans, 3 perçoivent l'éducation comme devant être autoritaire afin de structurer l'enfant, 4 ne la perçoivent pas comme telle et 5 ne le perçoivent pas forcément comme telle. Chez les personnes âgées de 31 à 40 ans, 7 personnes considèrent l'éducation comme devant être autoritaire pour que l'enfant soit structuré, 1 seule ne la considère pas comme devant être autoritaire et 18 déclarent que l'éducation ne doit pas forcément être

autoritaire pour être structurante. Les professionnels de la catégorie des 41-50 ans pensent pour la majorité que l'éducation n'a pas forcément besoin d'être autoritaire pour être structurante, contrairement à 7 professionnels qui le pensent et 1 qui estime que l'éducation n'a pas besoin d'être autoritaire pour structurer l'enfant. Enfin, les sondés de plus de 50 ans sont 4 à penser que l'éducation doit être autoritaire pour être structurante, contrairement à 7 qui pensent qu'elle n'a pas forcément besoin de l'être.

Le résultat de cette enquête montre en effet que l'âge n'a strictement rien à voir avec la vision que l'on porte sur l'éducation. Les avis des enseignants restent partagés sur l'autorité ; autant les plus âgés trouvent qu'une éducation autoritaire dans l'absolu n'est pas nécessaire pour l'enfant, autant les enseignants jeunes (dans la catégorie des moins de 20 ans et la catégorie des 20-25 ans) pensent qu'elle est nécessaire.

59% des questionnés, âge et genre confondus, pensent que l'éducation ne doit pas forcément être autoritaire pour être structurante, contrairement à 32% qui estiment que si.

Si je fais abstraction de la troisième colonne qui s'intitule « l'éducation n'a pas forcément besoin d'être autoritaire pour être structurante pour l'enfant », les réponses des sondés des catégories d'âges 31-40 ans, 41-50 ans et plus de 50 ans m'interpellent et me surprennent beaucoup. Effectivement, il est compréhensible qu'à 20 ans, un professionnel de l'éducation perçoive l'éducation comme devant être autoritaire puisque ce dernier n'a pas encore d'expérience, n'a pas encore assez de recul sur la vie et n'a peut-être pas encore acquis suffisamment de confiance pour imposer son autorité de manière « naturelle ». Cependant, il est frappant de constater que 7 personnes sur 19 dans la catégorie des 41-50 ans et que 4 personnes sur 11 dans la catégorie des plus de 50 ans affirment que l'éducation doit être autoritaire pour donner une structure à l'enfant, ces âges correspondant généralement à l'expérience, au recul sur la vie, à la sagesse et à l'acquis d'une autorité qui a dû être construite et réajustée au fil de la carrière professionnelle de ces travailleurs.

Question 13) A votre avis, quelles sont les conséquences d'une éducation laxiste ?

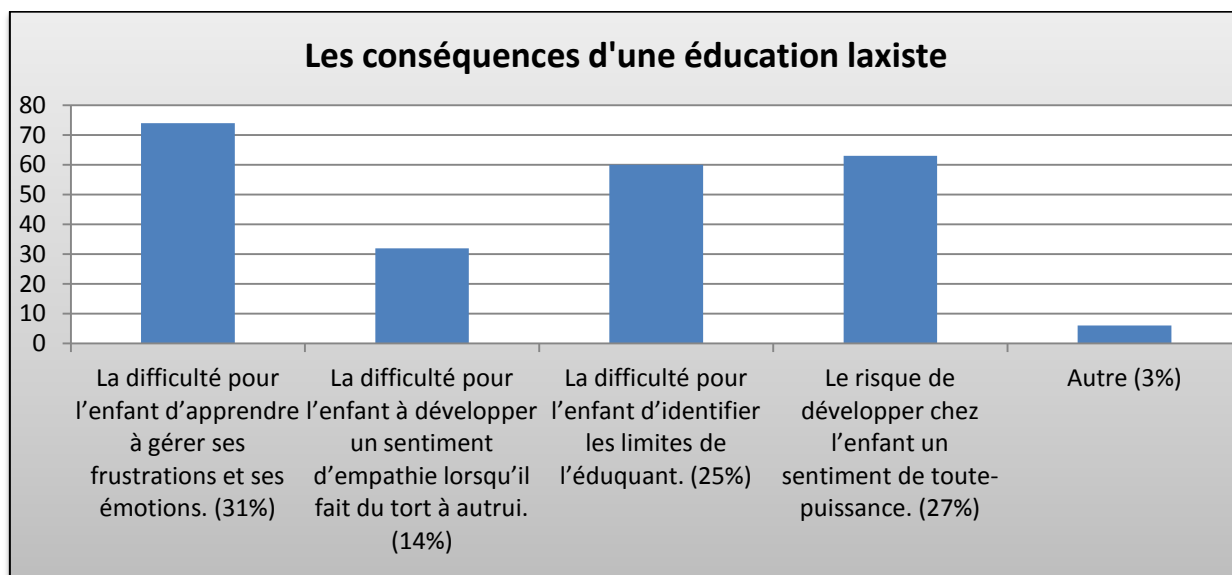


Figure 16 : Les conséquences d'une éducation laxiste.

Une éducation laxiste peut, dès lors, avoir plusieurs conséquences : 31% des professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux) pensent que l'éducation laxiste peut déboucher sur une difficulté pour l'enfant à apprendre la gestion de ses émotions et de ses frustrations. 25% des questionnés assurent que la conséquence d'une éducation laxiste serait

que l'enfant ne puisse identifier les limites de l'éduquant. L'enfant n'est pas sécurisé vu qu'il ne peut se repérer en identifiant les limites de son éducateur (parent, enseignant, éducateur social, etc.). C'est ce que rapporte une éducatrice sociale ayant entre 41 et 50 ans, qui pense que l'enfant a le risque de développer beaucoup d'angoisses, car « *il n'est pa[s] « contenu » par des règles claires* ». Enfin, 27% des professionnels mettent également en évidence le risque pour l'enfant de développer un sentiment de toute-puissance lorsqu'on ne lui pose aucune limite. Un facteur exemplifié par les paroles de cette éducatrice de l'enfance travaillant avec une population d'enfants âgés de moins d'un an à 5 ans : « *Un futur adulte sans limite et incapable de composer avec les règles de vie en société et de s'intégrer.* » déplore-t-elle. Les réponses des professionnels confirment la théorie de Gilbert Richer (2005) selon laquelle l'enfant est en grandes difficultés et en souffrance lorsqu'il doit faire face à un cadre éducatif inexistant. Comme l'explique Richer lorsqu'il parle de *l'enfant-roi anxieux*, ce dernier grandit dans une totale insécurité affective, craignant effectivement de ne pas être aimé. Il souffre de ne pouvoir bénéficier de repères, ni de garde-fou et de limites à ce qu'il fait. Néanmoins, comme le disait Maurice Nanchen dans une interview accordée au journal *Résonances* en décembre 2003, « *le normatif, c'est de l'amour pour plus tard.* »⁵⁶

Question 14) Avez-vous déjà eu un geste physique (dans le cadre professionnel) envers un enfant lorsque ce dernier a usé d'un comportement inadéquat ?

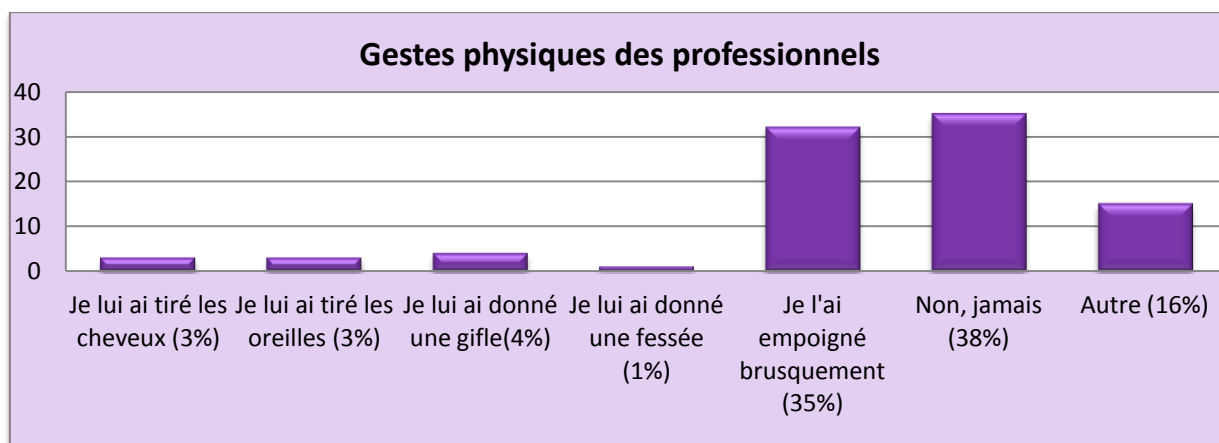


Figure 17 : Gestes physiques des professionnels de l'éducation

Concernant l'identification d'éventuels gestes physiques à l'égard d'un enfant, 35% des professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux) répondent avoir empoigné brusquement un enfant. 3% affirment avoir déjà tiré les cheveux d'un enfant, 3% déclarent avoir déjà tiré les oreilles, 4% disent avoir déjà donné une gifle à un enfant et 1% une fessée. 38% prétendent n'avoir jamais posé la main sur un enfant. Cette donnée peut être un biais, en effet, il est fort possible que certains professionnels aient coché la case « non, jamais », mais qu'ils aient peut-être déjà eu un geste physique envers un enfant, 38% représentant tout de même plus du tiers des sondés. Ces questionnés ont sûrement choisi (consciemment ou inconsciemment) cette réponse parce qu'elle est « socialement désirable ».

16% ont tenu à ajouter des compléments en cochant la case « autre ». Une enseignante ayant entre 41 et 50 ans rapporte avoir empoigné brusquement un enfant, mais également avoir reproduit « *le geste qu'il avait fait à ses copains : coup dans le ventre.* » Ce commentaire peut paraître brut vu qu'aucune information complémentaire ne suit. Cependant, je pense que cette enseignante n'avait pas pour but de lui faire du mal ou de se venger, mais de créer un miroir des émotions : « *Vois-tu la*

⁵⁶ <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/doc/No%2004-Resonances%20dec.%2003.pdf> Le climat de l'école – Dossier, journal Résonances, décembre 2003.

sensation désagréable que cela produit lorsque tu donnes un coup dans le ventre de tes camarades ? ». Evidemment, il faut aussi mesurer l'intensité du coup (le lui a-t-elle donné sur le coup des émotions ? le lui a-t-elle donné d'une manière vive et brutale ?) et évaluer si le coup a été donné sans engager une discussion par la suite ; le cas échéant, cela n'a aucune finalité pédagogique étant donné que l'enfant n'aurait pas la possibilité de créer un lien entre ce qu'il a produit comme geste et ce qu'il en pense après discussion avec son enseignante.

Ce fut sûrement le cas de cette autre enseignante ayant entre 41 et 50 ans, qui voulait certainement faire prendre conscience de l'impact de la violence à son élève : *« Je lui prends les deux mains et les frappe l'une contre l'autre pour qu'il sente que taper ses camarades n'est pas agréable. »*

Il y a également l'exemple de cette jeune enseignante (âgée de moins de 20 ans) qui rapporte une expérience significative vécue dans sa classe l'année passée : *« Un petit de 4 ans, enfant unique, avait des actes agressifs envers ses camarades pour trouver sa place dans la classe (pousse ses copains, les tape...). Après avoir discuté avec lui, essayé la fermeté, la douceur et n'obtenant aucun résultat, un jour j'ai craqué...Il avait pincé très fort un copain, les pleurs s'en suivent et là, je craque et je pince le petit ! Erreur professionnelle et souci... A la sortie, je vais voir la maman et lui explique le comportement de son fils, mes efforts pour qu'il change de comportement et ce qui s'est passé aujourd'hui... La maman me dit alors que son fils agresse continuellement ses petits voisins, et qu'elle a bien des problèmes avec lui. Elle ne m'en tient pas rigueur, ouf ! mais depuis ce jour-là, il n'a plus jamais agressé un camarade en classe ! Et moi, je n'ai plus jamais pincé... [sic] ».* Il convient de poser une réflexion sur cette expérience évoquée et de ne pas porter de jugement hâtif, la maman du garçon étant autant désespérée que la maîtresse d'école. Il aurait été intéressant éventuellement d'analyser et de comprendre le contexte familial dans lequel l'enfant grandit et de percevoir pourquoi la mère du jeune enfant a confié à son enseignante qu'elle se sentait désespérée, mais cette recherche convient d'être limitée, les ressources et le temps étant également insuffisants pour investiguer ce paramètre.

Les éducateurs de l'enfance, eux, ajoutent également des précisions quant aux éventuels gestes physiques qu'ils ont pu avoir envers un enfant au cours de leur carrière et qui n'entrent pas dans les items proposés. Une éducatrice âgée de plus de 50 ans et travaillant avec des enfants âgés de moins de un an à cinq ans affirme avoir déjà *« frappé sur la main »* d'un enfant. Une éducatrice du même âge et travaillant avec des enfants de la même catégorie d'âge confirme également avoir tapé sur les doigts d'un enfant, mais *« il y a for [sic] longtemps »* précise-t-elle.

Les éducateurs sociaux évoquent des situations qu'on pourrait qualifier de « légitime défense », où le recours à la « contention physique » dans le but de préserver les autres ou soi-même s'avère nécessaire. C'est ce que confie une éducatrice sociale travaillant avec des adolescents et jeunes adultes (jeunes âgés de 14 à plus de 18 ans) : *« J'ai repoussé un jeune qui me menaçait en s'approchant trop près ».* C'est également ce que déclare cet éducateur qui précise qu'il importe de devoir user de contention physique envers un enfant *« devant le danger qu'il présentait à ce moment pour lui-même et son entourage (moi). »* En effet, dans certaines situations difficilement gérables, il est indispensable pour certains éducateurs sociaux d'avoir recours à des clés de bras ou d'user de mesures de contention lors d'actes d'agression envers soi ou les autres personnes (collègues, enfants, etc.).

Ainsi, 27% des professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux) soumis à cette enquête ont déjà usé de châtiments corporels dits « légers » (à savoir, comme il est mentionné plus haut sur le graphique, tirer les cheveux, tirer les oreilles, donner une gifle, donner une fessée, etc.) envers les jeunes dont ils s'occupent. Si l'on ajoute l'item « je l'ai

empoigné brusquement », on peut dès lors constater que 62% des professionnels ont eu un geste physique (qu'il s'agisse d'un châtiment corporel ou non) envers un enfant.

Question 15) Quel(s) geste(s) considérez-vous « violent(s) » (selon votre perception de la violence) ?

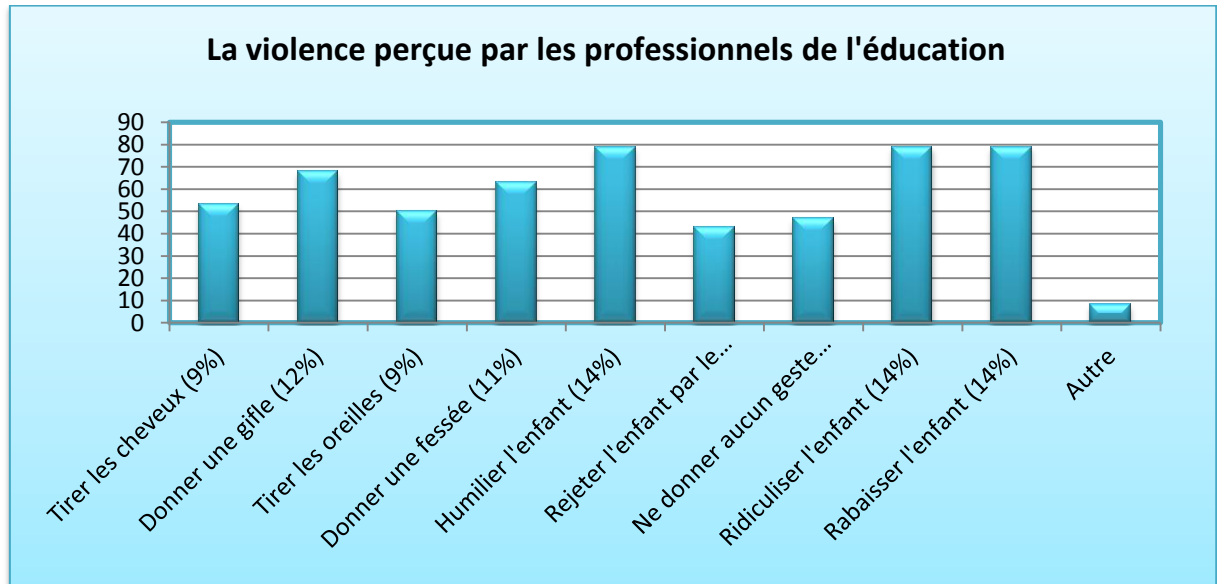


Figure 18 : Gestes perçus comme « violents » par les professionnels de l'éducation.

« La violence psychologique envers les enfants compte parmi les formes de violence les plus fréquentes ; c'est pourtant celle qui est la moins visible, car elle n'occasionne pas de blessures extérieures. Il n'est pas rare qu'on la banalise comme une « méthode d'éducation normale ».⁵⁷ C'est ce que cite la plateforme internet de la Fondation Suisse pour la Protection de l'Enfant comme définition de la violence psychologique. On trouve un parallèle à cela dans la réponse des sondés : la majorité des professionnels de l'éducation, tous domaines confondus - à savoir les enseignants, les éducateurs de l'enfance et les éducateurs sociaux (79 professionnels sur 82, ce qui représente 39%) - perçoivent l'humiliation, le fait de ridiculiser ou de rabaissier un enfant comme des actes foncièrement violents ; ces actes de violence psychologique sont plus significatifs que les actes de violence physique d'après le résultat de ce sondage. Les actes physiques tels que « tirer les cheveux » (9% identifient cet acte comme « violent »), « donner une gifle » (12 % considèrent cet acte comme « violent ») ne sont pas estimés moindres, mais la violence psychologique aurait apparemment un impact plus conséquent d'après les chiffres de cette enquête.

En tant qu'éducatrice sociale, je suis également plus sensible au recours à la violence psychologique que physique. Je pense, en effet, que la violence psychologique est beaucoup plus traumatisante pour un enfant et a un impact plus conséquent sur le long terme que le recours exceptionnel à « une claque » ou « une fessée ». Je précise ici qu'en tant que professionnelle et éducatrice en devenir, je ne tolère pas le recours à « la violence » dans le cadre professionnel, ni dans le cadre privé ; mon devoir en tant qu'employée et citoyenne est de tout évidence de mettre en œuvre ce devoir d'assistance à personne en danger. Néanmoins, je conçois que « la violence psychologique » provoque des blessures « invisibles » et profondes, car elles restent intérieures,

⁵⁷<http://kinderschutz.ch/cmsn/fr/category/rubriques/th%C3%A8mes/violence-psychologique/violence-psychologique-%C3%A0-lendroit-des-enfants> Site internet de Fondation Suisse pour la Protection de l'Enfant Accueil – Thème – Violence psychologique

ancrées dans l'esprit de l'enfant ; ce dernier étant un être en devenir, en développement, il interprétera ces paroles comme étant des vérités, ce qui aura pour conséquence qu'il se dévalorise, se dénigre, n'ait pas confiance en lui et ne puisse pas se développer de manière harmonieuse.

Question 16) Selon vous (sans aller vous renseigner), pensez-vous que les châtiments corporels dits « légers » (tirer l'oreille, gifler, donner une fessée, etc.) sont actuellement interdits par la loi en Suisse ?

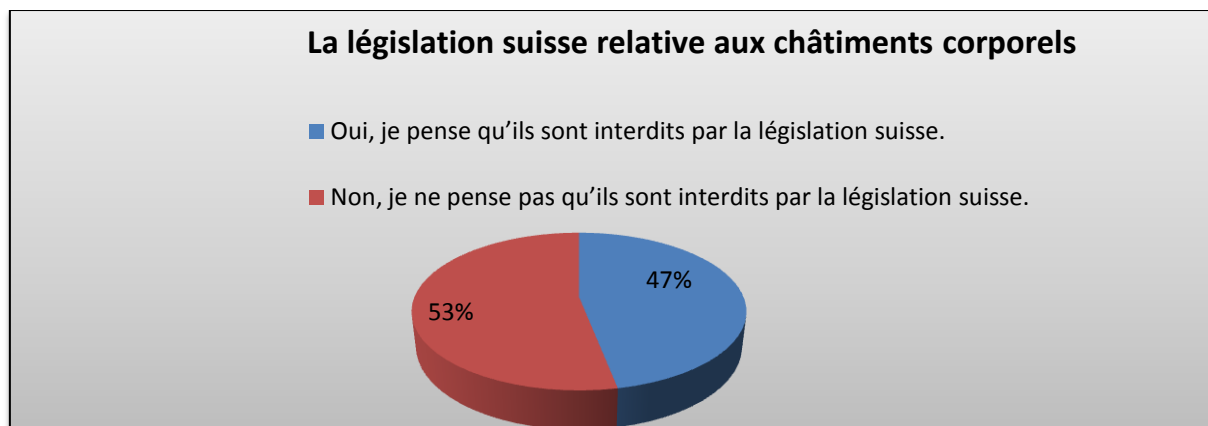


Figure 19 : Connaissance ou méconnaissance de la législation suisse sur les châtiments corporels.

L'avis des professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux) est assez partagé quant à la législation suisse vis-à-vis des châtiments corporels. 53% des professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux) pensent que les châtiments corporels sont interdits par la législation suisse contre 47% qui pensent qu'ils ne le sont pas.

Néanmoins, je dois préciser que la question a été mal formulée dans le sens où elle ne précise pas si je parle des châtiments corporels dans la sphère privée ou des châtiments corporels dans le cadre professionnel.

Si les professionnels pensaient à l'utilisation des châtiments corporels dans le contexte familial, les 53% ont raison : donner une gifle, une fessée ou tirer les oreilles à son enfant n'est pas punissable d'après la législation suisse. Il convient néanmoins de dissocier les châtiments corporels « légers » et donc « occasionnels » des châtiments corporels récurrents et excessifs considérés comme des voies de fait par le code pénal suisse. Si les 47% qui ont répondu par la positive à la condamnation par le droit suisse des châtiments corporels dans le cadre professionnel, ces derniers ont également raison. Un enseignant a également fait une remarque pertinente pour une autre question qui se rattache essentiellement à cette donnée : « *Je pense que la loi suisse permet de légères punitions corporelles appliquées de façon occasionnelle par les parents. Ces mêmes punitions corporelles sont interdites pour un enseignant par rapport à son élève.* »

Un constat également essentiel à faire : les gestes physiques (fessée, tirer les oreilles, tirer les cheveux, empoignade, etc.) qui ont été utilisés par les professionnels questionnés (cf. question 14) paraissent indépendants de leurs connaissances relatives au droit suisse en matière de châtiments corporels. En effet, 11 enseignants qui ont usé d'un geste physique (châtiment corporel « léger » ou non) envers un enfant ne pensent pas que les châtiments corporels sont interdits, de même que 10 autres enseignants qui ont également eu un geste physique envers un enfant et qui pensent au contraire que cela est condamnable. Chez les enseignants toujours, 5 personnes qui déclarent

« n'avoir jamais » eu de gestes physiques envers un enfant pensent que les châtiments sont condamnables par la législation suisse, contrairement à 3 qui ne le pensent pas.

Concernant les éducateurs de l'enfance, 4 éducateurs ayant utilisé de gestes physiques à l'égard d'un enfant pensent que l'usage de châtiments corporels est punissable, contrairement à 7 qui ne le pensent pas. Pour les éducateurs de l'enfance qui affirment « n'avoir jamais » utilisé de châtiments corporels « légers » ou gestes physiques envers un enfant, 8 questionnés pensent que l'usage de châtiments corporels est punissable, contrairement à 4 qui ne le pensent pas. Les opinions sont également tranchées chez les éducateurs sociaux : sur les 10 éducateurs sociaux ayant déjà utilisé de gestes physiques à l'égard d'un enfant dont ils avaient la charge, 4 pensent que le recours à la force physique peut entraîner des sanctions pénales, contrairement à 6 éducateurs sociaux qui ne le pensent pas. De même, sur les 14 éducateurs sociaux ayant répondu « n'avoir jamais » touché un enfant, 9 éducateurs sociaux ne pensent pas qu'il peut y avoir des conséquences pénales suite à un châtiment corporel, contrairement à 5 qui le pensent.

Il est donc difficile de faire un lien entre l'usage d'un geste physique envers un enfant et la connaissance ou la méconnaissance de lois relatives à la protection de l'enfant.

Question 17) Selon Maurice Nanchen (Ce qui fait grandir l'enfant, affectif et normatif les deux axes de l'éducation, Saint-Maurice : Ed. Saint-Augustin, Collection L'aire de famille, 2011, 157 p.), les éduquants « normatifs » et les éduquants « affectifs » ne sont pas d'accord : « (...) les « normatifs » reprochent aux « affectifs » de manquer de force, voire de saboter leurs efforts pour bien éduquer. Inversement, les « affectifs » accusent les « normatifs » de dureté, quand ce n'est pas de brutalité » (p.87).

Et vous, pensez-vous plutôt qu'une éducation structurante pour l'enfant doit être basée sur :

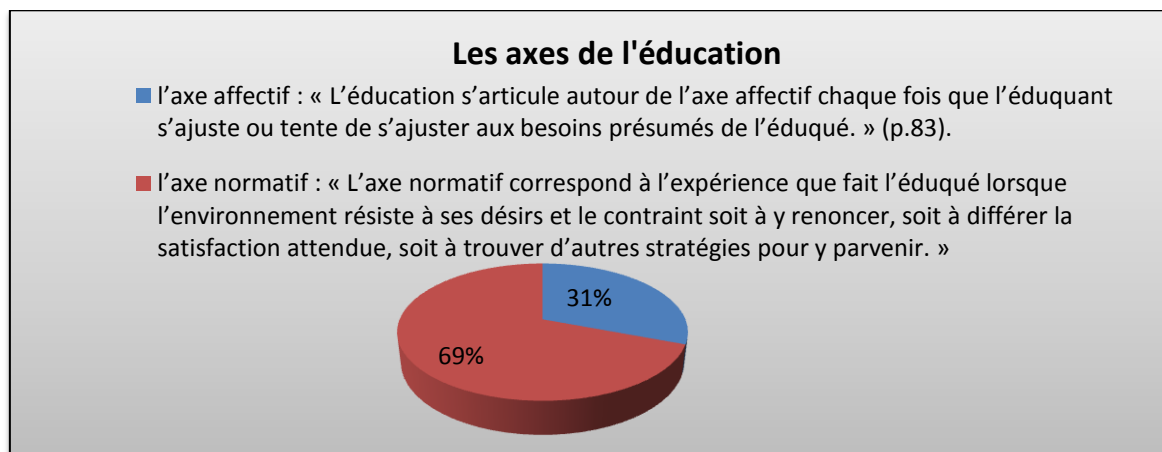


Figure 20 : L'axe de l'éducation (normatif ou affectif) privilégié pour une éducation structurante.

Professionnels de l'éducation (82)	Education à dominante normative que le professionnel a reçue pendant son enfance	Education à dominante affective que le professionnel a reçue pendant son enfance	Education affectivo-normative que le professionnel a reçue pendant son enfance
Le professionnel pense qu'une éducation structurante doit plutôt se baser sur	32 professionnels (41%)	13 professionnels (17%)	9 professionnels (12%)

l'axe normatif			
Le professionnel pense qu'une éducation structurante doit plutôt se baser sur l'axe affectif	9 professionnels (12%)	8 professionnels (10%)	6 professionnels (8%)

Tableau 5 : Représentativité des professionnels de l'éducation selon le type d'éducation reçu et l'axe éducatif privilégié.

77 professionnels de l'éducation, catégories professionnelles confondues, ont répondu à ces 2 questions croisées. 5 professionnels n'ont pas répondu à ces questions, ou alors certaines de leurs réponses n'entraient pas dans ce champ et je les ai donc volontairement écartées de ce tableau. Voici une explication détaillée des professionnels qui n'ont pas été comptabilisés dans ce tableau : 1 éducateur social n'a pas répondu aux questions relatives à l'éducation reçue pendant l'enfance et l'axe éducatif qu'il privilégierait le plus pour une éducation structurante chez l'enfant. Je n'ai pas inséré la réponse d'un éducateur de manière volontaire, car celui-ci précise, concernant l'éducation qu'il a reçue, que ses parents étaient « trop préoccupés par leur vie pour s'occuper de la mienne au sens affectif ». Néanmoins, cet éducateur social pense qu'une éducation structurante se base plutôt sur l'axe affectif. 1 enseignant a expliqué quant à lui avoir reçu une éducation normative mais quelque peu assouplie comme il était le troisième d'une fratrie ; il n'a pas répondu à la question de l'axe éducatif qu'il faudrait le plus privilégier pour favoriser une éducation structurante. 2 éducateurs de l'enfance qui ont reçu une éducation affectivo-normative n'ont pas non plus répondu à la question de l'axe éducatif qu'il faudrait le plus privilégier pour favoriser une éducation structurante.

Chez les professionnels de l'éducation, 41% des personnes qui ont reçu une éducation à dominante normative pensent qu'une éducation structurante doit plutôt se baser sur l'axe normatif. 12% des professionnels ayant reçu une éducation à dominante normative pensent, au contraire, que l'éducation structurante devrait plutôt se baser sur l'axe affectif.

En ce qui concerne les professionnels en charge de l'éducation qui ont reçu une éducation à dominante affective, 17% d'entre eux privilégieraient l'axe inverse de celui avec lequel ils ont été principalement éduqués : l'axe normatif devrait être mis à profit. 10% d'entre eux pensent qu'ils devraient favoriser l'axe avec lequel ils ont été essentiellement éduqués : l'axe affectif doit être mis en avant.

Enfin, les professionnels de l'éducation ayant reçu une éducation affectivo-normative sans que leurs parents aient privilégié un axe plutôt qu'un autre pensent pour 12% d'entre eux qu'une éducation structurante doit plutôt se baser sur l'axe normatif, contrairement aux autres 8% qui privilégieraient l'axe affectif.

En conclusion, je peux donc constater que les professionnels de l'éducation, quel que soit l'axe avec lequel ils ont été éduqués, ont tendance à favoriser l'axe normatif par rapport à l'axe affectif. Dès lors, je peux affirmer à travers cette analyse transversale que l'éducation que le professionnel a reçue pendant son enfance n'a pas forcément une influence sur le style d'éducation qu'il va employer. Certes, les éduquants qui d'après ce tableau ont bénéficié d'une éducation à dominante normative, à savoir 41%, auront plus tendance à privilégier l'axe normatif. Néanmoins, les 17% des

professionnels qui affirment avoir bénéficié d'une éducation à dominante affective privilégieraient également l'axe normatif.

Question 18) Dans une équipe éducative, lorsque les éduquants ne privilégient pas le même axe, vous pensez que :

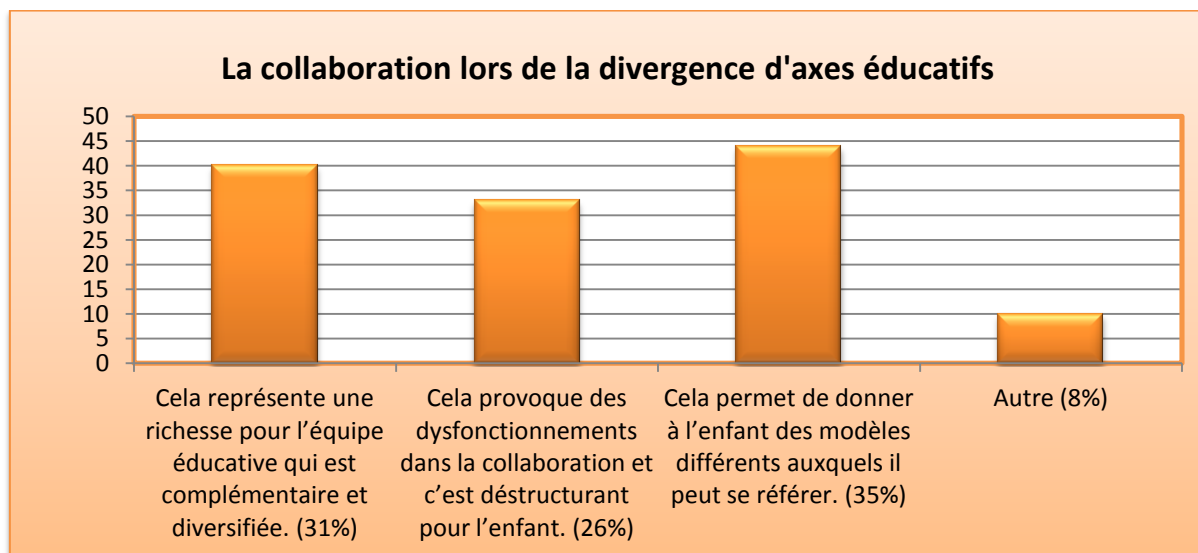


Figure 21 : La vision de la collaboration lors de la divergence de paradigme éducatif.

Le questionnaire avait également pour but de connaître l'avis des professionnels de l'éducation sur la collaboration entre éduquants ne privilégiant pas le même axe éducatif. De manière générale, 31% des professionnels de l'éducation perçoivent une richesse, un plus dans une équipe éducative lorsque les approches pédagogiques et prises en charge sont diversifiés et donc complémentaires, 35% affirment également l'intérêt de diversifier la prise en charge pour que l'enfant puisse se référer à différents modèles, contrairement aux 26% restants qui, eux, partent du postulat que la divergence des axes éducatifs débouche sur des dysfonctionnements dans la collaboration et que cela est destructurant pour l'enfant.

Par ailleurs, ce qu'il y a d'intéressant pour cette question-ci, dans l'analyse détaillée de chaque échantillon, c'est de constater que 34% des enseignants pensent que lorsqu'il y a une divergence en matière d'approche éducative, cela provoque des dysfonctionnements dans la collaboration et que cela a pour effet de déstructurer l'enfant (alors que les enseignants travaillent généralement seuls), contrairement aux éducateurs de l'enfance (32%) et éducateurs sociaux (40%) qui sont d'avis que la divergence des axes éducatifs permet de donner plusieurs modèles auxquels l'enfant peut se référer.

Les 8% qui ont coché la case « autre » répondent majoritairement que la mobilisation des deux axes est nécessaire, voire indispensable pour une éducation cohérente, structurante et stable. En effet, pour tout enfant, le but est de pouvoir s'adapter à son environnement, et il est utopique de croire qu'une équipe éducative est systématiquement en accord avec toutes les décisions prises. Un éducateur social affirme qu'il est d'ailleurs malsain de mobiliser exclusivement un seul axe et que d'après son expérience, aucune de ses connaissances professionnelles n'agit ainsi : *« je pense qu'il faut user d'un savant mélange entre l'axe normatif et l'axe affectif. Les deux sont importants. Si un de mes collègues est uniquement dans le normatif, ça n'ira pas. si'il (sic) est uniquement dans l'affectif, ça n'ira pas non plus. Mais mon expérience me fait dire qu'aucun de mes collègues n'est uniquement dans le normatif ou l'affectif. »*

« Je travaille en duo, et que ce soit ma collègue ou moi, nous respectons la sanction prise par l'autre et la faisons appliquer même si notre pensée pourrait différer. Cependant, il peut y avoir des différences dans le degré de tolérance de chacune, mais les enfants s'adaptent rapidement à l'une ou l'autre si le fond reste le même » commente une enseignante. Cette enseignante relève malgré tout la nécessité d'être sur la même longueur d'onde entre collègues lorsqu'il est question de cadre éducatif, et ainsi de respecter la prise d'initiative (une sanction par exemple) du collègue avec qui l'on travaille (en l'occurrence sa collègue institutrice avec qui elle travaille en binôme).

