

Sylvie Chatelain

Règles, éducation et obéissance

**Quelles réalités dans les institutions
de la petite enfance ?**

Préface de Joseph Coquoz

Sylvie Chatelain

Règles, éducation et obéissance

Quelles réalités dans les institutions
de la petite enfance ?

Préface de Joseph Coquoz

Editions



L'Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne publie régulièrement des études et travaux réalisés par ses enseignants, chargés de cours et diplômés. Ces ouvrages illustrent ses divers domaines d'activité, de recherche et d'enseignement, à l'intention de ses anciens étudiants, des professionnels de l'action sociale et des milieux intéressés.

Le comité d'édition :

Joseph Coquoz, Béatrice Despland, Claude Pahud,
Paola Richard-De Paolis, Jean-Pierre Tabin

Responsable de la diffusion : Jean Fiaux

Diffusion auprès des libraires :

En Suisse

Albert le Grand Diffusion SA, av. de Beaumont 20, 1700 Fribourg

Hors de Suisse

CID, bd Saint-Michel 131, 75005 Paris

Mise en page : éditions Antipodes, case postale 290, 1000 Lausanne 9

© 2000, Editions EESP, case postale 70, CH-1000 Lausanne 24

Tous droits réservés. Reproduction interdite

Imprimé en Suisse

ISBN: 2-88284--029-7

L'Ecole d'études sociales et pédagogiques (EESP)

L'Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne prépare à plusieurs professions sociales. Elle compte aujourd'hui quatre filières :

- La filière Service social, qui prépare au diplôme d'assistant social.
- La filière Animation socioculturelle, qui prépare au diplôme d'animateur socioculturel.
- La filière Ergothérapie, qui prépare au diplôme d'ergothérapeute.
- La filière Education spécialisée, qui prépare au diplôme d'éducateur spécialisé, à celui de maître socioprofessionnel et à celui d'éducateur de la petite enfance.

Elle propose des cycles réguliers de formation à plein temps et en emploi (environ 400 étudiants), ainsi que des cours spéciaux de directeurs et directrices de lieux d'accueil pour jeunes enfants, de praticiens formateurs et de superviseurs.

L'Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne a été créée le 19 novembre 1964 par la fusion de l'Ecole d'assistantes sociales et d'éducatrices (1952) et du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées (1953).

Etablissement de formation professionnelle supérieure, membre de la Conférence suisse des Ecoles supérieures d'éducateurs spécialisés (CSEES), de la Conférence suisse des Ecoles supérieures de service social (CSESS), du Comité suisse des Ecoles d'ergothérapie (CSEET), de la

Coordination des Ecoles supérieures suisses d'animation socioculturelle (CESASC), la Fondation Ecole d'études sociales et pédagogiques – Lausanne est reconnue et subventionnée par la Confédération suisse et les cantons de Berne, Fribourg, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais et Vaud.

Pour plus d'information sur l'EESP, visitez le site : www.eesp.ch.

L'information sociale romande se trouve sur le site www.socialinfo.ch.

Table des matières

Préface de Joseph Coquoz 11

Introduction 39

Première partie Les règles dans l'éducation

I. La règle comme concept 45

Un peu d'étymologie 45

Tentative d'une définition 46

Quelques principes inhérents à la règle 49

A propos d'éthique 50

II. Les enfants et les règles 53

Histoire d'une rencontre précoce 53

De la psychologie du développement: un regard piagétien 55

III. Entre règles, contraintes et conflits: des finalités éducatives ... 63

Le siècle de l'enfant: vers de nouvelles finalités éducatives 63

Règles et socialisation: quels liens? 66

Professionnels de la petite enfance: entre respect et contraintes ... 69

IV. Méthodologie	73
Catégorisation des règles	73
Les scénarios: technique et élaboration	79
Méthode d'enquête: technique et élaboration	85
Méthode d'analyse	88

Deuxième partie:

Elaboration des systèmes de la pensée éducative

V. Educateurs de la petite enfance:

quelle conception de la règle éducative?	93
De la définition de la règle	93
Du statut de la règle	96
De la justification des règles	97
Du respect de la règle	101
De l'explication de la règle aux enfants	105
De la compréhension de la règle par l'enfant	106

VI. Des styles éducatifs 109 |

Classification des réactions-types	110
Elaboration des styles éducatifs	114
Quels styles éducatifs pour les professionnels de la petite enfance? .	121
Les éducateurs sont-ils des « Père Fouettard »?	123

Troisième partie:

Conclusions

VII. La désobéissance: une maison hantée?	129
Du vice à la vertu	130
La désobéissance ou le rejet d'un symbole	136
Conclusion	143
Bibliographie	147

*N'oublie jamais de regarder
si celui qui refuse de marcher
n'a pas un clou dans sa chaussure.*

Fernand Deligny

Préface

Les fondements introuvables de l'autorité éducative

L'ouvrage de Sylvie Chatelain que j'ai le plaisir de préfacer aborde l'un des thèmes les plus classiques et peut-être les plus inépuisables des écrits sur l'éducation, celui de l'autorité. Ce thème semble redevenir d'actualité depuis une décennie, car il a fait l'objet de plusieurs publications récentes¹. Mais il a connu une relative éclipse qui a duré près de vingt ans. Après mai 1968, l'autorité éducative appartenait en effet à ces objets qui suscitaient plus la dénonciation que l'étude.

Le fait que ce thème soit repris épisodiquement et qu'il génère fréquemment des débats polémiques indique au moins une chose : l'autorité est un sujet difficile et à fort contenu idéologique, sur lequel toute prise de position suscite aussitôt la controverse. Je ne peux donc que saluer la prudence de l'auteure qui a su éviter de s'y attaquer de manière frontale, dans la recherche qu'elle a menée pour clore sa formation d'éducatrice de la petite enfance. Elle l'aborde en effet par le biais des règles et, plutôt que de prendre le risque d'asséner des prescriptions pour tenter de répondre à bon compte à la question de la place de l'autorité dans l'éducation, elle a préféré effectuer un petit sondage auprès de quelques collègues pour mettre en évidence les interrogations et le malaise des professionnels à ce sujet.

1. On peut signaler notamment Estrela, Maria Teresa, *Autorité et discipline à l'école*, traduit du portugais par M. Lacombe, 2^e édition revue et corrigée, Paris: ESF, 1996 (1992); Houssaye, Jean, *Autorité ou éducation? Entre savoir et socialisation, le sens de l'éducation*, Paris: ESF, 1995.

L'autorité, une réalité devenue problématique

Ce sondage confirme la confusion de notre époque sur cette difficile question. Il montre combien l'autorité est, comme l'écrit joliment Nanine Charbonnel, un «spectre [qui] hante l'éducation moderne»². Elle est devenue en tout cas un problème à propos duquel il n'est plus possible – à supposer qu'il l'ait été – d'avancer des réponses évidentes et consensuelles. Aborder un tel thème appelle de ce fait un surcroît de sagacité.

On peut regretter à ce propos qu'un penseur de la qualité d'un Jean Houssaye puisse énoncer, non sans une certaine désinvolture, que «le refus de l'autorité [est] ce qui va véritablement permettre de sortir du problème de l'autorité»³. Cette position antiautoritaire, qui fut à bien des égards à l'origine de l'éclipse de ce thème dans les réflexions pédagogiques de la seconde moitié du siècle, n'apporte guère de ressources aux éducateurs pour la compréhension de leurs relations avec les enfants. Elle tendrait bien plutôt à les démunir davantage pour penser leur réalité professionnelle.

Cette préface n'a pas l'ambition d'explorer des voies susceptibles d'apporter des solutions générales au problème de l'autorité sur la scène éducative. Des solutions de cette nature n'existent pas. Je vais plus modestement examiner, dans une réflexion qui nécessiterait bien sûr de plus amples développements pour constituer une véritable analyse, quelques-unes des raisons de notre difficulté contemporaine à penser cette réalité.

Je pars de l'idée que ce qui est le plus significatif de notre temps réside dans notre perception commune de l'autorité éducative comme essentiellement problématique et non pas dans la difficulté concrète à l'exercer, car il n'est pas certain que sur ce plan les éducateurs d'aujourd'hui soient plus démunis qu'autrefois. Ils tâtonnent comme leurs prédécesseurs pour trouver des moyens de faire face aux situations qui

2. Charbonnel, Nanine, «Autorité», in R. Champy et C. Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris: Nathan, p. 98.

3. Houssaye, Jean, «Le rapport de l'enseignant à l'autorité», in *Migrants-Formation*, N° 112, 1998, p. 131.

se présentent à eux et puisent pour cela les solutions empiriques et pragmatiques qu'ils jugent bonnes à prendre dans leur expérience ou dans la littérature spécialisée et grand public. Par contre, ils ont perdu la certitude de bien faire. Ils sont gagnés par un doute profond qui les incite à considérer l'autorité comme un pis-aller regrettable dont ils se passeraient bien.

On peut voir dans ce doute profond quelque chose d'inédit. Et cette nouveauté traduit peut-être l'émergence d'une de ces mutations profondes et silencieuses que la société occidentale a déjà connues dans son histoire. Des signes semblent indiquer en tout cas que l'on assiste à un lent bouleversement des rapports entre les générations et par conséquent à un renouvellement des conceptions de l'éducation. Ces manifestations relèvent-elles de ce que certains commentateurs appellent la postmodernité?

Il convient ici d'éviter tout malentendu. Des critiques à propos de la manière d'exercer l'autorité éducative ont toujours fait partie des écrits sur l'éducation; on en trouve des traces depuis les textes de l'Antiquité. De même, la conviction moderne que l'autorité en tant que telle est problématique n'est pas en soi une nouveauté. Elle appartient en effet au répertoire critique des penseurs modernes de l'éducation, à commencer par Jean-Jacques Rousseau bien sûr. Que cette conviction soit aujourd'hui aussi communément partagée, au point d'être devenue une évidence, est par contre nouveau.

Une notion connotée

L'autorité est une notion complexe qui fait l'objet de définitions concurrentes. Elle peut être abordée sous des angles variés selon qu'on adopte un point de vue psychologique, sociologique, politique ou philosophique. Mais l'usage commun du terme dans la langue courante révèle combien cette notion ne sert pas seulement à dénoter une réalité mais comporte une forte charge de connotation. Quand apparaît l'adjectif «autoritaire» dans le langage politique de la seconde moitié du XIX^e siècle, il désigne par exemple d'emblée une attitude abusive.

Cette connotation, qui est dans l'ensemble plutôt négative, permet de constater que l'hostilité à l'égard de l'autorité appartient à ce qu'on peut appeler une tradition moderne. Sa dénonciation dans l'éducation est, au cours du XX^e siècle, un leitmotiv de tout discours éducatif qui se veut progressiste. Il y aurait, selon ce courant, une incompatibilité entre l'exercice de l'autorité dans la relation avec les enfants et leur éducation en vue de leur liberté. Mais persiste également l'attitude inverse du courant conservateur consistant à appeler à la restauration de l'autorité. Pour ce courant-là, l'éducation véritable passe avant tout par l'inculcation des valeurs et des bonnes habitudes, seules susceptibles de rendre possible une vie sociale.

Ces deux traditions cohabitent. Les parents et les éducateurs modernes partagent tous, peu ou prou et souvent sans le savoir, les convictions de ces deux courants, et ceci quelles que soient les opinions qu'ils sont enclins à afficher publiquement. Ils sont ainsi tirillés, dans les idées qu'ils défendent et les actions qu'ils mènent, par cette tension entre intervenir et laisser faire, une tension sans doute constitutive de l'éducation mais qui a pris une ampleur inédite dans notre époque contemporaine.

Les enfants, les adultes, le bien et le mal

L'ouvrage qu'Ellen Key publiait en 1900, intitulé significativement *Le siècle de l'enfant*⁴, annonçait l'ère nouvelle où l'éducation ne serait plus une entreprise de domestication sous le joug autoritaire de maîtres inflexibles. La pédagogue suédoise appelait de ses vœux une pratique fondée sur une attitude permissive, qui soit centrée sur l'enfant et qui favorise ainsi l'éclosion des potentialités qui sont en lui. Ce credo, qu'on peut qualifier de néo-romantique, a été popularisé grâce au courant de l'«éducation nouvelle», auquel ont appartenu des pédagogues aussi célèbres que Maria Montessori, Adolphe Ferrière ou Célestin Freinet. Il s'est imposé durablement en étant conforté et partiellement validé par cette discipline qui est née avec le siècle, la psychologie de

4. Key, Ellen, *Le siècle de l'enfant*, Paris: Flammarion, 1900.

Préface

l'enfant, dont les travaux décrivent le développement de l'être humain – l'ontogenèse – comme un processus essentiellement « naturel » d'adaptation de l'individu à son environnement. On peut constater aujourd'hui que ce credo est devenu l'un des lieux communs les plus stables dans notre culture contemporaine.

Si l'on peut considérer, rétrospectivement, que l'ouvrage d'Ellen Key illustre bien le regard optimiste porté sur la bonne nature enfantine qui s'est imposé dans la première moitié du XX^e siècle, on peut constater a contrario que ce sont plutôt des préoccupations alarmistes au sujet de l'enfance, préoccupations alimentées par quelques faits divers spectaculaires, qui servent de décor au crépuscule du siècle. Le sujet d'inquiétude qui semble avoir été dominant durant la dernière décennie associe en effet l'enfance et la jeunesse à la violence, que celle-ci soit subie dans les cas de maltraitance ou exercée dans les incivilités et la petite délinquance qui sont jugées en augmentation.

Le credo néo-romantique persiste bien sûr mais l'attention de l'opinion publique est portée actuellement plutôt sur les rackets et l'insécurité des rues ou des quartiers de banlieues que sur la candide exubérance des cours de récréation et les jeux innocents bien que virils de *La guerre des boutons* (1912). On observe aujourd'hui avec suspicion la proximité physique que des éducateurs – mâles en particulier – peuvent instaurer avec les enfants alors qu'on louait il y a peu les mêmes adultes qui étaient capables de nouer des relations de camaraderie avec les éducatibles. La vision globalement optimiste de l'enfance comme innocence et promesse de développement qu'accompagne l'éducateur bienveillant est quelque peu ternie – momentanément? – par une perception plus pessimiste qui voit dans cette période de la vie et dans cette relation éducative le moment et le lieu où se nouent les destins de victimes et/ou de futurs bourreaux potentiels.

L'Enfant de ces représentations – l'usage de la majuscule s'impose ici car on n'a pas affaire à un enfant en chair en os mais à un être métaphysique – est inséré dans des scénarios manichéens où sa relation avec l'adulte se lit dans un jeu d'opposition entre le bien et le mal. Il est intéressant de rapprocher en effet chaque représentation de l'enfant

dans les discours avec les rôles complémentaires qui sont attribués aux éducateurs, et aux pères en particulier, car on peut y repérer presque toujours la lutte du bien et du mal

Les textes qui expriment une confiance fondamentale dans les potentialités naturelles et qui louent surtout les bonnes dispositions des enfants prônent ce que Rousseau a appelé l'«éducation négative» pour désigner cette abstention de l'éducateur consistant à faire jouer les contraintes de la réalité plutôt qu'à intervenir de son propre chef (!) par des enseignements et des prescriptions. En d'autres termes, si le bien est dans l'Enfant sous la forme de cette «bonne nature» dont on sait qu'elle «fait bien les choses», le mal est alors plutôt du côté des adultes qui risquent par des interventions intempestives de mal faire et/ou de faire mal. Quand domine au contraire l'impression que les enfants se conduisent en sauvages dans la cité et sont en grand danger moral, reviennent les injonctions incitant les pères à se faire «bons» en assumant leur rôle consistant à «dire la loi» – pour reprendre une expression chère aux psychanalystes. On appelle alors les écoles à assurer une éducation civique⁵ pour inculquer aux élèves le sens du bien public, et on exhorte les adultes en général à transmettre avec empressement les valeurs sociales.

Des éducateurs laxistes ou «Führer»

Les éducateurs au sens large ont entendu, au cours du siècle qui se termine, nombre d'objurgations à s'abstenir ou à agir autrement qu'ils le font, et ils ont été l'objet de multiples anathèmes pour leur malfaisance que d'aucuns considèrent comme intrinsèque au désir même d'éduquer⁶. Mais ils ont connu autant d'incitations inverses à agir en prévention ou à sauver les enfants des multiples maux qui les guettent

5. En France, on préfère parler aujourd'hui d'éducation citoyenne pour se démarquer de la morale laïque attachée à la notion d'«éducation civique» dans l'école de la III^e République. Mais à lire certains commentateurs, on comprend aussi que la distinction n'est pas exempte de l'illusion tout à fait contemporaine consistant à croire qu'on peut faire l'économie d'une morale pour produire de la civilité.

ou dont ils souffrent. Jamais peut-être dans l'histoire de l'humanité on n'a autant attendu de bienfaits de l'éducation qu'au cours des deux derniers siècles, mais jamais non plus on ne s'est autant soucié du mal qu'elle engendre. Ces opinions contrastées perdurent en parallèle les unes des autres et leur poids respectif varie au gré des événements, des sensibilités et des modes.

Les contradictions n'ont pas été moindres sur le plan des réalisations éducatives elles-mêmes, car le XX^e siècle a connu les pratiques les plus controversées et les plus extrêmes. Aux expériences les plus permissives dans lesquelles les enfants ont disposé d'une liberté institutionnelle inédite – expériences qui ont été nombreuses durant l'entre-deux-guerres et dans les années 60 et 70 – ont fait pendant, à l'opposé, les embrigadements totalitaires et les endoctrinements les plus impitoyables dans les Jeunesses hitlériennes ou autres *Komsomols*.

Il faut relever que ces deux extrêmes dans le laisser faire et dans l'encadrement – qui ont été prônés parfois dans les mêmes pays à une décennie l'un de l'autre, si l'on prend l'exemple allemand – ont fait l'objet de planifications. Il ne s'est pas agi de pratiques inopportunes et improvisées qui auraient été le signe des égarements de quelques éducateurs insensés, mais bien d'expériences et de réalisations que les auteurs se sont efforcés de fonder sur des arguments, lesquels arguments ont été puisés dans le système de valeurs⁷ de l'époque moderne à laquelle nous appartenons encore.

6. (De la page 16) Ce genre de discours, qui est caractéristique d'un courant appelé antipédagogique par analogie à l'antipsychiatrie, a une audience étonnamment forte dans les milieux de l'éducation si l'on se réfère au succès qu'y rencontre un ouvrage comme celui d'Alice Miller, *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris: Aubier, 1985.

7. La notion de système utilisée ici laisse entendre qu'il existerait une cohérence et une organisation internes entre l'ensemble des valeurs. Or on peut douter qu'il en soit ainsi dans les sociétés modernes pluralistes. A défaut d'une autre expression plus judicieuse, il faut comprendre son emploi ici dans un sens très extensif pour désigner simplement la somme des valeurs en usage dans une société et à une époque données.

Que ces deux extrêmes aient pu trouver ainsi les moyens d'une justification dans l'univers intellectuel de la modernité ne témoigne-t-il pas de la difficulté inédite de notre époque à penser l'éducation, et ceci paradoxalement dans le siècle qui a inventé les sciences de l'éducation?

L'autorité déniée

Les historiens expliqueront peut-être un jour les raisons des errements des idées éducatives au temps des sciences de l'éducation. On peut présumer cependant que ces errements ne proviennent pas d'un défaut de méthode et ne sont pas imputables à des disciplines scientifiques. Les questions de fond qui préoccupent, directement et au jour le jour, ceux qui sont engagés dans des projets d'éduquer des enfants ne ressortissent pas à un problème conceptuel ou à un point de vue scientifique. Elles sont normatives, c'est-à-dire à la fois pratiques et idéologiques, et peuvent être énoncées de la façon suivante: quelles sont les attitudes éducatives les plus judicieuses dans les relations avec les enfants et quelles sont les façons les plus adéquates de «gérer» un groupe ou une classe pour réussir cette double finalité typiquement moderne et à laquelle on ne peut guère échapper de rendre les individus autonomes et sociables⁸?

A ces questions de fond, les réponses traditionnelles ont consisté à miser sur les vertus des éducateurs, à enjoindre ces derniers à être des exemples irréprochables et à se montrer fermes à l'égard de tout écart de conduite. Ils devaient être dignes de la mission civilisatrice qui leur était confiée, se faire les ambassadeurs du bien auprès des jeunes générations et contribuer par leur bonne influence à préparer un avenir radieux. Cette vision d'un éducateur idéal, désintéressé et vertueux, tout entier voué à sa noble tâche, s'est cependant inexorablement abîmée au cours du XX^e siècle. Les horreurs de l'histoire contemporaine et les découvertes de la psychanalyse ont durablement disqualifié cette icône

8. Coquoz, Joseph, «Autonomie et socialisation: deux valeurs obligées?», in *Petite Enfance*, N° 58, 1996, pp. 11-24.

qui servait de modèle à tous les jeunes parents et éducateurs. La prétention volontariste des adultes à assurer le bonheur des enfants s'est trouvée fortement compromise par l'observation des faits et la mise à nu de la dynamique de l'inconscient. La pertinence des buts généraux de l'éducation n'est bien sûr pas mise en question : peut-on en effet ne pas désirer le bonheur des enfants et un avenir souriant ? Par contre, la fiabilité des agents appelés à donner cette éducation est devenue fortement sujette à caution, et la défiance à leur égard porte aussi bien sur la salubrité de leurs mobiles que sur la justesse de leurs actions.

C'est donc à dessein que, dans l'énoncé des questions normatives préoccupant les éducateurs, j'ai utilisé le verbe « gérer » qui a envahi notre langage commun car son usage généralisé, pour rendre compte des pratiques qui étaient autrefois désignées par des verbes comme « diriger » ou « conduire » par exemple, est en lui-même instructif. Cet emploi d'un terme emprunté au vocabulaire de l'entreprise est bien sûr significatif de la pénétration du discours et des recettes du management dans les affaires humaines. Mais il est aussi et surtout révélateur du besoin contemporain d'éviter l'usage des verbes d'action qui manifestent trop explicitement la présence de commandements et de corrections dans l'éducation. Le verbe « gérer » présente certes l'avantage non négligeable de mettre en évidence la part de reconnaissance et de mobilisation des ressources enfantines qui est nécessaire dans toute conduite des groupes d'enfants. Son emploi tend cependant, dans une fonction euphémique, à voiler la dimension hiérarchique et l'obéissance qui caractérisent la relation éducative.

Cette opération d'évitement – que l'ouvrage de Sylvie Chatelain met en évidence à plusieurs reprises – consiste à écarter du vocabulaire éducatif les termes classiques qui désignent l'emprise de l'éducateur sur les enfants, ou à s'en défendre quand on ne peut éviter de s'en servir. Cette emprise fait l'objet en effet d'un persistant soupçon que les acteurs ont fortement intégré et qui entretient le malaise contemporain au sujet de l'autorité.

Le fait qu'il soit difficile d'utiliser les termes idoines pour parler de l'action de l'éducateur montre que l'autorité est devenue une sorte d'im-

pensé. Plus précisément, il faudrait dire qu'elle est à l'époque moderne une réalité inévitable qu'on ne souhaite pas voir. Elle est inévitable car toute observation d'une relation éducative entre un adulte et un enfant amène au constat que ce qui la caractérise est avant tout son asymétrie: elle est en effet de type inégalitaire et hiérarchique.

Mais dans le système de valeurs de la modernité, l'inégalité et la hiérarchie sont volontiers tenues pour des marques d'injustice ou des manifestations d'abus ou d'exploitation. Elles sont jugées peu compatibles avec l'autonomie et doivent être dans la mesure du possible combattues. Ainsi, dans l'idéal, une relation éducative qui veut éviter d'être aliénante gagnerait à être horizontale plutôt que verticale.

On assiste de ce fait à un écart qui semble s'accroître entre, d'un côté, la contrainte anthropologique qui fait de l'éducation une nécessité immuable et détermine le type de rapport – hiérarchique et inégalitaire – dans cette entreprise et, de l'autre, notre refus de l'inégalité et l'évolution de notre conception de l'autonomie dans le sens d'une auto-référence sous la pression de la revendication individualiste contemporaine. C'est cet écart qui alimente l'espèce de malaise et de mauvaise conscience dont la recherche de Sylvie Chatelain livre quelques manifestations relevées dans le discours des éducateurs et qui montre combien l'autorité dans l'éducation, en tant que réalité « naturelle », tend à être déniée.

La relation éducative entre idéal et nécessité

La contrainte anthropologique est la suivante: tout enfant qui naît est inséré dans le monde grâce à une relation éducative qui se caractérise au départ par une asymétrie absolue. Impuissant à subvenir à ses besoins, le bébé est complètement dépendant, pour sa survie, des adultes qui s'en occupent. Ce n'est que peu à peu qu'il apprend, par l'éducation, les règles et les usages qui ont cours au sein de la société dans laquelle il entre, et qu'il acquiert les connaissances et les habiletés qui lui seront nécessaires pour être capable de subvenir par lui-même à ses propres besoins.

Préface

Il s'agit là d'un invariant qui est à l'origine des pratiques éducatives existant dans toutes les sociétés humaines. Il est une condition non seulement de la survie des individus mais aussi de celle des cultures, car la continuité de toute civilisation dépend en effet de la capacité des anciennes générations à assurer la transmission culturelle à celles qui suivent.

C'est cette transmission qui est au fondement de l'inégalité dans les relations éducatives, car les adultes sont invariablement dans une situation d'antériorité et de supériorité par rapport aux enfants. Ils sont antérieurs dans leur appartenance à la société, ce qui leur fait jouer le rôle de passeurs pour introduire les générations qui suivent aux contenus auxquels ils ont été initiés par leurs prédécesseurs. Ils sont également supérieurs – mais seulement à titre transitoire – du fait des capacités et des connaissances dont ils sont maîtres et qu'ils ont à transmettre à leurs successeurs appelés, eux, à évaluer, voire à dépasser leurs précepteurs. Cette antériorité et cette supériorité sont donc à la source de l'autorité éducative dans le sens où elles autorisent les adultes à faire entrer dans le monde préétabli les derniers venus qui, à la naissance, lui sont étrangers.

Chacun convient aisément qu'il existe dans chaque culture de la transmission entre générations. Chacun comprend également, par l'exemple de l'apprentissage de la langue maternelle, combien cette transmission repose de fait – et non de droit d'abord – sur l'autorité de l'adulte et l'obéissance de l'enfant. Ce dernier en effet ne décide pas des locutions adéquates ou des usages lexicaux corrects; il les apprend de quelqu'un qui les maîtrise et qui est ainsi autorisé à corriger les prononciations défectueuses et les tournures de phrases erronées.

Pourtant cette évidence que l'autorité éducative relève d'une nécessité « naturelle » s'estompe dès que l'on quitte l'exemple de la langue maternelle pour l'étendre aux mœurs en général, aux connaissances ou à d'autres valeurs sociales. Il devient alors difficile d'admettre que les décisions et les actions concrètes des parents et des éducateurs en direction des enfants correspondent presque toujours à des visées correctives. On néglige également de considérer que c'est toujours l'adulte qui détermine le type de relation qu'il instaure avec l'enfant à éduquer

et qu'en cela le choix d'adopter une attitude non directive est aussi autoritaire – c'est-à-dire émanant d'une position d'autorité – que celui de se montrer directif. Bref on aimerait oublier que la fonction d'élever un enfant est une fonction « orthopédique »⁹ qui a toujours une norme pour horizon, même si cette norme est anticonformiste.

Les éducateurs sont donc déchirés entre, d'une part, leurs convictions qui comportent très souvent une composante antiautoritaire implicite émanant de la revendication individualiste contemporaine et, d'autre part, leurs pratiques d'intervention et de correction qu'ils ne peuvent éviter d'avoir et qui sont induites, pour l'essentiel, par la nécessité. Malheureusement, plus leurs convictions antiautoritaires sont fortes, plus leur lucidité sur la réalité de leur pratique risque d'être émoussée, comme l'a bien montré une recherche récente¹⁰.

La difficulté d'assumer la présence inévitable de l'autorité est peut-être due à l'impossibilité dans laquelle on se trouve aujourd'hui de lui donner un « contenu » aussi indiscutable que celui de la langue maternelle. L'autorité apparaît ainsi souvent comme une coquille vide sans substrat dans la culture et elle se trouve de ce fait potentiellement assimilée à une position arbitraire. Cette perte de substance contribue ainsi à fragiliser la légitimité de l'emprise éducative des adultes sur les enfants. Disposons-nous aujourd'hui encore de catégories axiologiques suffisamment stables pour fonder vraiment les pratiques éducatives ? Demeure-t-il un bien commun qui soit susceptible de conférer des finalités indiscutables à l'éducation ? Y a-t-il encore, en d'autres termes, ce qu'Hannah Arendt appelle un « sens commun » dans notre société ? A ce type de questions, il apparaît difficile de répondre aujourd'hui sans hésitation par l'affirmative.

9. Hameline, Daniel, « L'orthopédiste et l'agent double », in F. Marchand (dir.), *Le psychologue et la santé. L'apport de la psychologie à la santé des personnes, des groupes et des institutions*, Toulouse : Privat, 1978, pp. 13-39.

10. Schlaeppli, Anne-Claire, *Champ de coquelicots, haie de rosiers : quelle est la culture de la jardinière d'enfants ? Approche de l'identité professionnelle de l'éducatrice de la petite enfance*, Lausanne : EESP, Mémoire pour le diplôme d'éducatrice de la petite enfance, 1992.

La disparition de la notion politique d'autorité

Le fait que l'autorité éducative ait perdu de son évidence, alors qu'elle a été si longtemps acceptée comme une nécessité naturelle à cause de la dépendance de l'enfant et comme une nécessité politique pour la continuité de la civilisation, indique à quel point s'est affaïssé le monde commun, c'est-à-dire cette unité de vues qui relie non seulement les vivants entre eux mais aussi les vivants avec les ancêtres. Cette crise est, selon Hannah Arendt, le résultat ultime de l'effondrement de tous les modèles de relations d'autorité traditionnellement à l'honneur, à commencer par l'autorité politique dont la consistance a été entamée dès l'aube de l'époque moderne avec l'humanisme de la Renaissance. Par conséquent, «en pratique aussi bien qu'en théorie, nous ne sommes plus en mesure de savoir ce que l'autorité est réellement»¹¹.

