

LES DROITS ET LIBERTES DE L'ENFANT DANS LES INSTITUTIONS EDUCATIVES DE LA PETITE ENFANCE

sous la direction de Jean Le Gal

avec la participation des étudiants de deuxième année
du Centre de Formation des Educateurs de Jeunes Enfants
de Nantes - 2003-2007

SOMMAIRE :

INTRODUCTION	2
OBSERVATIONS ET REFLEXIONS DES GROUPES DE TRAVAIL	5
- Droits et statut de l'enfant	5
- La parole de l'enfant	11
- Associer les enfants aux décisions	28
- L'exercice des droits et des libertés. L'apprentissage de la responsabilité	35
- Limites, obligations, interdits. Pourquoi ? Comment ? Quel apprentissage ?	45
- Règles de vie, transgression et traitement. Interventions-sanctions La question de l'autorité	52
- Droits de l'enfant et autorité dans la relation éducative	66
BIBLIOGRAPHIE	68
ANNEXES	69
- Pour une éducation à la citoyenneté : associer les enfants aux décisions, de l'école à la famille et aux institutions éducatives	69
- Vers une démocratie familiale	81
- Droits de l'enfant et autorité dans la relation éducative	97
- Les valeurs	99

INTRODUCTION

Chargé de cours au Centre de Formation d'Éducateurs de Jeunes Enfants de Nantes, dans le cadre de l'U.F. Histoire de l'éducation, j'ai pu étudier avec les étudiants et les étudiantes de deuxième année, durant plusieurs années, l'évolution de la place de l'enfant dans la société, la famille et les institutions éducatives afin de mieux comprendre son statut actuel, ses droits et ses libertés au regard de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.¹

En nous appuyant sur les observations menées sur les terrains de stage et sur divers travaux, nous avons tenté ensemble de répondre aux nombreuses questions que nous nous posions sur l'exercice des droits et libertés dans les institutions accueillant des jeunes enfants :

- quels sont les droits et libertés d'un enfant dans une crèche, une halte-garderie, dans les textes et dans les pratiques ?
- comment permettre aux enfants d'exercer leurs droits en tenant compte de l'évolution de leurs capacités ?
- qu'est-ce qui peut justifier les limites posées à l'exercice de ses droits et libertés ?
- faut-il donner les mêmes limites à tous les enfants en collectivité ?
- qui les pose ? Comment éviter la subjectivité des limites ?
- comment sont-elles posées afin qu'elles aient du sens pour les jeunes enfants ?
- quelles sont celles qui sont négociables et celles qui ne le sont pas ?
- quelles sont pour nous-mêmes, en ce qui concerne nos convictions éducatives, nos valeurs, ce que nous accepterions de négocier ou pas, avec l'institution, nos collègues, les parents, les enfants ?
- y a-t-il des valeurs universelles ?
- comment l'enfant agit-il par rapport aux limites lorsque les règles sont différentes à la maison et dans la structure ?
- quelle relation établir avec les familles ? Peut-on agir pour une démocratie familiale ?
- qu'en est-il de la parole de l'enfant dans les institutions de la petite enfance ?
- comment entendre l'avis d'un jeune enfant qui ne sait pas parler ?
- peut-on organiser des conseils de participation à la crèche avec des jeunes enfants pour les associer collectivement aux décisions qui les concernent ?
- comment former à la responsabilité un jeune enfant qui est considéré comme juridiquement irresponsable, comme n'étant pas capable de reconnaître le bien du mal ?
- quel sens donner à l'autorité lorsque l'on considère les enfants comme nos égaux en droits ?
- comment parvenir à une ligne de conduite commune dans une équipe avec des professionnels de formation et d'expériences différentes ?

Le temps limité dont nous disposions, quatre séquences de trois heures réparties sur l'année, ne nous a évidemment pas permis de mener toutes les investigations et les analyses de pratiques qui auraient été nécessaires pour mener une étude approfondie. Notre objectif était que chacun soit sensibilisé aux droits de l'enfant en général et plus particulièrement à l'exercice des libertés fondamentales et du droit de participation de tous les enfants au processus décisionnel démocratique.² Tenir compte de l'évolution des capacités de l'enfant ne doit pas conduire à l'immobilisme. Même si les très jeunes enfants ont des difficultés à utiliser le langage pour exprimer leurs opinions, ils doivent y être encouragés à travers le dessin, le jeu, les signes... Le jeune enfant peut lui aussi être acteur de sa vie. C'est ainsi qu'en octobre 2003, un colloque organisé à l'Université de Bordeaux par le Réseau Girondin Petite Enfance, a rassemblé près de 500 professionnels de la Petite enfance autour du thème : « Bébé acteur. Un citoyen en devenir. Rôle de la famille. Place des professionnels »³

L'actualité, à cette époque, nous avait amenés à nous interroger dans plusieurs directions. Nous en avons retenu deux plus particulièrement dans notre champ d'étude :

1. l'exercice du droit d'expression et de participation démocratique par les enfants et les jeunes et la relation éducative ;

¹ Le Gal Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, Editions De Boeck-Belin, 2002.

² LANSDOWN Gerison, *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*, Florence, UNICEF, Centre de recherche Innocenti, 2001.

³ Annexe 1 : Le Gal Jean, *Pour une éducation à la citoyenneté : associer les enfants aux décisions, de l'école à la famille et aux institutions éducatives*, intervention au Colloque de Bordeaux

2. l'autorité dans la relation entre les adultes et les enfants et la discipline.

1-L'exercice du droit d'expression et de participation démocratique par les enfants et les jeunes et la relation éducative

La section française de l'ONG « Défense des Enfants International » en novembre 2003, avait organisé une journée de réflexion sur les droits de l'enfant dans la famille et dans les institutions afin de rechercher des réponses aux interrogations des parents, des éducateurs et des militants des droits de l'enfant :

- comment informer les enfants de leurs droits politiques et de leur droit de participation ?
- comment, en pratique, la notion de « discernement » de l'enfant est-elle perçue et appréciée, sachant qu'elle sert à limiter dans de nombreux textes-sans y être pour autant définie- la mise en application de ses droits politiques et de ses droits de participation ?
- comment mieux articuler les droits des enfants à la protection et à la prévention avec leurs droits politiques et à la participation ?
- comment mieux assumer les réels défis que posent aux familles et aux institutions la prise en compte des droits politiques et des droits de participation des enfants pour que les uns et les autres deviennent ensemble les acteurs éclairés et responsables d'un « nouvel âge de la démocratie » ?

DEI-France estimait qu'il y avait lieu, plus que jamais, de promouvoir sans relâche les droits à la participation et les droits politiques des enfants. Elle mettait l'accent sur le fait que les acteurs de l'éducation au quotidien (parents, professionnels de l'enfance) peinaient à concevoir et à assumer en pratique ce que peuvent être une famille, une école, une institution démocratiques, fonctionnant sur des principes de liberté d'expression et d'égalisation des droits. C'est pourquoi il était nécessaire d'informer et de former parents et professionnels.

En 2002, la loi du 4 mars avait redéfini l'autorité parentale comme un ensemble de droits et de devoirs appartenant aux père et mère pour protéger l'enfant dans sa santé, sa sécurité et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement mais elle dit aussi que « *les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité* ». ⁴ Donc, non seulement l'enfant doit être respecté comme une personne mais on lui reconnaît aussi une capacité et un droit de participer aux décisions qui le concernent. Nous devons donc rechercher les voies d'une démocratie familiale. ⁵

En 2003, allant dans le même sens, le rapport de l'UNICEF sur « la situation des enfants dans le Monde » avait appelé « *l'attention du public sur l'importance, la raison, l'intérêt et la faisabilité de la participation active des jeunes à la vie de la famille, de l'école, de la communauté, de la nation.* ». Il avait encouragé « *les Etats, les organisations de la société civile et le secteur privé à promouvoir l'engagement véritable des enfants dans les décisions qui les concernent* ». L'UNICEF avait estimé que pour être « *authentique et efficace* » la participation des enfants « *passer par un changement radical des modes de réflexion et de comportement des adultes* ». Et cela supposait « *que les adultes partagent avec eux la gestion, le pouvoir, la prise de décision et l'information.* », celle-ci devant être adaptée à leur niveau particulier de développement intellectuel.

C'était la concrétisation de l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant. ⁶

Participer, c'est exercer un droit à la parole et un pouvoir de décision. L'enfant doit donc pouvoir exprimer ses points de vue par rapport à toute activité, procédure ou décision l'intéressant. Ce qui implique qu'il soit informé, eu égard à son âge et à son degré de maturité, sur les options possibles, les conséquences en découlant, le poids que jouera son opinion. Cela implique aussi que dans sa famille, dans l'école et dans tous les

⁴ Loi n° 2002-305 du 4 mars 2002- J.O., n°54 du 5 mars 2002, p. 4. 161.

« Art. 371-1. – L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant.

Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé, sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne.

Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité ».

⁵ Annexe 2 : LE Gal Jean, *Pour une démocratie familiale*,

⁶ Article 12

1. *Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.*

2. *A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.*

autres lieux où il vit, on lui offre des espaces pour exprimer son opinion, dans une ambiance de respect et de liberté, et qu'il soit écouté.

2. l'autorité dans la relation entre les adultes et les enfants et la discipline

Dans son ouvrage « *La libération des enfants* »⁷, paru en 2002, le philosophe, Alain Renaut, soutenait que l'autorité est aujourd'hui fragilisée. Il faut concilier des droits contradictoires, ceux qui tendent à renforcer la protection de l'enfant qui ne peut être effective que par l'autorité des adultes à qui il est confié et qui en portent la responsabilité et ceux qui renforcent la libération de l'enfant en lui accordant des libertés fondamentales jusque là reconnues seulement aux adultes. Il n'hésitait pas à parler de crise de l'éducation. Pour lui, « *l'éducation est devenue l'une des questions devant lesquelles les sociétés démocratiques trébuchent ne sachant comment conjuguer la nécessaire dénivellation impliquée par le rapport pédagogique et l'exigence postulée par le fait démocratique.* » Mais disait-il « *si l'enfant est l'égal des adultes qui l'élèvent et l'éduquent, il est cet être paradoxal qui a besoin d'eux pour devenir ce qu'il est* ». L'autorité serait donc à inventer chaque jour.

Dans ce contexte, je défendais personnellement « une autorité basée sur l'apprentissage de la liberté ».⁸ Historiquement, pour éduquer un enfant, la punition était considérée comme nécessaire. Il fallait corriger ceux qui ne suivaient pas le droit chemin. Les châtiments corporels étaient d'usage. L'influence d'hommes tels que Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Ferrière, Freinet, avaient contribué à faire comprendre que l'éducation n'était pas un dressage et que l'obéissance passive n'était pas une vertu. Mais le chemin avait été long pour passer de l'enfant soumis à l'enfant citoyen et le débat continuait car passer d'une conception à l'autre s'avérait difficile pour beaucoup d'éducateurs. Les institutions éducatives n'échappaient pas à cette situation problématique et elles demeuraient des lieux où souvent deux conceptions éducatives s'affrontaient, l'une qui conduisait à une discipline autoritaire fondée sur les punitions et l'autre à une éducation à la liberté et à la responsabilité.

C'est pourquoi il s'avérait nécessaire pour les éducateurs de mener une réflexion sur l'élaboration et l'application des règles de vie et sur l'autorité au regard des droits de l'enfant.

Pour tenter d'apporter des réponses à nos interrogations, durant ces années de 2003 à 2007, chaque nouvelle promotion d'étudiants de deuxième année s'organisait en plusieurs groupes de travail, chaque groupe choisissant son thème d'étude :

- droits et statuts de l'enfant ;
- la parole de l'enfant ;
- associer les enfants aux décisions ;
- l'exercice des droits et libertés ; l'apprentissage de la responsabilité ;
- limites, obligations, interdits : pourquoi et comment ? Quel apprentissage ?
- règles de vie, transgressions et traitement ; intervention-sanctions ; la question de l'autorité...

Chaque groupe avait la liberté de définir le champ dans lequel il allait s'investir et les questions qui allaient lui permettre de mettre en place des observations, une enquête et des expérimentations sur les terrains de stage. A la fin de l'année, il présentait un rapport écrit à l'ensemble de la promotion et animait un débat.

Le document que je présente ne se veut pas une synthèse, il rassemble un certain nombre de rapports qui ouvrent le champ de la réflexion sur les droits et libertés de l'enfant dans les institutions de la petite enfance. Il n'offre pas non plus de conclusions. Nous y avons ajouté, en annexe, quelques documents qui ont alimenté nos réflexions collectives.

Chacun pourra en tirer, lui-même, des enseignements pour sa propre pratique, car, aujourd'hui, la participation des enfants au processus décisionnel démocratique, demeure encore de l'ordre de l'innovation.

Jean Le Gal

⁷ RENAUT Alain, *La libération des enfants*, Calmann-Lévy, 2002.

⁸ LE GAL Jean, Pour une autorité basée sur l'apprentissage de la liberté, *Le Journal de l'animation*, n°69, novembre 2002.

Annexe 3 : LE GAL Jean, Droits de l'enfant et autorité dans la relation éducative.

OBSERVATIONS ET REFLEXIONS DES GROUPES DE TRAVAIL

DROITS ET STATUT DE L'ENFANT

2003-2004

Introduction

La Convention internationale des droits de l'enfant a été adoptée à l'unanimité le 20 novembre 1989 par les pays membres des Nations Unies. Elle est entrée en vigueur en France le 6 septembre 1990.

Bien plus qu'un recensement d'articles couvrant les différents aspects de la vie des enfants – leur identité, leur nationalité, leur santé ou leur éducation...- il s'agit d'une véritable réflexion sur les droits de l'enfant dans le monde.

En 1996, la France a décrété une Journée nationale des droits de l'enfant, le 20 novembre de chaque année.

Dans le cadre du travail sur l'histoire de l'éducation, nous nous sommes interrogés sur les droits de l'enfant qui nous semblent fondamentaux.

Notre définition du droit allait au-delà du droit juridique : un positionnement d'adulte permettant à l'enfant d'être considéré comme sujet.

Parmi l'ensemble des droits proposés par l'ensemble des étudiants, nous avons retenu les dix droits suivants comme étant pour nous fondamentaux :

- droit à être respecté en tant que personne à part entière (dans son individualité) ;
- droit d'expression à la parole, droit d'être écouté, entendu, reconnu ;
- droit d'être différent : handicap, culture...
- droit de dire non (droit de choisir) ;
- droit à l'accompagnement de l'adulte qui conduit l'enfant à l'autonomie ;
- droit au respect du rythme de l'enfant : droit à son propre rythme de vie ;
- droit de jouer, d'expérimenter ;
- droit à l'intimité ;
- droit à la sécurité psychique et physique ;
- droit d'expérimenter ses émotions.

Mais pour étoffer notre réflexion, nous avons souhaité l'avis de parents et de professionnels sur le sujet. Pour cela nous avons élaboré un questionnaire :

- Pour les parents

- que mettez-vous derrière le terme « droit de l'enfant » ?
- quels droits de l'enfant attendez-vous que les professionnels respectent dans la structure ?

- Pour les professionnels

- quels sont pour vous les droits de l'enfant au sein de la structure ?
- comment les mettez-vous en oeuvre ?

Lors de la mise en commun des réponses recueillies aux questionnaires (voir ci-dessous), certains droits ont suscité des réactions dans le groupe :

- respect de la faiblesse de l'enfant ;
- droit aux vacances ;
- droit d'aimer qui on veut ;
- droit d'avoir ses préférences ;
- droit d'avoir une nourriture saine ;
- droit à l'intimité.

Suite à cette réflexion, nous nous sommes rendu compte que ces différentes réactions nous renvoyaient à notre subjectivité : histoire personnelle ; contexte ; sensibilité...

Ce temps de travail nous a amenés à poser diverses questions :

- que sous-entend le parent par le terme de faiblesse ? Est-il question de vulnérabilité ?
- avoir des vacances est-ce une réponse au droit à la satisfaction de ses besoins ? N'y a-t-il pas confusion entre le désir de l'adulte et celui de l'enfant ?
- le droit a-t-il des limites ? L'enfant vivant en collectivité, peut-on toujours respecter ses droits ?
- qu'en est-il des devoirs de l'enfant ? En a-t-il ?

- quelle différence entre droit et devoir ?

Nous nous sommes plus précisément intéressés à la question de l'intimité. Selon nous, elle s'articule autour de deux axes : intégrité corporelle (pudeur...) et vie privée. (doit-on tout dire aux parents sur ce que vit l'enfant dans la structure ?)

Le droit à l'intimité est-il si évident en structures « petite enfance » et comment cela est-il réfléchi en équipe et mis en oeuvre dans le quotidien ?

- voir ci-dessous une observation-

Pour conclure, à cette étape de notre formation, les droits de l'enfant nous semblent incontournables mais nous nous demandons comment poursuivre cette réflexion au quotidien et préserver cette sensibilisation.

I. Réponses aux questionnaires

- Les parents

- *que mettez-vous derrière le terme « droit de l'enfant » ?*

- droit à l'épanouissement ;
- droit à l'éducation scolaire et parentale, à l'instruction ;
- respect de l'enfant ;
- respect de sa faiblesse ;
- avoir le droit d'être innocent ;
- droit à la protection ;
- droit d'exister en tant qu'enfant ;
- droit de penser ;
- droit aux vacances ;
- droit de voir sa famille ;
- droit de s'exprimer ;
- droit d'avoir un espace de liberté ;
- droit d'être aimé, soigné, nourri ;
- droit d'être prêt à affronter la vie.

- *quels droits de l'enfant attendez-vous que les professionnels respectent dans la structure ?*

- droit de jouer ;
- droit de communiquer ;
- droit de s'épanouir et d'apprendre ;
- droit de se développer ;
- droit au bonheur ;
- droit de disposer de son corps ;
- droit à l'intimité ;
- droit de s'exprimer, d'avoir des opinions ;
- droit à la différence ;
- droit de vivre à son propre rythme : respect des différents stades de son évolution ;
- droit de trouver un substitut maternel.
- droit d'avoir une nourriture saine ;
- droit à la vigilance des adultes ;
- droit d'accès aux loisirs ;
- droit à l'enrichissement intellectuel ;
- droit d'avoir ses préférences.

- Les professionnels

- *quels sont pour vous les droits de l'enfant au sein de la structure ?*

- droit au respect de leur personne (droit d'être un enfant) ;
- droit au respect de leur corps (droit à l'intimité) ;
- droit à l'éducation ;
- droit d'accès à la culture ;
- droit à une sécurité affective ;

- droit aux repères, interdits, encouragements ;
- les droits doivent être les mêmes pour tous les enfants ;
- droit à la protection contre toutes formes de violence physique et morale ;
- droit à l'épanouissement : développer les aptitudes physiques et mentales ;
- droit d'exister tel qu'il est ;
- droit de dire « non » ;
- droit de vivre correctement : hygiène de vie ;
- droit d'être aimé et d'être respecté ;
- droit aux soins ;
- droit de jouer ;
- droit de rêver ;
- droit de ne rien faire ;
- droit d'aimer qui on veut ;
- droit d'avoir ses propres goûts ;
- droit de s'exprimer ;
- droit à son propre rythme ;
- droit d'être bien sans ses parents(se l'autoriser) ;
- droit de régresser ;
- droit de ne pas grandir trop vite ;
- droit de ne pas être comme son frère ou sa soeur ;
- droit d'être triste ou gai ;
- droit à la différence.

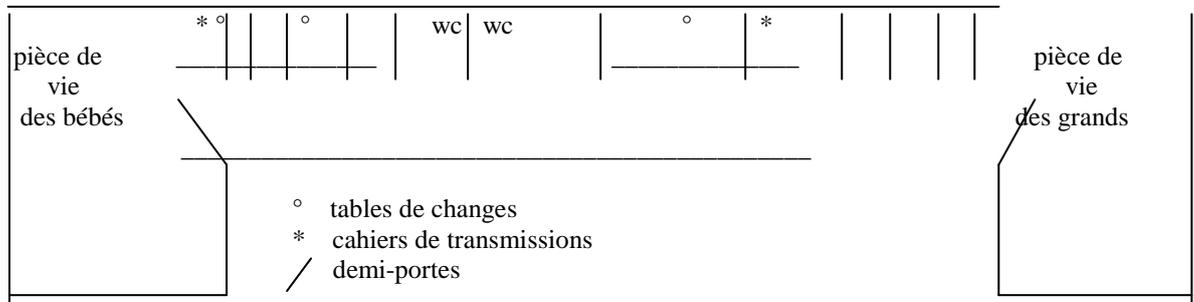
II. Le droit à l'intimité

Observation

Contexte

Crèche associative, locaux neufs (6mois). le concept de l'aménagement a été effectué conjointement par l'architecte et l'équipe

Plan



Cette disposition des locaux suppose un va et vient permanent des professionnels et des enfants dans la salle de change.

A chaque extrémité du couloir se trouvent une table de change et également le cahier de transmission. Sont alors associés le moment d'intimité du change et le moment des transmissions avec les parents.

Questionnement

L'équipe a-t-elle mené une réflexion sur le droit à l'intimité dans la collectivité ?
En quoi estimons-nous que l'aménagement de l'espace ne respecte pas l'intimité de l'enfant ?

Hypothèses

Au regard de cette situation, nous émettons l'hypothèse que la question de l'intimité dans une équipe nouvelle, en réflexion, n'est pas évidente.

Référence : « Le petit Robert »

1. litt : caractère intime, intérieur et profond ; ce qui est intérieur et secret.
2. liaison, relations étroites et familières.
3. la vie intime, privée. Contraire : extériorité, (en) public.

Réflexion et positionnement vis à vis de cette situation et du droit à l'intimité

Nécessité de réfléchir en équipe au projet pédagogique, ici le droit à l'intimité. car conséquences sur la pédagogie adoptée pour accompagner l'acquisition de la propriété de l'enfant...Donc faire en sorte que l'aménagement de l'espace soit en cohérence avec les réflexions éducatives. Cela influence aussi nos places, nos attitudes, nos positionnements professionnels.

2004-2005

Introduction

A partir du dossier effectué par les étudiants de la promotion précédente, nous avons décidé d'axer notre réflexion sur le droit de choisir des enfants.

Dans le but de mieux cerner le sujet, il nous semble important de définir les termes suivants :

- DROIT : - « Faculté appartenant à un individu d'accomplir certains actes, d'obtenir, d'exiger même ce qui est permis dans une collectivité humaine⁹ ».
- CHOIX : - « Action de choisir, décision par laquelle on donne la préférence à une chose, une possibilité en écartant les autres ».
- « Pouvoir, liberté de choisir¹⁰ ».
- DEVOIR : - « Etre tenu à (quelque chose) par la loi, les convenances, l'honneur, l'équité, la morale¹¹ ». Dans le dictionnaire de la psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, on trouve dans la définition de Devoir, la notion d'obligation morale.

A partir de ces définitions, « le droit de choisir » serait pour nous la faculté et la liberté d'un individu à exprimer sa préférence pour une chose parmi d'autres.

La définition de « Devoir » nous a semblé intéressante dans le sens où le fait d'avoir des droits implique aussi des devoirs.

En lien avec nos expériences de stages, un certain nombre de questions sont ressorties. A chaque interrogation, nous allons exposer une ou plusieurs observations afin d'apporter des éléments de compréhension.

I. Faut-il laisser le choix aux enfants ?

Pour cette première partie, nous avons décidé de présenter deux situations. Pour l'une, les enfants n'ont pas eu le choix et l'autre situation montre la manière dont les enfants peuvent être acteurs dans la décision qui les concerne.

Situation 1

Contexte

La situation se déroule dans un Centre de Loisirs Sans Hébergement. Il s'agit du groupe des hérissons constitué des enfants de 3 à 4 ans. Ces derniers sont accueillis les mercredis et pendant les vacances scolaires. Après une discussion avec les membres de l'équipe sur l'importance des temps de récupération pour les enfants, nous avons décidé que tous les enfants devaient aller à la sieste.

Observation

Corentin, 4 ans et demi, ne veut pas aller à la sieste. Il nous répète « Je ne veux pas aller à la sieste, je ne veux pas dormir ». Vanessa, une animatrice, lui explique que c'est l'heure d'aller se reposer et que tous les autres enfants vont à la sieste. Corentin répète « Oui, mais moi, je ne veux pas dormir, je ne suis pas fatigué ». Vanessa lui dit qu'elle comprend et lui explique qu'il n'est pas obligé de dormir, seulement de se reposer un peu, de faire un temps calme. Elle lui rappelle, qu'à cette heure, tous les enfants (petits et grands) font un temps

⁹ LAFON Robert, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, édition Presses Universitaires de France, Paris, 1963.

¹⁰ ROBERT Paul, *Le Petit Robert*, Dictionnaire Le Robert, Paris, 2003.

¹¹ ROBERT Paul, *Le Petit Robert*, op.cit.

calme, afin de se reposer et d'être en forme pour jouer durant l'après-midi. Corentin semble convaincu et accepte d'aller s'allonger. Trente minutes plus tard, il s'est endormi !

Analyse

Dans cette situation, en lien avec le projet d'équipe, l'enfant n'a pas eu le choix, il a dû aller s'allonger. Cependant, si le temps calme est obligatoire, il n'y a pas d'obligation de dormir. Les enfants savent qu'après un certain temps, ils pourront se lever, ils ne resteront pas allongés pendant toute la durée de la sieste.