Une autre enseignante témoigne également dans ce sens-là en mettant aussi en avant la nécessité de dialoguer sur la mise en œuvre des outils éducatifs déjà utilisés et d'adopter la même ligne de conduite : « Chaque enseignant a sa manière de faire et je le respecte mais il me semble important de collaborer avec l'enseignante précédente afin d'échanger lorsqu'il y a des élèves présentant des problèmes de comportements afin de prendre connaissance de ce qui a été fait et d'avoir davantage d'outils pour la suite. »

De même, ces professionnels travaillant dans des structures de l'enfance (34%) et dans des institutions sociales (33%) reconnaissent également que la mobilisation des deux axes éducatifs constitue une richesse pour l'équipe éducative ; cela permet en effet à l'équipe éducative d'être complémentaire et diverse dans la prise en charge de chaque jeune.

Une grande partie des enseignants rejoint essentiellement la pensée de Maurice Nanchen quant au fait que des conflits idéologiques se développent dans la collaboration entre éduquants, avec le risque de corriger la tendance considérée comme inappropriée par des comportements compensateurs. Dans une telle situation, l'enfant ne peut que constater les failles dans la collaboration entre éduquants, ce qui risque de décrédibiliser les enseignants et de morceler la ligne conductrice qui constitue un repère pour l'enfant. Les éducateurs de l'enfance et les éducateurs sociaux reconnaissent l'importance de donner à l'enfant plusieurs modèles sur lesquels il peut s'appuyer et de pouvoir s'adapter en tout temps à l'un des axes éducatifs lorsque l'environnement doit s'adapter aux besoins et attentes de l'éduqué (axe affectif), et lorsque l'enfant doit s'adapter aux contraintes que lui impose l'environnement.

Question 19) Arrive-t-il qu'un de vos collègues coupe l'action éducative que vous étiez en train de mettre en place ? et Question 19a) Qu'en pensez-vous ?

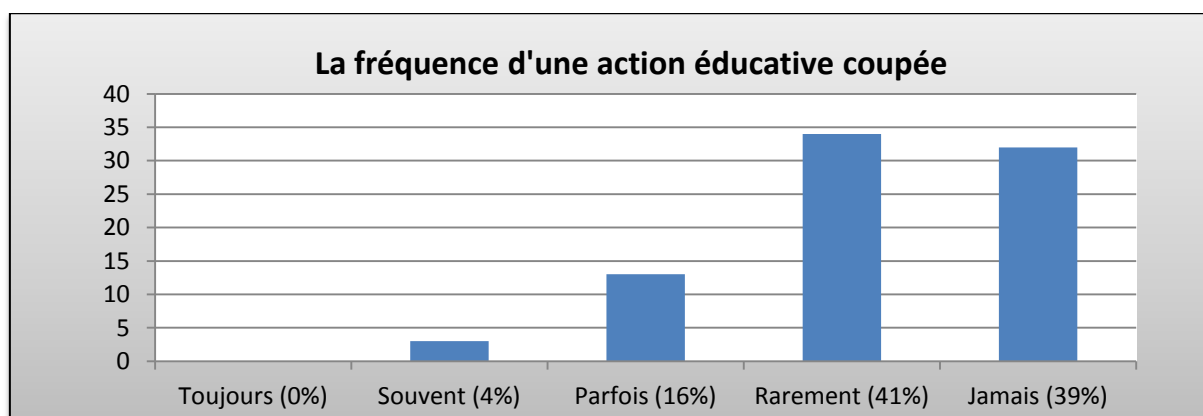


Figure 22 : La fréquence d'une action éducative coupée.

Les professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux) se font pour 4% « souvent » couper leur action éducative, « parfois » pour 16% d'entre eux,

« rarement » pour la majorité des professionnels représentée par 41% et « jamais » pour les 39% restants.

Les enseignants travaillent généralement seuls, cela ne pose donc a priori aucun problème de divergence d'axe éducatif, puisque les maîtres d'école qui travaillent de manière indépendante ont leur propre ligne directrice, leur propre fonctionnement et leur propre approche pédagogique. D'ailleurs, 63% des enseignants ont coché la case « jamais » à la question « *Arrive-t-il qu'un de vos collègues coupe l'action éducative que vous étiez en train de mettre en place ?* ». 23% répondent « rarement » à cette question, ce qui peut nous laisser penser qu'une grande majorité d'entre eux travaillent de manière indépendante.

Néanmoins, les maîtres d'école qui ont précisé travailler en duo prennent conscience de l'importance d'être clair dans la collaboration pour paraître crédible aux yeux de l'enfant. « *Je travaille en duo, et que ce soit ma collègue ou moi, nous respectons la sanction prise par l'autre et la faisons appliquer même si notre pensée pourrait différer.* » rapporte une enseignante. Une autre questionnée relève le fait que l'enfant risque de dépasser les limites et d'instrumentaliser ses enseignants s'il remarque qu'ils ne sont pas sur la même longueur d'onde : « *(...) Apparaît alors le risque que l'enfant pousse les limites plus loin en remarquant que quelqu'un « viendra le défendre » ou que « les deux maîtresses ne s'entendent pas »* ».

Une enseignante fait également une remarque pertinente sur le clivage des axes éducatifs en mettant le doigt sur le fait que cela peut être difficile de redresser la barre lorsque l'enseignant précédent a laissé trop de mou. « *Il est très compliqué de reprendre une classe où le collègue a plus laissé aller les choses. Certains collègues ne sont pas dérangés par le bruit, les violences ou le manque de travail.* »

Les éducateurs de l'enfance et les éducateurs sociaux travaillent quant à eux en équipe et la collaboration est indispensable pour un travail basé avant tout sur la cohésion d'équipe. Parmi les éducateurs de l'enfance qui ont déjà eu une de leurs propres actions éducatives coupée, 4% affirment que cela est arrivé « souvent », 26% précisent que cela leur est arrivé « parfois », la grande majorité, à savoir 48%, reconnaît que ses actions éducatives ont « rarement » été coupées et enfin 22% assurent qu'ils n'ont « jamais » eu une action éducative coupée ou redirigée jusqu'à maintenant. Concernant les éducateurs sociaux, 4% assurent qu'ils se font « souvent » couper leur action éducative, 12% déclarent qu'ils se font couper « parfois » leurs prises d'initiatives, la majorité des éducateurs, à savoir 56%, confie se faire couper « rarement » ses actions éducatives et les 28% restants expliquent ne s'être « jamais » fait couper ou rediriger leurs actions.

« *C'est par un travail d'équipe basé sur la confiance, la connaissance de l'autre et sur des perspectives professionnelles communes qu'une équipe éducative peut fonctionner différemment* » explique une éducatrice de l'enfance ayant entre 41 et 50 ans. Une professionnelle rappelle que s'il arrive que des actions éducatives soient coupées, il est indispensable d'aborder cela en colloque dans le but d'améliorer la pratique. Une éducatrice précise que si un collègue tente de couper l'action éducative et de la rediriger, il y a le risque que l'enfant teste « *à nouveau les limites* » pendant une période.

Une éducatrice relativise et tenterait de connaître avant tout la raison pour laquelle un de ses collègues lui aurait coupé son action : « *Ça peut être un peu frustrant parfois. Mais je l'accepte si les arguments sont justifiés.* »

Certains éducateurs de l'enfance évoquent aussi l'insécurité qui risque de déstabiliser l'enfant s'il n'a pas de repères vis-à-vis des éduquants, lesquels doivent garder dans l'absolu une ligne commune quand bien même la pratique serait différente.

Un nombre important d'éducateurs sociaux et d'éducateurs de l'enfance sont d'avis que si un collègue coupait leur action éducative, ils se sentiraient discrédités aux yeux de l'enfant. Une éducatrice sociale y perçoit une forme malsaine de compétitivité entre collègues : *« Je trouve cela très désagréable. J'ai le sentiment de me faire discréditer et qu'un[e] relation verticale s'installe entre mon collègue et moi »* déplore cette éducatrice sociale ayant entre 26 et 30 ans et travaillant avec des jeunes âgés de 14 à 18 ans. Une frustration et un agacement que partage également un éducateur social qui conseille d'engager de suite une discussion pour éviter les quiproquos : *« Lorsque cela se passe la personne qui a mené l'action éducative de base peut se sentir discréditée. Celle-ci, à mon avis, devrait dans les plus brefs délais, en rediscuter avec la personne qui a coupé à sa manière l'action éducative de base. »*

Par ailleurs, un éducateur social faisant partie des 28% qui ne se sont « jamais » fait couper leur action éducative assure qu'il faut mettre *« un point d'honneur à être cohérent. Nous faisons confiance aux collègues. Souvent nous discutons entre nous avant de mettre en place une action éducative. Si je ne suis pas sûr, je discute avec mon collègue référent du jeune pour évaluer la pertinence de mon action éducative. »* Il s'agit surtout pour les éducateurs sociaux de respecter la pratique de l'autre pour autant qu'elle ne porte pas préjudice à l'enfant et de discuter dans un espace de temps déterminé lorsqu'une action a été coupée afin d'éviter des quiproquos.

Néanmoins, certains éducateurs sociaux estiment qu'il est indispensable de couper une action éducative s'ils constatent que leur collègue use de violence psychologique ou physique envers l'enfant dont ils s'occupent. C'est ce que confie cette éducatrice de l'enfance ayant entre 20 et 25 ans et travaillant avec des enfants âgés de 3 et 4 ans : *« (...) Par contre si l'action éducative comporterait (sic) des gestes violents (ex : gifle) elle devrait être arrêtée immédiatement. »* Il convient, en finalité, de savoir respecter l'approche éducative de son collègue pour éviter de le discréditer aux yeux des enfants et des autres collègues, de même que de savoir intervenir et rediriger l'action si l'on constate que l'éduquant use de maltraitance à l'égard d'un enfant.

Question 20) Lorsque vous observez votre collègue mettre en place une action éducative et que cette dernière vous déplaît et que vous la jugez inadéquate, que faites-vous ?

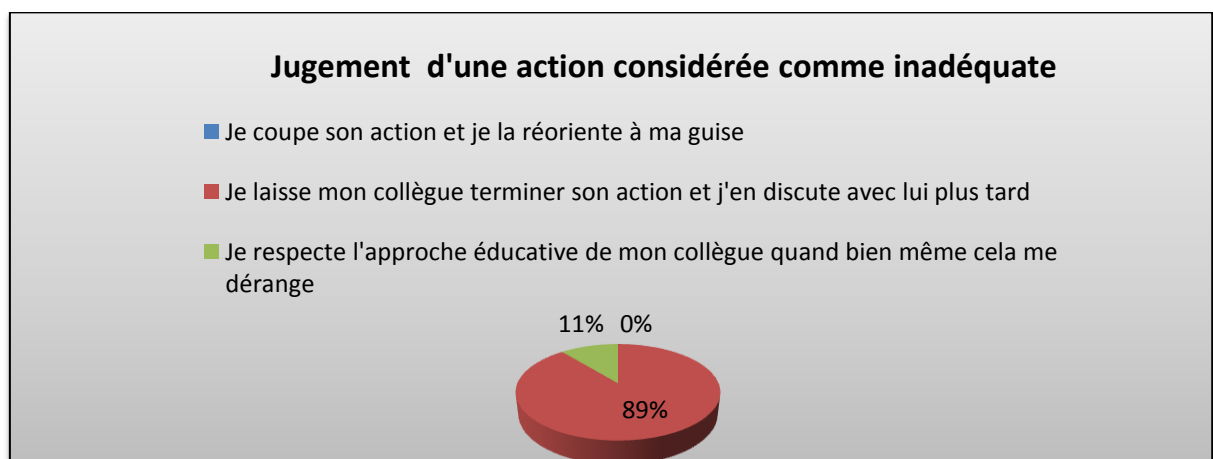


Figure 23 : Jugement d'une action éducative d'un collègue considérée comme inadéquate.

Les professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux) répondent majoritairement (89%) qu'ils laissent leur collègue terminer son action éducative avant de discuter avec ce dernier de l'action qui leur a déplu et qu'ils jugeaient inadéquate. 11% des

enseignants respectent quant à eux l'approche éducative de leur collègue quand bien même cela les dérange.

En effet, la majorité des professionnels de l'éducation trouve malsain de couper une action éducative d'un collègue devant l'enfant, car d'une part le collègue risque de perdre sa crédibilité et d'autre part l'enfant est amené à tester à nouveau pendant une période les limites de l'éduquant en question. La majorité des questionnés s'accorde sur le fait que la confrontation d'opinions, les avis divergents doivent être discutés pendant l'absence des enfants afin de garder et de consolider une cohésion d'équipe basée sur la cohérence, la transparence et le désir de suivre la même ligne commune.

Cependant, des professionnels ont développé une réflexion sur la manière dont ils agiraient et cela dans la question 19a). Il convient de retranscrire ces éléments ici afin de mieux faire le lien avec la question précédente. Une enseignante a relevé un point capital quant à une éventuelle interruption de l'action « éducative » considérée comme inadéquate : « (...) *si un collègue use de violence verbale, physique ou humilie l'enfant, je pense qu'il faut intervenir.* » Il y a cette volonté, cette nécessité pour cette enseignante de distinguer, de dissocier une action « éducative » qui ne lui plaît pas et pour laquelle elle n'interviendrait pas forcément et l'utilisation de violence dont l'enfant pourrait être victime et pour laquelle il est indispensable d'intervenir. En effet, la dénonciation d'un acte ou l'arrêt d'une action « éducative » est nécessaire lorsqu'il y a suspicion de maltraitance. « (...) *si l'action éducative comporterait (sic) des gestes violents (ex : gifle), elle devrait être arrêtée immédiatement.* » confie une éducatrice de l'enfance.

Une éducatrice de l'enfance préfère quant à elle parler immédiatement d'une action qui lui déplaît afin de trouver un consensus avec son collègue. « *Je le dis de suite à la personne. On discute du problème (sa vision et ma vision des choses/de la situation) et on trouve une solution (punition différente par exemple).* » C'est frustrant pour moi et déstabilisant pour le jeune. Je pense que nous devons être solidaires dans nos actions en respectant la manière d'être et de faire de chacun. Personnellement, si une interaction d'un de mes collègue[s] m'a déplu, je reprends avec lui après » confie une éducatrice sociale d'adolescents âgés de 14 à 18 ans. Pour cette dernière, s'il y a une divergence de valeurs dans l'application d'une action, il convient réellement d'en discuter, mais après que l'action a été effectuée.

Question 21) Si les modalités de prise en charge d'un jeune ont été décidées démocratiquement en colloque et que vous y êtes opposé, vous :

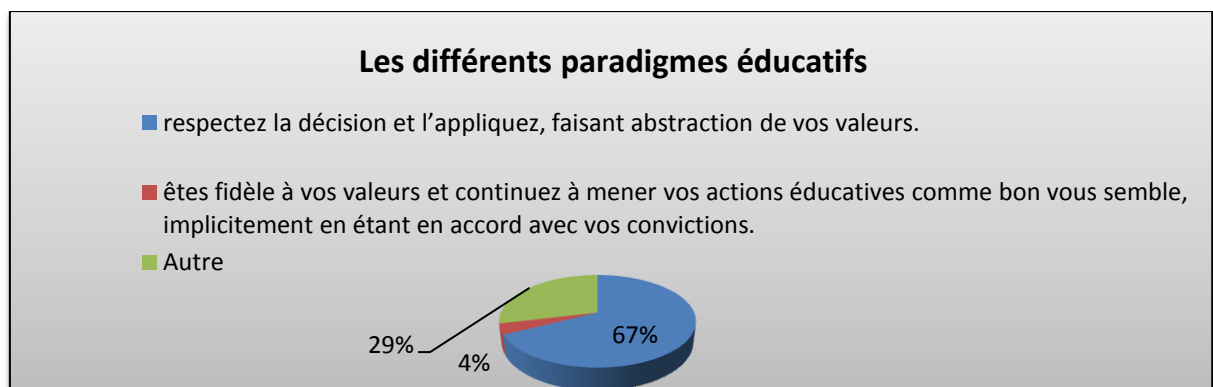


Figure 24 : Réaction du professionnel face à un paradigme éducatif lui déplaisant.

Il est également nécessaire de savoir comment réagissent et agissent les éduquants qui doivent appliquer une décision qui vont à l'encontre de leurs valeurs. La majorité des questionnés (67%) disent respecter la décision et l'appliquer en faisant abstraction de leurs valeurs lorsque des modalités de prise en charge d'un jeune ont été décidées démocratiquement alors que les

questionnés y étaient opposés, contrairement à 4% des éducateurs de l'enfance qui, eux, continueraient à mener leurs actions éducatives comme bon leur semble, indépendamment des décisions prises en équipe, durant un colloque par exemple. La réponse majoritaire peut paraître surprenante, car il est difficile de penser faire abstraction de ses valeurs, l'individu étant systématiquement habité et guidé par ces dernières.

Néanmoins, 29% des sondés ajoutent une remarque en précisant qu'ils appliqueront la décision en gardant leurs valeurs en tête et tenteront de reprendre la décision en colloque s'il s'avérait qu'elle produit des résultats négatifs ou qu'elle ne produit aucun effet bénéfique sur le long terme. D'autres professionnels sont beaucoup plus dubitatifs quant à l'idée de substituer l'applicabilité de l'action à leurs valeurs, comme le rapporte cette enseignante ayant entre 20 et 25 ans : *« Il va falloir que j'en parle à mon supérieur ou en tout cas à un collègue qui m'est proche. Je ne vais pas pouvoir faire abstraction de mes valeurs du jour au lendemain mais je vais avoir une réflexion sur cette « modalité de prise en charge » et chercher les aspects positifs que je serais d'accord de mettre en place. »* Une éducatrice tentera d'argumenter au maximum pour défendre ses idées et ses positions *« en tant qu'actrice et non victime des décisions »*. Un positionnement qui fait appel à la persévérance et à la volonté d'argumenter ses idées et de co-construire avec son équipe. Des éducateurs, quand bien même la décision irait à l'opposé de leurs valeurs, se verraient dans l'obligation (si cela est faisable) de ne pas participer au colloque ou de trouver des alternatives pour ne pas intervenir avec ce type de mesure préconisée : *« Je m'exprime au colloque. Si cette action est vraiment en opposition à mes valeurs je demande à me mettre en retrait ou ne pas intervenir. Je ne serai pas crédible ! »* assure un éducateur social.

La marge de manœuvre est encore possible pour certains éducateurs durant le colloque, cet espace permettant d'argumenter, d'échanger et de défendre ses idées tout en mettant l'enfant au cœur de la discussion. Pour les professionnels travaillant en structure de l'enfance, les collègues représentent aussi des ressources pour éventuellement parler des difficultés en lien avec leurs valeurs et des décisions relatives aux modalités de prise en charge d'un jeune. Pour d'autres éducateurs de l'enfance, il est plus difficile de continuer à collaborer dans une équipe où les valeurs du professionnel divergent avec la modalité de prise en charge ou encore avec l'approche pédagogique de la maison, comme le déclare une éducatrice de l'enfance qui prévoirait de *« travailler dans une autre équipe avec un fonctionnement plus proche du mien. »* Une éducatrice travaillant également dans le domaine de l'enfance affirme qu'elle serait prête à défendre ses valeurs (quand bien même les modalités de prise en charge seraient déjà décidées) si *« le bien-être de l'enfant en dépend. »*

Une éducatrice de l'enfance faisant partie des 67% des sondés respectant la volonté d'une prise en charge approuvée par la majorité de l'équipe explique que : *« du moment que les actions éducatives mises en place dans le groupe ont été décidées et discutées en colloque et que l'équipe éducative est en accord avec les décisions, j'estime que chacun doit agir de la même façon afin de respecter ce qui a été décidé. »*

Question 21) Votre collègue/vos collègues tente(nt) de vous imposer sa/leur vision de l'éducation, son/leur idéologie éducative.

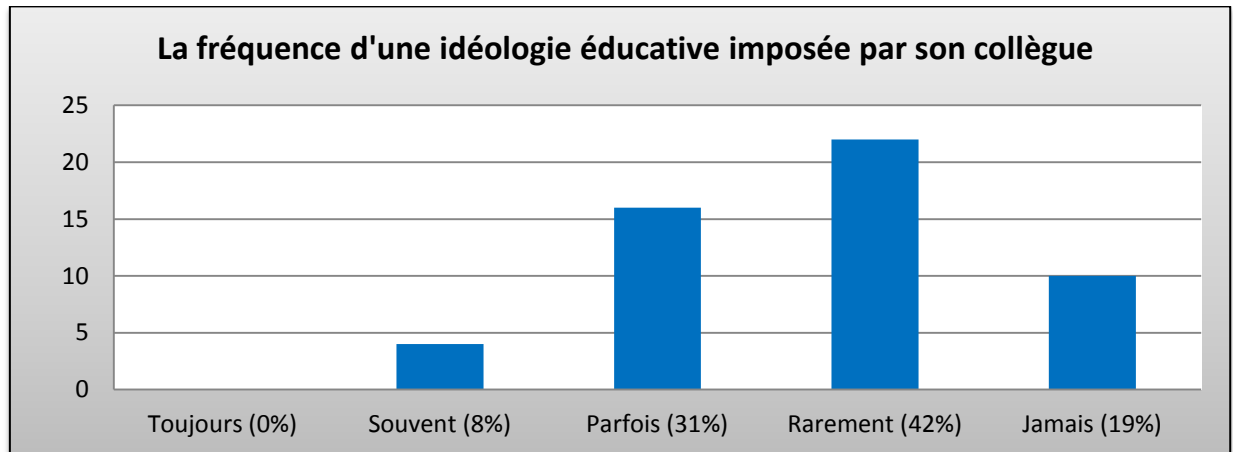


Figure 25 : La fréquence d'une idéologie éducative imposée par son collègue.

L'intérêt est également de savoir, à travers une échelle de périodicité, s'il est fréquent qu'un éduquant impose son idéologie éducative à son/ses collègue(s). 8% des éducateurs de l'enfance et des éducateurs sociaux assurent que leur(s) collègue(s) tente(nt) de leur imposer sa / leur idéologie éducative « souvent », 31% affirment qu'ils tentent de la leur imposer « parfois », 42% reconnaissent que leur(s) collègue(s) le font « rarement » et enfin 19% affirment que leur(s) collègue(s) ne tentent « jamais » de leur imposer une idéologie éducative.

Seuls les éducateurs sociaux et les éducateurs de l'enfance ont répondu à cette question, j'ai omis involontairement d'insérer cette question dans le sondage adressé aux enseignants. Néanmoins, elle aurait eu peu d'impact puisque les enseignants sont très souvent seuls à travailler, quand bien même certains enseignants de l'école enfantine puissent travailler en binôme (on peut en tout cas se référer à la question 19. qui est « Arrive-t-il qu'un de vos collègues coupe l'action éducative que vous étiez en train de mettre en place ? » : 63% des enseignants ont répondu « jamais », 23% « rarement » et 10% « parfois »).

En conclusion, la majorité des éducateurs de l'enfance et des éducateurs sociaux, à savoir 42%, déclare que leurs collègues leur imposent « rarement » une quelconque idéologie éducative. Cette fréquence est certainement une conséquence de la manière dont les éduquants ont décrit ci-dessus la perception qu'ils avaient d'une collaboration idéale : le dialogue et le respect du collègue et de ses actions sont tous deux les fondements d'une cohésion d'équipe solide et efficace.

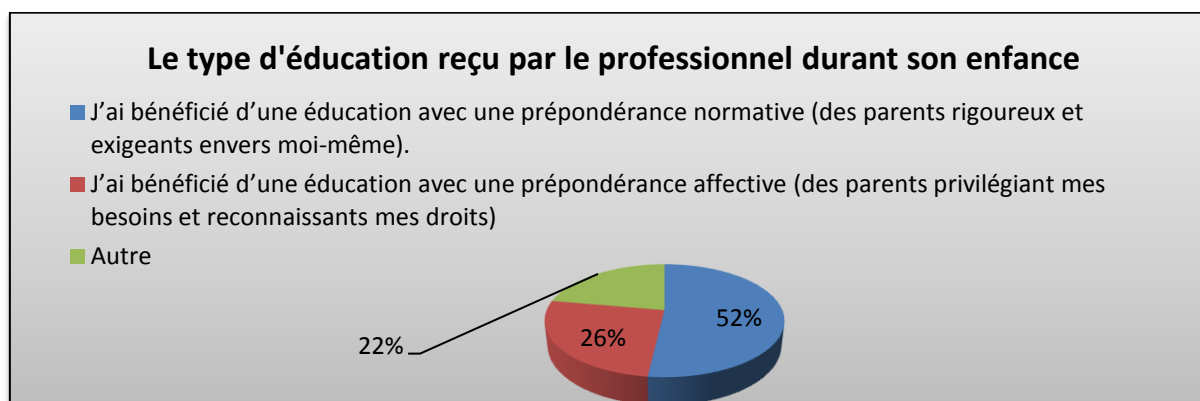
Question 22) Quel type d'éducation avez-vous eu vous-même ?

Figure 26 : Le type d'éducation reçu par le professionnel durant son enfance.

Chez les professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux), 52% ont reçu une éducation à dominante normative et 26% ont reçu une éducation à dominante affective ; 22% ne se retrouvent dans aucune de ces catégories et ont apporté leurs précisions quant à leur éducation reçue en cochant la case « autre », la majorité des 22% déclarant avoir reçu « une éducation affectivo-normative ».

Une analyse transversale a été faite entre le type d'éducation reçue pendant l'enfance par l'éduquant et l'axe éducatif qu'il préfère privilégier, cf. question 17.

4 Bilan de la recherche

4.1 Vérification des hypothèses

- **Une éducation laxiste (non-directive) amène l'enfant à adopter des comportements inadéquats dans les lieux de socialisation et vis-à-vis des individus.**

La recherche a démontré avec des auteurs comme Baumrind (cité par Pourtois & Desmet, 2002), Guérin (2001) ou Richer (2005) qu'une éducation laxiste, autrement dit permissive, ne permet pas à l'enfant de pouvoir se développer de manière adéquate et ce, pour plusieurs raisons. La première, c'est que comme l'a souligné Baumrind, en prônant une éducation « permissive », l'éduquant n'applique aucun cadre à l'enfant et dès lors, il insiste peu sur les règles et les normes que l'enfant doit respecter et laisse véritablement place à un excès de tolérance. Un constat partagé par 25% des professionnels qui ont répondu qu'une des conséquences de l'éducation laxiste était la difficulté pour l'enfant d'identifier les limites de l'éduquant. Guérin (2001) parle, entre autres, de la difficulté pour l'enfant d'apprendre la gestion de ses frustrations et émotions. C'est un avis que partagent 31% des professionnels de l'éducation. L'enfant a l'impression que les règles imposées sont là pour le nuire.

Enfin, les remarques et réponses des professionnels confirment la réflexion de Richer (2005) selon laquelle l'enfant demeure en grandes souffrance et angoisse lorsqu'il doit faire face à un cadre éducatif inexistant. Il grandit dans une totale insécurité affective, craignant ainsi de ne pas être aimé. Il souffre véritablement de ne pouvoir bénéficier d'une présence éducative qui le cadre et le structure lorsqu'il en a besoin. C'est très souvent dans un souci de bienfaisance, comme l'explique Guérin (2001), que les parents privilégient le désir de protection et de soutien à l'enfant au détriment d'un cadre prônant contraintes et restrictions par peur que cela affecte le développement de l'enfant.

Les propos et réponses des enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs de sociaux prouvent que l'enfant, suite à une éducation laxiste reçue, risque d'adopter des comportements inadéquats dans les lieux de socialisation qu'ils fréquentent comme l'école, les structures de l'enfance (crèches, UAPE, etc.) ou les institutions sociales et également vis-à-vis des individus qui l'entourent (enseignants, éducateurs, camarades, etc.).

Je réponds donc par la positive à cette hypothèse : oui, je confirme qu'une éducation laxiste (non-directive) amène l'enfant à adopter des comportements inadéquats dans les lieux de socialisation et vis-à-vis des individus. Néanmoins, je rajouterai également que si l'éducation « permissive » est un des extrêmes de l'éducation, l'autre extrême, à savoir la dérive autoritaire appelée « l'autoritarisme », nuit également au développement de l'enfant. Comme le suggère Guérin (2001), l'enfant a besoin d'user de sa liberté, de sa créativité, le champ de l'exploitation demeurant un espace fondamental à l'expérimentation des cinq sens. En effet, je pense qu'une éducation basée sur l'autoritarisme ne permet pas à l'enfant de pouvoir user de sa liberté tout en étant responsable. Au contraire, elle prive ce dernier de tout apprentissage et prise d'initiative qui lui permet d'explorer son environnement et tester ses limites. Je pense, que, comme l'a démontré Diana Baumrind (cité par Pourtois & Desmet, 2002) dans plusieurs recherches, le style qu'elle appelle « autoritatif » et qui encourage la liberté, l'apprentissage et mobilise l'autorité lorsque cela le nécessite a « *[un] impact positif, sur le développement affectif, cognitif et social de l'enfant (...) qui, tout en fixant des règles, encourage cependant l'autonomie.* » (p.169).

Pour ma part, je définis une éducation structurante comme adéquate lorsque les éduquants permettent à l'enfant de devenir un être intelligemment libre et responsable à travers la possibilité, pour ce dernier, de faire ses propres expériences, mais également en bénéficiant d'une présence éducative qui le conduise sur le chemin de l'âge adulte, la figure autoritaire (parent, éducateur) faisant office de garde-fou, permettant ainsi à l'enfant de lui garantir des repères. Le cadre permet la sécurité affective et je pars du postulat que l'enfant ne peut développer son autonomie s'il ne bénéficie pas d'un cadre sécurisant.

➤ **L'industrialisation est l'élément précurseur d'une société libérale et de l'éducation non-directive.**

La recherche théorique a démontré que le Siècle des Lumières représente le progrès des sciences et de l'échange intellectuel, les philosophes du XVIII^e siècle ayant essentiellement réfléchi à la quête du bonheur individuel et de la liberté de l'être humain. En effet, la pédagogie rousseauiste valorisait grandement les notions d'expérimentation, de liberté individuelle et de naturalisme chez l'enfant, visant à le préserver de tout conformisme social. Rousseau affirmait que les idéaux sociaux et moraux ne peuvent que dénaturer l'enfant et lui enlever son innocence et sa liberté. Le concept de l'hédonisme est ancestral vu qu'il est déjà présent au Siècle des Lumières, ce courant de pensée étant apparu pendant l'antiquité grecque. Ce Siècle prône, avec des auteurs comme Jean-Jacques Rousseau et Voltaire, des idées progressistes et libérales qui provoquent un changement sociétal radical quant à la conceptualisation de l'éducation et aux valeurs et principes qui lui sont rattachés.

Bien plus tard, il a également été montré que Mai 68 eut un impact sur l'évolution de la société. Cette époque symbolise la reconquête de la liberté individuelle à travers les revendications faites lors de ce mouvement social collectif. Michel Onfray⁵⁸ analyse Mai 68 comme l'accomplissement de l'être à travers divers paramètres : la valeur de l'hédonisme ne cessant de croître, le libéralisme progresse, ainsi que le principe d'« hédonisme de l'avoir » (consommation excessive) qui prend également de l'ampleur. De plus, la recherche littéraire a souligné l'effet de l'industrialisation massive dès 1968, qui eut un impact conséquent sur le mode de vie des Européens.

La recherche de terrain a démontré, quant à elle, outre les trois grands changements sociétaux (en premier le changement des modèles familiaux, en second la difficile conciliation de la vie professionnelle et familiale des parents et enfin la diminution de la légitimité des modèles autoritaires) qui se classent dans les trois principales causes des difficultés de l'éducation du XXI^e siècle que 7% des professionnels de l'éducation considéraient l'industrialisation comme étant également des causes aux difficultés relatives à l'éducation du XXI^e siècle, de même que 18% des professionnels pointant « la société libertaire et hédoniste » comme étant également une cause relative à ces difficultés. Un problème découlant de l'industrialisation fut relevé par une enseignante lorsque celle-ci précisa que le progrès des télécommunications demeurerait également une problématique sous-jacente à l'éducation du XXI^e siècle. Un éducateur social a également évoqué le problème d'« une société de performance » qui se rattache également à l'industrialisation.

En réponse à cette hypothèse, je confirme que l'industrialisation est un des éléments précurseurs d'une société libérale et de l'éducation non-directive, mais que le Siècle des Lumières a été le pionnier des idées libérales et progressistes et qu'il a eu un effet considérable dans l'essor de l'éducation. En effet, aujourd'hui, tout individu jeune ou non désire bénéficier d'un confort maximal et répondre par ce biais-là à une valeur individuelle qui touche toute la société : l'épanouissement personnel (que la sociologie nomme « l'hédonisme »). François De Singly (Les Grands Dossiers des

⁵⁸ <http://www.evene.fr/livres/actualite/mai-68-cannes-gaulle-cohn-bendit-onfray-hamon-1337.php>

Dossier Mai 68, dossier réalisé sous la direction de Thomas Yadan, 2008.

Sciences Humaines n°8, 2007), sociologue français, l'explique très bien lorsqu'il précise que : « (...) *L'enfant a changé d'identité non parce que les adultes s'inclineraient devant l'enfant roi, mais parce que tout individu, jeune ou non, est « roi » dans une société individualiste.* » (p.32).

Je constate alors que lorsque le processus des sociétés contemporaines occidentales appelé « l'individualisation » s'additionne à « l'industrialisation », elle donne naissance à l'hédonisme que je considère comme valeur suprême de l'être humain au XXI^e siècle. Je pense que le phénomène demeure bidirectionnel, c'est-à-dire que les deux phénomènes (l'industrialisation et l'idéologie libérale) s'influencent mutuellement, autant en cause qu'en conséquence.

- **Les sanctions négatives (punitions, corvées, privations, châtiments corporels, etc.) et les sanctions positives (récompenses, félicitations, encouragements, valorisations, etc.) favorisent la construction d'une éducation cohérente, stable et structurante pour l'enfant.**

Cette recherche a pu démontrer combien l'instauration d'un cadre éducatif, appliquant par extension des sanctions positives et des sanctions négatives, s'avérerait importante pour le développement de l'enfant. Un panel de moyens éducatifs a été d'abord détaillé à travers la recherche théorique : les règles, les renforcements positifs et négatifs, l'auto-renforcement, le renforcement vicariant, la punition, la sanction éducative, les encouragements et la réparation constituent des outils éducatifs à portée des professionnels de l'éducation. Il est cependant interdit pour les professionnels de l'éducation d'user de châtiments corporels à des fins éducatives. Néanmoins, la législation suisse permet toujours aux parents, de manière implicite, de pouvoir user du recours aux châtiments corporels, aucune loi n'interdisant expressément l'usage des châtiments dans le cadre privé.