Le concept lui-même qui fut fondamental dans la théorie politique est aujourd'hui devenu obscur. L'autorité (*auctoritas*) est une notion héritée de l'Antiquité romaine. Elle doit être mise en rapport avec la fondation, ce début toujours mythique et religieux de la naissance de la patrie (*patria*), autre notion typiquement romaine. Elle est la force, divine dans son principe, de *augere*, qui veut dire «faire exister»¹².

Ce sont les anciens, les *majores*, qui sont dotés de l'autorité. Ils l'ont reçue de leurs prédécesseurs et ils la détiennent parce qu'ils sont les plus proches des ancêtres fondateurs. L'autorité est donc ce qui maintient vivante la mémoire de la fondation par le biais de cette transmission intergénérationnelle et elle rattache ainsi les hommes à un avant et à un au-delà qui les dépasse et qui transcende l'existence éphémère de chaque individu et les aléas de l'histoire collective. Elle comporte en cela quelque chose qui relève de la sacralité.

11. Arendt, Hannah, *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, trad. de l'anglais sous la direction de P. Lévy, Paris: Gallimard, 1972, p. 122. C'est l'auteur qui souligne.

12. Benveniste, Emile, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, tome 2, *Pouvoir, droit, religion*, Paris: Minuit, 1969, p. 143.

Puisant ses racines dans le passé et la tradition qui est la source de la religion romaine, l'*auctoritas* donne dignité et grandeur aux affaires des hommes et elle est tout à fait distincte du pouvoir (*potestas*) qui est tout entier dans le présent. Pour approcher le sens originel de cette notion d'autorité, on peut reprendre la formule de l'historien de la Rome antique, Theodor Mommsen, quand il écrit que l'autorité est une source qui donne « plus qu'un conseil et moins qu'un ordre, un avis auquel on ne peut passer outre sans dommage »¹³. L'histoire politique de l'Occident chrétien s'est constituée sur l'héritage de cette tradition latine et elle a maintenu la distinction de principe entre l'autorité et le pouvoir : l'*auctoritas*, vouée à l'éternité, relève de l'Église catholique romaine, et la *potestas* est réservée aux pouvoirs appelés justement temporels.

L'autorité politique existe donc dans une société hiérarchique dont chaque membre, quelle que soit sa position, en reconnaît la justesse et la légitimité en partageant une même vénération pour la tradition et une croyance commune à des forces supérieures et extérieures. Aussi l'obéissance requise par l'autorité dans ce contexte ne résulte pas d'une persuasion par les arguments, qui présuppose des rapports égalitaires, et elle n'est pas non plus obtenue par l'usage de la force ou de la contrainte, car l'emploi de la force en tant que manifestation de pouvoir signe du même coup l'échec de l'autorité¹⁴. L'obéissance est en quelque sorte une appartenance.

Cette expérience politique de l'autorité ne nous est plus du tout familière. La critique rationnelle et la revendication de liberté qui sont à l'origine des démocraties que nous connaissons ont contribué puissamment au déclin de la tradition, à la disqualification des références à un au-delà des affaires humaines et par conséquent à l'effondrement de l'autorité politique. Et les révolutions de l'époque moderne ont été de gigantesques et souvent tragiques tentatives pour combler ce vide, réparer des fondations et renouer les fils d'une tradition. Beaucoup se sont terminées dans la tyrannie et certaines ont produit cette expérience politique tout à fait inédite du XX^e siècle qu'est le totalitarisme.

13. Cité par Arendt, Hannah, *op. cit.*, p. 162.

14. *Ibid.*, p. 123.

La perte de compréhension de la nature de l'autorité politique a eu pour effet insidieux que les distinctions qui étaient autrefois évidentes entre la tyrannie et l'autorité ont perdu de leur clarté. Par cette confusion sont devenues ainsi presque illisibles les différences qui existent pourtant entre les rapports hiérarchiques qui sont établis par un tyran et ceux qui relèvent de l'autorité, entre une soumission à la violence et l'obéissance à une institution légitime. Le raisonnement conduisant à l'amalgame est sommairement le suivant : puisque l'obéissance peut résulter de la violence comme de l'autorité, il n'y a pas vraiment de différence de nature entre ces deux notions. Violence, pouvoir, force, autorité sont alors considérés comme des synonymes quasiment interchangeables qui expriment tous une domination.

Cette confusion dans le champ politique a contaminé la sphère éducative. On comprend alors que l'éducation ait pu être dénoncée comme une gigantesque entreprise de conditionnement des individus. «L'Autorité – écrit Gérard Mendel avec une majuscule –, masque mystifiant de la violence, trouve toujours sa mise en forme par un conditionnement systématique de l'enfant visant à produire en lui – et plus tard chez l'adulte qu'il sera devenu – des réflexes d'obéissance à l'autorité.»¹⁵ De tels propos gomment en fait toute distinction entre la notion de pouvoir et celle d'autorité, entre le conditionnement opéré dans les goulags et l'éducation pratiquée dans les écoles. La différence entre ces réalités ne serait qu'une différence de degré puisque toute obéissance équivaudrait à une conduite imposée résultant d'un dressage plus ou moins doux. Et toute prétention à vouloir maintenir une distinction entre notamment les notions de violence, d'autorité, de force, de pouvoir, de domination – distinction pourtant essentielle pour analyser les rapports entre les adultes et les enfants – ne serait qu'un subterfuge servant à voiler la sournoise entreprise de dressage que représenterait l'éducation.

15. Mendel, Gérard, *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'Autorité*, 4^e éd. augm., Paris : Payot, 1974 (1971), p. 73.

L'extinction de l'idéal humaniste

Ce n'est pas un hasard si le mouvement de mai 68, qui a popularisé ce type de lecture et d'amalgame, a eu pour cible l'institution éducative. Cette dénonciation de l'éducation comme entreprise de conditionnement, qui s'est nourrie du structuralisme triomphant dans ces années-là, part du postulat qu'il existe une opposition irréductible entre l'individu et la société. Les rapports humains sont lus comme des jeux de force ou des fonctionnements qui animent une société pensée comme un système régi par des impératifs de contrôle et de rentabilité. Une telle conception de l'homme et de la société témoigne combien l'idéal humaniste sur lequel se sont appuyées les justifications modernes de l'éducation et de l'autorité éducative s'est effacé.

Cet idéal a été ébauché dans l'effervescence intellectuelle qu'a connue la Renaissance à la faveur notamment de la disponibilité des œuvres rendue possible par la nouvelle technique de l'imprimerie. Il prône l'émancipation de la pensée à l'égard des dogmes, par l'étude méthodique et critique des textes qui font autorité. Il comporte donc à la fois une nouvelle posture de lecteur et une nouvelle sensibilité éducative.

La posture rompt avec la tradition de l'*auctoritas* dans la mesure où le lecteur est invité à mettre les textes des Anciens à l'épreuve de la raison, mais la sensibilité éducative nouvelle renforce l'autorité sur les enfants dans le sens où le père et/ou l'éducateur sont appelés à porter une attention particulière à la formation de ces derniers pour développer à la fois leur culture et leur libre arbitre. C'est à cette posture et à cette sensibilité que Claude Lefort rattache l'apparition d'une nouvelle image de l'enfant, du père et de la famille¹⁶.

L'idéal humaniste a façonné le mode d'enculturation dans notre société. Il est en effet à l'origine de la pédagogie, cette discipline qui vise à adapter l'enseignement aux possibilités des enfants. Il a produit égale-

16. Lefort, Claude, «Formation et autorité», in *Former l'homme? XXVII^{es} Rencontres internationales de Genève*, Neuchâtel: Baconnière, 1979, p. 108.

ment les écoles que nous connaissons avec ces notions de culture générale et des humanités qui ont nourri l'esprit de générations de bacheliers. Il a généré enfin une éducation conçue comme la formation d'un sujet dans sa dimension éthico-politique et qui comporte à la fois un ancrage dans la culture à laquelle est attribuée une dimension universelle et un dialogue critique avec les maîtres de tous les temps à partir de la raison.

Il faut donc bien voir que dans le même mouvement où l'idéal humaniste conférait une consistance forte à l'autorité éducative en lui donnant la mission de développer la raison des enfants, il contribuait à vider de sa substance l'autorité politique au sens où l'entendait la tradition latine. Car l'accomplissement de la pensée chez le sujet passe par son émancipation de la tutelle des représentants de la religion révélée et par la mise à l'épreuve critique des enseignements des Anciens.

Emmanuel Kant est bien sûr le grand penseur de cette autonomie du sujet guidé par la raison universelle. Dans son célèbre petit article de 1784, «Qu'est-ce que les Lumières?», il présente l'état de sujet comme celui de qui est sorti de la minorité, c'est-à-dire «de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable»¹⁷. Sortir de la minorité suppose un changement que l'homme opérera sur lui-même par un effort volontaire, en se référant à la devise que Kant donne aux Lumières: *sapere aude*, qui veut dire «ose savoir». Pour caractériser l'état de minorité, Kant cite souvent l'expression courante: «Obéissez, ne raisonnez pas.» Telle est, selon lui, la forme de commandements qui émane de la discipline militaire, du pouvoir politique despotique et de la mainmise religieuse. L'humanité deviendra majeure non pas lorsqu'il n'y aura plus à obéir, mais lorsqu'on dira aux gens qui ont le courage de penser par eux-mêmes: «Obéissez, et vous pourrez raisonner autant que vous voudrez.» Ce pouvoir «d'ériger son obéissance volontaire à la loi en une véritable institution d'une législation universelle»¹⁸ est précisément ce que Kant appelle «l'autonomie de la volonté».

17. Kant, Emmanuel, «Qu'est-ce que les Lumières?», in G. Raullet (textes et commentaires par), *Aufklärung. Les Lumières allemandes*, Paris: Flammarion, 1995, p. 25.

18. Hameline, Daniel, «Autonomie», in J. Houssaye (coord. par), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Paris: Hachette, 1999, p. 54.

On voit donc que pour Kant, c'est parce que l'homme est responsable de sa minorité du fait qu'il n'ose pas savoir, qu'il lui appartient aussi de s'en dégager, qu'il le peut et qu'il le doit. C'est par un développement de sa capacité de penser par lui-même et par l'usage de sa raison que l'homme peut se libérer de ses « tuteurs » et sortir de sa minorité. Et c'est pour ce projet-là que la critique est nécessaire car elle a un rôle à jouer qui est de définir les conditions dans lesquelles l'usage de la raison est légitime pour déterminer ce qu'on peut connaître, ce qu'il faut faire et ce qu'il est permis d'espérer. Toute l'œuvre majeure de Kant a précisément consisté à rédiger ces différentes critiques.

Dans ce contexte humaniste, l'autorité de l'éducateur est précisément la voie d'accès de l'éduqué à l'autonomie car c'est elle qui ouvre au savoir et exerce la capacité critique. On comprend alors le sens du propos d'Hannah Arendt quand elle affirme que « l'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté »¹⁹.

L'individu contre le sujet

Cet idéal qui conçoit l'autorité non pas comme liberticide mais comme « promotionnante » a subi cependant lui-même une lente érosion sous la poussée à la fois du discours émancipateur et du discours utilitariste. Et cette érosion a porté atteinte à la notion même de culture, à cette idée d'une culture qui n'est pas précisément définissable mais qui est tout autre chose qu'un ensemble de techniques et de connaissances à acquérir pour trouver une place dans la société.

Si les connaissances ne deviennent plus que de simples utilités, si les enseignants ne sont que des agents de diffusion de savoirs, éventuellement remplacés, même avantageusement, par des programmes d'ordinateurs ou des sites Internet, l'éducation se réduit alors en un moyen offert aux individus pour satisfaire des besoins, obtenir des diplômes ou s'insérer dans la vie professionnelle. Elle ne vise plus à réussir à ce que les enfants s'enracinent dans un ensemble qui les dépasse infini-

19. Arendt, Hannah, *op. cit.*, p. 140.

ment; en d'autres termes, elle n'est plus véritablement une enculturation. Dans une telle éventualité, il y a, selon Lefort, une dissociation entre la culture, les individus et la société: la culture « n'est plus constitutive, ni de l'identité de l'individu ni de celle de l'institution »²⁰, et la société n'est plus une Cité dont les valeurs sont intériorisées par ses membres.

Cette dissociation est aujourd'hui, avec le thème du relativisme culturel, l'un des principaux objets de débat philosophique. Pour les auteurs qui se réfèrent à la postmodernité, ces phénomènes sont le signe de l'implosion de la conception kantienne de l'homme comme sujet, une implosion qui a montré que « le prétendu universalisme du modèle humaniste n'a rien d'universel, ni surtout rien d'intemporel »²¹: il est né avec la modernité et il disparaîtra avec elle.

L'inexorable effacement de l'idéal humaniste est donc en lien avec la réévaluation des autres cultures humaines qui ne permet plus de décréter unilatéralement que la culture occidentale incarne l'universel. Mais il résulte aussi d'une tension qui est au cœur même de l'anthropologie de la modernité au sujet du contenu de la notion de liberté. S'entrechoquent en effet deux acceptions différentes de l'homme libre, selon qu'on privilégie l'individu ou le sujet. Cet antagonisme, dont Alain Renaut²² fait une analyse éclairante, oppose l'humanisme qui valorise l'*autonomie du sujet* au sens kantien et l'individualisme qui promeut l'*indépendance de l'individu*.

Renaut met en évidence que le développement de l'individualisme, qui constitue un moment de l'humanisme moderne puisqu'il en est issu, sape en fait les fondements de l'humanisme, car il opère un glissement du principe d'autonomie, qui suppose toujours, comme on l'a vu avec Kant, la référence à l'universel, vers un principe d'indépendance qui renvoie à soi d'abord. La modernité comporte donc une dyna-

20. Lefort, Claude, *op. cit.*, p. 111.

21. Letocha, Danièle, « Lettre vive, lettre morte: culture et éthique », in A. Giroux (sous la dir.), *Repenser l'éducation. Repères et perspectives philosophiques*, Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p. 19.

22. Renaut, Alain, *L'ère de l'individu*, Paris, Gallimard, 1989.

mique interne – qui est justement le mouvement d’émancipation qui l’a constituée – qui ouvre la possibilité de dissoudre cette sphère de normativité collective que nous appelons la culture. En d’autres termes l’individualisme, en ne retenant pas d’autre valeur que l’affirmation du Moi individuel, mine le sujet et l’exigence même d’autonomie, car l’idéal d’autonomie requiert qu’en moi il y ait «une part d’humanité *commune*, irréductible à l’affirmation de ma seule singularité et à laquelle ma singularité doit se soumettre». Or cette part d’humanité commune à laquelle il faut se soumettre pour qu’il y ait société est précisément ce que l’individualisme nie «en posant qu’il n’existe que des différences irréductibles et que ce sont ces différences elles-mêmes qui doivent «faire loi» et qui définissent la valeur»²³.

Le brouillage dans les différences générationnelles

L’extinction de l’idéal humaniste et la poussée de l’individualisme contemporain ont produit un effet peut-être inattendu mais qu’il est possible d’observer depuis quelques années: cet effet est un début d’effacement de la différence entre les statuts d’adulte majeur et d’enfant mineur. On peut percevoir ce phénomène depuis l’apparition des nouveaux médias culturels et avec la récente Convention internationale des droits de l’enfant.

Que cet effacement de la différence entre adultes et enfants coïncide avec l’entrée dans l’ère de la télévision n’est peut-être pas fortuit. Neil Postman²⁴ estime en effet que ce nouveau médium culturel opère une mutation subtile mais essentielle dans les rapports entre les générations. Le titre de son livre est un clin d’œil aux travaux historiques de Philippe Ariès sur l’enfance puisqu’il annonce sans ambages la dispari-

23. Renaut, Alain, «Individu, dépendance et autonomie», in A. Ehrenberg (sous la dir.), *Individus sous influence. Drogues, alcool, médicaments psychotropes*, Paris: Esprit, 1991, p. 231.

24. Postman, Neil, *Il n’y a plus d’enfance*, trad de l’américain, Paris: Insep, 1983 (1979).

tion prochaine de celle-ci. Il ne faut évidemment pas comprendre une telle affirmation comme le présage d'un déclin inexorable de la natalité. C'est le statut particulier de l'enfant qui est appelé selon lui à disparaître, ce statut qui marque l'insertion des jeunes générations dans un rapport pédagogique aux adultes.

Postman part de l'hypothèse, peut-être un peu hasardeuse mais néanmoins intéressante, qu'il y aurait une correspondance entre les médias et les conceptions de l'enfance et de l'âge adulte. Il établit lui aussi un rapport entre la naissance de l'imprimerie et la création de l'école graduée que nous connaissons, car la fréquentation des livres exige des préalables. Il faut d'abord apprendre à lire, puis gravir progressivement, par l'étude, les échelons qui donnent accès aux œuvres les plus difficiles. Ainsi s'est imposée l'idée que l'enfance correspond avant tout au temps de l'école et que l'enfant est un élève.

Avec la télévision, il n'y a plus ou peu de préalables. Les émissions peuvent être vues dans un ordre indéterminé et la plupart d'entre elles n'exigent aucune aptitude spéciale. La télévision a par ailleurs ceci de particulier qu'elle ne comporte aucun filtre «qui mette les enfants à l'abri des émissions pour adultes ni de style visuel simpliste qui ennuierait les adultes lorsqu'ils regardent des émissions pour enfants»²⁵. Le petit écran lève ainsi les degrés et les barrières qui, avec les livres, répartissaient les individus dans des situations d'âges et d'aptitudes différents. Il tend à opérer sur le plan culturel une égalisation là où le livre hiérarchisait les niveaux.

Il y a effectivement peu d'obstacles avec la télévision à ce que les enfants puissent regarder – évidemment avec leurs yeux d'enfants – les mêmes émissions que leurs parents alors que dans le monde des livres, du fait de leur degré de maîtrise de la lecture, ils ne fréquentent que les ouvrages qui leur sont réellement accessibles. Ils peuvent donc assister sur le petit écran aux scènes de guerre ou de crime ou aux émois ga-

25. Meyrowitz, Joshua, «L'enfant adulte et l'adulte enfant. La fusion des âges à l'ère de la télévision», in *Le temps de la réflexion*, tome VI, *Le passé et son avenir. Essais sur la tradition et l'enseignement*, Paris: Gallimard, 1985, p. 265.

lants ou intimes des adultes et se trouver ainsi plongés dans un univers complexe dont ils étaient jusque-là plutôt préservés.

Mais on assiste, parallèlement à cette indifférenciation des publics télévisuels, à de nouvelles distinctions entre les tranches d'âge qui sont opérées de manière tout à fait artificielle et à grand renfort de moyens publicitaires par l'industrie des produits culturels. Comme toute entreprise marchande, cette industrie prospère en identifiant préalablement des cibles ou des segments de marché: tel film, telle musique, tel jeu visent tel âge. Mais ces distinctions sont évidemment bien différentes de celles que produit la répartition des élèves dans les degrés de l'enseignement. Elles ne se fondent pas sur le principe d'une progression des capacités intellectuelles comme c'est le cas à l'école mais dans une logique de captation psychoaffective. Le but étant de susciter la consommation, il s'agit d'offrir des produits à la fois simples et ayant un fort impact identitaire, et de renouveler périodiquement l'assortiment voué à une obsolescence programmée.

Ainsi, dans le même temps où se diluent les frontières entre les générations grâce à la consommation télévisuelle, apparaissent de nouvelles démarcations beaucoup plus mobiles et en remaniements constants qui fractionnent le corps social, et en particulier la jeunesse, en de multiples «tribus» dont la cohésion interne repose sur la fiction partagée par les membres de constituer des cultures singulières. S'est ainsi imposée l'idée générale qu'il existerait une culture juvénile, à multiples facettes certes, mais qui serait globalement distincte de celle des adultes.

Cette idée – dont la consistance est à la mesure de la rigueur dans l'usage qui est fait de la notion de culture – a potentiellement un double effet insidieux. Elle confère une légitimité à des entreprises mercantiles qui contribuent plus à flatter l'individualisme ombrageux et le besoin de singularité des jeunes qu'à les émanciper en développant leur esprit critique, et elle entrave l'intégration des nouvelles générations dans la société des adultes. Car si la différence entre jeunes et vieux est une différence de culture et non pas de degré de maîtrise et d'expérience dans une culture commune, en vertu de quoi les vieux s'arrogeraient-ils le droit de soumettre les jeunes à une enculturation

par l'école? Ne devraient-ils pas préserver la ou les cultures juvéniles au même titre que celle des Dogons? On peut craindre alors, dans une telle hypothèse où serait préservée une certaine étanchéité entre les références culturelles de chaque génération, que les jeunes les plus fragiles demeurent rivés dans une adolescence interminable, à ruminer la chimère d'appartenir à une minorité opprimée.

Les droits subjectifs des enfants

La Convention internationale des droits de l'enfant (1989) a été récemment adoptée par la Suisse sans qu'il y ait eu de grands débats politiques. Elle a été présentée avant tout comme un nouvel arsenal juridique au bénéfice de la protection des enfants, ce qu'elle est indéniablement, mais il y a lieu de relever également les innovations hardies qu'apporte ce texte.

La plus importante d'entre elles est certainement la reconnaissance (art. 12 à 15) de droits subjectifs à l'enfant (liberté d'opinion, d'expression, de pensée, de conscience, de religion et d'association). Cette percée est le fruit d'une idéologie, surtout répandue dans les pays anglo-saxons, qui vise à considérer les enfants non pas seulement comme des objets du droit mais aussi comme des sujets à part entière. On peut voir en effet dans cette partie de la Convention une rupture importante par rapport à ce qui était jusque-là le droit des mineurs, à savoir un droit particulier découlant du besoin propre à l'enfance d'être protégée. Certains commentateurs dénoncent d'ailleurs dans ce texte juridique, notamment avec cette introduction de droits subjectifs, une contradiction et une ambiguïté qui risquent à terme de miner le droit de protection et même de disqualifier les fondements du droit démocratique²⁶.

26. They, Irène, «Enfant, les droits de l'enfant», in M. Canto-Sperber (sous la dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris: Presses universitaires de France, 1996, p. 491.

Il est difficile à ce jour de savoir quels effets aura sur la vie réelle des enfants l'adoption de cette Convention par les Etats. Mais il convient, en attendant de pouvoir l'apprécier, d'examiner les commentaires de certains idéologues des droits de l'enfant qui ont milité pour son adoption.

La revue de Pro Juventute, *Idéaux et Débats*, a consacré en 1989, comme beaucoup de revues pédagogiques, un numéro spécial aux droits de l'enfant. On peut y trouver un article de Hans Saner dont le propos est tout à fait représentatif de l'idéologie des droits de l'enfant. Le préambule de l'article commence ainsi : « Il n'y a pas si longtemps, chez nous, il était encore naturel que les femmes n'aient pas les mêmes droits que les hommes. Autrefois, le tiers état ne disposait pas des mêmes droits que les deux autres. Aujourd'hui il est naturel que les enfants n'aient pas les mêmes droits que les adultes. Mais cela est-il vraiment naturel? »²⁷

En faisant une référence explicite à la Révolution française et en tirant un parallèle avec l'égalité civique conquise par les femmes – aux Etats-Unis, on ajoute la référence aux droits accordés aux Noirs – l'auteur, sans le dire explicitement, conteste de fait le statut de mineur qui est celui de l'enfant. Pour lui, on doit reconnaître désormais dans l'enfant un citoyen. Il ajoute en effet que c'est une « position d'adultes irréductibles de voir de l'immatunité dans l'enfance, car penser que l'enfant n'est pas encore mûr pour la liberté politique n'est qu'une simple croyance naïve appliquée aussi aux femmes »²⁸. Son argumentation procède ensuite par l'absurde en soulignant combien la maturité politique des adultes n'empêche pas que plus de la moitié des citoyens n'exercent pas leurs droits et qu'elle a produit un état du monde déplorable. Dès lors, associer les enfants à la gestion de ce monde ne pourrait que produire des effets positifs. Entre l'enfant et l'adulte, il n'y aurait donc en définitive pas de distinction majorité-minorité et maturité-immaturité à faire.

27. Saner, Hans (1989), « L'éducation et l'idée des droits de l'homme », in *Idéaux et Débats*, N° 4, 1989, p. 22.

28. *Ibid.*, p. 26.

Cette contestation de la distinction traditionnelle entre les statuts d'adulte et d'enfant est très répandue dans les milieux libertaires et chez certains pédagogues, en particulier dans les pays anglo-saxons. Comme le révèle bien l'argumentation de ceux qui s'en font les militants, elle s'inscrit dans le prolongement de cette dynamique d'émancipation qui caractérise la modernité. Et le fait que ces propos aient trouvé place dans une revue comme celle de *Pro Juventute* signifie qu'ils sont, comme le pense Postman, révélateurs de l'avenir²⁹.

Que devient l'éducation ?

Les éducateurs doivent se préparer à cette idée que les statuts d'enfant et d'adulte tendent à s'égaliser et à modifier par conséquent les rapports entre les générations. Mais si cette perspective se précise, elle soulève évidemment quelques questions de fond. Y a-t-il encore à éduquer cet enfant s'il devient l'égal de l'adulte ? Faut-il encore chercher à le rendre autonome s'il a déjà des capacités de citoyen ? Les idéologues des droits de l'enfant répondent paradoxalement par l'affirmative à ces deux questions et proposent deux types de solutions dont il est bon de relever d'emblée qu'elles écartent toutes deux résolument l'autorité de l'adulte.

La première solution, suggérée par Hans Saner, reprend l'utopie de la république d'enfants si chère à Adolphe Ferrière et à d'autres pédagogues de l'«éducation nouvelle». Elle consiste à égaliser les statuts des membres de l'institution éducative en ne différenciant pas les adultes des enfants et à établir des structures «démocratiques» de façon à ce que l'autorité émane des seuls organes collectifs.

Il convient sans doute d'offrir aux enfants l'occasion d'exercer la prise de décision démocratique dans l'espace éducatif ; les expériences qui ont été menées au sein du courant de la pédagogie institutionnelle sont sur ce point tout à fait concluantes. Il faut toutefois se garder de l'illu-

29. Postman, Neil, *op. cit.*, p. 244.

sion qu'il soit bénéfique de transformer les institutions éducatives en agoras. Hannah Arendt a fait sur ce point une mise en garde qui doit être méditée: «L'autorité d'un groupe, fût-ce un groupe d'enfants, est toujours beaucoup plus forte et beaucoup plus tyrannique que celle d'un individu, si sévère soit-il.»³⁰ Pris individuellement, un enfant n'a en effet aucune chance de se révolter contre une majorité de ses camarades et de faire preuve d'initiatives qui déplaisent au grand nombre. Dans une telle structure, il ne lui reste plus qu'à se conformer, alors que face à l'autorité d'un adulte, il peut encore compter au moins sur la solidarité de ses pairs quand il se trouve dans la situation de n'avoir pas d'autre choix que la soumission.

C'est fort de ce constat qu'un sociologue comme François de Singly (1988) estime, non sans abus de langage d'ailleurs, que les expériences antiautoritaires sont en réalité totalitaires³¹. La mise en œuvre de structures institutionnelles démocratiques où l'adulte est supposé n'avoir pas plus de pouvoir que les enfants nécessite d'ailleurs de la part de l'éducateur d'avoir un contrôle sur tout, d'opérer de manière invisible et de manipuler les instances prétendument démocratiques s'il entend éviter que l'exercice du pouvoir par les enfants ne devienne un vrai despotisme. Car il faut avoir une croyance métaphysique dans l'existence d'une sorte d'harmonie préétablie dans l'enfance pour penser qu'un groupe d'enfants va instaurer spontanément un régime démocratique plutôt qu'évoluer vers un règne des caïds.

La seconde voie consiste à offrir aux enfants une information complète et minutieuse au sujet de leurs droits, selon l'idée que la capacité d'exercer la liberté est ancrée avant tout sur la connaissance de ceux-ci. Cette solution néglige le fait fondamental que l'accès à l'autonomie n'est pas affaire d'information, ni même d'instruction mais d'éducation, et que vouloir l'autonomie d'autrui est paradoxal.

30. Arendt, Hannah, *op. cit.*, p. 233.

31. De Singly, François, «Les ruses totalitaires de la pédagogie antiautoritaire», in *Revue de l'Institut de Sociologie*, N° 1-2, 1988, pp. 115-126.

Il n'est pas possible d'échapper à l'aporie que connaît toute société démocratique dès lors qu'elle a fait de l'autonomie une finalité de l'éducation. Il faut en effet éduquer et autonomiser, et ce sont deux buts contradictoires. Ceci oblige à un dépassement sans cesse renouvelé de la contradiction mais sans que puisse être supprimée l'aporie elle-même. Comment éduquer sans faire prendre racine, sans doter l'individu de références faisant autorité? Mais comment libérer sans déraciner? Eduquer pour l'autonomie, c'est gérer cette contradiction entre enraciner et déraciner, c'est assujettir pour rendre sujet³².

L'éducation est donc inévitable, de même que l'autorité éducative découlant de cet invariant anthropologique. Que ce monde ne soit plus monolithique comme on a cru qu'il l'était, qu'il faille aujourd'hui prendre en compte le pluralisme des opinions et le relativisme des valeurs et qu'il ne soit plus possible – peut-être – de faire référence à quelque chose d'universel, ne change rien au fait que les adultes ne peuvent échapper à cette responsabilité du monde qu'ils doivent porter auprès des enfants du fait de leur antériorité. Certes l'éclatement de l'unité du système de valeurs et notre extrême sensibilité à l'égard de l'égalité et de la préservation de notre individualité ont considérablement compliqué la tâche des éducateurs.

Cette situation inconfortable n'est toutefois pas sans bénéfice car elle oblige chaque prétendant à l'éducation d'autrui à se montrer vigilant sur l'exercice de son autorité. L'ouvrage de Sylvie Chatelain nous fait voir des professionnels peut-être peu assurés sur ce thème, mais au moins capables de douter sur eux-mêmes. De penser ainsi que les éducateurs de nos petits enfants ne se contentent pas de se faire autoritaires par paresse intellectuelle ou par une certitude obtuse d'avoir raison avant même de raisonner sur ce qu'ils font est tout à fait réconfortant. Il ne faudrait pas toutefois qu'ils négligent l'autorité qu'ils possèdent du fait qu'ils sont autorisés à éduquer les enfants qui leur sont confiés. Cette autorité est inévitable; elle montre moins un

32. Paturet, Jean-Bernard, *De la responsabilité en éducation*, Ramonville Saint-Agne: Erès, 1995, p. 43.

pouvoir à exercer qu'une responsabilité découlant de la promesse de contribuer à l'avenir des enfants. L'incertitude des éducateurs perdurera, mais c'est peut-être la garantie que leur autorité éducative saura avoir sur les enfants cette discrétion créatrice de la mer qui façonne la plage... en se retirant.