Concernant Corentin, nous savons, pour en avoir discuté avec ses parents, qu'il ne fait pas tout le temps la sieste. Mais nous savons également que ses parents (tout comme l'équipe) souhaitent qu'il se repose. Les rythmes imposés aux enfants sont soutenus et il nous semble important d'aménager du temps pour se « régénérer ».

On constate que Corentin s'est endormi et ce, assez rapidement.

Corentin est-il capable de savoir s'il a besoin de sommeil (surtout que la tentation de jouer est grande) ? Dans le cadre des besoins physiologiques de l'enfant, devons-nous leur laisser le choix ?

De plus, nous savons qu'un manque de sommeil a des conséquences sur le développement de l'enfant (croissance, apprentissages scolaires...).

Situation 2

Contexte

Nous sommes au repas. Les professionnelles ont pour principe de proposer les plats aux enfants mais de ne pas les forcer à manger. Par contre, rien ne sera proposé en échange.

Observation

Liouba (2 ans et demi) est à table. Isabelle, une auxiliaire de puériculture, lui propose l'entrée en lui disant : « Tu veux de la macédoine Liouba ? ». La petite fille répond « Non ». Elle ne mange donc pas d'entrée.

Puis, au plat de résistance, Isabelle lui propose à nouveau de lui donner de la viande et des légumes. Liouba refuse à nouveau. Elle ne mangera donc pas de plat de résistance.

Et enfin, au dessert, Isabelle demande à Liouba si elle veut un yaourt. L'enfant accepte et elle mangera son yaourt.

Analyse

A travers cette observation, nous pouvons constater que la professionnelle a fait une proposition à l'enfant et a pris en considération sa réponse. Elle a donc tenu compte du choix de l'enfant. On donne peut-être plus facilement le choix à l'enfant en ce qui concerne son alimentation connaissant les enjeux affectifs et les risques liés au forçage.

Nous tenons à noter que les pratiques professionnelles sont diverses mais qu'il n'y a pas de structures où les enfants ont toujours le choix et d'autres où ils ne l'ont pas.

Bien que les deux situations présentées font référence à des besoins vitaux, on s'aperçoit que les professionnels adaptent leur attitude en fonction des situations, des enjeux, et des projets pédagogiques.

II. Existe-t-il des limites à l'exercice du droit de choisir ?

Observation

La situation se déroule en multi-accueil à 12h45.

Carine (auxiliaire de puériculture) vient à la rencontre de Pierrick (22 mois) et lui dit : « Pierrick, avant que tu ailles faire la sieste, j'aimerais changer ta couche ». Le petit garçon regarde l'auxiliaire et lui répond : « Non ». Carine lui précise alors que : « Je vois que tu n'as pas envie pour l'instant de venir. Je vais changer un autre copain et tu viendras après ».

Carine s'exécute et vient de nouveau après quelques minutes à la rencontre de Pierrick : « Allez Pierrick, tu viens ? ». Ce dernier regarde l'auxiliaire avant de se diriger vers la piscine de balles en courant. Carine stoppe Pierrick dans sa course avant qu'il n'ait atteint son but et lui précise : « Maintenant, Pierrick, tu viens changer ta couche, tu seras plus à l'aise ». Le petit garçon regarde l'auxiliaire dans les yeux et la suit dans la salle de bain.

Analyse

A travers cette situation, nous pouvons voir comment l'expression de l'enfant peut être prise en compte dans une certaine limite. Au cours de sa première intervention, l'auxiliaire entend le refus de l'enfant à venir se

changer quand elle l'a décidé. De plus, il nous semble qu'à travers ses paroles elle précise à Pierrick que sa réponse est entendable à ce moment mais qu'elle ne le sera plus dans quelques minutes.

Il nous apparaît que ces paroles sont intéressantes car, d'une part, elle peuvent signifier pour l'enfant que son point de vue, son expression sont pris en compte par l'adulte. D'autre part, signifier à l'enfant que l'auxiliaire reviendra le chercher plus tard peut lui permettre de s'y préparer.

Lorsque Carine revient solliciter Pierrick et que celui-ci ne souhaite toujours pas aller se changer, nous pouvons voir que la professionnelle met en action ses paroles. Comme elle l'avait précisé à ce petit garçon auparavant, il n'a désormais plus le choix de venir ou non : c'est l'adulte qui pose la limite.

III. Donner systématiquement le choix à l'enfant ne va-t-il pas à l'encontre du besoin d'un cadre sécurisant ?

Contexte

La situation se déroule dans une halte-garderie accueillant des enfants de 3 mois à 3 ans.

Théo (2 ans et demi) est un enfant parfois très agité. En effet, il lui arrive par intermittence de courir dans tous les sens, de jeter les jeux et/ou de pousser ses camarades.

Observation

Il est 10h45, Théo se met à regarder de tous les côtés. Puis, il traverse la pièce en courant, attrape une voiture et la lance sur un de ses camarades. Une des professionnelles lui rappelle que ce n'est pas possible de lancer les jouets.

Théo repart aussitôt en courant et pousse un autre enfant. La stagiaire dit à Théo : « Viens t'asseoir ici, je pense que tu as besoin de te poser ». Théo s'assoit. Quelques instants après, la stagiaire propose à Théo, s'il le souhaite, de retourner jouer avec les autres.

Analyse

Dans cette situation, nous pouvons constater que l'enfant semble être débordé par ses émotions et qu'il lui devient difficile voire impossible de se contenir. En lien avec la connaissance que l'équipe a de cet enfant et dans le souci de sa sécurité et de celle des autres, il paraissait utile de l'amener à se poser et ceci, sans lui donner le choix.

Cependant, après que Théo se soit posé, l'adulte lui a donné la possibilité d'aller jouer ou de rester assis.

Le fait de donner le choix ou pas à l'enfant peut s'expliquer par la nécessité de lui donner des limites quand notamment sa sécurité est en jeu. On peut rappeler que les limites sont nécessaires à l'enfant pour sa construction identitaire.

IV. A partir de quel âge l'enfant est-il capable de choisir ?

Il semble difficile de déterminer l'âge auquel un enfant est capable de faire des choix mais nous pouvons supposer que ceci est lié à sa maturité. En effet, selon nos expériences de stages, nous avons pu constater qu'il n'est pas possible de définir un âge à partir duquel l'enfant serait en mesure de poser un choix. Nous tenons cependant à préciser que selon nous cette capacité à choisir n'est pas liée à l'acquisition du langage. Le bébé paraît être en mesure de faire des choix très tôt (prendre un jouet plutôt qu'un autre par exemple) même s'il ne peut pas encore anticiper seul les conséquences de ses choix. Aussi, nous ne pouvons pas déterminer un âge précis pour l'acquisition de cette capacité.

Par ailleurs, au regard de la loi sur l'autorité parentale du 4 mars 2002, nous remarquons que la loi ne statue pas sur un âge minimum concernant l'association de l'enfant aux prises de décision qui le concernant : « Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité » Art. 371-1 du code civil.

V. Dans quelle mesure le choix de l'enfant peut-il être pris en compte dans les structures ?

Observation

Il est 15h30. Nous proposons aux enfants de venir prendre le goûter, une fois les jeux rangés. Séverine (éducatrice de jeunes enfants) va chercher le chariot où sont posés les goûters des enfants. Koélie l'accompagne et pousse le chariot jusqu'à la porte de la cuisine. Tous les enfants entrent et prennent place autour des tables. Mehdi, qui vient d'arriver refuse de venir s'asseoir et souhaite rester jouer. Nous lui expliquons qu'il peut venir quand il sera prêt car il est en adaptation. Par contre, Marine qui vient depuis longtemps est invitée à venir

rejoindre les autres. Elle refuse. Nous lui expliquons que si elle ne vient pas maintenant, elle ne pourra pas prendre son goûter. Elle choisit de venir et s'installe.

Killian boit son biberon de jus d'orange puis se lève. Je lui demande de s'asseoir et lui répète plusieurs fois. Il détourne la tête, s'assoit. Il se relève presque aussitôt et se dirige vers la porte de la salle de jeux. Je lui explique que s'il sort, il ne pourra pas revenir et que le goûter sera fini pour lui. Il sort de la cuisine. Quelques minutes plus tard, il essaie de revenir et Sophie (auxiliaire de puériculture) lui redit qu'il a choisi de partir et que le goûter est fini.

Analyse

On voit ici que certaines règles de la structure sont malléables en fonction de la singularité des enfants. Dans cette situation, les professionnelles laissent le temps à l'enfant d'intégrer le fonctionnement de la halte. Cela pourra aider l'enfant à se sentir sécurisé et contribuera peut-être à l'expression de ses choix. Par ce biais, l'enfant est progressivement amené à un éveil à la citoyenneté.

En outre, soulignons le rôle des professionnelles qui accompagnent l'enfant à aller jusqu'au bout de ses choix, et l'aident ainsi à comprendre qu'à un acte suit une conséquence, qu'il y a des conséquences à ses actes.

CONCLUSION

A travers l'analyse des différentes situations, nous avons constaté que la question du choix est complexe. Il est difficile d'apporter des réponses précises, le choix étant lié à la singularité et la personnalité de chacun (enfants et adultes). En tant que professionnel, nous avons sans cesse à nous adapter pour accompagner l'enfant dans le développement de cette capacité. Nous tenons à ajouter que l'adulte devrait laisser le choix à l'enfant autant que faire ce peut.

LA PAROLE DE L'ENFANT

2003-2004

LA PAROLE DE L'ENFANT

Avant de mener une observation dans les structures où nous allions travailler, nous avons élaboré un ensemble de principes qui nous semblaient nécessaires à la mise en oeuvre de la parole de l'enfant.

I. Principes

- être disponible physiquement et psychologiquement ;
- inscrire l'enfant dans un projet ;
- le prendre en compte comme sujet de langage ;
- accepter de ne pas tout maîtriser, tout prévoir, en sachant remettre en cause le fonctionnement : savoir réorienter son action en fonction de l'intervention de l'enfant ;
- respecter la parole de l'enfant dans son individualité : ses choix, son intimité, ses émotions, ses sentiments ;
- expliquer à l'enfant l'impossibilité de certaines actions de notre fait ou du fait des règles : lui signifier qu'on l'a entendu même si on est de l'impossibilité d'y répondre ;
- soutenir et expliciter la parole de l'enfant ;
- favoriser son entrée dans le langage verbal ;
- se tenir garant, en tant qu'accompagnateur, de la parole de l'enfant.

II. Observations

A partir de ces principes, nous pouvons illustrer la prise en compte de la parole de l'enfant dans les actes éducatifs passés par les professionnels.

Situation en hôpital (dans la salle de jeux)

Maurice, âgé de 5 ans, est en traction (allongé) dans un lit. Il a un jouet sur son ventre qu'il donne à Amanda pour qu'elle le range. Amanda prend le jouet, puis discute avec une maman.

Au cours de la discussion, Maurice montre une étagère et dit « je veux ce jouet » deux fois et Amanda continue à parler. Comme Amanda ne répond pas, il lui prend la main et dit « marche ». Amanda lui répond alors qu'elle est en train de parler avec la maman et qu'elle s'occupera de lui quand elle aura fini sa discussion.

La conversation avec la maman terminée, Amanda demande à Maurice ce qu'il veut et va lui chercher le jeu.

Ici, Amanda a reçu la parole de l'enfant de manière individualisée. Dans un premier temps, elle ne l'a pas écouté (mais entendu), puis elle choisit de lui dire qu'elle finit de parler et elle s'occupera de lui. Elle lui donne ainsi un espace unique : elle aurait pu faire deux choses à la fois, mais quelle place aurait-elle ainsi donnée à l'enfant (et au parent) ? Ainsi, elle est dans un échange individualisé avec l'enfant. Amanda fait attendre l'enfant : c'est un choix car l'enfant doit expérimenter cette attente. En effet, l'enfant n'est-il pas créatif dans l'attente ? Aussi, peut-il toujours avoir accès à ses désirs ? Il a à expérimenter la frustration. C'est alors que l'enfant est passé d'une communication non verbale à un langage oral et physique.

Sa parole est alors symbolique « marche » ; c'est Amanda qui est en quelque sorte les jambes de l'enfant. Sa demande est d'autant plus intense qu'il s'agit alors d'un ordre. Ensuite, Amanda s'adresse à lui pour établir quel jeu l'enfant veut. Il y a alors un échange, une inscription dans le langage.

Observation en crèche

Mathilde, 2 ans, maîtrise bien le langage.

C'est le repas. Mathilde s'installe à sa place. L'EJE référente de la table lui demande si elle veut de l'entrée en lui tendant le plat. Mathilde dit « non » très distinctement en mettant ses mains sur la table. L'EJE lui dit qu'elle le sert tout de même car c'est important qu'elle goûte. La fillette dit de nouveau « non ». L'EJE met de l'entrée dans la cuillère et la lui approche de la bouche. Mathilde dit « non, non, non... » plusieurs fois en secouant la tête ; néanmoins l'EJE lui met la cuillère dans la bouche. L'enfant se met à pleurer en disant non de la tête et sans avaler. L'EJE met la main sous le menton de Mathilde et lui dit « maintenant tu avales ». Et l'enfant fait pipi dans sa culotte.

Ici l'EJE n'écoute pas l'enfant dans sa parole et dans son corps. Elle ne respecte pas son intégrité physique : forçage. Alors qu'elle fait d'abord une proposition à l'enfant, lui laissant croire qu'elle pourrait faire un choix, l'EJE annihile l'individualité de l'enfant dans sa parole.

Ici la professionnelle peut se trouver confrontée à ses propres représentations et difficultés face à l'alimentation. En ne faisant pas part à l'enfant, elle ignore les siennes propres ainsi que celles de l'enfant. Elle n'exprime rien, ni pour elle, ni pour Mathilde.

L'EJE n'accepte pas de ne pas pouvoir tout maîtriser dans ses relations à l'enfant. Elle ferme même la relation avec Mathilde en répondant à la parole de celle-ci par l'action.

III. Définition : parole de l'enfant

Nous pensons la parole de l'enfant dans la communication verbale et non verbale : dans les attitudes, comportements et stratégies de relation que l'enfant élabore avec autrui. Elle peut s'exprimer par la parole, la langue, mais aussi dans le jeu.

2004-2005

RESPECT DE L'EXPRESSION VERBALE ET NON VERBALE DE L'ENFANT

Introduction

Nous considérons que la parole est l'expression verbale de la pensée. Pour prendre en compte le verbal et le non verbal, nous utiliserons le terme « expression » qui selon nous comprend la parole, le langage, le comportement, l'expression artistique, l'expression corporelle, l'expression somatique.

Pour répondre à cette question, on s'est intéressé aux conditions favorisant l'expression de l'enfant et aux outils permettant au professionnel d'appréhender l'expression de l'enfant.

I. Conditions favorisant l'expression de l'enfant

Instaurer un climat de confiance réciproque

C'est montrer à l'enfant qu'on lui est accessible, qu'il peut facilement venir à nous et nous parler, que sa parole sera prise en compte. Etablir un sentiment de sécurité entre l'enfant et le professionnel. Assurance de l'enfant.

Etre à l'écoute de l'enfant

L'adulte doit être attentif à la parole de l'enfant, mais aussi aux signes qu'il donne à voir, par ses réactions, son comportement, ses expressions somatiques, ses refus, ses peurs, son excitation...

Etre disponible à l'enfant

Etre disponible à l'enfant, c'est pouvoir lui accorder du temps et l'accompagner, parler avec lui, lui offrir un moment privilégié s'il en ressent le besoin. Le professionnel peut se permettre de différer sa réponse tout en signifiant à l'enfant qu'il l'a entendu.

Respecter l'enfant dans sa singularité

Respecter la singularité de l'enfant, cela peut être prendre en compte son vécu, son contexte familial, ce qu'il vit en ce moment, sa culture, sa façon d'être, ses peurs, ses difficultés, son développement...

II. Outils permettant au professionnel d'appréhender l'expression de l'enfant

Prise de recul

Cet outil doit permettre au professionnel de ne pas être touché personnellement par des situations difficiles et cela pour mieux accompagner l'enfant. Cette prise de distance peut permettre aussi de prendre le temps pour une réponse plus appropriée à une situation délicate, d'être plus objectif.

Reformulation

L'adulte dit avec ses propres mots ce qu'il a compris de la parole de l'enfant. La reformulation peut être utile pour que l'enfant sache que l'adulte a compris sa demande, ou bien pour que l'enfant puisse reformuler sa demande si l'adulte n'a pas bien compris. Cela peut aussi aider l'enfant à mettre des mots sur des ressentis, des situations...

Interprétation

L'interprétation, c'est donner un sens au-delà de l'expression.

Lorsque l'enfant s'exprime dans son jeu, ou par des expressions somatiques ou encore par des refus, l'adulte doit être à son écoute pour comprendre et interpréter ce que l'enfant veut dire, ce qu'il veut exprimer ou ce que cela peut signifier. (L'enfant peut s'exprimer sans s'en rendre compte, dans l'exemple de l'expression somatique.)

Verbalisation

La verbalisation est importante pour mettre en mots des ressentis, pour l'enfant. Aider l'enfant à s'exprimer dans le langage, c'est l'aider à exprimer ses besoins, ses difficultés, ses maux, ses ressentis, ses émotions. C'est aussi l'aider à appréhender la socialisation, à s'exprimer avec l'autre.

Médiation

La médiation (objet, activité) permet l'établissement d'une distance suffisante entre adulte et enfant qui favorise la mise en place d'une relation.. Les médiations peuvent être un support de l'expression de l'enfant. L'enfant peut exprimer ses joies, ses peurs, son énervement, à travers des médiations telles que des activités

artistiques comme le dessin, la peinture, le déchirage, le collage, la pâte à modeler. Il peut s'exprimer avec son corps avec la psychomotricité, le sport, la danse, la course... L'enfant peut aussi s'exprimer par le biais d'un livre, d'une histoire racontée, ou encore à l'aide de supports visuels, auditifs...

III. Observation

Situation 1 : en halte d'enfants

Présentation de la situation

La maman d'Amaury est atteinte d'une grave maladie qui la diminue physiquement. Amaury vient donc plus souvent à la halte, ces derniers temps, et remet des couches qui s'enfilent pour « éviter les fuites ». Parfois ce sont d'autres personnes qui viennent le chercher à la halte. A la dernière réunion, nous avons discuté du fait délicat que la maladie de sa maman n'a été nullement abordée avec Amaury. Amaury doit se douter malgré tout qu'il se passe quelque chose d'inhabituel avec sa maman.

La situation se passe un après-midi. Il est 14h. Amaury arrive avec sa maman. La maman embrasse Amaury et nous dit qu'elle reviendra le chercher tout à l'heure. Vers 15h30, la maman d'Amaury téléphone à la halte en expliquant qu'elle a rendez-vous chez le médecin de toute urgence et qu'une de ses amies, Anita, viendra chercher Amaury. Je m'approche de la table à laquelle Amaury joue à côté d'une professionnelle. Il regardait déjà dans notre direction pendant l'appel de sa maman. Je m'accroupis près de lui et lui dis :

« Amaury, ta maman a un empêchement alors c'est Anita qui viendra te chercher. Tu la connais bien Anita ! »

Amaury, en fronçant les sourcils, d'un air inquiet : « elle est où ? »

Moi : « Elle a un rendez-vous. »

Amaury, entre la question et l'affirmation : « Elle est partie voir le docteur... »

Moi : « Oui, elle est chez le docteur. »

Amaury : « Il est méchant, le docteur ! »

Moi : « Mais non, tu sais il va essayer de soigner ta maman. »

Amaury, à nouveau entre la question et l'affirmation : « Elle est malade... »

Moi : « Oui, elle est malade, mais elle va essayer d'aller mieux. »

Amaury : « Je vais lui mettre de l'eau ! »

Moi : « Si tu penses que ça peut l'aider, oui, tu peux lui mettre de l'eau. »

Amaury me sourit et je lui rends son sourire. Il se remet à jouer.

Analyse de la situation

Dans cette situation, qu'est-ce qui a pu permettre l'expression de cet enfant ?

On peut supposer qu'Amaury se sentait en confiance avec moi. Est-ce parce que j'ai pris le temps de venir à lui pour lui expliquer la situation ? Est-ce parce que je l'ai laissé s'exprimer ? Est-ce parce que j'ai tenté d'apporter des réponses à ses questions ? Est-ce parce que j'ai attendu ses réponses, ses interrogations ? Est-ce parce que j'ai pris en compte cette situation singulière ?

Il m'a été difficile dans cette situation de prendre du recul. En effet cette situation m'a beaucoup émue. Mes réponses auraient pu être mieux formulées si j'avais reporté cette discussion, mais il m'est apparu qu'à cet instant Amaury avait besoin de réponses, de vérité enfin dite, c'est pourquoi j'ai décidé de répondre d'emblée.

Dans cette situation, j'ai utilisé la reformulation et la verbalisation dans mes réponses pour faciliter le dialogue entre Amaury et moi. J'ai également utilisé l'interprétation quand Amaury m'a dit : « Je vais lui mettre de l'eau ». J'ai compris que cette interprétation était juste quand Amaury a souri à ma réponse.

Quelques semaines après cette situation, j'ai utilisé la médiation du livre avec cet enfant. En effet, dans les livres que j'avais mis à disposition des enfants dans le cadre d'un TAP (Travail d'approfondissement pédagogique), Amaury choisissait de façon répétitive un livre appelé « Docteur Loup » et un autre intitulé « La découverte de Petitbon » sur la thématique de la mort. A l'issue des lectures, Amaury m'a posé beaucoup de questions sur les docteurs et sur la maladie.

Situation 2

Il s'agit d'une petite fille née le 22 mai 2001, qui a donc 3 ans ½. Elle est placée depuis le 3 février 2005 au titre d'une « ordonnance aux fins de placement provisoire » pour une durée de 6 mois. Cette décision a été prise par le Juge pour enfants saisi par le Procureur suite à un signalement du centre départemental d'action sociale (CDAS). Il s'agit donc d'un placement sur décision judiciaire au motif de relation pathologique avec la

mère et suspicion d'attouchements de la part du père. Les parents ont l'autorité parentale conjointe. Le juge a ouvert des droits de visite médiatisée (en présence d'un éducateur) à raison d'un après-midi par semaine.

I. Après un mois

1. La relation parentale

Visite parentale médiatisée

Samantha dort lorsque ses parents arrivent. Malgré la douceur employée pour la réveiller, elle est de mauvaise humeur. A l'annonce de la visite de sa maman et de son papa, la fillette devient très nerveuse, elle se crispe, son corps se raidit, elle se met à pleurer et à crier de façon stridente. Elle peut dire qu'elle ne veut pas voir son papa. L'éducatrice l'amène devant ses parents, elle ne s'arrête pas de crier. Au bout de 20 mn, après avoir plusieurs fois menacé de partir « puisque ça se passe comme ça ! », la mère s'est éloignée, sortant du bâtiment, pour fumer une cigarette et pleurer. L'EJE me demande si je veux prendre le relais, l'enfant qui crie toujours, ayant réclamé ma présence. Samantha passe donc de ses bras aux miens. Je lui propose son doudou qu'elle refuse en disant « non, non ! », agitant les mains et réclame que nous la ramenions dans son lit. Je lui parle doucement, essayant de la rassurer, je lui promets de rester avec elle, elle accepte de se rendre dans la salle de visite.

Je la porte, en restant tout d'abord debout. Monsieur nous rejoint. A son entrée dans la pièce, les cris redoublent, le corps de l'enfant se raidit. Samantha me serre et s'accroche avec bras et jambes comme si je ne la soutenais pas et qu'elle pouvait tomber. Je la tranquillise quelque peu, la berçant, parlant doucement : « papa reste là pour l'instant (de l'autre côté de la table), tu es dans mes bras. Dis donc, il y a beaucoup de choses sur la table, qu'est-ce que c'est que tout ça ? » Le père se saisit alors d'un sac et commence à l'ouvrir, mais l'enfant se met à crier. Lui continue et sort un paquet de gâteaux, mais l'enfant ne se calme pas. Il sort alors de la pièce, soupirant, le sourcil froncé, visiblement énervé par l'attitude de l'enfant. Après qu'elle l'ait accepté, je m'assois sur le rebord de la table, gardant Samantha sur les genoux et dans les bras. Elle ne crie plus et, en tendant les mains vers le sac : « ouvre, ouvre ! », me fait comprendre qu'elle veut que je l'ouvre. Je n'ose pas. Monsieur revient, se ressaisit du sac, l'enfant crie : « non, c'est toi ! » J'explique ce que je pense avoir compris de la demande de la petite. J'ouvre le sac, en extirpe le paquet de gâteaux, dont je sors un sachet individuel que je propose au père d'ouvrir avec l'aval de la fillette. Pendant qu'apaisée elle mange le biscuit, le papa s'approche, il réclame un baiser. Samantha refuse, tourne la tête. Il tente néanmoins de l'obtenir, elle se protège avec les bras. J'interviens, m'adressant indirectement à l'adulte « non, pour l'instant, tu n'as pas envie, il faut encore attendre un peu, peut-être que tout à l'heure ce sera possible... ». Mais monsieur s'acharne et un peu plus tard, parviendra à « voler » deux bisous à l'enfant.