Certes, ces moyens éducatifs possèdent leur légitimité dans l'applicabilité d'un cadre éducatif pour autant qu'ils soient utilisés à bon escient, c'est-à-dire non pas par l'usage du pur comportementalisme, car il ne s'agit pas de « dresser » des enfants comme l'on dresse un animal, mais par la mise en œuvre du cognitivo-comportementalisme et du socioconstructivisme (cf. 2.2.2 *le développement cognitif – la stimulation*), car l'enfant doit pouvoir acquérir des principes et des règles tout en usant de son intelligence pour pouvoir porter une réflexion sur les actes qu'il applique.

P. Osterrieth (cité par Pourtois & Desmet, 2002) critique l'usage abusif du comportementalisme et précise qu'il ne faut pas que cela devienne du dressage, un point de vue partagé partiellement par Skinner (cité par Pourtois & Desmet, 2002) qui reconnaît que l'emploi abusif des renforcements négatifs n'est pas sain à long terme. Ce dernier pense qu'il faudrait, au contraire, valoriser davantage les renforcements positifs qui s'avèrent plus efficaces.

Il a été également souligné dans le chapitre des renforcements négatifs que la punition par exemple a pour principe de faire diminuer les mauvais comportements mais que la dimension éducative, elle, n'est pas prise en considération, contrairement à la sanction éducative (Cadot, 2004) qui ne cible pas l'enfant en tant que tel mais l'acte malintentionné de ce dernier.

Si les sanctions négatives sont indispensables à la construction d'un cadre éducatif, il en est de même pour les sanctions positives qui devraient être essentiellement mises à profit. Les encouragements, la valorisation, la reconnaissance servent à valider un comportement adéquat et visent à reconnaître les aptitudes et compétences de l'enfant. F.Fukuyama (cité par Pourtois & Desmet) rappelle que la reconnaissance fait partie intégrante de la dynamique identitaire, elle représente même une composante essentielle à cette dernière. Kellerhalls, Montandon et al. (cité par Pourtois & Desmet, 2002) ont d'ailleurs prouvé que l'estime de soi d'un individu avait un rapport

de cause à effet direct avec le style éducatif des parents. Les familles ou les milieux scolaires et éducatifs qui favorisent un espace de discussion et valorisent la créativité et l'authenticité engendrent chez les enfants une meilleure estime d'eux-mêmes, que chez les enfants se trouvant dans des familles ou environnements sociaux qui insistent sur le contrôle, la discipline et la conformité.

Ainsi, cette recherche démontre également que les sanctions positives et négatives ne sont pas les seuls ingrédients de la construction d'une éducation stable, structurante et cohérente. En effet, les facteurs du développement affectif, social et cognitif de l'enfant représentent aussi des conditions *sine qua non* à la réalisation d'une éducation adéquate.

Si Bowlby, Spitz et Ainsworth (cités par Pourtois & Desmet, 2002) ont insisté sur le fait que l'attachement entre la mère et l'enfant est primordial pour le développement socio-affectif de l'enfant, j'estime qu'il en est à peu près de même pour la création du lien entre un professionnel de l'éducation et un enfant. C'est ce que nous appelons, nous, travailleurs sociaux, en travail social, *faire alliance*⁵⁹, c'est-à-dire considérer le jeune, l'écouter, lui donner de l'importance, cela dans le but d'enrichir mutuellement la relation. J. Cordier (cité par Pourtois & Desmet, 2002) affirme que la pauvreté relationnelle et affective de l'entourage tels que les groupes sociaux, l'école et particulièrement la famille est la cause principale de la potentielle inadaptation du jeune.

Engelman & Engelman (cité par Pourtois & Desmet, 2002) ainsi que Moore (cité par Pourtois & Desmet, 2002) rejoignent la pensée de Cordier en précisant également que plus l'environnement de l'enfant est ouvert et diversifié, plus l'enfant pourra développer son potentiel. Baumrind (cité par Pourtois & Desmet, 2002) est également en accord avec ces auteurs lorsqu'il explique que les parents « autoritatifs » (c'est-à-dire les parents « démocratiques », ceux favorisant le dialogue tout en étant strict quand il le faut) seraient les plus sensibles au développement des aptitudes de leur enfant, puisque ce style éducatif vise à encourager l'autonomie de l'enfant, tout en fixant des règles.

M. Nanchen (2002) souligne également l'importance des axes de l'éducation : le normatif et l'affectif, qui doivent être autant complémentaires l'un que l'autre. En effet, pour que l'enfant devienne un adulte libre et responsable, il importe qu'il puisse expérimenter autant l'axe affectif que l'axe normatif. L'usage exclusif du normatif correspond à du dressage et ne prépare nullement l'enfant à l'exercice de la liberté comme l'usage exclusif de l'affectif qui ne prépare nullement l'enfant à l'exercice de la responsabilité.

Les professionnels de l'éducation préfèrent valoriser les actes de réparation (42%) ou une discussion ouverte constructive et réfléchie (39%) plutôt que les corvées et privations (9%) lorsque l'enfant adopte un comportement inadéquat. Certaines précisent d'ailleurs qu'ils apprécient mobiliser plusieurs moyens éducatifs, comme une sanction négative (ex : privation, corvée, etc.) et une discussion approfondie autour de l'acte que l'enfant a eu et de la manière dont il serait préférable de se comporter à l'avenir. Ils sont plusieurs à affirmer qu'il est nécessaire parfois de mobiliser plusieurs moyens éducatifs comme en utiliser exclusivement qu'un seul parfois également. Concernant la mobilisation d'un moyen éducatif pour un comportement adéquat, la majorité des professionnels félicite l'enfant (41%) ou valorise les capacités du jeune (51%) contrairement au 1% qui gratifie l'action adéquate de l'enfant au moyen d'une récompense.

⁵⁹Cours de communication et entretiens professionnels, module C4 Relation individuelle et collective, rapport à soi, année académique 2010, professeur Marie-Dominique Genoud, HES-SO Sierre, Valais.

Je peux constater que les professionnels de l'éducation mobilisent très peu les renforcements positifs et négatifs et préfèrent mobiliser des moyens éducatifs comme la discussion et les actes de réparation lorsque l'enfant use d'un comportement inadéquat et les félicitations et la valorisation des capacités lorsque ce dernier adopte un comportement adéquat.

En ce sens, je réponds par la positive à cette hypothèse : oui, les sanctions négatives (punitions, corvées, privations, châtements corporels⁶⁰, etc.) et les sanctions positives (récompenses, félicitations, encouragements, valorisations, etc.) favorisent la construction d'une éducation cohérente, stable et structurante pour l'enfant. Cependant, l'éducation ne se limite pas aux renforcements liés au comportementalisme. Il faut prendre en considération les facteurs de la construction psychoaffective, cognitive et sociale des enfants qui sont tout autant indispensables à une éducation stable, structurante et cohérente. Il demeure, en effet, nécessaire de mobiliser davantage l'intelligence de l'enfant pour que ce dernier puisse acquérir à travers des réflexions l'utilité des principes et règles de vie en collectivité.

➤ **Le fonctionnement interne des équipes éducatives ne permet pas d'exploiter les objets éducatifs à bon escient.**

Maurice Nanchen (2002) répond partiellement à cette hypothèse. Il explique qu'un clivage se crée entre deux types d'éduquants concernant la pédagogie dont chacun des types respectifs désire user. Il y a d'une part les éduquants « affectifs » et d'autre part les éduquants « normatifs ». Nanchen (2002) souligne l'aspect conséquent de ce clivage : « *"Les normatifs" reprochent aux "affectifs" de manquer de force, voire de saboter leurs efforts pour bien éduquer. Inversement, les "affectifs" accusent les "normatifs" de dureté, quand ce n'est pas de brutalité.* » (p.87). Ce psychologue constate alors que des comportements compensateurs de la part de chaque éduquant vise à réajuster en coulisse l'axe jugé inadéquat en le substituant par l'axe désiré, soit l'axe affectif ou l'axe normatif. Il remarque au final que le résultat de ces dérives ne fait que renforcer l'axe dans lequel chaque éduquant se trouve, ainsi les affectifs deviennent de plus en plus affectifs et les normatifs de plus en plus normatifs, ce qui crée, selon lui, « *des failles sérieuses dans l'indispensable coopération entre éduquants.* » (p.88). De ce fait, la théorie de Nanchen confirme partiellement cette hypothèse : oui, le fonctionnement interne des équipes éducatives ne permet pas d'exploiter les objets éducatifs de manière optimale, car comme ce psychologue sédunois le souligne, les comportements compensateurs de chaque camp engendrent un cercle vicieux qui ne cesse d'être considérablement alimenté par ces dérives.

L'enquête, quant à elle, a pu démontrer que les professionnels de l'éducation ont un avis très partagé quant à la manière de percevoir le fonctionnement interne d'une équipe éducative, plus précisément lorsqu'il s'agit d'user des différents axes éducatifs dont parle Nanchen (2002) : l'axe normatif et l'axe affectif. 66% des professionnels déclarent que lorsque les éduquants ne privilégient pas le même axe, cela représente une richesse pour l'équipe éducative ; les approches pédagogiques sont diverses, ce qui permet de diversifier la prise en charge, la mobilisation des deux axes étant perçus par ces questionnés comme complémentaires. A l'inverse, 26% des professionnels rejoignent l'avis de Nanchen (2002) énoncé plus haut. Ils affirment que la divergence des axes éducatifs débouche sur des dysfonctionnements dans la collaboration et que cela reste déstructurant pour l'enfant. En effet, une partie des professionnels qui partagent la réflexion de Maurice Nanchen sur le fait qu'il se développe des conflits idéologiques dans la collaboration entre éduquants pense que si l'éduquant tente de réajuster en coulisse l'axe éducatif jugé comme inadéquat en le substituant par l'axe éducatif désiré, l'enfant ne peut dès lors que constater les

⁶⁰ Il est interdit pour les professionnels de l'éducation d'user de châtements corporels dans le cadre du travail. Le droit de correction pour les parents reste néanmoins toujours implicitement en vigueur.

failles de cette collaboration, ce qui risque de décrédibiliser l'équipe éducative et de morceler la ligne directrice qui est en guise de repère pour l'enfant. Ce dernier risque alors de tirer avantage de la situation en instrumentalisant les professionnels pour arriver à ses fins.

Par ailleurs, un nombre important d'éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux évoquent l'aspect de l'insécurité où l'enfant risque d'être déstabilisé s'il n'a pas de repères vis-à-vis des éduquants qui doivent dans l'absolu garder une ligne commune quand bien même la pratique s'avère différente. Ces derniers sont d'avis que si un collègue coupait leur action, ils se sentiraient discrédités aux yeux de l'enfant. Les éducateurs sociaux, eux, pensent qu'il est primordial de respecter l'action pédago-éducative de leur collègue pour autant qu'elle ne porte pas préjudice à l'enfant. En effet, il est indispensable de couper une action « éducative » si un professionnel constate qu'un de ses collègues use de violence psychologique, physique ou d'une quelconque autre violence à l'égard d'un enfant dont il s'occupe.

D'ailleurs, la majorité des professionnels de l'éducation ont répondu laisser leur collègue terminer son action éducative avant d'en discuter plus tard avec ce dernier sur l'action qui a déplu. Les enseignants, éducateurs de l'enfance et éducateurs sociaux s'accordent sur le fait que la confrontation d'opinions, les avis divergents doivent être discutés pendant l'absence des enfants, ceci afin de garder et consolider une cohésion d'équipe basée sur la cohérence, la transparence et la nécessité de suivre une ligne commune.

Il convient, en finalité, de dissocier deux attitudes : savoir respecter l'approche pédago-éducative de son collègue pour éviter de le discréditer et savoir quand intervenir pour rediriger une action éducative si un professionnel constate que son collègue use de maltraitances à l'égard d'un jeune dont il a la charge.

Enfin, le colloque représente aux yeux de beaucoup de professionnels un espace permettant d'argumenter ses opinions, échanger ses idées tout en mettant l'usager au cœur de la discussion. Ils considèrent cet espace comme étant une ressource permettant à l'équipe éducative de pouvoir se rassembler et saisir l'opportunité de converser sur les enjeux éducatifs liés entre autre au fonctionnement de l'équipe.

Suite aux réponses diverses qui parviennent de la recherche pratique, j'infirmes dès lors cette hypothèse : non, le fonctionnement interne des équipes éducatives permet d'exploiter les objets éducatifs à bon escient.

En tant que travailleuse sociale en devenir, je mets en évidence l'importance de garder une ligne commune concernant une pluralité d'aspects éducatifs, en particulier le cadre. Cette ligne commune représente la cohésion d'une équipe solide et efficace qui se traduit par la transparence, la communication et la cohérence. La complémentarité entre éduquants me paraît également essentielle, elle correspond à la richesse des axes affectifs et normatifs, éléments tous deux indispensables pour une collaboration satisfaisante entre éduquants. En effet, le danger s'avère de formater tous les usagers et de créer des habitudes. Il y a ainsi le risque pour les éduquants de favoriser des savoir-être et des savoir-faire unifiés et par définition cristallisés et rigidifiés, d'où la nécessité de diversifier la prise en charge d'un résident et de reconnaître que l'adaptation demeure essentielle et indispensable.

4.2 Réalisation des objectifs

- **Définir et comprendre la notion d'enfant-roi et être au clair concernant cette terminologie.**

Par le biais de la recherche bibliographique, j'ai pu définir d'après les ouvrages de Gilbert Richer (2005) et Didier Pleux (2002) la notion d'enfant-roi et comprendre sa réelle signification. J'ai pu découvrir grâce aux définitions de Richer (2005) qu'il existait deux types d'enfants-rois alors que je pensais qu'il n'en existait qu'un : l'enfant-roi dominateur. Richer parle de deux types d'enfants-rois avec une symptomatologie bien particulière, le premier type correspondant à l'enfant-roi dominateur et le second type à l'enfant-roi anxieux. J'ai pu comprendre que l'enfant n'était pas qu'un être dominateur, manipulateur et tyrannique mais qu'il s'agissait avant tout et surtout d'un enfant en réelles souffrances qui pâtit du laxisme et grandit dans une totale insécurité au niveau du cadre éducatif.

Le sociologue parisien François De Singly a également pu me permettre de mieux comprendre le phénomène d'enfant-roi en replaçant cette appellation dans le contexte actuel. Cet auteur m'a fait prendre conscience qu'à l'ère du XXI^e siècle, ce ne sont pas que les enfants qui sont rois, mais que tous les individus de la postmodernité sont concernés par ce phénomène. Le processus d'individualisation me démontre qu'à l'heure actuelle tout individu, qu'il soit jeune ou non, est roi dans cette société postmoderne. « (...) *L'enfant a changé d'identité non parce que les adultes s'inclineraient devant l'enfant-roi, mais parce que tout individu, jeune ou non, est « roi » dans une société individualiste.* » (Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, n°8, 2007, p.32).

Cet objectif a fait évoluer ma pensée quant aux idées préconçues que je pouvais avoir à l'égard des enfants-rois et de leur environnement (famille). J'ai pu, grâce à cette recherche, substituer à mes propos subjectifs des éléments objectifs issus de cette recherche scientifique. Ce travail m'a permis de prendre de la distance avec mes préjugés et de pouvoir à travers la recherche théorique et par le biais du questionnaire comprendre les diverses complexités de l'éducation actuelle. Je considère avoir répondu à cet objectif.

- **Connaître et comprendre de manière très générale l'évolution socio-historique des concepts de l'enfant et de l'éducation en Europe (en reprenant l'histoire de l'éducation d'hier à aujourd'hui).**

Par le biais de la recherche théorique, j'ai pu connaître et comprendre l'évolution socio-historique des concepts de l'enfant et de l'éducation en Europe. J'ai débuté la recherche au Moyen-Âge en sillonnant ensuite le Siècle des Lumières, la Révolution industrielle, la Première Guerre mondiale et la Seconde Guerre mondiale, la période de Mai 68 et j'ai terminé par l'évolution de l'enfance au XXI^e siècle. J'ai pu, grâce à cette recherche historique, connaître les divers bouleversements sociétaux qui ont provoqué une réelle mutation des conceptions de l'enfance et de l'éducation. L'utilité et la finalité de cet objectif étaient de comprendre les enjeux éducatifs actuels en remontant à la source, c'est-à-dire en parcourant quelques changements sociaux relatifs à l'enfance et à l'éducation à travers l'Histoire. Je considère avoir répondu à cet objectif.

- **Identifier les conditions d'une éducation structurante.**

Par le biais de la recherche bibliographique et de la recherche sur le terrain, j'ai pu identifier les conditions qui permettent de favoriser une éducation structurante chez l'enfant : les axes de l'éducation, à savoir l'axe normatif et l'axe affectif présentés par Maurice Nanchen (2002)

représentent ces conditions. Il en est de même pour les approches pédagogiques qui ont été visitées dans ce travail : les bienfaits de la permissivité et de l'autorité et les méfaits d'une permissivité et d'une autorité exagérées ont permis de déterminer les conditions nécessaires à la création d'une éducation adéquate. Les professionnels de l'éducation ont également pu relever l'importance des besoins de l'enfant auxquels doit répondre l'environnement et de la nécessité d'appliquer un cadre éducatif pour fixer des règles afin de sécuriser l'enfant. Je considère avoir répondu à cet objectif.

➤ **Identifier les outils éducatifs qui visent à favoriser un cadre structurant pour l'enfant et qui sont à la portée des éducateurs sociaux.**

Certains concepts éducatifs considérés comme des moyens à la portée des éducateurs sociaux ont également pu être mis en avant à travers la recherche théorique et à travers la recherche pratique. Des moyens éducatifs axés sur le comportementalisme et d'autres sur le cognitivo-comportementalisme ont pu être présentés. Néanmoins, je pense que cet objectif-là aurait pu encore être approfondi, je reconnais avoir plus exploré la première partie de la question (les conditions d'une éducation structurante) que la seconde (les moyens éducatifs à portée des éducateurs sociaux). Ainsi, je considère avoir partiellement répondu à cet objectif.

4.3 Réponse à la question de recherche

Cette recherche vise à déterminer quelles sont les conditions d'une éducation structurante et connaître quels sont les moyens à disposition des professionnels de l'éducation, particulièrement les éducateurs sociaux. Concernant les conditions nécessaires à la réalisation d'une éducation adéquate, j'affirme qu'il est, en premier lieu, essentiel de respecter les étapes de chaque développement respectif de l'enfant, à savoir le développement social, le développement cognitif et le développement psychoaffectif de l'enfant. Il est nécessaire pour l'enfant, lors du développement affectif, de sentir la présence rassurante et affectueuse de sa figure d'attachement pour que ce dernier se développe de manière harmonieuse. Il importe également pour les parents, l'éduquant, l'éducateur, de reconnaître l'enfant comme un être à part entière en lui laissant expérimenter son environnement. En effet, lors du développement cognitif, l'enfant a besoin de découvrir son environnement en testant ses limites, le corollaire étant qu'il prenne la responsabilité d'user de sa liberté. Durant le développement social de l'enfant, la reconnaissance, la valorisation de l'enfant, de ses capacités représentent des composantes essentielles de la phase identitaire du sujet.

En second lieu, il convient, pour assurer une éducation structurante, de veiller à la complémentarité des axes, soit affectif et normatif. En tant qu'éducatrice sociale et après avoir mené de front cette recherche, je reconnais qu'il faut éviter d'interpréter l'axe affectif et l'axe normatif de manière simpliste et réductrice, c'est-à-dire éviter de dire que l'axe affectif correspond au laisser-faire et que l'axe normatif aliène la liberté de l'enfant de façon violente. Il est nécessaire, pour ma part, de définir et comprendre ces deux axes éducatifs de manière plus intelligente. Concernant n'importe lequel de ces axes, il s'agit avant tout pour l'éduquant d'être cohérent avec ce qu'il dit et ce qu'il montre tout en étant présent aux côtés de l'enfant. Il s'agit de la clef de l'éducation : la congruence ! Croire en ce que l'on exige, en ce qu'on demande à l'enfant et surtout incarner un modèle, montrer l'exemple auprès de ce dernier. En appliquant cela, l'éduquant montre du respect vis-à-vis de l'enfant et ce dernier saura grandir à travers des règles qui lui permettent de s'épanouir. Si, au contraire, l'éduquant prône l'axe affectif ou normatif pour son confort, cela devient nocif. Il y a le danger, pour les professionnels de l'éducation, de tomber dans un risque de maltraitance si les résidents doivent se plier au confort institutionnel.

Les éducations "normatives" ou "permissives" sont très critiquables du moment qu'elles profitent au confort de l'éduquant, sauf si c'est justifié et que l'éduquant rationalise le confort dont il a « besoin ». Il y a effectivement une différence si je dis à l'enfant : « *Non, on ne va pas au parc maintenant, je suis fatiguée.* » ou « *Ecoute, nous n'allons pas aller au parc maintenant. Je suis fatiguée et j'ai besoin de me reposer un moment pour ensuite être en forme. On pourra regarder pour aller ensuite au parc.* » Dans la première phrase, j'expose à l'enfant mon envie, mon besoin sans justification. Dans la seconde phrase, j'explicite ma fatigue et mon besoin en précisant à l'enfant qu'il est tout à fait possible d'aller au parc plus tard.

J'ai eu été témoin, lorsque j'ai réalisé un stage dans une institution, de situations où les éducateurs tombaient dans une forme de maltraitance car les résidents devaient se plier au confort de l'éduquant. J'étais offusquée de constater à quel point les besoins des éducateurs se substituaient à ceux des résidents. Il est pour moi tout à fait légitime et normal que le week-end, les résidents se couchent plus tard. Il s'agit presque des deux seuls soirs de semaine (vendredi et samedi) où ces derniers peuvent veiller en regardant, par exemple, un film. Alors que j'étais encore stagiaire, il n'était pas rare qu'un éducateur me demande d'aller coucher à 20h30 un samedi soir les résidents qui regardaient la télévision ou jouaient à un jeu de société au salon parce que ce dernier avait « besoin » d'aller fumer, de prendre un café et d'être tranquille. Il en était de même le week-end où je laissais les résidents faire la grasse matinée, dormir un peu plus longtemps parce qu'ils en avaient « besoin » et parce qu'à nouveau, il était légitime, pour ma part, de pouvoir les laisser dormir un peu plus longtemps le week-end. Mais je me voyais contrainte, parfois, par certains éducateurs, de les lever tôt « *parce que sinon, prétextaient-ils, nous allons prendre du retard dans la journée et moi je veux finir à l'heure mon travail ce soir.* »

En troisième lieu, il convient également de constater que le cadre permet la sécurité et que cet élément est une des conditions à la réalisation d'une éducation stable, adéquate et cohérente. L'enfant, à travers le cadre, a besoin d'une sécurité affective. S'il bénéficie d'une éducation laxiste, l'enfant est déstabilisé sur le plan affectif car en grandissant, il s'apercevra qu'il n'était pas réellement considéré. L'humain peut développer son autonomie que s'il bénéficie d'un cadre sécurisant. Pour l'adolescent également, le cadre permet la sécurité et ce dernier a besoin de savoir où sont les limites. Cela ne veut pas dire qu'il ne va pas les franchir mais il faut qu'il les identifie.

Par ailleurs, il faut comprendre que les changements de mode sont toujours pendulaires : on passe systématiquement d'un extrême à un autre. Quand on désire réajuster quelque chose d'excessif, on passe à l'autre extrême. Cela a pu être démontré dans la recherche théorique lorsque j'ai parcouru de manière générale l'évolution socio-historique de l'éducation et les mutations du statut de l'enfance. L'enfant, jadis, n'était nullement considéré et ses droits étaient bafoués, alors qu'aujourd'hui les adultes ont tendance à « trop en faire » pour le bien de leur progéniture. Néanmoins, il convient de se poser la question : « A qui profite ce confort ? » Quand l'enfant est désigné « roi », est-ce pour le confort de l'adulte ? Des parents ? Ou de l'enfant ? Je pars du postulat que c'est souvent pour le bénéfice des parents ; il y a ainsi un retour affectif positif des parents (le narcissisme parental). Je pense également que plus les parents sont seuls, monoparentaux, plus ils sont laxistes avec leur enfant pour être aimés en retour. Cela répond en somme à un besoin narcissique, celui des parents. Néanmoins, cela ne veut pas dire que les parents qui n'ont pas subi d'éclatement familial sachent « mieux faire, mieux éduquer » que les familles monoparentales ou recomposées, bien au contraire. Il ne s'agit pas, pour ma part, de stigmatiser telle ou telle famille, mais bien de comprendre les enjeux éducatifs et la notion de confort qui peut se cacher à travers chaque type d'éducation, l'enfant étant issu de n'importe quel type de famille. Cependant, je pense que le besoin de se savoir aimé par son enfant est beaucoup plus flagrant chez les familles monoparentales car elles ont

certainement peur que leur enfant leur fasse des reproches et que ces derniers les quittent pour aller vivre avec l'autre parent, par exemple.

Pour mettre en œuvre ces conditions, l'éduquant possède dès lors plusieurs moyens dont il peut user pour construire une éducation structurante. Les règles sont un moyen à disposition des éducateurs pour que ces derniers puissent inculquer des valeurs afin que les enfants puissent dissocier ce qui est permis de faire (ce qui est moralement, socialement, culturellement et juridiquement acceptable) de ce qui n'est pas permis de faire (ce qui est moralement, socialement, culturellement et juridiquement inacceptable). Les règles se doivent d'être explicitées pour que le jeune comprenne leur sens, il ne faut pas qu'elles ne soient prises comme des injonctions ou qu'elles paraissent arbitraires. Dire à un enfant : « *Il est interdit de monter sur ce mur !* » ou encore « *Il est interdit de monter sur ce mur. Si tu le fais encore, tu vas dans ta chambre jouer et tu ne reviens plus jouer dehors* » semble une règle arbitraire posée ainsi, elle est instaurée sans fondement, sans aucune explication qui puisse permettre à l'enfant de faire un lien.

Au contraire, si je lui dis : « *Il est défendu de monter sur le mur car tu pourrais te faire mal et ce n'est pas un endroit pour y jouer. Si je remarque que tu grimpes encore sur le mur et que tu n'as pas respecté cette règle, tu vas jouer dans ta chambre et tu ne reviens plus dehors tant que tu n'as pas réfléchi à cette règle* », l'enfant peut dès lors faire le lien entre la raison pour laquelle il lui est interdit de monter sur le mur et il connaît les conséquences s'il transgresse la règle.

Ensuite, je pense, en tant qu'éducatrice sociale en devenir, que les renforcements négatifs ont peu d'impact sur le long terme, ils peuvent devenir des sources de rancœur chez l'enfant s'ils sont utilisés constamment pour, par exemple, des actes sans aucune conséquence grave qu'a pu avoir l'enfant. Il faut utiliser ce moyen éducatif de manière judicieuse et avec parcimonie. De même, je perçois du même œil l'utilisation des renforcements positifs qui ne doivent pas être utilisés de manière abondante. Tout me paraît calculé, justifié et je pense qu'il faut exploiter avant tout le potentiel de l'enfant en le faisant émerger à travers des valorisations, des félicitations plutôt que par des récompenses qui visent à conditionner et renforcer son comportement. Les renforcements positifs ont peu d'impact sur le long terme dans le sens où les apprentissages risquent d'être source de motivations exclusivement extrinsèques, ce qui ne permet pas à l'enfant de pouvoir apprendre tout en étant convaincu de son potentiel et de ses capacités intrinsèques.

Il importe de susciter avant tout chez l'enfant non pas (qu') une motivation extrinsèque mais également une motivation intrinsèque, c'est-à-dire qui lui vient de l'intérieur, de son propre gré et c'est exactement là où se joue, je dirai, le défi de l'éducation. Je pourrais prendre exemple sur ma personne. Ce qui m'a par exemple motivé à débiter une formation dans le travail social, ce fut l'envie d'aider autrui, d'approfondir mes connaissances en sciences sociales et humaines, d'alimenter, multiplier ma vision sur la vie (motivations intrinsèques) et ce fut également l'envie d'obtenir un diplôme pour acquérir une reconnaissance sociale, de gagner un salaire et d'obtenir un jour mon indépendance en quittant le nid familial (motivations extrinsèques).

« *Tout éducateur devra constamment rester attentif à ces deux composantes de l'apprentissage : renforcement extrinsèque, certes, mais aussi, stimulation du sujet à se connaître, à évaluer sa propre réponse et à se fixer des standards de performance adaptés (à lui-même et à la situation).* » (Pourtois & Desmet, 2002, p.134). Néanmoins, ce qu'il va falloir faire émerger chez l'enfant sur le long terme, c'est la motivation intrinsèque qui ne dépendra d'aucune récompense. « *Un accompagnement permettant au sujet d'aller puiser au plus profond de ses aspirations pourra seul amener de la motivation. Des objectifs personnels peuvent se construire s'ils prennent appui sur un projet existentiel authentique et profondément ancré.* » (Grau, 2012, p.106).

Des professionnels ayant participé à mon enquête mettent également en avant que féliciter et encourager un enfant peuvent produire un double impact positif : susciter un renforcement vicariant chez les autres camarades (les camarades constatent ainsi les effets positifs de la réussite de leur camarade lorsque ce dernier adopte tel type de comportement) et renforcer le sentiment d'efficacité personnel de l'enfant.

J'ai personnellement moins foi en ce type de renforcement qui peut influencer sur les autres : je pense que la valorisation des capacités intrinsèques de l'individu produit un impact positif beaucoup plus conséquent car l'on considère l'enfant et on le reconnaît à sa juste valeur. Les professionnels de l'éducation ont également mis en avant la nécessité des échanges entre éduquants et éduqués. En effet, le jeune a besoin, pour grandir et évoluer, de se nourrir des divers échanges dont ce dernier peut bénéficier avec ses parents, ses éducateurs, son enseignant, etc.

La communication demeure essentielle entre éduquants et éduqués pour que l'enfant puisse trouver à travers les échanges l'occasion d'exprimer ses ressentis, ses envies et ses besoins.

« L'adolescent doit donc trouver auprès d'adultes capables d'écoute et de compréhension à son égard un espace de discussion, de réflexion, d'expression de son monde vécu afin de faire face à son anxiété et de soutenir ses espoirs et ses aspirations. » (Pourtois & Desmet, 2002, p.145-146).

Enfin, je pense sincèrement en tant qu'éducatrice sociale en devenir que l'utilisation abusive de l'autorité ne permet pas d'être respectable et respecté, de même qu'une permissivité excessive qui ne permettra pas de sécuriser l'enfant. Je pense, avant tout, que ce sont l'amour et l'intelligence qui donnent le ressort des orientations éducatives et qu'il faut que ces dernières se fassent non pas dans le confort de l'adulte mais centré sur l'enfant pour faire de ce dernier un être intelligemment libre et responsable et que l'éduquant s'attarde à chercher le besoin qu'il y a derrière la demande.

4.4 Limites et perspectives de la recherche

Ce fut, pour ma part, une recherche dense qui a parcouru plusieurs axes (un axe pédagogique, un axe historique, un axe sociologique et un axe relatif à la législation suisse et internationale sur les droits de l'enfant) et il fut difficile à certains moments de ne pas me perdre. Néanmoins, je pense que l'investissement fourni autant pour la recherche théorique que pratique a permis de la rendre diverse et complète. Il est vrai, je le reconnais, que j'ai pour habitude d'être perfectionniste et de vouloir toujours aller chercher plus loin que ce qui est demandé. J'ai éprouvé beaucoup de plaisir à rédiger ce Travail de Bachelor car la thématique de l'éducation me tient très à cœur et me passionne.

Il y a plusieurs angles que j'aurais eu envie d'investiguer en profondeur, notamment la question de la conciliation vie familiale et vie professionnelle pour les parents, la question de la collaboration entre parents et professionnels de l'éducation et de mener des enquêtes auprès de parents pour savoir ce que ces derniers ressentent lorsqu'ils sont confrontés à l'éducation de leur enfant ou ce qu'ils perçoivent comme progrès, améliorations, manques ou problèmes en matière d'éducation. Cependant, il convenait bien évidemment de délimiter les paramètres d'investigation pour ne pas me perdre dans cette recherche et surtout répondre à la question de départ.

Ce travail de Bachelor propose, dès lors, plusieurs pistes d'action que les professionnels de l'éducation pourraient mettre en œuvre. Je pense, en particulier, à la valorisation du rôle parental. En effet, les professionnels de l'éducation travaillent avec l'enfant qui se doit d'être au centre des préoccupations mais il convient avant tout et surtout de travailler de manière systémique et donc avec la cellule familiale et mettre en œuvre le concept pédagogique de la coéducation.

4.5 Bilan des apprentissages personnels

De la négation des limites à la prise de conscience des priorités

Le 6^{ème} semestre de formation a été difficile à gérer au niveau de l'organisation. En effet, j'ai dû mener de front mon dernier stage de formation pratique, la rédaction du rapport de stage, l'écriture d'une analyse pratique, mon travail d'auxiliaire dans une autre institution, ma campagne politique pour le Grand Conseil ainsi que mon travail de Bachelor. Vers le mois de mai, je me suis physiquement et moralement épuisée. Il m'a été difficile de pouvoir gérer l'organisation, les priorités, le temps ainsi que le stress en menant de front plusieurs activités. J'ai surestimé mes capacités physiques et, en me confrontant à mes limites, j'ai pu mieux comprendre la nécessité de redéfinir les priorités et surtout d'apprendre à me ressourcer (respecter ses heures de sommeil, prendre du temps pour soi, faire du sport pour se ménager, etc.).

Des préjugés à une nécessaire prise de distance émotionnelle face aux objets étudiés

Lorsque j'ai débuté mon projet de Travail de Bachelor, j'ai eu des difficultés à me montrer objective et impartiale. J'avais beaucoup trop d'*a priori* et de préjugés quant à la thématique de l'éducation. Je me suis découragée et ai donc pris du retard dans l'élaboration de ce projet. J'ai dû prendre de la distance avec ce thème en discutant avec des étudiants qui ont pu me conseiller sur la manière de construire mon projet, en prenant en considération les remarques pertinentes de ma directrice de mémoire et en lisant des ouvrages portant sur les notions d'autoritarisme et de permissivité. Ce travail de recherche m'a demandé un effort considérable pour me distancer des croyances et des préjugés très ancrés en moi. Il a été alors indispensable pour mener une recherche de qualité et rigoureuse de substituer la dimension scientifique à la dimension subjective. La formation en HES nous a appris à le faire ; cependant, comme il s'agit d'une formation professionnalisante et non d'une formation académique (université), nous devons très souvent ajouter un positionnement personnel lors de la remise de nos travaux ou lors de présentations orales, ce qui laissait place, pour ma part, à beaucoup de subjectivité. Néanmoins, la subjectivité est importante dans le champ du travail social car nous travaillons avec de « la matière humaine », avec l'homme, et non pas avec des matériaux. Dès lors, il a fallu mener de front une recherche avec de la rigueur, non sans y mettre un grain de subjectivité quand il fallait se questionner, critiquer une hypothèse ou mener une réflexion constructive sur la théorie d'un auteur : la scientificité n'exclut pas la réflexion personnelle.