Joseph Coquoz

Introduction

*On ne mange pas avec les doigts,
tu ne dois pas courir dans les escaliers,
ne parle pas avec ton pouce dans la bouche,
il faut manger tes légumes,
on ne lance pas les jouets,
tu dois dire « merci »...*

Dans toutes les relations sociales et a fortiori dans l'éducation, nous sommes quotidiennement confrontés à des rapports asymétriques, parfois aisés, parfois conflictuels, mais toujours organisés par un système de règles; de ce fait, s'impose le dilemme de l'obéissance et de la désobéissance, notions fortes s'inscrivant au cœur de l'autorité.

La règle... Véritable lieu commun en éducation, elle prolifère partout où se retrouvent des enfants et, par conséquent, particulièrement dans les institutions de la petite enfance. Elle apparaît alors comme un moyen éducatif, parfois bien utile, que l'on applique souvent avec beaucoup de certitude.

Parler de règles, c'est aborder le domaine vague et complexe de l'autorité. Car loin de n'être qu'un outil organisateur, la règle peut abusivement devenir la garantie du confort de l'adulte, un moyen de marquer sa supériorité, voire un prétexte à punitions. En effet, les enfants s'opposent souvent à l'adulte, transgressant règles et consignes. Ce phéno-

mène, très présent entre 3 et 5 ans, est à la source de nombreux conflits. Quelles explications peut-on donner à ces attitudes d'opposition? S'agit-il de provocations volontaires de la part des enfants? La règle peut-elle être pédagogique? Quel est le statut et quelle est la nature de la règle dans le cadre éducatif? Quels liens alimentent la relation triangulaire enfants-adultes-règles? Dans une telle perspective, une réflexion sur le concept de la règle en éducation est importante, ouvrant un champ de questionnements sur les discours et les pratiques éducatives, notamment lors de relations conflictuelles.

L'hypothèse constituant la base de ce travail, mené dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, est double. D'une part, la règle est inévitable, contraignante, mais nécessaire au développement cognitif de l'enfant. Son rôle est important et entre dans le processus de socialisation. D'autre part, étroitement liée aux notions complexes et polémiques d'obéissance et de désobéissance, la règle est également voilée d'une part affective non négligeable. Avant d'être des éducateurs, nous avons tous été des éduqués, ayant subi les tourments d'une règle imposée. Ce fait indiscutable peut influencer plus ou moins fortement notre attitude, nos décisions dans nos relations avec les enfants. Par ailleurs, à l'intersection de la règle, de l'obéissance et de la désobéissance trônent avec importance notre culture et notre histoire pédagogique, politique et religieuse.

Dans un premier temps, il s'agira d'aborder la règle comme concept théorique, selon trois axes. Comment peut-on définir la règle et quels en sont les principes fondamentaux? Plutôt philosophique, cette première étape de clarification est nécessaire, car bien que la règle soit une notion très présente dans notre quotidien, il n'est pas aisé d'en trouver une définition suffisamment pointue pour cette recherche.

Comment les enfants découvrent-ils et expérimentent-ils les règles? Quelles en sont leur conscience et leur compréhension? Pour répondre à ce second questionnement, je recourrai principalement à la psychologie du développement et plus particulièrement aux théories de Jean Piaget. Cette approche a été privilégiée parce qu'elle représente une référence essentielle pour les professionnels de la petite enfance.

Comment la règle intervient-elle dans le cadre pédagogique? Quels sont ses liens avec les finalités éducatives? Quel est son rôle en éducation? Par ce troisième axe, plus pédagogique, la règle sera traitée au travers de l'autonomie et surtout de la socialisation, deux finalités contemporaines et devenues primordiales dont elle est une des composantes.

Dans un second temps, la règle apparaîtra sous un angle plus pratique. Cette partie est la résultante d'une enquête menée auprès d'éducateurs de la petite enfance travaillant avec des enfants âgés de 3 à 5 ans. Le discours des professionnels profilera deux directions d'analyses. La première se rattache à la règle: quelle est son application dans le quotidien éducatif? Quelle perception les éducateurs ont-ils de ce concept? Dans quelle mesure la règle est-elle un outil pédagogique? Le deuxième axe d'analyse du discours sur la règle permettra l'élaboration de quatre styles éducatifs. Peut-on esquisser une tendance plus ou moins coercitive de l'application de la règle chez les éducateurs? Quel «profil d'autorité» ont les professionnels? C'est ce que je tenterai de découvrir.

Cette recherche sur la règle en éducation aboutira à une réflexion conclusive sur l'obéissance et la désobéissance. Ces deux notions fortes éclairent sous un jour particulièrement instructif et passionnant notre conception de l'éducation, de l'autorité, mêlant influences culturelles, politiques et histoires individuelles. Intimement liées à la règle, ponctuées de gratifications ou de réprimandes, causes de conflits, l'obéissance et la désobéissance ne sont-elles pas le reflet de toute l'histoire des relations humaines?

Première partie

Les règles dans l'éducation

I

La règle comme concept

A part l'objet servant à tracer des traits acceptables, la règle est un concept présent non seulement en éducation, mais aussi dans la vie quotidienne. Que signifie ce terme? Quelles notions sont-elles sous-jacentes à ce concept? Ce questionnement constitue la base de ma recherche.

En premier lieu, je procéderai donc à une clarification conceptuelle, en tentant tout d'abord une définition par une approche étymologique et théorique, puis en identifiant quelques principes inhérents à la notion de règle. Loin de traiter ce concept de manière exhaustive, j'attends cependant de cette démarche une meilleure compréhension du fondement de mon objet de recherche.

Un peu d'étymologie...

Lorsque l'on cherche à comprendre un terme, un concept, il est toujours intéressant et instructif de se pencher sur ses origines, le présent étant le fruit du passé. Le recours à l'étymologie est donc toujours profitable dans une démarche clarificative.

La racine de *règle* est latine. Elle provient de *regula* qui signifie soit un objet servant à mettre droit, soit au figuré une notion qui permet de juger, de corriger. Ces deux sens sont donc proches du terme actuel. Notons, sous forme d'un clin d'œil, que l'éducation s'est servie de ces deux conceptions de la règle, à savoir le sens abstrait, sujet de cette étude,

mais également l'objet-règle, compagnon du maître et instrument autrefois indispensable pour la correction de comportements non désirés chez les enfants (les doigts de nos grands-parents s'en souviennent!).

Le terme latin *regula* trouve lui-même son origine dans le verbe *regere* qui comprend deux significations¹ :

- a) diriger, conduire, mener ;
- b) commander, exercer le pouvoir.

Cette distinction est à retenir, car elle souligne une nuance tout à fait importante. En effet, la différenciation des deux sens réside dans l'expression plus ou moins forte de coercition. Le premier guide, le second ordonne, impose. Comme nous le verrons ci-après, ces deux composantes se retrouvent dans la notion actuelle de règle, mais de manière moins explicite. C'est pourquoi ce petit détour étymologique me semblait nécessaire.

Tentative d'une définition

Dans les ouvrages traitant d'autorité et/ou d'éducation, je n'ai pas rencontré de véritable définition de la règle, au sens d'un énoncé clair de ses caractères spécifiques et essentiels. Cette notion, par ailleurs très souvent utilisée, n'est étudiée que sous l'angle de ses fonctions. L'essence même de la règle n'est donc pas abordée. Pour procéder à l'élaboration des caractéristiques de ce concept, je me suis par conséquent appuyée sur la définition proposée dans le *Dictionnaire de la langue pédagogique*² :

« Proposition ou ensemble de propositions déterminant la conduite à tenir. La règle peut être simplement directive ou prescriptive. »

1. Gaffiot, F., *Dictionnaire latin-français*, Paris: Hachette, 1986 (1^{re} éd. 1934), p. 1334.

2. Foulquié, P., *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris: PUF, 1971, p. 410.

Deux éléments sont à relever dans cette définition : le directif et le prescriptif. Nous retrouvons explicitement la distinction exprimée par l'origine latine *regere*. Attardons-nous un peu sur ces deux notions, dont la nuance n'est pas aisée.

La règle est *directive* lorsqu'elle est considérée comme indiquant une ligne de conduite. Elle dirige, elle guide, mais n'impose pas nécessairement des attitudes spécifiques. Un certain espace de liberté semble donc garanti. Prenons un exemple. Les règles élaborées par Descartes³ sont de type directif ; elles définissent une méthode de pensée, mais ne l'imposent pas. Ceci m'amène donc à concevoir la règle directive comme le produit d'une décision personnelle ou d'un consensus entre deux ou plusieurs individus. Elle garde, de ce fait, un aspect « maîtrisable » pour chacun des acteurs. Ainsi les règles inhérentes à un jeu doivent être envisagées comme directives. Elles peuvent être discutées, modifiées pour autant qu'elles garantissent l'accord unanime et la compréhension de chaque joueur.

La règle est *prescriptive* lorsqu'elle comporte la notion d'obligation, d'ordre. Elle est donc imposée et doit être respectée « à la lettre ». Elle est liée, par ailleurs, à une hiérarchie. On voit alors se profiler à son origine une instance supérieure qui décide, ordonne et régit. Pour les acteurs, la règle est, par son caractère rigide, indiscutable et non maîtrisable. Elle est synonyme d'un commandement et est justifiée par l'ensemble des droits et devoirs de chaque individu. Par ailleurs, il est à souligner que la notion de sanction est sous-jacente à la règle prescriptive. Jadis le Décalogue, aujourd'hui les lois d'un système juridique illustrent parfaitement les règles de cette nature. Ainsi, l'interdiction de voler représente, par exemple, une prescription évidente. Chaque individu y est soumis et toute infraction est passible d'une sanction (amende, prison, etc.).

Mais la frontière entre la direction et la prescription est fine et perméable. Par conséquent, certaines règles peuvent être le produit d'un

3. Descartes, R., *Règles pour la direction de l'esprit*, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1970.

fort consensus social et deviennent alors prescriptives. Les règles de politesse en sont un bon exemple.

Qu'en est-il des règles en éducation? Sont-elles plutôt directives ou plutôt prescriptives? Elles comportent en fait, pour la grande majorité, les deux éléments. Je m'explique: tels parents vont décider, sur la base de leurs propres valeurs, que leur fils doit être ordonné; le rangement de sa chambre est donc décrété comme règle. A ce stade – puisqu'il est courant de parler de «stades» en éducation! – la règle est directive: elle est le fruit d'un accord mutuel des parents. Elle représente un moyen, un guide pour approcher de la finalité désirée. Ledit garçon rentre à la maison et ses parents l'accueillent avec un «Tu vas ranger ta chambre avant le souper!». La règle est alors ressentie comme prescriptive du point de vue de l'enfant. Ce dernier ne la maîtrise pas et apprendra à ses dépens qu'elle n'est que rarement discutable!⁴ Les institutions de la petite enfance fonctionnent sur le même modèle. Les éducateurs réunis décident de ce qui est permis ou interdit dans telle ou telle salle. Ils décident d'un certain nombre de règles, alors directives, qu'ils imposeront ensuite aux enfants.

En conséquence et de mon point de vue, toute règle éducative, quelle qu'elle soit, est par définition prescriptive pour les jeunes enfants⁵. Elle émane d'une instance supérieure, l'adulte, et nécessite un respect rarement discutable. Elle exprime par ailleurs toujours la dualité du bien et du mal: «Ce qu'il est bien de faire, ce qu'il est mal de faire...» Il serait intéressant d'explorer ce concept de règle chez les professionnels de la petite enfance; c'est pourquoi j'y reviens plus loin⁶.

4. Certaines règles en éducation – comme le respect d'autrui, l'interdiction du mensonge, etc. – ne sont que prescriptives puisqu'en accord avec un fort consensus social et dépassant donc le «simple» accord parental.

5. Des règles peuvent être considérées comme directives lorsque les enfants ont acquis la capacité de négocier, de coopérer; au regard de la théorie piagétienne, cela n'arrive pas avant l'âge de 8 ans environ. Pour de plus amples détails, se reporter au chapitre II, «Les enfants et les règles».

6. Se reporter au chapitre V.

Quelques principes inhérents à la règle

Principe d'altérité

Ce principe explicite le fondement et l'existence de toute règle: elle ne peut être que conséquente à une relation soit d'un individu avec son environnement, soit entre deux ou plusieurs individus de même statut ou d'une position hiérarchiquement différente. De même, toute relation est régie par un certain nombre de règles, explicites ou implicites.

Principe de nécessité

Expressément lié au précédent, le principe de nécessité exprime l'inévitabilité des règles. Tous les individus, à quelques rares exceptions, ont besoin de relations sociales pour exister et de ce fait de règles, comme nous le confirme Eric Fuchs, un éthicien, dans un titre de chapitre: «On a tous besoin de règles pour vivre.»⁷

Principe de prévention et d'anticipation

Une règle est toujours établie dans la prévision d'une action qui pourrait se révéler néfaste dans la relation à l'environnement, à autrui ou à soi-même, et ceci notamment dans le cadre de l'éducation. Ce dernier est souvent justifié par le «c'est pour ton bien» éducatif. Toutefois, l'établissement d'une règle est souvent la réponse à un acte de cet ordre et à une éventuelle récurrence. Prenons un exemple pour illustrer ce principe. Une famille avec un petit garçon de 3 ans déménage à la campagne, après avoir vécu une dizaine d'années en ville. Dans le jardin de leur nouvelle maison pousse un grand arbre, dont les premières branches sont facilement accessibles. Deux scénarios peuvent s'envisager.

7. Fuchs, E., *Comment faire pour bien faire?* Genève: Labor et Fides, 1995, p. 21.

a) Les parents, très prudents, craignent que leur enfant grimpe à l'arbre sans surveillance et tombe ou se blesse. Ils établissent donc, par anticipation, une règle: interdiction de grimper à l'arbre en l'absence des parents.

b) Les parents n'imaginent pas un instant que leur enfant puisse avoir l'envie de grimper à l'arbre. Il est encore trop jeune. Cependant, alors que le garçon est seul dans le jardin, s'inventant un jeu, il monte sur une branche, tombe et se blesse légèrement. Les parents, placés devant cet accident et craignant une nouvelle tentative, établissent la même règle que dans la situation précédente.

Quel que soit le chemin qui amène à la règle, celui-ci ne se fait que dans la prévision d'un acte non désiré. Sans ce facteur préventif, la règle n'a pas lieu d'être et n'existe donc pas.

Principe de récurrence

Une règle, pour être considérée comme telle, doit être constante et reproductible. Elle ne peut pas varier au gré de son auteur, sous peine de ne plus être crédible et de ce fait suivie. A l'extrême pourtant, certaines règles sont d'une stabilité et d'une constance telles qu'il devient difficile, voire impossible, de les remettre en question. On leur concède alors un caractère immuable. Ainsi, même pour des règles directives, cette inaltérabilité peut être vécue comme une instance supérieure qui régit. Cela concerne particulièrement les règles familiales ou institutionnelles.

A propos d'éthique

Ce dernier point me semble important, car parler de règles, c'est aussi parler d'éthique. En effet, comme nous le rappelle Piaget, « toute morale consiste en un système de règles et l'essence de toute moralité

est à chercher dans le respect que l'individu acquiert pour ces règles»⁸. Aspirant à la justice, l'éthique s'interroge sans relâche: quelle est la bonne règle? Cette science a donc pour fonction d'une part la *régulation* «qui consiste à définir les règles nécessaires au jeu social. Elle le fait en référence aux besoins fondamentaux qui caractérisent les relations humaines: besoin de sécurité, d'échanges et d'identité.»⁹ D'autre part, l'éthique se doit de *légitimer* les règles, les valeurs, les décisions morales. Elle incite, de ce fait, à une remise en question incessante, rien n'étant définitif.

Deux notions apparaissent comme sous-jacentes à toute discussion sur les règles: le *bien* et le *mal*. Celles-ci aident à la hiérarchisation des valeurs, permettant dans un second temps la constitution des règles.

En éducation, la responsabilité, ainsi que nous le précise Fuchs, est double: «Fondée sur le respect de l'enfant, l'éducation doit aussi respecter l'identité culturelle et sociale dans laquelle celui-ci est intégré. Quelle part réciproque donner au développement personnel et à l'intégration sociale?»¹⁰ Je souhaite conserver ce questionnement en toile de fond...

8. Piaget, J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris: PUF, 1957, p. 1.

9. Fuchs, E., *op. cit.*, 1995, p. 67

10. *Ibid.*, p. 62.

II

Les enfants et les règles

A ce stade de la recherche, il est intéressant de s'arrêter un instant sur les rapports qui peuvent exister entre les enfants et les règles. Je tâcherai, dans ce chapitre, de répondre à ces différentes questions : Comment les enfants en viennent-ils à connaître et à respecter les règles ? Quels sont les moteurs ou les facteurs favorisant ce respect ? Quelle est la nature de leur conscience des règles ? Cette démarche me paraît essentielle dans la perspective d'une vision plus globale du concept « règle ».

Histoire d'une rencontre précoce...

L'enfant fait très tôt l'expérience des règles. Celles-ci se manifestent, au cours des premiers mois de la vie, sous la forme d'interdits parentaux. Ce phénomène a été étudié notamment par les psychanalystes. En grandissant, le bébé, sécurisé par la « bonne mère », découvre inévitablement et rapidement les premiers renoncements, les premières frustrations. Ces contraintes précoces, sources de déplaisir chez l'enfant, apparaissent, comme nous l'explique le D^r André Berge, « à propos de la réglementation des tétées, du sevrage, du contrôle des sphincters, de la répression des conduites sexuelles non admises socialement »¹¹. Mais ces contrain-

11. Berge, A., *La liberté dans l'éducation*, Paris : Scarabée, 1964, p. 55. Médecin et psychanalyste, le D^r André Berge s'est notamment intéressé à la psychopédagogie et a écrit de nombreux ouvrages au sujet de l'éducation. Il me semble donc être une référence intéressante pour de nombreuses questions pédagogiques.

tes sont néanmoins nécessaires dans la mesure où elles préparent l'enfant à une réalité inévitablement frustrante¹². Par ailleurs, ces exigences ou interdits parentaux constituent, une fois intériorisés, les « premiers germes de la conscience de l'enfant »¹³, prémices du jugement moral, engendrant ainsi la formation du Surmoi¹⁴.

Dans le cadre de sa discipline, la psychologie du développement, Jean Piaget nous rappelle également cette réalité enfantine d'un environnement très tôt contraignant, régi par les règles :

« Dès l'âge le plus tendre, tout fait pression sur l'enfant pour lui imposer la notion de régularité. Certains événements physiques (l'alternance des nuits et des jours, des paysages au cours des promenades, etc.) se reproduisent avec une précision suffisante pour donner naissance à une conscience de la « légalité », ou tout au moins pour favoriser l'apparition de schèmes moteurs de prévision. D'autre part, en liaison complète (et indissociable pour l'enfant) avec les régularités extérieures, les parents imposent au bébé un certain nombre d'obligations morales, source d'autres régularités : repas, sommeil, propreté, etc. L'enfant est donc baigné dès les premiers mois dans une atmosphère de règles. »¹⁵

L'environnement de l'enfant, dès sa naissance, est ainsi imprégné de « régularités » qui par la répétition deviennent des règles de vie, puis, en rapport avec son développement, règles familiales, sociales, etc. Ce processus de découvertes et d'acquisitions est tout d'abord imposé à l'enfant, au travers de ses relations sociales, environnementales. Les

12. Mauco, G., *Psychanalyse et éducation*, Paris: Aubier-Montaigne, 1968, p. 91.

13. Richard, G., *Eduquer les yeux ouverts*, Lausanne: Payot, 1958, p. 101.

14. Le Surmoi est une instance psychique inconsciente élaborée par Freud dans sa deuxième topique. Il se constitue grâce à l'identification aux images parentales. Georges Mauco, dans son ouvrage *Psychanalyse et éducation*, *op. cit.*, nous en donne une définition très claire : « Code inconscient d'ordres et de défenses qui se construit dans l'âme de l'enfant au contact des ordres, des défenses et de l'attitude des parents et des éducateurs. Le Surmoi est comme un juge interdisant au sujet certains comportements ressentis comme dangereux (angoissants) » (p. 22).

15. Piaget, J., *op. cit.*, 1957, pp. 32-33.

règles se confrontent donc à lui. Mais il va ensuite les intégrer par un processus semblable: un geste répété devient ritualisé. On peut alors parler, comme il est traité plus loin dans ce chapitre, de règles dites « motrices », selon le concept piagétien.

De la psychologie du développement: un regard piagétien

La psychologie du développement de l'enfant, et particulièrement les travaux de Jean Piaget, occupe une place prépondérante dans l'éducation. En effet, ses nombreuses recherches ont modifié notre représentation et notre conception mêmes de l'enfance. Etant donc devenu une référence incontournable pour celui qui s'intéresse à la pratique éducative, j'ai souhaité consacrer quelques lignes à sa théorie.

Dans son ouvrage *Le jugement moral chez l'enfant*, Jean Piaget tente une explication, en vue d'une meilleure compréhension, du mécanisme qui permet à la conscience de l'enfant de respecter les règles¹⁶. Il apporte donc un éclairage indispensable à la question qui nous occupe. Dans cette optique, je vais tenter ici un modeste résumé de sa théorie.

Suite aux observations et entretiens avec des enfants d'âges différents, Jean Piaget a élaboré quatre stades de pratique de la règle, auxquels correspondent une conscience ou une représentation de cette même règle.

De la régularité à la règle

Pour le petit enfant, jusqu'à 2 ans environ, il n'existe pas de règles à caractère collectif ou social, telles que les règles d'un jeu par exemple. Il s'agit plutôt de gestes effectués par l'enfant qui, par la répétition et la régularité, deviennent ritualisés. Ce phénomène constitue les règles

16. La méthode utilisée consiste principalement en des observations d'enfants jouant aux billes, puis des entretiens avec ces derniers. Il confronte ensuite ses résultats à des théories ou hypothèses sociologiques et psychologiques.

motrices, selon l'appellation de Piaget. Celles-ci ne comportent encore aucun caractère d'obligation ou de constance. N'étant le fruit que de l'unique volonté de l'enfant, sans aucune influence sociale, elles peuvent être considérées comme ponctuelles, arbitraires et non contraignantes.

Puis vient le stade «égocentrique» qui prend forme entre 2 et 5 ans, environ. Il s'agit donc de la période qui nous intéresse plus spécifiquement. L'enfant, notamment par le processus naturel de socialisation¹⁷, désire peu à peu se conformer aux règles extérieures, qu'elles soient imposées par les adultes ou par ses pairs lors des jeux, par exemple. Ces règles, d'ordre ludique, protecteur ou autre, ont un caractère plus ou moins fixe; mais, dans leur adaptation, elles restent propres à chaque enfant. Pierre Moessinger nous résume cette théorie piagétienne: «Les enfants de ce stade croient jouer comme tout le monde, mais quand ils jouent avec un camarade, chacun, sans vraiment s'en rendre compte, utilise des règles différentes.»¹⁸ Par ailleurs, ils considèrent la règle comme sacrée et immuable. Piaget parle alors de respect mystique de la règle, «indice d'une mentalité façonnée, non pas par la coopération entre égaux, mais par la contrainte adulte»¹⁹. Cette représentation, appelée aussi «réalisme moral», est propre aux enfants de 3 à 5 ans; il en résulte les conceptions suivantes: l'obéissance à ce qui a été demandé par les adultes représente le Bien. La désobéissance est donc estimée comme mauvaise. D'autre part, les règles doivent être appliquées «à la lettre». Enfin, les actes seront jugés en fonction du respect de la règle, de l'obéissance et non en fonction de leurs motivations. Cette conciliation entre pratique égocentrique de la règle et réalisme moral met en exergue un paradoxe: l'enfant, bien que centré sur lui et de ce fait peu enclin à la discipline, accorde un respect absolu aux règles. Ce phénomène est cependant tout à fait normal aux yeux de Piaget: «Ce paradoxe est général dans la conduite de l'enfant, et constitue précisément le caractère le plus

17. Le chapitre III aborde plus particulièrement la question de la socialisation.

18. Moessinger, P., *Psychologie morale*, Paris: PUF, Que sais-je? 1996, p. 21.

19. Piaget, J., *op. cit.*, 1957, p. 41.

significatif de la morale du stade égocentrique.»²⁰ Qu'en est-il alors du rapport entre adulte et enfant, si l'on considère cet aspect de l'égocentrisme enfantin et de sacralisation de la règle?

«L'égocentrisme enfantin, loin de constituer une conduite asociale, va toujours de pair avec la contrainte adulte. Il faut distinguer, dans tous les domaines, deux types de rapports sociaux: la contrainte et la coopération, la première impliquant un élément de respect unilatéral, d'autorité, de prestige; la seconde, un simple échange entre individus égaux. [...] La contrainte s'allie constamment avec l'égocentrisme enfantin: c'est même parce que l'enfant ne peut pas établir de contact réellement mutuel entre l'adulte et lui qu'il reste enfermé dans son moi [...] En ce qui concerne les règles morales, l'enfant se soumet plus ou moins complètement, en intention, aux règles prescrites, mais celles-ci, restant en quelque sorte extérieures à la conscience du sujet, ne transforment pas véritablement sa conduite. C'est pourquoi l'enfant considère la règle comme sacrée, tout en ne la pratiquant pas réellement.»²¹

Ce dernier fait, soulevé par l'auteur, me semble tout à fait important dans la mesure où il éclaire sous un jour différent les relations éducatives parfois conflictuelles. Tout d'abord, Piaget est catégorique, l'adulte *est* contraignant; d'autre part, «l'enfant se soumet plus ou moins complètement, *en intention*, aux règles prescrites»... Une distinction, essentielle, est établie entre l'intention et l'action, entre le sentiment de respecter et le respect lui-même, l'un pouvant aller sans l'autre. Ainsi, du point de vue de l'enfant, ne pas suivre une règle ne relèverait pas d'une intention, d'une volonté, mais plutôt d'un acte mal approprié. Au contraire, quelle que puisse être cette action de l'enfant, la règle reste sacrée pour lui; il cherchera donc toujours à la respecter, en intention. «Il nous teste; il nous provoque!» La réplique est fréquente chez les professionnels de la petite enfance²². Elle semble sous-entendre par ailleurs un désir conscient de la part de l'enfant. Qu'en est-il réelle-

20. *Ibid.*, p. 41.

21. *Ibid.*, p. 41.

22. Cette constatation se retrouve dans le discours des éducateurs, dans la seconde partie de ce travail, chapitre V.

ment? Sous une lumière piagétienne, le fait paraît fortement improbable. Ne prétendant pas répondre à cette question, je tenais simplement à la soulever, afin de jeter un éventuel doute sur certaines certitudes. Et celui-ci est d'importance: l'interprétation de tel ou tel acte enfantin peut engendrer des réactions adultes parfois fortes, comme une punition par exemple. Un point est donc à garder en mémoire: l'enfant recherche très tôt le conformisme, même si sa mise en œuvre n'est pas encore complètement accessible à son niveau de développement cognitif. Et, enfin, Jean Piaget de rajouter que l'enfant, déjà vers 2 ans, «prendra une conscience très aiguë des règles imposées (se mettre à table ou au lit lorsqu'il désire jouer, etc.) et les différenciera parfaitement des règles motrices ou rituels établis par lui-même au cours de ses jeux²³.»

Jusqu'à 8 ans, la construction des règles reste impénétrable pour l'enfant. La conscience de la règle reste donc semblable à celle du stade égo-centrique; cependant sa pratique a évolué. L'enfant, lors d'un jeu, tient compte de son partenaire et ses actions en dépendent. La coopération est donc naissante.

Enfin un quatrième stade dans la pratique (et troisième dans la conscience de la règle) voit le passage de l'hétéronomie à l'autonomie. La règle n'est plus descendante d'un droit «divin», mais le produit de l'accord entre les enfants, d'une décision libre: «Elle n'est plus ni coercitive ni extérieure: elle peut être modifiée, et adaptée aux tendances du groupe.»²⁴ La coopération est alors pleinement présente. Ce nouveau stade permettra la prise de distance par rapport aux diverses règles imposées par les adultes. L'enfant a acquis la possibilité de critiquer, de mettre en doute.

23. Piaget, J., *op. cit.*, 1957, p. 64.

24. *Ibid.*, p. 48.

De la compréhension de la règle

Nous avons vu que Jean Piaget énonce deux importants postulats concernant la condition enfantine : l'*expérience précoce des règles* engendrée par la *qualité inéluctablement contraignante des adultes et de son environnement*. Nous savons par ailleurs que l'enfant se soumet aux règles, du moins en intention, car elles possèdent pour lui un caractère sacré et intangible. Sur la base de ces connaissances, il me semble légitime de se préoccuper de la compréhension que l'enfant pourrait, ou non, avoir de ce qui lui est imposé. Un indice nous est cependant donné par la notion même de sacralisation de la règle. En effet, n'accordons-nous pas un respect irrationnel qu'à la condition d'une certaine incompréhension ?

Les règles restent, au cours des premières années, extérieures à l'enfant. Elles lui sont imposées notamment par l'adulte. Il ne les intériorisera qu'une fois acquise la conception de la règle comme produit d'un accord mutuel. Par ailleurs, l'enfant a très tôt conscience du fait que son environnement est organisé selon des régularités et des règles. Ce faisant, il considère ces dernières comme relevant d'un « ordre universel », ordre qui expliquerait également que « si la lune n'éclaire que de nuit et le soleil que de jour [...] c'est surtout parce qu'il n'est pas permis » au soleil de se promener la nuit, parce que les astres ne sont pas maîtres de leur destinée, mais qu'ils sont soumis comme tous les êtres vivants à des règles de conduite s'imposant à leur volonté²⁵. L'enfant sait donc qu'il existe des règles et, selon Piaget, en comprend la forme ; toutefois, le sens de la règle, sa raison d'être, lui sont encore inaccessibles²⁶. Pour lui, les règles vont naturellement de soi et pourraient même s'accompagner d'un « c'est comme ça » un peu fataliste. C'est pourquoi Piaget évoque le fait que « la plupart des parents imposent à l'enfant un grand nombre de devoirs dont la raison est longtemps incompréhensible

25. *Ibid.*, p. 149.