Le petite fille a accepté de quitter mes genoux et est occupée à engloutir les biscuits que Monsieur lui propose lorsque Madame réapparaît. Cette dernière réclame baiser et câlin, qu'après un moment l'enfant lui donnera à contre coeur. Ensuite elle retiendra sa fille entre ses genoux, lui proposant de la coiffer « comme à la maison » à l'aide du démêlant. L'enfant refusant maintes et maintes fois, parviendra à faire accepter son « non ».

La visite se poursuit. Madame assise, s'adresse à moi, se plaignant du placement, réfute son bénéfice, puisqu'à l'image d'aujourd'hui, sa fille adopte le même comportement qu'au domicile. Elle reconnaît qu'il y a un problème relationnel entre elle et sa fille, s'en est aperçu dès les premiers mois de l'enfant et a toujours tout fait pour le résoudre : suivi psychologique pour elle, thérapie mère-enfant, démarches médicales... la séparation est difficile à accepter, elle ne « vit plus ». Elle souhaite demander une ouverture des droits pour pouvoir sortir à la journée, car ces courtes visites « foutent en l'air le dimanche » et c'est son seul jour de repos.

J'essaie de faire dévier la conversation sur Samantha, qui mange bien et de tout au cours des repas, utilisant fourchette et couteau (ce qu'elle ne faisait pas à la maison). C'est une enfant qui adore la peinture et peut rester un long moment à peindre. Elle apprécie également les histoires, ce qui étonne sa mère. Elle écoute des histoires longues et compliquées et s'en souvient dès la première lecture. J'apporte quelques ouvrages que Samantha apprécie particulièrement. Madame est surprise que sa fille en connaisse les titres. Mais je ne parviendrai pas à ce qu'elle raconte ou regarde un livre avec l'enfant.

Monsieur cherche à convaincre la petite fille de venir dans ses bras. Il joue un peu avec elle, lui proposant bonbons, sodas, jus d'orange, sucettes, gâteaux, biscuits. L'enfant papillonne dans la pièce et s'en sort plusieurs fois.

Madame s'est absentée quelques minutes. Samantha a disposé trois petites chaises côte à côte. Elle s'installe sur la première. Monsieur veut s'asseoir sur la seconde, mais Samantha refuse en précisant que c'est celle de sa maman. Le père intervertit les deuxième et troisième sièges... mais l'enfant ne le laissera pas s'asseoir. Elle veut qu'il aille sur la troisième la plus éloignée d'elle.

Plusieurs fois la scène suivante se déroule. Samantha réclame un bonbon. Madame lui signale que ça suffit, qu'elle en a mangé assez pour aujourd'hui, qu'elle n'aura plus faim pour le dîner. La fillette insiste. La mère dit : « non, je ne suis pas d'accord...c'est le dernier ! », en tendant le bonbon à sa fille.

Le couple parental quittera le Jardin d'Enfants après deux heures de visite, emportant les jouets que l'enfant n'aura pas touché, à part la trottinette pour évoluer dans le bâtiment.

2. Prendre en compte la parole de l'enfant

La crispation du corps, les réactions d'agrippement sont impressionnantes et dénotent un réel malaise chez l'enfant. De plus, il n'est pas évident pour une enfant de 3ans1/2 de pouvoir réellement exprimer avec des mots le refus de rencontrer son père, quant on sait le conflit de loyauté auquel cela la confronte.

Dans cette circonstance, la question du droit de l'enfant, du respect de son désir quant à ne pas voir son père, se pose. La situation est difficile. D'un côté, les parents sont détenteurs de l'autorité parentale. Celle-ci est aménagée dans le cadre du placement et le droit de visite hebdomadaire a été notifié par la mesure judiciaire dans le cadre de l'Ordonnance de placement provisoire édictée par le Juge des enfants. D'un autre côté, les principes fondateurs de l'institution, s'inscrivant dans le respect du droit des personnes et en particulier du droit de l'enfant, enjoignent de respecter sa personne, de lui donner la possibilité de s'exprimer sur ce qui le concerne et de maintenir des liens et des relations avec sa famille, mais uniquement si c'est dans son intérêt. De plus dans les objectifs du JE « susciter l'expression », « mettre des mots », n'entraîne-t-il pas de prendre en considération cette parole ? « Ecouter » ne signifie-t-il pas entendre et donc répondre ?...

Je crois que dans le cadre présent, mon rôle en tant qu'EJE est de protéger l'enfant. Ainsi, même si Samantha ne refuse pas à chaque fois de voir son père, l'enfant montre une telle souffrance que c'est un problème que je soulèverai à la prochaine réunion d'équipe.

Je me suis trouvée mal à l'aise dans cette situation. Cela a été encore plus dérangent ensuite, au regard de l'attitude paternelle, qui nie le refus de l'enfant et à l'inverse force au contact. Le motif du placement étant la suspicion d'attouchement, laisser le père agir ainsi renforce l'attitude de contrainte qu'il exerce, conforte l'assujettissement de l'enfant, qui se retrouve agressée dans un lieu où elle devrait être protégée.

L'épisode des « chaises » est, pour moi, lui aussi, significatif de la distance que souhaite préserver l'enfant vis à vis de ses parents et en particulier de son père. En effet, elle ne souhaite pas monter sur les genoux ni de l'un, ni de l'autre. Cela me semble d'autant plus remarquable que c'est une action réfléchie, Samantha prépare à l'avance la disposition (l'organisation) du lieu.

L'attitude de la professionnelle qui a pris Samantha en charge au tout début a, à mon avis, pris en compte la parole de l'enfant, l'a écouté puisque celui-ci me réclamant, elle m'a demandé si j'acceptais de prendre le relais.

Dans un premier temps, j'ai essayé d'apaiser Samantha, par les mots, la voix. Ensuite, j'ai voulu la rassurer, physiquement d'abord en la gardant dans mes bras, puis psychologiquement en l'assurant verbalement de ma présence.

Je suis étonnée qu'une enfant de 3ans 1/2 soutienne son refus face à tant d'insistance. Je crois que Samantha a réussi à mettre en place un moyen de défense. Il est rassurant de voir qu'elle peut se préserver de tant d'agression. Pourtant elle ne voit ses parents qu'une fois par semaine et l'on pourrait penser qu'elle « lâche » pour leur faire plaisir, mais, à mon sens, elle parvient à se protéger.

3. Le langage

Au regard de ces interactions entre Samantha et ses parents, la parole de l'enfant n'est pas prise en compte. Dans ce cas, pourquoi Samantha élaborerait-elle son langage, si de toute façon elle n'est pas écoutée ? Si l'enfant n'en voit pas l'efficacité, il n'y a pas de raison qu'il utilise le langage. Ses désirs et demandes étant devancés, l'élaboration du langage n'est pas motivée. Ainsi Samantha se satisfait d'une utilisation sur le mode quasi magique du langage. Cela rejoindrait une difficulté de symbolisation liée à une relation encore trop fusionnelle à la mère qui continue à l'entretenir.

Le langage est un accès au social et revêt une dimension affective, on voit comment cela s'intrique dans le problème de Samantha.

Conclusion

On reconnaît désormais à l'enfant le droit de s'exprimer et l'on accorde à sa parole une place importante. Toutefois, en lui accordant ce droit dans la vie familiale, sociale, voire dans les affaires judiciaires, quelle responsabilité lui confère-t-on ? Si pour le droit, il ne peut être tenu pour responsable, ne le responsabilise-t-on néanmoins pas trop ?

2005-2006

LA PAROLE

Introduction

Dans le cadre de la réflexion sur les droits et les libertés de l'enfant dans les institutions de la petite enfance, nous avons décidé de travailler sur le thème de la parole de l'enfant. Ce thème peut sembler anodin, mais il est en fait un élément principal du travail des professionnelles de la petite enfance.

Comment prendre en compte la parole de l'enfant ? Quelles modalités de recueil de la parole ? Comment entendre l'avis de l'enfant qui ne sait pas parler ? Et dans le cadre de la maltraitance ? Ces différents thèmes viennent ponctués notre réflexion.

Définition : Il faut entendre par « parole de l'enfant » toutes les formes d'expression à sa disposition pour communiquer (parole, geste, toucher, expression du visage, code de communication connus ou intuitifs....)

I. La parole et la loi :

Des textes officiels reconnaissent l'expression de l'enfant, du jeune, et donc la prose en considération de la parole.

Tout d'abord on peut mettre en avant la convention des droits de l'enfant du 20 novembre 1989, adoptée sous l'égide de l'Organisation des Nations Unies. L'article 13 précise : « [...] l'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontière, sous une forme orale éditée, imprimée ou artistique, ou par tout moyen du choix de l'enfant. »

La loi d'orientation de 1989, complétées en 1990, place l'enfant au centre du système éducatif, afin d'en favoriser la réussite scolaire : - article 1^{er} – 2^o alinéa : « le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. »

Depuis les années 80, l'adulte a commencé à prêter attention à la parole de l'enfant ; parallèlement le législateur précisait dans les textes de loi ce qu'était un viol, une agression sexuelle, augmentait le temps pendant lequel la plainte de l'enfant pouvait être prise en compte.

Et puis il y a eu la loi du 17 juin 1998, qui a été une véritable révolution judiciaire, remplaçant l'enfant au cœur même de la procédure en créant l'obligation d'enregistrer par audition vidéo son témoignage, et en faisant de cet enregistrement une pièce de procédure à part entière, utilisable par tous les acteurs judiciaires pour éviter à l'enfant de devoir répéter à chacun des moments d'une histoire intime et douloureuse. Ce moyen technique très simple a enfin permis aux enquêteurs, non seulement d'entendre, mais d'écouter ce que disait l'enfant, et même de le voir.

Pour ce qui concerne l'accueil de l'enfant dans les structures, une charte a été créée par l'ACEPP¹² (Association pour les enfants, les parents et les professionnels) pour veiller aux droits des enfants. Le paragraphe *l'accueil et l'éveil de l'enfant sont la raison d'être de tout lieu d'accueil* souligne que « tout adulte veille à expliquer à l'enfant par la parole sa vie et son environnement direct. Il écoute la parole de l'enfant et respecte ses rythmes propres ; il est attentif à son expression non verbale.

Ces différents textes sont importants et doivent être connus et appliqués par les professionnelles de la petite enfance. Ils sont le ciment du respect de la parole de l'enfant.

II. Comment prendre en compte la parole de l'enfant ?

1. Sans à priori et sans jugement

En ce qui concerne notre première question : « comment peut-on prendre en compte la parole de l'enfant ? », nous avons soulevé un point qui nous semble essentiel dans l'exercice de notre métier : c'est de prendre en compte la parole de l'enfant sans à priori et sans jugement.

Un des moyens pour y arriver est l'écoute. Nous citerons sur ce point un passage du chapitre « les médiations éducatives » du livre « De l'éducation spécialisée » de M.Capul et M. Lemay : « L'attitude d'écoute est essentiellement une disponibilité attentive pour ce qui est dit et pour ce qui est fait, afin de transmettre aux

¹² Assemblée générale de l'ACEPP du 12 mai 2002 – modifiée par le conseil d'administration du 22 juin 2002

différents protagonistes la conviction de leur valeur et de leur faire sentir que les réponses apportées à leurs formulations ou sollicitations cherchent le plus possible à rester conformes à leurs demandes. Cela ne veut d'ailleurs pas dire que tout ce qu'ils « exigèrent » sera autorisé mais que le message a été recueilli sans mépris et sans sélection abusive. »

Pour illustrer ce passage, nous vous présentons une situation allant dans le sens inverse de ce qui est avancé.

J'étais stagiaire au sein d'un multi-accueil accueillant 20 enfants. Ce jour-là j'avais accompagné une auxiliaire de puériculture, une éducatrice et un groupe de 8 enfants sur une aire de jeux. La structure motrice était composée d'escaliers, d'un toboggan, d'un plan incliné d'escalade et d'un mur de corde. J'ai pu observer que la majorité des enfants empruntaient les escaliers pour monter sur la structure et redescendaient par le toboggan.

Thomas (2 ans) était sur la structure et s'est approché du mur de corde à côté duquel se trouvait l'auxiliaire. L'auxiliaire lui dit « viens Thomas, descend par le mur de corde. », Thomas s'approche mais répond non. Elle le lui redit en précisant « je vais t'aider, tu vas voir ce n'est pas compliqué ». Thomas s'approche et l'auxiliaire l'aide à placer ses pieds sur les cordes, mais il commence à pleurer en disant « non ». L'auxiliaire ne semble pas écouter ce que l'enfant dit et l'amène jusqu'en bas en lui prenant les pieds pour le faire descendre. Arrivé en bas elle lui dit : « tu vois ce n'était pas difficile ».

A travers cette situation nous relevons que la parole de l'enfant, qu'elle soit verbale (« non ») ou bien non verbale (les pleurs) n'est pas écoutée et donc pas prise en compte. L'enfant peut alors se sentir offusqué, et noter qu'il n'a pas de pouvoir de décision en ce qui le concerne, ce qui nous pensons peut entraver son bon développement. Prendre en compte la parole de l'enfant c'est aussi lui donner une place particulière et notamment la place d'acteur dans son développement.

2. L'écoute et la distance :

Dans les structures d'accueil de la petite enfance, les professionnelles sont confrontées à la séparation enfant-parent. Les enfants recherchent une sécurité pour vivre la séparation, et adressent cette demande aux professionnelles. R. Dufresne, dans son ouvrage *la dame à l'imperméable et au petit bouton* définit l'accueil¹³ comme une disponibilité, un accueil, une réciprocité, une volonté de se tendre affectivement vers l'autre et de le comprendre [...] mais l'écoute est en même temps une mise à distance. Une situation vécue en tant que stagiaire dans une halte garderie permet d'éclairer ce thème :

Arthur, vingt mois, est accueilli à la halte deux fois par semaine depuis environ 2 mois. Il est 10 h. je suis assise dans le coin lecture avec des enfants. Arthur s'approche de moi. Il gémit et me regarde, l'air triste :

- « Maman maman. ». J'arrête la lecture d'un livre et lui dis : tu appelles ta maman ? Elle est partie ta maman ? Et toi tu es à la halte garderie avec nous !

- Maman

- Ta maman elle est partie, mais elle revient tout à l'heure ; nous allons chanter sur le tapis, puis tu vas prendre un goûter avec les autres enfants, puis tu pourras jouer dans la salle de motricité, et puis après ta maman revient pour te chercher ! Tu es d'accord ?

- Oui. »

Arthur hoche la tête et retourne jouer dans le coin cuisine.

Cette situation met bien en évidence l'importance d'être à l'écoute des enfants. Ici Arthur a besoin d'être écouté pour se sécuriser et pour pouvoir aller jouer. J'ai tout d'abord pris en compte son angoisse, en lui montrant que j'étais prête à l'écouter. J'ai ensuite verbalisé ce que me disait Arthur, c'est-à-dire que j'ai tenté d'exprimer les sentiments que traduisait sa demande. Cela a permis de soulager Arthur. J'ai mis une certaine distance entre mes sentiments propres et ceux d'Arthur. Il a été entendu, compris, et peut donc mettre son angoisse de côté. Il est ainsi libre de jouer.

III. **Quelle modalité de recueil de la parole de l'enfant ?**

1- La parole de l'enfant dans une relation individuelle à l'éducateur

Observation :

Dany à 5 ans. Il a été placé au Foyer Départemental de l'Enfance dans le cadre d'une Ordonnance de Placement Provisoire, suite à des faits de maltraitance. A l'heure de cette observation, Dany est présent depuis 5 jours sur la structure.

¹³ in topique, revue freudienne, 1974,24, page 89-90.

Après le repas du soir, j'accompagne Dany et Matthieu dans la salle télévision. Durant le repas, Dany était loquace. Nous regardons la cassette vidéo de Bambi. Dany, se blottit contre moi. Il connaît cette cassette, il me parle de la maman de Bambi. On regarde le film, Dany se redresse et me dit « Pourquoi je suis ici ? » Je lui demande s'il a une réponse à cela, il me répond « c'est parce que Papa m'a tapé et que je suis mieux ici ». Je lui réponds que le foyer permet de protéger les enfants quand les parents rencontrent quelques difficultés à le faire.

A travers cette observation, nous avons souhaité mettre plusieurs réflexions en avant :

- *La parole de l'enfant peut surgir à tout instant. Ici, c'est le film qui induit une pensée de Dany pour sa mère. L'éducateur se doit d'être disponible d'un point de vue tant physique que psychiquement pour entendre cette parole .*
- *L'éducateur face au questionnement de l'enfant n'a pas toujours une réponse. Il s'agit avant tout de favoriser la reformulation de l'enfant afin de lui permettre une meilleure compréhension de la situation vécue.*

2- De façon collective :

Sur un temps formel : « *En institut d'éducation motrice, chaque lundi matin, les enfants et les professionnels se regroupaient autour d'une table. Chacun à tour de rôle, racontait ce qu'il avait fait durant le week-end. La consigne de cette instance était de s'écouter les uns les autres et de ne pas s'interrompre. Les enfants étaient libres de poser des questions ou de parler. Les enfants présentaient un handicap plus ou moins important et certains avaient des problèmes d'élocution. Le travail des professionnels étaient de tenter de comprendre ce que souhaitait exprimer l'enfant et de le retranscrire aux autres enfants en demandant à chaque fois à l'enfant qui s'exprimait, si c'était bien cela qu'il avait voulu dire. »*

Dans leur livre « De l'éducation spécialisée », Capul et Lemay ont écrit : « *Si nous admettons que tout symptôme est langage où le jeune nous dit et se dit quelque-chose, nous pouvons intervenir en fonction du décodage de ce langage afin d'apporter un ensemble de réponses qui impliquent autant le discours verbal et les attitudes que des activités éventuellement proposées. »*

Sur un temps informel : De part l'aménagement de l'espace (coin dînette, maisonnette...), la mise à disposition de jeux symboliques (poupées, garage, voitures...) et diverses médiations (marionnettes, livres...), des échanges verbaux peuvent se créer entre enfants, ou entre enfants et adultes. L'aménagement de l'espace et les jeux proposés doivent donc être réfléchis pour amener des interactions souvent riches.

IV . Comment entendre l'avis d'un enfant qui ne sait pas parler ?

Il faut faire une observation fine de l'enfant. En effet en observant ses expressions, ses gestes, les mouvements de son corps, ses mimiques, ses vocalises ou ses cris, le professionnel peut poser des hypothèses sur ce que l'enfant veut exprimer. Les professionnelles doivent être disponibles pour l'enfant afin de l'accompagner aux plus près de ses besoins. Elles doivent avoir suffisamment de distance pour ne pas se laisser envahir par les pleurs de l'enfant mais essayer de comprendre la cause de ces pleurs et l'accompagner, afin qu'il trouve les ressources nécessaires pour se calmer.

Situation d'Etaine : 6 mois :

Depuis son arrivée à la crèche, Etaine pleure beaucoup et ce dès qu'un des professionnels quitte la pièce où elle se trouve, et se calme quand on la prend dans les bras ou si on vient près d'elle. L'équipe ne sait plus quoi faire et est exaspérée par ces pleurs intenses. Il est décidé de prendre Etaine le moins possible dans les bras, et de la laisser pleurer.

Un après midi, Etaine arrive comme d'habitude vers 13H00, et comme d'habitude, elle pleure. La professionnelle s'occupe d'elle, essaie de la distraire en lui parlant et en proposant des jouets, mais Etaine pleure toujours. Comme ses pleurs ont été banalisés, la professionnelle ne cherche pas à comprendre la cause des pleurs. et elle laisse Etaine pleurer en disant que de toute façon il n'y a rien à y faire puisqu'elle pleure tout le temps

En observant la situation, j'émetts l'hypothèse qu'elle a peut-être besoin de quelque chose. Peut-être veut-elle dormir ou peut-être a-t-elle faim. Je regarde le cahier de transmission où il est noté qu'Etaine a très peu mangé ce midi là. Je propose alors d'avancer l'heure de son biberon car il y a de grandes chances qu'elle ait déjà faim. En effet Elle boit entièrement son biberon. Ensuite elle commence à babiller et à jouer.

C'est parce qu'il y a eu une réflexion suite aux observations que cette hypothèse a pu être posée. Habituellement Etaine pleure pour d'autres raisons qui sont plus au niveau de la séparation et de l'accueil à la crèche. Mais à ce moment là, s'il n'y avait pas eu une observation fine, c'est-à-dire la perception d'éléments caractéristiques propres à chaque enfant, le professionnel serait passé à côté de quelque chose. Je trouvais qu'Etaine exprimait des émotions différentes des autres jours et c'est ce qui m'a permis de chercher d'autres hypothèses sur ses pleurs que celles avancées jusqu'à présent.

Afin de créer une ambiance où chacun trouve sa place, les dialogues entre les adultes sont importants. Ces dialogues incluent les enfants, ils permettent de mettre des mots sur les actes de chacun.

Il est important d'être très attentif aux réactions de l'enfant, ainsi qu'à son mode de communication afin d'être au plus près de ce qu'il exprime et souhaite exprimer. Il faut prendre en compte et essayer de comprendre son langage non verbal.

L'enfant qui n'a pas acquis le langage peut communiquer entre autre par des messages vocaux.

Observation d'un enfant polyhandicapé :

Comme je l'ai observé chez Alexis, ces messages se traduisent par différentes sonorités au niveau des cris, ce sont des cris exprimant la joie ou des rires, ou des cris exprimant la colère, le refus et même l'angoisse. Le sourire et les mimiques sont un des moyens avec lequel l'enfant peut faire passer un message, des émotions.

Alexis communique avec tout son corps. Son corps devient hypertonique lorsqu'il se trouve dans une situation angoissante, il bouge le haut de son corps et ses bras en ayant des gestes de va et vient de gauche à droite, en émettant avec sa voix des sons intenses et plus graves. Lorsqu'il se trouve dans cette situation les larmes viennent très vite.

J'é mets l'hypothèse qu'Alexis a du plaisir lorsque celui-ci sourit, que son visage se détend. Le son de sa voix est différent lorsqu'il prend du plaisir. Lors d'échanges avec lui, j'ai pu observer une intonation dans sa voix passant d'un son plus doux à un son aigu, des intonations pouvant représenter une exclamation, comme s'il jouait des sons doux puis un son plus fort. Ces jeux de voix donnent l'impression d'un jeu, et entrent dans un dialogue et un échange entre nous. Je pense qu'à travers sa voix, Alexis exprime de nombreux sentiments, des demandes, des incompréhensions de sa part. Je parle d'incompréhension lorsque par exemple nous devons quitter la crèche et qu'il n'est pas prêt à le faire. Il exprime alors une grande détresse, nous pouvons l'entendre à sa voix, des cris longs graves et remplis de pleurs. Son visage se tend, il fait des mouvements de gauches à droite avec sa tête et le haut de son corps.

Il est difficile de mettre des mots sur ce que peut exprimer un enfant polyhandicapé, ce sont souvent des suppositions, mais je commence à comprendre son mode de communication qui est mêlé de cris et de mimiques. Mettre des mots sur ce qu'il exprime c'est essayer de qualifier ce que l'enfant ressent, socialiser ses ressentis corporels.

V. La parole de l'enfant dans le cadre de la maltraitance

Lors d'un colloque dont le thème était la parole de l'enfant, le 30 mai 2005 à Cergy, Colette Clément-Barthez, Vice-Procureur, a fait un bref rappel historique sur le traitement judiciaire des violences sexuelles faites aux enfants. Pendant très longtemps, la parole de l'enfant a été réprimée. Rappelons que « l'infans », étymologiquement, est « celui qui n'a pas la parole ». Cette conception, qui a longtemps perduré, faisait que l'enfant ne pouvait s'exprimer que lorsqu'il était sollicité. Par ailleurs, certains domaines tabous, telle la sexualité, ne pouvait souffrir son intervention. C'est ainsi que « si avec courage, il osait prendre l'initiative de raconter ce qu'un adulte lui avait dit, ou fait, ou fait faire dans le domaine sexuel, ce qu'il avait dit était immédiatement oublié, ou il était sanctionné pour rapporter de pareilles horreurs. On s'indignait de son imagination perversie. »¹⁴

Peu à peu, à partir des années 80, on observe une évolution à cet égard. D'une part l'adulte commence à prendre en compte la parole de l'enfant, d'autre part le législateur statue, dans les textes de loi, sur ce que sont un viol, une agression sexuelle ; le délai pendant lequel l'enfant peut porter plainte est allongé. Un peu plus tard, la loi du 17 juin 1998 opère un véritable tournant dans le traitement de ces affaires. Elle impose aux enquêteurs l'obligation d'enregistrer par audition vidéo le témoignage de l'enfant, faisant de cet enregistrement « une pièce de procédure à part entière utilisable par tous les acteurs judiciaires. »¹⁵ Cette mesure replace l'enfant au centre de la procédure, tout en lui évitant de devoir répéter aux divers investigateurs des épisodes douloureux de son histoire.

L'actualité place régulièrement au cœur des débats la parole de l'enfant, et celle des adultes, dont des professionnels et des experts. L'enfant est-il fiable dans ses allégations ? A cette question, Jean Pierre

¹⁴ CLEMENT-BARTHEZ C. (30 mai 2005), Colloque sur la parole de l'enfant, Cergy.

¹⁵ Idem.