Du néant à la consolidation des éléments scientifiques pour une recherche optimale

En parallèle, j'ai également éprouvé de la difficulté, au départ, à élaborer une question de recherche et à trouver une cohérence entre objectifs, hypothèses de compréhension et thématique. Ma directrice de mémoire, a pu, par son soutien et ses conseils, m'aiguiller pour que nous trouvions ensemble une question de recherche adéquate. J'ai pu ensuite de manière indépendante énumérer les différentes hypothèses que je désirais infirmer ou confirmer à travers ma recherche, ainsi que les objectifs que je voulais poursuivre. Au fur et à mesure de mon travail, notamment lors de la construction du questionnaire, il a fallu cibler le sujet pour ne créer que des questions en lien avec ma question de recherche, mes hypothèses et les objectifs de mon travail. J'ai également remarqué le danger de m'éparpiller dans mon thème et de vouloir questionner mes échantillons sur divers types de questions relatives à l'éducation sans que cela ne réponde forcément à la question de recherche. L'aide de ma directrice de recherche m'a été, une fois de plus, utile pour fixer de nouvelles priorités, plus pertinentes pour le déroulement de mon travail.

Du goût de la discipline à la satisfaction de soi

Ce travail de Bachelor a été réalisé durant plus d'une année, ce fut un mémoire dense, long et difficile, notamment pour sa masse de travail. J'ai appris à mener une recherche théorique, à dresser et construire des échantillons, à mener une enquête, à approfondir ma pratique réflexive, en respectant constamment une éthique scientifique. Cependant, la densité de ce travail ne m'a pas été imposée, c'est moi qui l'ai choisie car je désirais essentiellement m'investir pour réaliser un travail, qui, je l'espère, est en finalité de qualité. Le goût de la discipline m'habite depuis l'enfance et je n'en ressors que grandie à chaque fois. Ainsi, en me fixant des exigences et en me disciplinant, j'ai pu récolter avec satisfaction le fruit de ce travail.

5 Source

Bibliographie

Ouvrages, articles

Ariès, P. (1973) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris : Ed. du Seuil, Collection L'univers historique, 501 p.

Ehrenberg A. (1998) *La fatigue d'être soi : dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 318 p.

Ehrenberg, A. (1991) *Le culte de la performance*, Paris : Calmann-Lévy, Collection Essai société, 323p.

Faron O. (2001) *Les enfants du deuil : orphelins et pupilles de la nation de la Première Guerre mondiale (1914 – 1941)*, Paris : La Découverte, Coll. Textes à l'appui. Histoire contemporaine, 335p.

Gottardi, A. (2010) *Les châtiments corporels en droit suisse : analyse de la législation pertinente et de son application en pratique*, sous la direction du prof. Karl Hanson. Institut Universitaire Kurt Bösch. Sion.

Grimmer C. (2008) *1968 dans le monde*, Paris : De la Martinière Jeunesse, collection La vie des enfants, 45 p.

Guérin, V. (2001) *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer – respecter – coopérer*, Editions Lyon : Chronique Sociale, Coll. Savoir communiquer L'essentiel, 253 p.

L'enfant du 21^e siècle, Les Grands Dossiers, Auxerre Sciences humaines n°8, *ibid.* p.25-30, 2007.

Maulini, O. (2003) Le laxisme in *L'école entre Autorité et Zizanie ou 26 façons de renoncer au dernier mot/LIFE* Université de Genève, Michèle Bolsterli... [et al.] ; avec des contributions de Jean-Pierre Astolfi, François Audigier et Bernard Charlot, Editions Lyon : Chronique Sociale, Coll. L'essentiel Pédagogie-formation, 120 p.

Nanchen, M. (2002) *Ce qui fait grandir l'enfant : Affectif et normatif : les deux axes de l'éducation*, Ed. Saint-Augustin, collection L'aire de la famille, 157 p.

Pleux D. (2012) *De l'adulte roi à l'adulte tyran*, Paris : O. Jacob, 232p.

Pleux D. (2002) *De l'enfant roi à l'enfant tyran*, Paris : O. Jacob, 286p.

Pourtois, J.P & Desmet, H. (2002) *L'éducation postmoderne*, Paris : Presses Universitaires de France, 3^{ème} édition, Coll. Education & formation, 321 p.

Richer, G. (2005) *Par le bout du nez : la psychologie de l'enfant-roi et la compétence parentale*, Editions ViaMedias, 206 p.

Soëtar, M. (2002) *Partie sur Jean-Jacques Rousseau* in *Quinze pédagogues : textes choisis : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarendo, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers* / sous la direction de Jean Houssaye, Paris : Bordas pédagogie, Coll. Formation des enseignants. Enseigner, 279p.

Documentations cités

Dini S. (2010) *Le développement affectif de l'enfant*, partie du cours sur la psychologie de l'enfant, cours académiques à la HES-SO, filière Travail social, 1^{ère} année, Sierre.

Grau, C. (2012) *Outils de motivation*, partie du cours sur la « *Pédagogie de la motivation scolaire* », module E8. Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale, Sierre.

Lorenz, S. (2010) partie de cours sur Skinner in *L'approche cognitive et comportementale*, cours académiques Module A2. Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale, Sierre.

Soloz, E. (2012) *Travail de Bachelor (TB1) Les outils de recueil de données : le questionnaire*, cours dispensé dans le cadre du module TB1, semestre de printemps, HES-SO, Sierre.

Législation suisse et internationale

Comité des droits de l'homme, Observation générale n°20 sur l'art. 7 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, HRJ/GEN/1 Rev. 4 p. 108, 1992.

Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, RS 0.107.

Pacte international du 16 décembre 1966 relatif aux droits civils et politiques, RS 0.103.2.

Pacte international du 16 décembre 1966 relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, RS 0.103.1

Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999, RS 101.

Code pénal suisse du 20 décembre 1937, RS 311.0.

Code civil suisse du 10 décembre 1907, RS 21.

Conseil fédéral. Message concernant la modification du Code civil suisse (Filiation), du 5 juin 1974, FF 1974 II p. 1ss.

Cybergraphie

Administration fédérale, publication du rapport *Violence envers les enfants Concept pour une prévention globale Famille & société Hors-série du bulletin Questions familiales Office fédéral des assurances sociales* PDF, 28.11.2006.

http://www.bsv.admin.ch/themen/kinder_jugend_alter/00066/index.html?lang=fr

(consulté le 3 novembre 2013).

Cadot, O (2004) *Sanction et processus éducatif*, La lettre de l'enfance et l'adolescence 3/2004 (n°57), p.75-80.

<http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2004-3-page-75.htm>
(consulté le 13 janvier 2013).

Campagne « Levez la main contre la fessée », site Internet du Conseil de l'Europe, Droits de l'Homme et Etat de Droit.

http://www.coe.int/t/dg3/corporalpunishment/default_fr.asp
(consulté le 11 janvier 2013).

Comprendre les différents Droits de l'Enfant, site Internet Humanium.org
<http://www.droitsenfant.org/comprendre>
(consulté le 12 janvier 2013).

Communiqué de presse OFS, 5 juillet 2012.
www.bfs.admin.ch/bfs/.../medienmitteilungen.Document.161854.pdf
(consulté le 14 mars 2013).

Déclaration des Droits de l'Enfant, présentation de la Déclaration, 1959, site Internet Humanium.org
www.droitsenfant.org/normes/declaration-1959
(consulté le 10 janvier 2013).

Définition du mot autorité, site Internet de la rubrique Psychologies
<http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Autorite>
(consulté le 3 novembre 2013).

Droits de l'enfant, La signification de l'enfant et des droits de l'enfant, site Internet Humanium.org
<http://www.droitsenfant.org/les-droits-de-l-enfant/>
(consulté le 11 janvier 2013).

Delpin, P. Résumés. *Le travail des enfants pendant la Révolution industrielle, Conditions de travail des enfants*
<http://icp.ge.ch/po/cliotexte/xviii-et-xixe-siecle-revolution-industrielle-liberalisme-socialisme/travail.enfants.html>
(consulté le 10 octobre 2013).

Delpin, P. (d'après Jean-Pierre Rioux) *Loi de 1841 sur le travail des enfants (dite loi Guizot, en France) texte cité dans l'Histoire, n°262, février 2002* <http://icp.ge.ch/po/cliotexte/xviii-et-xixe-siecle-revolution-industrielle-liberalisme-socialisme/travail.enfants.html>
(consulté le 14 octobre 2013).

Hayez, J.-Y (propos de) Dossier *Sanction, punition, réparation : comment bien faire respecter les règles ?* Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, Anne Floor et Pierre Bar, Analyse UFAPEC 2011 N°04.11
<http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/0411-punition-sanction.pdf>
(consulté le 20 novembre 2013).

Hergoz, J. *Chapitre 1.2 Les personnes familières et les personnes proches*, publication du rapport *Violence envers les enfants Concept pour une prévention globale Famille & société Hors-série du bulletin Questions familiales Office fédéral des assurances sociales* PDF, 28.11.2006
http://www.bsv.admin.ch/themen/kinder_jugend_alter/00066/index.html?lang=fr

Hugo, V. *Poème Melancholia, Recueil Les Contemplations (1856)* site internet de la poésie française <http://www.poesie-francaise.fr/victor-hugo/poeme-melancholia.php> (consulté le 12 octobre 2013).

Jean-Jacques Rousseau, 2.1.4 *Emile ou De l'éducation (1762)* site Internet de l'Encyclopédie de Larousse http://www.larousse.fr/encyclopedia/personnage/Jean-Jacques_Rousseau/141649 (consulté le 16 mars 2013).

Korczak, J. in Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 37-49. ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/korczakf.PDF (consulté le 25 février 2013).

Le Siècle des Lumières, 2.2 Idées et idéaux des Lumières, site Internet de l'Encyclopédie de Larousse. http://www.larousse.fr/encyclopedia/divers/si%C3%A8cle_des_Lumi%C3%A8res/130660 (consulté le 16 mars 2013).

Le Siècle des Lumières, 2. Que sont les Lumières ? Site Internet de l'Encyclopédie de Larousse http://www.larousse.fr/encyclopedia/divers/si%C3%A8cle_des_Lumi%C3%A8res/130660 (consulté le 16 mars 2013).

Les enfants et les châtiments corporels : « Le droit à l'intégrité physique est aussi un droit de l'enfant », site Internet du Conseil de l'Europe, Commissaire aux Droits de l'Homme. Commentaires généraux n° 8 du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies sur le droit de l'enfant à être protégé des châtiments corporels et autres formes de châtiment cruelles ou dégradantes, CRC/C/GC/8, 2 juin 2006 <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1008957&Site=COE> (consulté le 3 novembre 2013).

Les Saintes Ecritures de l'Ancien Testament, site Internet des Saintes Ecritures. <http://www.saintesecritures.org/livresbible.asp> (consulté le 12 janvier 2013).

L'histoire des droits de l'enfant, Au XVIII^e siècle, site internet Défense des enfants international section suisse http://www.dei.ch/f/historique_droits_enfant.php (consulté le 2 avril 2013).

L'industrialisation de l'Europe au XIX^e siècle : Révolution économique et sociale http://data0.eklablog.com/cahiers-et-livres/mod_article3746901_1.pdf (consulté le 20 octobre 2012).

Marret-Fellay Aricuet, C. *Les enfants cachés pendant la seconde guerre mondiale aux sources d'une histoire clandestine*, site Internet de la maison de Sèvres <http://lamaisondesevres.org/cel/cel0.html> (consulté le 12 octobre 2013).

Meinrad, P. & Schöbi, D. *Moins de châtiments corporels envers les enfants – étude réalisée à l'Université de Fribourg*. Service communication et médias, Université de Fribourg. <http://www.unifr.ch/scm/fr/news?nid=2672>

(consulté le 4 novembre 2013).

Perrenoud, Ph. *L'équipe éducative*, dossier de la collection Civilité – Citoyenneté (entretien avec Philippe Perrenoud, professeur à l'Université de Genève)

<http://www2.cndp.fr/actualites/question/equipe/equipemp.htm>

(consulté le 25 octobre 2012).

Profession d'éducateur social HES – orientation.ch

<http://www.berufsberatung.ch/dyn/1109.aspx?id=629>

(consulté le 11 janvier 2014).

Revaz, N. *Le climat de l'école* – Dossier, journal Résonances, décembre 2003.

<http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/doc/No%204-Resonances%20dec.%202003.pdf>

Service cantonale de la jeunesse, Département de l'Education, de la Culture et du Sport *Directives pour l'accueil à la journée des enfants de la naissance jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire*, , 1^{er} janvier 2010.

https://www.vs.ch/NavigData/DS_339/M23445/fr/1_2010_directives.pdf

(consulté le 11 janvier 2014).

Service de l'enseignement, Département de l'Education, de la Culture et du Sport.. *Cahier des charges du personnel enseignant des degrés enfantins et primaires*, Juin 2006.

http://www.vs.ch/Press/DS_13/CLAS-2002-10-22-2261/fr/cahier-des-charges-Enfantine-primaire.pdf

(consulté le 5 novembre 2013).

Source de l'image de la page de garde : <http://www.les-supers-parents.com/sanction-ou-punition/>

(consulté le 2 décembre 2013).

Vermot-Mangold, R. Curia Vista – Objets parlementaires Initiative parlementaire n° 06.419 « Mieux protéger les enfants contre la maltraitance », 2006.

http://www.parlament.ch/f/Suche/Pages/geschaefte.aspx?gesch_id=20060419

(consulté le 12 janvier 2013).

Yadan, T, *Dossier Mai 68* site Internet *Le Figaro* <http://www.evene.fr/livres/actualite/mai-68-cannes-gaulle-cohn-bendit-onfray-hamon-1337.php>

(consulté le 15 octobre 2013).

Liste des annexes

Annexe A : email envoyé aux directeurs d'école (sollicités pour mon enquête).....p.121

Annexe B : email envoyé aux responsables des structures de l'enfance (sollicités pour mon enquête).....p.122

Annexe C : email envoyé aux directeurs de foyers éducatifs et institutions sociales (sollicités pour mon enquête)..... p.123

Annexe D : Graphiques des résultats de l'échantillon « éducateurs de l'enfance ».....p.125

Annexe E : Graphiques des résultats de l'échantillon « enseignants ».....p.135

Annexe F : Graphiques des résultats de l'échantillon « éducateurs sociaux ».....p.145

6 Annexes

Annexe A : email envoyé aux directeurs d'école (sollicités pour mon enquête)

Bonjour [Madame ; Monsieur],

Comme discuté au téléphone avec vous, je réalise actuellement une recherche sur l'éducation du XXI^e siècle pour l'obtention de mon Bachelor en Travail social. Pour ma recherche pratique, j'ai décidé de solliciter 3 échantillons (des enseignants, des éducateurs sociaux et des éducateurs de la petite-enfance) pour lesquels je comparerai les réponses ensuite.

La question de recherche de mon mémoire s'intitule ainsi :

" Quelles sont les conditions d'une éducation structurante pour l'enfant et de quels moyens disposent les éducateurs sociaux pour la mettre en œuvre ? "

Je cherche également, à travers ma recherche, à répondre à 4 objectifs (via la théorie et la pratique – enquêtes).

- Objectif 1 : Définir et comprendre la notion d'enfant-roi et être au clair concernant cette terminologie.
- Objectif 2 : Connaître et comprendre de manière générale l'évolution socio-historique des concepts de l'enfance et de l'éducation en Europe (en reprenant l'Histoire de l'éducation et de l'enfance d'hier à aujourd'hui).
- Objectif 3 : Identifier les conditions d'une éducation structurante.
- Objectif 4 : Identifier les outils éducatifs qui visent à favoriser un cadre structurant pour l'enfant.

Voilà concernant la description des buts et objectifs de mon enquête. Auriez-vous besoin de connaître d'autres éléments ? Si oui, c'est avec plaisir que je vous les transmets.

Concernant la vérification des objectifs et hypothèses sur le terrain, j'ai décidé de solliciter 3 échantillons : des écoles, des structures de la petite-enfance et des foyers éducatifs. Le but est de leur soumettre mon questionnaire pour que chaque échantillon respectif puisse y répondre. L'intérêt pour moi sera ensuite de comparer les réponses, de voir les divergences et les similitudes en matière d'approches pédagogiques et d'outils éducatifs. C'est la raison pour laquelle il m'est nécessaire d'inviter ces 3 échantillons à répondre à l'enquête, l'un est tout autant indispensable que l'autre vu que la finalité de ce questionnaire vise à apprécier quantitativement les approches pédagogiques et outils éducatifs des différentes institutions s'occupant de l'enfance.

Le questionnaire garantit un total anonymat. Les enseignants auront quelques questions d'identité relatives à l'âge ou au genre pour lesquelles ils devront répondre. Certaines questions sont plus axées sur l'éducation et l'accompagnement éducatif que sur l'école mais ce n'est pas grave, l'important est que vos enseignants répondent avec conviction et sincérité à ces questions.

Si vous êtes d'accord que votre école participe à mon enquête, il me faudrait **3 enseignants** disponibles pour répondre à ce questionnaire en ligne qui dure environ 10-15 min.

- 1 enseignant de 1^{ère} enfantine.
- 1 enseignant de 2^{ème} enfantine.
- 1 enseignant de 1^{ère} primaire.

Dans l'idéal, il serait bien que les enseignants remplissent au plus tard ce questionnaire pour fin septembre, voire début octobre.

Je vous remercie beaucoup pour votre collaboration et si vous avez des questions, n'hésitez pas à m'écrire un courriel à sabrina.ianniello@gmail.com ou m'appeler au 078 696 04 20

Très cordialement,

Sabrina Ianniello, étudiante HES-SO filière Travail social, Sierre

Annexe B : email envoyé aux responsables des structures de l'enfance (sollicités pour mon enquête)

Bonjour [Monsieur ; Madame],

Suite à notre entretien téléphonique d'aujourd'hui, je procède à l'envoi d'un email pour vous expliquer de manière détaillée les buts de mon enquête.

Je réalise actuellement une thèse sur l'éducation du XXI^e siècle pour l'obtention de mon Bachelor en Travail social à la HES-SO de Sierre.

La question de recherche de mon mémoire s'intitule ainsi : " Quelles sont les conditions d'une éducation structurante pour l'enfant et de quels moyens disposent les éducateurs pour la mettre en œuvre ? "

Je cherche également, à travers ma recherche, à répondre à 4 objectifs (via la théorie et la pratique – enquêtes).

- Objectif 1 : Définir et comprendre la notion d'enfant-roi et être au clair concernant cette terminologie.*
- Objectif 2 : Connaître et comprendre de manière générale l'évolution socio-historique des concepts de l'enfance et de l'éducation en Europe (en reprenant l'Histoire de l'éducation et de l'enfance d'hier à aujourd'hui).*
- Objectif 3 : Identifier les conditions d'une éducation structurante.*
- Objectif 4 : Identifier les outils éducatifs qui visent à favoriser un cadre structurant pour l'enfant.*

Voilà concernant la description des buts et objectifs de mon enquête. Auriez-vous besoin de connaître d'autres éléments ? Si oui, c'est avec plaisir que je vous les transmets.

Concernant la vérification des objectifs et hypothèses sur le terrain, j'ai décidé de solliciter 3 échantillons : des écoles, des structures de la petite-enfance et des foyers éducatifs. Le but est de leur soumettre mon questionnaire pour que chaque échantillon respectif puisse y répondre. L'intérêt pour moi sera ensuite de comparer les réponses, de voir les divergences et les similitudes en matière d'approches pédagogiques et d'outils éducatifs. C'est la raison pour laquelle il m'est nécessaire d'inviter ces 3 échantillons à répondre à l'enquête, l'un est tout autant indispensable que l'autre vu que la finalité de ce questionnaire vise à apprécier quantitativement les approches pédagogiques et outils éducatifs des différentes institutions s'occupant de l'enfance.

*J'aimerais encore préciser que mon questionnaire assure un **total anonymat** de la personne susceptible de le remplir.*

Voici mon questionnaire en ligne :

<https://docs.google.com/forms/d/1Bz6XU1vYcMapms3f7X1UvSJLE9-8vwyOMJoAi75EpdI/viewform>

Si vous êtes d'accord que votre structure participe à mon enquête, il me faudrait 3 éducateurs / éducatrices de la petite-enfance qui seraient disponibles pour répondre à ce questionnaire (26 questions) en ligne qui dure environ 10-15 min.

En attendant une réponse de votre part, je vous prie d'agréer, [Madame ; Monsieur], mes chaleureuses salutations.

Sabrina Ianniello, étudiante à la HES-SO Valais de Sierre en Travail social.

Annexe C : email envoyé aux directeurs de foyers éducatifs et institutions sociales (sollicités pour mon enquête)

Bonjour [Madame ; Monsieur],

Après notre entretien téléphonique, je procède à l'envoi d'un email pour vous expliquer de manière détaillée les buts de mon enquête.

Je réalise actuellement une recherche sur l'éducation du XXI^e siècle pour l'obtention de mon Bachelor en travail social à la HES-SO de Sierre.

La question de recherche de mon mémoire s'intitule ainsi :

"Quelles sont les conditions d'une éducation structurante pour l'enfant et de quels moyens disposent les éducateurs sociaux pour la mettre en œuvre ? "

Je cherche également, à travers ma recherche, à répondre à 4 objectifs (via la théorie et la pratique – enquêtes –).

- Objectif 1 : Définir et comprendre la notion d'enfant-roi et être au clair concernant cette terminologie.

- Objectif 2 : Connaître et comprendre de manière générale l'évolution socio-historique des concepts de l'enfance et de l'éducation en Europe (en reprenant l'Histoire de l'éducation et de l'enfance d'hier à aujourd'hui).

- Objectif 3 : Identifier les conditions d'une éducation structurante.

- Objectif 4 : Identifier les outils éducatifs qui visent à favoriser un cadre structurant pour l'enfant.

Voilà concernant la description des buts et objectifs de mon enquête. Auriez-vous besoin de connaître d'autres éléments ? Si oui, c'est avec plaisir que je vous les transmets.

Concernant la vérification des objectifs et hypothèses sur le terrain, j'ai décidé de solliciter 3 échantillons : des écoles, des structures de la petite-enfance et des foyers éducatifs du Valais romand. Le but est de leur soumettre mon questionnaire pour que chaque échantillon respectif puisse y répondre. L'intérêt pour moi sera ensuite de comparer les réponses, de voir les divergences et les similitudes en matière d'approches pédagogiques et d'outils éducatifs. C'est la raison pour laquelle il m'est nécessaire d'inviter ces 3 échantillons à répondre à l'enquête, l'un est tout autant indispensable que l'autre vu que la finalité de ce questionnaire vise à apprécier quantitativement les approches pédagogiques et outils éducatifs des différentes institutions s'occupant de l'enfance.

*J'aimerais encore préciser, comme dit au téléphone, que mon questionnaire assure un **total anonymat** de la personne susceptible de le remplir. Il y a juste quelques questions d'identité relatives au genre et à l'âge que le questionné devra remplir pour que je puisse traiter mes données.*

*Il me faudrait **3 éducateurs-trices** qui seraient disponibles pour répondre à ce questionnaire (26 questions) en ligne qui dure environ 10-15 min.
Avez-vous besoin de d'autres compléments d'informations ?*

Le questionnaire en ligne :

<https://docs.google.com/forms/d/1WeP5i5kTucdKLgwO9Z6A4t2MOLN5xfYFqnjyLwzBz9U/viewform>

En attendant une réponse de votre part, je vous prie d'agréer, [Madame ; Monsieur], mes cordiales salutations.

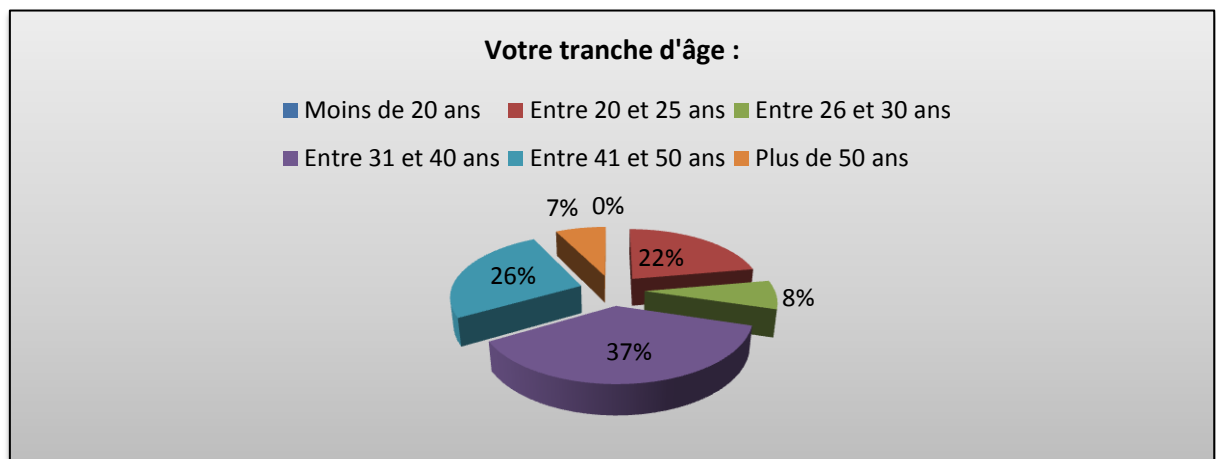
Sabrina Ianniello, étudiante à la HES-SO de Sierre en Travail social.

Annexe D : Graphiques des résultats de l'échantillon « éducateurs de l'enfance ».

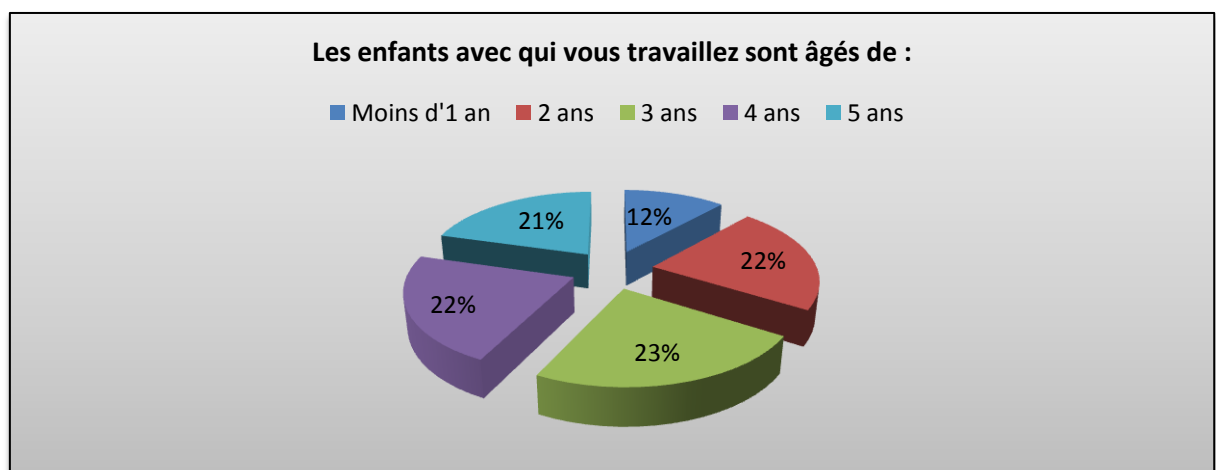
Question identitaire *Vous êtes :*



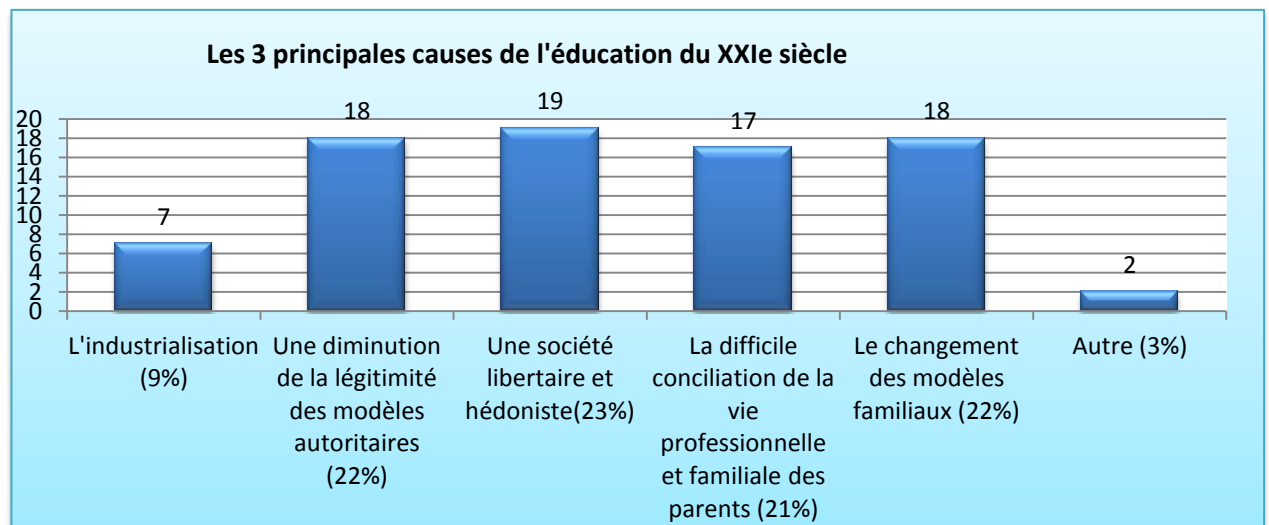
Question identitaire *Votre tranche d'âge :*



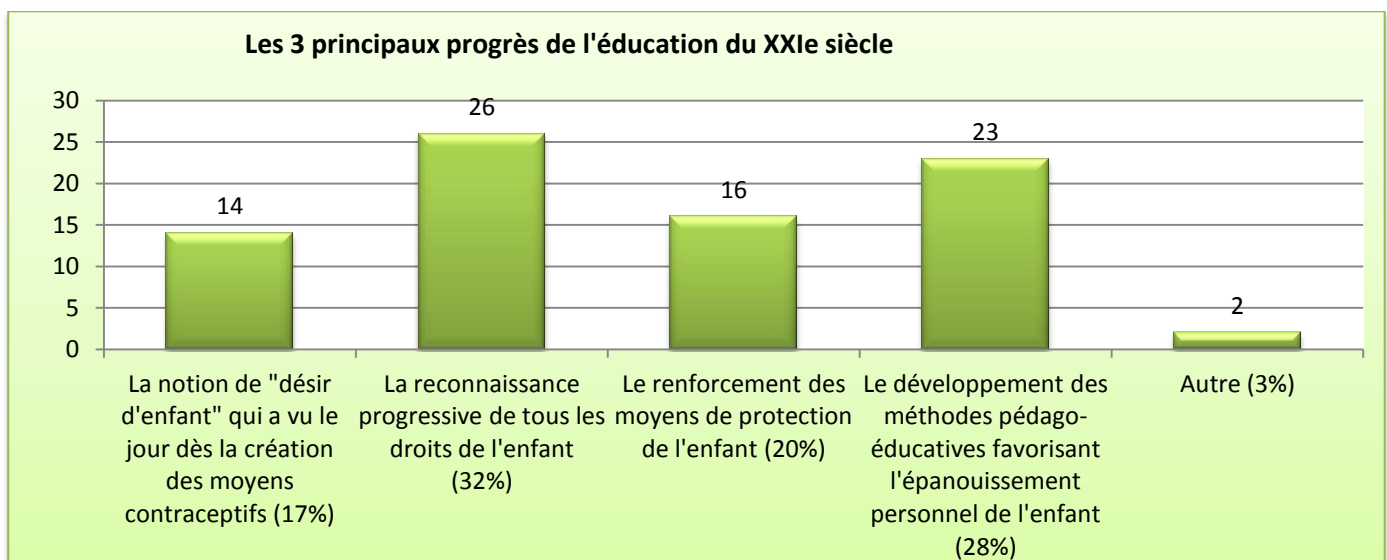
Question identitaire *Les enfants avec qui vous travaillez sont âgés de :*



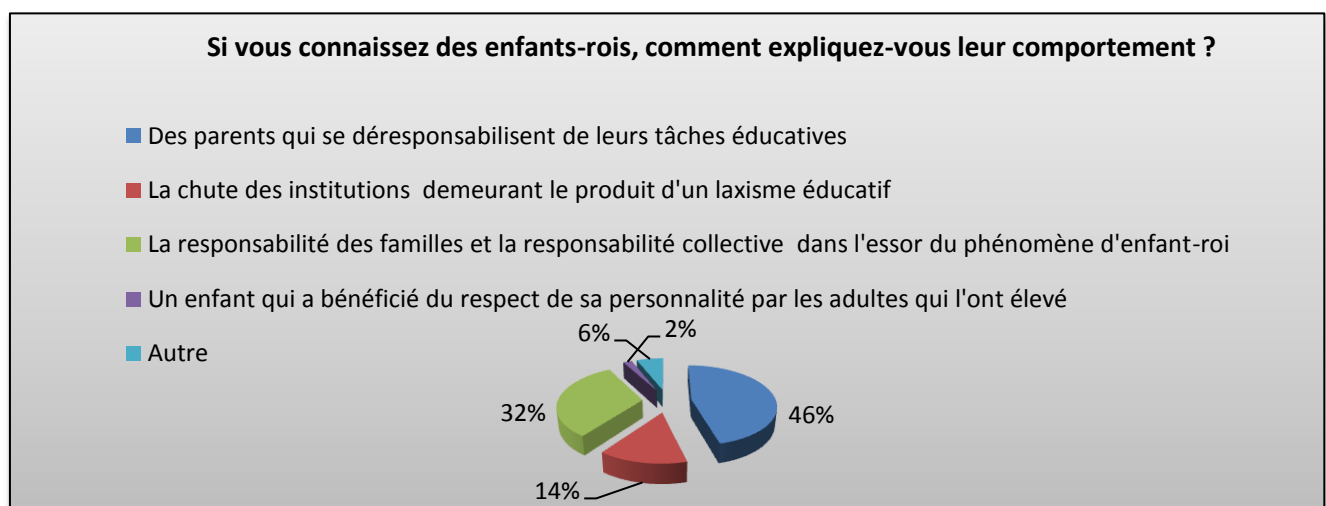
Question 1 Quelles sont, pour vous, les 3 principales causes des difficultés de l'éducation du XXI^e siècle ?



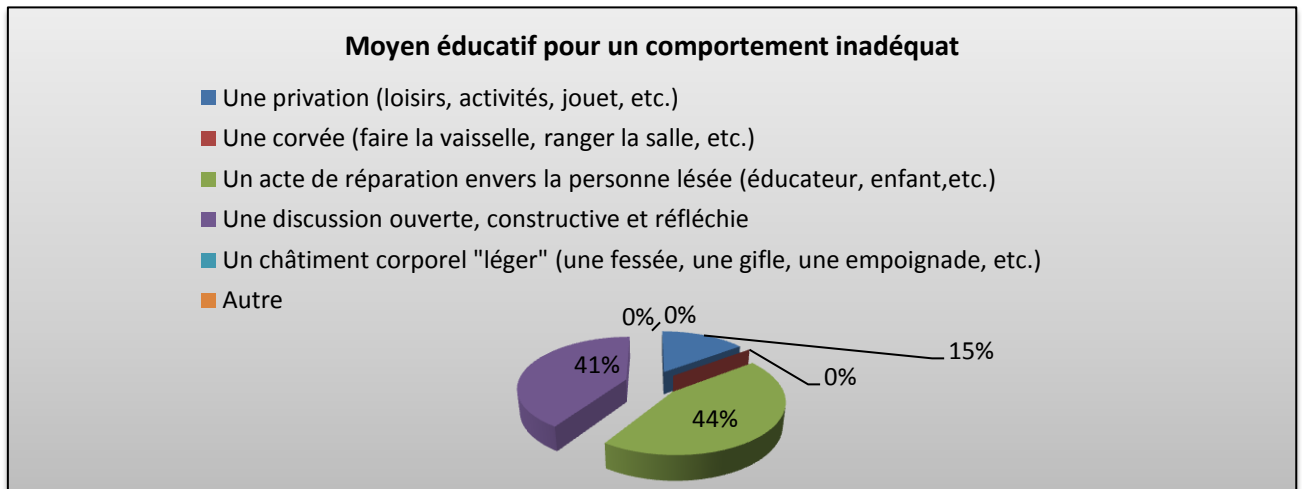
Question 2 Quels sont, pour vous, les 3 principaux progrès de l'éducation du XXI^e siècle ?