26. Je reviens sur cette dialectique de la forme et du contenu au chapitre V.

pour lui [...] Dans l'éducation la plus libérale, on est longtemps obligé d'astreindre l'enfant à des séries d'habitudes de propreté et d'hygiène alimentaire dont il ne peut d'emblée saisir le pourquoi.»²⁷

Quelle autorité pour quel éducateur?

Selon les théories piagésiennes, quelle est donc la place de l'autorité dans l'éducation? La contrainte adulte renforce en effet l'égoïsme et le réalisme moral. Ainsi, l'autorité, «quoique constituant peut-être un moment nécessaire dans l'évolution morale de l'enfant»²⁸ n'est pas le chemin qui mène à l'autonomie, à la coopération, au sens de la justice. Le respect mutuel ne s'acquiert que par l'expérience et l'échange entre pairs. Or, Piaget dénonce :

«Dans l'éducation traditionnelle, l'enfant est soumis, pendant la majeure partie de la journée, soit à l'autorité des parents qui lui imposent consignes et devoirs, soit à l'autorité du maître qui le discipline par d'autres consignes et de nouveaux devoirs. Il s'ensuit une morale d'obéissance ou d'hétéronomie, qui, si elle était prise à la lettre, conduirait au conformisme social le plus rigoureux.»²⁹

Quel serait donc le rôle de l'éducateur? Soucieux de la psychologie du développement, il ne faudrait pas imposer une discipline, mais, au contraire, être attentif à favoriser les échanges, les expérimentations qui ont lieu spontanément et en grand nombre dans les groupes d'enfants. Ainsi, comme l'affirme Jean Houssaye dans le cadre de sa réflexion sur l'autorité en éducation : «Il ne devrait donc pas non plus, selon Piaget, y avoir de problème d'autorité à l'école: si problème il y a, c'est que l'éducateur ne sait pas tenir compte du développement des enfants par

27. Piaget, J., *op. cit.*, 1957, pp. 150-151.

28. *Ibid.*, p. 255.

29. Piaget, J., *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris: Anthropos, 1997, p. 150.

une pédagogie adéquate.»³⁰ Fort de l'enseignement psychologique, l'éducateur devrait par conséquent, et je terminerai par cette citation de Piaget, «être un collaborateur et non un maître»³¹.

30. Houssaye, J., *Autorité ou éducation?* Paris: ESF, 1996, p. 60.

31. Piaget, J., *op. cit.*, 1957, p. 328.

III

Entre règles, contraintes et conflits: des finalités éducatives...

Il est maintenant temps de considérer la règle au sein du cadre éducatif, afin d'en définir la place et le rôle. Dans cette perspective, je pense aborder deux finalités éducatives contemporaines, l'autonomie et la socialisation, sous l'angle des règles, ainsi que des contraintes et conflits que ces dernières peuvent engendrer. Cependant, avant d'entrer dans cette problématique, il me semble important de situer notre contexte éducatif et ceci en effectuant un détour très succinct par l'histoire.

Le siècle de l'enfant: vers de nouvelles finalités éducatives

Lorsque nous parlons d'éducation, de pédagogie, de finalités éducatives, nous faisons implicitement appel à notre représentation de l'enfant. En cette fin de XX^e siècle, nous considérons ses besoins, ses désirs, ses droits. Cependant, il s'agit là d'une pensée tout à fait moderne, puisque la notion d'enfance est elle-même récente. Afin de saisir quelques éléments définissant notre conception de l'éducation, il serait important de jeter un bref et modeste regard dans le passé; et je souhaite que ce cheminement nous amène à deux finalités éducatives essentielles qui animent tout éducateur: l'autonomie et la socialisation.

De l'Antiquité jusque sous l'Ancien Régime, les enfants sont perçus comme des adultes en miniature. Par ailleurs, la religion aidant, ils grandissent et évoluent dans un entourage qui voit en eux la marque

du péché originel. L'éducation sous le sceau de la chrétienté est, par conséquent, plutôt sévère...

«N'épargne point la correction au jeune enfant; Si tu le frappes avec des verges, il n'en mourra point. En le frappant avec des verges, Tu délivreras son âme du Séjour des morts.» (Proverbes XXIII, 13-14)

Le sentiment de l'enfance, que Philippe Ariès définit comme «conscience de la particularité infantine»³², apparaît dès le XVII^e et trouve son essor au XVIII^e siècle. «De cette époque date la parution d'une floraison d'ouvrages qui appellent les parents à de nouveaux sentiments et tout particulièrement la mère à l'amour maternel.»³³ *L'Emile* de Rousseau, publié en 1762, représente alors une véritable révolution en matière d'éducation. Il a été et reste, probablement encore, une référence. Avec le Siècle des Lumières, le regard porté sur l'enfant se modifie. «La science pédagogique est à la mode et en honneur, on le sait, au Siècle des Lumières. Tous les auteurs défendent l'idée qu'éduquer les enfants suppose d'abord de les connaître.»³⁴ De ce fait, la tâche éducative s'intensifie, amplifiant le rôle de l'éducateur. Le sentiment de l'enfance, né dans un murmure³⁵, grandira pour clamer haut et fort son importance capitale.

Ainsi, le XX^e siècle voit l'enfant devenir un être dont les désirs et les besoins doivent être respectés. Freud, Piaget, Dolto et d'autres sont pas-

32. Ariès, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris: Librairie Plon, 1960, p. 134.

33. Badinter, E., *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVII^e-XX^e siècle)*, Paris: Flammarion, 1980, p. 42.

34. Grandière, M., *Regard sur l'enfant au Siècle des Lumières. Education et pédagogies au Siècle des Lumières, Actes du colloque 1983 de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université catholique de l'Ouest*, Angers: Presses de l'Université catholique de l'Ouest, 1985, p. 29.

35. Les premiers signes d'un changement sont, entre autres, les techniques d'habillement: «Au XVII^e siècle l'enfant, tout au moins l'enfant de qualité, noble ou bourgeois, n'est plus habillé comme les grandes personnes. Voilà un fait essentiel: il a désormais un costume réservé à son âge, qui le met à part des adultes.» Ariès, P., *op. cit.*, 1960, p. 43.

sés par là... Les conseils éducatifs foisonnent. Les institutions sont critiquées, l'autorité remise en question. Au XVIII^e, l'homme a édifié de nouvelles valeurs telles que la démocratie, l'individualisme ou l'autonomie, marquées en France par la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen en 1789. Au XX^e siècle, l'enfant s'approprie également ce droit à l'individualité, défendu universellement par la Convention sur les Droits de l'Enfant adoptée dans sa version définitive par les Nations Unies en 1989³⁶. Ainsi, il est affirmé que «l'autonomie de l'enfant par rapport à sa famille se traduit par des sphères de liberté où l'enfant peut exercer des choix personnels, même contre la volonté de ses parents...»³⁷. Cette Convention défend par ailleurs la liberté d'expression, de religion, le droit au respect de la vie privée, etc. Il est cependant à noter que cette déclaration subit de nombreuses critiques. Mais ce travail n'est pas le lieu pour entrer en matière³⁸. Par cette évolution, la tâche éducative s'en trouve complexifiée, défendant deux finalités devenues normes sociales: l'autonomie, valeur suprême au XX^e siècle, et la socialisation, processus abordé plus loin. J'ai mentionné le fait que la notion d'autorité a été fortement ébranlée; en voici un exemple concernant la Convention des Droits de l'Enfant, à considérer comme un clin d'œil:

«Le terme d'autorité parentale fait aujourd'hui l'objet d'une contestation, de la part de ceux qui proposent qu'on lui substitue celui de responsabilité parentale. Le terme, sinon, le concept d'autorité, est, selon eux, trop centré sur les parents et leur pouvoir. La notion de responsabilité mettrait mieux en lumière le caractère primordial de l'intérêt de l'enfant.»³⁹

36. Une première déclaration date de 1924; elle fut remaniée et approuvée par l'ONU en 1959.

37. Dekeuwer-Défossez, F., *Les droits de l'enfant*, Paris: PUF, Que sais-je? 1996, 3^e éd., pp. 73-74.

38. Pour débattre de la problématique, je conseille l'ouvrage suivant: Meirieu, P. et Develay, M., *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris: ESF, 1994, 3^e éd.

39. Dekeuwer-Défossez, F., *op. cit.*, 1996, p. 66.

Une discussion sur les règles s'inscrit donc au cœur de la dialectique des deux finalités, et de ce fait, ne peut s'en détacher. L'éducateur devient un acrobate, jonglant avec des règles et le respect de l'autonomie de l'enfant. Il reste à montrer que les règles appartiennent pleinement au processus de socialisation.

Règles et socialisation : quels liens ?

Un avertissement préalable est nécessaire. Je ne pense pas traiter ici de l'ambivalence des deux finalités éducatives dont il est question dans ce chapitre. D'autres se sont prêtés au jeu⁴⁰. Cependant, aborder la question de la socialisation selon les règles me paraît incontournable.

Le concept de socialisation est équivoque. Ce terme, tout d'abord employé par la sociologie, est repris par la psychologie, et notamment la psychologie du développement de l'enfant. « Pour les psychologues, il s'agit surtout d'étudier comment le développement de l'enfant s'effectue en liaison avec sa capacité à vivre en société. »⁴¹ En premier lieu, il est donc essentiel d'adopter une définition qui restera notre référence. J'ai choisi celle de Jean-Claude Wagnières proposée dans le *Dictionnaire suisse de politique sociale*⁴²:

« Processus par lequel les individus identifient, apprennent, expérimentent et intériorisent les valeurs, normes et codes symboliques de leur groupe social. Ces acquisitions de manières de faire, de penser et d'agir sont autant formatrices de la personnalité de chacun qu'indispensables à la cohésion et à la stabilité de l'ensemble social d'appartenance. La socialisation implique donc, pour chaque acteur, qu'il s'adapte au système social dans lequel il vit tout en s'en distançant suffisamment

40. Voir, entre autres, *Bulletin Petite Enfance* 2/1996, 58, « Autonomie et socialisation », Lausanne: Pro Juventute.

41. Mollo-Bouvier, S., « Un itinéraire de socialisation: le parcours institutionnel des enfants », in Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (Eds), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris: PUF, 1991, p. 291.

42. Fragnière, J.-P. et Girod, R. (Eds), *Dictionnaire suisse de politique sociale*, Lausanne: Réalités sociales, 1998.

pour construire sa personnalité propre, ce double mouvement pouvant être source de tensions. Dans cette perspective, la socialisation s'oppose au conditionnement, au dressage et à la contrainte.»

Cette définition est très intéressante, car elle met en évidence la dualité suivante: adaptation et prise de distance par rapport à un même milieu. Ce second élément rappelle d'ailleurs le concept de l'autonomie. Où situer les règles dans ce contexte et quel pourrait être leur rôle?

Prenons, dans un premier temps, l'*adaptation*. L'enfant naît dans un environnement préexistant à sa naissance. De ce fait, des rôles sont établis pour chacun des acteurs et des règles organisent cet entourage. La survie du nourrisson dépend d'une première adaptation physiologique à l'environnement. Mais en grandissant, l'enfant doit également s'intégrer à la famille, aux institutions (garderie, école) ainsi qu'aux groupes de pairs. Pour Emile Durkheim, par exemple, la socialisation n'est autre que cette intégration unilatérale; Pierre Tap résume la définition de l'éminent sociologue: «Processus par lequel la société impose à l'enfant ses règles et ses normes. [...] Il (l'enfant) doit intégrer ces données sociales et culturelles à la structure de sa personnalité, à l'occasion d'expériences éducatives et grâce à la médiation d'agents significatifs, les parents et surtout les maîtres.»⁴³ Certes; mais cette vision de la socialisation apparaît comme le fruit d'une éducation oppressive et contraignante. L'enfant, telle une éponge, absorbe ce qui constitue son environnement. Ainsi, toujours selon Pierre Tap parlant de la conception durkheimienne: «La socialisation atteindrait donc son maximum dans la relation entre l'autorité morale fascinante et contraignante d'un adulte et l'attitude positive de l'enfant.»⁴⁴ Dans cette optique, l'obéissance aux règles est une condition préalable et nécessaire à la socialisation. Cette idée n'est plus en adéquation avec notre représentation actuelle de l'enfant. Il manque un élément moins coercitif...

43. Tap, P., «Socialisation et construction de l'identité personnelle», in Malewska-Peyre, H. et Tap, P., *op. cit.*, 1991, p. 49.

44. *Ibid.*, p. 51.

Cette lacune est comblée par la définition de Jean-Claude Wagnières qui, rappelons-le, «s'oppose au conditionnement, au dressage et à la contrainte». Il met donc en lumière un second élément fondamental: la prise de distance. Cette dernière a pour fonction de préserver l'identité de chaque individu. Ainsi un jeu d'investissement et de désinvestissement s'opère, permettant à l'enfant d'acquérir d'une part des données sur son environnement, et d'autre part de les remettre en cause pour construire sa personnalité originale. Le rôle joué par les interactions sociales, surtout entre pairs, est donc essentiel. Notons que, pour reprendre un concept piagétien, la coopération, comme la notion de justice, ne s'élabore que par l'expérience de relations entre pairs. Les interactions entre enfants offrent alors un terrain propice aux doutes, questionnements et expérimentations. La socialisation, processus qui devient naturel, n'est de ce fait plus contraignante. Or, cette prise de distance, par ailleurs également constitutive de l'autonomie, peut être la source de conflits. Et nous atteignons là un point central. La question complexe de l'autorité entre en scène...

Nous avons vu au chapitre précédent que l'environnement de l'enfant est naturellement frustrant et contraignant, la règle étant un élément indissociable de la relation et de la collectivité. Par le processus naturel de la socialisation et par l'éducation, l'enfant se confronte inéluctablement aux normes familiales et sociales. Il va s'adapter et les intérioriser, mais aussi chercher à les remettre en question, à les refuser, à les détourner. Cela signifie également qu'il va s'opposer à l'adulte (parents, éducateurs, maîtres, etc.), les règles étant établies ou imposées par ce dernier. Cette attitude d'opposition est probablement à la source d'une majorité de conflits entre enfants et adultes; et ceci d'autant plus que, comme nous le constaterons dans la seconde partie de ce travail, les éducateurs témoignent d'une vision assez fragile et sensible de leur statut. Ces conflits se situent essentiellement au niveau du respect ou non de la règle en vigueur. Les adultes peuvent, par ailleurs, accorder une valeur supplémentaire à ces oppositions: le non-respect de l'adulte lui-même. Gardons cependant le fait suivant en mémoire: «La notion de conflit, au niveau global comme au niveau individuel, devient alors

une donnée fondamentale de la socialisation. [...] Le conflit dynamise également les relations interpersonnelles et joue un rôle dans la construction de la personnalité. Enfin, la psychanalyse a largement repris au niveau intrapersonnel l'importance du conflit entre les différentes instances du moi.»⁴⁵ Le conflit, l'opposition font donc entièrement partie du processus de socialisation; et chaque enfant doit en faire l'expérience pour la construction de sa personnalité. Peut-être est-ce là aussi un rôle important des règles...

En conclusion, la socialisation et les règles sont certainement liées. En effet, la première représente la découverte et la confrontation aux secondes. Les règles organisent la vie en collectivité; la socialisation, par des processus d'intégration et d'interaction, amène l'enfant à rejoindre cette vie collective. Enfin, c'est en s'opposant aux règles, entre autres, que l'enfant élaborera son autonomie.

Professionnels de la petite enfance: entre respect et contraintes

La tâche est complexe pour l'éducateur, qu'il soit parent ou professionnel! La relation éducative est soumise à une multitude d'éléments sociaux, pédagogiques, psychologiques, etc. Des normes et des règles sont préétablies. Leur respect semble souvent important, voire parfois impératif. Des conflits éclatent; leur portée peut être positive dans la mesure où ils sont bien gérés en termes d'interaction dynamisante. Les droits des enfants doivent être également respectés, mais l'adulte ne doit pas non plus démissionner de son rôle et de son statut. Par ailleurs, en tant que professionnels, nous devons rendre des comptes, exposer, expliciter parfois l'inexplicable.

Dans ce contexte et cet esprit, les professionnels de la petite enfance de Genève ont élaboré un code déontologique⁴⁶. Je souhaite, en fin de

45. Hurtig, M. et Rondal, J.-A. (Eds), *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Tome 3, Liège: Mardaga, 1981, p. 515.

46. *Petite Enfance*, «Déontologie», Genève: Association genevoise du personnel de la petite enfance, 1995.

ce chapitre, m'attarder un moment sur ce dernier, parce qu'il est tout à fait caractéristique dans le sens où il reflète notre conception actuelle de l'enfance. Le respect et les droits des enfants sont mentionnés⁴⁷ ; la contrainte, la règle et le conflit sont absents. Voici quelques passages significatifs :

« Il (le professionnel de la petite enfance) est aussi un être qui doit faire preuve de respect pour l'enfant et les parents qu'il rencontre dans sa pratique quotidienne. » (p. 5)

« La préoccupation essentielle du professionnel de la petite enfance est de porter et de manifester un intérêt réel à l'enfant, de répondre à ses besoins et de respecter comme de faire respecter la personnalité de celui-ci. » (p. 10)

« Les interventions du professionnel de la petite enfance visent à respecter au mieux le rythme individuel des enfants. » (p. 11)

« Sa relation à l'enfant est faite d'écoute, de respect, de partage et de vérité. » (p. 12)

Le respect est omniprésent dans cet énoncé des droits et devoirs des éducateurs. Ce concept a plusieurs sens, dont deux qui sont, pour une petite réflexion, tout à fait intéressants⁴⁸ :

– Sentiment qui porte à accorder à quelqu'un une considération admirative, en raison de la valeur qu'on lui reconnaît, et à se conduire envers lui avec réserve et retenue, par une contrainte acceptée.

– Sentiment de vénération dû au sacré, à Dieu.

L'enfant au XX^e siècle ne serait-il pas une figure sacrée ou sacralisée?

47. Les articles considérés comme importants de la Convention des Droits de l'Enfant sont d'ailleurs annexés à ce code déontologique.

48. Définitions proposées par *Le Petit Robert*.

Il est évident que d'un point de vue économique cela ne fait aucun doute ; l'enfant représente un élément capital pour un certain marché⁴⁹. D'un point de vue idéologique, hérité de Rousseau, l'Enfant est l'être le plus proche de la vie, de la mort et de la Nature. Peut-être même est-il encore bon et pur, malgré les travaux de Freud... Mais je pense que le respect dont parlent les éducateurs signifie avant tout «accepter sans réduire à notre compréhension (F. Deligny)»⁵⁰. Cependant cette digression soulève des concordances qui devaient être soulignées.

Or, et nous l'avons compris, les règles et les conflits doivent conserver leur place dans l'éducation. Les enfants ont «le droit d'être contredits»⁵¹. Cet aspect plus délicat est-il cité dans le code déontologique des professionnels de la petite enfance? A demi-mots et quelque peu enrobé... (Seuls les deux points suivants abordent cet aspect éducatif!)

«En l'éveillant [...] à la vie du groupe, de la famille, de la société, avec leurs contraintes, leurs règles et leurs joies.» (p. 6)

«... en se montrant humble face au goût inné de l'enfant pour la justice, tolérant face à son besoin, parfois, de désobéir.» (idem)

Le quotidien de l'éducateur n'est-il constitué que d'amour, de respect, de tolérance? Cela laisse songeur... et ne convainc guère! Mais n'oublions pas qu'il s'agit là d'un discours, donc d'une abstraction qui s'appuie sur une représentation de l'enfant comme entité. De ce fait, il est heureusement idéaliste et fait appel à des croyances, des convictions. Je perçois pourtant un bémol: la notion de respect ne doit en aucun cas cacher ni une démission de l'adulte, ni des «c'est pour ton bien» trop fréquents. En effet, le respect peut amener au meilleur (écouter l'enfant, observer avant d'intervenir, etc.) comme au pire (ne

49. On ne compte plus les journaux, magazines, livres, émissions de télévision, publicités qui visent implicitement ou explicitement l'enfant-consommateur.

50. Danvers, F., *700 mots clefs pour l'éducation*, Lille: Presses universitaires de Lille, 1992, p. 234.

51. Meirieu, P. et Develay, M., *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, op. cit., p. 103.

jamais s'interposer sous prétexte que tout ce que fait l'enfant est positif, par exemple).

L'amour et le respect seuls ne font pas l'éducation et ne sont pas les uniques facteurs indispensables à l'enfant, comme le confirme Bernard Douet dans son article sur l'autorité et la sanction⁵²:

«... l'enfant a besoin d'interdits, [...] il les recherche parce qu'ils lui sont indispensables. L'univers illimité de ses désirs est angoissant comme un chaos sans structure. Nous retrouvons ici le problème de l'autorité, qui apparaît indispensable pour créer un cadre de vie et introduire des règles. [...] Pour l'enfant, les besoins de règles, de structures rejoignent le besoin fondamental d'amour et impliquent la nécessité des interdits.»

Les droits et les devoirs des professionnels de la petite enfance impliquent donc également cet aspect de l'éducation.

En note conclusive, je souhaite me détacher un instant du cadre initial de ma recherche, et revenir aux droits de l'enfant, en citant Philippe Meirieu et Michel Develay:

«Affirmer l'existence des <droits de l'enfant> c'est peut-être d'abord, tout simplement, affirmer l'*existence des enfants*, d'enfants de chair et de sang, de passions et d'illusions, de soumissions et de révoltes. C'est affirmer que, si les enfants ne sont pas des êtres achevés – existe-t-il d'ailleurs des <êtres achevés>? –, ils n'en sont pas moins des êtres complets.»⁵³ Reconnaître leur besoin de règles, c'est aussi respecter cette complétude...

52. Douet, B., «Autorité et sanctions», in Houssaye, J. (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris: ESE, 1993, pp. 198-199.

53. Meirieu, P. et Develay, M., *op. cit.*, 1994, p. 103.

IV

Méthodologie

Afin de dresser un tableau des représentations de l'autorité, incluant les notions d'obéissance, de règles, etc., il fallait toucher les perceptions, les attitudes des éducateurs dans leurs activités professionnelles. La «vie intérieure» des sujets était interpellée. Dans ce contexte, une recherche empirique semblait tout à fait adéquate. Ceci a donc motivé le choix de la méthode: des entretiens semi-directifs basés sur des scénarios mettant en exergue des conflits entre un enfant et un adulte dans un rapport éducatif.

Une autre méthode aurait été pertinente comme base de recherche: l'observation sur le terrain de telles relations conflictuelles.

Catégorisation des règles

Nous avons vu, par la clarification conceptuelle, que les règles possèdent un caractère prescriptif plus ou moins inévitable pour les enfants. Au sein de ce groupe de règles, est-il possible d'en définir plusieurs types? Peut-on procéder à une classification des règles? Ce questionnement a constitué ma première démarche méthodologique. Elle est, en outre, la base de la construction des scénarios et de ma recherche par enquête.

La littérature nous offre divers modèles de catégorisations. J'en ai retenu deux qui me semblent intéressants; d'une part, ils s'inscrivent

dans le cadre éducatif, et d'autre part, leurs auteurs sont d'une discipline différente: l'un est psychanalyste, le second pédagogue. Par ailleurs, ces deux modèles se complètent.

Un modèle de catégorisation selon Alice Balint

Dans le cadre de son article «Interdire et permettre dans l'éducation»⁵⁴, la psychanalyste Alice Balint se penche sur l'étude de la tâche de l'éducation, à savoir «épargner à l'enfant des restrictions pulsionnelles inutiles et nuisibles [...] favoriser et développer sa capacité à supporter les tensions pulsionnelles»⁵⁵. Dans cette perspective, l'auteur conçoit deux types de règles ayant des fonctions distinctes mais majeures.

Le premier type comprend des *règles de protection* ou «règles de conduites destinées à protéger l'enfant»⁵⁶. Et elle ajoute: «Ces règles peuvent parfaitement se justifier par les conséquences immédiates que produit leur non-respect.» Des exemples de règles de ce type ne manquent pas: ne pas toucher le four chaud, ne pas jouer avec les couteaux, ne pas courir dans les escaliers, etc. La justification de la règle est accessible à l'enfant par ses propres expériences. Cette catégorie se définit donc par une centration sur l'enfant.

Un deuxième groupe de règles consiste en des «*exercices d'adaptation à la réalité*». On retrouve alors des règles telles que l'exigent la propreté, la bienséance, la politesse, etc. Ainsi, comme leur nom l'indique, ces règles ont pour objectif essentiel d'apprendre à l'enfant à vivre dans une réalité quotidienne qui est souvent frustrante et contraignante. Leur spécificité est qu'elles ne sont pas liées à l'instant présent, à un fait conjoncturel; elles prennent en compte une projection dans l'avenir, une anticipation de ce que sera la vie de l'enfant. La justification de ce type de règles n'est de ce fait pas accessible à l'enfant, puisque, comme

54. Balint, A., «Interdire et permettre dans l'éducation», in *Le Coq-Héron*, 123, 1992 (1932), pp. 45-50.

55. *Ibid.*, p. 47.

56. *Ibid.*, p. 48.

le précise Alice Balint, «leur caractère essentiel, c'est l'attente [...] Le respect de telles règles impose de savoir supporter des tensions assez importantes. Or, la capacité de dominer les pulsions, que l'enfant apprend de cette façon, est une aptitude indispensable dans les luttes de la vie.»⁵⁷ Il s'agit donc de l'apprentissage d'attentes et d'exigences relationnelles et sociales.

Nous sentons bien que la distinction qu'Alice Balint conçoit est fondamentale : une différence essentielle marque la portée et les enjeux des règles de protection et des règles d'adaptation à la réalité. Il me semble cependant que le groupe de ces dernières mériterait un affinement pour une analyse plus pointue, comme celle que je tente de mener.

Un modèle de catégorisation selon Eirick Prairat

Un autre type de classification nous est proposé par Eirick Prairat⁵⁸ qui s'est particulièrement intéressé à la sanction et à la punition dans l'éducation. Il se fonde sur la vie scolaire et plus largement institutionnelle. Le cadre de référence n'est donc pas le même que celui d'Alice Balint. Sa catégorisation distingue également deux types de règles.

Nous trouvons tout d'abord les *règles pratiques*. «Elles permettent d'explicitier des attitudes ou des comportements qui sont requis pour mener à bien certaines activités (se laver les mains, mettre un tablier, ...), de codifier l'usage d'outils ou de matériels (usage des fichiers de lecture, du magnétophone, ...) ou encore de préciser des règles de fonctionnement (ateliers, coins lecture, ...). Ces règles peuvent être dictées par des nécessités fonctionnelles ou de contraintes matérielles.»⁵⁹ La définition que nous propose Prairat est parfaitement claire et donne une image précise de la fonction première de ce type de règles.

57. *Ibid.*, p. 48.

58. Prairat, E., *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*, Paris : L'Harmattan, 1997.

59. *Ibid.*, p. 104.

La seconde catégorie est constituée des *règles de vie* qui «organisent la cohabitation harmonieuse au sein de la classe (ou de l'espace éducatif)»⁶⁰. Ce second groupe est donc essentiel du point de vue de Prairat puisqu'il définit, il «fonde le vivre-ensemble»⁶¹. Cette catégorie se rapproche des règles adaptatives d'Alice Balint, par leur aspect relationnel et social. L'enfant vit et évolue au sein d'un groupe (famille, groupe de pairs, etc.) et, par conséquent, un certain nombre de règles intrinsèques à cette vie collective s'imposent à lui.

Proposition d'une catégorisation plus détaillée

Les deux classifications présentées mettent en exergue des fonctions essentielles des règles, comme protéger l'enfant, répondre aux exigences relationnelles, préserver l'harmonie de la vie collective. Cependant, toutes les deux manquent de précision pour ma recherche. Il a donc fallu concevoir une catégorisation plus précise et plus spécifique aux institutions de la petite enfance, tout en conservant, comme toile de fond, les modèles d'Alice Balint et d'Eirick Prairat. Pour construire cette typologie, j'ai dans un premier temps répertorié le plus grand nombre de règles «rencontrables» en institution de la petite enfance, selon mes expériences et ma connaissance du terrain. Je les ai ensuite regroupées et classifiées par catégorie (classement général) puis par type (classement spécifique).

Ainsi, j'ai pu établir dix types de règles et les classer dans trois catégories différentes. Je conviens que la dénomination et les catégories choisies peuvent être sujettes à caution. Certaines règles ont en effet des fonctions doubles, voire multiples.

60. *Ibid.*, p. 104.

61. *Ibid.*, p. 104.

Des règles de protection

Cette première catégorie regroupe, comme pour le modèle d'Alice Balint, les règles dont la fonction essentielle est de protéger. Nous retrouvons ici les règles de *protection de l'enfant* (ne pas courir sur la route, rester assis lorsque l'on tient un crayon, etc.), de *protection d'autrui* (ne pas taper, ne pas lancer des objets, etc.) et de *protection du matériel* (ne pas déchirer les livres, ne pas peindre sur les murs, etc.).

Des règles de convention sociale

Cette seconde catégorie réunit les règles induites par la société, ses valeurs et ses normes. Elles visent à codifier et favoriser les interactions que l'individu entretient avec son environnement naturel et social. Sont classées dans ce groupe les *règles de propreté* (se laver les mains avant de passer à table, ne pas utiliser la brosse à dents d'un autre enfant, etc.), les *règles d'ordre* (ranger les jeux, ranger les chaussures sous le banc du vestiaire, etc.), les *règles de politesse* (utilisation des formules comme « merci », « s'il te plaît », etc.) et de *bienséance* (ne pas parler en même temps qu'autrui, ne pas prendre un objet des mains d'autrui, etc.).

Des règles institutionnelles

En troisième lieu, cette dernière catégorie représente les règles propres à chaque institution de la petite enfance. Je range ici les règles appelées *communautaires* (ne pas faire de bruit à la sieste, etc.) et les *règles de bon fonctionnement* (éviter tout ce qui pourrait entraver une activité, le travail de l'éducateur, etc.). La caractéristique principale de ces deux types de règles est qu'elles résultent de la collectivité. Enfin, on peut trouver un dernier type, à savoir celles que j'ai nommées « *règles éducatives* » (faute de mieux!). Ces dernières consistent à défendre des valeurs souvent présentées dans le projet institutionnel pour

le bien de l'enfant comme, par exemple, goûter de tous les aliments aux repas.

Fréquence des règles

Une dernière notion peut être ajoutée en parallèle aux catégories : la fréquence des règles. Celle-ci se présente de trois manières :

– Les *règles communes*, c'est-à-dire présentes dans une majorité d'institutions de la petite enfance (ne pas se battre, ne pas casser les jouets, etc.).