Rosenczveig et Pierre Verdier répondent empiriquement que « généralement les enfants ne mentent pas quand ils allèguent avoir subi des mauvais traitements. » Ils observent en revanche que « convaincu que l'adulte a raison ou totalement inhibé par son influence, l'enfant hésitera le plus souvent à parler. » Les auteurs insistent cependant sur le fait que la parole de l'enfant « ne doit jamais être prise comme vérité révélée. Elle doit être passée au crible comme n'importe quelle accusation portée par quiconque à l'égard de quiconque. »¹⁶ Ils invitent donc le juge à la prudence, celui-ci ne devant ni prendre pour argent comptant, ni contester formellement la parole de l'enfant. La prudence, l'affaire dite d'Outreau nous a montré qu'elle a fait défaut aux experts et aux magistrats. Ceux-ci, et l'opinion publique avec eux, se sont enfermés dans l'adage « l'enfant dit la vérité », ce qu'A-G. Slama nomme « l'Angélisme exterminateur ».¹⁷ P. Bensussan, psychiatre et expert auprès des tribunaux, rappelle que si l'erreur de ne pas croire un enfant qui dit la vérité cristallise l'indignation, celle de croire à tort un enfant dont le discours a été induit ou sollicité est, elle aussi, dévastatrice. Selon lui, dans cette affaire, « la dictature de l'émotion imposait à tous, experts compris, d'avaliser sans esprit critique les révélations [...] » Il regrette par ailleurs que « ces enfants dont on a avalisé les propos sans chercher à démêler le vrai du faux ont bien failli vivre pour le restant de leurs jours dans un statut de victime [...] » Il dénonce la « dialectique binaire : croire ou ne pas croire, pointant d'ailleurs que l'on peut être confronté à « ce qui n'a rien à voir avec le fait de mentir : la conviction délirante est aussi sincère qu'inébranlable, convaincante et donc crédible. » Il conclut son article en nous mettant en garde à l'égard de la confusion entre la réparation psychologique et la réparation judiciaire qui doit la précéder, et en définissant la tâche des experts : « recueillir, évaluer, interpréter. Décrypter. »¹⁸

Du point de vue de l'éducateur, le même type de précautions sont à prendre ; il lui faut se distancier de ce que l'enfant lui adresse, le prendre en compte et l'évaluer, au sens de ce que vient dire un énoncé de là où en est le sujet dans son développement et sa construction. Il faut savoir dépasser le discours manifeste, sans nier son existence, mais en essayant d'émettre des hypothèses quant aux enjeux qu'il peut venir traduire. Une situation rencontrée dans un foyer de la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence illustrera mon propos.

Alors que je suis en train de lire une histoire à Emma (6 ans), au moment du coucher, celle-ci me dit soudainement : « Tu sais, une fois, j'étais pas énervée et tonton il m'a poussée et j'ai saigné. » Au regard des problématiques auxquelles sont confrontés les enfants de ce foyer, j'ai immédiatement pensé à de la maltraitance. En échangeant par la suite avec les professionnels de la structure, l'un d'eux m'a fait part du fait qu'Emma avait un oncle plus jeune qu'elle. Si rien n'a finalement été établi quant à ce dont m'a fait part la petite fille, on voit combien d'hypothèses restent ouvertes, de même que les questionnements sur la pratique professionnelle. Dans la relation éducative, qu'est-ce que l'enfant adresse de son vécu à l'éducateur ? Ses propos sont-ils à prendre au pied de la lettre ou traduisent-ils un autre discours, une demande implicite ? Quelles sont les motivations, conscientes ou inconscientes, qui conduisent l'enfant à exprimer, dans le quotidien, des éléments parfois douloureux d'un vécu ? Pourquoi s'adresse-t-il à telle personne en particulier ? Face à ce type de propos, quelles précautions faut-il prendre ? Quel est le rôle de l'éducateur dans cette position d'interlocuteur ? Ne consisterait-il pas premièrement à favoriser l'émergence de la parole du sujet et à recueillir cette parole ? Une vaste question se pose alors : Qu'en faire ?

2006-2007

LA PAROLE DE L'ENFANT

Introduction

Avec notre équipe, nous nous sommes interrogés sur la parole de l'enfant :

- comment se définit-elle ?
- qu'entend-t-on par la « parole de l'enfant » ?
- qu'en fait-on en tant que professionnel ?

Dans le dictionnaire de *Psychologie*, le terme parole fait référence à la « *capacité que nous avons en tant qu'être humain d'exprimer nos pensées et de communiquer à l'aide du langage articulé* », mais constitue aussi « *l'expression première et naturelle de cette faculté abstraite et spécifique à notre espèce qu'est le langage* ».

La parole de l'enfant nous renvoie également aux termes *écoute* et *interprétation*.

¹⁶ ROSENCZVEIG Jean Pierre et VERDIER Pierre, *La parole de l'enfant, Aspects juridiques, éthiques et politiques*, Paris : Dunod, Coll. Jeunesse et droit, 1999, p. 72-73.

¹⁷ SLAMA A-G., *L'Angélisme exterminateur*, cité par BENSUSSAN P. (2005), A perpétuité, *Le Monde*, 6 décembre 2005.

¹⁸ BENSUSSAN P. (2005), A perpétuité, *Le Monde*, 6 décembre 2005.

En psychologie clinique, l'écoute désigne « *une aptitude, certes attentive, mais surtout réceptive à ce que le sujet exprime* ».

L'interprétation se définit par « un ensemble de processus correspondant à la compréhension du langage ; le fait que chaque sujet élabore sa propre version de ce qu'il entend ou lit »

Ainsi la notion de parole étant assez complexe, nous nous sommes appuyées sur une situation professionnelle relevant de la parole de l'enfant.

Ensuite, nous présenterons ce que « parler veut dire » et nous analyserons la situation du point de vue psychologique et juridique.

. Lecture de la situation

. Questionnements suscités :

- quelle place à la parole dans les droits de l'enfant ?
- comment prendre en compte la parole de l'enfant ?
- dans quelles limites prendre en compte la parole de l'enfant ?
- quel impact la parole de l'adulte peut-elle avoir sur la parole de l'enfant ?
- comment éviter les dérives, l'interprétation ?
- jusqu'où peut-on faire confiance ?

I. Observation

Structure : Crèche parentale accueillant 20 enfants

Marie, 3 ans, . Elle vient tous les mercredis à la structure, sinon elle va à l'école.

Marie est dans la salle d'activité et joue avec ses deux poupées « doucette » et « amour ». Les autres enfants se préparent pour aller à la sieste.

Je me trouve dans la salle avec Marie. Je m'approche d'elle et nous échangeons autour de ses poupées, une autre professionnelle, Céline, se trouve à proximité (contrat aidé, nouvellement arrivée)

Puis Marie me raconte que l'une de ses poupées est la petite fille et l'autre le petit frère. Elle ajoute alors que le frère n'est pas gentil avec la petite fille, qu'il tape. Au fur et à mesure, le personnage du frère se transforme en celui du père. Marie explique qu'elle a peur du père, qu'il tape la petite fille et que la petite fille pleure.

A ce moment, une professionnelle appelle Marie pour qu'elle aille à la sieste. Marie se lève et va avec la professionnelle.

Je vais voir Céline car ce qui venait de se dire m'interpellait. Céline ayant perçu quelques bribes de cet échange avec Marie me dit d'aller voir la Directrice afin de lui faire part de cette situation. Céline m'accompagne et nous exposons les propos de Marie à la directrice. Cette dernière nous précise le contexte dans lequel évolue Marie, c'est-à-dire que les parents de Marie sont séparés et qu'elle ne voit pratiquement pas son père selon les dires de la maman. La directrice dit qu'il faut quand même être vigilant et observer davantage Marie.

Eléments du contexte familial et relationnel de Marie

Marie est une enfant unique qui semble être dans une relation très étroite, voire exclusive, avec sa mère.

Dans la structure, Marie est la plupart du temps en retrait par rapport aux autres enfants et aux professionnels. Elle joue le plus souvent seule. Elle tient toujours ses poupées dans ses bras, elle ne les pose que rarement. Elle les met souvent en situation par le biais de la dînette par exemple.

Elle a un langage et un vocabulaire développé. Lorsqu'un professionnel lui parle, elle évoque sa mère, qui est présente dans pratiquement tous ses propos.

C'est une enfant souffrant d'eczéma important. De plus, elle serait sujette à de nombreuses allergies alimentaires selon les dires de la maman (pas le droit au pain, au jambon...) mais cela n'est pas confirmé par le médecin, il n'y a aucune ordonnance ou mise en garde.

Les professionnels rencontrent de grandes difficultés à communiquer avec la mère de Marie, des heurts ont déjà eu lieu entre elles. Cela est prégnant dans l'accompagnement de Marie.

II . « Ce que parler veut dire » du langage enveloppe à l'usage du langage

Parler est une fonction psychique complexe ; cette complexité peut être cernée en six points selon Chantal Bolotte (professeur de philosophie, sciences de l'éducation, IUFM des Pays de la Loire).

La parole a une fonction d'enveloppe de l'affect :

La parole proférée ou reçue est une enveloppe, un contenant. L'enfant a besoin d'enveloppe psychique pour se sentir exister. Comme par exemple le regard, la voix qui ont une fonction enveloppante. L'enfant qui parle éprouve une excitation envers l'autre. Il ressent quand il est compris un apaisement et une stabilisation. La parole est une enveloppe destinée à sensibiliser l'excitation.

Parler c'est appréhender l'étrangeté du monde :

Entrer dans le langage, ça suppose d'entrer dans l'inconnu. L'enfant vit deux types d'étrangeté. :

- celle du monde que le langage va s'employer à circonscrire ;
- celle des sons qu'il profère avec sa bouche.

L'enfant doit habiter son langage, donc prendre conscience que les sons qu'il profère ont du sens. Et c'est l'adulte qui donne du sens aux sons proférés. Pour qu'un enfant ait envie de parler, il faut qu'il sorte de la proximité. Si nous avons besoin de parler, cela veut dire que nous ne sommes plus tout à fait ensemble. Il faut cet écart que Winnicott appelle « une aire transitionnelle » pour laisser un espace à l'émergence du langage. Les premiers mots de l'enfant ne sont pas là pour désigner le monde, c'est une manière de rompre l'étrangeté du monde, c'est une façon de coder.

Parler c'est une demande de partage du sens :

Les mots sont là pour manifester une demande de sens. Les premiers signifiants stables d'un enfant ne sont pas des mots qui désignent des objets, ils disent des états d'âme. Par exemple : « ça » « ha » c'est ce que l'enfant ressent au contact du monde. On voit donc qu'à la racine de la parole, ce n'est pas la fonction référentielle « désigner » qui prime, mais la demande de partager du sens.

Parler c'est élaborer le manque, assumer la séparation :

Savoir parler ce n'est pas uniquement avoir du vocabulaire, c'est aussi mettre ce savoir au service d'une fonction psychique. Cette fonction c'est la capacité à élaborer le manque. Pour parler il faut le désirer, pour être un être de désir et donc parler, il faut assumer le manque. Le fait de parler permet de séparer le réel de l'imaginaire. Le point de départ de la parole de l'enfant c'est une demande de reconnaissance. Parler c'est accepter une relation plus distanciée à l'autre. L'enfant se parle souvent tout seul, cela lui sert à éprouver sa continuité psychique, se sentir continu, pour ne pas se laisser envahir par des sentiments et des sensations de vide et d'inexistence.

Parler c'est acquérir un pouvoir sur le monde, sur les autres :

Certains enfants sont dans l'insécurité linguistique qui conduit souvent au passage à l'acte dans la violence, qui est vécu comme une trace de soi. Parler c'est fondamentalement poser une trace de soi. L'être humain ne peut pas accepter de ne pas laisser de trace la parole permet cela. L'enfant ne va s'emparer des moyens que propose le langage que s'il voit se dessiner les enjeux du langage, c'est à dire quel bénéfice il va en tirer, le pouvoir que donne la force des mots sur les autres, son affirmation sur le monde.

Parler c'est s'inscrire dans des codes sociaux :

Le langage permet la socialisation et la communication avec les autres. C'est parce qu'on utilise les mêmes codes que l'on peut se comprendre les uns aux autres.

III . La parole de l'enfant d'un point de vue psychologique

« La vérité sort de la bouche des enfants »

Ce dicton relève-t-il de la simple croyance ? Il semblerait d'après l'étude de notre cerveau en développement qu'il faille rajouter une deuxième partie à notre dicton. On pourrait dire que « la vérité sort de la bouche des enfants, si et seulement si, on ne leur suggère rien lors de l'élaboration de leurs récits ». La maturation du cerveau n'est pas achevée au cours de l'enfance. Ainsi, certains discours racontés peuvent être traités par le cerveau de l'enfant comme vécus. Il ne s'agit pas de mensonge au sens strict du terme, c'est-à-dire raconter une histoire en ayant conscience que celle-ci n'est pas vraie alors que l'enfant la présente comme

L'article « l'enfant, la rumeur et le magicien » dans le magazine cerveau et psy n°15 suggère comme attitude lors des auditions d'enfants dans le cadre judiciaire, de poser des questions neutres, et de laisser l'enfant parler sans suggérer.

Favoriser la parole est avant tout une mise en confiance et non une suggestion. L'affaire Outreau est malheureusement un bon exemple de cette parole enfantine mise sur un piédestal.

On pourrait penser que l'on passe d'une époque de non-dit, des secrets de familles (qui existent toujours) à celle dit où la parole de l'enfant devient intouchable.

On se trompe de sujet en disant cela ! Il est important d'écouter l'enfant, de prendre en compte son histoire, son vécu. Cette parole pour être crédible, pour être juste, doit être entendue dans un contexte particulier : il paraît pertinent de prendre en compte le développement de l'enfant et ses particularités.

L'adulte a tendance à vouloir aller vite, à interpréter trop vite les comportements et va polluer le contexte du recueil de la parole de l'enfant. L'enfant s'il ne se sent pas écouté, va avoir tendance à se conformer aux attentes de l'adulte. Mais c'est à l'adulte de s'adapter à l'enfant et pas le contraire.

En prenant en compte les éléments ci-dessus, nous avons tenté une analyse de la situation de Marie.

- Le jeu et l'imaginaire

On s'est tout d'abord interrogé à savoir : Dans son jeu Marie reflète-elle, la manière dont on l'a manipulé elle-même ? A-t-elle réellement vécue cette situation ou est-ce son imagination qui parle pour elle ?

- La fantasmatisation

D'après la définition de Nasser Sehouane, la fantasmatisation est une dimension tout à fait essentielle du jeu. Elle signifie que « l'enfant se plaît à répéter, déformer par des jeux la réalisation de ses désirs interdits ». Le jeu est un réservoir fantastique, les enfants puisent dans le jeu la possibilité de se libérer de choses trop angoissantes pour eux.

En tout cas, nous avons à nous interroger sur les faits de la situation :

→ « le frère tape la petite sœur » : de qui peut-elle bien parler ? D'elle ? De sa mère ? D'une situation inconnue née de son jeu ? De quelque chose vue à la télévision ?

→ « le frère se transforme en père » : chronologie de l'homme. Elle fait référence au temps qui passe.

→ « la petite fille a peur du papa qui la tape » : angoisse de castration, recherche identitaire ?

A travers cette situation ; peut-on penser que la petite fille est intéressée par des séquences temporelles et s'inscrirait dans une chronologie ? « le frère se transforme en père ».

- Notion d'agressivité

La situation montre de l'agressivité, trop souvent perçue comme négative par les parents et professionnels mais qui est en vérité naturelle et fait partie intégrante du développement de l'enfant. Elle représente une manifestation importante du rapport à l'autre. Ici vécue ans le jeu à travers ses doudous, avec lesquels elle nous raconte une histoire.

A travers son jeu, qu'est-ce qu'elle nous raconte ? Peut-on tout prendre au 1^{er} degré ?

Marie a trois ans, elle est encore dans un stade égocentrique. Elle se décentrera seulement vers 6ans ½ - 7ans. (cf Piaget : l'intelligence symbolique ou pré-opératoire : « la pensée du petit enfant entre 2 et 6/7ans est donc encore essentiellement égocentrique et intuitive. Elle est dominée par la représentation imagée de caractère symbolique (...). Sa pensée porte essentiellement sur les configurations, c'est-à-dire que l'aspect perceptif y est dominant, ex : une prune et une pêche se ressemblent car elles sont rondes. B.Golse *dans le développement affectif et intellectuel de l'enfant* .

Revit-elle une situation désagréable pour elle à travers le jeu (cf. combinaisons liquidatrices de Piaget). En référence à son âge, peut-on penser qu'elle relate une situation vécue ? D'après Winnicott, le jeu met de la distance, favorise la créativité et permet la séparation afin qu'elle devienne supportable pour elle, inaccessible à la compréhension de l'adulte ? Vient se rajouter à cela, les doudous : objets transitionnels qui viennent combler le manque à la mère, présente alors dans ce jeu.

Le contexte dit que le père n'a jamais vraiment été présent. Est-ce sa façon à elle de révéler qu'il lui manque ? Ne voyant pas vraiment son père, l'imagine-t-elle de cette manière ? Est-elle en train de nous dire qu'elle culpabilise en pensant que son père est absent à cause d'elle ? « Marie semble avoir peur du papa qui la tape » : « ton père n'est pas là car ton comportement (de Marie) ne correspond pas aux attentes de ton père ? »

Fait-elle référence autrement à l'angoisse de castration où Lacan explique dans le complexe d'Œdipe que le père est associé à la loi (si la mère reconnaît cette position. Le père castré l'enfant en tant que phallus et le sépare de la mère : c'est la castration symbolique. On peut penser que la mère est présente par les doudous dans le jeu et séparée de sa fille par le père qui tape la petite fille.

Le phallus étant selon Lacan le désir de sa mère. Marie serait dans la phase phallique de Freud ; la phallus étant une représentation de ce qui peut manquer dans l'imaginaire de l'enfant. cette phase lui permet de développer les fonctions du Moi (construction de la personnalité) aboutissant à la formation du surmoi (instance que l'on intériorise et entraîne la culpabilité et met des limites). Cette intériorisation de la règle entraîne une limitation de relation à l'autre. L'enfant passe d'une relation duelle d'avec sa mère à une relation triangulaire. Il statue « d'enfant de sa mère » pour progresser vers l'adulte qu'il sera ; membre d'une famille et d'une société. Comment signifier à un enfant issu d'une famille monoparentale que cette place est vide mais qu'il ne pourra prendre cette place ?

→ on peut émettre l'hypothèse que Marie explique que si elle ne se détache pas de sa mère (utilisation des doudous), le père viendra les séparer et « taper ».

On remarque donc à travers cette situation que la parole de l'enfant est à prendre en compte en s'interrogeant d'abord sur ce que vit l'enfant à travers son développement, en faisant référence à son contexte familial avant de s'alarmer sur les propos de l'enfant.

Il est donc préférable d'observer d'autres situations de l'enfant et de les notifier afin de permettre d'établir des comparaisons et d'être prudent. Si la situation se répète et semble angoisser l'enfant au point de ne plus investir jeu et relation avec les autres, notre rôle est alors de nous alerter en équipe puis avec la famille.

Comment prendre en compte la parole de l'enfant ?

Le rôle de l'équipe est important. Comme référence, l'équipe a le projet pédagogique normalement réalisé ensemble. Il faut prendre en compte aussi les parents, les familles.

Dans quelles limites doit-on la prendre en compte ?

- . tenir compte de l'âge de l'enfant
- . tenir compte de son imaginaire.
- . Bien différencier le jeu (imaginaire) à la vie réelle de l'enfant. En référence aux théories sur l'imaginaire, la créativité de l'enfant.
- . Marque de confiance de l'enfant à prendre en compte et le lui faire remarquer. Lui expliquer aussi qu'on est une équipe et que l'on va en parler en équipe. L'équipe devra alors s'appuyer sur le projet pédagogique et de ce qu'elle connaît de la famille et de la situation de l'enfant.

Que veut dire respecter la parole de l'enfant ?

- . Lui montrer qu'on l'écoute
 - . Lui montrer qu'on est présent pour lui psychiquement et physiquement. On le regarde dans les yeux lorsqu'il s'adresse à nous : « les yeux en sont venus à dominer les autres du visage maternel (...). Ce regard est, de fait, tout un monde à l'intérieur d'un monde ». Daniel Stern, dans *Journal d'un bébé*. On se met à sa hauteur, on lui montre qu'il est important.
 - . C'est aussi savoir lui dire qu'on ne peut pas répondre à tous ce qu'il nous demande, mais qu'on va se renseigner pour lui.
 - . C'est aussi l'ouvrir vers des jeux, les enfants, les adultes pour éviter une relation duelle et fusionnelle, en mettant de côté de sa vie la société et sa socialisation (équipe et enfants) qui peuvent être des dérives.
 - . Savoir passer le relais et lui faire comprendre que nous sommes une équipe. Qu'il en parle à une personne en particulier parce qu'il se sent plus à l'aise, oui, mais l'équipe sera tenue au courant pour travailler ensemble pour lui. Si c'est une observation lors d'un jeu auquel une personne aura été témoin comme dans la situation présente, la relation à l'équipe est tout aussi importante et permet de ne pas rester seule devant certaines révélations qui nous questionnent.
- Référence ici au secret et à la discrétion professionnelle dans la partie juridique.

Quel impact peut avoir la parole de l'enfant ?

Il est souvent difficile de différencier la parole de l'enfant de l'adulte. L'enfant répète-t-il ce qu'il entend par imitation ? Peut-on imaginer qu'il ait vraiment vécu ce qu'il semble nous révéler ? Dans cette situation à travers le jeu ?

L'impact : les révélations peuvent venir atteindre brutalement l'équipe : référence au vécu et aux représentations différents de chacun. L'observation est importante, afin d'essayer de comprendre si ces paroles peuvent être de l'ordre du vécu ou de l'imaginaire. Dans tous les cas, certaines révélations peuvent mettre à mal chacun d'entre nous et demandent réflexion et observation en équipe. Ne surtout pas rester seul dans chaque situation.

IV. La parole de l'enfant sur le plan juridique

Tout d'abord, il s'agit de percevoir la parole de l'enfant comme toutes les formes d'expression à sa disposition pour communiquer.

Questions :

- 1 - Comment l'enfant est-il écouté dans le quotidien ? Quelle écoute de ce que ressent l'enfant ?
- 2 - Comment accepter son mode d'expression et ce qu'il veut dire : et s'il disait quelque chose que l'adulte n'est pas prêt à entendre ?
- 3 - Comment décoder sa parole ?
- 4 - Que penser de la sacralisation de cette parole ?
- 5 - Comment permettre à cette parole de trouver sa juste place ?

Historique :

Le mot enfant vient du latin « *infans* » qui signifie « *celui qui ne parle pas* ». L'enfance a été longtemps un âge de la vie marqué par le silence, par l'obéissance et par l'incapacité juridique et morale.

Ce n'est plus la conception moderne des relations familiales dans lesquelles maintenant l'enfant est appelé à s'exprimer. Sa parole est entendue.

Du silence imposé autrefois à l'enfant, nous sommes passés à une conception radicalement autre qui valorise sa parole, qui manifeste un engagement, d'une part au sein de la famille et d'autre part au niveau de la justice.

Actuellement :

Concernant le statut d'enfant, nous retiendrons la définition qu'en donne la Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989 visant « *tout être humain âgé de moins de dix-huit ans* ».

La Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989 met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un individu doué de raison et doté de la parole, en attente d'un rôle actif et non plus seulement passif. De nouveaux regards sur l'enfant s'accompagnent nécessairement de nouveaux droits. , on s'accorde à reconnaître de véritables droits à l'enfant, y compris aux fins de le protéger lors de relations conflictuelles avec ses propres parents.

Parmi ce cortège de prérogatives nouvelles figure le droit à la parole. Il permet à l'enfant d'intervenir davantage, que ce soit au sein de sa famille ou devant la justice. Il semble donc important de s'interroger sur le poids de ses propos, sur la pertinence qu'il y a à entendre l'enfant ou à l'écouter et sur les suites à y donner.

Le droit à la parole de l'enfant est un acquis moderne, il n'est cependant pas absolu.

1. La parole de l'enfant dans la famille

Au fil de cette évolution, on est passé de la prise en considération de la parole de l'enfant, à l'obligation faite aux parents d'associer leur enfant à toute décision le concernant, amenant à la reconnaissance du droit de l'enfant à être entendu.

La reconnaissance du droit à la parole de l'enfant

La Convention internationale des droits de l'enfant pose le principe que l'enfant est une personne douée d'un certain discernement, dont le point de vue doit être retenu. Précisément, les Etats doivent garantir à « *l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant* » (art. 12).

Le contenu du droit à la parole

L'enfant détient un droit d'expression ainsi qu'un droit à communiquer sur toutes les affaires qui le concernent.

Les limites du droit à la parole

L'enfant doit avoir atteint l'âge du discernement, c'est à dire de réflexion et de jugement. En France, jusqu'en 1993, on estimait que cette capacité était atteinte à 13 ans. Cet âge seuil a été supprimé. Un enfant de sept ans peut très bien être entendu par un juge en cas de divorce par exemple.

Il apparaît nécessaire de donner la parole à l'enfant, indépendamment de son âge, mais en veillant à ce qu'il ait une réelle aptitude au discernement. Il doit pouvoir comprendre la question posée et les implications de sa réponse. S'il est à même de s'exprimer et de mesurer la portée de ses propos.

Au contraire, s'il est en bas âge, il faudra apprécier au cas par cas sa maturité. Ses parents en seront juges.