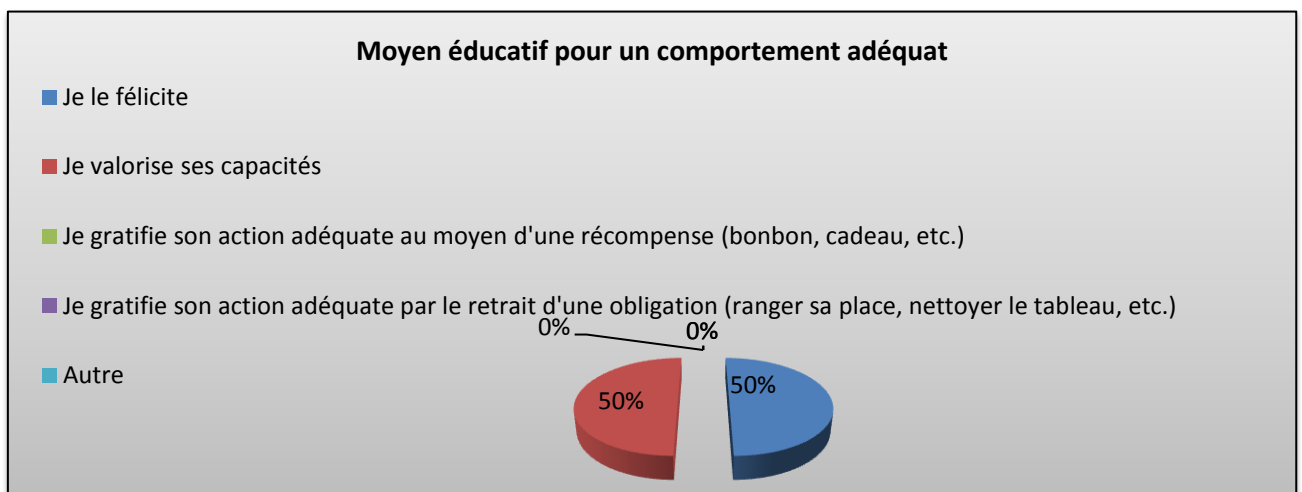
Question 3 Si vous connaissez des enfants-rois, comment expliquez-vous leurs comportements ?



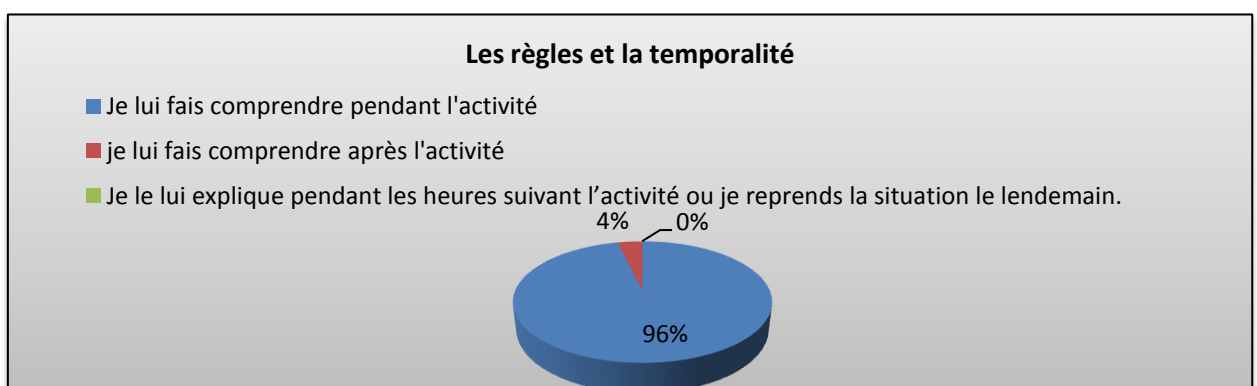
Question 4 Pour vous, quel est le moyen éducatif que vous favorisez le plus pour faire prendre conscience à l'enfant qu'il a eu un comportement inadéquat ?



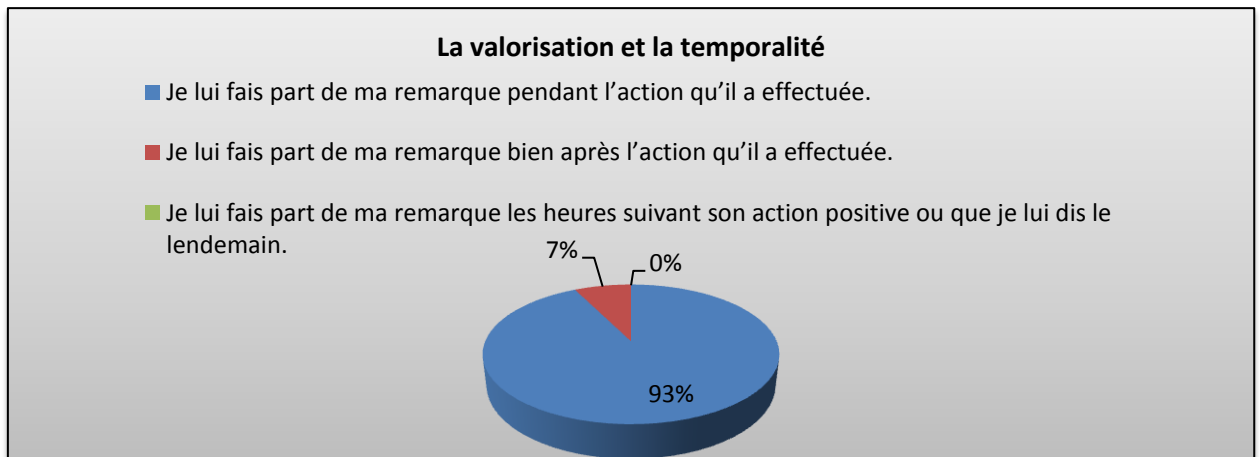
Question 5 Quel est le moyen éducatif que vous utilisez le plus lorsqu'un enfant effectue une action adéquate ?



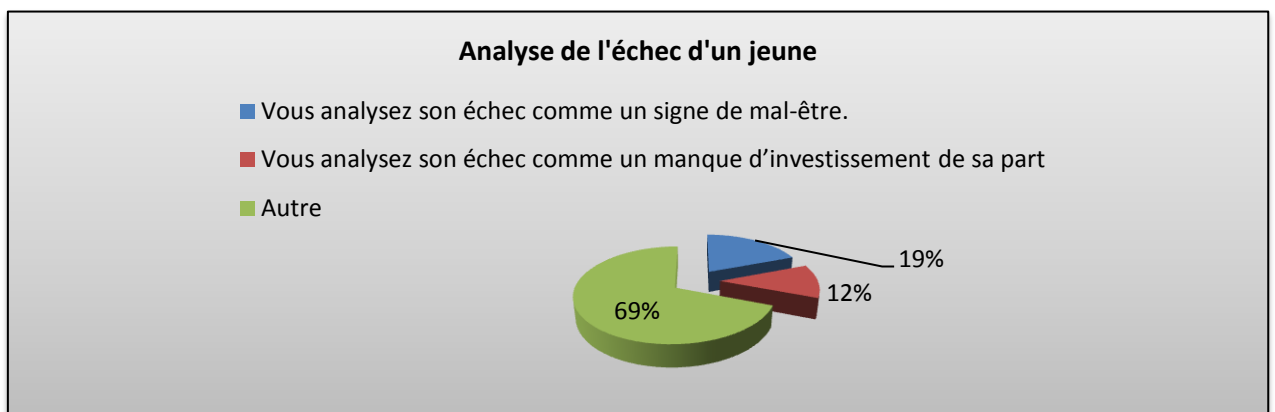
Question 6 Lorsque vous avez donné une règle à un enfant et qu'il la transgresse, à quel moment, idéalement, dans la mesure du possible, lui faites-vous comprendre qu'il a eu un comportement inadéquat ?



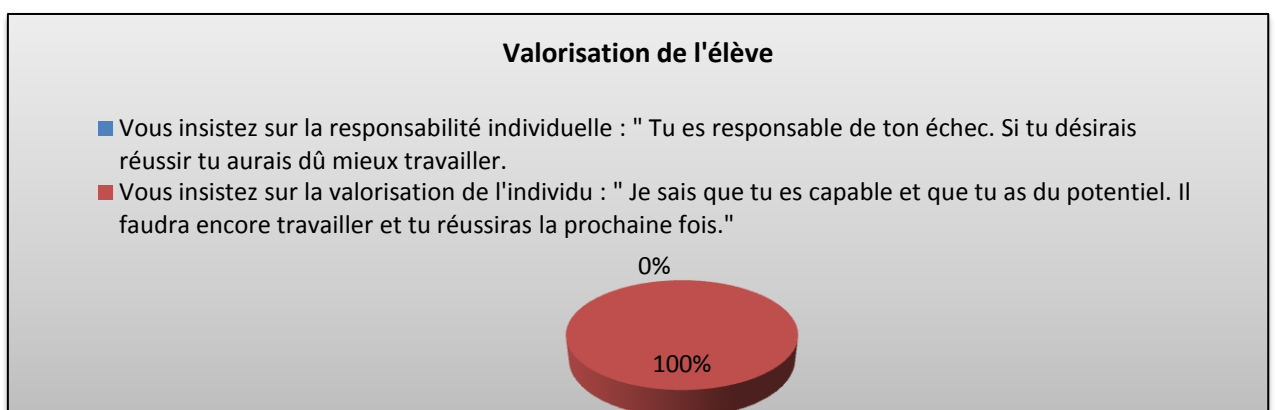
Question 7 *Lorsqu'un enfant exécute avec application l'activité prescrite et que vous avez observé son action, à quel moment, idéalement, dans la mesure du possible, souhaitez-vous lui faire part d'une remarque positive (encouragements, félicitations, etc.) ?*



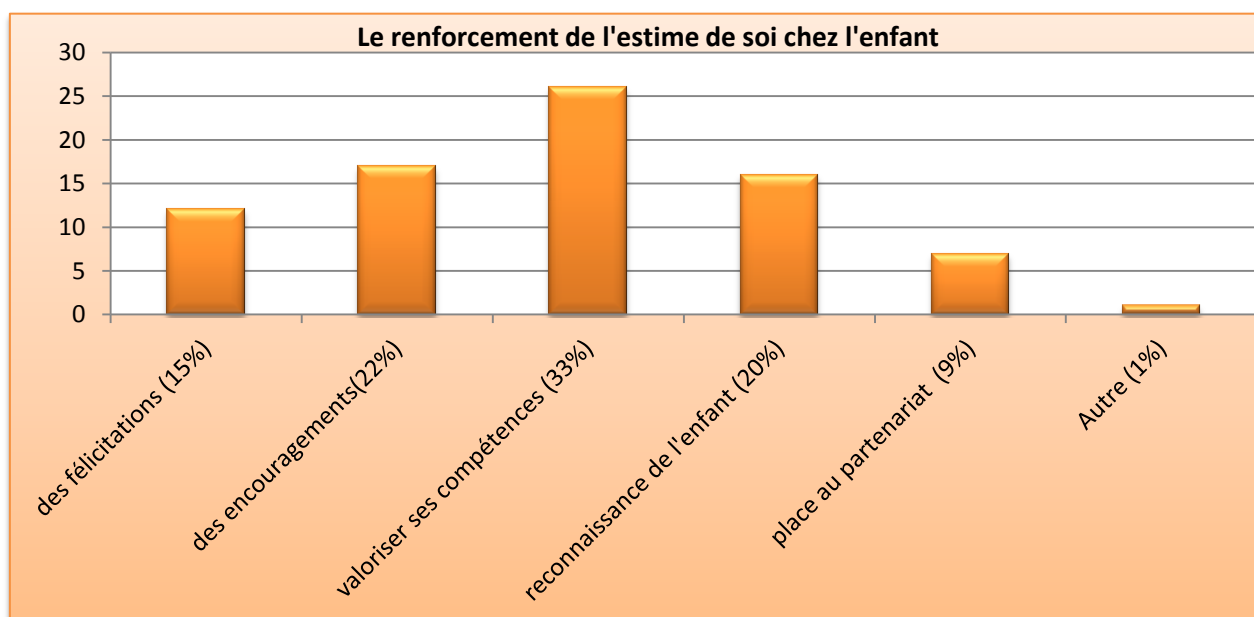
Question 8 *Lorsqu'un enfant / un jeune échoue à une épreuve (échec scolaire par exemple) :*



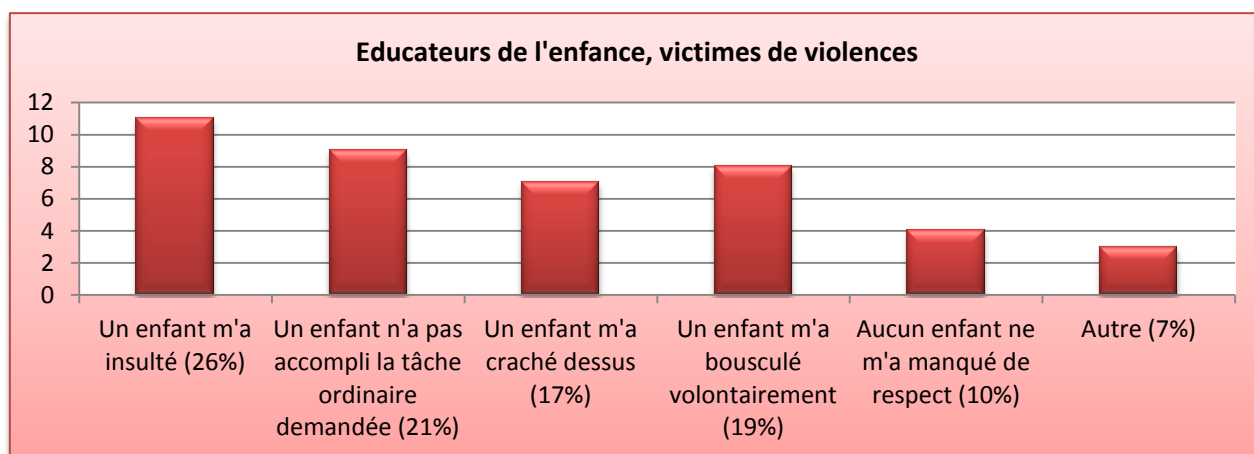
Question 8a) *Tenant compte de votre analyse sur l'échec scolaire de l'enfant :*



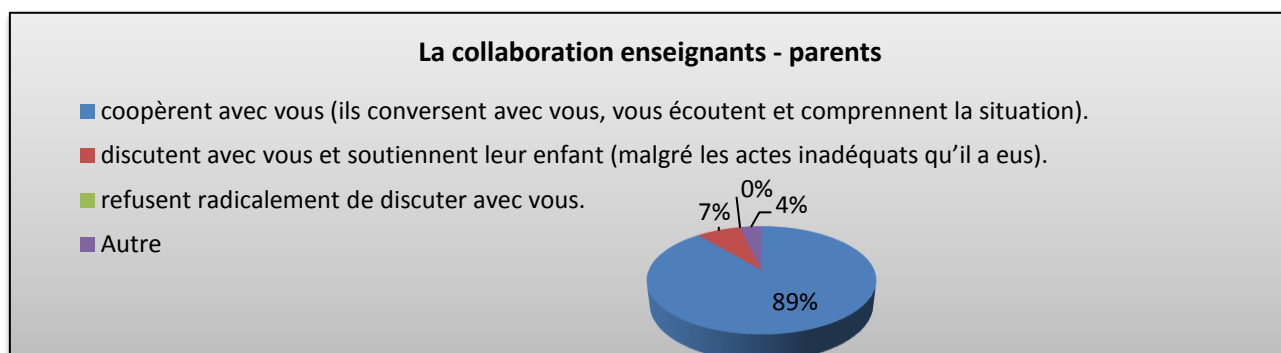
Question 9) Selon vous, l'estime de soi chez l'enfant doit être valorisé par :



Question 10) De quelle manière un enfant vous a-t-il déjà manqué de respect ?



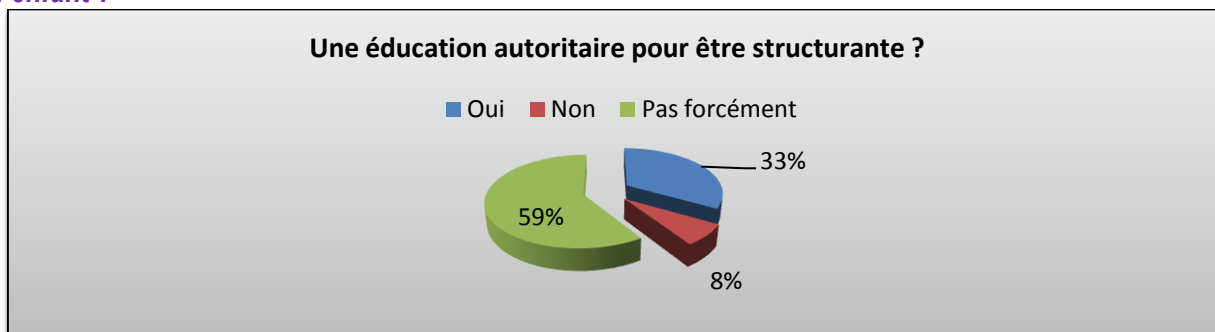
Question 11) Lorsqu'un enfant vous a désobéi et/ou a eu un geste inadéquat (injure, crachat, coup, morsure, etc.) à l'encontre d'un de ses camarades ou d'un professionnel (vous, vos collègues) et que vous voulez expliquer la situation aux parents respectifs, les parents le plus souvent :



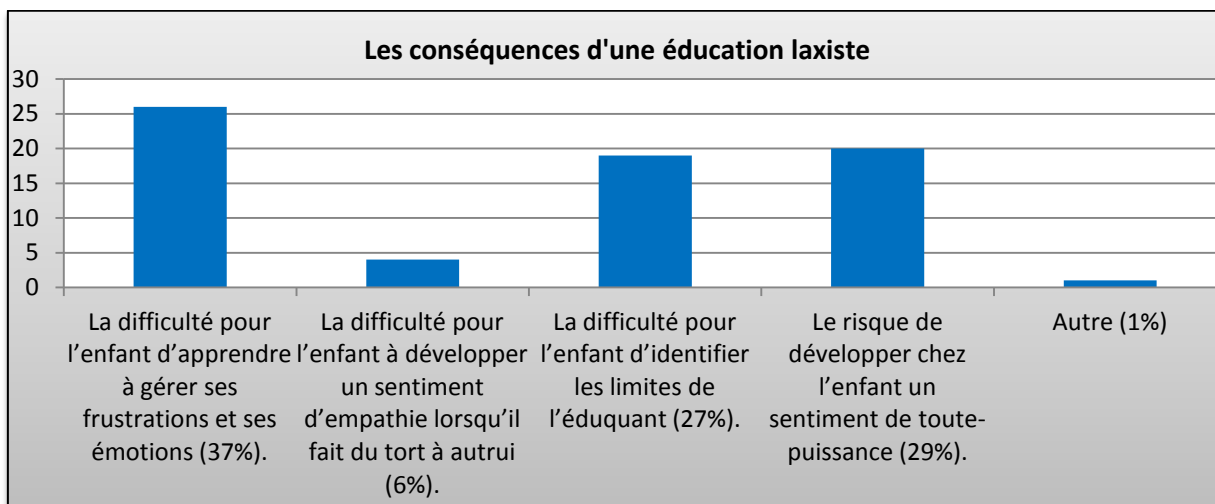
Question 11a) Qu'en pensez-vous ?

Remarque : les propos les plus pertinents ont déjà été cités précédemment dans le travail, raison pour laquelle il ne sera exposé ici aucun commentaire.

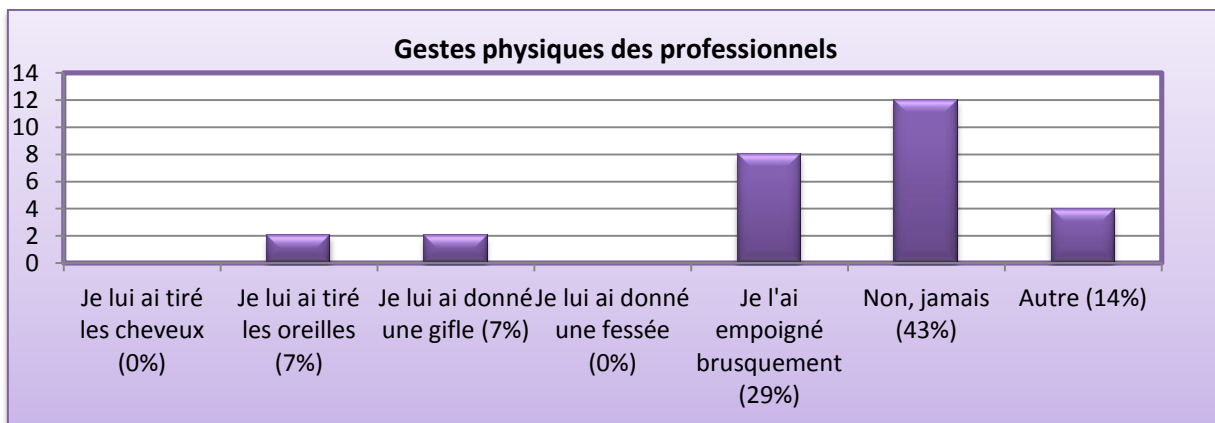
Question 12) A votre avis, l'éducation doit-elle être autoritaire afin d'être structurante pour l'enfant ?



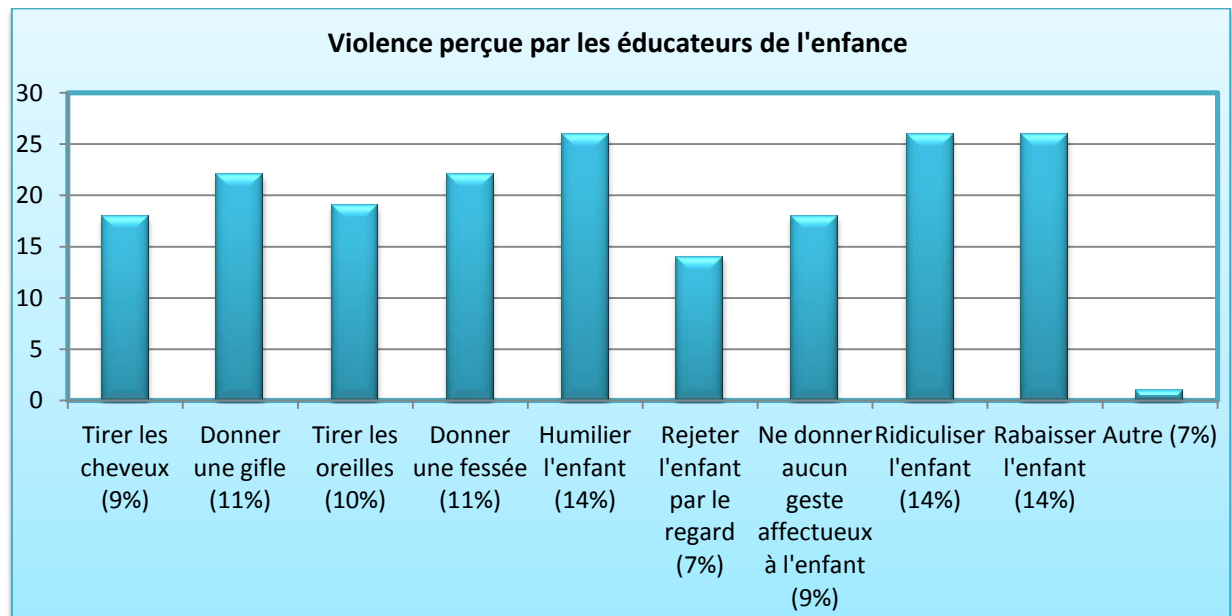
Question 13) A votre avis, quelles sont les conséquences d'une éducation laxiste ?



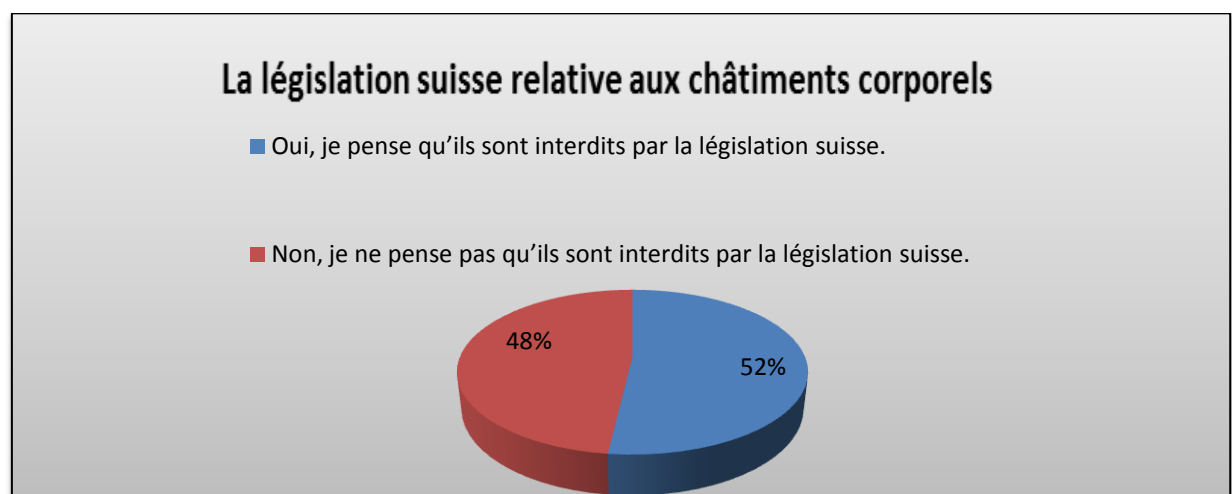
Question 14) Avez-vous déjà eu un geste physique (dans le cadre professionnel) envers un enfant lorsque ce dernier a usé d'un comportement inadéquat ?



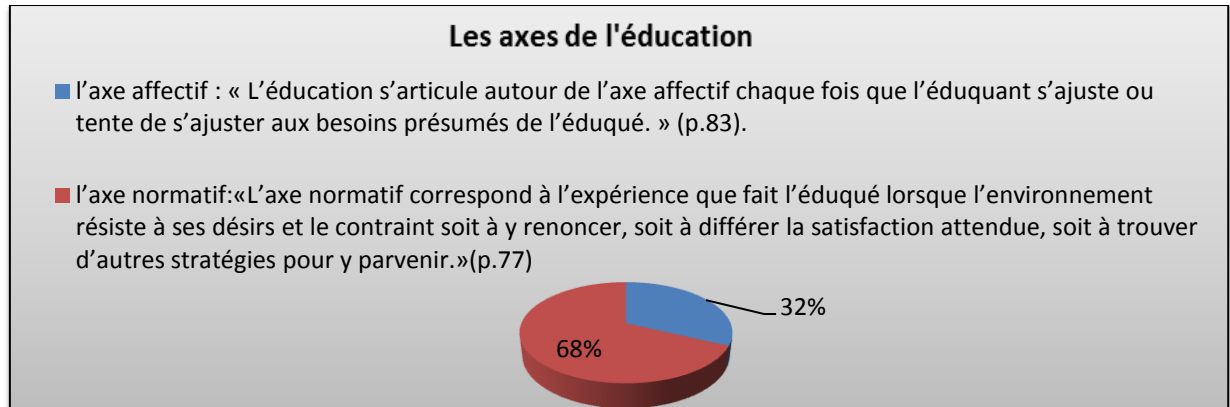
Question 15) Quel(s) geste(s) considérez-vous « violent(s) » (selon votre perception de la violence) ?



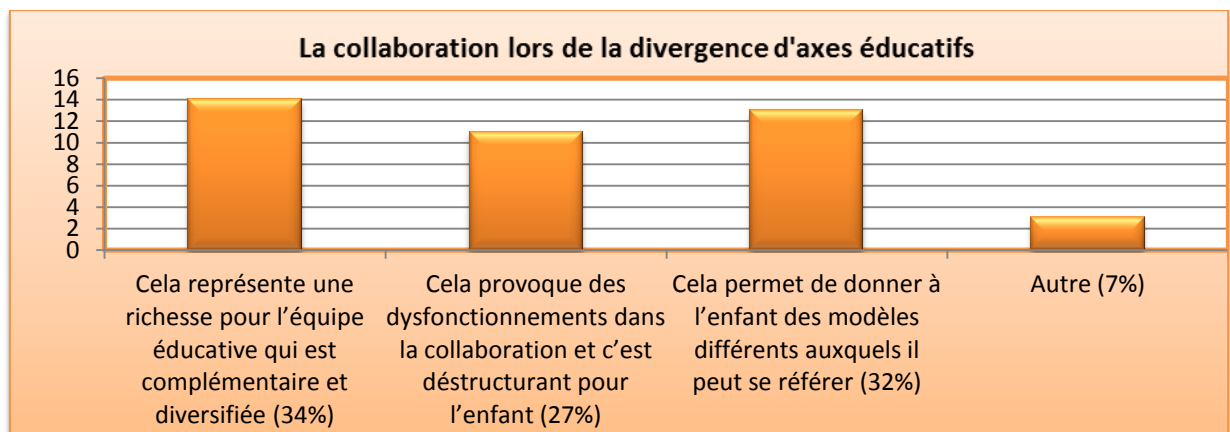
Question 16) Selon vous (sans aller vous renseigner), pensez-vous que les châtiments corporels dits « légers » (tirer l'oreille, gifler, donner une fessée, etc.) sont actuellement interdits par la loi en Suisse ?



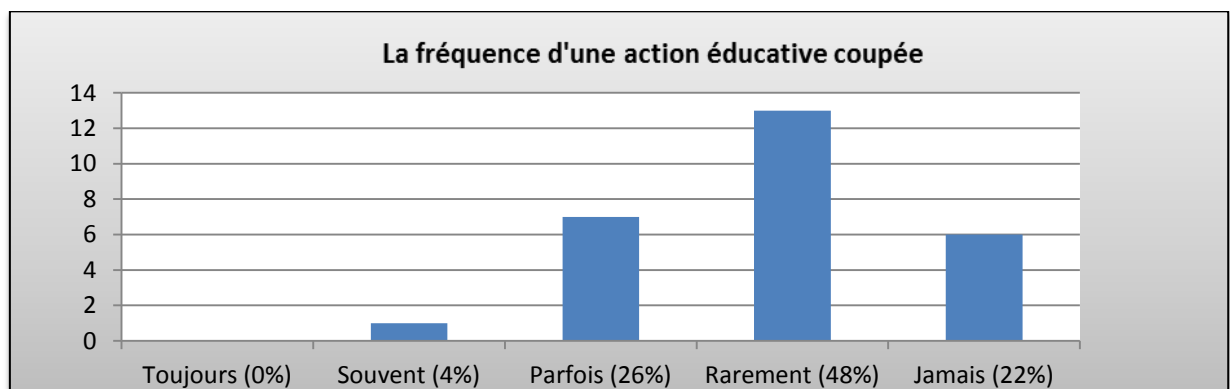
Question 17) Selon Maurice Nanchen (*Ce qui fait grandir l'enfant, affectif et normatif les deux axes de l'éducation*, Saint-Maurice : Ed. Saint-Augustin, Collection L'aire de famille, 2011, 157 p.), les éduquants « normatifs » et les éduquants « affectifs » ne sont pas d'accord : « (...) les « normatifs » reprochent aux « affectifs » de manquer de force, voire de saboter leurs efforts pour bien éduquer. Inversement, les « affectifs » accusent les « normatifs » de dureté, quand ce n'est pas de brutalité » (p.87). Et vous, pensez-vous plutôt qu'une éducation structurante pour l'enfant doit être basée sur :



Question 18) Dans une équipe éducative, lorsque les éduquants ne privilégient pas le même axe, vous pensez que :



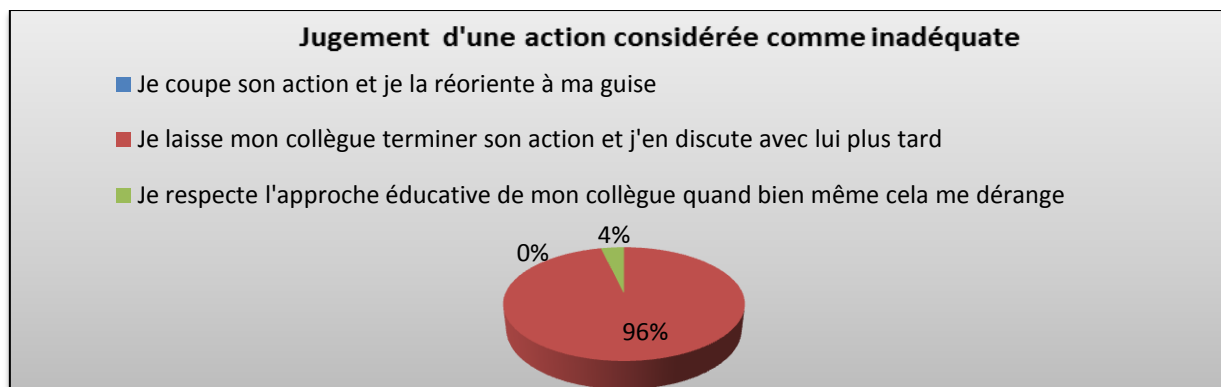
Question 19) Arrive-t-il qu'un de vos collègues coupe l'action éducative que vous étiez en train de mettre en place ?



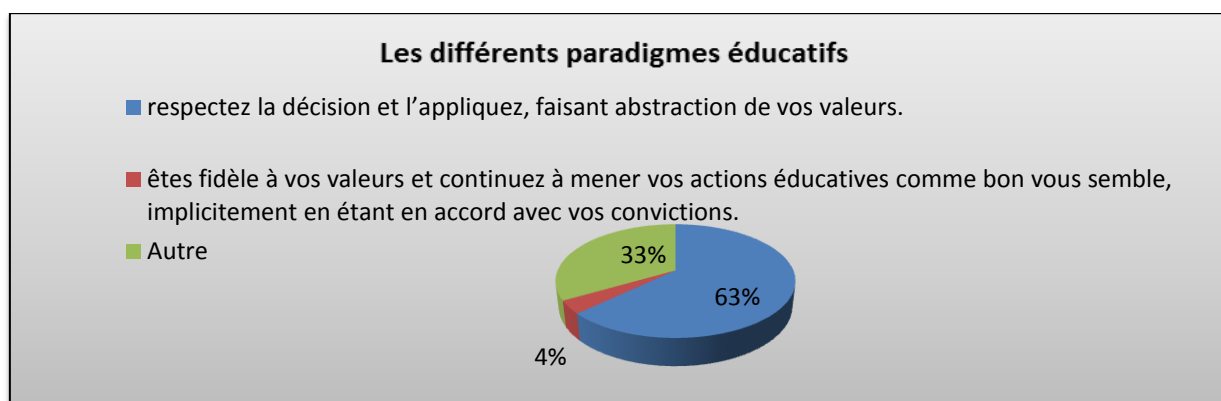
Question 19a) Qu'en pensez-vous ?