– Les *règles conjoncturelles*, autrement dit propres à telle ou telle institution. Elles peuvent être induites par l'architecture (ne pas courir dans les escaliers), l'emplacement géographique (ne pas manger des baies ou des champignons, si l'on est à la campagne ou aux abords d'une forêt, d'un parc, etc.) ou encore un mouvement pédagogique ou une prise en charge particulière (institution religieuse, école anthroposophe, internat, crèche d'hôpital, etc.).

– Enfin, les *règles ponctuelles*, c'est-à-dire propres à une institution *et* à un moment ou une période donnée ; ces règles sont alors inférées par un événement occasionnel, ou extraordinaire (accueil d'un enfant malade ou handicapé, journée « portes ouvertes », spectacle, etc.). Elles ne présentent, par définition, pas un caractère définitif.

En conclusion, je me permets une dernière remarque. Il me paraît important que, pour une véritable pertinence, les règles présentes dans les institutions de la petite enfance, et elles sont nombreuses, soient régulièrement remises en question dans le but d'une évaluation. Il s'agirait alors de définir de quel type elles sont, quelles nécessités les animent et si elles correspondent toujours aux convictions des éducateurs, à l'image de l'institution, à l'environnement ; l'objectif essentiel de

cette démarche est d'éviter le caractère «sacré et immuable» que l'on est susceptible de conférer à telle ou telle règle.

Les scénarios: technique et élaboration

La technique des scénarios⁶² m'a paru intéressante dans la mesure où elle reprend des situations que les éducateurs de la petite enfance vivent tous les jours. Je l'ai donc choisie pour préserver un aspect concret de la réflexion et une certaine authenticité dans les réponses des éducateurs.

Les dix scénarios ont été écrits sur la base de situations vécues ou observées dans des institutions de la petite enfance. Ils se différencient par le type de règles présentes. Par ailleurs, la première personne («je»), ainsi que mon prénom sont utilisés dans tous les scénarios. Il s'agit d'un choix rhétorique: l'auteur est engagé et le lecteur libéré dans son appréciation du conflit et de son déroulement.

Je présente ci-après un bref résumé de chaque scénario, écrit à la troisième personne. Pour exemple, le premier scénario est cependant présenté ici tel qu'il a été soumis aux professionnels.

Scénario I: «le bac à maïs», Philippe (3 ans, 8 mois)

Cette situation se passe dans la salle des jeux libres. J'ai mis à la disposition des enfants un bac rempli de maïs. Deux règles, connues des enfants car mémorisées à chaque occasion, sont à respecter: 1. Pas plus de quatre enfants à la fois; 2. Interdiction de jeter du maïs en dehors du bac.

Philippe est le premier à s'asseoir dans le bac. Il est rejoint par deux autres garçons. Philippe prend un seau, le remplit, se lève et en renverse le contenu dans le bac.

62. La méthode d'enquête par scénarios a été utilisée, entre autres, par des sociologues. Elle est notamment présentée dans l'ouvrage de Kellerhals, J. et Perrin, J.-F., *Mariages au quotidien. Inégalités sociales, tensions culturelles et organisation familiale*, Lausanne: P. M. Favre, 1982, pp. 230-231.

Il m'appelle: «Regarde, Sylvie, il pleut, comme dehors» et répète son geste plusieurs fois. Il joue ensuite un moment avec une pelle. Puis il recommence le jeu de la pluie, d'abord sur la pelle («Il pleut sur la pelle»), sur la tête d'un des deux garçons («Il pleut sur Romain»). Mais ce dernier n'est pas content. Philippe change alors d'objectif: il verse un plein seau de maïs sur une poupée qui traînait non loin du bac («Il pleut sur la poupée»).

Je lui dis: «Philippe, tu ne dois pas verser de maïs hors du bac, tu le sais. Maintenant ramasse s'il te plaît, et ne recommence pas!»

– Pourquoi on doit pas?

– Parce que si tous les enfants faisaient comme toi, il n'y aurait plus de maïs dans le bac, tout serait par terre et c'est difficile à balayer. Tu vois, ça va partout et ça glisse.

– Ah! oui!

Il ramasse une bonne partie et je l'aide pour la fin.

Un enfant me demande alors de lui lire une histoire. A peine ai-je commencé ma lecture que Philippe verse à nouveau un seau de maïs hors du bac.

– Philippe, tu te souviens de ce que je t'ai dit?

– Oui, oui, je ramasse!

– Maintenant tu ne verses plus de maïs, compris?

– Oui, oui!

Il s'assied dans le bac, remplit le seau et le renverse sur le sol.

– Mais Philippe?!

– Je ramasse!

– Et tu ne recommences plus non plus!

– D'accord!

Mais sans prendre la peine de ramasser, il jette une poignée de maïs, puis une autre.

– Ça suffi t! Tu ramasses tout ce maïs et tout de suite!

Il en jette encore une poignée en me regardant. Je m'approche de lui et lui prends les mains: «Tu arrêtes et tu ramasses! Je ne suis pas contente du tout et je ne trouve pas ça drôle!» Il commence à remettre le maïs dans le bac quand un garçon imite son geste et lance une poi-

gnée hors du bac. Philippe: «Ah! non! On doit pas faire ça! Tu m'aides à ramasser maintenant!» Il le prend par la main: «Allez, viens!» Après avoir tout rangé, Philippe me demande s'il peut à nouveau jouer avec le maïs et ajoute qu'il ne fera plus comme avant, décision qu'il respecte.

Scénario II: « Une promenade »

*Règle de protection de l'enfant:
en promenade, on ne doit pas se lâcher les mains*

Lors d'une promenade dans le centre-ville, Cynthia (4 ans, 7 mois) lâche la main de sa camarade à plusieurs reprises. Elle est, à chaque fois, rappelée à l'ordre par l'éducatrice, qui lui explique les dangers de la circulation. Suite à ces réprimandes, Cynthia semble enfin accepter ce qui est attendu d'elle. Alors que le groupe traverse une petite cour, un enfant tombe et se blesse légèrement. La fillette en profite pour lâcher à nouveau la main de sa camarade et se sauve en courant. L'éducatrice, apeurée, lui ordonne de revenir. Mais Cynthia rit et continue sa course. Elle est rattrapée, peu avant d'atteindre la route, par l'éducatrice paniquée et en colère.

Scénario III: « Un repas »

*Règle éducative:
il faut goûter de tous les aliments, même en infime quantité*

Aux repas, les enfants peuvent se servir seuls, mais doivent prendre et goûter de tout. Lucas (3 ans, 9 mois) ne veut pas manger de salade et n'en prend pas lorsqu'il se sert une première fois. La règle lui est alors rappelée. Pourtant, au second service, il ignore toujours le légume. L'éducatrice lui explique à nouveau qu'il doit en prendre et met une feuille de salade dans son assiette. Malgré les efforts de l'adulte, le garçon refuse obstinément de la manger, affirmant qu'il ne l'aime pas. Selon la coutume en vigueur, il n'aura donc pas de dessert.

Scénario IV: « Une sieste »

Règle communautaire:
pendant la sieste, il est interdit de faire du bruit ou de se lever

Dans la salle de sieste, quinze enfants se reposent. Nadia (4 ans, 3 mois) n'a pas envie de dormir et le dit à l'éducatrice. Elle souhaite rester à la sieste et parler. L'adulte lui demande de se taire, mais sans grand succès. Le conflit s'éternise, jusqu'à ce que d'autres enfants se réveillent et se plaignent du bruit. Nadia leur ordonne de faire silence. L'éducatrice, énervée, lui demande alors de sortir. Mais comme la fillette refuse, elle la prend dans ses bras et l'emmène hors de la salle de sieste, vers un autre adulte. Nadia, contente, affirme que c'est ce qu'elle souhaitait.

Scénario V: « Dans le coin bibliothèque »

Règle de protection du matériel:
on ne doit pas abîmer les livres

Les enfants, installés dans le coin «bibliothèque», découvrent de nouveaux livres. Paul (3 ans, 5 mois), un peu à l'écart du groupe, regarde un des albums. Il tourne les pages avec une telle rapidité qu'elles se froissent. L'ayant observé, l'éducatrice lui demande de faire attention. Mais, absorbé par une image, le garçon ne réagit pas; au contraire, il recommence à tourner les pages sans délicatesse, provoquant la déchirure de l'une d'elles. L'éducatrice intervient à nouveau et lui montre la page endommagée, raison pour laquelle il doit être plus précautionneux. L'enfant écoute, attentif; pourtant, une fois l'explication terminée, il déchire le reste de la page. L'éducatrice lui enlève alors le livre, mais l'autorise à en regarder un autre. Néanmoins, Paul déchire la première page de ce second livre qui lui est aussitôt confisqué.

Scénario VI: «Avant un repas»

Règle de bienséance:

les enfants doivent attendre que tous soient assis pour se dire « bon appétit » et commencer à manger

Thomas (4 ans, 6 mois) est le premier à table. Les plats sont devant lui et, ayant faim, il veut se servir. Mais l'éducatrice lui explique qu'il doit, malgré tout, attendre un peu. Ignorant la consigne, il « pique » un morceau de tomate, ce qui lui vaut une remontrance de l'éducatrice. Cependant, dès qu'elle a le dos tourné, le garçon recommence. Il se fait gronder, mais continue son manège. L'éducatrice enlève alors le plat de la table.

Scénario VII: «Dans le jardin»

Règle de politesse: exigence du «s'il te plaît»

Les enfants sont dans le jardin et jouent librement. Marie (4 ans, 1 mois) demande la balle que l'éducatrice tient dans sa main. Cette dernière la prie de répéter. « Tu donnes la balle », dit la fillette. L'éducatrice lui réclame alors le « s'il te plaît ». Marie ne l'écoute pas et réitère sa requête, sans le « mot magique ». L'adulte n'est pas d'accord, insatisfaite par la nouvelle formulation; mais, à cet instant, son attention est distraite par un enfant qui crie au fond du jardin. Marie en profite alors pour s'emparer de la balle convoitée et se sauve.

Scénario VIII: «Un rangement»

Règle d'ordre:

il est attendu des enfants qu'ils rangent leurs jeux avant de passer à table ou à une autre activité

L'activité libre arrive à son terme. Joël (4 ans, 11 mois) n'a cependant pas terminé son puzzle. L'éducatrice lui demande pourtant de

ranger: c'est l'heure de passer à table et il aura la possibilité de le continuer plus tard. Joël ne réagit pas et, laissé seul un instant, il sort même deux autres jeux. A son retour, l'éducatrice insiste à nouveau pour qu'il range. Il refuse et se lève pour sortir de la pièce. La règle lui est alors rappelée. Joël revient, dépose les pièces des puzzles en désordre sur la bibliothèque et sort rapidement de la salle. L'éducatrice finit par ranger seule le jeu de l'enfant.

Scénario IX: « Un retour de promenade »

Règle de propreté:
les chaussures doivent être enlevées au vestiaire. Les pantoufles sont obligatoires pour entrer dans les salles de jeux.

Le groupe est de retour de promenade, un jour de pluie. Avant d'entrer dans la garderie, l'éducatrice rappelle aux enfants qu'ils doivent enlever leurs souliers dans le vestiaire. Sonia (4 ans, 1 mois) souhaite aller dans le jardin, mais sa demande est refusée, l'heure du repas étant proche. Bénéficiant de l'inattention des adultes, elle s'en va dans la salle de jeux. Mais l'ayant aperçue, une des éducatrices lui demande de revenir. Elle refuse, ajoute « attrape-moi » en riant, et grimpe sur un canapé, les chaussures toujours aux pieds. L'éducatrice exige alors de Sonia qu'elle arrête et vienne mettre ses pantoufles. Mais comme la fillette continue, elle l'attrape et la ramène « de force » au vestiaire.

Scénario X: « Un jeu libre »

Règle de protection d'autrui: il est interdit de lancer des objets.

Profitant d'un moment libre, Pierre (4 ans, 5 mois) a choisi de jouer aux voitures. Il prend l'une d'elles pour celle de « Superman » et la lance: « Elle vole! » L'éducatrice lui demande d'abandonner son jeu, trop dangereux. Néanmoins, le garçon recommence un peu plus tard, ce qui lui

est fermement reproché par l'éducatrice. Sur ce, il change momentanément de jeu et construit un train. Mais, dès que l'adulte est occupée avec un autre enfant, Pierre lance une nouvelle voiture, appartenant cette fois-ci à « Batman ». L'éducatrice exige qu'il range son jeu; le garçon s'exécute. Mais il « fait voler » la dernière voiture. Fâchée, l'éducatrice lui ordonne de trouver une nouvelle occupation.

Méthode d'enquête: technique et élaboration

Questionnaire et entretiens

L'entretien se compose de deux parties. Une première grille de questions plus générales se réfère aux convictions des éducateurs. L'objectif principal est de connaître l'enquêté, ses principes, ses convictions en éducation. Ceux-ci motiveront son positionnement sur les situations. Une seconde grille concerne chaque scénario. Cette partie permet à l'éducateur de partager les réactions, les réflexions que suscitent les conflits et ensuite d'affiner, de préciser sa position face à des concepts tels que les règles, la désobéissance, etc.

Par la technique de l'entretien, une grande liberté de réponse est donnée à l'enquêté. Ce point me paraît fondamental dans la mesure où il peut répondre selon une forme qui lui convient. La communication est donc plus libre.

Sont présentées ci-dessous les questions telles qu'elles ont été posées aux éducateurs, avec, par souci de simplification, un renvoi aux pages où elles sont traitées et analysées :

A) Questions concernant l'éducateur :

1. Voici une définition des règles :

« Sont considérées comme règles, chaque obligation, chaque interdiction organisant la vie en collectivité, dans une institution, la vie familiale. »

- Etes-vous d'accord avec celle-ci? (p. 66)
2. Pouvez-vous citer une ou plusieurs règles présentes dans votre institution/groupe? (p. 67)
 3. Quelle importance donnez-vous aux règles dans l'éducation? (p. 68)
 4. Pensez-vous que les règles doivent être expliquées aux enfants? (p. 77)
 5. Pensez-vous que les enfants peuvent comprendre les règles? (p. 78-79)
 6. Existe-t-il, selon vous, des règles que les enfants ne peuvent pas comprendre? (pp. 79-80)
 7. a) Est-il nécessaire que les enfants respectent les règles?
b) Si oui, comment faites-vous pour que les enfants respectent les règles? (pp. 69-77)
 8. Lorsqu'un enfant ne respecte pas une règle, que se passe-t-il?(idem)
 9. Selon vous, qu'est-ce que la désobéissance? (pp. 108-112)
 10. «Désobéissance», est-ce un terme que vous utilisez dans votre discours éducatif? (idem)

B) Questionnaire concernant chaque scénario :

1. La règle est-elle justifiée ou justifiable? (pp. 68-73)
2. L'enfant peut-il comprendre cette règle?
3. L'enfant a-t-il compris cette règle?
4. Dans une telle situation, parleriez-vous de désobéissance de la part de l'enfant?
si oui → N° 5.1.
si non → N° 5.2. (pp. 75-77)
- 5.1. Pourquoi, selon vous, l'enfant a-t-il désobéi? (idem)
- 5.2. Si cela ne représente pas de la désobéissance, comment qualifieriez-vous le comportement de l'enfant? (idem)
6. Dans une telle situation, qu'auriez-vous fait? (pp. 81-97)

Population interrogée

J'ai enquêté auprès d'une population d'éducateurs de la petite enfance diplômés (8 femmes et 1 homme) travaillant avec des enfants âgés de 3 à 5 ans. J'ai, par ailleurs, veillé à ce que différents types d'institutions de la petite enfance soient représentés: moyennes et grandes structures, situées en zone urbaine ou en banlieue, dépendantes de la commune ou d'une association. Neuf entretiens ont été ainsi réalisés.

Pré-test

Deux entretiens furent effectués comme test auprès d'une éducatrice en formation en emploi et d'une diplômée. Aucune question ne fut modifiée, mais deux furent rajoutées: la N° A.2 – «Pouvez-vous citer une ou plusieurs règles présentes dans votre institution?» – et la N° A.11 – «Désobéissance», est-ce un terme que vous utilisez dans votre discours éducatif?»

Etapas de l'enquête

Une première prise de contact a été effectuée par téléphone. Durant celle-ci, j'ai exposé le thème de ma recherche, mes motivations. Selon leurs intérêts et disponibilités, les professionnels de la petite enfance ont accepté ou refusé de participer. L'anonymat a été garanti. Trois étapes majeures structurent la démarche d'enquête, suite à la première prise de contact:

1. *L'envoi des scénarios* une semaine environ avant l'entretien.
2. *L'entretien*, enregistré et réalisé sur la base de la grille de questions.
3. *La retranscription* de l'entier des entretiens.

Limites de l'enquête

Il est tout d'abord évident que l'échantillon des personnes interrogées ne peut être représentatif de la population des éducateurs de la pe-

tite enfance. Cependant, la constance de certaines réponses données met en lumière des phénomènes généraux. Leur importance et leur fréquence ne peuvent malheureusement pas être vérifiées dans le cadre de cette recherche.

Les réserves que l'on peut émettre concernant l'utilisation de l'entretien résident dans le fait que l'on risque parfois un manque de sincérité, notamment lorsque la personnalité de l'enquêté est engagée. Cela peut être le cas lors de discussion autour de l'autorité, des règles en éducation, de l'obéissance. Par ailleurs, il existe également le risque d'une déformation ou d'une dissimulation d'éléments de réponse. En effet, le désir de l'enquêté de rester dans la norme est un facteur inévitable (se montrer contre toutes punitions, par exemple).

Méthode d'analyse

Les deux parties de l'entretien ont été analysées séparément. Cependant, la méthode est restée, dans les grandes lignes, semblable. Trois grandes étapes marquent la démarche d'analyse.

Dans un premier temps, j'ai relevé, question par question, les points importants, les phrases et les mots clés émergeant des protocoles, et ceci dans un souci permanent de fidélité aux convictions de l'enquêté.

J'ai ensuite procédé à une étude comparative des différentes données, regroupant les idées proches, soulignant les divergences. Se sont alors profilées de grandes tendances dans les discours éducatifs.

Lors de la troisième phase de l'analyse, les données ont été catégorisées et quantifiées, dans l'optique d'une meilleure lecture.

Afin d'élaborer et de concevoir des styles éducatifs traduisant des attitudes plus ou moins coercitives face à la règle et à son respect, l'analyse des réponses de la question N° B.6 « Dans une telle situation

qu'auriez-vous fait?» a constitué un axe central. Il est cependant à souligner que j'ai toujours vérifié mes résultats avec l'ensemble de l'entretien, afin de respecter dans une large mesure la pensée de l'enquêté.

Enfin, je tenais à souligner la richesse des entretiens et de leur contenu. Malheureusement, un traitement des données ne peut témoigner de toutes les nuances, les subtilités des discours des professionnels de la petite enfance. Cette perte, inévitable, ne peut être que déplorée.

Deuxième partie

Elaboration des systèmes de la pensée éducative

V

Educateurs de la petite enfance : quelle conception de la règle éducative?

Le concept de la règle a été, jusqu'ici, traité sur la base d'éléments théoriques ; mais qu'en est-il de son application ? L'analyse des données de l'enquête nous éclaire sur la pratique, par ailleurs quotidienne, de la règle par les éducateurs de la petite enfance. Cependant, avant d'entrer de plain-pied dans ces résultats, il me paraît utile de présenter un résumé de quelques notions. Nous avons vu que l'enfant grandit dans un environnement contraignant, vivant des rapports asymétriques et qu'il apprend très tôt à évoluer avec des règles. En outre, ces dernières sont prescriptives. Dans ce contexte, quel rapport les éducateurs de la petite enfance entretiennent-ils avec les règles ? Quelle conception ont-ils de la règle éducative ? C'est ce que je vais tenter de définir maintenant.

De la définition de la règle

La première étape de mon enquête a été d'établir quelle définition les éducateurs donnent à la règle éducative. Ainsi, en introduction aux entretiens, je proposais la définition suivante :

« Sont considérées comme règle, chaque obligation, chaque interdiction organisant la vie en collectivité, dans une institution, la vie familiale. »

Cette dernière a été constituée par le soulignement d'un élément fondamental : la prescription. En effet, par cette définition, j'ai tenté

d'expliciter le rôle prescriptif de la règle en éducation. Son application se traduit selon deux axes principaux, soulignés ici : l'obligation et l'interdiction. Par la mise en évidence de cet aspect, la règle apparaît dans toute sa contrainte. Comment les éducateurs réagissent-ils face à celle-ci ? Voici un florilège des réponses les plus caractéristiques, reflet des tendances :

« Je la trouve très négative [...] En fait, c'est surtout le mot « interdiction ». Le terme « obligation » me dérange un peu moins ; [...] Je ne crois pas que les règles ne donnent que des interdictions. Je définirais plus le mot « règle » comme une ligne directrice, quelque chose à suivre, à respecter ; mais pas comme quelque chose qui interdit tout le temps. Et je préfère le mot « consigne » au mot « règle ». (Entretien N° 2)

« Je peux être d'accord, bien que souvent on négocie les règles avec les enfants. Il y a des obligations, des interdictions, mais il y a aussi des négociations. » (Entretien N° 3)

« Pour moi, une règle, ce n'est pas forcément... (hésitation)... C'est difficile de répondre... Effectivement, il peut être question d'obligations et d'interdictions, mais la règle est-elle toujours liée à une obligation ou une interdiction ? C'est possible. Je vais y réfléchir. Mais pour une définition, celle-ci n'est pas assez étoffée. » (Entretien N° 7)

« Je mettrais qu'une règle est valable seulement à cette condition-là, pour moi. » (Entretien N° 9)

Un premier point est à soulever. La définition telle qu'elle est proposée ne satisfait qu'un seul éducateur (entretien N° 9). Ainsi les huit autres, bien que d'accord ou partiellement d'accord, souhaitent ajouter une ou plusieurs composantes à la définition. Je les livre ici :

- notion de code de conduite ;
- ligne directrice ;
- consigne à suivre ;
- négociations ;

Educateurs de la petite enfance: quelle conception de la règle éducative?

- notion de sécurité;
- notion de respect de l'autre;

Le choix de la plupart de ces éléments n'est pas anodin. Ils ont pour fonction d'atténuer la prescription. En effet, les notions de code de conduite, de consignes, de négociations, etc., appartiennent au domaine de la règle directrice⁶³. D'autre part, l'interdiction dérange par son aspect négatif. Pourtant, lorsque les éducateurs citent des exemples de règles avec lesquelles ils travaillent, nous retrouvons clairement l'aspect prescriptif:

... de l'ordre de l'*obligation*...

- se laver les mains avant les repas;
- goûter de tout au repas;
- ranger les jeux après utilisation;
- ranger les chaussures;

... de l'ordre de l'*interdiction*...

- ne pas taper;
- ne pas cracher;
- ne pas détruire le matériel;
- ne pas crier à l'intérieur de la garderie;
- ne pas courir dans la garderie;
- etc.

Au vu de ces nombreux éléments, il paraît difficile, voire peut-être impossible, d'élaborer une définition qui convienne à tous les éducateurs. Cependant, le point à retenir est que la grande majorité souhaiterait une définition d'une règle plus directive que prescriptive, une définition en somme plus douce, moins coercitive. Correspondrait-elle toujours à ce que représente dans les faits une règle éducative? Cela me laisse perplexe...

63. Se référer au chapitre I, «La règle comme concept».

Du statut de la règle

En dépit de leur malaise devant les notions d'obligation et surtout d'interdiction, les éducateurs de la petite enfance appliquent des règles éducatives tous les jours. Quelle importance et quelle place leur donnent-ils dans cette pratique quotidienne?

Résultats :

- 3 éducateurs sur 9 estiment les règles *très importantes, voire primordiales*.
- 3 éducateurs sur 9 estiment les règles *importantes*.
- 1 éducateur sur 9 estime importantes les règles concernant la sécurité et l'hygiène.
- 1 éducateur sur 9 pense les règles utiles, car elles définissent une ligne de conduite.
- 1 éducateur sur 9 juge les règles inévitables.

Relevons qu'une majorité des éducateurs interrogés (6 sur 9) considèrent les règles comme importantes à primordiales. Tous expliquent ce statut par le rôle sécurisant qu'offrent les règles. Elles représentent une base ou un contenant qui permet à l'enfant de construire son identité.

Un éducateur estime que les règles sont importantes dans la mesure où elles protègent l'enfant (sécurité et hygiène) :

«Je pense qu'elles doivent être présentes pour une bonne raison. [...] Je pars du principe que si une règle est discutable, elle n'est pas nécessairement obligatoire. D'une manière générale, les règles sont importantes du moment qu'elles concernent l'hygiène et la sécurité. Les autres règles sont discutables.» (Entretien N° 9)

Un autre préfère parler de limites plutôt que de règles. Sa terminologie lui garantit un certain espace de liberté. Il déplore en effet l'aspect rigide de la règle. Enfin, un dernier professionnel considère les règles

comme un élément fatal, inévitable de l'éducation, tout en soulignant la difficulté de l'appliquer.

De la justification des règles

Dix scénarios, donc dix types de règles, ont été soumis aux éducateurs. Rappelons que la portée de ces règles est différente, puisque certaines garantissent la sécurité, alors que d'autres sont d'ordre plutôt conventionnel, comme la politesse ou la bienséance. De quelle manière les éducateurs les considèrent-elles comme justifiables ou non? Des différences apparaissent-elles au niveau des catégories établies préalablement⁶⁴, les règles de protection étant hypothétiquement plus justifiées que celles de convention sociale?

Voici les résultats, l'ensemble des règles y figurant, excepté la règle de politesse (scénario VII) traitée plus loin :

Types de règles et scénarios	Règle justifiable pour X éducateurs sur 9
Règle de bon fonctionnement (sc. I)	7
Règle de protection de l'enfant (sc. II)	9
Règle éducative (sc. III)	6
Règle communautaire (sc. IV)	9
Règle de protection du matériel (sc. V)	8
Règle de bienséance (sc. VI)	8
Règle d'ordre (sc. VIII)	9
Règle de propreté (sc. IX)	9
Règle de protection d'autrui (sc. X)	9

64. Voir chapitre IV, «Méthodologie»: catégorisation selon les règles de protection, de convention sociale, institutionnelles.

Il faut remarquer qu'à une écrasante majorité toutes les règles apparaissent comme justifiables, qu'elles soient de bon fonctionnement, de bienséance, de protection. Plusieurs interprétations sont possibles pour expliquer ce résultat :

– Toute règle est acceptable dans la mesure où elle offre un cadre sécurisant et constructif pour l'enfant. Il peut donc évoluer dans un espace limité lui permettant la construction de son identité. Cette explication a été donnée par les éducateurs pour signifier l'importance des règles en éducation.

– Toute règle est justifiable dans la mesure où elle s'applique à un groupe tout en étant négociable individuellement ou adaptable selon les situations.

– Toute règle établie préalablement doit être légitime et donc justifiable, même si les raisons ne sont pas connues ou accessibles. Il s'agit également de ne pas remettre en cause la compétence de collègues ou la position pédagogique de l'institution.

Il est cependant intéressant de constater que la règle la plus discutée est celle du repas où il est demandé de goûter de tout («règle éducative»). Bien que majoritairement justifiée (6 sur 9), cette règle suscite des réactions expliquées notamment par le caractère affectif de la nourriture et de ce moment privilégié qu'est le repas, sujet toujours complexe à aborder.

«La nourriture est un sujet délicat: certaines personnes estiment que c'est à l'enfant de décider ce qu'il mange ou ne mange pas, et que l'enfant sait très bien ce qu'il doit ou ne doit pas manger. Moi je suis convaincue que non: il s'agit d'une éducation, d'un apprentissage. Si on laissait vraiment faire, l'enfant s'empiffrerait de n'importe quoi. [...] Pour moi la nourriture est une offrande, un échange. [...] La règle de goûter de tout est justifiable dans la mesure où il y a une relation de confiance entre l'adulte et l'enfant. [...] Mais il faut surtout respecter l'enfant.» (Entretien N° 1, scénario III)

«Je trouve que c'est une règle qui n'est pas justifiable. Les enfants savent ce qu'ils doivent manger. Je n'obligerai pas un enfant à manger de tout. Je n'adhère pas à cette règle.» (Entretien N° 3, idem)

«Je crois que cela appartient vraiment à l'enfant, à sa personnalité, à son identité, à ce qu'il aime ou n'aime pas. C'est très délicat: on ne peut pas dire: «Chacun aime ou n'aime pas les mêmes choses.» Il y a aussi tout un rapport avec ce qu'il mange à la maison, à sa manière de manger chez lui. Il y a aussi tout son vécu.» (Entretien N° 6, idem)

«Je pense que, par rapport à la collectivité, il y a une justification. Mais je ne sais pas si je pourrais dire que c'est vraiment une règle, dans le sens où c'est quelque chose à négocier. Je pense qu'en ce qui concerne la nourriture, l'alimentation, avec les enfants, cela ne sert à rien de se braquer. [...] Mais je trouve que la règle a lieu d'être par rapport à la collectivité: elle donne un cadre. Mais cela doit vraiment être quelque chose de souple et de négociable, parce que les conflits à table, c'est vraiment pénible. En plus l'histoire du dessert...» (Entretien N° 7, idem)

Peut-être est-ce la règle qui va le plus à l'encontre du respect de l'enfant? En outre, elle réveille probablement en chacun de nous un grand nombre de souvenirs pénibles. Qui en effet n'a pas connu la torture des repas traînant en longueur parce que l'on refusait de toutes nos forces d'avaler un chou de Bruxelles ou un morceau de poisson? Il s'agit d'une hypothèse difficilement vérifiable. Cependant, force est de constater que l'affectif prend une place importante dans le contexte alimentaire. Et ce fait peut modifier nos réactions face à l'enfant.

En dernier lieu, je tenais à présenter séparément la règle de politesse (scénario VII), au vu du résultat qui me paraît particulièrement intéressant à analyser:

Résultats:

- 3 éducateurs sur 9 estiment cette règle justifiable.
- 4 éducateurs sur 9 l'estiment *justifiable, si l'enfant a un ton arrogant.*

- 1 éducateur sur 9 la juge non justifiable.
- 1 éducateur sur 9 pense qu'il ne s'agit pas d'une règle.