La reconnaissance d'obligations mises à la charge des parents

Les parents ont l'obligation d'associer l'enfant aux décisions qui le concernent

L'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant enjoint aux Etats de garantir « *à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité* ».

2. La parole de l'enfant en justice

L'audition de l'enfant en justice

Le droit de l'enfant de faire entendre sa parole

L'audition de l'enfant est instaurée par l'article 388-1 du Code civil, cependant elle est doublement limitée. D'une part, elle est attachée à la constatation du discernement de l'intéressé. D'autre part, la procédure doit concerner le mineur et présenter pour lui un intérêt personnel, direct et certain. Inversement, il a aussi le droit de ne pas se faire entendre. Il peut refuser de s'exprimer ou se rétracter. Ce droit de l'enfant de faire entendre sa parole doit néanmoins être apprécié à sa juste mesure. Il s'agit simplement dans la loi de 2002 d'utiliser les sentiments exprimés par les enfants parmi les critères de décision du juge aux affaires familiales.

La protection de la parole de l'enfant

Il faut aider l'enfant à mettre un mot sur ses maux.

Il y a un risque que l'enfant amplifie les faits avec des mots d'adultes proférés par son entourage.

Protéger la parole de l'enfant passe aussi par un souci de neutralité et de confidentialité quant aux propos qu'il tient au cours des enquêtes, en adaptant des lieux de parole le cas échéant.

Reste la difficulté d'entendre les propos de l'enfant et de le prendre en charge.

Paradoxalement, il nous semble que la protection de l'enfant passe aussi par une relativisation de ses propos. En effet, la parole de l'enfant est fragile, peut-être instable. Il peut aussi fabuler et il est influençable. La parole de l'enfant est souvent sous influence. Elle est formée et déformée par le milieu social et familial.

Mais rappelons toutefois que l'enfant, même sans tronquer les faits, dit sa vérité.

La vérité sort-elle toujours de la bouche des enfants, oui si on s'adapte à leur développement, si et seulement si on ne leur suggère rien lors de l'élaboration de leur récit.

L'article « l'enfant, la rumeur et le magicien » dans le magazine *cerveau et psycho* n°15, suggère comme attitude lors des auditions de l'enfant dans le cadre judiciaire de poser des questions neutres et de laisser l'enfant parler sans suggérer. Favoriser la parole et avant tout une mise en confiance et non une suggestion l'affaire Outreau est un bon exemple de cette parole enfantine mise sur un piédestal.

Il est important d'écouter l'enfant, de prendre en compte son histoire, son vécu.

Cette parole pour être crédible, pour être juste doit être entendue dans un contexte particulier : il paraît pertinent de prendre en compte le développement de l'enfant et ses particularités l'adulte a tendance à vouloir aller vite, à interpréter trop vite les comportements et va « polluer » le contexte du recueil de la parole de l'enfant.

L'enfant s'il ne se sent pas écouté va avoir tendance à se conformer aux attentes de l'adulte mais c'est à l'adulte de s'adapter à l'enfant et pas le contraire.

Ainsi, protéger l'expression de ses propos, c'est encore veiller à éviter tout risque de manipulation de l'enfant.

Conclusion

Comment en tant que professionnel peut-on favoriser la parole de l'enfant ?

C'est le souci que chaque professionnel doit avoir, seul ou en équipe, en favorisant un cadre, un lieu, un interlocuteur privilégié...

Prendre en compte la parole de l'enfant sans a priori ni jugement, quel que soit son mode de communication.

La parole de l'enfant n'est pas entendue pour ce qu'elle dit ici et maintenant, mais pour ce qu'elle cache.

Si l'enfant nous parle, que fait-on de cette parole ?

Interroger le secret professionnel.

Le secret partagé entre professionnels, PMI, signalement....

« Le dialogue avec un enfant pose la question du crédit que l'on est prêt à accorder au témoignage d'un enfant.

Il ne convient pas seulement d'écouter mais aussi d'entendre.

Faut-il « entendre à la lettre » ou « interpréter » ?

ASSOCIER LES ENFANTS AU PROCESSUS DECISIONNEL

2003-2004

I. Qu'est-ce qu'associer l'enfant aux décisions ?

Pour nous, c'est permettre aux enfants de faire des choix dans un cadre déterminé par l'adulte.

Il est important que ces choix portent sur des aspects qui le concernent et qui sont en adéquation avec sa capacité à comprendre la situation dont il est question. En effet, l'enfant ne peut pas être associé à n'importe quelle décision. Celle-ci doit avoir du sens et de l'intérêt pour lui.

Plusieurs formes d'association aux décisions peuvent être proposées selon l'âge des enfants, le cadre institutionnel, les professionnels impliqués, le type de public.

Nous avons relevé :

- la prise en compte de la parole de l'enfant et de sa demande (observation de ce qui est dit par l'enfant au travers du langage et de son comportement) ;
- demander l'avis de l'enfant sur une thématique précise (proposition de l'adulte) ;
- associer l'enfant dans la mise en oeuvre de la décision prise s'il le désire ;
- prendre une décision collective par le biais du vote ;
- le conseil : réflexion, débat, échanges amenant une décision commune.

Nous observons sur nos lieux de stage que l'association des enfants aux décisions n'est pas systématique. Ceci peut être dû aux représentations des professionnels sur ce qui est « bon » pour l'enfant ; à une méconnaissance des capacités de l'enfant à faire ses propres choix ; à une peur d'être décontenancé par la proposition de l'enfant (par rapport à une position de pouvoir sur l'enfant, la peur du changement...)

Toutefois, la parole de l'enfant est globalement prise en compte notamment dans le choix des activités ou dans les actes de vie. Il peut parfois participer à la mise en place des décisions prises :

- mettre le couvert ;
- ranger et laver le matériel utilisé lors de l'activité...

Nous pensons que cette réflexion doit se mener en équipe et aboutir à un projet. Ce projet est une référence pour que les actes de chacun des membres de l'équipe soient cohérents.

Dans nos différents lieux de stage, nous n'avons pas observé d'association des enfants aux décisions sous la forme de conseil. Il est possible que ceci soit dû au fait que les enfants sont encore centrés sur eux-mêmes ou/et n'ont pas acquis une forme de langage élaboré.

Quel sens peut avoir le conseil si on entend par là un regroupement de tous les enfants avec prise de décisions pour la collectivité ? (vote)

En revanche la concertation semble plus adaptée s'il s'agit de la mise en place d'une organisation par petits groupes permettant l'expression de chaque individu sur des propositions concrètes.

Nous avons pu observer davantage de propositions faites de manière individuelle partant de l'observation des besoins de l'enfant.

Il semble aussi intéressant que l'adulte soit source de propositions afin que l'enfant puisse faire des choix et prendre des décisions. Avant cela, il est nécessaire de mettre en place un cadre sécurisant dans lequel l'enfant pourra se sentir autorisé à évoluer, à s'exprimer et à devenir autonome.

Lorsque l'enfant a expérimenté son individualité à travers les choix qu'il a pu faire, il est intéressant alors de favoriser une prise de conscience de l'autre en organisant des activités de groupe, des regroupements, des règles de vie collectives...

Ce qui pose la question du positionnement professionnel quant au respect de la parole et du désir de l'enfant confronté aux règles de la vie collective.

II. Situations

Halte garderie

Le moment du goûter du matin se déroule d'habitude en deux temps. Des chansons sont d'abord chantées avec les enfants puis des gâteaux leur sont distribués.

Ce matin, les enfants sont tous assis autour de la table. Je leur demande « alors on fait quoi maintenant » ? Un enfant me répond « gâteaux ». Une auxiliaire intervient « ah non, on va chanter des chansons d'abord ». La suite du goûter se déroule comme d'habitude.

Situation éducative

Je vais lever Louis pendant la sieste car il est réveillé depuis une dizaine de minutes. Il est 14h45. Je le lève, l'habille, dans la salle de change joutant la salle de sieste. Je l'installe dans son fauteuil et lui dis que je l'emmène dans le jardin d'enfants où il va retrouver tous les autres enfants et les adultes.

Nous arrivons dans le jardin d'enfants. Il est 15h. Le goûter étant prévu à 15h15, l'EJE me propose de lui faire faire l'activité peinture que tous les autres enfants (ne faisant pas la sieste ou déjà levés) ont fait. Il s'agit de faire des traces de couleurs vives avec la main sur une feuille Canson noire.

J'accepte et je propose à Louis cette activité. Il est installé dans son fauteuil roulant. Je le place devant une table, dispose un tableau incliné pour faciliter la vue et scotche une feuille noire sur celui-ci tout en nommant et expliquant l'activité à Louis.

Il me regarde faire, il a l'air un peu indifférent. A plusieurs reprises, au cours de l'installation, je lui demande s'il est d'accord.

- Louis ne répond pas encore par oui ou non et manifeste son accord en ouvrant et fermant plusieurs fois la main gauche tout en agitant son pied gauche. Il manifeste le refus par des cris et en tournant la tête.-

A mes questions, il ne montre aucun signe d'envie ou de refus. Je verse alors trois couleurs de peinture dans une assiette. Il me regarde faire. Je lui propose ensuite de mettre la main dans la peinture et de la poser sur la feuille, activité qu'il a déjà réalisée. Il tourne la tête à droite, je suis à sa gauche. Je lui dis alors « tu n'en as pas très envie Louis ». Il ne répond pas. « Mais acceptes-tu que je te montre ? » Je trempe alors moi-même un doigt dans la peinture et le pose sur une feuille blanche à côté. Louis regarde. Je lui propose alors de lui faire essayer en lui prenant la main gauche et lui trempant le doigt dans la peinture. Il est un peu réticent mais se laisse faire tout de même. Il observe la trace laissée sur le papier par son doigt et tourne la tête sur la droite. Je lui reprends la main gauche et lui dis « regarde Louis, c'est toi qui as fait cette trace avec ton doigt ». Il retire sa main de la mienne et crie. Je lui dis « d'accord Louis, j'ai compris que tu n'avais pas envie de faire de la peinture, ce n'est pas grave, tu as essayé, maintenant je te laisse tranquille ».

Entre temps, une petite fille revenant de sa séance de kiné, entre dans la pièce. L'EJE me demande si je veux bien la prendre en charge pour la peinture. J'accepte. Elle me demande si Louis a fait la sienne. Je lui réponds qu'il ne semble pas avoir envie d'en faire. Elle dit alors « c'est obligé de faire la peinture pour faire plaisir à papa et maman ». Elle s'adresse à moi et me dit que d'habitude il accepte de faire la peinture et qu'il sera certainement encouragé en voyant Valentine à côté de lui. Je réponds que je n'ai jamais remarqué que Louis aimait beaucoup la peinture mais que je vais lui proposer à nouveau de faire en même temps que Valentine.

Valentine est installée. Elle adore la peinture et je l'accompagne dans ses gestes qu'elle ne contrôle pas. J'encourage Louis à faire pareil mais il refuse. Je lui dis alors que je n'insiste plus et lui demande d'attendre un tout petit peu que je me lave les mains et que je vais lui proposer d'aller jouer sur le tapis.

Mais l'EJE revient vers la table et me dit qu'avec elle il obéit. Elle redit à Louis que c'est pour faire plaisir. Elle me demande si je suis d'accord pour qu'elle essaie. Je ne me prononce pas. Elle lui prend la main et la lui fait mettre dans la peinture mais Louis refuse. Elle me regarde surprise et me dit qu'habituellement ça ne se passe pas comme ça. Je lui dis que c'est la deuxième fois que je fais de la peinture avec lui et que je n'ai pas remarqué qu'il éprouvait beaucoup de plaisir à en faire. Elle abandonne en me disant que « ça lui apprendra » à croire qu'avec elle ça « marche » mieux.

L'AMP voyant la scène nous dit qu'avec elle il va faire sa peinture. Agacée par la situation, je me tourne vers Valentine et décide de ne pas regarder ce que fait l'AMP car je ne cautionne pas son acte. Elle n'a pas plus de succès et elle aussi abandonne en disant à Louis que ce n'est pas bien, qu'il n'est pas gentil de ne pas vouloir faire plaisir à sa maman.

L'EJE me demande si je suis d'accord que Louis aille jouer sur le tapis. Je réponds que oui, que pour moi ce n'est pas une obligation de faire de la peinture.

Nous en discutons toutes les trois, chacune des professionnelles faisant part de sa surprise. Quant à moi, je réaffirme que je ne souhaitais pas le forcer et qu'à mon avis, Louis ne sait pas vraiment ce que signifie faire plaisir à ses parents en leur faisant un dessin ou une peinture. Nous en restons là.

2006-2007

ASSOCIER L'ENFANT AUX DECISIONS

Introduction

Lors de nos premières discussions sur l'intitulé : « Associer les enfants à la prise de décisions », nous nous sommes accordés pour définir la tranche d'âges concernée. De part nos multiples expériences de stage, nous avons décidé de prendre en compte les enfants de 0 à 3 ans. Pour pouvoir débattre sur cette thématique, nous avons voulu au préalable nous accorder sur les termes employés. Nous avons aussi beaucoup échangé sur la capacité ou non de l'enfant à prendre des décisions. En effet, avant 3 ans, l'enfant ne s'est pas encore individualisé, c'est un être en construction. De ce fait, comment serait-il en mesure de faire un choix et de prendre une décision qui lui est propre ? C'est ce à quoi nous avons essayé de répondre.

Ensuite, nous nous sommes appuyés sur un rapport de l'Unicef concernant cette thématique et sur les droits de l'enfant (site internet). Puis nous avons mis en commun et analysé nos diverses observations et expériences en stage et nous avons retenu la situation d'Alain comme situation de départ. Pour continuer notre démarche de réflexion, d'autres situations ont été mises en débat (celle d'Annaïg).

I . Notre démarche de réflexion

Nous nous sommes interrogés sur le degré de maturité de l'enfant. Qui juge, et selon quels critères, cette maturité ?

Dans certaines situations où l'enfant est susceptible d'être en danger, nous nous sommes accordés sur le fait que l'adulte ne peut pas prendre en considération l'envie de l'enfant et qu'il doit agir dans son intérêt.

Sur nos lieux de stages, uniquement des structures petite enfance, il est remarqué que les enfants ne participent pas ou peu aux prises de décisions. Les outils utilisés dans les structures collectives accueillant des enfants de plus de 6 ans sont pourtant présents. Il s'agit de réunions ou de forums où les enfants peuvent s'exprimer.

Pour quelles raisons, ce type d'outil n'est pas utilisé en structures petite enfance ?

Nous remarquons aussi que cette prise en compte ne doit pas être prise au sens stricte du terme. Le concept de la fonction paternelle est importante dans le développement de l'enfant, l'adulte face à l'enfant ne doit pas toujours être dans la justification de tout.

Notre formation sur les besoins de l'enfant ne doit pas nous amener à être uniquement dans l'interprétation. Cette toute puissance peut effectivement nous faire prendre des décisions pour le bien être de l'enfant sans prendre en compte ses désirs pourtant importants pour son développement intellectuel et affectif.

Dans les actes de vie (repas, changes, sommeil...) par exemple, il est parfois difficile d'impliquer l'enfant dans telle ou telle décision puisqu'il n'est pas réellement en mesure d'évaluer ses propres besoins.

Il s'agit donc de mettre des outils en place, de réfléchir à nos actes dans les structures pour intégrer ce concept « d'enfant citoyen ». Il est noté que ce concept s'adapte parfaitement aux objectifs éducatifs déjà présents : notamment tendre vers l'autonomie, vers la prise de responsabilité.

Les réticences ou difficultés pouvant être rencontrées sur le terrain sont les suivantes :

- Un manque de temps.
- Un manque de formation.
- Un manque d'intérêt pour cette question.

II . Quelques apports théoriques

Rapport de l'Unicef : La situation des enfants dans le monde¹⁹ :

En premier lieu, ce texte permet de mieux saisir ce que signifie : « associer l'enfant aux prises de décision le concernant » en faisant apparaître le terme de « participation ». D'autre part, elle rend plus concrète les formes que cette participation peut revêtir et le rôle qui incombe alors aux adultes.

Il pointe une notion qui a été beaucoup débattue entre nous, celle de l'autorité. Deux idées se sont percutées : une qui a résonné suite au cours de psychologie (comment les négociations perpétuelles et la quasi-systématisation de la justification du non peuvent entraîner une mise à mal de la fonction paternelle, voire une insécurité de l'enfant), une autre qui interpelle la notion de « je fais cela au nom de ton bien-être » (comment savoir que c'est le mieux pour l'enfant ?). Dans ce texte, il est dit que ce n'est pas parce que nous écoutons un enfant que tout ce qu'il dit doit être fait. D'autre part, ce rapport met en avant que cette participation n'entraîne pas de l'irrespect et de l'anarchie, mais un intérêt pour ses droits et ceux d'autrui.

Une notion apparaît comme récurrente à travers tout ce rapport : le rapprochement établi entre décision / participation / démocratie. L'association des enfants à la prise de décision les concernant semble provenir ainsi,

¹⁹ Rapport de l'UNICEF cf www.unicef.org/french/sowc03/index.html

du désir de former des citoyens respectueux des droits d'autrui et responsables de ses choix. Ceci est un processus qui se construit dès la petite enfance.

Réflexion sur les droits de l'enfant (site internet) :

Article 3

1. *Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.*

De l'enfant objet à l'enfant sujet

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant est essentielle et s'inscrit dans la lignée des grands textes fondamentaux internationaux qui transforme la conception du droit lié à l'enfant qui désormais se voit reconnaître " ses Droits ". L'esprit des Droits de l'Homme est parvenu jusqu'à ce petit homme en devenir, l'Enfant. De l'enfant " objet " de droits dont disposaient la famille et l'Etat sur lui, il devient " sujet ". La Convention affirme bien son droit à posséder ses droits : Droit à un nom, à une nationalité, à une famille, à une éducation, droit à une place dans une justice rendue par des adultes, avec le droit d'être entendu dans une instance judiciaire, et de voir son opinion prise en considération. Le principe phare qui fait basculer l'édifice ? La prise en considération de l'Intérêt Supérieur de l'Enfant qui doit désormais guider les adultes qui font et appliquent les Lois. L'article 3 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, pose ce critère fondamental en indiquant que pour toute décision qui peut concerner un enfant dans les tribunaux, les autorités administratives et judiciaires - celui qui prend la décision doit être guidé par l'intérêt supérieur de l'enfant.

La parole aux enfants, décision combattue par l'administration

Donner aux enfants les moyens d'exprimer leur avis individuellement et collectivement à l'école, et les associer aux décisions concernant la vie scolaire et leur travail, n'est pas une pratique nouvelle. Dès la fin du 19e siècle et tout au long du 20e, ce sont non seulement des pionniers tels que Paul Robin, Francisco Ferrer, Korczak, Pistrak, Freinet, Neil...mais de nombreux militants des Mouvements pédagogiques, qui ont pris l'initiative d'accorder aux enfants des droits et des libertés dans des écoles où souvent l'obéissance demeurait une vertu et la règle. Cette décision ne relevait que de leurs seules convictions et elle était souvent combattue par l'administration, mais aussi par leurs collègues et parfois des parents. Un siècle après, les oppositions subsistent. Toutefois, aujourd'hui, contrairement à cette époque, il ne relève plus de la seule décision des éducateurs et des enseignants de savoir si on donne la parole aux enfants et si on les associe aux décisions. C'est un droit fondamental que le législateur et les autorités administratives de notre pays se devaient d'aménager en accord avec l'évolution des capacités de l'enfant.

On a pu se réjouir quand, dans son rapport, présenté à l'Assemblée nationale en 1990, pour la ratification de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, la députée Denise CACHEUX écrivait que : *Ce droit d'expression peut être décomposé en trois points: - le droit de s'exprimer, de parler, de donner son avis; - le droit d'être écouté, d'être cru; - le droit de participer au processus de décision et même de prendre seul des décisions.*

Le rapport 2002, présenté par la France au comité des droits de l'enfant des Nations Unies, se contente d'indiquer que *"les craintes que cet article a suscitées ont permis d'attirer l'attention des parents et des éducateurs sur des discours et des pratiques contraires à l'intérêt de l'enfant. Un consensus s'est établi autour des idées suivantes : s'exprimer ne veut pas dire décider. Respecter l'opinion de l'enfant, c'est l'écouter mais pas forcément entériner ses choix. « La Défenseure des enfants a d'ailleurs considéré, dans son rapport, que la « question des libertés d'expression, de réunion et d'association des mineurs, ces libertés citoyennes consacrées par la Convention Internationale sur les droits de l'enfant, est aujourd'hui en panne. »*

Entre temps la France avait été rappelée à l'ordre en 1993. A cette date, le Comité des droits de l'enfant, après l'examen du premier rapport de la France, demandait à l'Etat « d'examiner plus avant les moyens d'encourager l'expression de l'opinion des enfants et de faire en sorte que leur avis soit dûment pris en considération dans toute décision qui concerne leur vie, en particulier à l'école et au sein de la communauté locale ».

Des textes récents sont venus renforcer la nécessité de mettre en oeuvre le droit de participation des enfants :

- la loi du 4 mars 2002 a redéfini l'autorité parentale comme un ensemble de droits et de devoirs appartenant aux père et mère pour protéger l'enfant dans sa santé, sa sécurité et sa moralité, pour assurer son

éducation et permettre son développement mais elle dit aussi que " les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité " .

- le rapport 2003 de l'UNICEF sur « *la situation des enfants dans le Monde* » estime que pour être « authentique et efficace » la participation des enfants « passe par un changement radical des modes de réflexion et de comportement des adultes ». Et cela suppose « que les adultes partagent avec eux la gestion, le pouvoir, la prise de décision et l'information », celle-ci devant être adaptée à leur niveau particulier de développement intellectuel.

L'espoir s'amplifie depuis mai 2005 avec l'arrêt de la cour de cassation qui vient d'affirmer pour la première fois que désormais toutes les décisions devaient se fonder sur l'intérêt supérieur de l'enfant. De ce fait l'article 12 de la Convention Internationale doit devenir d'application directe ainsi que les autres libertés fondamentales qui, pour la Commission d'enquête, mise en place en 1998 par l'Assemblée nationale, constituent des libertés publiques, véritables « droits de l'homme de l'enfant ».

Or, dans l'Education nationale pour l'instant, seuls les lycéens peuvent exercer ces libertés. Encore l'ont-ils obtenu après leurs manifestations de 1990.

Au niveau de l'école élémentaire, cela ne figure encore nulle part.

L'enfant est un citoyen à part entière

Il est vrai que tous ceux qui ont autorité sur l'enfant ont exercé depuis des siècles un pouvoir quasi absolu sur lui, même dans le cadre d'une relation éducative aimante et attentive. Il leur est difficile de concevoir qu'il soit, aujourd'hui, leur égal en droits et qu'ils ont pour mission de l'accompagner dans l'exercice de ces droits tout en lui assurant sécurité et protection. Nous sommes pourtant dans l'obligation de construire une nouvelle relation éducative sur les bases définies par la Convention internationale.

Désormais l'enfant est une personne à part entière dont la dignité doit être respectée. Il peut prétendre à l'exercice des libertés d'expression, d'association, de réunion, de pensée, de conscience, de religion et au respect de sa vie privée. Et si, pour des raisons de protection, d'éducation, de capacité de discernement, nous pouvons, et devons fixer des limites à l'exercice de ces libertés fondamentales il n'est pas en notre pouvoir de les supprimer.

Titulaire de libertés publiques et d'un véritable droit de participation, l'enfant peut être considéré comme un citoyen et non plus un citoyen en devenir. Et c'est là un nouveau champ de débats et de controverses, ce qui nous oblige à préciser ce que nous entendons par « citoyenneté » et à apporter des arguments pour soutenir le droit de l'enfant à exercer une citoyenneté active et responsable tout en s'y formant. « Citoyen, l'enfant devient citoyen » par la pratique même de cette citoyenneté. Ce qui revient à affirmer, comme Freinet, que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » ou comme Dewey, que « seule la pratique de la démocratie forme à l'exercice de la démocratie ». C'est en pariant sur la liberté, l'autonomie, la responsabilité, la capacité de jugement de l'enfant qu'on va lui permettre de les actualiser et de devenir un citoyen libre, autonome, responsable, capable de vivre avec les autres dans une société démocratique.

Un citoyen actif et responsable doit faire entendre son avis, proposer des projets et des solutions aux problèmes, s'associer aux débats et aux prises de décision concernant les actions et l'élaboration des règles de la vie collective et assumer des responsabilités dans leur mise en oeuvre. C'est ce que Jean Le Gal ²⁰ appelle la citoyenneté participative. La participation concerne tous les citoyens partout où ils se trouvent, habitants dans la ville, travailleurs dans les entreprises, enseignants et parents dans les établissements scolaires...mais aussi enfants et jeunes dans la famille, l'école, les institutions éducatives et les centres de loisirs...

Les questions qui se posent quant à la citoyenneté des enfants

Concernant les enfants et les jeunes, dans de nombreux pays, des actions novatrices sont mises en place. L'étude de ces expériences, à l'école et dans d'autres institutions éducatives a permis de constater, souligne Jean Le Gal, que, quels que soient les lieux, les mêmes questions se posent :

- comment faire pour que tous les enfants puissent donner leur avis et être associés aux décisions et à leur application ?