Remarque : les propos les plus pertinents ont déjà été cités précédemment dans le travail, raison pour laquelle il ne sera exposé ici aucun commentaire.

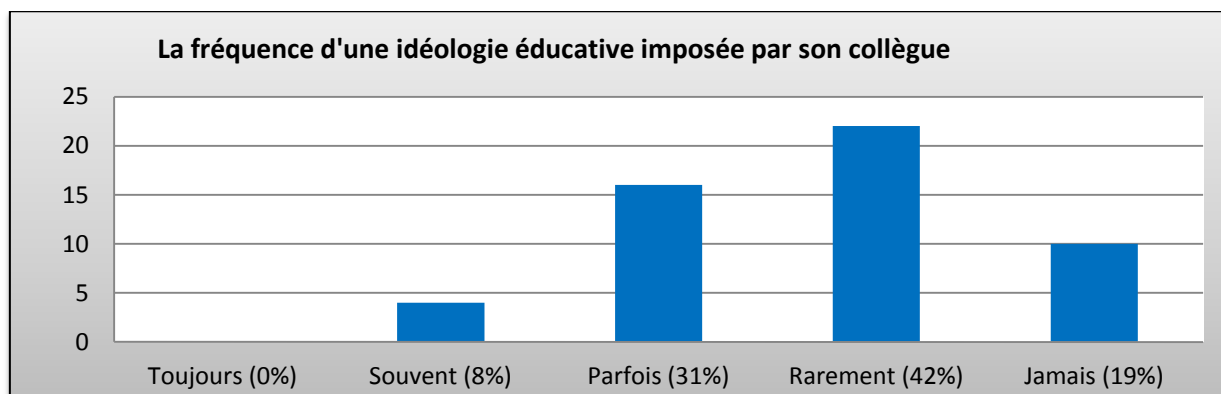
Question 20) Lorsque vous observez votre collègue mettre en place une action éducative et que cette dernière vous déplaît et que vous la jugez inadéquate, que faites-vous ?

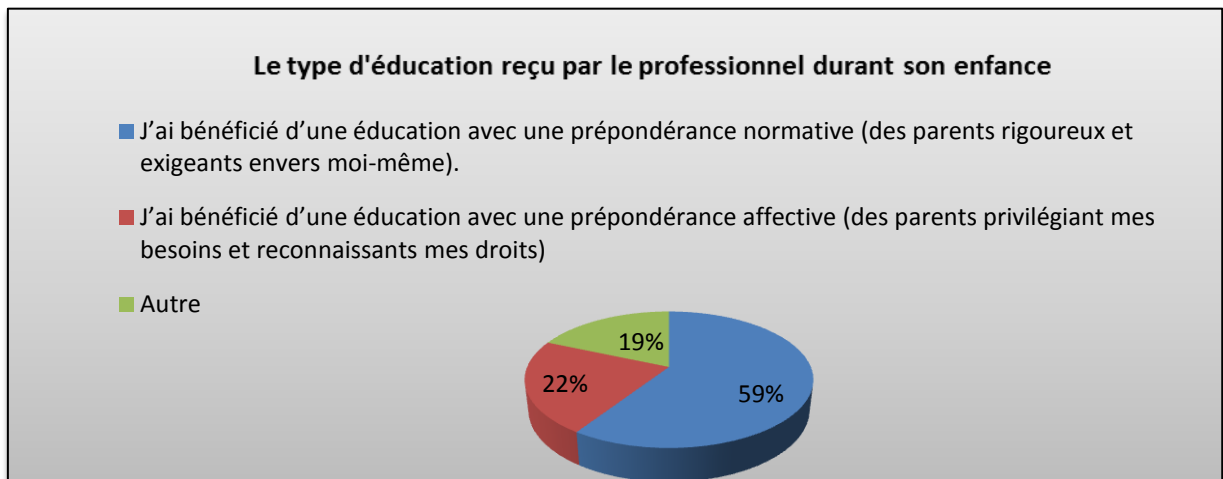


Question 21) Si les modalités de prise en charge d'un jeune ont été décidées démocratiquement en colloque et que vous y êtes opposé, vous :



Question 22) Votre collègue / vos collègues tente-nt de vous imposer sa / leur vision de l'éducation, son / leur idéologie éducative.



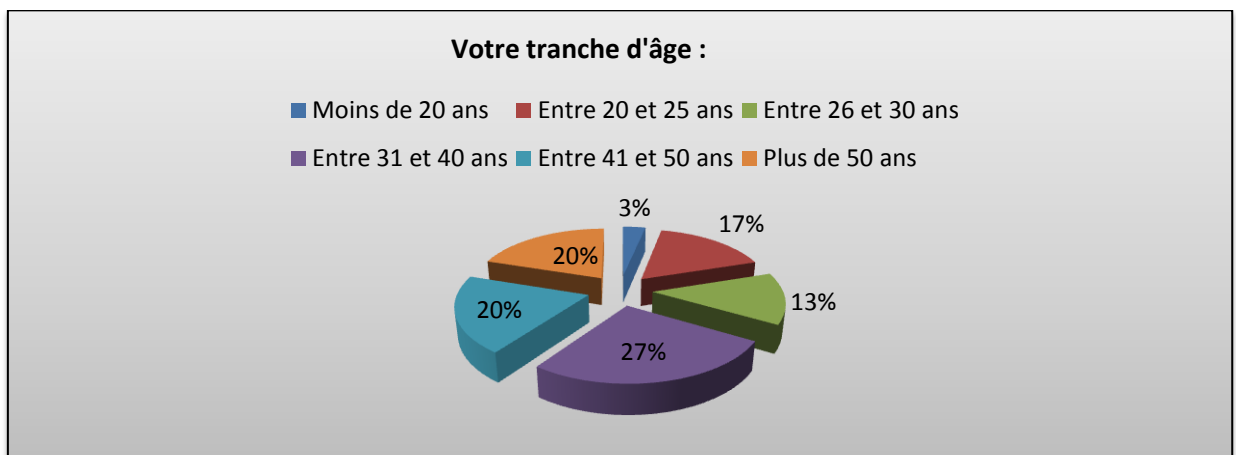
Question 23) Quel type d'éducation avez-vous eu vous-mêmes ?

Annexe E : Graphiques des résultats de l'échantillon « enseignants ».

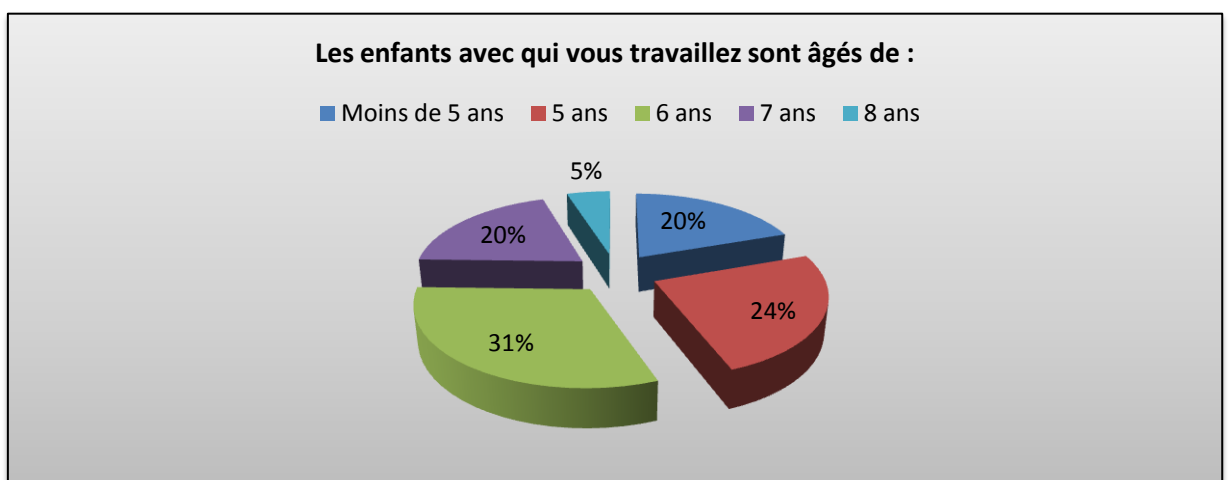
Question identitaire *Vous êtes :*



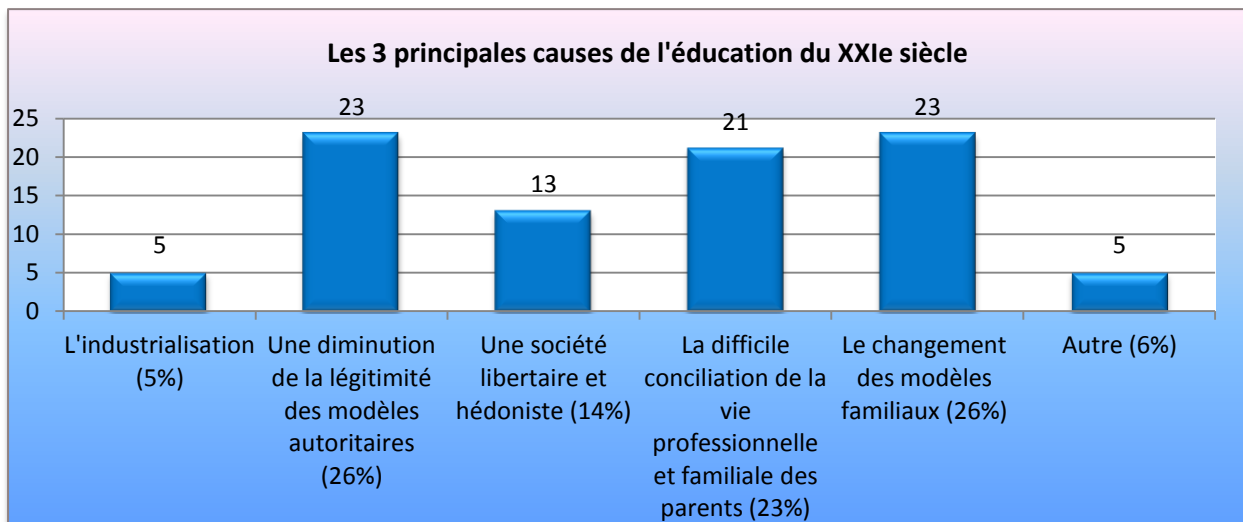
Question identitaire *Votre tranche d'âge :*



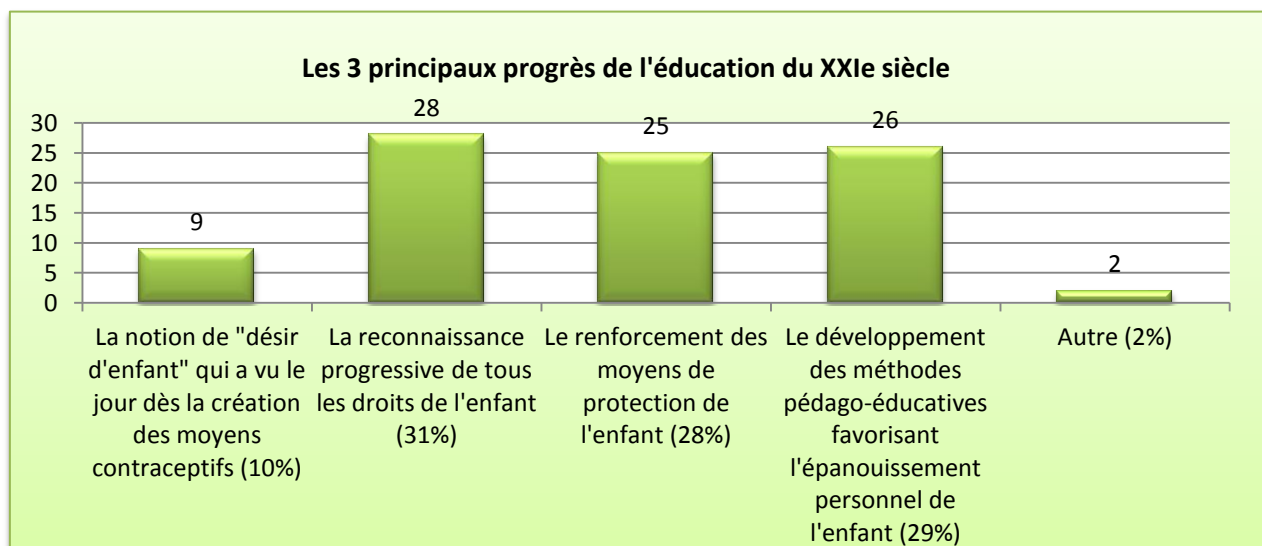
Question identitaire *Les enfants avec qui vous travaillez sont âgés de :*



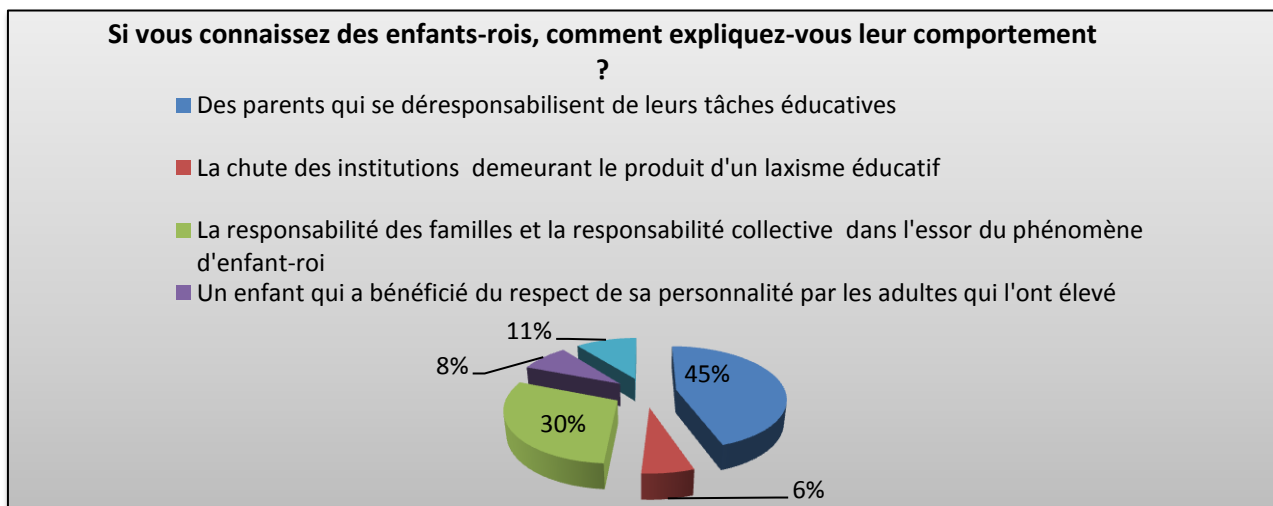
Question 1 Quelles sont, pour vous, les 3 principales causes des difficultés de l'éducation du XXI^e siècle ?



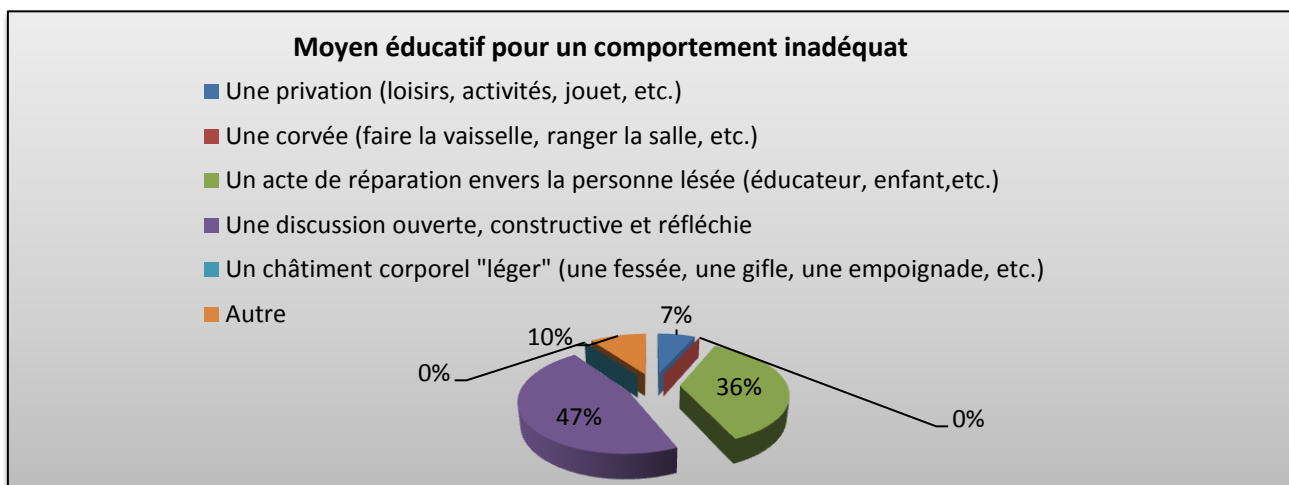
Question 2 Quels sont, pour vous, les 3 principaux progrès de l'éducation du XXI^e siècle ?



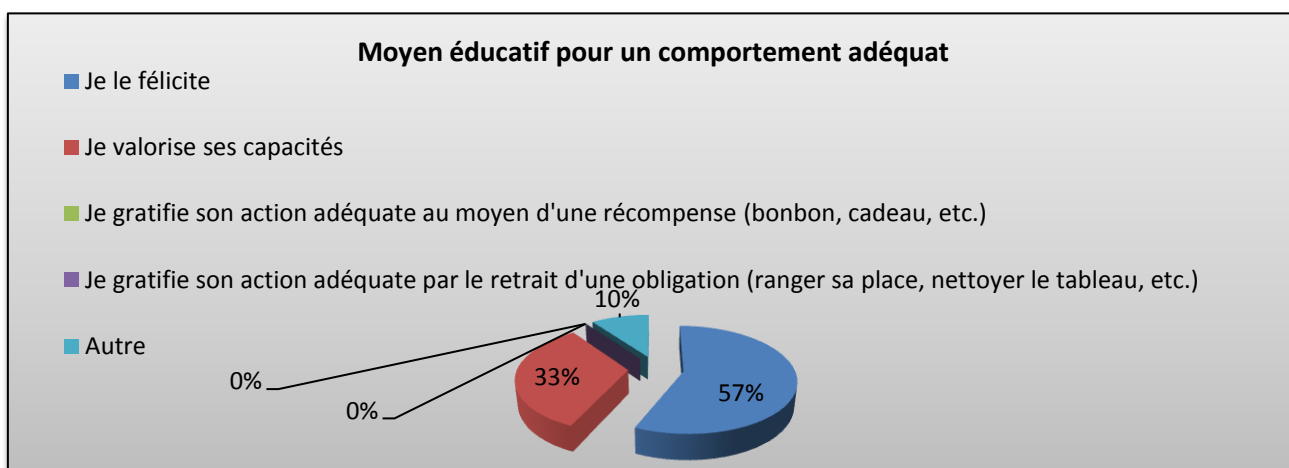
Question 3 Si vous connaissez des enfants-rois, comment expliquez-vous leurs comportements ?



Question 4 Pour vous, quel est le moyen éducatif que vous favorisez le plus pour faire prendre conscience à l'enfant qu'il a eu un comportement inadéquat ?



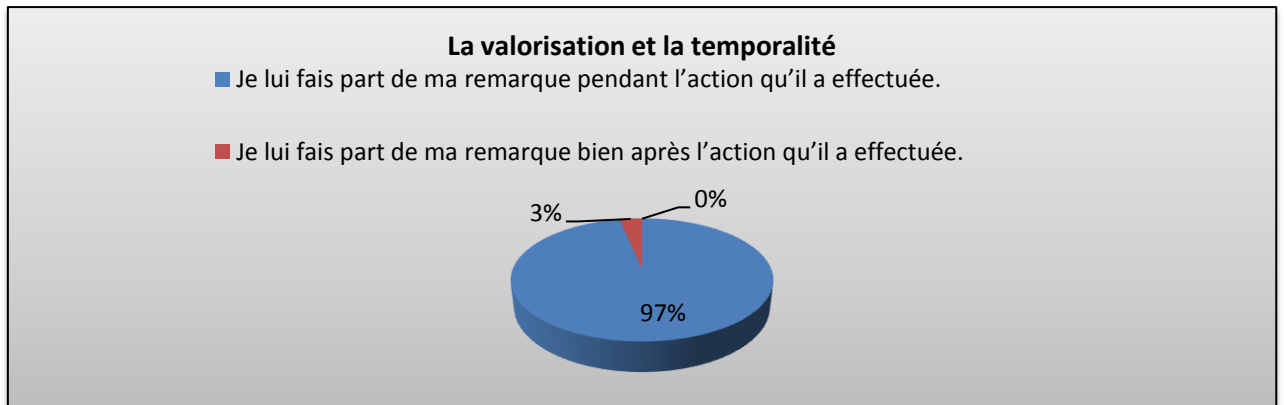
Question 5 Quel est le moyen éducatif que vous utilisez le plus lorsqu'un enfant effectue une action adéquate ?



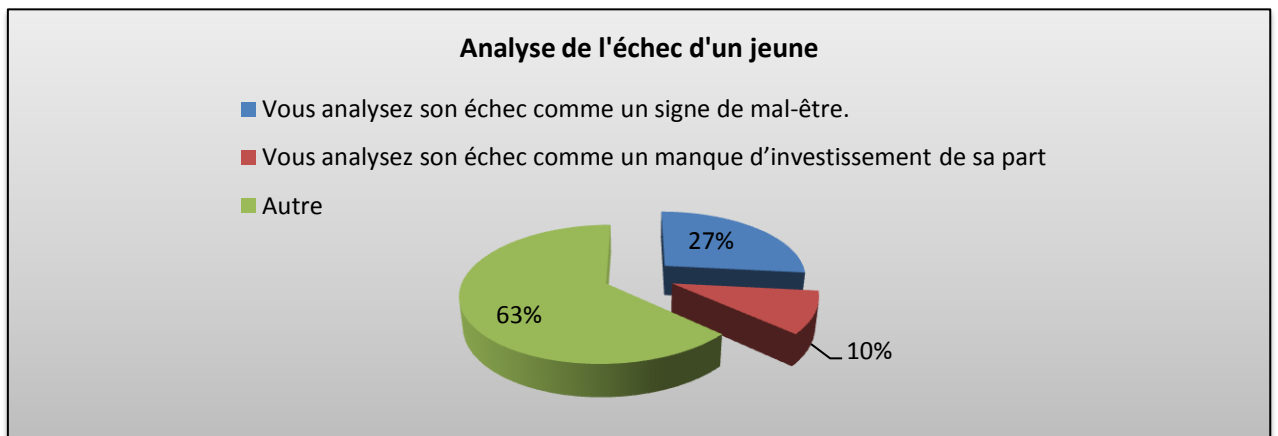
Question 6 Lorsque vous avez donné une règle à un enfant et qu'il la transgresse, à quel moment, idéalement, dans la mesure du possible, lui faites-vous comprendre qu'il a eu un comportement inadéquat ?



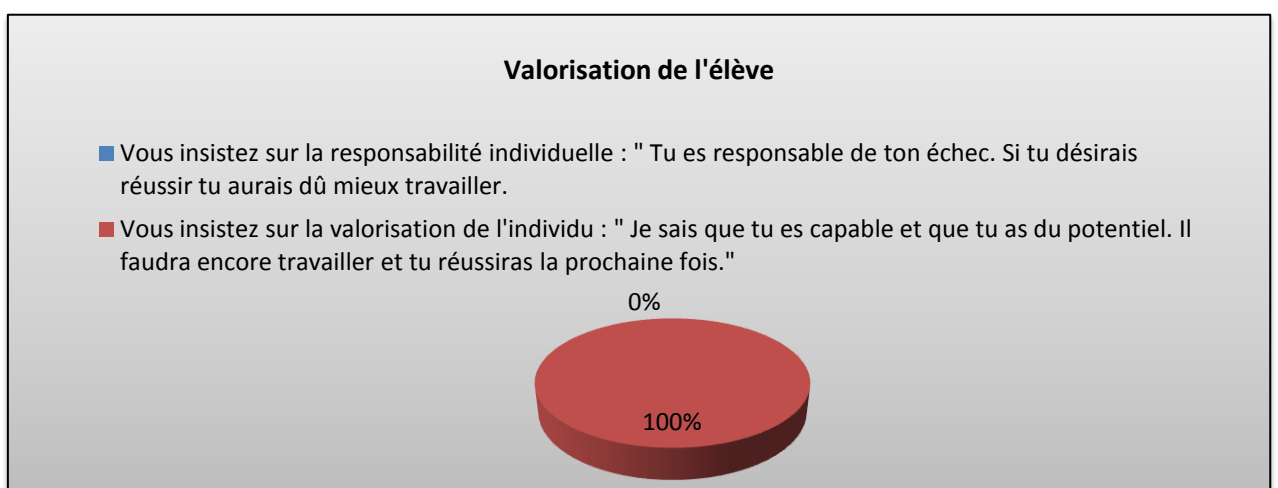
Question 7 *Lorsqu'un enfant exécute avec application l'activité prescrite et que vous avez observé son action, à quel moment, idéalement, dans la mesure du possible, souhaitez-vous lui faire part d'une remarque positive (encouragements, félicitations, etc.) ?*



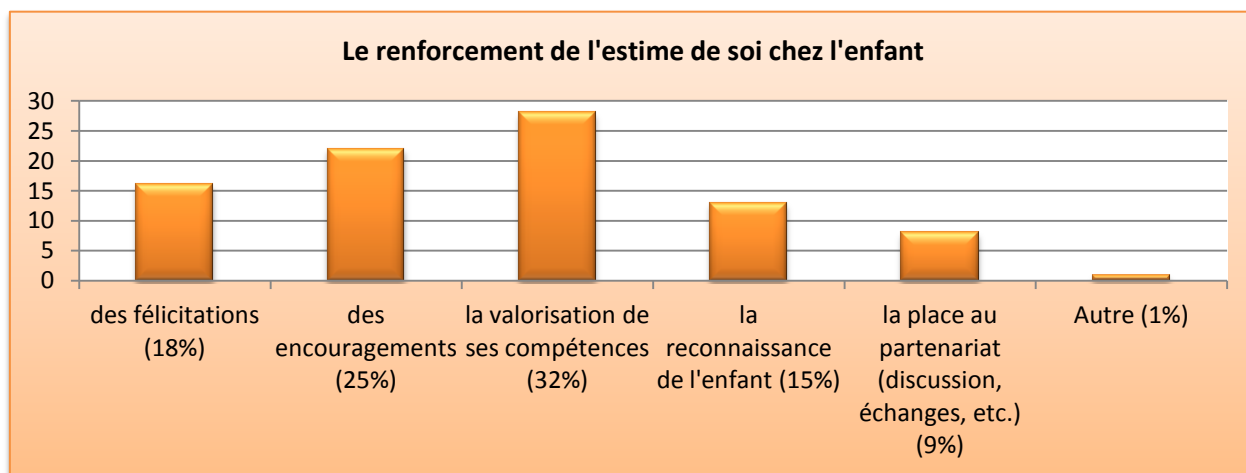
Question 8 *Lorsqu'un enfant / un jeune échoue à une épreuve (échec scolaire par exemple) :*



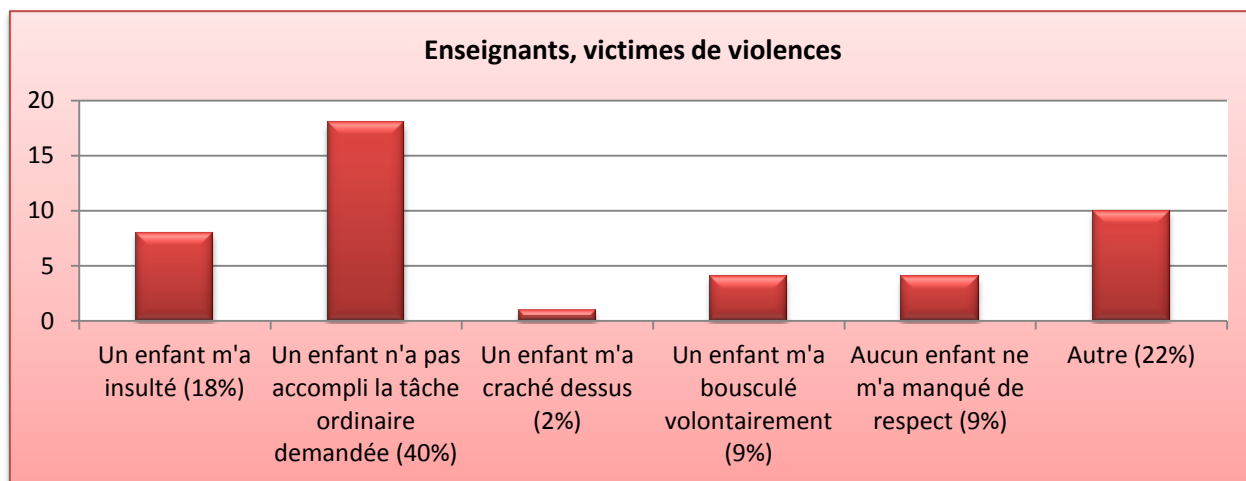
Question 8a) *Tenant compte de votre analyse sur l'échec scolaire de l'enfant :*



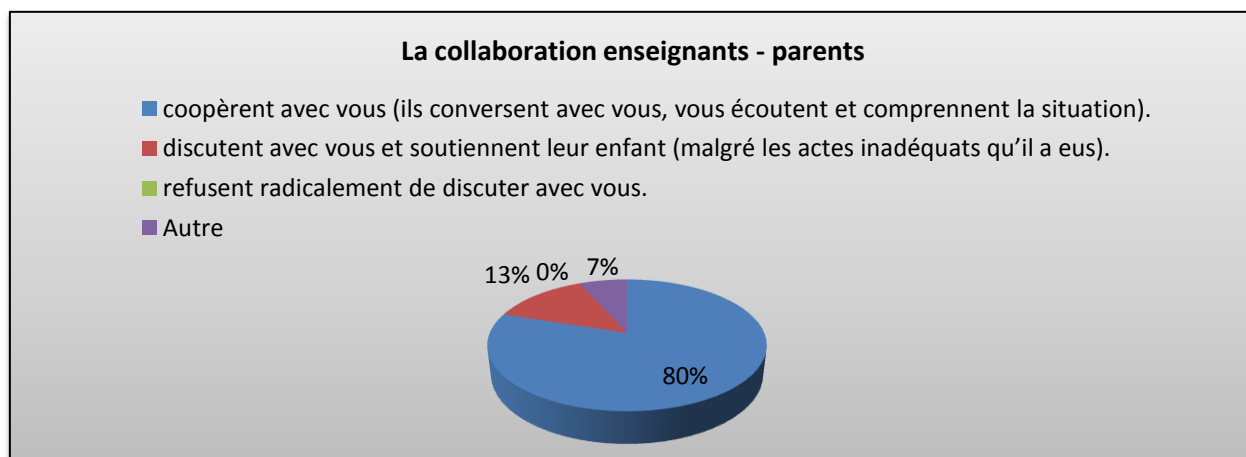
Question 9) Selon vous, l'estime de soi chez l'enfant doit être valorisé par :



Question 10) De quelle manière un enfant vous a-t-il déjà manqué de respect ?



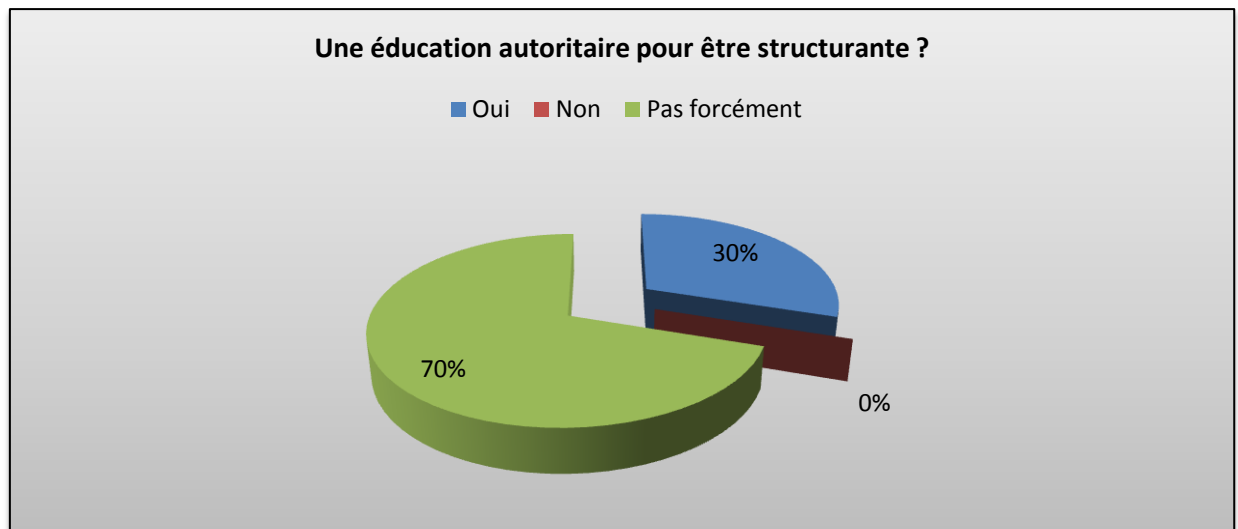
Question 11) Lorsqu'un enfant vous a désobéi et/ou a eu un geste inadéquat (injure, crachat, coup, morsure, etc.) à l'encontre d'un de ses camarades ou d'un professionnel (vous, vos collègues) et que vous voulez expliquer la situation aux parents respectifs, les parents le plus souvent :



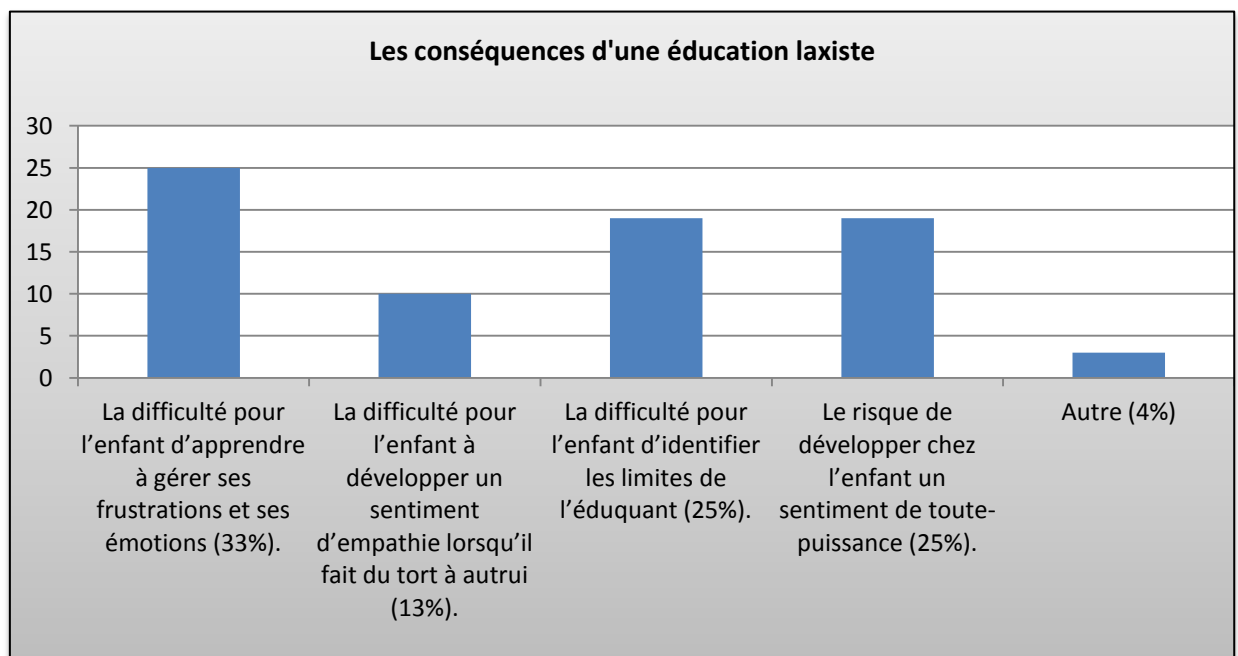
Question 11a) Qu'en pensez-vous ?