Cette règle, comme toutes les autres, reste majoritairement justifiable pour les éducateurs. Cependant, il est une condition à la justification de cette règle: le ton employé par l'enfant pour demander quelque chose, et notamment si celui-ci est arrogant.

«C'est une question de valeur personnelle. Je suis assez d'accord avec celle-ci. Cela dépend aussi de la manière dont l'enfant demande, surtout si c'est demandé avec arrogance: je ne suis pas un chien et je ne suis pas là pour les servir. Je serais aussi parti dans cette idée du «s'il-te-plaît.» (Entretien N° 2, scénario VII)

«Pour moi, elle est plus justifiable que justifiée. A certains moments, si un enfant vient vers moi et me demande une balle, je la lui donne. Je suis alors à mille lieues des paroles de politesse. Mais selon sa manière de demander ou le ton employé, je lui dirais: «on dit comment?» (Entretien N° 4, idem)

«Cela dépend de la manière dont l'enfant demande la balle. Mais si elle est brusque, comme un ordre, la règle est justifiée. Mais si l'enfant demande normalement, je n'exige pas le «s'il-te-plaît». C'est très nuancé.» (Entretien N° 5, idem)

Il semblerait que l'affirmation verbale d'un enfant est interprétée comme une prise de pouvoir, un manque de respect. Cela laisse par ailleurs supposer qu'il s'agit d'un acte volontaire de la part de l'enfant. L'éducateur craindrait-il pour son pouvoir? Il montre en tout cas un besoin d'asseoir son statut supérieur. Comme le confirme un des éducateurs interrogés: «C'est un conflit de pouvoir, d'autorité entre l'enfant et l'adulte.»⁶⁵ Et un autre d'ajouter: «J'ai pour principe de ne pas lâcher, surtout dans une situation comme celle-là. Sinon, on se fait

65. Entretien N° 4, scénario VII.

manger tout cru!»⁶⁶ Sentiment de menace engendré par l'enfant? L'éducateur semble en tout cas peu sûr de lui ou de son statut...

Du respect de la règle

Après avoir vu quelle importance les éducateurs donnent aux règles et quelles sont celles qui leur paraissent justifiables ou non, il est utile de se pencher sur les conséquences de l'établissement d'une règle. N'oublions pas qu'une majorité des éducateurs interrogés déplore son côté prescriptif et préfère parler de consignes, de lignes directrices, de négociations. Suite à ces remarques, on pourrait considérer comme plausible l'hypothèse selon laquelle un certain espace est laissé à l'enfant quant à l'interprétation et l'application de la règle. Qu'en est-il donc de la nécessité de son respect?

Résultats:

- 6 éducateurs sur 9 jugent *nécessaire le respect de la règle*.
- 2 éducateurs sur 9 l'estiment nécessaire, s'il s'agit de règles de sécurité ou d'hygiène.
- 1 éducateur sur 9 peut accepter la transgression d'une règle.

Six éducateurs estiment nécessaire que les enfants respectent les règles. Une raison principale est explicitée par certains d'entre eux. Il s'agit d'un apprentissage de la vie, du rôle de la socialisation.

«Nous en respectons, tout le monde en respecte...» (Entretien N° 4)

Un autre facteur pourrait être supposé: le non-respect d'une règle par l'enfant implique une remise en question du statut de l'adulte; et cela n'est pas acceptable, comme nous avons pu le constater précédemment, suite aux réactions engendrées par le scénario VII concernant la règle de politesse.

66. Entretien N° 9, scénario VII.

D'autre part, si une règle est jugée justifiable, comme le sont la majorité de celles des scénarios, il semble logique que les éducateurs souhaitent leur respect. Pourtant, dans une telle perspective, quelle place restait-il à la négociation? La discussion de la règle avec l'enfant survient peut-être lors d'un non-respect... Nous trouvons alors trois types de discours. Deux éducateurs estiment ne pas pouvoir anticiper, les réactions dépendant de la situation, du contexte (entretiens N° 4 et N° 5). Un éducateur semble accorder un espace à l'enfant pour qu'il puisse s'exprimer, éventuellement remettre en question ce qui est attendu de lui.

«C'est la confrontation. Ce n'est pas forcément moi qui ai raison, mais on va voir ensemble ce qui est vrai, ce qui est juste. Il faut argumenter: l'enfant est intelligent.» (Entretien N° 1)

Le troisième type de discours, énoncé majoritairement (6 sur 9), est intéressant. La notion de verbalisation, d'explication apparaît mais dans un objectif autre que celui d'une discussion. Il s'agit en fait d'expliquer à l'enfant qu'il fait faux et doit corriger son comportement. La règle n'est pas remise en question.

«... ce qu'il m'arrive de faire, si une situation va trop loin, après l'explication et la réflexion sur la chaise, c'est de dire à l'enfant qu'il ne pourra pas prendre le jeu qui pose problème le lendemain.» (Entretien N° 2)

«Je dis une fois, deux fois; s'il ne m'écoute pas, je lui dis: «Tu ne m'écoutes pas, je te le répète encore une fois et après je me fâche.» Ensuite j'agis directement: je mets l'enfant à l'écart un moment pour qu'il puisse réfléchir, ou alors je peux l'installer dans un coin avec un livre. Tout dépend de la situation. Mais de toute façon, j'agis.» (Entretien N° 3)

«... il y a effectivement verbalisation dans le sens où il y a une explication du pourquoi. En général, si c'est dans un endroit précis ou dans une situation précise, c'est le fait d'anticiper, c'est-à-dire le lendemain de dire: «Voilà, ça n'a pas été fait, mais tu sais que cela se passe comme ça ici; tu es avec moi maintenant, et on fait ça comme ça.» Je trouve que c'est important de reprendre des choses après et avant que cela ne se reproduise.» (Entretien N° 7)

Educateurs de la petite enfance: quelle conception de la règle éducative?

Un nouvel élément est sous-jacent au discours des éducateurs: la sanction, qui se manifeste souvent par une mise à l'écart du groupe. Il semble donc que nous sommes loin de la négociation de la règle avec l'enfant! Cette attitude peut s'expliquer par la manière dont les éducateurs interprètent le non-respect de la règle; et ce point est capital et très révélateur (le graphique tient compte de chaque réponse des neuf professionnels sur l'ensemble des scénarios, soit nonante raisons citées):

Résultats: raisons invoquées pour le non-respect de la règle

43/90:	<i>provocation/test</i>
10/90:	pas envie de respecter la règle
7/90:	par expérience
5/90:	réaction normale
4/90:	inattention
4/90:	par jeu
4/90:	pulsion (faim, etc.)
3/90:	intelligence de l'enfant
3/90:	erreur de l'éducatrice
2/90:	maladresse
1/90:	enfant angoissé
1/90:	appel de l'enfant
1/90:	incompréhension de la règle
1/90:	enfant volontaire
1/90:	enfant fâché

Dans presque la moitié des situations exposées (43 sur 90), le comportement de l'enfant est interprété comme de la *provocation*, un test de limites, acte volontaire de défi.

« Pour moi, c'est clair, c'est une confrontation avec l'adulte. Elle provoque et veut le pouvoir sur l'adulte. » (Entretien N° 5, scénario IV)

« Il sait ce qu'est un livre... Je pense qu'il provoque. En plus, ça le fait sourire. » (Entretien N° 6, scénario V)

«Elle n'a pas envie de faire la sieste. C'est souvent un âge où ils veulent prouver qu'ils sont grands, qu'ils n'ont plus besoin de dormir. Elle cherche à imposer sa règle; elle veut décider. Elle teste, elle veut prouver des choses, prouver qu'elle grandit.» (Entretien N° 7, scénario IV)

Telle une rébellion, ces attitudes enfantines doivent être réprimées et réprimandées. Deux raisons, déjà évoquées au cours de ce chapitre, semblent expliquer cette nécessité.

En premier lieu, rappelons-nous du statut important des règles en éducation. Elles jouent, selon les éducateurs, un rôle préalable à la construction de l'identité de l'enfant. Elles alimenteraient même la base de sa personnalité. Cette théorie est aussi exprimée lorsqu'il s'agit de qualifier le comportement «provocateur» de l'enfant.

«C'est un âge où l'enfant s'affirme, cherche sa personnalité face à l'adulte. Il apprend à oser dire non à l'adulte par la confrontation.» (Entretien N° 5, scénario V)

«C'est un âge où l'enfant cherche les limites, le cadre. Il désobéit parce qu'il cherche à se sentir encadré, structuré par un code dans lequel il puisse jouer. Il cherche des bases.» (Entretien N° 6, scénario I)

En réagissant, parfois fortement, à ces «provocations», l'éducateur pose ainsi une structure organisante et sécurisante. Nous avons vu, au cours du second chapitre, que le bébé fait l'expérience des premières frustrations notamment par les contraintes imposées par la mère. Peu à peu, au cours de la deuxième année, l'enfant s'identifie aux parents et intègre le «non». Il pourra alors l'utiliser. Et Georges Mauco explique: «L'acquisition de l'aptitude à la négation marque une nouvelle étape importante dans l'affirmation du «moi» et de la conquête de la personnalité autonome. Car la maîtrise du «non» par le geste et la parole révèle l'aptitude au jugement.»⁶⁷ Ainsi, dès l'âge de 3 ans, ayant acquis la parole et le «non» interdisant, l'identité de l'enfant s'affirmerait par le non-respect de la règle, sorte de négation comportementale. Ce phénomène, rappelons-nous, est un des

67. Mauco, G., *Psychanalyse et éducation*, op. cit., p. 101.

éléments du processus naturel de socialisation. Cependant, les éducateurs interprètent ces comportements provocateurs comme délibérés, volontaires. «Elle veut le pouvoir sur l'adulte», «en plus, ça le fait sourire», etc. S'agit-il en effet d'actions pensées des enfants? Dans ce cas, pourrait-on encore parler de processus *naturel* de socialisation? Tout comme l'imitation, la confrontation fait partie du développement cognitif de l'enfant. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'il la maîtrise!

Une seconde hypothèse peut être prise en considération. L'éducateur se sent comme «attaqué» dans son autorité par l'enfant. Ce dernier «provoque et veut le pouvoir de l'adulte»⁶⁸. Celui-ci intervient alors pour réaffirmer sa position d'adulte... «Sinon, on se fait manger tout cru!»⁶⁹ Pour résumer brièvement, en respectant la règle, l'enfant respecterait également l'autorité de l'adulte.

De l'explication de la règle aux enfants

Les règles en éducation sont importantes et devraient, dans l'idéal, être respectées. Comment parvenir à ce principe? Faut-il expliquer les règles aux enfants?

Résultats:

Les éducateurs sont *unanimes*: 9 sur 9 pensent que l'explication de la règle aux enfants est *essentielle*.

Le résultat est univoque: l'explication de la règle aux enfants est fondamentale pour tous les éducateurs interrogés. Ils expliquent ce qu'ils exigent, pourquoi ils interviennent, etc. Ce principe est intimement lié au désir que l'enfant comprenne ses interactions avec l'environnement. L'explication donne sens aux actes.

68. Entretien N° 5, scénario IV.

69. Entretien N° 2, scénario VII.

De la compréhension de la règle par l'enfant

Il n'est jamais aisé de parler de compréhension pour autrui, pour plusieurs raisons. Il s'agit tout d'abord d'un processus qui ne peut être déterminé ou évalué par une échelle de valeurs. La compréhension, comme concept théorique, porte en effet sur deux «niveaux» fondamentaux. Ils sont dissociables, mais vont pourtant de pair : la forme et le contenu. L'un peut être compris indépendamment de l'autre quel que soit le sujet; cette distinction est essentielle. Existe-t-il autant de façons de comprendre que d'individus? Existe-t-il une compréhension enfantine et une autre qui appartiendrait à l'adulte? Ces questions philosophiques ne peuvent pas, selon moi, trouver de réponses définies et véritables. Comme l'amour ou l'intelligence, la compréhension fait partie de ces concepts insaisissables qui peuvent être plus interprétés que vérifiés.

Cependant, notre façon de percevoir et d'interpréter la compréhension de l'autre va influencer notre interaction. Entre adultes, il est souvent facile de rétablir des malentendus, de demander des clarifications, quoique... Mais avec les enfants, la problématique est plus délicate, de par leur développement cognitif; par ailleurs (et l'on y revient toujours!) la supériorité physique et intellectuelle de l'adulte constitue certainement une entrave dans cette facette de la relation.

Dans le cadre de cette recherche, il est donc important et intéressant de connaître la perception des éducateurs quant à la compréhension que les enfants auraient des règles.

Résultats:

- 7 éducateurs sur 9 pensent que *les règles sont compréhensibles par l'enfant, si elles sont cohérentes et expliquées.*
- 1 éducateur sur 9 estime que la compréhension de l'enfant dépend du type de règle.
- 1 éducateur sur 9 pense que les enfants ne peuvent pas comprendre les règles à la manière de l'adulte.

Par ces résultats, nous retrouvons l'importance de l'explication, condition sine qua non à la compréhension de la règle. Leur cohérence, leur adéquation sont par ailleurs soulignées. Si ces facteurs sont réunis, la règle est alors accessible à l'enfant pour sept éducateurs.

« Je crois qu'ils (les enfants) peuvent les comprendre, parce qu'on peut toujours les expliquer d'une autre manière. Si je n'arrive pas à les expliquer, une de mes collègues trouvera une autre manière d'expliquer telle règle, telle limite. Je crois qu'ils arrivent à le comprendre, oui. Maintenant il est clair que comprendre ne veut pas dire respecter. » (Entretien N° 2)

« Cela dépend de quelles règles on leur donne. Par exemple, si la règle est de ne pas dépasser un cercle qu'ils doivent colorier, celle-ci ne sera pas respectée. C'est à nous de juger la règle adéquate pour ce que l'on veut obtenir. Mais si la règle est adéquate et expliquée, les enfants la comprennent. » (Entretien N° 3)

« Ils comprennent tout. Du moment où c'est expliqué clairement, ils comprennent tout. Un petit d'une année et demie comprendra parfaitement, avec des mots plus simples, qu'il doit ranger. Même s'il ne parle pas encore, il comprendra. Un enfant qui, par exemple, ne parle pas notre langue comprend ce qu'on lui demande. » (Entretien N° 9)

Un éducateur affirme cependant que la compréhension de l'enfant est liée au type de règle dont il est question :

« Je crois qu'ils ne comprennent pas tout, comme les règles de sécurité. Mais les règles de rangement, par exemple, ils les comprennent très bien. » (Entretien N° 4)

Un autre professionnel pense, sans être plus explicite, que les enfants ne comprennent pas à la manière de l'adulte : « Ils les comprennent à leur façon. » (Entretien N° 8)

Par ailleurs, s'il existe des règles que les enfants ne peuvent pas comprendre, elles sont, selon les éducateurs, soit incohérentes ou inadaptées soit liées à l'adulte, à son propre confort, à son seuil de tolérance, etc.

Je tiens enfin à relever qu'un seul des éducateurs interrogés pose le problème de la forme et du contenu, et émet un doute quant à la compréhension de ces deux «niveaux» par l'enfant. Et sur ce point il rejoint la théorie de Piaget, dont nous avons parlé au chapitre II.

«La règle en elle-même, je pense qu'ils peuvent la comprendre si elle est expliquée. Mais ils ne comprennent sûrement pas le fond, les raisons de la règle. Par exemple, il leur est interdit de ramasser les seringues. L'interdiction en elle-même, ils la comprennent, mais le pourquoi d'une telle règle (les risques de contamination, les maladies), ça les dépasse, ça ne les concerne pas.» (Entretien N° 5)

En conclusion, les éducateurs se montrent assez ambivalents quant au concept de la règle et de son application. Ils affirment l'importance de son rôle en éducation et de son respect tout en soulignant que l'explication est essentielle, la négociation favorisée. Ils pensent enfin, en majorité, que les enfants comprennent les règles sous certaines conditions. Mais pourrait-il en être autrement? Serait-il cohérent d'expliquer les règles aux enfants tout en étant persuadé qu'ils ne pourront pas les comprendre? L'un ne va probablement pas sans l'autre. Je terminerai en rappelant un point dont la persistance devrait donner matière à réflexion. Les éducateurs craindraient pour leur statut, sentiment exacerbé lors de relations conflictuelles. Leurs propos sont, par moments, très évocateurs! L'enfant représente-t-il réellement une menace pour l'autorité de l'adulte? Je laisse la question ouverte...

VI

Des styles éducatifs

Les résultats de la première partie de l'enquête nous montrent clairement que les éducateurs accordent une importance non négligeable aux règles et à leur respect. Par ailleurs, il apparaît que les notions de discussion des règles, de respect des besoins de l'enfant – on l'a montré par l'exemple typique du code déontologique des professionnels de la petite enfance de Genève⁷⁰ – se révèlent être également des perspectives privilégiées, des valeurs reconnues et défendues. Que se passe-t-il donc lorsque ces deux aspects des priorités éducatives se rencontrent, lorsque les désirs d'un enfant se confrontent à une règle?

La problématique peut en effet être perçue selon deux axes: le respect de la règle et le respect des besoins et désirs de l'enfant. Ainsi, les réactions des éducateurs ont été traitées selon ces deux axes, menant d'un style très coercitif (respect absolu de la règle) à un style non directif (respect absolu des désirs et besoins de l'enfant).

Les réactions proposées par les éducateurs en rapport avec les scénarios nous fournissent une première esquisse de réponse. Pour y parvenir, une démarche de catégorisation des réactions m'a amenée à élaborer quatre styles éducatifs.

70. Voir chapitre III.

Classification des réactions-types

Cette classification a pu être constituée par la mise en évidence de certaines réponses similaires et constantes données à la question B.5: « Dans une telle situation, qu'auriez-vous fait? » Les réactions-types ont été construites en fonction des solutions proposées par les éducateurs en rapport avec les scénarios. Les styles éducatifs, proposés ici mais développés plus loin, ont pu être conçus grâce à cette catégorisation.

Remarques: les réponses les plus fréquemment données par les neuf éducateurs ont été mises en évidence par des italiques; quelques réponses n'ont pas pu être classées par manque de précision, un astérisque (*) le signale.

Styles	Réactions-types	Fréquences
Scénario I « Le bac à maïs »		
Plutôt coercitif:	<i>Casser le jeu plus rapidement, en sortant l'enfant du bac</i>	6 fois
Plutôt persuasif:	Modifier le jeu de l'enfant, en jouant avec lui	1 fois
Plutôt conciliateur:	Laisser jouer l'enfant, lui demander de ramasser le maïs	1 fois
Plutôt non directif:	Laisser jouer l'enfant, éventuellement lui suggérer de ramasser le maïs	1 fois
Scénario II « Une promenade »*		
Plutôt coercitif:	Prendre l'enfant par la main: réaction plus rapide	3 fois
Plutôt persuasif:	<i>Prendre l'enfant par la main, en lui expliquant les dangers ou l'appeler</i>	4 fois

Styles	Réactions-types	Fréquences
Plutôt conciliateur:	L'enfant peut aller voir ce qui l'intéresse, sans lâcher la main de son copain	0 fois
Plutôt non directif:	Laisser courir l'enfant, en lui rappelant le danger	0 fois
Scénario III « Un repas »		
Plutôt coercitif:	Forcer l'enfant à manger	0 fois
Plutôt persuasif:	Insister pour que l'enfant mange « C'est pour ton bien »	1 fois
Plutôt conciliateur:	<i>Mettre la salade dans l'assiette, en laissant le choix à l'enfant</i>	4 fois
Plutôt non directif:	<i>L'enfant se sert et choisit lui-même ses aliments</i>	4 fois
Scénario IV « Une sieste »		
Plutôt coercitif:	<i>Sortir l'enfant de la salle de sieste: réaction plus rapide</i>	5 fois
Plutôt persuasif:	Sortir l'enfant de la salle de sieste, en le calmant et en l'écoutant	2 fois
Plutôt conciliateur:	Garder l'enfant dans la salle de sieste. Essayer de le calmer (par l'humour)	2 fois
Plutôt non directif:	Garder l'enfant dans la salle de sieste, le laisser parler, discuter avec lui	0 fois
Scénario V « Dans le coin bibliothèque »*		
Plutôt coercitif:	Enlever le livre, « casser » l'action (privation de l'objet)	2 fois

Styles	Réactions-types	Fréquences
Plutôt persuasif:	<i>Réparer le livre avec l'enfant, et/ou le regarder ensemble</i>	5 fois
Plutôt conciliateur:	Proposer une alternative à l'envie de déchirer, comme une activité de collage	1 fois
Plutôt non directif:	Laisser le livre à l'enfant	0 fois
Scénario VI «Avant un repas»*		
Plutôt coercitif:	<i>Enlever le plat ou reculer la chaise de l'enfant</i>	6 fois
Plutôt persuasif:	Empêcher l'enfant de « piquer » dans le plat en lui expliquant que c'est dégoûtant	1 fois
Plutôt conciliateur:	Laisser le plat, servir l'enfant: il peut « piquer » dans son assiette	1 fois
Plutôt non directif:	Laisser l'enfant continuer, cela ne dérange personne	0 fois
Scénario VII «Dans le jardin»		
Plutôt coercitif:	<i>Rechercher l'enfant et exiger le «s'il te plaît»</i>	4 fois
Plutôt persuasif:	Rechercher l'enfant et lui dire de demander plus gentiment	2 fois
Plutôt conciliateur:	Tourner la situation à l'humour, au jeu	3 fois
Plutôt non directif:	Ne pas réagir	0 fois
Scénario VIII «Un rangement»		
Plutôt coercitif:	Rechercher l'enfant, et exiger le rangement	1 fois

Styles	Réactions-types	Fréquences
Plutôt persuasif:	<i>Rechercher l'enfant et l'aider à ranger, ou lui demander de ranger après le repas</i>	5 fois
Plutôt conciliateur:	Laisser l'enfant partir, ranger soi-même le jeu	2 fois
Plutôt non directif:	Laisser l'enfant finir son jeu	1 fois
Scénario IX « Un retour de promenade »		
Plutôt coercitif:	<i>Rechercher ou appeler l'enfant, et le ramener au vestiaire</i>	9 fois
Plutôt persuasif:	Rechercher l'enfant en lui montrant les dégâts qu'il fait	0 fois
Plutôt conciliateur:	Laisser l'enfant courir, mais lui demander de nettoyer	0 fois
Plutôt non directif:	Laisser courir l'enfant, ne pas réagir	0 fois
Scénario X « Un jeu libre »		
Plutôt coercitif:	<i>Casser le jeu: réaction plus rapide</i>	6 fois
Plutôt persuasif:	Modifier le jeu de l'enfant, en jouant avec lui	2 fois
Plutôt conciliateur:	Proposer une alternative, comme un avion en papier	1 fois
Plutôt non directif:	Laisser l'enfant continuer son jeu	0 fois

Elaboration des styles éducatifs

A l'analyse des réactions proposées, un constat a pu être établi : quelle que soit la situation conflictuelle, les réponses des éducateurs peuvent être regroupées dans quatre catégories, représentant des degrés différents d'exercice de l'autorité. Il a donc été possible de définir quatre styles de discours éducatifs. Ces derniers étant très proches des formes parentales de discours sur l'autorité présentées dans la recherche de Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon⁷¹, il m'a été possible de reprendre, avec quelques modifications, leur classification. Notons que cette concordance entre les discours parentaux et les professionnels peut surprendre, les enjeux et les rôles étant différents. Cependant, la classification établie par les sociologues exprime de manière plus ou moins exhaustive les diverses possibilités d'exercices de l'autorité, qu'ils soient parentaux ou professionnels. Une étude comparative pourrait se révéler très intéressante, mais n'entre pas dans le cadre de cette recherche.

Une remarque préalable me semble importante. Les différents styles que je développe ci-après ne sont que des *modèles*, des caricatures, produits d'une *schématisation*. Il est donc évident que ces styles éducatifs ne sont pas déterminés pour chaque éducateur. En effet, une réaction varie en fonction de la situation, certaines nécessitant une décision plus urgente, plus ferme. Cependant il est également à souligner que, par exemple, la situation dans laquelle la règle de politesse est de rigueur, les réactions proposées par les professionnels sont en majorité plus coercitives que celles émises pour le scénario « Une promenade » (la petite fille se mettant en danger en courant au bord de la route) ! Par ailleurs, ces différentes formes d'autorité ne sont basées que sur le discours des éducateurs. Les réactions proposées peuvent donc ne pas cor-

71. Kellerhals, J. et Montandon, C., *Les stratégies éducatives des familles*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1991, pp. 111-115.

respondre à celles qui auraient été amenées par la situation. Nous restons donc dans le domaine de la supposition, de l'hypothèse.

Le style coercitif

Ce style privilégie la règle et son respect, au détriment des désirs de l'enfant. Le non-respect de la règle est passible d'une sanction de type « mise à l'écart du groupe » par exemple. Ainsi la règle doit être imposée; sa compréhension par l'enfant est secondaire. Concernant la description de la forme coercitive, Jean Kellerhals confirme: «La nécessité d'une obéissance immédiate et/ou inconditionnelle est soulignée.»⁷² Aucune négociation n'est donc admise, voire même envisagée. Peu d'espace est donc laissé à l'enfant. Par ailleurs, ce style se caractérise également par des réactions assez rapides. Seuls un, éventuellement deux avertissements sont accordés avant que l'activité soit « cassée » (terme retrouvé assez fréquemment dans le discours des éducateurs). On pourrait mettre en parallèle ce style avec une certaine crainte de « se faire avoir », selon le principe « donner la main et se faire manger le bras ».

«Je l'aurais sortie beaucoup plus rapidement pour qu'elle ne dérange pas la sieste.» (Entretien N° 8, scénario IV)

«Je lui aurais enlevé le livre à la première déchirure. Il n'y a aucune raison pour qu'il déchire le livre.» (Entretien N° 9, scénario V)

«Je n'aurais pas abandonné. J'aurais été la rechercher et exigé le «s'il-te-plaît».» (Entretien N° 5, scénario VII)

Hypothèse: ce style est motivé par la vision d'un enfant hétéronome et donc dépendant de l'adulte. Il n'est pas apte à se gérer et a besoin d'être dirigé; l'adulte sait ce qui est bon pour lui. Dans cette optique, laisser un choix, une certaine liberté à l'enfant peut se révéler dange-

72. *Ibid.*, p. 112.

reux pour lui. On peut retrouver ici la notion d'éducation « traditionnelle ».

« C'est très dangereux de vouloir son accord (celui de l'enfant) : on permet une confusion, parce qu'il va s'illusionner en croyant qu'il peut décider. Dans un premier temps, il y a des choses qu'il faudra lui imposer en les expliquant peut-être après coup. » (Entretien N° 1)

Il apparaît comme évident que dans un cas de mise en danger de la sécurité des autres enfants (scénario X, par exemple), on retrouve un grand nombre de réactions-types sur le mode plutôt coercitif (6 fois, contre 2 fois en style persuasif et 1 fois en conciliateur). Ce résultat me paraît tout à fait explicable en raison de l'urgence de la décision à prendre.

Le style persuasif (ou coercitif-compréhensif)

Ce style « met l'accent sur la nécessité d'expliquer à l'enfant les raisons d'une décision... Cette importance donnée à la négociation/persuasion n'empêche pas que l'autorité soit par ailleurs ressentie comme très nécessaire. »⁷³ Le respect de la règle reste donc important. Cependant l'éducateur cherche la compréhension, voire l'acceptation de la règle par l'enfant. Cette démarche peut être appuyée par un rappel des normes « cela ne se fait pas » ou « c'est pour ton bien ». Il s'agit, en quelque sorte, d'une coercition douce. Ainsi la règle sera respectée avec l'aide de l'adulte. Le jeu ne sera pas « cassé », mais modifié, avec des explications, de telle manière qu'il corresponde au cadre de la règle.

« Dans cette situation, je chercherais des arguments pour l'amener à goûter; je m'appuierais sur le fait que les autres enfants mangent. » (Entretien N° 2, scénario IV)

« Je lui aurais expliqué la règle en tenant compte de ce qu'elle avait envie de faire. Je lui expliquerais qu'elle ne peut pas partir regarder les fleurs parce que c'est dangereux, mais qu'elle pourrait le faire une fois

73. *Op. cit.*, p. 112.

arrivée au parc. Je l'aurais ensuite prise par la main.» (Entretien N° 6, scénario II)

«J'aurais été le rechercher en laissant mes collègues avec les autres. J'aurais rangé avec lui; je trouve que c'est important. Je n'aurais pas rangé les puzzles seule.» (Entretien N° 7, scénario VIII)

(Si l'on se réfère aux résultats unanimes concernant la nécessité d'expliquer la règle aux enfants, il est légitime de supposer que ce style conviendra mieux que le précédent aux professionnels de la petite enfance.)

Hypothèses: l'enfant n'a pas les capacités nécessaires pour se gérer; cependant il est apte à comprendre les règles. Il est donc essentiel d'accorder une explication pour ce qui est exigé. On pourrait qualifier cette attitude de «demi-mesure» sans connotation péjorative: la règle doit être respectée, mais elle ne devrait pas, dans la mesure du possible, être imposée.

Une seconde hypothèse peut être avancée. L'éducateur se construit des convictions influençant ses pratiques pédagogiques. Il en défend certaines, en rejette d'autres. D'autre part, toute institution de la petite enfance, par son projet, tente d'explicitier les valeurs éducatives qui lui correspondent. Le professionnel est alors soumis à des règles institutionnelles qu'il ne maîtrise pas. Il peut ne pas y adhérer, mais doit les appliquer. Il en résulte un conflit interne. Pour comprendre ce phénomène, il faut nous attarder un instant sur un concept de la psychologie sociale: la *dissonance cognitive*. Fischer le décrit comme «un état de tension intérieure résultant d'une coexistence discordante entre des idées ou des opinions acquises antérieurement et un ou des faits nouveaux»⁷⁴. Ce manque de cohérence, cette discordance doit être annihilée. Dans cette optique vont se mettre en place des mécanismes de réduction. Ceux-ci sont de plusieurs ordres, comme nous le résume Léon Festinger: «La personne peut tenter de modifier une ou plusieurs des

74. Fischer, G.-N., *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris: Dunod, 1996, p. 68.

croyances, opinions ou comportements impliqués dans la dissonance; elle peut chercher à étayer sur de nouvelles informations les consonances existantes et réduire d'autant la dissonance globale: elle peut enfin essayer d'oublier ou de minimiser les éléments cognitifs dissonants. Pour que ces efforts réussissent, ils doivent rencontrer le soutien d'un milieu soit physique, soit social.»⁷⁵ L'exemple d'une telle situation reste la meilleure des illustrations...