- quelles institutions et structures doivent être créées et comment faire pour que tous puissent y exercer des responsabilités tout en maintenant leur efficacité ?

- quel sera leur pouvoir réel et dans quels domaines pourront-ils l'exercer, les limites à ce pouvoir devant être clairement explicitées ?

- quelles compétences sont nécessaires et quels apprentissages doivent être organisés pour que tous soient formés à une participation active et responsable et pas seulement quelques élus ?

²⁰ LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck-Belin, 2002.

- dans le cadre du respect de la dignité de l'enfant et des principes du droit, quelles seront les procédures d'élaboration et d'application des règles de la vie collective ?

De nombreux lieux existent déjà qui ont pour objectif de permettre aux enfants et aux jeunes de participer à la gestion de la vie collective et ainsi de s'initier à la vie démocratique : conseils de classe ou de groupe, conseils de délégués, conseils municipaux d'enfants et de jeunes, parlement d'enfants, association de mineurs...

Que faire pour une citoyenneté participative des enfants

Ce que nous demandons à l'Etat français c'est de faire connaître ces expériences, de les encourager et les faciliter par les textes dans les domaines où il a des pouvoirs - en particulier dans l'école.

En cette " Année européenne de la citoyenneté par l'éducation " , initiée par le Conseil de l'Europe , le ministère norvégien de l'enfance et de la famille organise à l'échelle du pays comme au niveau local " des ateliers de réflexion sur l'avenir au cours desquels les enfants et les jeunes gens sont invités à exprimer leurs suggestions... pour qu'ils puissent avoir une influence sur les circonstances qui affectent leur vie de tous les jours...75% des communes norvégiennes ont créé des conseils regroupant les enfants et les jeunes pour les impliquer dans le processus de planification et de décision locale. "

Le cas norvégien n'est pas exceptionnel dans une démocratie. Il serait utile qu'il en inspire de nombreux autres.

En France, des enseignants et des éducateurs novateurs tentent de faire bouger les choses avec leurs moyens. Mais on sait que l'évolution vers une généralisation des droits de l'enfant à l'école et dans les autres institutions éducatives passe par la loi, les règlements et la formation.

En créant et en faisant fonctionner des institutions démocratiques, en élaborant des règles de vie commune, en réalisant des projets collectifs, les enfants apprennent la nécessité du respect de l'autre et de ses droits, les exigences de la vie en collectivité qui impliquent de s'engager et d'assumer des responsabilités. Mais ils apprennent aussi à être des êtres libres qui n'acceptent pas de subir des contraintes injustifiées ou des décisions prises sans demander leur avis.

Nous estimons ces pratiques participatives conformes à l'intérêt supérieur de l'enfant et aux droits que lui reconnaît la Convention internationale. Cet exercice accompagné de la citoyenneté des enfants est une voie féconde pour la formation des citoyens actifs et responsables qu'exige aujourd'hui la démocratie.

III . Situation d'Alain : associer l'enfant au choix d'une lecture en groupe

Je me suis attaché à essayer de mettre en pratique le principe de démocratie, plus précisément de vote démocratique, dans le lieu de mon stage, à savoir, une unité de crèche dans un multi-accueil municipal. Cette unité accueille des enfants de moins de trois ans. J'ai cerné le champ d'action de cette expérience au cadre de moments de lecture.

En effet, les moments de lecture de groupe donnaient toujours lieu à des choix, donc des décisions (lire tel livre plutôt que tel autre). Ces moments donnaient aussi lieu à des tensions (tel enfant réclamant tel livre, contrairement à tel autre). Il arrivait par exemple qu'un enfant vienne taper le livre dont je commençais la lecture en disant « Non, pas ça », alors que ce livre avait été réclamé par un de ses pairs. Se posait alors la question du positionnement de l'adulte (parfois l'adulte répond à une demande, parfois il met en avant son choix, au nom de quoi ?).

J'ai donc procédé comme suit :

Face à un groupe d'enfants (d'âges variés) réunis pour un moment de lecture avec l'adulte, je proposais un ensemble de livres (3 ou 4) et je demandais à chaque enfant, individuellement, de se prononcer par « oui » ou par « non » sur chaque livre. Je m'efforçais de deviner la réponse quand l'enfant n'avait pas le langage. A chaque fois, je reformulais la réponse donnée en demandant à l'enfant de confirmer.

Puis je reprenais tour à tour les réponses positives et les réponses négatives et je m'efforçais de faire émerger l'idée auprès des enfants d'une majorité d'avis. Cette majorité motivait mon choix de lire tel livre en premier. J'explicitais alors mon positionnement (« quatre enfants ont dit oui à telle histoire – untel, untel, untel et untel – deux ont dit non, untel et untel, ils sont moins nombreux, je lirai donc cette histoire d'abord, celle-ci ensuite, et celle-ci, pas du tout »).

Mes objectifs, on le voit, étaient donc d'aider les enfants à prendre conscience de la notion de groupe et de majorité de « suffrages », de leur singularité (au travers de l'expression de leur envie et de la prise en compte de leur réponse, que ce soit pour la satisfaire ou non).

Constats :

L'expérience m'a amené à réaliser des observations de plusieurs ordres :

- Dans les situations où naissait une tension (désirs divergents entre enfants), demander à chaque enfant de s'exprimer, puis lui signifier que sa parole était entendue (même si l'on n'accédait pas à sa demande) avait dans l'ensemble tendance à faire tomber sa tension, à apaiser sa frustration. L'enfant, souvent (pas toujours), ayant été entendu, acceptait calmement que l'adulte lise une histoire autre que celle qu'il souhaitait, et que l'on diffère la lecture de son choix.

- Mes tentatives pour essayer de faire émerger l'idée du groupe et d'une majorité au sein de ce groupe (un sous-groupe plus nombreux) a donné des résultats très mitigés : en général, les enfants écoutaient leurs pairs s'exprimer individuellement, mais ne semblaient absolument pas prendre la mesure du groupe, ni de l'idée d'un ensemble de voix. Avec le recul, ce phénomène me paraît normal à un âge où, dans leur développement, les enfants sont monopolisés par la construction de leur moi. Ce n'est pas par hasard que J. Piaget et d'autres théoriciens parlent d'âge égocentrique pour qualifier cette tranche d'âge. Prendre la mesure du groupe implique de pouvoir se décentrer, ce que les enfants de moins de trois ans ne sont pas capables de faire.

- Certains enfants à qui l'on demandait de choisir un livre manifestaient des signes d'anxiété, d'insécurité. Cela se traduisait par des réactions successives ambivalentes : vouloir s'accaparer tous les livres et/ou les rejeter tous. Rappelons qu'à 15 mois environ, les objets peuvent représenter pour l'enfant un prolongement de sa personne. Amener à choisir peut impliquer un renoncement difficile à vivre pour le jeune enfant. L'adulte en proposant le choix, peut déstructurer un cadre rassurant.

- Les enfants à qui l'on propose un choix de livres ont tendance à demander les livres qu'ils connaissent déjà. Ceci implique pour l'adulte de renoncer à sa sélection de livres. Cela peut amener aussi une lecture sans cesse renouvelée de livres « pauvres » (style Tchoupi), qui sont plébiscités par les enfants (peut-être parce qu'ils sont connus en dehors de la crèche). L'éducateur doit-il renoncer à apporter des lectures plus riches, à servir de médiateur entre l'enfant et un livre inconnu ?

Ces quelques constats nous ramènent à une question centrale, qui a été longuement discutée en groupe : qu'est-ce qu'impliquer l'enfant dans les décisions le concernant ? Prendre en compte sa parole est une première étape. Mais si cette écoute n'est pas suivie d'actes, la démarche est-elle sincère ? L'éducateur doit-il renoncer à ce qu'il pense être bien pour l'enfant. D'un point de vue psychologique, la démarche consistant à laisser l'enfant face au « vide » d'une décision à prendre est-elle judicieuse, au regard de l'âge des enfants concernés et de leur stade de développement ?

IV . Autre situation : celle d'Anaïs

Ce matin, comme tous les matins en ce moment, les enfants jouent dans le jardin. Depuis quelques semaines, j'ai pris l'habitude de proposer aux enfants des séances d'éveil corporel, certains matins de la semaine.

Je propose aux enfants qui le souhaitent, de me suivre dans la salle d'activité afin d'y faire de l'éveil corporel. Raphaël me dit oui, puis, tous les autres me disent non : ils préférèrent rester dans le jardin.

Pour une question d'organisation avec les autres professionnelles, j'ai été obligée d'expliquer à Raphaël qu'il n'allait pas être possible de faire cette séance aujourd'hui : je lui ai expliqué qu'il était le seul à vouloir faire de l'éveil corporel et que je ne pouvais pas l'emmener seul, qu'il allait donc être obligé de rester dans le jardin. Raphaël a acquiescé puis est reparti jouer.

Dans cette situation, j'ai essayé de faire participer les enfants à la prise de décision, ici individuelle pour la participation ou non à une activité. Chaque enfant a donc pris une décision le concernant (les plus grands).

Mais qu'en est-il sur le plan de la collectivité ? En effet, on constate à travers cette situation que la prise de décision individuelle est envisageable à ce degré moindre qu'est le choix d'une activité. Cependant, la situation montre que la collectivité a une influence sur la prise de décision individuelle. Ici, c'est la décision collective qui l'emporte par rapport à la décision individuelle. On peut alors se demander quel sens cela a pour l'enfant de lui demander de prendre une décision le concernant, puis de prendre la décision inverse au nom du groupe ? Qu'est-ce que Raphaël a compris de mon explication ? Quel sens cela a-t-il eu pour lui ?

L'enfant prend-il vraiment une décision, puisque là encore, c'est l'adulte qui tranche selon les décisions de chacun ? Peut-on alors parler de réelle prise de décision chez les jeunes enfants ?

Conclusion

Le thème de la participation aux décisions de l'enfant a suscité de nombreux débats et questionnements au sein de notre groupe de travail. Aucune réponse tangible n'a pu être énoncée, et notre positionnement quant à cette problématique reste floue et très questionnante. Cependant, même s'il est difficile de mettre une procédure en place pour cette prise en compte de la participation aux décisions, nous avons pu relever divers actes et attitudes à éviter. Ce thème a été unanimement difficile à aborder, tant dans sa concrétisation dans le cadre de nos structures de stages, que dans son analyse à travers les différentes situations apportées.

Le projet éducatif des structures petite enfance rejoint cependant cette problématique au travers de ses objectifs : rendre l'enfant autonome, responsable, capable de prendre des décisions, avec présent dans notre esprit cette phrase de M. Montessori : « Aide-moi à faire seul ».

De plus, nous avons constaté tout au long de notre étude, que l'impact de notre action, valorisant la prise en compte de la décision du jeune enfant, n'a pas agit dans l'immédiateté. Nous nous sommes alors posé la question d'un impact différé dans la construction psychique future de l'enfant : il ne s'agit pas de rendre l'enfant citoyen, mais de tendre vers cette citoyenneté.

L'EXERCICE DES DROITS ET DES LIBERTES L'APPRENTISSAGE DE LA RESPONSABILITE

2003-2004

Afin de mieux cerner le sujet, ce travail a commencé par un débat en groupe sur les définitions des concepts du sujet.

I. Définitions personnelles des concepts

La liberté :

Nous avons évoqué cette citation : « La liberté des uns, s'arrête là où celle des autres commence ». Ceci nous a permis de réfléchir à la liberté, qui est nécessairement en rapport avec un groupe d'individu (famille, société...) Nous avons pu mettre en évidence que la liberté dans un groupe induisait des droits et des devoirs envers les autres. Notre liberté est limitée par l'autre.

Les droits :

C'est ce qui permet de ne pas faire régner la « loi du plus fort ». Les droits de l'individu ouvrent à des possibilités, des choix, mais donnent aussi des garanties, une sécurité. Ils sont les symboles d'une démocratie et sont indissociables des devoirs.

Nous avons évoqué le cas des droits de l'enfant : si l'enfant ne peut les exercer, les professionnelles sont garantes du respect de ces droits.

La responsabilité :

C'est avoir conscience de ses actes et en assumer les conséquences. Cela demande une capacité à défendre ses droits et ses devoirs. Avant 18 ans, l'enfant est considéré par la justice comme « incapable » d'être responsable.

Un professionnel de structure enfance est responsable des enfants qui fréquentent sa structure, c'est à lui de répondre des actes que l'enfant pose. Cependant l'enfant a des droits (d'expression, d'activité...), être responsable d'un enfant, c'est donc ne pas lui enlever ses droits. Dans une optique de professionnalisation, nous évoquons des espaces de négociation à créer avec l'enfant afin qu'il puisse apprendre petit à petit la notion de responsabilité, la possibilité de faire un choix et de l'assumer. Donner des responsabilités à un enfant revient à lui faire confiance, à le valoriser.

II. Définitions théoriques des concepts

Afin d'approfondir notre réflexion nous nous sommes appuyés sur trois définitions de l'encyclopédie Hachette 2001.

La liberté :

Etat d'une personne qui peut agir selon sa propre volonté, qui n'est pas soumis à des contraintes physiques ou morales.

Les droits :

Ensemble de règles issues de la loi, de la coutume et de la jurisprudence que doivent observer les individus et les collectivités privées et publiques composant une même société dans les rapports qu'ils entretiennent réciproquement. Ces règles se distinguent des règles morales par le fait que leur inobservation entraîne la sanction de la puissance publique.

La responsabilité :

Caractère ou situation de celui qui doit répondre de faits ou d'actes quelconques et de leurs conséquences morales ou légales.

III. Questions

Nous avons globalement ressorti de ce travail de définition que, juridiquement, les responsabilités, les droits, les devoirs et la liberté sont une affaire des adultes, dans le sens où l'enfant n'est pas jugé capable de les faire appliquer. Néanmoins c'est à l'adulte de veiller à l'application des droits de l'enfant, de protéger ses libertés d'expression, de communication, de choix et probablement peut-il lui apprendre progressivement à prendre des responsabilités et à comprendre ce que cela engage.

Nous avons ensuite évoqué plusieurs questions auxquelles nous essaierons de répondre en analysant plus tard des situations de stage :

- dans les structures enfance, accepte-t-on qu'un enfant prenne des responsabilités ?
- quelles responsabilités peut-on donner à un enfant sans que les conséquences soient trop lourdes à porter pour lui ?
- la responsabilité se situe-t-elle dans la confiance que l'on peut avoir en un enfant ?
- comment fait-on prendre conscience de ses actes à l'enfant ?

Nous nous sommes interrogées sur la notion de « responsabilité » concernant le jeune enfant :

- peut-on parler en terme de responsabilité pour le jeune enfant ?
- être responsable sous-entend d'assumer ses actes. Or le jeune enfant a-t-il conscience de ses actes et des conséquences de ses actes ?
- de plus, l'enfant étant en recherche de limites, de cadre, peut-on demander au jeune enfant d'être responsable ?
- peut-on plus parler d'apprentissage de la responsabilité, pour l'enfant de plus de 5 ans ? et de sensibilisation à la responsabilité pour le jeune enfant ?

Il nous semble plus approprié de parler d'autonomie plutôt que de responsabilité pour le jeune enfant, étant donnée notre interrogation sur la capacité de l'enfant à assumer ses actes.

Nous avons constaté que le fait de donner une responsabilité à un enfant impliquait des règles, un cadre nécessaire autour de l'enfant. Le choix que l'adulte donne à l'enfant de prendre une « responsabilité » est une forme de reconnaissance de l'enfant dans le groupe, de sa place.

A partir de nos expériences en stage, nous avons travaillé des situations sur les notions de droits, libertés et responsabilité.

IV. ObservationsObservation sur l'apprentissage de la responsabilité en stage*Le tableau des responsabilités*

Dans un Institut d'Education Motrice, dans un groupe de 8 enfants âgés de 6 à 12 ans, atteints d'une déficience motrice avec handicaps associés, a été mis en place un tableau des responsabilités.

Chaque enfant a une responsabilité par rapport au fonctionnement du groupe, qui lui a été attribuée par l'équipe encadrante. Cette responsabilité a été donnée en fonction de ses capacités et de son intérêt pour la responsabilité. Les professionnels ont demandé aux enfants leur avis.

Exemple de responsabilités des enfants :

- apporter les serviettes dans les groupes pour le repas ;
- arroser les plantes du jardin d'enfants ;
- ramasser les classeurs des enfants le lundi matin ;
- rappeler aux autres enfants ce à quoi ils doivent penser faire...

La responsabilité qu'a l'enfant lui donne une place dans le groupe d'enfants et reconnaît l'enfant dans le groupe. Il est amené à prendre conscience de l'action qu'il peut avoir sur son environnement et de sa place dans le groupe. Il est valorisé dans ses capacités et respecté par rapport à celles-ci puisqu'elles correspondent à leur juste valeur. Il a une responsabilité qui a des conséquences sur la vie du groupe, sur le fonctionnement. Il doit donc être capable d'en assumer les conséquences. Le jeune enfant a-t-il cette capacité ?

Observation sur l'apprentissage de la responsabilité en stage

A l'IME, avec des enfants de 6 à 12 ans, en section d'éducation pour enfants déficients moteurs avec handicaps associés.

J'ai proposé aux enfants d'amener chez eux, le week-end, un clown (poupée) qui fait partie du fonctionnement du groupe. Dans le groupe, ce clown est un outil de médiation éducative qui a différents objectifs : support pour la connaissance du corps, support pour l'exercice de la motricité fine...Ce clown porte un gilet de couleur différente chaque jour, couleur qui correspond à la couleur de chaque jour du planning de la semaine. L'enfant habille chaque jour le clown avec le gilet correspondant au jour.

Lorsqu'il amène le clown chez lui le week-end, il est tenu de respecter les règles énoncées autour de ce clown, applicables à l'IME (ne pas le sortir dehors s'il pleut ; lui trouver une place pour le poser...)

L'enfant doit ramener le clown le lundi, en bon état. Il lui est dit qu'il est le responsable du clown, qu'il est celui qui décide de le prêter à ses frères et soeurs, qu'il est celui qui transmettra les règles à son entourage. L'enfant est amené à penser, à s'organiser, pour prendre soin du clown. Il est amené à prendre conscience qu'il a la capacité de s'occuper d'un autre, objet du groupe. Les enfants du groupe sont dépendants de l'adulte dans les actes de vie quotidienne. Dans cette situation, l'enfant est mis en situation de responsabilité par rapport à cet objet avec qui il a un rapport affectif.

Situation illustrant l'apprentissage de la responsabilité en permettant à l'enfant l'exercice de droits, de libertés mais également de devoirs

I.E.M. (Institut d'Education Motrice) – Section d'enseignement et d'éducation spécialisés- Enfants atteints d'handicaps moteurs essentiellement, âgés de 5 à 7 ans

Cette section a élaboré et aménagé un de ses projets annuels autour d'un animal : cochon d'inde nommé Pinpin. L'objectif de ce projet est d'apprendre à l'enfant à s'occuper d'un animal toute une semaine avec les responsabilités que cela implique. C'est-à-dire, penser à le nourrir, lui donner à boire, changer sa litière en fin de semaine et si l'enfant le souhaite (avec l'accord de ses parents) Pinpin part en week-end avec son tuteur hebdomadaire.

Autour de ce projet, est abordé également toute la dimension du respect de l'animal à travers son corps (caresses...), la préoccupation de sa santé (alimentation...), de son confort (litière...) qu'il est un être fragile qui demande de l'attention et qui dépend de la personne qui s'en occupe.

Chaque lundi, au moment de l'accueil, tous les enfants sont réunis en cercle, assis sur leur chaise, avec l'ensemble des professionnels. C'est alors que nous établissons de manière formelle qui sera responsable cette semaine : frise avec une étiquette que l'enfant doit compléter, celle-ci est placée au-dessus de la cage de Pinpin.

Cette semaine, Hugo est responsable de Pinpin
--

Un mot est adressé aux parents dans le cahier de liaison pour les faire participer et soutenir l'initiative de leur enfant.

Ce projet a été fortement investi par les enfants, cependant certains (les plus jeunes notamment) semblaient avoir moins conscience de leur responsabilité. Ce qui se traduisait essentiellement pour Pinpin par des journées de jeûne. L'adulte devait alors être plus présent et accompagner l'enfant en lui rappelant ses obligations vis-à-vis de l'animal, du groupe et de sa prise de responsabilité. Tous les enfants étaient très attentifs à Pinpin et témoignaient beaucoup d'affection et de préoccupation pour l'animal. Celui-ci par ailleurs les sollicitait souvent par de petits gémissements et cris.

Observation concernant l'alimentation

Après avoir présenté des situations dans lesquelles les enfants se voient confier des responsabilités, nous avons choisi de cibler notre réflexion sur l'alimentation.

Nous avons pu repérer des enjeux affectifs au moment des repas entre l'enfant et le professionnel, ce qui entraîne bien souvent des difficultés pour ce dernier, à se positionner de façon éducative.

Aussi, nous sommes nous interrogées sur la façon de donner des responsabilités aux enfants à ce moment de la journée.

« S'il y a plusieurs plats et qu'il ne mange pas du premier, il pourra manger du second, s'il ne mange pas du second, il pourra prendre du dessert ; s'il n'a rien mangé du tout, félicitez-le ! ça prouvera qu'il n'avait pas faim et rien n'est plus mauvais que de donner à manger à un corps qui n'a pas faim. »

Françoise Dolto, psychanalyste

Situations autour du repas qui mettent en évidence l'entrave à l'exercice des droits et libertés de l'enfant à travers son apprentissage de la responsabilité

I.E.M. (Institut d'Education Motrice)

Enfants atteints d'handicaps moteurs essentiellement, âgés de 5 à 7 ans

Au cours de repas, j'ai été témoin notamment de deux exemples de non-respect des droits et libertés de l'enfant qui par ailleurs s'inscrivaient peu, à mon sens, dans une approche et un accompagnement pédagogiques.

Elise, 6 ans 1/2, atteinte de surdité moyenne (appareillée), est une petite fille qui a connu dès son plus jeune âge quelques difficultés avec l'alimentation (sonde posée pendant 1 mois à l'âge de 3 mois). En début d'année, le contenu de ses repas était mixé pour faciliter sa prise alimentaire. Depuis quelque temps, ses repas ne sont plus mixés mais nous utilisons un masticateur. Elise commence à s'y habituer progressivement.

Un midi, la petite fille montre son mécontentement à manger des tomates. La professionnelle qui l'accompagne l'oblige à goûter un petit peu de tomate : « Elise, c'est obligé de goûter ! » Elise secoue fortement la tête et manifeste très nettement son désaccord. La professionnelle insiste verbalement plusieurs fois. Elise quant à elle témoigne de la même volonté de ne pas y goûter. La professionnelle s'impatiente, se lève, pince le nez de l'enfant et lui met de force la cuillère dans la bouche. Elise devient toute rouge de colère, se met à crier et pleure en se débattant toniquement.

Oscar, 6 ans, refuse de manger son entrée : une moitié de pamplemousse rose. La professionnelle lui propose de le presser pour qu'il puisse le boire. L'enfant refuse d'y goûter et dit « ça pique », celle-ci rajoute du sucre, remue le mélange et lui demande de boire son verre. Entre temps, Oscar s'est servi son plat de résistance et mange. La professionnelle lui rappelle qu'il est obligé de boire son verre avant de sortir de table : elle lui en retire et lui laisse un fond pour « goûter ». Oscar montre toujours, en secouant la tête, qu'il n'en veut pas et répète souvent « non » en s'énermant sur sa chaise et parfois en pleurant de mécontentement.

La professionnelle commence à s'impatienter, elle se lève de table pour aller chercher son dessert. Pendant son absence, Oscar vide son verre dans celui de la professionnelle. Deux autres professionnelles interviennent et se fâchent. Oscar s'agite et s'énerve. La professionnelle revient et devine ce qui vient de se passer. Les deux autres professionnelles lui expliquent les faits. Celle-ci se sent alors obligé d'intervenir à nouveau auprès d'Oscar et lui précise : « si tu ne bois pas ton verre, tu n'auras pas de dessert ». Oscar se fâche, prend un yaourt au café et commence à l'ouvrir. La professionnelle le lui retire des mains, le pose dans son assiette et fait mine qu'elle le mange. Elle me semble alors très mal à l'aise par la tournure des événements. Oscar se met très en colère, la professionnelle finit par lui redonner le yaourt qu'il jette aussitôt. La professionnelle le sort de table et lui dit : « je te punis de dessert et tu vas au lit maintenant ».

Au moment du coucher, Oscar est toujours aussi énervé et pleure en criant. Il transpire énormément et semble ne plus se contenir. La professionnelle finira par l'obliger à se calmer dans la baignoire en le baignant.

Ces deux situations m'ont fortement interpellée et je me suis interrogée sur la légitimité de l'enfant à refuser un aliment qui, de toute évidence, témoigne d'un enjeu qui dépasse le cadre de la prise alimentaire pour rester en bonne santé. Qui plus est, ces situations mettent en évidence le malaise de l'adulte quand un conflit touche à l'alimentaire. L'enfant, on l'imagine, n'est plus du tout dans le plaisir de manger. L'adulte, par son attitude, refuse de le laisser exprimer ce qui peut s'inscrire comme de la différenciation de la part de l'enfant et ne le considère plus comme sujet en faisant appel à son autorité par la force.