Remarque : les propos les plus pertinents ont déjà été cités précédemment dans le travail, raison pour laquelle il ne sera exposé ici aucun commentaire.

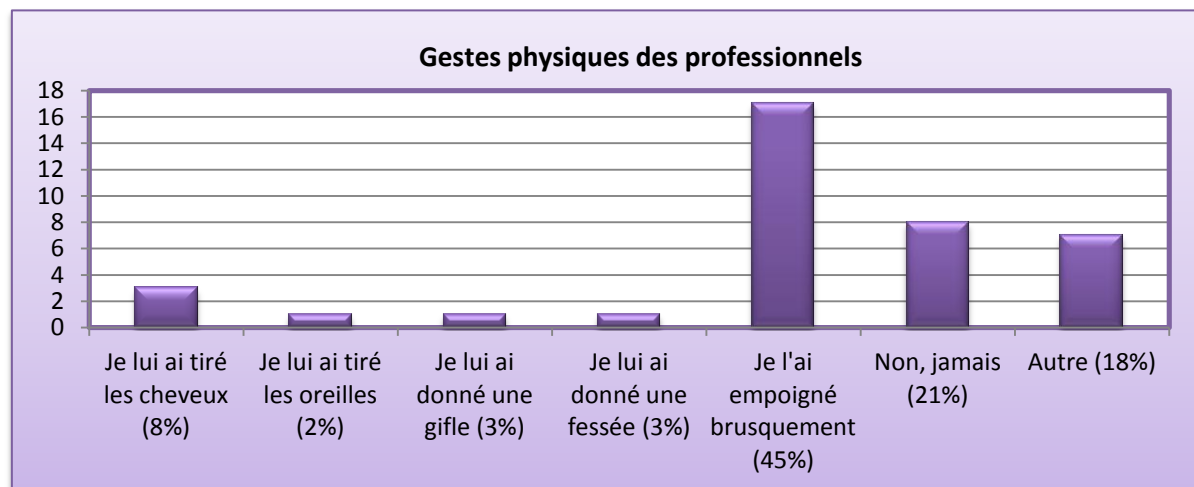
Question 12) A votre avis, l'éducation doit-elle être autoritaire afin d'être structurante pour l'enfant ?



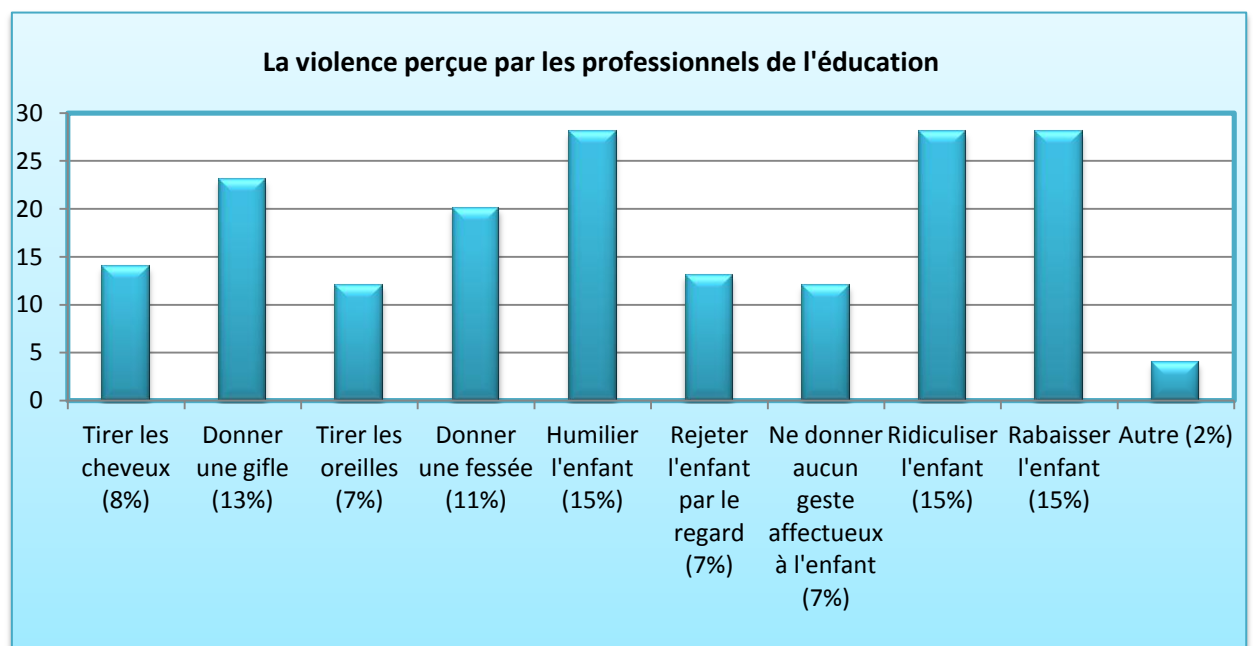
Question 13) A votre avis, quelles sont les conséquences d'une éducation laxiste ?



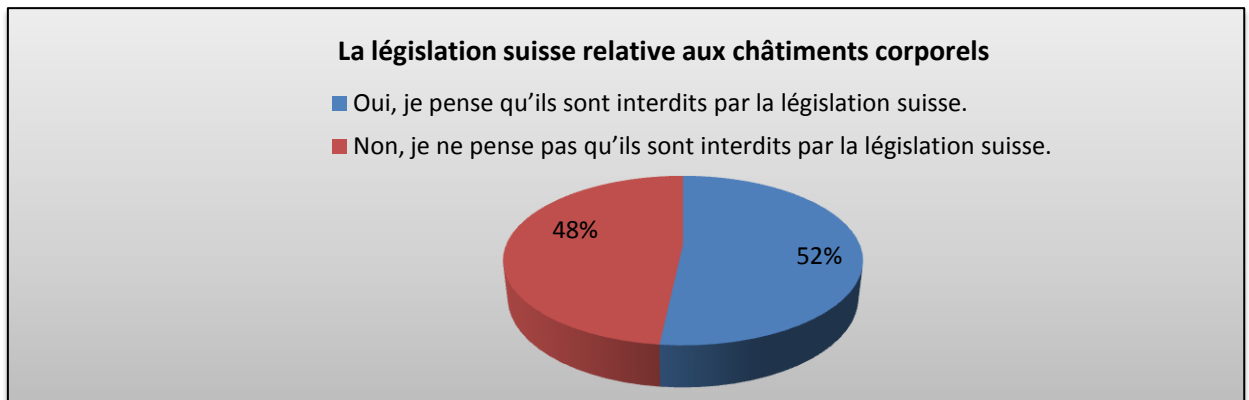
Question 14) Avez-vous déjà eu un geste physique (dans le cadre professionnel) envers un enfant lorsque ce dernier a usé d'un comportement inadéquat ?



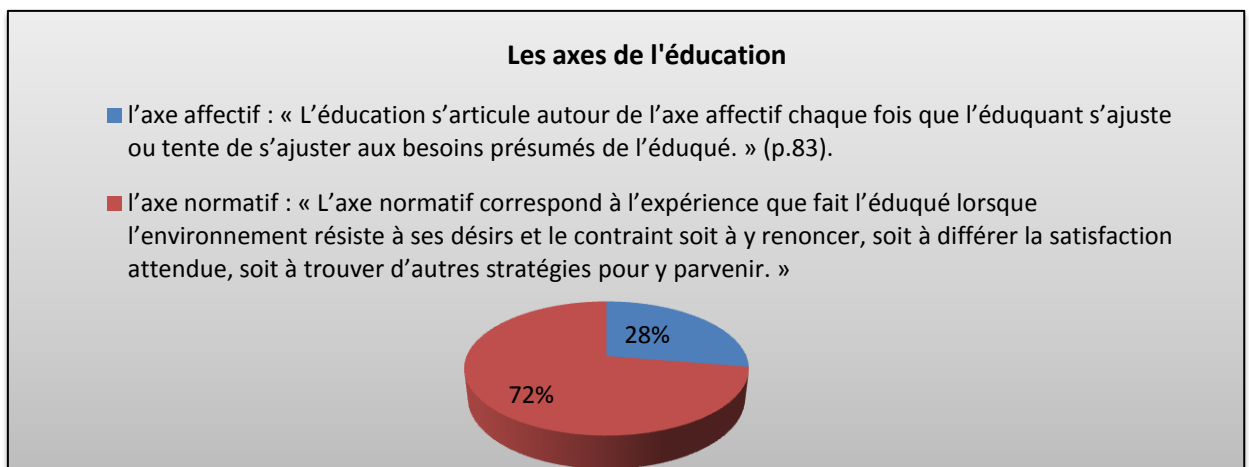
Question 15) Quel(s) geste(s) considérez-vous « violent(s) » (selon votre perception de la violence) ?



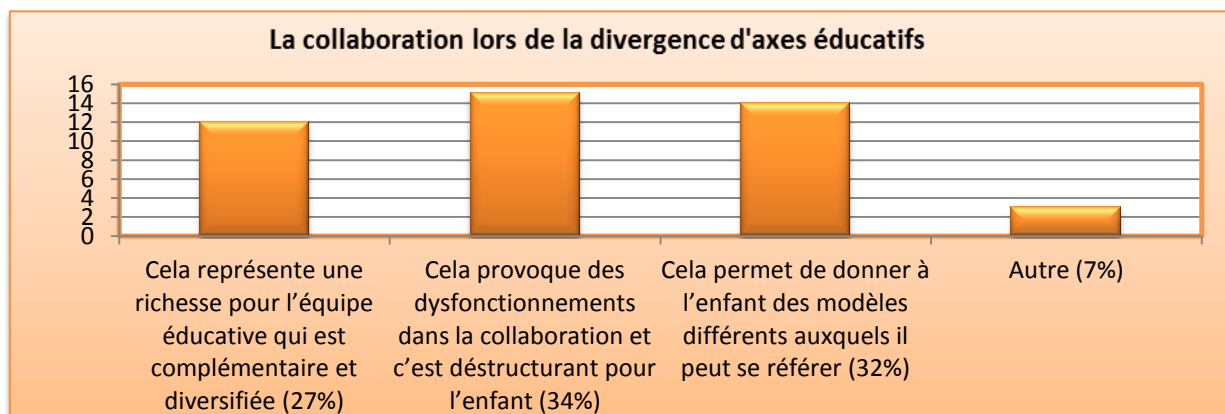
Question 16) Selon vous (sans aller vous renseigner), pensez-vous que les châtiments corporels dits « légers » (tirer l'oreille, gifler, donner une fessée, etc.) sont actuellement interdits par la loi en Suisse ?



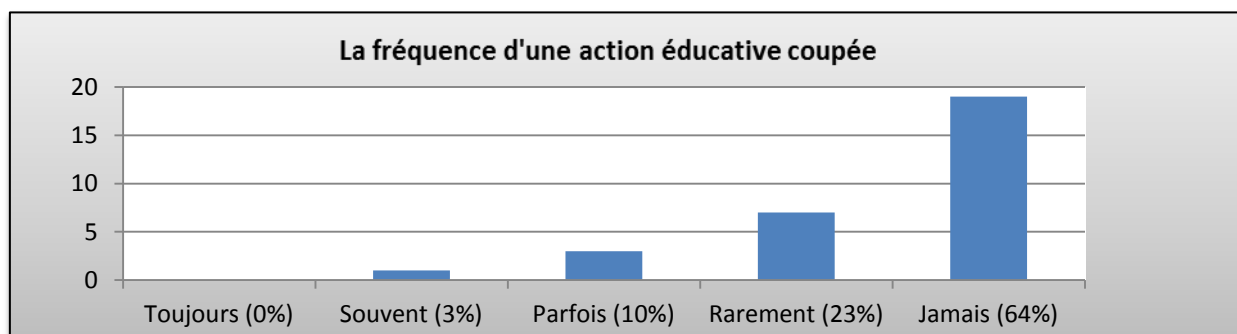
Question 17) Selon Maurice Nanchen (Ce qui fait grandir l'enfant, affectif et normatif les deux axes de l'éducation, Saint-Maurice : Ed. Saint-Augustin, Collection L'aire de famille, 2011, 157 p.), les éduquants « normatifs » et les éduquants « affectifs » ne sont pas d'accord : « (...) les « normatifs » reprochent aux « affectifs » de manquer de force, voire de saboter leurs efforts pour bien éduquer. Inversement, les « affectifs » accusent les « normatifs » de dureté, quand ce n'est pas de brutalité » (p.87). Et vous, pensez-vous plutôt qu'une éducation structurante pour l'enfant doit être basée sur :



Question 18) Dans une équipe éducative, lorsque les éducateurs ne privilégient pas le même axe, vous pensez que :



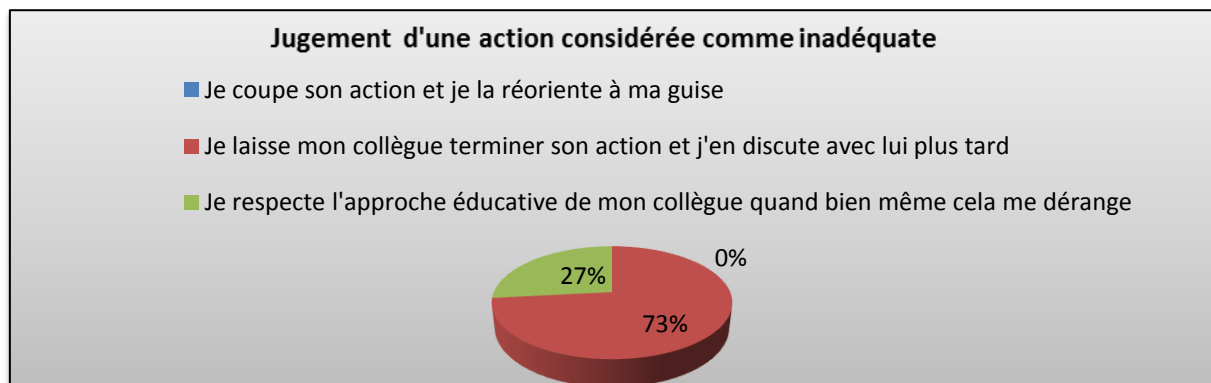
Question 19) Arrive-t-il qu'un de vos collègues coupe l'action éducative que vous étiez en train de mettre en place ?



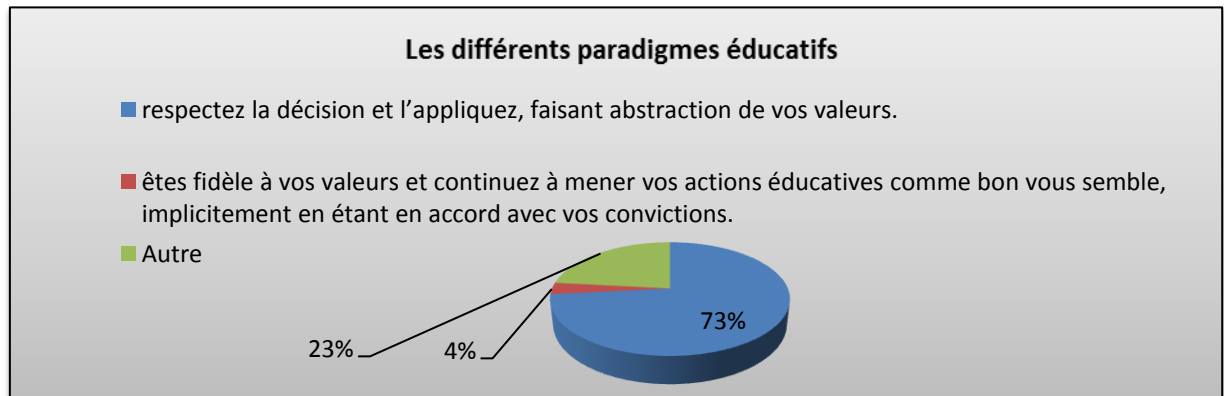
Question 19a) Qu'en pensez-vous ?

Remarque : les propos les plus pertinents ont déjà été cités précédemment dans le travail, raison pour laquelle il ne sera exposé ici aucun commentaire.

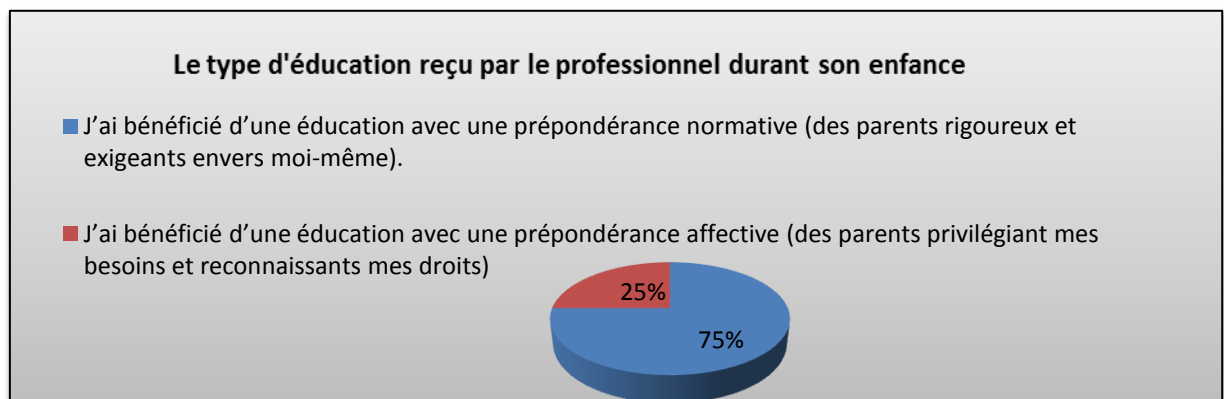
Question 20) Lorsque vous observez votre collègue mettre en place une action éducative et que cette dernière vous déplaît et que vous la jugez inadéquate, que faites-vous ?



Question 21) Si les modalités de prise en charge d'un jeune ont été décidées démocratiquement en colloque et que vous y êtes opposé, vous :

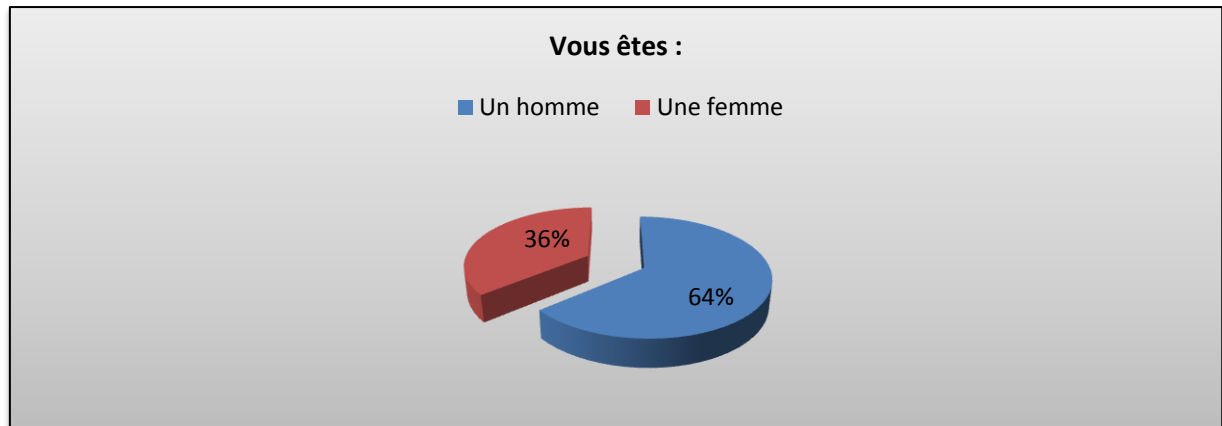


Question 22) Quel type d'éducation avez-vous eu vous-mêmes ?

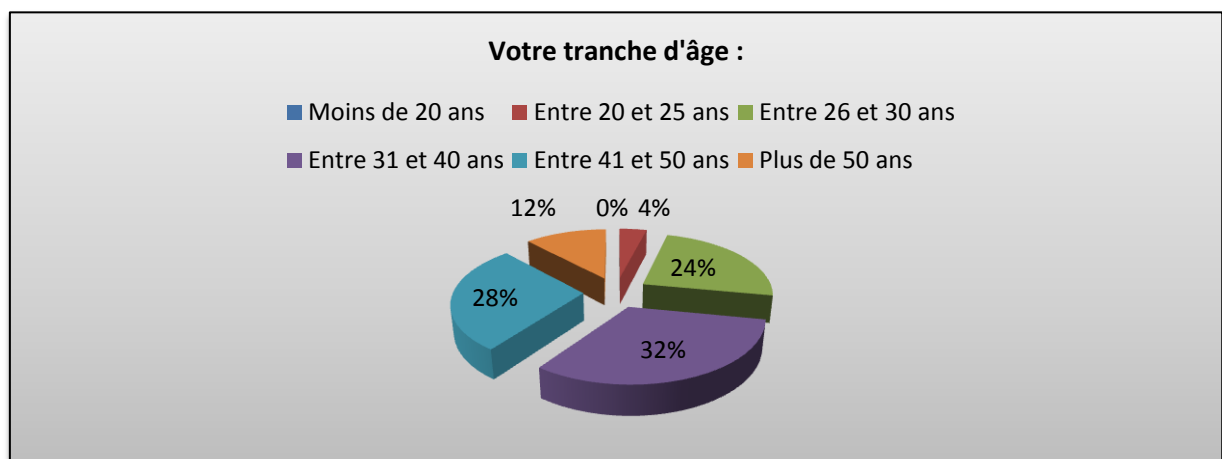


Annexe F : Graphiques des résultats de l'échantillon « éducateurs sociaux ».

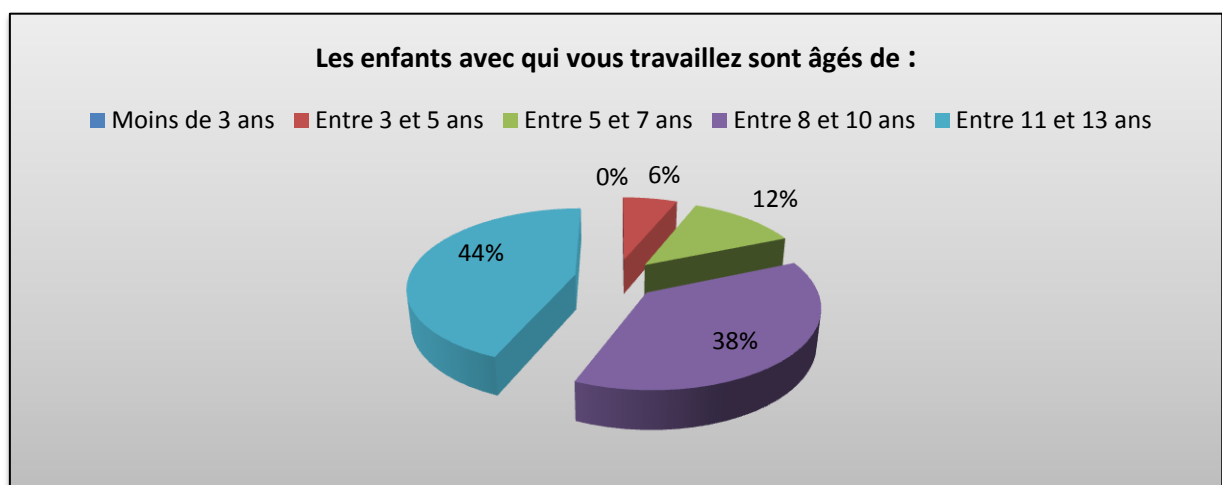
Question identitaire Vous êtes :



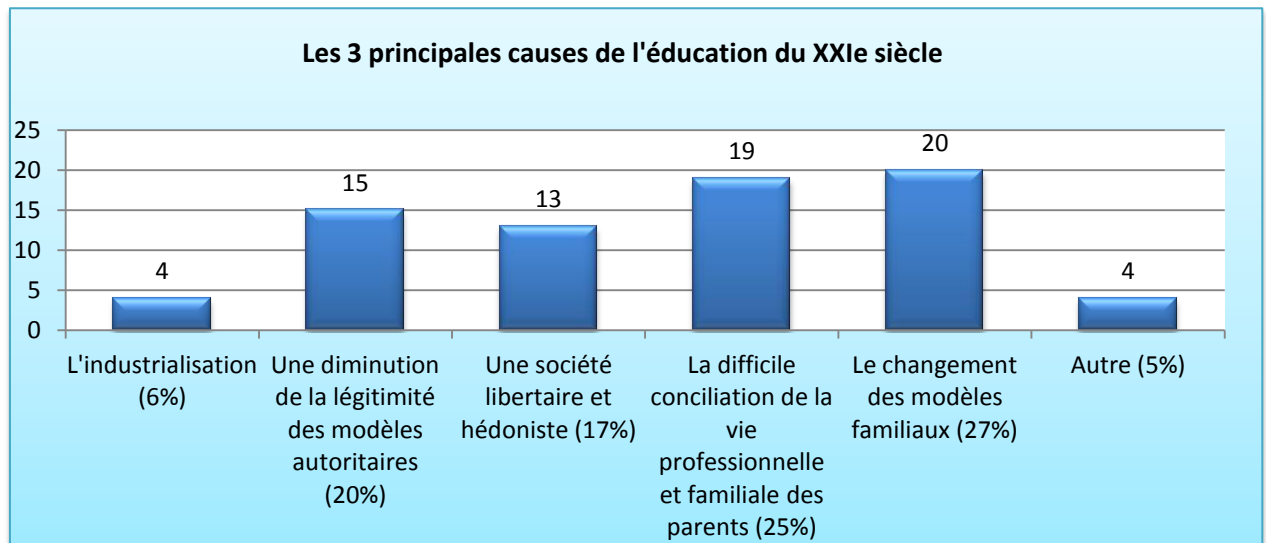
Question identitaire Votre tranche d'âge :



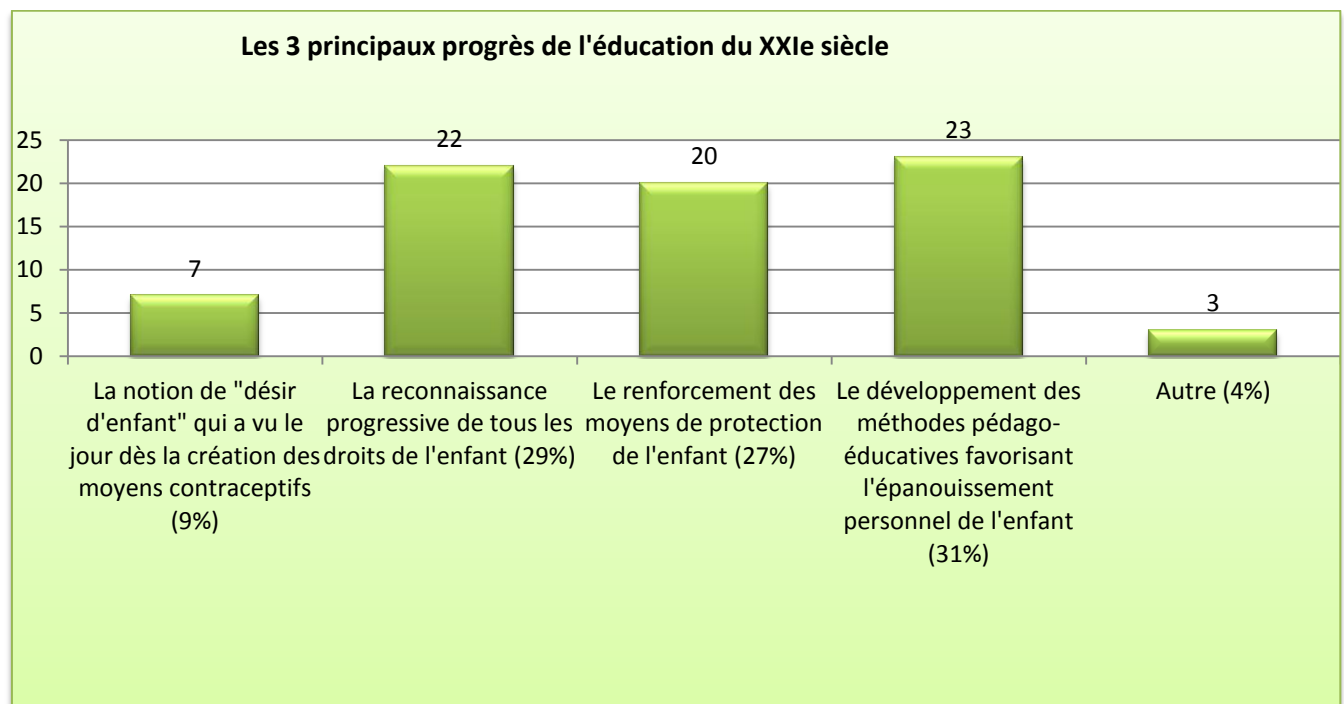
Question identitaire Les enfants avec qui vous travaillez sont âgés de :



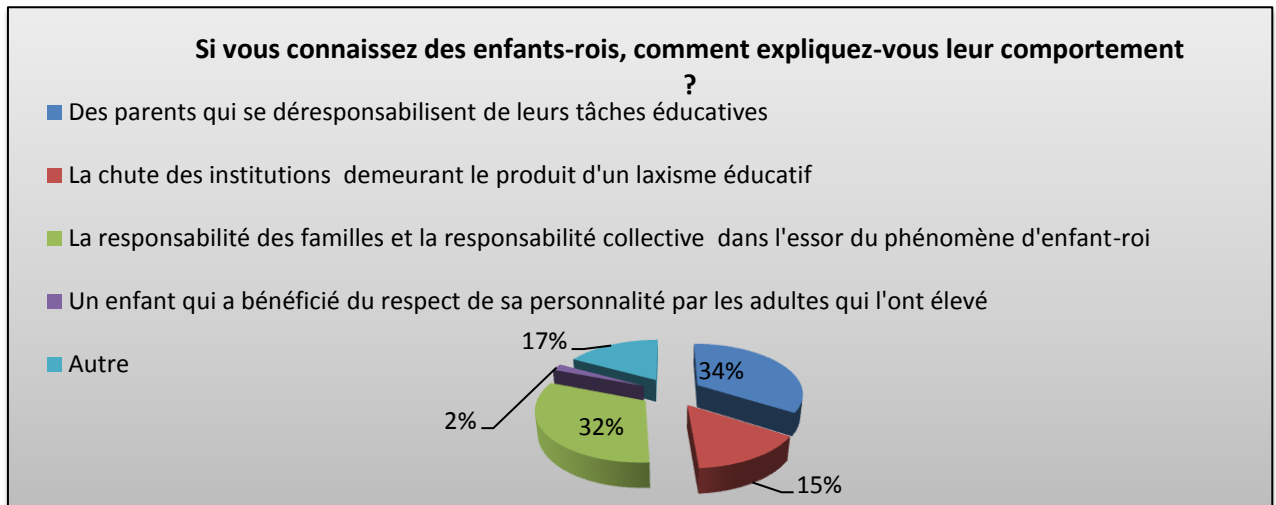
Question 1 Quelles sont, pour vous, les 3 principales causes des difficultés de l'éducation du XXI^e siècle ?



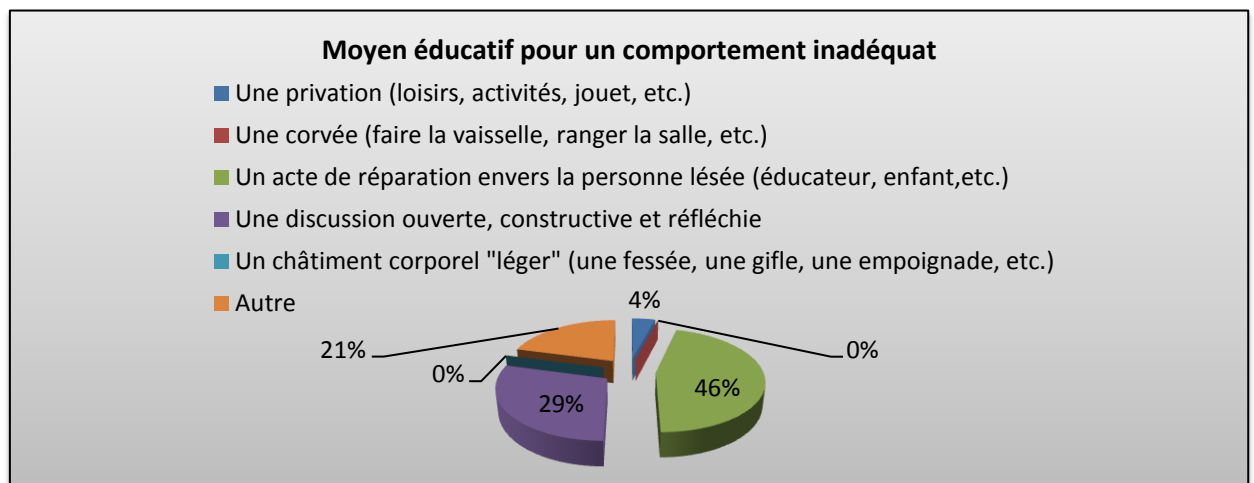
Question 2 Quels sont, pour vous, les 3 principaux progrès de l'éducation du XXI^e siècle ?