«Je suis contre cette règle... C'est une règle que nous avons dans l'institution dans laquelle je travaille et je suis obligée de l'appliquer. Mais j'estime que ce n'est pas à nous de faire ça (demander à l'enfant de goûter de tout).» (Entretien N° 9, scénario III)

L'éducatrice est donc contre une règle établie dans la garderie; cependant, comme elle l'explique elle-même, elle est «obligée de l'appliquer». Tant que les enfants acceptent de manger de tout, la dissonance reste latente; mais celle-ci se manifeste dès qu'un enfant refuse de suivre cette règle, comme dans le scénario proposé. Lorsque l'éducatrice doit expliquer comment elle aurait agi dans une telle situation, voici ce qu'elle suggère:

«Dans ma garderie, on sert la salade avant le reste. L'enfant finit par manger son bout de salade quand il voit que les autres ont le reste du repas dans l'assiette.» (Entretien N° 9, scénario III, question 6)

Un premier élément apparaît. L'éducatrice tend à «disparaître» du champ de l'action. Elle n'aurait, semble-t-il, pas à intervenir, la pression du groupe d'enfants jouant ce rôle. La solution qu'elle propose a donc pour objectif de minimiser l'état de dissonance, voire de le faire oublier.

De nombreuses situations semblables peuvent se produire en institution. L'éducateur doit alors trouver des ressources pour réduire ou éliminer la dissonance, la règle institutionnelle devant être respectée. Je vois comme source potentielle de réduction les explications que l'édu-

75. Festinger, L., Riecken, H. W., Schachter, S., *L'échec d'une prophétie*, Paris: PUF, 1956, pp. 24-25.

cateur peut donner à l'enfant sur la justification des règles qu'il impose, l'un et l'autre devant être convaincus. Ainsi le fait que l'enfant comprenne ou paraisse comprendre pourrait alors être perçu comme un mécanisme réducteur de la dissonance.

Le style conciliateur

Ce style prend en compte les désirs de l'enfant au même titre que la règle et son respect. L'enfant a droit à la parole; une certaine liberté lui est octroyée. Ainsi il est fortement question d'argumentation, de négociation. Dans cette optique, la règle n'est plus sous le sceau de l'obligation; elle devient une consigne, voire un conseil. Selon la définition, la règle n'est plus prescriptive, mais tend à être directive. Elle devient en effet «maîtrisable» dans certaines mesures, du moment qu'est accordé à l'enfant le droit de la remettre en cause. Le bien de l'enfant ne correspond donc pas nécessairement au respect de la règle. Le style conciliateur implique également la notion d'assumer les conséquences de ses actes. Il est donc lié à la confiance que l'on porte à l'enfant.

On retrouve ce style sous la dénomination de «forme structurante (ou de *partnership*)» dans l'enquête de Jean Kellerhals. Voici comment il la définit: «(elle) donne moins d'importance à l'obtention d'une conformité immédiate (comme dans le style coercitif) qu'au fait de fournir à l'enfant des repères dont il a besoin pour construire son autonomie... Ils (les parents) sont plutôt un autrui qui montre à l'enfant qu'il doit composer avec des tiers, dont les désirs et intérêts peuvent différer des siens, de même qu'ils désignent des perspectives, des points de vue auxquels l'enfant ne penserait pas spontanément.»⁷⁶

«Ma stratégie c'est: «Tu veux décider, mais tu assumes.» Du moment que cela met en cause seulement l'enfant en question, il peut prendre des décisions; mais par ailleurs, il en assume les conséquences, donc ramasser le maïs.» (Entretien N° 1, scénario I)

76. Kellerhals, J. et Montandon, C., *op. cit.*, 1991, p. 113.

«Je lui aurais fait un avion en papier. Je lui aurais proposé une alternative qui corresponde à son envie.» (Entretien N° 1, scénario X)

«Je l'aurais servi de tout, mais un petit peu. Je lui aurais dit: «Si tu as envie de goûter, tu peux; mais ce n'est pas une obligation.» Parfois, les enfants goûtent et aiment, mais cela peut être à la troisième ou quatrième fois qu'ils ont l'aliment dans leur assiette.» (Entretien N° 3, scénario III)

Hypothèse: l'enfant est supposé apte à se gérer dans certaines circonstances, certaines limites. La coercition, l'imposition de la règle ne sont pas considérées comme un moyen adéquat pour permettre l'acquisition de l'autonomie. Par ailleurs, une liberté est donnée à l'enfant lorsque la décision ne concerne que lui. Il peut alors s'agir de développer le sens de ses responsabilités, notamment par la confiance qu'on lui accorde. Dans ce sens, l'éducateur se réfère volontiers à la psychologie du développement.

Le style non directif

Ce style rappelle fortement la notion d'enfant-roi. Pour qu'il puisse grandir et s'épanouir, ses désirs doivent être considérés et respectés. La règle est alors vécue comme négative, limitatrice: elle est un obstacle au bon développement de l'enfant. Ce style peut être perçu comme un héritage de l'éducation nouvelle. «Si l'enfant porte en lui la clé de sa propre énigme individuelle, s'il a des directives de développement et un plan psychique, il les a en puissance, extrêmement délicats dans leur tentative de réalisation; alors l'intervention intempestive de l'adulte, volontaire, exalté par son pouvoir illusoire, peut contrarier ces plans ou en faire dévier les réalisations occultes.»⁷⁷ La non-directivité, selon Olivier Reboul, est un trait de ce qu'il appelle le «discours nova-

77. Montessori, M., *L'enfant*, 1935, trad. française 1936.

teur» qui «se définit toujours par opposition de ce qu'il nomme lui-même l'éducation traditionnelle [...] Elle est autoritaire, il revendique la liberté et l'autonomie. Elle impose l'imitation des modèles, il fait appel à la créativité de chacun [...] Elle part de l'abstrait, du livresque, il part du vécu, du pratique, du concret.»⁷⁸

«Si c'est un enfant qui n'aime pas la salade, je ne vois pas l'intérêt d'abuser de ce pouvoir-là. Il mangera le légume un autre jour.» (Entretien N° 4, scénario III)

En outre, la transgression des règles peut être considérée comme bénéfique pour l'enfant :

«L'enfant qui respecte toutes les consignes, toutes les limites, nous fait plaisir parce qu'il nous satisfait, vu que c'est nous qui mettons ces règles. Mais l'enfant qui les transgresse, je le trouve aussi intéressant : c'est la preuve qu'il a quand même une certaine autonomie. C'est comme toutes les règles : je crois que c'est toujours en les dépassant que l'on apprend, peut-être en se faisant mal [...] La désobéissance, c'est une prise d'autonomie.» (Entretien N° 2, question 8a)

Hypothèse : l'enfant possède en lui toutes les capacités pour se gérer seul. Il apprendra essentiellement par les expériences positives ou négatives, d'où l'importance de lui laisser une grande liberté.

Quels styles éducatifs pour les professionnels de la petite enfance ?

Les quatre styles éducatifs sont maintenant établis et définis. Dans quelle mesure l'un ou l'autre correspond-il aux éducateurs ? Est-il possible de définir un courant, une tendance éducative, toutes proportions gardées ?

Comme je l'ai mentionné au cours de cette recherche, la psychologie du développement occupe une place importante dans les références

78. Reboul, O., *Le langage de l'éducation*, Paris : PUF, 1984, p. 25.

théoriques des professionnels de la petite enfance. Dans cette optique, l'hypothèse selon laquelle le style *conciliateur* serait majoritairement «favorisé» apparaîtrait comme tout à fait pertinente.

Reprenons donc les résultats du classement des réactions-types (ensemble des scénarios) :

Résultats : sur 86 réactions proposées :

- 42 sont d'un style plutôt coercitif;
- 23 d'un style plutôt persuasif;
- 15 d'un style plutôt conciliateur;
- 6 d'un style plutôt non-directif.

Il est intéressant de constater que sur 86 réactions proposées, 42 (c'est-à-dire presque la moitié) sont d'un style plutôt coercitif. De même, seul un quart des réponses considèrent le respect de l'enfant dans ses désirs comme plus important que le respect de la règle (styles plutôt conciliateur et non directif).

Ainsi, d'une manière plus générale, 75% des réactions des éducateurs privilégieraient le respect de la règle au détriment des désirs des enfants. Suite à ces observations, une question peut se poser: le discours sur l'autorité varierait-il en fonction des situations, ou existe-il des profils d'éducateurs favorisant plutôt la règle ou plutôt l'enfant? Est-il possible de catégoriser les professionnels selon leur discours et mettre ainsi en évidence certaines tendances? Pour ce faire, j'ai repris les réactions-types en les rapportant chaque fois à l'éducateur qui les a proposées. J'ai ensuite défini le «profil d'autorité» de chaque éducateur en comptabilisant les proportions de leurs réponses en fonction du style éducatif auquel elles se réfèrent. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-contre.

Je tiens à souligner que ces résultats ne sont pas définitifs. Pour les contrôler, il faudrait en effet au moins multiplier les entretiens, sinon les scénarios.

	Plutôt coercitif	Plutôt persuasif	Plutôt conciliateur	Plutôt non directif	Totaux
EPE 1*	3	0	4	1	8
EPE 2	8	0	2	0	10
EPE 3	4	2	4	0	10
EPE 4	6	2	1	1	10
EPE 5	7	2	0	1	10
EPE 6	4	3	2	1	10
EPE 7	2	4	2	2	10
EPE 8	3	6	0	1	10
EPE 9	5	3	1	0	9

*EPE: éducateur de la petite enfance

Ce tableau met en évidence une forte propension au style coercitif et persuasif chez tous les éducateurs, excepté un seul (EPE 1) qui privilégierait plutôt la conciliation. Cependant, pour ce dernier, deux solutions proposées n'ont pu être classées, son score n'est donc pas comparable aux autres.

Il apparaît donc clairement que, pour chaque éducateur, la motivation des actions est marquée par la nécessité du respect de la règle. Nous pourrions donc postuler que le respect des désirs de l'enfant ne prend que peu de place dans la relation éducation conflictuelle⁷⁹.

Les éducateurs sont-ils des « Père Fouettard » ?

L'analogie, quoique peu glorieuse, m'est effectivement venue à l'esprit à la lecture des résultats précédents. Se pourrait-il que les profes-

79. Il est à noter que tous les éducateurs ayant souligné l'importance du respect de la règle, il était pertinent de s'attendre à un résultat semblable une fois les réactions-types classées. Cependant cette congruence, dans les convictions et les analyses de scénarios, confortent dans une certaine mesure les tendances qui se dégagent de ces entretiens.

sionnels de la petite enfance favorisent la coercition, l'imposition des règles, reléguant les désirs de l'enfant au second plan?

Ce phénomène doit être considéré sur deux niveaux: l'intention et l'action. Car, comme toute discipline, l'éducation se fonde sur des théories ainsi que sur des pratiques, et l'articulation est loin d'être aisée.

Dans tous les domaines et a fortiori dans l'éducation, l'intention est généralement bonne et estimable. Le principe de base qui motive la relation éducative envisage donc toujours le *bien de l'enfant*. Cependant, à cette première valeur s'en greffe inévitablement une seconde: le *bien de la collectivité*, et ceci notamment en institution. Dès lors un dilemme s'impose, l'une ne rimant pas nécessairement avec l'autre. Ceci n'est pas sans rappeler la problématique de l'autonomie et de la socialisation⁸⁰. L'éducateur est donc aux prises avec deux intentions louables, essentielles; l'assurance de leur respect se traduit par l'établissement de règles, dont le but est de protéger l'enfant ou la collectivité et dans les faits s'imposent toujours à des actes, des comportements enfantins.

Ainsi nous en arrivons au problème de l'action éducative. Défendre une intention, si louable soit-elle, est une chose; la transposer en actes représente une autre histoire. Nous sommes là au cœur d'une grande complexité dans l'éducation. En effet, même si les attentes parentales et sociales évoluent et se modifient, elles subsistent, nombreuses et fatalement contraignantes pour l'enfant. En phrase conclusive, je citerai Eirick Prairat qui, soulevant ce point, tient un discours qui peut être rassurant ou, au contraire, désespérant:

« Le jeune enfant, comme l'a dit et redit la tradition psychologique, est un être égocentrique. Il n'est guère inquiet de la figure de l'autre et l'idée du <faire avec> ne lui est pas d'emblée donnée. Les premiers édu-

80. Pour un exposé clair et passionnant de cette problématique, je renvoie au *Bulletin Petite Enfance*, N° 58, 2/1996, « Autonomie et socialisation ».

cateurs seront donc toujours des poseurs de limites, ils auront toujours à inscrire des coupures dans la toute-puissance de l'enfant pour lui signifier que tout n'est pas permis. Pour le jeune enfant, la loi est d'abord une loi-frontière. Il n'y a pas de raccourci, pas de chemin de traverse qui permettraient l'économie de cette phase.»⁸¹

81. Prairat, E., *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*, Paris: L'Harmattan, 1997, p. 101.

Troisième partie

Conclusions

VII

La désobéissance : une maison hantée?

« L'histoire de l'humanité a commencé par un acte de désobéissance, et il n'est pas improbable qu'elle se termine par un acte d'obéissance. »⁸²
Erich Fromm

Pourquoi aborder, dans la partie conclusive de ce travail, la désobéissance? La question peut se poser. Cette notion a longtemps fait partie, entre autres, du vocabulaire de l'éducation, sous la signification d'une insoumission à ce qui a été demandé. Etablir une règle et l'imposer aux enfants comprend donc le souhait d'une certaine discipline, d'une obéissance. L'un et l'autre concept sont ainsi très liés. Cependant la notion de désobéissance a subi une évolution tout à fait passionnante au cours des décennies, qui n'est d'ailleurs pas sans relation avec notre conception de l'enfance. Aborder ces notions d'obéissance et de désobéissance en fin de travail me tenait donc à cœur. Elles s'insèrent, en effet, entièrement dans une étude sur les règles, puisqu'elles représentent, par définition, leur réponse comportementale. Cela permet enfin d'ouvrir une réflexion et de poser certaines questions en levant un petit bout de voile sur les facteurs qui ont constitué et influencé nos représentations de l'enfant et de l'éducation.

82. Fromm, E., *De la désobéissance et autres essais*, Paris: Robert Laffont, 1989, 1^{re} éd. 1983, p. 11.

L'idée de ce titre métaphorique, *la désobéissance: une maison hantée?* m'est venue au cours de mes lectures, puis de mes entretiens avec les professionnels de la petite enfance. La désobéissance, comme son antonyme, loin d'être un «simple» concept éducatif, civique ou religieux, est également, et avant tout, une notion porteuse de préjugés parfois sinistres. Telles des fantômes, ces images préconçues proviennent d'un passé plus ou moins lointain, plus ou moins glorieux qui hantent nos perceptions actuelles. Voilé d'une brume douteuse, le mot plus que le concept lui-même est rejeté avec force et conviction par les éducateurs de la petite enfance. Mais que se cache-t-il donc derrière la désobéissance?

Du vice à la vertu

Tracer les grandes lignes de l'évolution de la désobéissance, ainsi que de l'obéissance, constitue une première étape particulièrement passionnante et, par ailleurs, nécessaire pour comprendre le discours des éducateurs de la petite enfance, traité plus loin.

L'histoire de l'Homme est intimement liée à l'obéissance et à la désobéissance, que ce soit à un père, à un dieu, à un roi, à une patrie, etc. Cette notion implique donc toujours un être ou une entité supérieure, crainte et admirée. Dans notre histoire de chrétiens, l'obéissance trouve son fondement et sa raison dans la religion et la Bible :

«Soyez soumis, à cause du Seigneur, à toute institution humaine: soit au roi, comme souverain, soit aux gouverneurs comme envoyés par lui pour punir ceux qui font le mal et féliciter ceux qui font le bien.» (Ephésiens, VI, 1)

«Enfants, obéissez à vos parents, dans le Seigneur: cela est juste. [...] Et vous, parents, n'exaspérez pas vos enfants, mais usez, en les éduquant, de corrections et de semonces qui s'inspirent du Seigneur.» (Première Epître de saint Pierre, II, 13)

Toutefois, comme le souligne Erich Fromm dans son essai sur la désobéissance⁸³, l'humanité et la liberté de l'homme trouvent leurs ra-

cines dans un acte de désobéissance, pour les Grecs avec Prométhée, ou pour les Hébreux avec Adam et Eve.

La conception d'une obéissance comme vertu résiste pourtant longtemps. Ferdinand Buisson, dans son fameux *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* datant de la fin du XIX^e, témoigne encore de cette forte influence religieuse :

« Dans l'obéissance du petit enfant, le sentiment religieux est déjà en germe. Le trouble, la crainte de l'Homme en face de l'inconnu qui l'enveloppe, puis le désir de se concilier cet inconnu redoutable, et enfin la joie de se sentir accepté, protégé, aimé par lui, voilà, si je ne me trompe, toute la religion. J'en retrouve tous les traits, comme en une réduction fidèle, dans la soumission de l'enfant. [...] Et cette tendre soumission, cette *piété* fidèle, est l'embryon de la piété religieuse, de ce sentiment caractéristique de l'homme, par lequel il s'envisage avec la Divinité dans les rapports d'un fils avec son père. »⁸⁴

Le père est le premier représentant de la figure divine et doit, dans ces conditions, être obéi. Le devoir d'obéissance s'étend ensuite au maître et représente une nécessité éducative. Dans cette optique, Buisson ajoute : « L'obéissance est la condition première et indispensable de toute éducation. Ce point est hors de conteste, et, quelque idée que l'on se fasse de l'éducation, à quelque système de philosophie et de pédagogie que l'on se rattache, il faut accorder cette proposition comme évidente par elle-même. »⁸⁵ Pourtant cet auteur exprime également une évolution sociale dans ce domaine. Le Siècle des Lumières a apporté son lot de valeurs nouvelles dont l'autonomie, influençant les mentalités. L'obéissance reste toutefois ancrée, bien que plus nuancée.

« La société, depuis cent ans, travaille de toutes ses forces à changer, modifier, remplacer ses aplombs anciens. Toute fondée autrefois sur l'obéissance, elle s'appuie de plus en plus sur l'indépendance ; l'autorité

83. (De la page 102) *Ibid.*, pp. 11-12.

84. Buisson, F. (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire, Première partie*. Tome second, Paris: Hachette, 1887, p. 2125.

85. *Ibid.*, p. 2121.

était elle-même son âme vivante, à présent c'est la liberté. L'école, fille et mère à la fois de la société, ne pouvait échapper à ce mouvement, le plus grand peut-être qui ait bouleversé le monde moral depuis l'établissement du christianisme sur les ruines païennes. [...] La première condition pour faire cette âme (de l'enfant) libre, c'est de la faire bonne et nous ne la ferons point bonne si elle n'est pas pénétrée de l'esprit de douceur et d'obéissance.»⁸⁶

Un changement s'annonce. Pourtant, dans un contexte plus récent et à titre d'exemple, la Charte de l'écolier lausannois de 1945 reflète encore une éducation sous le joug de l'obéissance :

«6. Mon enfant, aime et respecte ton maître qui passe sa vie à t'instruire; obéis promptement et sans murmure à ce qu'il te commande.»⁸⁷

Bien que rarement mentionnée au profit de son contraire, la désobéissance reste donc un vice pendant plusieurs siècles. Peut-être voit-on en elle la manifestation du côté «mauvais» de l'enfant, marqué, rappelons-nous, par le péché originel. Rendre l'enfant sage et obéissant équivaut à l'éloigner de cette origine funeste et de l'élever – terme appartenant d'ailleurs au vocabulaire éducatif – vers la bonté et la spiritualité, objectif de toute vie humaine.

Cette approche se modifiera, fait surprenant, par un retournement linguistique. On parlait d'obéissance? On parlera de désobéissance à partir des années cinquante. Dès le début du XX^e siècle, deux manières opposées de penser l'éducation vont s'élaborer parallèlement. Il s'agit tout d'abord de l'apparition de l'Education nouvelle, avec les théories de Claparède, Montessori, Decroly, et bien d'autres. Trois principes fondamentaux alimentent cette nouvelle conception de l'éducation, selon Jacques Ulmann⁸⁸, qui, dans son ouvrage, résume les grandes lignes pédagogiques contemporaines :

86. *Ibid.*, p. 2123.

87. Heller, G., «*Tiens-toi droit!*» *L'enfant à l'école primaire au XIX^e siècle: espèce, morale, santé*, Lausanne: Editions d'en bas, 1988, p. 105.

88. Ulmann, J., *La pensée éducative contemporaine*, Paris: PUF, 1976, pp. 27-29.

La désobéissance: une maison hantée?

- « Il y a une nature enfantine... »
- « Il faut la respecter et en assurer le développement. »
- « Cette conception consiste à prendre l'enfant pour centre des programmes et de méthodes scolaires. »

Dans un tel contexte, quelle est la place de l'obéissance? Pour Maria Montessori, elle semble importante. Cependant, elle est naturelle et provient des enfants eux-mêmes. Il s'agit d'une discipline intérieure et non plus d'une soumission imposée.

« Malgré l'aisance et la désinvolture qui caractérisaient leur façon d'être, ces enfants donnaient l'impression d'être extraordinairement disciplinés. [...] D'où venait cette discipline parfaite, vibrante, même quand elle se manifestait dans le plus profond silence, cette obéissance qui allait au-devant du commandement? Le calme qui régnait dans la classe [...] était pénétrant, émouvant. Personne de l'avait provoqué. *Personne, d'ailleurs, n'aurait pu l'obtenir de l'extérieur.* »⁸⁹

Les courants libertaires, contemporains à l'Education nouvelle, défendent des objectifs plus extrêmes, « revendiquant une absolue *liberté* pour l'élève. [...] Pratiquement considérée, l'idéologie libertaire s'accompagne du refus, véhémentement proclamé, de l'exercice de tout comportement d'*autorité*. Appliquée à l'éducation, elle amène à remettre à l'enfant l'autonomie entière de ses choix, éliminant par là même toute volonté coercitive de l'adulte. »⁹⁰ Dans ce rejet de l'autorité, la question de l'obéissance devient alors intéressante. Avec Neill, la désobéissance gagnera le statut de « vertu ». Et même plus qu'une qualité, elle est une nécessité au bon développement de l'enfant, à l'acquisition de sa liberté: « Pourquoi un enfant devrait-il obéir? Ma réponse est la suivante: « Parce qu'il doit satisfaire la soif de pouvoir de l'adulte. Autrement, pour quelle raison devrait-il le faire? [...] Aucun enfant obéissant ne peut devenir un homme ou une femme libre. »⁹¹

89. Montessori, M., *L'enfant*, op. cit., p. 109.

90. Avanzini, G. (Ed.), *La pédagogie au XX^e siècle*, Toulouse: Privat, 1975, p. 151.

91. Neill, A. S., *Libres enfants de Summerhill*, Paris: Maspero, 1970, pp.143-146.

Mais comme je le mentionnais plus haut, une autre manière de penser – ou d'utiliser – l'éducation prend forme dans la première moitié de ce siècle et amènera probablement à une évocation plus discrète de l'obéissance par la suite. A cette époque, l'Europe subit deux guerres durant lesquelles la soumission, l'obéissance sont des facteurs fondamentaux et redoutables. Hubert Hannoun, dans son approche éducative du nazisme, explicite ce fait: «Pour former cet homme de décision et de responsabilité (le nationaliste nazi), une seule méthode est préconisée par Hitler et les théoriciens nazis: l'autorité indiscutable du formateur sur le formé. Le premier décide, le second se soumet.»⁹² L'obéissance étant à la base même de l'idéologie nazie, elle ne peut plus décentement être utilisée en éducation.

Ces événements historiques peuvent peut-être expliquer pourquoi, quelques années après la fin de la Seconde Guerre mondiale, la désobéissance apparaît véritablement dans les écrits, une fois l'obéissance bannie. Elle devient même une spécialité des médecins et pédopsychiatres. Héritage de Freud? Toujours est-il que plusieurs ouvrages traitant des défauts de l'enfant sont publiés; et chacun consacre un chapitre à l'enfant désobéissant. Leur objectif est de chercher et d'expliquer les causes, plus ou moins pulsionnelles, de ce comportement d'opposition, voire, pour certains, de le guérir. Ainsi pour le D^r André Berge, la désobéissance, qu'il classe parmi les défauts «agaçants», se fonde sur deux facteurs; d'une part, l'esprit d'opposition, véritable besoin de l'enfant, qui permet les premières constructions d'une personnalité autonome; d'autre part «l'impossibilité de résister à une force, instinctive ou autre, plus puissante que la règle que l'adulte prétend imposer.»⁹³ Dans un autre ouvrage, *La liberté dans l'éducation*, il explique que le principe de plaisir représente une des causes de la désobéissance⁹⁴. Dans cette optique, les éducateurs ont pour fonction d'in-

92. Hannoun, H., *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage*, Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1997, p. 128.

93. Berge, A., *Les défauts de l'enfant*, Paris: Payot, 1968, 1^{re} éd. 1953, p. 50.

94. Berge, A., *La liberté dans l'éducation*, *op. cit.*, p. 52.

carner le principe de réalité, imposant des règles et des contraintes comme protection.

Dans un même ordre d'idée, le D^r Gilbert Robin montre qu'il existe différents types de désobéissance: passive ou active, partielle ou globale, par crises ou habituelle. Il conclut en affirmant ceci :

«En définitive, ne disons pas de mal de la désobéissance. Elle a le mérite de nous éclairer sur nos capacités d'éducateur et c'est par elle que nous apprenons à déchiffrer le caractère de l'enfant, sa première affirmation de soi. Elle sert à mesurer les dimensions de la personnalité en formation et les exigences de son espace vital. [...] Ce que l'on peut soutenir d'une manière pratique, c'est que la désobéissance globale, quelles que soient les personnes et les méthodes employées, prouve des troubles de caractères sur la nature desquels on demandera l'avis du médecin-éducateur et neuro-psychologue.»⁹⁵

Force est de constater que la psychologie du développement de l'enfant et surtout la psychanalyse ont influencé de façon caractéristique la vision de l'enfant et de ses comportements. Dans un élan psychologisant, la pédagogie devient l'apanage des médecins qui abordent des «problèmes» de l'enfant tels que la paresse, la gourmandise, la curiosité, la peur, le mensonge, le vol, et évidemment la désobéissance.

L'expérience du nazisme a fortement marqué les mémoires et les mentalités. Probablement a-t-elle contribué à une conception moins autoritaire de l'éducation reléguant l'obéissance et la désobéissance à cette période peu glorieuse, si ce n'est dans la pratique, du moins, dans les propos. A l'aube du XXI^e siècle, nous n'aimons plus parler d'autorité, de supériorité de l'adulte. Ces discours nous laissent toujours un arrière-goût amer et peu digeste. Cet héritage est encore présent, sous-jacent dans les discours des professionnels. Catégoriques concernant l'importance des règles et de leur respect – peut-être est-ce parce qu'ils pratiquent l'éducation quotidiennement? – ils le sont moins pour tout ce qui touche à la désobéissance. Et c'est là le sujet de mon prochain propos.

95. Robin, G., *La guérison des défauts et des vices chez l'enfant*, Paris: Domat, 1956, p. 338.

La désobéissance ou le rejet d'un symbole

Tout au long de mon travail jusqu'au présent chapitre, je n'ai pas utilisé l'obéissance ou la désobéissance comme vocables. Je leur ai toujours préféré « respect ou non de la règle ». Ce choix est tout à fait délibéré. En effet, suite aux entretiens avec les professionnels de la petite enfance, il est rapidement apparu que ces deux notions signifiaient, pour eux, plus ou autre chose que les définitions proposées par les dictionnaires. Il semble que celles-ci témoignent avec force, et peut-être plus que tout autre concept pédagogique, d'une éducation dont on rejette les principes. Ces deux termes ne pouvaient donc pas être employés sans arrière-pensée ou connotations particulières. Mais quel est donc ce regard que les éducateurs portent sur la désobéissance ?

Un premier point est mis en évidence par son unanimité : aucun des professionnels interrogés ne dit utiliser le terme « désobéissance » dans son discours éducatif. Cette affirmation correspond à « l'air du temps ». En effet, alors que le concept de l'obéissance est traité par Buisson dans son dictionnaire, fin du siècle passé, ce terme devient, à ma connaissance, plus ou moins introuvable quelques décennies plus tard et ceci quel que soit le type d'ouvrage auquel on se réfère. Par contre, comme nous l'avons vu, de nombreux auteurs abordent la question de la désobéissance dès les années 1950 environ. Pourtant, comme son antonyme, ce mot semble également avoir disparu depuis du vocabulaire pédagogique. Phénomène de mode ? Peut-être ; quoique, à mon sens, la raison soit plus profonde, plus affective...

Suite à ces premières observations, il est passionnant de se pencher sur les nombreuses et diverses réactions qu'a suscitées la mention du mot « désobéissance ». Sans plus de commentaires préalables, je livre les réflexions des éducateurs :

« Je n'aime pas ce terme, parce que cela me fait un peu penser à l'esclavage. L'obéissance, la désobéissance ont tellement été, par le passé, utilisées à tort et à travers que je n'aime pas. Je préfère le terme apprendre. » (Entretien N° 1)

La désobéissance: une maison hantée?

«C'est un terme qui me dérange parce qu'il suppose une faute de la part de l'enfant: <Tu as désobéi, donc tu as commis une faute.> [...] Pour moi la désobéissance a une connotation très négative. Un enfant qui passe outre une règle, j'ai souvent l'impression que c'est une découverte pour lui, une prise d'autonomie.» (Entretien N° 2)

«Je l'ai sûrement dit, mais j'utilise beaucoup plus le terme écouter.» (Entretien N° 3)

«C'est un terme qui me fait penser à l'éducation d'un chien, avec des ordres. Cela donne la notion que les enfants n'auraient qu'à obéir à des règles. Or il y a de nombreux moments où on leur donne le droit de s'exprimer. Je n'aime pas du tout ce terme désobéissance.» (Entretien n° 4)

«Je n'aime pas ce mot. Il a une très forte connotation de méchanceté: <Tu désobéis> signifie: <Tu es méchant>, comme une étiquette que l'on colle à l'enfant et qu'il ne pourra plus enlever. C'est plutôt un langage de parents.» (Entretien N° 5)

«Je ne dis pas: <obéis>, mais plutôt: <Ecoute ce que je te demande> ou <je ne suis pas d'accord>. <Désobéissance> est un mot qui a une connotation d'étiquette, alors que cela ne correspond pas au développement de l'enfant. Cela rappelle trop un enfant sage d'autrefois et ce n'est pas du tout l'image que l'on a des enfants aujourd'hui.» (Entretien N° 6)

«Ce serait plutôt: <Tu écoutes> ou <Tu n'écoutes pas>. Peut-être que cela m'est arrivé d'utiliser le terme <obéir> une ou deux fois, mais <désobéir> non. C'est désuet.» (Entretien N° 7)

«Je n'aime pas ce terme <désobéissance>. Un enfant désobéit oui, mais je préfère dire qu'il n'a pas envie d'écouter ou de faire ce qu'on lui dit.» (Entretien N° 8, scénario II)

«C'est nous qui disons que l'enfant désobéit. Je ne pense pas qu'un jeune enfant connaisse le mot <désobéissance> même s'il sait ce qu'il

fait. Ce n'est pas un terme que j'utilise, et mes collègues non plus.»
(Entretien N° 9)

Une chose est sûre : le mot « désobéissance » n'est pas anodin, et les images soulevées sont parfois très fortes ! Regardons plus en détail ces réactions, en soulignant les thèmes communs.