Que vaut alors la parole de l'enfant ? Est-elle vraiment respectée ? Quelle part de liberté laisse-t-on à l'enfant quand il manifeste ses goûts personnels, ici, alimentaires ? Quels sont les droits d'un jeune enfant et comment l'adulte se positionne face à ses droits ?

Situation autour d'un repas en lien avec les droits, les libertés, et en lien avec la question de la responsabilité

Cette situation se passe dans une crèche parentale.

Contexte

Mathieu, deux ans et demi, connaît des difficultés au moment du repas ou en ce qui concerne la nourriture elle-même. A la crèche, il mange très peu, ou pas, et il en est de même à la maison. Sa mère a parlé de ce problème aux professionnelles et elles décident de ne plus donner de dessert à Mathieu s'il ne goûte pas à son plat de résistance.

Dans la journée, Mathieu est actif, entretient de bonnes relations tant avec les enfants qu'avec les adultes. IL mange bien ce qui est mouliné, légumes, viandes, fruits. Il manifeste des craintes à s'installer à table et pleure souvent avant le repas.

Situation

Les enfants sont à table et les professionnelles posent devant eux une assiette de viandes et de légumes. Je m'assois à la table de Mathieu. Au bout d'un moment, Mathieu repose son assiette en faisant la moue. Cécile, l'éducatrice, lui propose de mouliner sa viande. Il accepte. Il en mange plusieurs cuillères mais ne mange pas ses légumes. Cécile lui dit qu'il n'aura pas de dessert.

Je dis à Cécile qu'il a goûté à sa viande. Elle me répond qu'elle m'expliquera sa démarche plus tard. Je sers du pain aux enfants. Gênée, j'explique à Mathieu qu'il peut en avoir s'il mange encore un peu. Il refuse. Au dessert, je lui explique la même chose. Il refuse.

A la fin du repas, Cécile m'explique qu'elle a eu un entretien avec sa mère, et, aux dires de celle-ci, il est de plus en plus difficile de le faire manger. Cécile a décidé de resserrer la vis parce qu'elle pense qu'il n'en fait qu'à sa tête.

Je questionne l'équipe sur ce qu'elles ont mis en place pour Mathieu. Je leur demande s'il ne peut pas sembler injuste pour lui de voir d'autres enfants avoir un traitement différent du sien. Corinne, éducatrice, me demande quelle alternative je propose. Je dis à l'équipe que je vais y réfléchir.

Questions

- Qu'induit le positionnement des professionnelles dans cette mise en place ?
- Quelle place laisse-t-on à l'enfant dans la prise de responsabilité de ses actes ?
- Comment peut réagir Mathieu face à cette mise en place ?
- Quelles sont les autres alternatives possibles afin de privilégier la prise de responsabilité, la liberté de choix ?

Hypothèses

Selon le mode d'accueil, les parents sont très investis dans le fonctionnement de la crèche. Je me demande si l'on peut de manière systématique en collectivité mettre en oeuvre ce qui est fait à la maison, même s'il semble idéal de prendre en compte son vécu dans la pensée familiale.

Mathieu peut ressentir un sentiment d'injustice en voyant que les réponses ne sont pas les mêmes pour tous les enfants. Ce sentiment est d'autant plus renforcé du fait des règles de la crèche. Normalement, un enfant qui a goûté à son plat a droit à la suite du repas. Cette règle n'a pas été respectée par les professionnelles. Dans ce qui avait été fixé par la mère et les professionnelles, Mathieu avait droit au reste du repas, puisqu'il avait goûté à sa viande. Cela n'a pas été respecté.

Dans cette situation, il n'y a pas d'espace de négociation avec Mathieu. Il serait pourtant possible de désamorcer le conflit en permettant à Mathieu de se saisir de ce temps de repas en le rendant responsable. Par exemple, il serait possible de le laisser se servir lui-même la dose qu'il veut manger. De cette manière Mathieu participerait à la mise en place d'une négociation. Il se porterait garant de manger la dose qu'il s'est servi. Cela ouvrirait un espace de liberté et le rendrait acteur de la résolution de ses difficultés.

Sans négociation et sans lui parler du problème, ses parents et les professionnelles le rendent irresponsable et peuvent le renforcer dans sa décision de ne rien manger.

Il serait aussi possible de mettre l'assiette sur un plateau à proximité de Mathieu et de lui expliquer que s'il a faim, il peut se lever et la prendre. S'il n'en veut pas, il reste à table afin de partager ce moment de la journée avec les autres. Cela pourrait lui faire comprendre que l'équipe a entendu son refus, qu'elle le laisse acteur de ses décisions, qu'il est libre de choisir.

Situation autour de l'alimentation

Contexte

Mini crèche associative accueillant 24 enfants dont 13 pour le groupe des grands. La situation présentée ne concerne que ce groupe avec lequel l'équipe est plus exigeante.

Observation

Il s'agit davantage d'un fonctionnement général plutôt que d'une situation précise et le questionnement concerne le déroulement des repas.

Le groupe des grands mange vers 11h30. Ils sont installés sur trois tables, il y a donc deux tables de trois enfants et une table de quatre enfants. Pour chaque table un adulte est responsable. Les enfants et les adultes n'ont pas de table attribuée, donc le placement se fait au hasard, les enfants s'installent où ils veulent en fonction des places disponibles. J'ai cependant remarqué une certaine régularité chez certains enfants.

Les enfants doivent se laver la bouche et les mains avec un gant de toilette. Ils sont incités à le faire seuls. Ensuite les professionnelles vont chercher les plateaux et les servent. Ils ne se servent jamais seuls.

Des règles ont été instaurées autour du repas, par l'équipe. Ainsi, les enfants sont incités à goûter les plats variés préparés par la cuisinière. De plus, il y a une condition : les enfants qui ne font pas l'effort de goûter le plat de résistance n'ont pas le droit à un dessert.

Questionnement

Il concerne deux points principaux :

- l'autonomie de l'enfant ;
- le choix que l'enfant a ou non de pouvoir manger ce qu'il veut, ce qu'il aime.

Analyse

Dans une crèche où l'autonomie est un point important du projet pédagogique, qu'est-il proposé autour de l'acte de s'alimenter ?

Le repas est un moment convivial mais peut-être faudrait-il penser à responsabiliser les enfants en leur donnant des petites tâches afin de les rendre acteurs. Il suffirait de proposer de la vaisselle adaptée (plat, pichet d'eau...). Les enfants pourraient ainsi se servir les quantités qu'ils souhaitent et en assumer les conséquences. De plus, ils auraient le choix de se servir ou pas.

Il est dit que l'enfant est incité à goûter mais si le dessert est présenté comme une récompense, a-t-il vraiment le choix ? C'est un peu du « chantage affectif » : « si tu me fais plaisir en goûtant de ce plat, je te donne un bon dessert ».

Pourquoi est-il obligé de goûter au plat principal et pas à l'entrée ? L'argument de l'équipe est qu'il s'agit d'un apport plus important mais de toute façon, s'il ne fait que goûter, il n'aura pas la quantité nutritionnelle suffisante.

Cependant, je suis entièrement d'accord avec le fait de proposer régulièrement des aliments variés aux enfants car leurs goûts changent. Il faut donc inciter mais ne pas obliger. L'enfant a, tout comme l'adulte, le droit d'aimer ou non un aliment.

Synthèse

Dans les situations rapportées, nous n'avons pas l'impression qu'il y ait un réel questionnement autour de la prise de responsabilité au moment des repas.

Aussi, existe-t-il peu d'espaces de droits et libertés permettant aux enfants d'être acteurs de leurs repas et d'être reconnus comme sujets.

Il est important en tant que professionnel de tenir compte de la parole de l'enfant, de respecter ses goûts, sa culture, ses habitudes...

En ce qui concerne le temps du repas, le professionnel doit permettre et favoriser la prise de responsabilité de l'enfant : mettre la table, préparer les repas, gérer le contenu de son assiette...D'où l'idée intéressante du « self-service » qui lui offre la possibilité d'être responsable de ses actes autour du repas.

Cependant, il ne s'agit pas ici de faire de l'enfant un adulte miniature mais bien de l'accompagner dans une prise de responsabilités.

2004-2005

LA RESPONSABILITE DE L'ENFANT

I. Définitions

La responsabilité

Responsable vient du latin *Responseum* qui signifie répondre.

- *En droit* : obligation de réparer une faute, de remplir une charge, un engagement.

Se porter garant : qui doit répondre de ses actes, qui est réfléchi, qui pèse les conséquences de ses actes.

Encyclopédie Hachette Multimédia

Responsable (adj)

1. qui doit répondre de ses actes ou de ceux d'autrui, et de leurs conséquences moralement ou légalement. Etre civilement responsable. Les parents sont tenus pour responsables des actes de leurs enfants mineurs. On l'a rendu responsable de cet échec. Ne pas être responsable de ses actes en raison d'une déficience mentale. Subst. Le responsable de l'accident est interrogé.

Responsabilité, nom féminin

1. Fait d'être responsable d'un acte, d'une situation ; obligations qui en découlent. Assumer ses responsabilités en cas de vil.

2. Fait d'être responsable de quelque chose. C'est moi qui ai la responsabilité de cette recherche. Fonction dans laquelle on est responsable, chargé de prendre des décisions.

3. PHILOS. Caractère ou situation de celui qui doit répondre de faits ou d'actes quelconques.

La responsabilité juridique est d'ordre objectif : elle est déterminée par la juridiction positive (le droit civil prévoit la réparation des dommages causés à autrui, le droit pénal, le châtement de la faute commise).

La responsabilité morale est d'ordre subjectif : elle suppose l'existence d'un sujet doué de conscience, de volonté libre et cause de ses actes. L'existentialisme sartrien, en faisant de la liberté un absolu, a donné une portée ontologique au principe de la responsabilité : nous sommes entièrement et à chaque instant responsables non seulement de nous-mêmes mais encore de tous les autres hommes.

4. DROIT

Responsabilité civile : obligation pour une personne de réparer le dommage causé à autrui à la suite de faits dont elle est responsable.

La responsabilité civile est dite contractuelle lorsque est en cause l'inexécution ou le retard dans l'exécution d'une obligation et que le débiteur ne justifie pas d'un fait de force majeure étranger à toute faute de sa part.

Elle est dite délictuelle ou quasi délictuelle lorsqu'elle naît d'un dommage causé à autrui par une faute qui peut être commise soit intentionnellement, délit civil, soit par négligence ou imprudence, quasi délit. On est du reste responsable délictuellement non seulement du dommage causé à autrui par son propre fait, mais encore de celui qu'on a sous sa garde.

Responsabilité pénale qui concerne la personne physique, seule passible d'une peine pour l'infraction commise. La personne morale, n'ayant pas de volonté propre, n'est en principe pas pénalement responsable, seuls les gérants et les administrateurs qui ont participé à l'infraction pouvant être punis, excepté dans le cas où des lois spéciales auront prévu d'infliger une amende directement à la personne morale.

2. L'autonomie

Autonome vient du grec *autos* : soi-même et *nomos* : loi.

C'est la possibilité pour un individu de décider sans en référer à un pouvoir central, à une hiérarchie, à une autorité. Cela ne veut pas dire donner ses propres règles : c'est se donner des normes par rapport aux règles à suivre. C'est ainsi la capacité à se donner ses propres normes et ne pas les attendre de l'autre pour pouvoir évoluer (cette notion est donc beaucoup plus large que le simple fait de faire par soi-même).

C'est l'éducation qui va préparer l'enfant à son autonomie psychique : affirmer ses choix, sa manière de vivre...

Encyclopédie Hachette Multimédia

Autonome

1. qui se gère, se gouverne lui-même - éventuellement avec des lois qui lui sont propres- tout en dépendant d'un pouvoir central, en parlant d'un territoire, d'une collectivité, Région, commune, administration autonome.

2. qui se détermine librement, de manière indépendante.

Autonomie

1. Fait d'être autonome.

Qualité dynamique de l'être humain, qui trouve son équilibre personnel entre les règles qu'il s'est lui-même choisies, et celles qui lui sont imposées, mais dont il admet le bien fondé.

PEDAGOGIE. Organisation scolaire dans laquelle les élèves participent au choix des matières enseignées et au mode d'enseignement, apprenant ainsi à s'administrer eux-mêmes.

PHILOSOPHIE. Autonomie de la volonté : chez Kant, détermination de la volonté pure par la loi morale, sans motif sensible.

PSYCHOLOGIE. Dimension de la personnalité se définissant comme la propension du sujet à se centrer sur la réalisation de ses propres objectifs sans contrainte de la part d'autrui.

2. Liberté de se gouverner soi-même.

POLITIQUE. Situation juridique et politique d'une unité territoriale qui, tout en appartenant à un ensemble plus vaste constituant un Etat souverain, dispose du droit d'élaborer elle-même une partie ou la totalité des lois qui régissent son fonctionnement. Ex : chaque canton en Suisse bénéficie d'une large autonomie.

ADMINISTRATION. Droit que possède une collectivité publique de s'administrer elle-même, dans certaines limites définies par la loi et sous la tutelle de l'Etat.

3. L'accompagnement

Accompagner, c'est aller quelque part avec quelqu'un (conduire, escorter).

C'est aussi faire en même temps, ajouter à, joindre à, aller avec.

4. La liberté

Liberté vient du latin *libertas*.

Elle désigne :

- . l'état d'une personne qui n'est pas soumise à la servitude.
- . Etat d'un être qui n'est pas retenu prisonnier.
- . Possibilité d'agir, de penser, de s'exprimer selon ses propres choix.
- . Faculté pour un citoyen de faire tout ce qui n'est pas contraire à la loi et qui ne nuit pas à autrui.

5. La sécurité

Encyclopédie Hachette Multimédia

1. Etat d'une personne qui se sent tranquille, hors de tout danger.

2. Situation dans laquelle il n'y a pas de troubles, de désordres, où l'ordre public est assuré.

Mesures de sécurité destinées à procurer ou à garantir la sécurité

3. S'emploie dans le nom de divers organismes ou services destinés à prévenir un danger, une situation néfaste.

II. Le rôle de l'adulte

A travers les observations recueillies sur les différents lieux des stages que nous avons effectués, nous avons mis en avant plusieurs points qui selon nous reflétaient le rôle que l'adulte et le professionnel avaient auprès des enfants.

Ainsi, il semblerait que les professionnels apportent une grande importance au fait de **mettre en mots**, notamment lorsqu'il s'agit de règles et de la responsabilité. Pour eux, il est primordial qu'ils répètent sans cesse la même règle pour qu'elle soit intégrée par l'enfant qui ainsi, pourra se baser sur cette intégration de la règle pour la respecter de lui-même.

En effet, selon les psychanalystes²¹, la conscience morale qu'ont les enfants jusque 3 ou 4 ans et qui correspond aux règles et aux limites, est surtout extérieure. Elle est représentée par les parents tout d'abord mais aussi par tous les adultes qui entourent l'enfant. D'où une grande importance apportée à la parole, la mise en

²¹ MOREL Corinne, *ABC de la psychologie de l'enfant*, édition Jacques Grancher, 1999

mots de situations, de règles et d'interdits. Car ce n'est qu'avec le surmoi, qui apparaît autour de 5-6 ans que l'enfant devient véritablement capable de respecter de lui-même les règles, notamment à la halte.

Concrètement, cela se traduit par le rappel des règles de la structure, mais aussi par le rappel de celles qu'un enfant s'était données à un moment donné. Il est important par exemple qu'un enfant prenne conscience des conséquences qu'un changement d'avis peut entraîner pour les autres enfants ou pour l'organisation générale de la structure. (Nous pensons en particulier à un enfant qui avait décidé de faire de la peinture et qui finalement s'est rétracté au dernier moment. Sans le blâmer pour le fait de ne pas vouloir faire de la peinture, nous pouvons l'accompagner pour qu'il comprenne que ce changement a des conséquences, qu'une petite fille qui voulait sa place n'a pas pu avoir accès à la peinture ce jour là.) De plus, d'après Anne Bacus dans son livre sur l'autorité²², il est important de mettre en place des systèmes de contrat avec les enfants afin de susciter chez eux les prémices d'une responsabilité de leur part. Cela peut être facilement mis en place dans certaines conditions, et cela existe déjà, notamment en ce qui concerne les responsables de table (cf la situation)

De plus, **l'adulte est garant en quelque sorte du contexte dans lequel évolue l'enfant**. Car le préalable à toute sorte de proposition de cet ordre n'est-il pas avant toute chose de favoriser un cadre sécurisant pour l'enfant ? En confiance, il pourra alors évoluer sereinement et s'abandonner dans l'acquisition de l'autonomie et de la responsabilité. Rappelons que juridiquement, l'enfant est considéré comme irresponsable jusqu'à sa majorité. C'est alors au professionnel de faire en sorte que les droits et les devoirs de l'enfant soient respectés dans la structure où il l'accueillera. Et ce respect accordé aux autres enfants et à l'intéressé sera pour lui un modèle à suivre en quelque sorte. Cela rejoint un autre point qui consistait à dire que **l'adulte avait aussi le rôle de donner l'exemple** à l'enfant qui naturellement cherche en ses aînés ses comportements futurs. C'est pourquoi il nous semble nécessaire que l'adulte accepte de se remettre en cause et qu'il n'hésite pas à exprimer devant l'enfant le fait qu'il assume ses actes ou ses décisions, qu'il reconnaît les conséquences que cela peut avoir à tous les niveaux. De plus, **en transmettant certaines valeurs**, en accord avec la famille, l'adulte qui accueille l'enfant peut participer à l'apprentissage ou tout au moins à la sensibilisation des enfants à la responsabilité.

De plus, rappelons que la loi de 2002 stipule que les parents doivent associer leurs enfants aux décisions qui les concernent. Il est donc tout à fait possible d'envisager **d'associer l'enfant aux décisions** sur des aspects qui le concernent et qui sont en adéquation avec sa capacité à comprendre la situation dont il est question, dans la mesure où cela a du sens et de l'intérêt pour lui.

Ainsi, on remarque qu'il est déjà très souvent question de prendre en compte la parole de l'enfant dans beaucoup de structures lorsqu'il s'agit des actes de vie. On demande si l'enfant veut manger de tel plat, s'il désire aller dormir tout de suite... Ecouter le choix de l'enfant c'est le prendre en tant que **sujet et acteur** capable de décider de ce qu'il veut faire sur le moment. L'adulte quant à lui peut tout à fait se positionner en tant que personne qui accepte la parole de l'enfant en demandant son avis.

C'est pourquoi tout projet de ce genre doit se faire en équipe pour une **cohérence du positionnement des adultes à l'égard des enfants** favorisant justement ce cadre sécurisant dont l'enfant accueilli en structure a tant besoin. Bien sûr, ce projet se doit d'être évalué et réajusté si nécessaire.

Il y a donc une notion de travail à long terme, d'accompagnement qui se fait sur le temps, pour amener l'enfant à comprendre les enjeux d'une responsabilité qui lui est permise à un certain niveau.

En dernier lieu, nous pensons qu'un des rôles de l'adulte est de **valoriser l'enfant dans ses actes de responsabilité** afin de lui donner envie de continuer sur cette voie. Reconnaître et remercier un enfant qui aura rangé les jeux après les avoir utilisés l'amèneront certainement à recommencer dans le but de retrouver ces encouragements et ces remerciements.

Il nous paraît important de souligner l'intérêt pour chacun que les adultes s'investissent sur cette question de la responsabilité des enfants. Car plus qu'un droit ou un devoir, il s'agit surtout pour eux de pouvoir bénéficier de l'accord des adultes à cet égard. S'ils n'acceptent pas de laisser l'enfant décider et assumer certaines décisions, l'enfant n'aura jamais accès à cette notion. Car il est certain qu'il s'agit avant toute chose de lien entre les individus, qu'ils s'agissent de droits, de devoirs, de responsabilité. Et dans ce cas, l'enfant, dans sa grande demande de rapports avec l'autre, est tout disposé à y accéder.

III. Echange autour de nos expériences de stage et situations

Après avoir discuté entre nous autour de la responsabilité et de nos expériences de stage, nous avons retenu une situation qui nous semblait intéressante.

Ce n'est pas une situation précise, mais l'explication de ce qui a été mis en place dans une MECS (Maison d'enfant à caractère social). Les enfants ont entre quatre et huit ans. Ils prennent leurs repas dans la structure.

²² BACUS Anne, *L'autorité pourquoi, comment*, Editions Marabout, 2005

A chaque repas, un responsable de table est désigné par l'adulte. L'enfant qui a été nommé est responsable du début à la fin du repas.

Les tâches du responsable de table peuvent différer selon l'âge de l'enfant, elles peuvent être d'aller chercher les plats, le pain, l'eau, de débarrasser, de nettoyer la table...

Un des objectifs est de leur faire prendre conscience que lorsque l'on s'engage, que l'on commence quelque chose, il est important d'aller jusqu'au bout. De plus, le responsable de table, dans cette situation, se doit de montrer l'exemple (bien se tenir à table, par exemple).

Les enfants sont très en demande de ce statut, ce n'est pas vécu comme une punition, mais plutôt comme un rôle valorisant.

Dans une crèche, avec des enfants plus jeunes, nous pouvons aussi trouver cette notion de responsabilité. Dans une crèche, au moment de l'accueil du soir, des « petits ateliers » sont mis en place pour les enfants de deux/trois ans.

Ils sont libres de jouer avec les jeux qu'ils veulent à condition de s'occuper du jeu du début à la fin. C'est à dire qu'ils vont chercher un jeu dans le placard, qu'ils jouent avec, qu'ils y font attention, et qu'ils remettent le jeu en place une fois qu'ils ont fini.

Il nous semble cependant important d'être souple avec des enfants de cet âge. Ils sont en plein apprentissage, et la limite entre responsabilité et autonomie nous semble difficile à définir pour de jeunes enfants. Il faut accompagner l'enfant dans cet apprentissage et faire attention à ne pas trop demander à l'enfant.

Nous avons aussi discuté des conseils d'enfants, comme lieu d'exercice des droits et libertés des enfants. La MECS est le lieu de vie des enfants, il semble donc nécessaire de les impliquer dans la vie de l'institution, de leur permettre de s'exprimer.

Lors des conseils d'enfants, les enfants sont libres de s'exprimer ou non sur les sujets proposés. Ils apprennent à parler chacun leur tour, à écouter les autres s'exprimer, à discuter les idées.

Ces conseils sont donc un moment où les enfants ont la possibilité d'exercer leur droit à la parole quant à la vie, au fonctionnement de l'institution.

Nous avons ensuite parlé des conseils en structure petite enfance (crèche, halte-garderie...). Il nous semble difficile de mettre en place des conseils d'enfants avec de très jeunes enfants, car le langage est encore peu développé et qu'ils se définissent encore difficilement comme « je » personne à part entière.

Cependant, l'une d'entre nous a mis en place des panneaux avec des dessins représentant les règles. Ce support visuel a permis aux enfants de mieux s'approprier les règles, mais aussi de les dire ou de les rappeler aux autres enfants. Par exemple, si un enfant enfreint une règle, un autre peut le rappeler à l'« ordre », en se servant du support visuel.

IV. Pistes de recherche

- . Laisse-t-on une place responsable à l'enfant dans les structures ?
- . Quelle est la différence entre autonomie et responsabilité ?
- . Où est la limite entre l'engagement, la responsabilité et l'acte ?
- . En quoi est-ce important que l'enfant soit responsable ?
- . Qu'est-ce que l'enfant comprend de la responsabilité ?
- . Que suppose cette responsabilité ?
 - prendre conscience des autres
 - savoir anticiper (ex : ne pas faire de bruit parce que les autres dorment)
 - ne serait-ce pas l'« âge de raison » ?
 - prendre conscience de l'effet d'un acte sur l'autre et sur soi-même
 - importance du soutien et de la reconnaissance de l'adulte accompagnant
 - importance de laisser du temps, c'est un apprentissage
- . pistes que l'on peut suivre pour étudier cette responsabilité :
 - la mise en place d'un règlement intérieur
 - discussion avec les professionnels sur le sujet
 - observations sur le terrain
 - observer et s'interroger sur la responsabilité : est-ce acquis ou inné ? est-ce lié à l'habitude ? rapport avec l'autonomie ?

V. Quels questionnements pour l'équipe ?

Les valeurs

Pour nous, les valeurs on les transmet par nos attitudes. Mais cela reste du côté de la sphère privée. Pour la sphère professionnelle, nous préférons le terme « conviction ».

Exemple : le respect du livre en halte garderie.

Deux professionnelles n'avaient pas le même discours par rapport au livre. Les enfants ne trouvaient pas leurs marques. Avec l'une, les enfants pouvaient prendre le livre et aller dans n'importe quel coin de la structure pour le regarder. Avec l'autre, ils devaient obligatoirement être dans le coin lecture. Car, pour cette dernière, c'était respecter le livre.

Il était donc important de travailler ce point en équipe pour la cohérence du groupe et du projet. D'où l'importance de se référer à un champ théorique, afin d'analyser la pratique et d'essayer de prendre du recul par rapport à nos valeurs personnelles pour acquérir des convictions professionnelles.

On constate qu'il y a des valeurs universelles au sein des équipes telles que le respect, la tolérance... qui coulent de source et font toujours partie des projets tellement elles paraissent évidentes. Cependant, il est intéressant de les rappeler et d'y réfléchir en équipe, afin de redéfinir chaque terme et d'y mettre du sens.