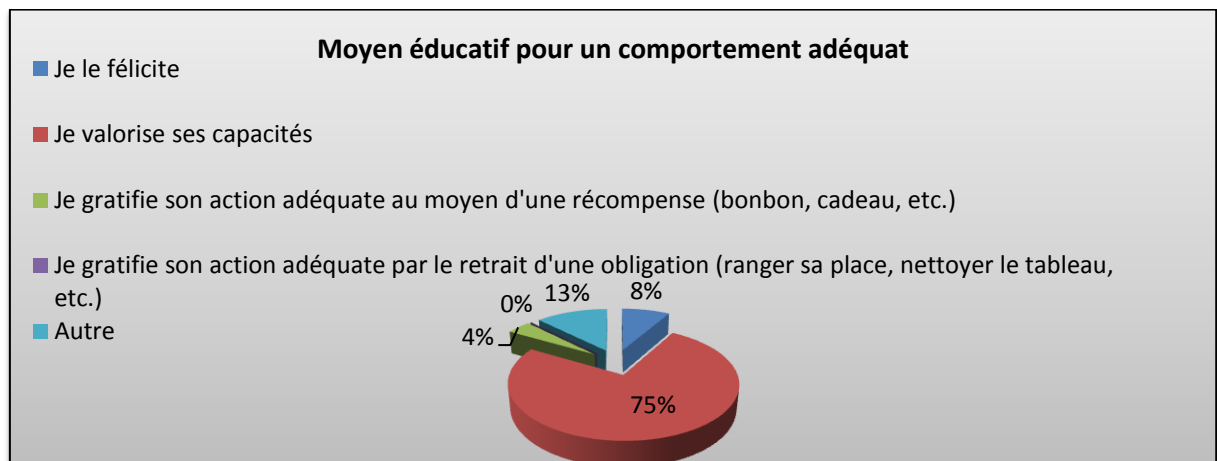
Question 3 Si vous connaissez des enfants-rois, comment expliquez-vous leurs comportements ?



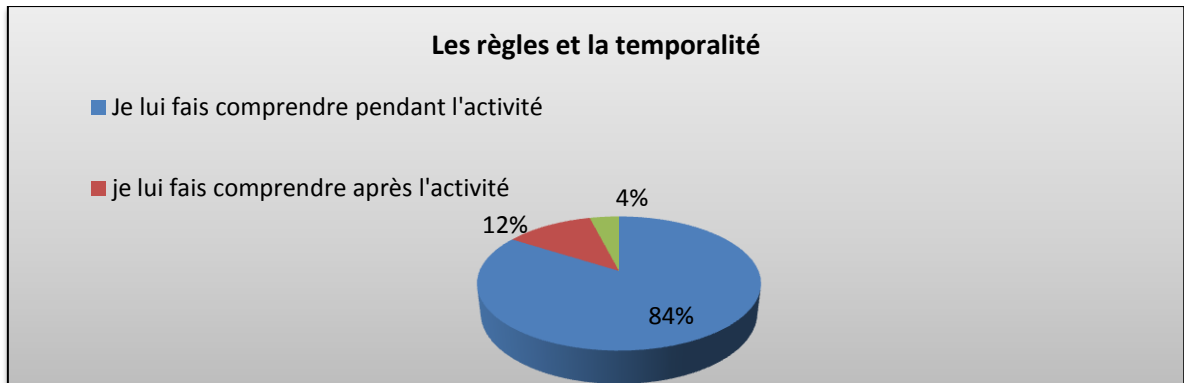
Question 4 Pour vous, quel est le moyen éducatif que vous favorisez le plus pour faire prendre conscience à l'enfant qu'il a eu un comportement inadéquat ?



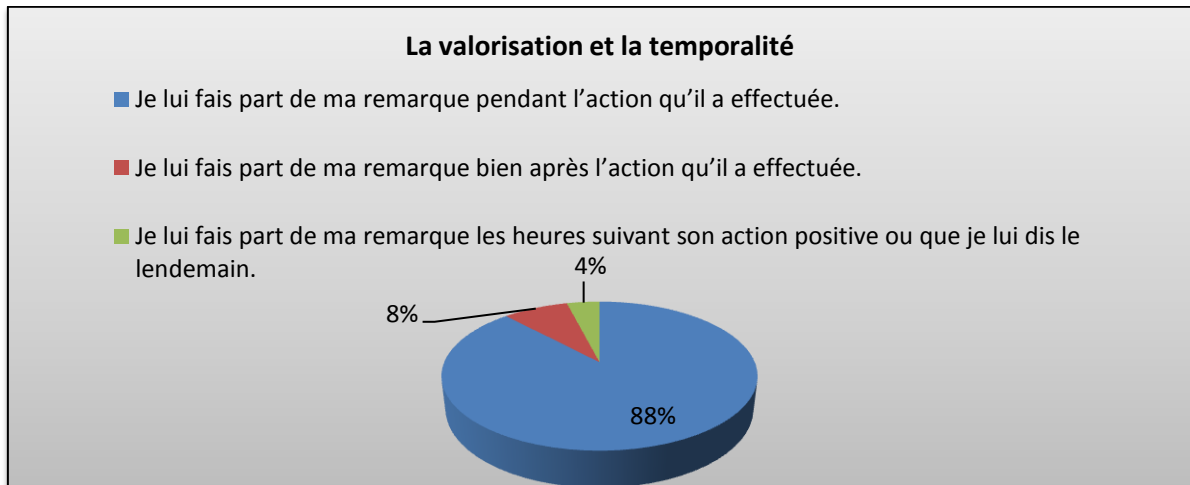
Question 5 Quel est le moyen éducatif que vous utilisez le plus lorsqu'un enfant effectue une action adéquate ?



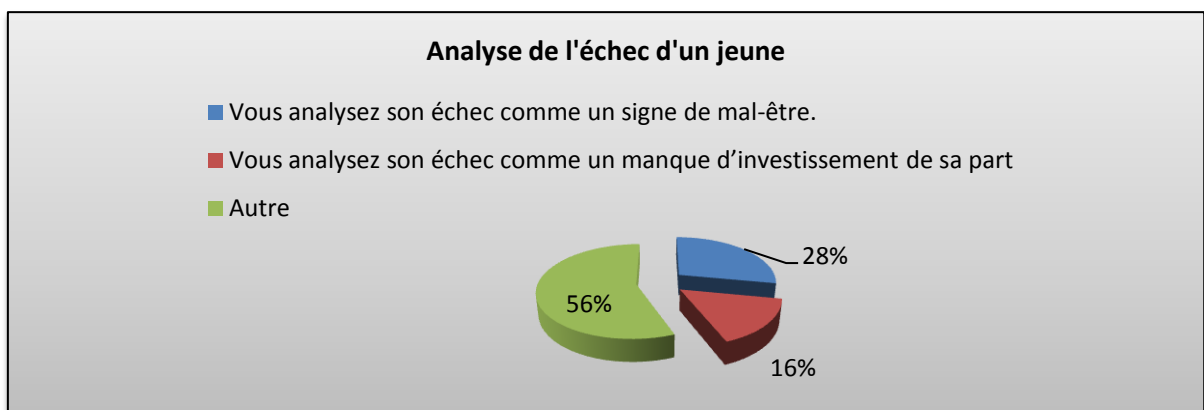
Question 6 *Lorsque vous avez donné une règle à un enfant et qu'il la transgresse, à quel moment, idéalement, dans la mesure du possible, lui faites-vous comprendre qu'il a eu un comportement inadéquat ?*

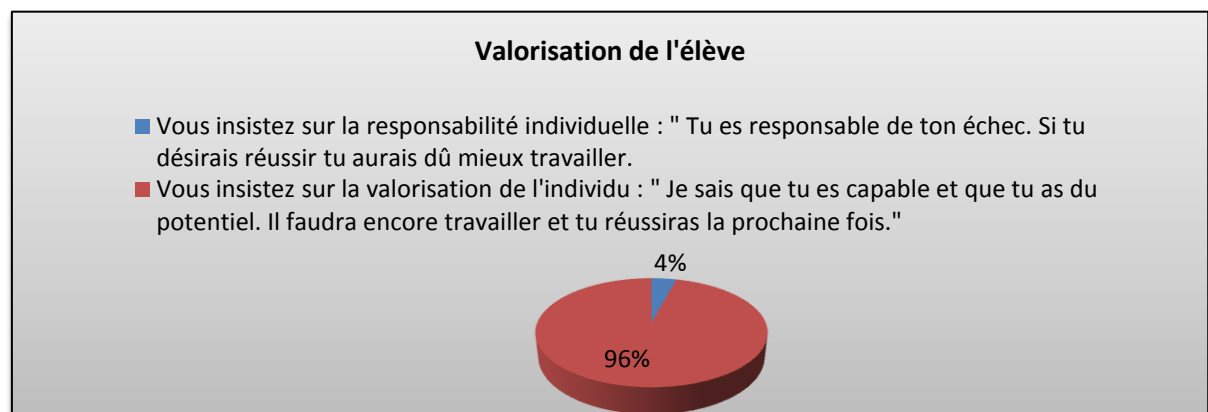
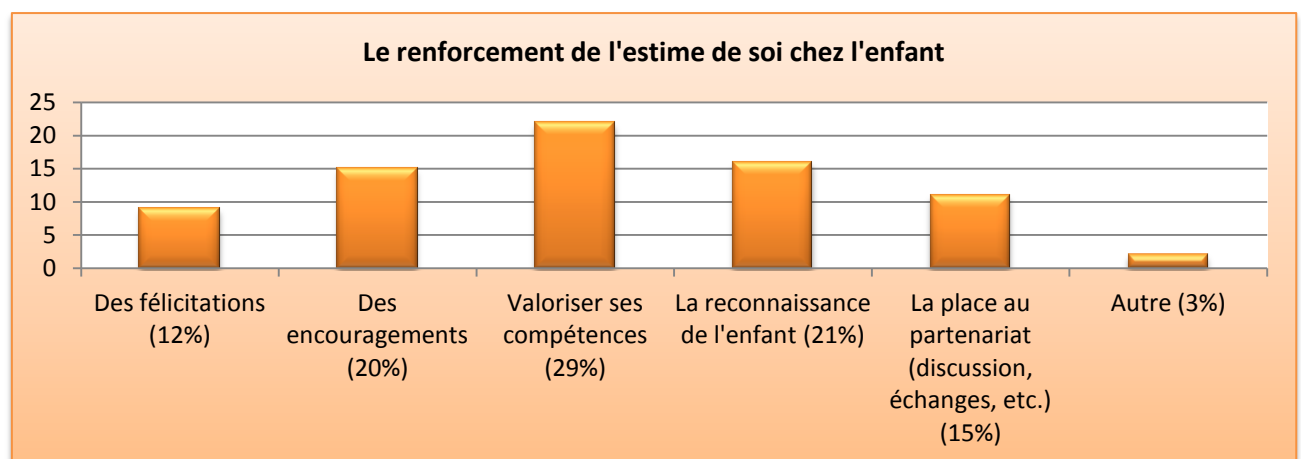
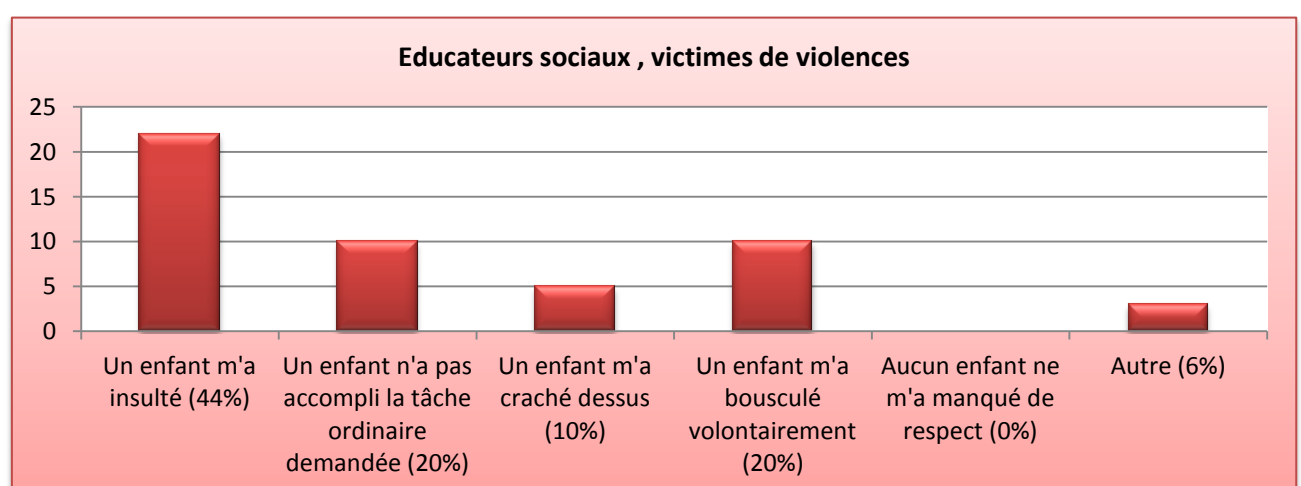


Question 7 *Lorsqu'un enfant exécute avec application l'activité prescrite et que vous avez observé son action, à quel moment, idéalement, dans la mesure du possible, souhaitez-vous lui faire part d'une remarque positive (encouragements, félicitations, etc.) ?*

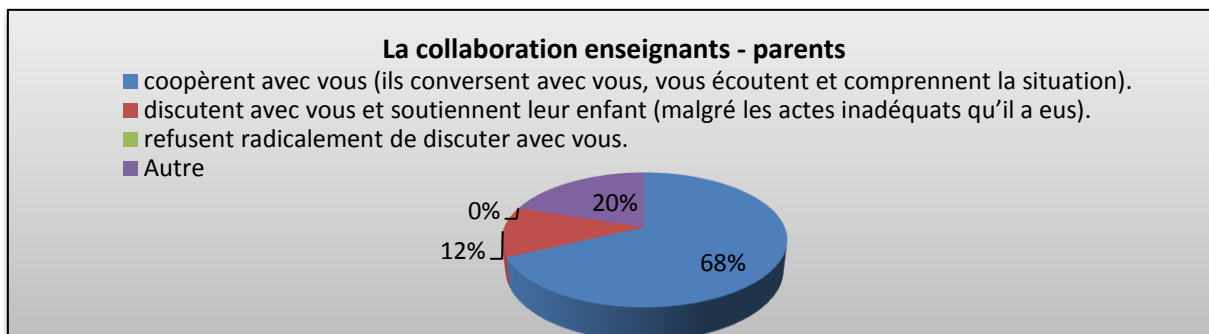


Question 8 *Lorsqu'un enfant / un jeune échoue à une épreuve (échec scolaire par exemple) :*



Question 8a) Tenant compte de votre analyse sur l'échec scolaire de l'enfant :**Question 9) Selon vous, l'estime de soi chez l'enfant doit être valorisé par :****Question 10) De quelle manière un enfant vous a-t-il déjà manqué de respect ?**

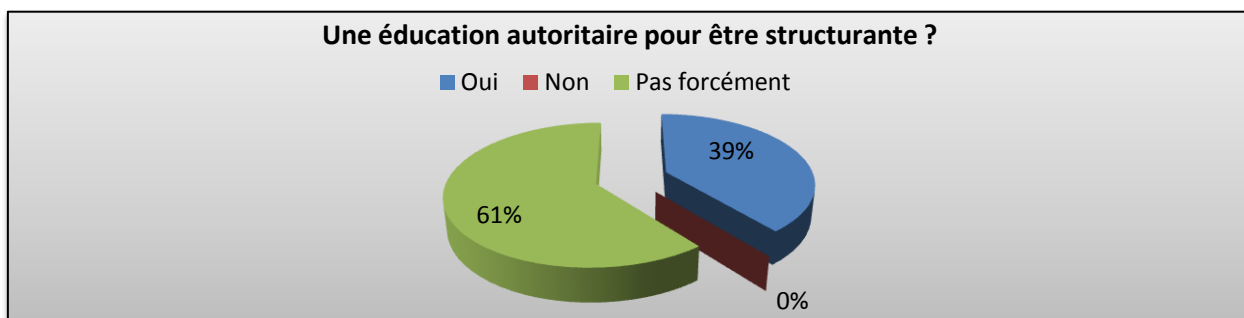
Question 11) Lorsqu'un enfant vous a désobéi et/ou a eu un geste inadéquat (injure, crachat, coup, morsure, etc.) à l'encontre d'un de ses camarades ou d'un professionnel (vous, vos collègues) et que vous voulez expliquer la situation aux parents respectifs, les parents le plus souvent :



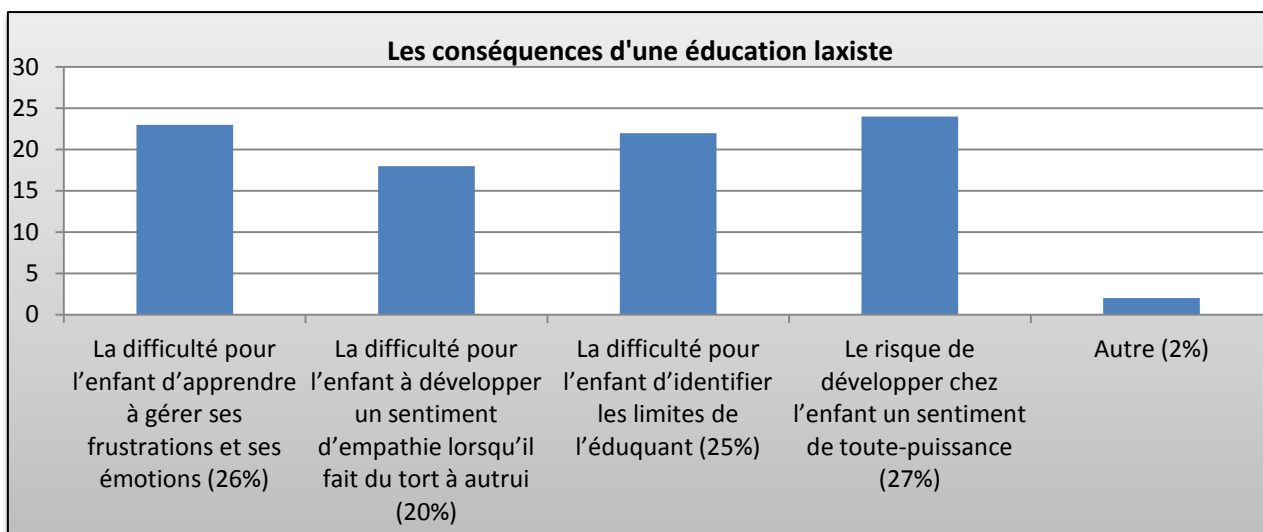
Question 11a) Qu'en pensez-vous ?

Remarque : les propos les plus pertinents ont déjà été cités précédemment dans le travail, raison pour laquelle il ne sera exposé ici aucun commentaire.

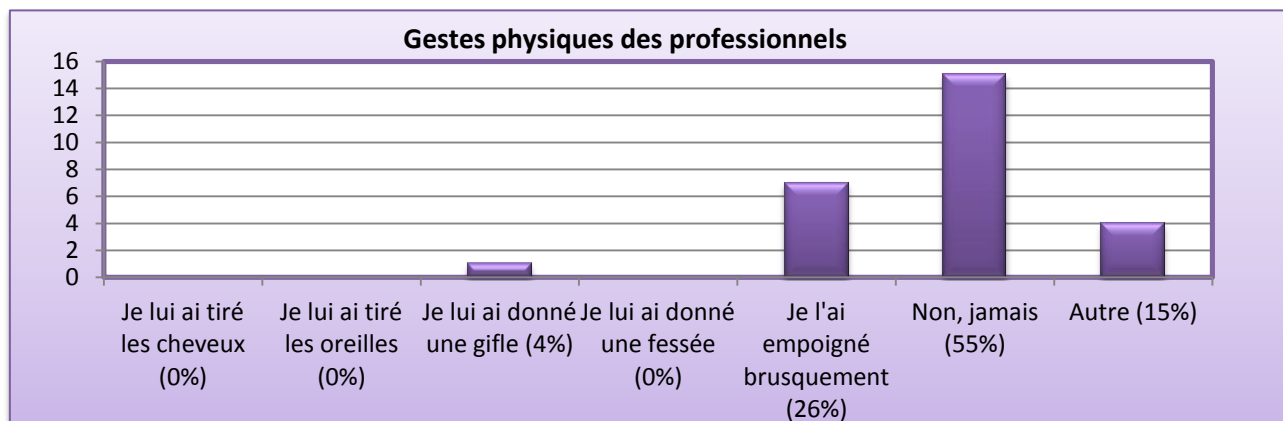
Question 12) A votre avis, l'éducation doit-elle être autoritaire afin d'être structurante pour l'enfant ?



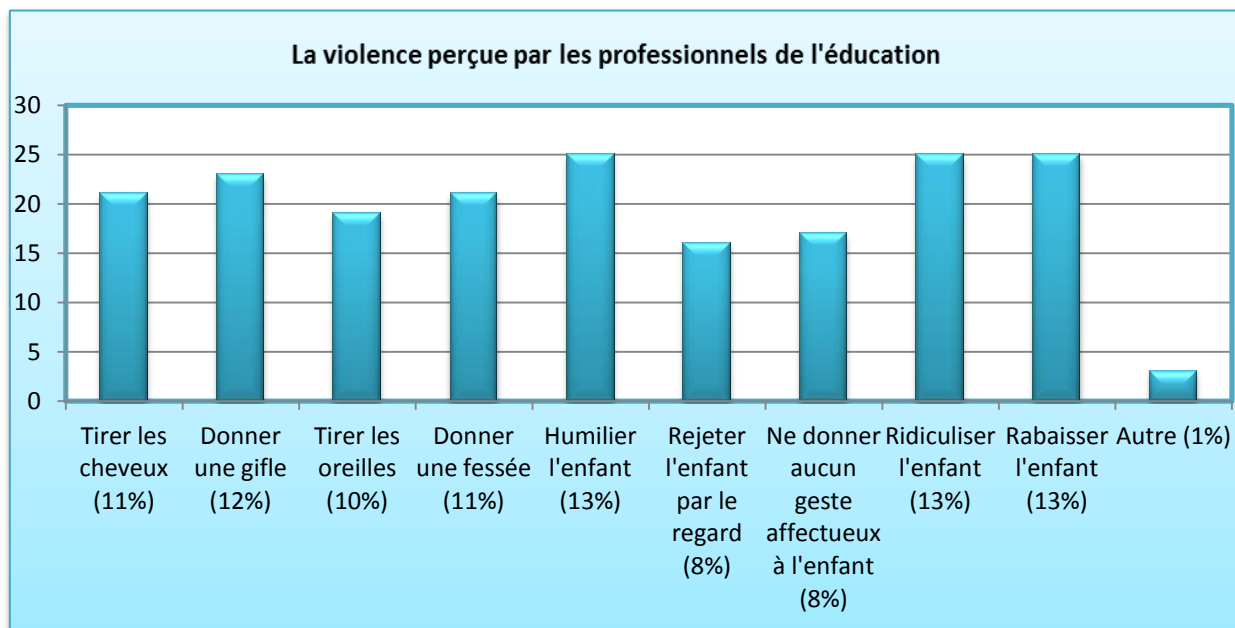
Question 13) A votre avis, quelles sont les conséquences d'une éducation laxiste ?



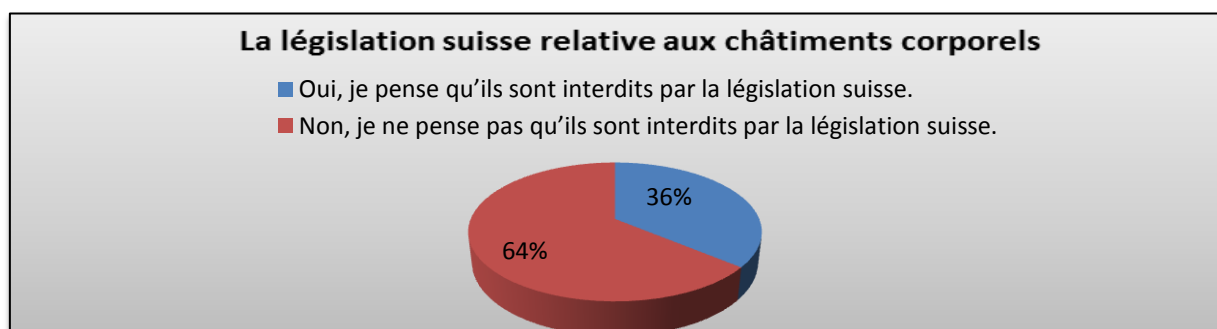
Question 14) Avez-vous déjà eu un geste physique (dans le cadre professionnel) envers un enfant lorsque ce dernier a usé d'un comportement inadéquat ?



Question 15) Quel(s) geste(s) considérez-vous « violent(s) » (selon votre perception de la violence) ?

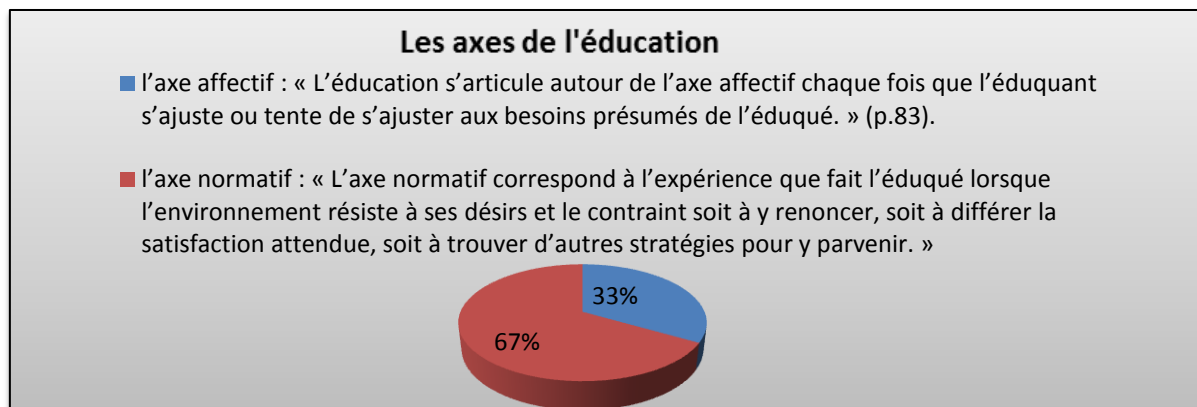


Question 16) Selon vous (sans aller vous renseigner), pensez-vous que les châtiments corporels dits « légers » (tirer l'oreille, gifler, donner une fessée, etc.) sont actuellement interdits par la loi en Suisse ?

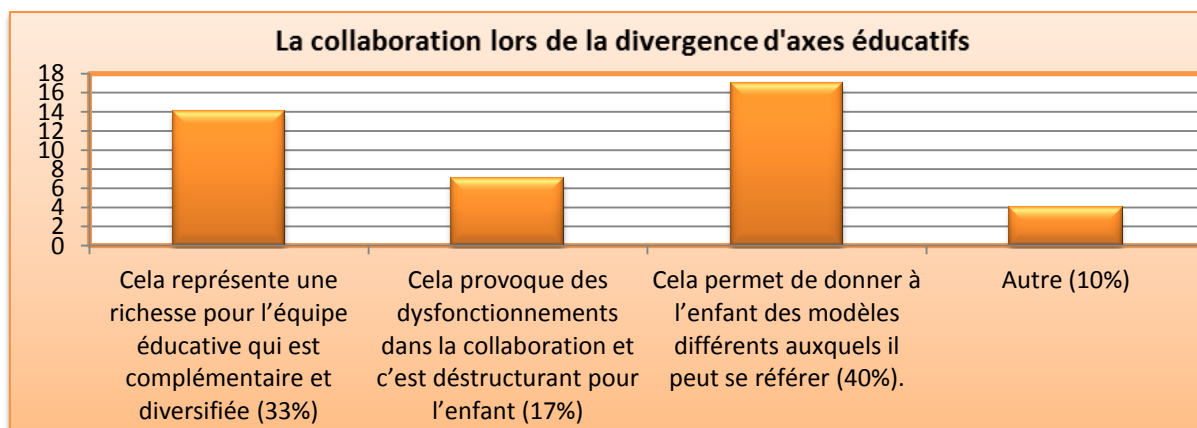


Question 17) Selon Maurice Nanchen (*Ce qui fait grandir l'enfant, affectif et normatif les deux axes de l'éducation*, Saint-Maurice : Ed. Saint-Augustin, Collection L'aire de famille, 2011, 157 p.), les éduquants « normatifs » et les éduquants « affectifs » ne sont pas d'accord : « (...) les « normatifs » reprochent aux « affectifs » de manquer de force, voire de saboter leurs efforts pour bien éduquer. Inversement, les « affectifs » accusent les « normatifs » de dureté, quand ce n'est pas de brutalité » (p.87).

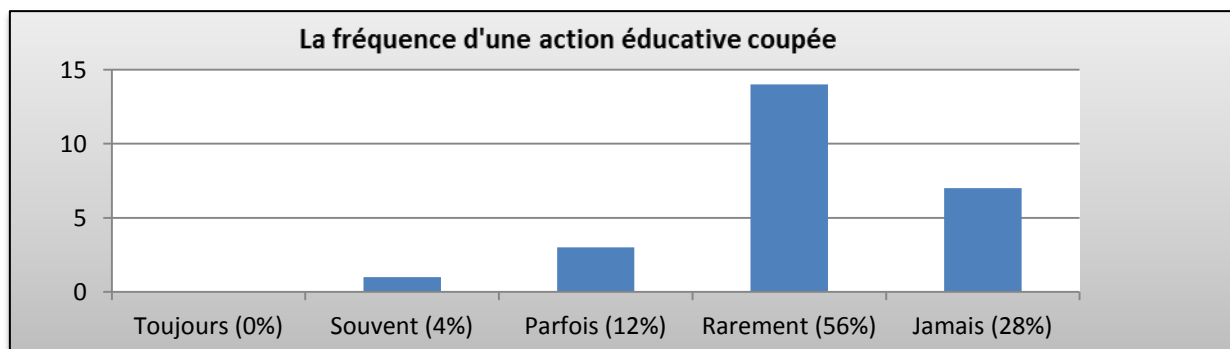
Et vous, pensez-vous plutôt qu'une éducation structurante pour l'enfant doit être basée sur :



Question 18) Dans une équipe éducative, lorsque les éduquants ne privilégient pas le même axe, vous pensez que :

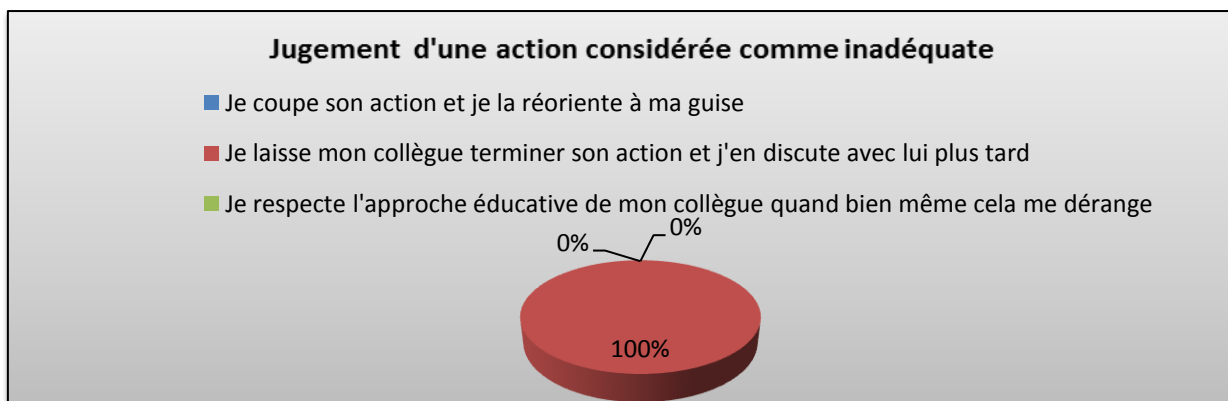
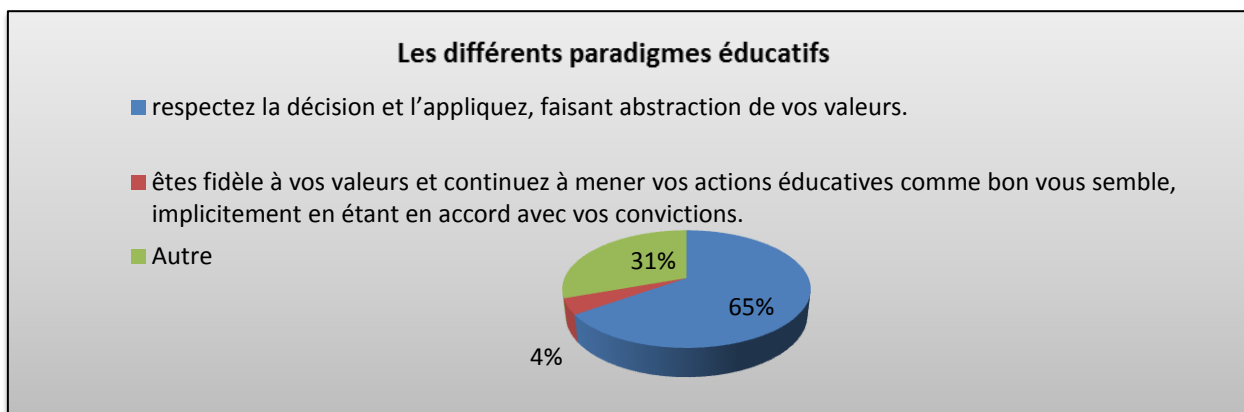
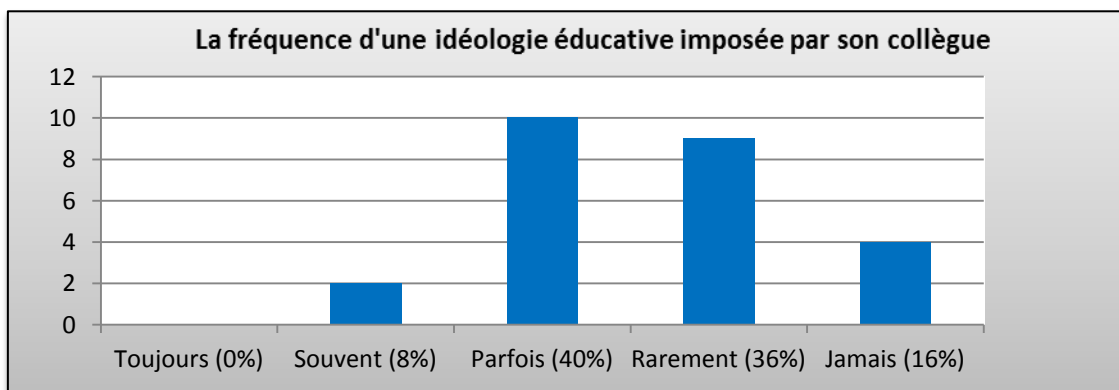


Question 19) Arrive-t-il qu'un de vos collègues coupe l'action éducative que vous étiez en train de mettre en place ?



Question 19a) Qu'en pensez-vous ?

Remarque : les propos les plus pertinents ont déjà été cités précédemment dans le travail, raison pour laquelle il ne sera exposé ici aucun commentaire.

Question 20) Lorsque vous observez votre collègue mettre en place une action éducative et que cette dernière vous déplaît et que vous la jugez inadéquate, que faites-vous ?**Question 21) Si les modalités de prise en charge d'un jeune ont été décidées démocratiquement en colloque et que vous y êtes opposé, vous :****Question 22) Votre collègue / vos collègues tente(nt) de vous imposer sa / leur vision de l'éducation, son / leur idéologie éducative.**

Question 23) Quel type d'éducation avez-vous eu vous-mêmes ?