L'*affectif* est le premier aspect qui peut surprendre. En effet, cinq éducateurs avouent ne pas aimer le terme de désobéissance. Il dérange, et certains mentionnent une connotation très négative. Les professionnels préfèrent alors utiliser « écouter ». Cette substitution correspond tout à fait à l'importance pour les éducateurs de discuter, de négocier avec l'enfant⁹⁶. La communication, la verbalisation est devenue fondamentale en éducation, et « écouter » en fait partie. D'autre part, par ce choix, la notion d'autorité, de relation asymétrique est nettement moins perceptible. La coercition est effacée... ou simplement cachée ? Tout en étant très difficiles et sûrement inutiles à analyser, ces réactions affectives témoignent que, telle une photographie, le mot « désobéissance » met en scène des événements, des personnages qui rebutent, troublent, inquiètent – font peur ? –, touchant la part fragile d'une histoire individuelle et commune.

Trois éducateurs se réfèrent également explicitement au *passé* du mot « désobéissance ». Ce dernier, rappelant les « enfants sages d'autrefois », est obsolète. Un éducateur déplore, par ailleurs, son utilisation jadis abusive. Il serait donc perçu comme le symbole de théories pédagogiques anciennes et poussiéreuses ou trop douloureuses.

D'autres images sont également fortes en signification. Ainsi, la désobéissance suggère aussi l'esclavage, l'éducation canine, la méchanceté ou une étiquette immuable que l'on appliquerait à l'enfant. On peut sous-entendre à ces images symboliques et évocatrices l'éveil de l'affectif et probablement une référence au passé. Par exemple, la notion d'étiquette peut se rapporter aux ouvrages traitant des défauts de l'enfant.

96. Voir le chapitre V, « Professionnels de la petite enfance, quelle conception de la règle éducative ? ».

Enfin, un éducateur explique que la désobéissance est un vocabulaire de parents (entretien N° 5). Cette constatation est tout à fait intéressante. En effet, dans le cadre de la récente enquête *Enfance maltraitée en Suisse*, «le motif invoqué pour punir physiquement les enfants de moins de 2,5 ans est, dans 40,5% des cas, la désobéissance»⁹⁷. Ce même motif est cité, par les parents enquêtés, en troisième position (31%) pour expliquer la raison du dernier châtiment corporel infligé aux enfants, et ceci indépendamment de leur âge (l'enquête prend en compte des enfants âgés de 0 à plus de 12 ans). La désobéissance est donc encore bien présente dans notre éducation de fin de XX^e siècle, même si elle a disparu des écrits pédagogiques, éducatifs, psychologiques ou autres. Par ailleurs, le lieu de son évocation alimente d'autant plus le caractère affectif qui enveloppe ce terme!

Ayant constaté ce que réveillait la notion de désobéissance chez les éducateurs, il serait intéressant maintenant de connaître comment ils la définissent. Loin d'être univoques, leurs propositions sont parfois surprenantes⁹⁸.

La désobéissance, c'est:

- un désaccord, parfois une injustice, une incompréhension;
- une prise d'autonomie;
- l'expérience;
- le principe de liberté;
- le non-respect d'une règle;
- ne pas obéir à une règle;
- un refus d'écouter, c'est dépasser les limites;
- une façon de se faire remarquer.

97. *Enfance maltraitée en Suisse*, Rapport final présenté au chef du Département fédéral de l'intérieur par le groupe de travail «Enfance maltraitée». Berne, 1992, pp. 30-31.

98. Les définitions proposées apparaissent dans l'ordre respectif des entretiens (première proposition = premier entretien, etc.).

Trois éducateurs conservent la définition «de base» de la désobéissance, à savoir le non-respect de la règle. Il faut toutefois remarquer qu'un éducateur ayant donné cette définition (entretien N° 5) préfère, lors des analyses de scénarios, parler de non-respect de la règle plutôt que de désobéissance, même si les termes s'équivalent d'un point de vue sémantique :

«Question : «Selon vous, qu'est-ce que la désobéissance?»

Réponse : «C'est le non-respect de la règle.»

...

Scénario IV :

Q. : «Dans une telle situation, parleriez-vous de désobéissance de la part de l'enfant?»

R. : «Non. Bien sûr, elle ne respecte pas la règle, mais je ne parlerais pas de désobéissance. Cela me dérange.»

...

Scénario V :

Q. : «Dans une telle situation, parleriez-vous de désobéissance de la part de l'enfant?»

R. : «Non. Il va à l'encontre de la règle. Mais il ne désobéit pas.»

Cette apparente incohérence démontre toute l'importance et tout le poids du signifiant par rapport au signifié. La valeur accordée à l'un n'est pas nécessairement équivalente à l'autre. Nous retrouvons ici une nouvelle manifestation de l'affectif.

D'autres discours, manquant apparemment de cohésion, peuvent également être soulignés. Trois éducateurs parlent, en définissant la désobéissance, de liberté, d'autonomie, d'expérience. Pourtant, malgré leur définition plutôt plaisante et positive, ils rejettent le mot ; le signe est toujours plus important que le sens.

En conclusion, je souhaiterais soulever deux points. Tout d'abord, l'affectif reste essentiel dans cette relation avec la désobéissance. Cette dernière, comme l'obéissance, est caractéristique, voire même caricaturale, du domaine éducatif dans la mesure où elle éveille, d'une manière plutôt aiguë, des émotions et des souvenirs, propres à chacun mais présents dans toutes les mémoires. Cela n'est pas sans raison. Avant d'être

éducateurs, nous avons tous été des éduqués. De ce fait, notre histoire, ainsi que notre pratique professionnelle d'ailleurs, est intimement liée à celle de nos «clients», les enfants. Un acte éducatif peut en rappeler un autre et chaque situation est susceptible d'éveiller en nous des plaisirs et des joies, mais aussi des moments plus douloureux ou des sentiments d'injustice. Telle est l'éducation. Les notions de règle, d'obéissance et de désobéissance sont tout à fait représentatives de cette complexité. Elles ont longtemps été, et le sont même encore, motifs de félicitations ou de réprimandes, voire de sanctions ou de châtiments. Là sont nos souvenirs d'enfant; là se trouvent notre sensibilité, notre fragilité d'adultes. Mais ces notions sont également en lien étroit avec l'Histoire; religieuse, tout d'abord: alors que l'homme est, dès la Genèse, sous le joug de règles divines, la désobéissance apparaît comme malfaisante et libératrice, et l'obéissance comme protectrice et contraignante. Ensuite, elles remémorent des événements politiques parfois pénibles et pourtant réels et ineffaçables. Tel est notre héritage culturel.

Ces innombrables éléments ou fantômes, comme il me plaît de les appeler, hantent nos convictions pédagogiques; ce faisant, je trouve fondamental non seulement d'en être conscient, mais aussi de les discerner, dans la mesure du possible, afin d'atteindre une meilleure compréhension de notre fonctionnement, de notre évolution personnelle et de nos réactions.

En second lieu, l'éducation et notre conception de l'enfance évoluent, heureusement d'ailleurs. Or, témoigner des changements par des actes quotidiens est souvent peu aisé. Je pense que l'expression véritable de ces évolutions se traduit par les modifications du vocabulaire éducatif, par le rejet parfois virulent de certains concepts ou de certains termes comme la désobéissance ou l'autorité, mais aussi par l'adoption de nouvelles notions telles que l'écoute, la négociation, la verbalisation. Cependant, s'il est vrai que l'enfant grandit, évolue, se modifie avec le temps... les enfants, quant à eux, ne resteront-ils pas toujours les mêmes?

Conclusion

Quelle que soit la manière dont elle est nommée, la règle, consigne ou limite, se rencontre partout. Élément fondamental de la vie en société, composante de la relation avec autrui, elle protège, sécurise, structure, organise. Plutôt que de la rejeter, nous devons composer avec elle. Dans nos rapports éducatifs avec les enfants, plus qu'une contrainte, la règle devient une nécessité: appartenant au processus de socialisation, elle est indispensable à la construction de l'identité de l'enfant. En se confrontant et en s'opposant à elle, ce dernier élabore son individualité, son autonomie; mais il apprend également les codes de la vie en collectivité. De ce fait, les nombreux conflits engendrés par la règle peuvent se révéler bénéfiques, pour autant que son statut lui soit reconnu.

Outre les oppositions naturelles, une règle ne devrait pas être un obstacle à la relation. Il faut cependant que certaines conditions soient respectées. La première, et peut-être la plus essentielle, est que la règle doit toujours rester un moyen et ne jamais devenir une fin en soi. N'ayons donc pas peur de jeter, de temps à autre, un regard critique sur elle et de la remettre en question, quelle que soit son origine ou sa raison d'être! Il ne faut en effet pas oublier qu'aucune règle n'est immuable.

La règle, bien que contraignante, est bénéfique; cependant notre attitude envers elle, notre volonté de l'appliquer, nos motivations à la préserver peuvent quant à elles être néfastes. Nous l'avons vu, une règle

touche notre affectivité, voire nos souvenirs; par conséquent, nos réactions d'adultes peuvent parfois manquer de mesure. Le cœur a ses raisons... Rappelons-nous des commentaires suscités par le comportement de Marie qui refuse de dire «s'il te plaît» ou encore par la situation du repas durant lequel il est demandé de goûter de tout. Ce phénomène est par ailleurs intensifié par le fait que la règle s'oppose souvent aux désirs ou besoins de l'enfant. Restons donc souples et vigilants et n'oublions jamais cette simple interrogation: pourquoi?

Le vocabulaire éducatif a une particularité que j'ai souhaité mettre en lumière dans le cadre de ma recherche: des termes très courants et apparemment simples masquent souvent une complexité que l'on n'aurait guère soupçonnée. La règle, la désobéissance, comme l'autorité, en font partie. Mon étude a effleuré quelques facettes de la règle en éducation. Mais de nombreuses interrogations restent soulevées, de nombreux domaines inexplorés. Ainsi, l'imposition de la règle évolue-t-elle avec l'âge des enfants? Je me suis en effet focalisée sur la tranche de 3 à 5 ans; mais qu'en est-il avec les enfants plus jeunes ou plus âgés? Dans quelle mesure les règles interviennent-elles dans les relations entre enfants?

Nous savons maintenant quelle conception certains éducateurs de la petite enfance ont de la règle. Quelle est celle des parents? Existe-t-il une différence entre ces derniers et les professionnels dans l'application de la règle? Par ailleurs, du discours des éducateurs, il est ressorti que la sanction est un phénomène lié à la règle. Ce point n'a cependant pas été approfondi. Quels liens unissent les règles et les punitions? Trouve-t-on différents degrés de sanction selon le type de règle?

Enfin, plusieurs concepts, tels que le respect, le conflit ou le sentiment d'injustice, sont survenus au cours de cette étude. Ils sont, à l'image de la règle, fréquents en éducation; mais que se cache-t-il derrière ces notions?

Le champ d'exploration dans ce domaine est vaste et passionnant. Mais la réflexion et le questionnement restent nécessaires. Ils permettent en effet une meilleure compréhension de nos actes quotidiens et un approfondissement des connaissances de notre pratique profession-

nelle. Car tous ces concepts, cités plus haut, ne font-ils pas aussi l'éducation ?

Comme avec les enfants, je souhaiterais maintenant terminer en racontant une petite histoire...

Sébastien, Paul, Elise et Camille partent un après-midi en promenade avec Annie, leur éducatrice. Après un court instant, Elise s'assied soudainement dans l'herbe, au bord du chemin, et s'applique à défaire les lacets de ses chaussures.

– Qu'est-ce que tu fais, Elise ? demande Annie

– J'enlève mes souliers. Je peux pas marcher.

– Mais on ne se promène pas à pieds nus, voyons !

– Si.

– Non, Elise. Tu ne peux pas.

– Mais ça fait mal comme ça ! se plaint la fillette.

– Je sais que tes chaussures sont neuves et elles peuvent te faire un peu mal ; mais on ne marche pas dehors à pieds nus. C'est comme ça. Lève-toi maintenant !

– Non, je peux pas marcher.

– Tu ne peux pas ou tu ne veux pas ? Si tu préfères, je te ramène à la garderie et tu pourras rester avec Sophie.

– Mais je veux promener, affirme la fillette.

– On y va ? s'impatiente Sébastien.

– Elise, tu laisses tes chaussures et tu te lèves. On n'a pas tout l'après-midi pour cette promenade !

– Non, je les enlève.

– Cela suffit. Puisque tu ne veux pas m'écouter, nous te raccompagnons vers Sophie. Là tu pourras enlever ces chaussures qui te font si mal.

Fâchée et très déçue, Elise clopine en boudant derrière l'éducatrice, jusqu'à la garderie. « C'est pas juste ! »

... Peut-être la fillette avait-elle un clou dans sa chaussure ? ...

Bibliographie

A. OUVRAGES CITÉS

- ARIÈS, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris: Librairie Plon, 1960.
- AVANZINI, G. (Ed.), *La pédagogie au XX^e siècle*, Toulouse: Privat, 1975.
- BADINTER, E., *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVII^e-XX^e siècle)*, Paris: Flammarion, 1980.
- BERGE, A., *La liberté dans l'éducation*, Paris: Scarabée, 1964.
- BERGE, A., *Les défauts de l'enfant*, Paris: Payot, 1968, 1^{re} éd. 1953.
- DEKEUWER-DÉFOSSÉZ, F., *Les droits de l'enfant*, Paris: PUF, 1996, 3^e éd.).
- DESCARTES, R., *Règles pour la direction de l'esprit*, Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 1970.
- Enfance maltraitée en Suisse*, Rapport final présenté au chef du Département fédéral de l'intérieur par le groupe de travail «Enfance maltraitée». Berne, 1992.
- FESTINGER, L., RIECKEN, H. W., SCHACHTER, S., *L'échec d'une prophétie*, Paris: PUF, 1956.
- FISCHER, G.-N., *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris: Dunod, 1996.
- FROMM, E., *De la désobéissance et autres essais*, Paris: Robert Laffont, 1981, 1^{re} éd. 1983.
- FUCHS, E., *Comment faire pour bien faire?* Genève: Labor et Fides, 1995.

- GRANDIÈRE, M., *Regard sur l'enfant au Siècle des Lumières. Education et pédagogies au siècle des Lumières, Actes du colloque 1983 de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université catholique de l'Ouest*, Angers: Presses de l'Université catholique de l'Ouest, 1985.
- HANNOUN, H., *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage*, Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.
- HELLER, G., « *Tiens-toi droit!* » *L'enfant à l'école primaire au XIX^e siècle: espace, morale, santé*, Lausanne: Editions d'en bas, 1988.
- HOUSSAYE, J., *Autorité ou éducation?* Paris: ESF, 1996.
- HURTIG, M. et RONDAL, J.-A. (Eds), *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Tome 3, Liège: Mardaga, 1981.
- KELLERHALS, J., MONTANDON, C., *Les stratégies éducatives des familles*, Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1991.
- KELLERHALS, J., PERRIN, J.-F., *Mariages au quotidien. Inégalités sociales, tensions culturelles et organisation familiale*, Lausanne: Favre, 1982.
- MAUCO, G., *Psychanalyse et éducation*, Paris: Aubier-Montaigne, 1968.
- MEIRIEU, P., DEVELAY, M., *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris: ESF, 1994, 3^e éd.
- MOESSINGER, P., *Psychologie morale*, Paris: PUF, 1996.
- MOLLO-BOUVIER, S., « Un itinéraire de socialisation: le parcours institutionnel des enfants », in MALEWSKA-PEYRE, H., TAP, P. (Eds), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris: PUF, 1991.
- MONTESSORI, M., *L'enfant*, Genève: Editions Gonthier, 1936.
- NEILL, A. S., *Libres enfants de Summerhill*, Paris: Maspero, 1970.
- PIAGET, J., *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris: Anthropos, 1997.
- PIAGET, J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris: PUF, 1957.
- PRAIRAT, E., *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*, Paris: L'Harmattan, 1997.
- REBOUL, O., *Le langage de l'éducation*, Paris: PUF, 1984.
- RICHARD, G., *Eduquer les yeux ouverts*, Lausanne: Payot, 1958.
- ROBIN, G., *La guérison des défauts et des vices chez l'enfant*, Paris: Domat, 1956.
- ULMANN, J., *La pensée éducative contemporaine*, Paris: PUF, 1976.

Périodiques et articles de périodiques

- Association genevoise du personnel de la petite enfance (Ed.), *Petite Enfance. Déontologie*, Genève, 1995.
- BALINT, A., *Interdire et permettre dans l'éducation*, Le Coq-Héron, 123, 1992, 1^{re} éd. 1932, pp. 45-50.
- Bulletin Petite Enfance* 2/1996, N° 58, «Autonomie et socialisation», Lausanne: Pro Juventute.

Encyclopédies et dictionnaires

- BUISSON, F. (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, Première partie, Tome second, Paris: Hachette, 1887.
- DANVERS, F., *700 mots-clefs pour l'éducation*, Lille: Presses universitaires de Lille, 1992.
- FOULQUIÉ, P., *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris: Presses Universitaires de France, 1971.
- FRAGNIÈRE, J.-P., GIROD, R. (Eds), *Dictionnaire suisse de politique sociale*, Lausanne: Réalités sociales, 1998.
- DOUET, B., «Autorité et sanction», in HOUSSAYE, J. (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris: ESF, 1993.

B. POUR EN SAVOIR PLUS...

- AVANZINI, G. (Ed.), *Histoire de la pédagogie du XVII^e siècle à nos jours*, Toulouse: Privat, 1981.
- BERGE, A., *Les maladies de la vertu*, Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1960.
- BOVET, L. (et al.), *Parents et enfants*, Lausanne: Groupe Esprit, 1943.
- DOLTO, F., *Les étapes majeures de l'enfance*, Paris: Gallimard, 1994.
- DOLTO, F., *La cause des enfants*, Paris: Robert Laffont, 1985.
- DUBLINEAU, J., *Les grandes crises de l'enfance*, Paris: Bloud & Gay, 1947.

- DURKHEIM, E., *L'éducation morale*, Paris: Quadrige, PUF, 1992, 1^{re} éd. 1963.
- FREUD, A., *Initiation à la psychanalyse pour éducateurs*, Toulouse: Privat, 1969.
- HANNOUN, H., *Les conflits de l'éducation*, Paris: ESF, 1975.
- HERMANN, I., «De l'obéissance», in CIFALI, M. et MOLL, J. (Eds), *Pédagogie et Psychanalyse*, Paris: Dunod, 1985.
- KORCZAK, J., *Le droit de l'enfant au respect*, Paris: Robert Laffont, 1979, 1^{re} éd. 1957.
- LEBOVICI, S., SOULÉ, M., *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, Paris: PUF, 1989, 5^e éd.
- MEIRIEU, P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris: ESF, 1995.
- MENDEL, G., *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*, Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1971.
- MILGRAM, S., *Soumission à l'autorité. Un point de vue expérimental*, Paris: Calmann-Lévy, 1968, 1^{re} éd. 1974.
- MILLER, A., *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris: Aubier, 1984.
- PRAIRAT, E., *Eduquer et punir*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1994.
- REBOUL, O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris: PUF, 1992.
- REBOUL, O., *La philosophie de l'éducation*, Paris: PUF, 1977.
- SELIGMAN, E., *L'enfant désobéissant. Soucis d'enfants, T1, nouveau guide psychologique de l'éducation*, Lausanne: Rencontre, 1957.
- XYPAS, C., *Piaget et l'éducation*, Paris: PUF, 1997.

Périodiques et articles de périodiques

- Bulletin Petite Enfance* 3/1995, N° 55, «Ethique et déontologie», Lausanne: Pro Juventute.
- DORSAZ, J.-F., «Les idées éducatives au siècle de l'enfant», *L'Éducateur*, 6, 1993, pp. 5-7.

Bibliographie

- DUBON, D. C., JOSSE, D., LÉZINE, I., «Evolution des échanges entre enfants au cours des deux premières années de la vie», *Neurologie de l'Enfance*, 29, 1981, pp. 273-290.
- KARLI, P., «A la conquête de l'autonomie», *Sciences Humaines*, 64, 1996, pp. 30-33.
- LECOMTE, J., «La psychologie morale», *Sciences Humaines*, 46, 1995, pp. 26-27.

Citation introductive

DELIGNY, F., *Graine de crapule*, Paris: Scarabée, 1960.

Les Cahiers de l'EESP

Jean-Pierre TABIN

Les paradoxes de l'intégration
Essai sur le rôle de la non-intégration des étrangers
pour l'intégration de la société nationale

Broché, 1999, 262 pages, 35 francs, ISBN 2-88284-028-4

En Suisse, comme dans tous les pays d'immigration, la thématique de l'intégration des personnes de nationalité étrangère est largement discutée.

Le plus souvent, les processus d'intégration à une nation sont expliqués par différentes caractéristiques sociales ou culturelles de la personne migrante. Bref, tout se passe comme si la personne de nationalité étrangère devait s'intégrer à la société et comme si le mouvement était à sens unique. Or, ce mouvement est conditionné, très largement, par la société nationale.

En s'appuyant sur de nombreuses sources historiques et sociologiques, cet ouvrage montre que la Suisse connaît un mode particulier d'intégration de sa population, notamment par son système de sécurité sociale. Ce mode particulier d'intégration de la nation limite les possibilités d'intégration à la nation. Les personnes de nationalité étrangère, quelles que soient leurs qualités propres, en subissent les conséquences.

Béatrice DESPLAND et Jean-Pierre FRAGNIERE (Eds)

Les politiques familiales: l'impasse?

A5, broché, 1999, 128 pages, 23 francs, ISBN 2-88284-027-5

Cet ouvrage aborde les questions suivantes:

- Quelle sécurité sociale pour les familles?
- Les débats nationaux sur les politiques familiales
- Les inégalités dans et par la famille
- La Centrale pour les questions familiales: action et projets
- Le sens de la définition du coût de l'enfant
- La famille surchargée de sollicitations?
- Les associations au service des politiques familiales

Claudio BOLZMAN et Jean-Pierre TABIN (dir.)

Populations immigrées: Quelle insertion? Quel travail social?

A5, broché, 1999, 224 pages, 30 francs, ISBN 2-88284-025-2
Coédition avec les Editions IES, Genève

Ce livre présente deux recherches réalisées par les Ecoles de travail social de Lausanne et Genève dans le cadre du Programme national de recherche N° 39 du Fonds national suisse de la recherche scientifique, «Migrations et relations interculturelles».

Outre les résultats de ces deux études, qui présentent des approches originales dans l'analyse des relations entre migrations, modes d'insertion et travail social, cet ouvrage propose également les réflexions de travailleuses et travailleurs sociaux qui accumulent depuis de nombreuses années, dans le cadre de leur pratique professionnelle et parfois de leur engagement militant, des expériences, des savoirs et des instruments adaptés à ces problématiques.

Michelle FRACHEBOUD

Jouer en garderie

Aspects de la socialisation du jeune enfant à travers le jeu de fiction

A5, broché, 1998, 136 pages, 24 francs, ISBN 2-88284-024-3

Fondé sur des observations menées en garderie, cet ouvrage propose, en termes simples mais éloquents, une analyse des multiples modalités d'interactions sociales dont tentent de faire preuve des enfants qui jouent ensemble. Il ne suffit pas de mettre des enfants ensemble, de formuler le terme de socialisation, pour que celle-ci émerge et se donne à voir, comme par magie. Il s'agit au contraire d'un processus fascinant mais hésitant, qui mérite attention de la part des professionnels de la petite enfance.

Hélène REY WICKY et Isabelle RINALDI

Intérêt supérieur de l'enfant et divorce.

**Perspective multidimensionnelle sur la place et les droits
de l'enfant dans le processus de divorce**

16 x 24 cm, 1998, 180 pages, 29 francs, ISBN 2-88284-023-1

Ne pas impliquer l'enfant dans les disputes parentales et ne pas lui demander de choisir entre son père ou sa mère ne justifient pas pour autant que l'enfant n'ait rien à dire en ce qui concerne la redéfinition des modalités du lien de filiation après le divorce. Il est envisageable de tenir compte des besoins, des désirs et des intérêts des deux parties de la relation, c'est-à-dire non seulement de chaque parent qui reste le responsable et le garant de cette relation, mais également de l'enfant, qui a un avis à exprimer sur son avenir et sur son futur relationnel avec chacun d'eux.

Claire DUCRET et Nicolas KÜHNE

Malvoyants en institution

16 x 24 cm, broché, 1993, 142 pages, 26 francs

Cette étude analyse les conditions d'accueil des malvoyants dans une institution, particulièrement dans les établissements médico-sociaux et les foyers. Avec de nombreuses indications pratiques.

Dominique WUNDERLE-LANDGRAF

De la solidarité au démantèlement

A propos de la quatrième révision de l'Assurance invalidité

A5, broché, 1999, 120 pages, 24 francs, ISBN 2-88284-026-4

Dans la quasi-totalité des pays industrialisés, les régimes de prévoyance sociale font l'objet de réformes, de remises en cause et de débats. La Suisse n'échappe pas à cette situation : la quatrième révision de l'Assurance invalidité (AI) en est la preuve.

L'AI est une assurance «ciblée» qui, dès son introduction en 1958, a visé en priorité la réadaptation. Cet ouvrage permet de suivre l'évolution de cette assurance et d'examiner comment le législateur a trouvé, au fil des décennies, des solutions équilibrées entre le financement et le développement du système. Il a créé les conditions permettant à des centaines de milliers de personnes, frappées dans leur intégrité physique ou intellectuelle, d'avoir une vie digne de ce nom dans notre société et non hors de celle-ci.

Mais aujourd'hui, la quatrième révision touche le cœur de l'institution. En proposant différentes mesures qui provoquent un glissement de l'assurance (un droit collectif) vers l'assistance (qui ne crée pas un droit), elle affecte l'intégration des personnes handicapées.

C'est ce que montre cet ouvrage, qui sera utile aux travailleurs sociaux et à toutes les personnes intéressées par les problèmes liés à l'invalidité.

Olivier AMIGUET et Claude JULIER

L'intervention systémique dans le travail social

15 x 22 cm, 1996, 350 pages, 38 francs, ISBN 2-88224-038-4
Coédition avec les Editions IES, Genève

On sait que le travail social, l'intervention psychosociale auprès des personnes, des groupes, des familles et l'étude des problèmes sociaux peuvent être grandement enrichis et diversifiés grâce à l'approche systémique comprise à la fois comme mode de pensée, stimulation éthique et construction méthodologique. Cet ouvrage est à la fois un guide pour la réflexion et un manuel pour l'action. En quelques mois, un vif succès.

Pierre THÉTAZ et Andréa REGAZZONI (Eds)

L'intégration professionnelle des personnes handicapées

A5, broché, 1995, 144 pages, 24 francs

En 1997, affronter les défis posés par l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées n'est pas une sinécure. Nous voyons émerger une nouvelle forme de handicap que certains nomment «handicap social», conséquence de ce cancer qu'est le chômage et plus généralement la prolifération de ces emplois précaires qui permettent à peine de vivre et de survivre. Quel espoir peut animer ceux qui sont engagés dans le vaste projet assurer une place pour tous? C'est l'objet de cet ouvrage.

Jean-Claude BERGER

Maîtres socioprofessionnels et migrations
« Pour passer de l'antre à l'entre »

A5, broché, 1996, 192 pages, 28 francs, ISBN 2-88284-021-3

Le maître socioprofessionnel (MSP) est placé dans un univers constitué de deux cultures: sociale et professionnelle. Or, nous constatons que cet univers est peu connu. Y vivre, c'est être confronté à des situations qui produisent des tensions.

Editions EESP, case postale 70,
CH-1000 Lausanne 24
Tél. 021 651 62 00 – Fax 021 651 62 88

Tous ces ouvrages sont disponibles chez votre libraire.

Ils sont diffusés en Suisse par Albert le Grand SA,
Route de Beaumont 20, 1700 Fribourg,
Tél. 026/425 85 95 – Fax 026/425 85 90

Ils sont diffusés hors de Suisse par le CID
Bd St-Michel 131, 75005 Paris
Tél. 33.01.43.54.47.15 – Fax 33.01.43.54.80.73

Imprimé à Lausanne en mars 2000

RÈGLES, ÉDUCATION ET OBÉISSANCE

Le concept de la règle est familier des systèmes éducatifs de la petite enfance. Dans ce cadre, son rôle est multiple, de la protection de l'enfant à l'outil pédagogique. Abusivement, il peut aussi devenir le garant du confort de l'adulte, un moyen d'imposer sa supériorité, voire un prétexte à sanctions. Objet simple au premier abord, il se complexifie donc sous un regard plus pointu, se rattachant aux notions non moins complexes d'autorité et d'obéissance.

Dans quelle mesure la règle peut-elle être pédagogique? Quel est son statut dans le cadre éducatif? Quelle importance prend-elle dans les relations, parfois conflictuelles, entre enfants et adultes?

Cet ouvrage se fonde sur une approche théorique, puis sur une enquête menée auprès d'éducateurs de la petite enfance pour traiter de ces questions délicates. Et, par une analyse du discours des professionnels, il propose une réflexion sur le rôle et l'implication des règles dans les finalités et les actions éducatives.

L'auteure

Sylvie Chatelain est éducatrice de la petite enfance. Elle a suivi avec succès une formation, à plein-temps, à l'EESP. Ce cahier est un développement de son mémoire.