Prenons l'exemple de certains professionnels qui rangent les jeux dix minutes avant la fermeture de la structure au public. Nous pouvons nous demander où est le respect et l'accueil vis à vis du/des parents et des enfants encore présents.

**LIMITES-OBLIGATIONS-INTERDITS
POURQUOI ? COMMENT ?
QUEL APPRENTISSAGE ?**

2003-2004

I. Définition des termes

La limite est relative, ajustable, repositionnable selon les situations et les personnes. Il est fondamental qu'il y ait des limites dans tout groupe social, car aucun groupe ne peut se structurer dans limites. En tant que professionnels, nous devons prendre en compte les capacités de l'enfant, son âge et y adapter les limites.

L'interdit est moins réajustable, voire non réévaluable. L'interdit est structural. Il est là de manière plus durable que la limite et ne se transgresse pas. L'interdit est commun à tous les groupes sociaux. C'est une règle sociale qui prescrit de manière plus ou moins rigoureuse une pratique, un comportement. Il est lié à la sécurité physique, psychique, affective et morale.

L'obligation est ce qui est imposé par la loi, la morale ou les circonstances. C'est un devoir par rapport au respect des règles et de l'interdit. L'obligation est constructive pour l'enfant.

II. Pourquoi l'enfant doit-il être confronté aux limites, interdictions et règles ?

Observations

Observation 1

Margaux (18 mois) est dans la salle de jeux. Elle profite des moments où elle échappe à la surveillance des adultes (parce qu'ils accueillent un enfant, qu'ils lisent le cahier, s'occupent d'un autre enfant...) pour monter sur les blocs de mousse qui marquent la limite avec le coin des bébés. Les enfants n'ont pas le droit de franchir la limite pour la sécurité des plus jeunes. Lorsque je relève les yeux du cahier, Margaux et Valentin sont sur les blocs de mousse et me regardent en souriant.

Observation 2

Pendant le repas, Yvan (2ans) est très agité. Il perturbe les enfants du groupe par ses gesticulations et ses cris. Yvan ne se calme pas lors de la première interpellation de l'éducatrice. Elle s'adresse alors à l'ensemble du groupe : « Regardez ce que fait Yvan. Est-ce que c'est bien ce qu'il fait ? A-t-il le droit de rester à table ? » Les enfants (âgés de 1 an ½ à 3 ans) ne réagissent pas. Ils continuent à manger. Yvan renouvelle ses cris et gestes. L'éducatrice le sort de table et l'isole à l'autre bout de la pièce. Il se met en colère et pleure. Il ne reviendra que lorsqu'il se sera calmé.

Observation 3

C'est l'heure du déjeuner. Une auxiliaire de puériculture appelle les enfants pour passer à table. Anne-Cécile (32 mois) prend un bac de jeux et le renverse sous mes yeux. Je lui demande de les ranger. L'enfant me regarde et se dirige vers le coin repas. Je vais avec elle, je lui prends la main et je réitère ma demande. La fillette s'allonge et fait les gros yeux. Une auxiliaire vient la chercher pour le déjeuner. Je lui explique la situation. La professionnelle acquiesce et repart. Je m'adresse à Anne-Cécile en lui disant : « Tu es peut-être en colère mais moi je ne suis pas d'accord que tu renverses le bac de jeux alors que X avait appelé les enfants pour aller manger ! » Je laisse deux minutes s'écouler puis je retourne vers l'enfant et lui propose que l'on range les jeux ensemble. Anne-Cécile se relève aussitôt et ensemble nous remettons les jouets dans le bac.

Questionnement

- Dans quelle mesure les limites, obligations et interdits participent-ils au développement et à l'épanouissement de l'enfant ?
- Doivent-ils être nécessairement posés par l'adulte ?
- L'enfant a-t-il besoin d'être confronté aux limites ?
- L'enfant de moins de 6 ans peut-il être associé à l'élaboration et la mise en oeuvre des règles ?
- Comment l'adulte peut-il matérialiser les limites pour que l'enfant les intériorise ?
- En tant que professionnel, doit-on toujours justifier nos actes et notre discours auprès des parents et des enfants ?
- Peut-on agir de la même façon avec tous les enfants ?

Analyse

Avant l'enfant était réduit à un objet éducatif qui avait peu de place pour s'exprimer (chef patriarcal... autorité parentale).

En mai 68, on voit primer fortement le plaisir, la non-frustration et l'expérience personnelle chez l'enfant. La notion d'interdit est donc mise à distance dans l'éducation des enfants. Beaucoup de choses sont recentrées sur la notion de plaisir. Aujourd'hui, nous sommes dans une période de mutation. Il s'agit d'équilibrer plaisir/découverte et frustration/contrainte.

Pour M. David²³ beaucoup de choses qu'il aimerait faire lui sont interdites : elles sont dangereuses ou elles déplaisent. L'enfant se heurte à ces interdits et ces limitations dans tous les domaines. La pédopsychiatre indique également que « l'enfant manifeste ce besoin d'opposition de toutes sortes de façons ». Il attend que l'adulte « ne soit pas là, ou simplement baisse les yeux, il montre une remarquable célérité à faire le geste interdit...il « nie » l'interdiction : prenant ses désirs pour la réalité, il ignore ce qu'on lui dit. »

Pour C. De Truchis²⁴, « l'enfant a besoin de temps pour comprendre que le « non » exprimé une fois est en réalité permanent. Souvent, en approchant de ce petit fauteuil, le petit enfant nous regarde en faisant non de la tête. L'adulte dira, il nous nargue, peut-être quelque fois, mais le plus souvent il veut dire « est-ce toujours non », il cherche à en avoir la confirmation, à en faire l'expérience. Comme il n'a pas encore eu le temps de se confronter à la durée, à la permanence de ce que vous dites, il est entrain de l'apprendre. Il faut nous rappeler continuellement que le tout petit enfant a besoin de temps pour qu'une nouvelle acquisition devienne vraiment une habitude. Il ne lui suffit pas d'avoir réussi deux ou trois fois pour être capable de maîtriser un geste sans problème. »

Du fait de son égocentrisme enfantin, l'enfant est centré sur lui-même, d'où sa difficulté de partage et de négociation. Il est sensible à la règle, mais il ne l'intériorise pas. Il a besoin que l'adulte la lui rappelle, en le testant. C'est en cela que ce dernier est porteur de limites. C'est une manière pour l'enfant d'exister par rapport à l'adulte.

S. Freud, dans « Malaise dans la civilisation », souligne que l'enfant devra apprendre à maîtriser ses pulsions immédiates, à composer ses désirs avec les contraintes de la vie en société, en communauté, c'est à dire s'autonomiser.

Limites et interdits ont en commun pour l'enfant d'entamer quelque chose de sa toute puissance. Ils permettent de relativiser son vécu de toute puissance infantile et d'intégrer plus rapidement l'existence de l'autre, de conscientiser la place de l'autre.

Les pratiques

²³ DAVID M., *0 à 2 ans- Vie affective et problèmes familiaux*, Dunod, 1998.

²⁴ DE TRUCHIS C., *L'éveil de votre enfant. Le tout petit au quotidien*, Ed. Albin Michel, collect. Bibliothèque de la famille, 2002.

De cette réflexion, nous avons tiré un certain nombre d'éléments permettant de guider notre pratique :

- Cohérence éducative au sein de l'équipe et auprès des parents. S'accorder sur les limites.
- Cohérence entre notre discours et nos actions.
- Comment matérialiser les interdits ?
 - la communication non verbale :
 - la posture ;
 - les gestes ;
 - l'attitude ;
 - le regard.
 - la verbalisation :
 - le discours ;
 - le ton ;
 - le répétition.
 - la contenance physique.
 - l'isolement.
 - réflexion autour de l'aménagement de l'espace.
 - diverses modalités pédagogiques comme les contes, les comptines, la peinture...
- Savoir adapter le type de « non » à la situation :
 - non négociable
 - ou non catégorique.

2004-2005

L'équipe était divisée en trois groupes, chacun traitant un thème.

A. Situation autour de la matérialisation des limites

I. Situation

Cette observation concerne Emilie, une petite fille âgée d'environ 3 ans, dans une halte-garderie. Ses parents sont suivis par la PMI, sa petite sœur a environ 1 an, et elle est présente également à la halte.

La pièce principale de la halte, rassemble de nombreux espaces plus ou moins clairement délimités : espace jeux moteurs, espace lecture et jeux de construction, espace qui regroupe le toboggan, la dînette et espace avec les poupées. l'espace pour les enfants qui ne marchent pas. Et l'espace dessin, pâte à modeler et jeux de construction, qui sera l'objet de notre réflexion.

Cet espace est clos par une barrière pourvue d'une petite porte qui se ferme par un verrou. Il est dit aux enfants par les membres de l'équipe, que la barrière n'est manipulée que par les adultes, et qu'elle reste close lorsqu'un groupe est en activité, car les enfants peuvent se coincer les doigts et distraire le reste du groupe en activité.

Emilie, lorsqu'elle demande à faire une activité dans cet espace, cherche systématiquement à ouvrir la barrière pour y entrer. Il faut alors lui expliquer qu'elle ne doit pas toucher au verrou et tenter d'ouvrir la barrière, ainsi que lui signifier que c'est l'adulte qui s'en charge. De plus, lorsqu'Emilie est en activité dans cet espace, il lui arrive très fréquemment de se lever, d'aller toucher la barrière et tenter d'ouvrir le verrou.

Emilie apparaît comme une petite fille qui tend vers une certaine autonomie, elle a acquis la propreté, elle manifeste son désir de s'habiller seule, de participer à l'habillage, au change des autres, et d'ouvrir les portes. Elle expérimente et teste les limites et exprime parfois son opposition par le "non".

II. Questionnements

- Qu'est ce que représente une barrière pour un enfant ?
- Quel est l'intérêt de matérialiser les limites ?
- En quoi les limites matérialisées permettent à l'enfant d'intégrer les limites d'un cadre permettant à l'enfant de se structurer ?
- En quoi il est structurant pour le développement de l'enfant que la limite évolue ?

Les professionnels posent des limites afin de mettre un cadre permettant à l'enfant de se structurer et ainsi d'intégrer les règles de la vie commune, les interdits, et ce qui leur est possible au sein de la structure. Compte tenu de leur jeune âge, les enfants n'ont pas la capacité d'abstraction que nous avons en tant qu'adulte et par conséquent la matérialisation de limites, comme la barrière, leurs permet de visualiser une limite et ainsi de l'intégrer progressivement.

Il nous semble important que la limite évolue pour l'enfant en fonction de son développement et de son niveau de compréhension, même si la limite est fondamentale pour tout groupe social puisqu'elle est structurante, elle est aussi relative et réajustable, contrairement à l'interdit.

- Limite :
 - Ligne qui sépare deux terrains ou territoires contigus.
 - Terme extrême (commencement ou fin) d'un espace de temps, ex les limites d'une période, limite d'âge.
 - Point que ne peuvent dépasser les capacités physiques et intellectuelles. (petit Robert, édition 1995)

B. La cohérence d'équipe dans la pose de limites

I. La situation

Corentin, deux ans et demi, est un enfant très dynamique et recherche souvent les limites. Les professionnelles le recadrent régulièrement. Lors de ces temps de goûter, Corentin mange très peu, semble agité et ne parvient pas à rester assis : colères, pleurs, il perturbe le repas des autres enfants.

Les professionnelles interviennent pour poser des limites et il manifeste, alors, son mécontentement par des pleurs et des colères.

Lors des temps de goûter, quand la directrice est présente, elle incite fermement Corentin à respecter les règles (rester assis jusqu'à la fin du repas). Corentin finit par accepter en silence tout en manifestant son désaccord.

Pendant l'absence de la directrice, les professionnelles présentes sont moins insistantes sur cette règle et devant les manifestations de refus de Corentin, elles le sortent rapidement de la pièce.

II. Questionnements

Par rapport à l'équipe

Quels moyens éducatifs, institutionnels et matériels mettre en place pour établir une cohérence d'équipe ?

Est-ce qu'une règle établie en équipe (projet pédagogique) prend le même sens pour chacun des membres ? Quelles en sont les conséquences sur l'application de cette règle ?

Quelle est la part du ressenti et de la subjectivité dans la pose des limites ?

Que signifie le renoncement à une règle par un professionnel ?

Par rapport à l'enfant

Quelle est l'importance de la cohérence de l'équipe dans la pose de limites pour un enfant ?

Qu'est-ce qu'un enfant peut comprendre de deux réponses opposées des adultes face à son comportement ?

Comment l'enfant peut-il s'y retrouver face à deux discours différents ?

Que provoque, pour l'enfant, le renoncement à une règle de la part d'un professionnel ?

III. Analyse

Par rapport à l'équipe

Dans la situation évoquée, on constate un dysfonctionnement au sein de l'équipe. En effet, face au comportement du petit garçon les professionnelles adoptent des attitudes différentes. On peut donc souligner un problème de cohérence d'équipe.

Afin d'établir cette cohérence, il semble donc important de mettre en place des réunions régulières. Cela permet de réfléchir en équipe sur les règles et de voir comment les appliquer et les matérialiser.

Il nous semble important que les règles définies par l'équipe soient inscrites dans le projet pédagogique pour constituer un outil de travail de référence commun.

Pour être au clair avec le sens que prend une règle dans une équipe, il est peut être nécessaire, de mettre en place une analyse de la pratique. Ces séances de travail peuvent permettre de comprendre le sens que met chaque membre de l'équipe dans la pose de certaines règles. Si les professionnels ne sont pas cohérents dans le sens des règles qu'ils posent, leur application sera aussi différente qu'il y a de professionnels.

D'autre part, pour que la subjectivité des professionnels ne rentre pas trop en ligne de compte dans la pose de limites, il convient, peut-être, de comprendre ce qu'est la pose de limites pour chacun de ses membres. Toutefois, la part de subjectivité dans l'intervention de l'adulte auprès de l'enfant est toujours plus ou moins présente, il s'agit sûrement que chacun trouve un juste milieu, afin de rester professionnel.

Enfin, un professionnel qui renonce à une règle peut signifier plusieurs choses : un manque de conviction par rapport à cette règle, une démotivation, un échec et un abandon face à une situation. Cependant, il nous semble que, si un professionnel est amené à renoncer à une règle, il remet donc en cause le bien fondé de cette règle. Il s'agit alors, peut-être, de revoir la pertinence de cette règle, en équipe.

Par rapport à l'enfant

La non cohérence d'équipe peut amener l'enfant à mettre en place un clivage envers les professionnels. Corentin, auprès de la directrice, accepte la réponse qu'elle lui apporte car il sait qu'il n'aura pas gain de cause. En revanche, lorsqu'il s'adresse aux autres membres de l'équipe, il sait qu'en insistant, il obtiendra ce qu'il souhaite. (cf. théorie du clivage, Mélanie Klein : le clivage de l'objet fait référence à la notion d'objet partiel et à la dialectique des fantasmes de bon objet et de mauvais objet)

L'enfant qui reçoit deux réponses et deux discours opposés et différents peut ressentir un sentiment d'insécurité.

Le petit garçon dépense manifestement une grande énergie lors des repas. On peut faire l'hypothèse qu'il demande une attention particulière des professionnelles à son égard. Cet enfant a besoin qu'on lui donne des repères, qu'on pose les limites. Dans la situation, la réponse qu'on lui apporte change en fonction du professionnel. Il paraît probable que cela puisse générer en lui un sentiment d'insécurité. Dans ce manque de repères, il devient difficile d'exiger de lui d'appliquer les règles collectives puisque les règles elles-mêmes ne sont suivies que de façon partielle par l'équipe. L'enfant se calque, ajuste son comportement en fonction de la réaction de l'adulte : avec la directrice, il accepte les règles, en son absence, il refuse et se fait exclure du groupe. Face à deux discours différents, l'enfant va peut-être continuer à rechercher les limites.

C . Comment se positionne le professionnel face à l'enfant qui transgresse l'interdit ?

Nous avons choisi de traiter différentes situations qui mettent en avant l'intervention des professionnels face à l'enfant qui transgresse.

I. Situations

Situation 1 : (halte d'enfants)

Tom (13 mois) joue dans l'espace dînette. Un autre enfant (Julien/10 mois) est présent également dans cet espace. Tom commence à lui caresser le visage puis rapidement, le griffe sans raison apparente. Il ne mettra fin à son geste qu'avec l'intervention physique et verbale de la professionnelle. Ainsi, celle-ci lui maintient la main en lui disant : « Tu n'as pas le droit de griffer Julien. C'est interdit. Tu lui a fait mal ». Suite à l'intervention de la professionnelle, Tom se met à pleurer. La professionnelle n'insiste pas et retourne s'occuper d'un autre enfant.

Situation 2 : (multi accueil)

Dans ce multi accueil, il y a une interdiction de monter avec des jouets sur la structure car si les enfants tombent, ils n'ont plus rien pour se retenir.

Un enfant monte sur la structure avec son doudou, le jette et redescend le chercher tout en rigolant. Il reproduit alors la scène plusieurs fois jusqu'au moment où, l'EJE intervient et empêche physiquement l'enfant de monter. L'enfant part alors s'isoler. Il est intéressant de noter que l'enfant a déjà « testé » de cette manière les six autres professionnels de la structure.

Situation 3 : (crèche associative)

Jade (2 ans et demi) est sur le tapis avec une professionnelle et quatre autres enfants. Elle feuillette un livre. Corentin (2 ans) commence à « chahuter » avec la professionnelle. Jade les regarde. Puis, l'enfant recommence à feuilletter son livre. La professionnelle et Corentin ne lui prêtent pas attention. Jade prend une page du livre et la déchire en regardant la professionnelle. Cette dernière prend le livre et la page de la main de

l'enfant et dit : « C'est interdit de déchirer les livres de la bibliothèque. Peut être que tu voulais toi aussi jouer avec nous. Tu pouvais le dire avec des mots ».

La professionnelle va ensuite réparer le livre. Suite à cet incident, elle va accompagner l'enfant dans la découverte du livre.

II. Questionnement

- En quoi est-il nécessaire de poser des interdits à l'enfant ?
- Que nous signifie l'enfant lorsqu'il transgresse l'interdit ?
- En tant que professionnel EJE, quelle place prend l'interdit dans son rôle éducatif ?
- En quoi le positionnement de l'équipe nécessite une réflexion concernant l'interdit ?
- Qu'en est-il de l'intervention physique dans l'institution (textes et pratiques) ? ²⁵
- La transgression de l'interdit doit-elle aboutir à une éventuelle « sanction » ?

III. Analyse

Au tout début de sa vie, l'enfant est caractérisé par sa toute-puissance. ²⁶ Ainsi, il fonctionne selon le « principe de plaisir » (il vit dans la recherche du plaisir immédiat). Par exemple, quand l'enfant a faim, sa maman est automatiquement là pour le changer... Freud souligne que l'enfant, à ce stade, est un être de pulsions. Toutefois, peu à peu, la réalité impose des frustrations. Le bébé va devoir apprendre à fonctionner avec elles (ex : il lui faudra parfois attendre quelques minutes pour assouvir sa faim...). Il s'agit là des premières épreuves de non-satisfaction de l'enfant. Plus tard, les interdits succéderont aux frustrations. Et progressivement, l'enfant va intérioriser ces limites posées à sa toute-puissance.

Le rôle de l'interdit est d'assurer la sécurité physique et intérieure de l'enfant. Françoise Dolto soulignait ainsi : « Il faut prendre la responsabilité d'interdire certaines choses parce qu'elles sont dangereuses. Si nous ne sommes pas sévères, l'enfant doit régresser par l'effet de notre faiblesse ». Ainsi, l'absence de limites est toujours une source d'angoisse. Si un enfant ne se voit pas signifier de limites claires, il se trouve lui aussi très démuné. Il a besoin de savoir ce qu'il a le droit de faire et de ne pas faire. Les interdits sont des repères pour l'enfant : ils dessinent un cadre dans lequel il va apprendre à grandir.

L'absence de limites expose l'enfant à une illusion dangereuse : celle de la toute-puissance. Cette idée est angoissante mais en plus de cela elle est fautive.

Pour se construire, l'enfant doit trouver sa place, à la fois dans le cercle familial et dans la société des hommes. Ainsi, il existe pour chaque enfant (et pour tout autre individu), deux interdits fondamentaux. Ces interdits font référence à l'impossibilité définitive. Il y a l'interdit de l'inceste et l'interdit de tuer. Concernant le second, l'enfant va progressivement faire l'apprentissage que tout ne lui appartient pas (les objets, les personnes, l'espace autour de lui). L'enfant va donc devoir respecter des règles qui lui permettront de vivre au milieu des autres (« La liberté de chacun s'arrête où commence celle des autres»). L'intégration de ces deux interdits fondamentaux est appelée en psychologie « opération de castration ».

Le but des interdits est d'aider à grandir l'enfant dans la société des hommes. Cela passe par les grands interdits cités précédemment, mais aussi par des limites plus quotidiennes, qui varient selon les lieux (familles, structures petite enfance, écoles...).

L'interdit est posé à l'enfant pour lui permettre de passer d'un état primaire de toute-puissance à la capacité à vivre en société.

Lorsque l'enfant transgresse l'interdit, il vient vérifier si le cadre que l'on a posé est toujours stable. Ainsi, même si l'enfant sait qu'il y a un interdit, il va le transgresser pour voir si la réponse qu'on lui donne est la même. L'interdit, même si il ne « plaît » pas toujours à l'enfant, permet de lui indiquer que notre position est la même et ceci rassure l'enfant (il sait où il en est).

Dans la seconde situation, on note que l'interdit qui a été posé (ne pas monter avec un objet) a pour but de garantir la sécurité physique de l'enfant. L'enfant sait ou a déjà été averti qu'il lui est interdit de monter avec son « doudou » sur la structure. Le fait de répéter l'opération plusieurs fois auprès de la professionnelle lui permet de se rendre compte de la stabilité du cadre (ainsi qu'auprès des autres professionnelles au cas où la réponse fournie serait différente). On s'aperçoit ici que la réponse de la professionnelle est une limite à l'activité de l'enfant et que cette dernière a du mal à l'accepter (l'enfant préférerait sûrement faire comme il le veut).

Tout d'abord, l'E.J.E a une mission d'accueil du jeune enfant et de sa famille. A travers cet accueil, le professionnel accompagne l'enfant dans la séparation d'avec son milieu familial, tout en respectant ses rythmes et le développement de l'enfant. On a vu, qu'au début de sa vie l'enfant est tout-puissant, il vit dans un

²⁵ LE GAL Jean, Châtiments corporels ou intervention physique, *Journal du Droit des Jeunes*, 185, mai 1999

²⁶ Référence à GUILLOU Sylvie, *Pour une nouvelle autorité des parents. Sans le retour du bâton*, Editions Milan, 1999.

« principe de plaisir ». Le rôle de l'E.J.E dans son accompagnement de l'enfant, est de l'amener progressivement à fonctionner sur le « principe de réalité ». En effet, il lui faut trouver un équilibre entre le « principe de réalité » et le « principe de plaisir » pour pouvoir vivre en société.

Le « non » de l'interdit permet à l'enfant de se confronter à la non réalisation de certains de ses désirs. Cependant, l'enfant doit pouvoir accéder aux raisons qui fixent ces interdits, de même l'enfant doit comprendre que même l'adulte est soumis à ces interdits.

Dans une structure d'accueil, l'enfant va évoluer dans un groupe, ce qui implique des règles à respecter pour lui et pour l'ensemble des personnes qui l'entoure. La socialisation de l'enfant passe par cette intériorisation des interdits. L'enfant va progressivement les intégrer, et les respecter pour vivre en groupe dans la structure mais il doit également intégrer les interdits de la loi auxquels sont soumis les adultes.

L'E.J.E se doit d'apporter à l'enfant une sécurité physique et affective à l'enfant accueilli. Cette sécurité peut être établie par un cadre stable donné à l'enfant. En effet, un cadre stable donne des repères à l'enfant, il se rend ainsi compte que la réalité n'est pas absolument mouvante et que lui aussi à une place dans un groupe, dans cette réalité.

Dans le dictionnaire Petit Robert (1985, page 1020), l'interdit est définie comme « une interdiction émanant du groupe social ».

Dans le dictionnaire Larousse (1991, page 544), l'interdit est « une condamnation absolue qui met quelqu'un à l'écart d'un groupe. C'est un impératif institué par un groupe, une société et qui prohibe un acte, un comportement ».

Dans ces deux définitions, nous pouvons constater que l'interdit est commun à tous groupes sociaux et détermine une conduite à suivre au risque d'enfreindre la loi et d'être mis à l'écart.

Ainsi, il apparaît fondamental que l'enfant intègre tôt les interdits de la société puisque ceux-ci la structurent et favorisent l'intégration sociale. De plus, l'interdit possède un caractère durable et surtout il ne se transgresse pas. Ainsi, il apparaît nécessaire qu'une équipe de professionnels se positionne auprès des jeunes enfants avec cohérence en ce qui concerne l'interdit. Ils sont garants et respectueux des interdits fondant le groupe social et par extension l'ensemble de la société, c'est-à-dire qu'ils doivent expliciter, voire en quelque sorte définir les interdits auxquels adultes comme enfants sont soumis. Les interdits et leurs caractéristiques doivent être réfléchis en équipe afin de contribuer à maintenir un cadre clair et sécurisant, et de permettre au jeune enfant d'appréhender la réalité, qui restreint son plaisir personnel.

Selon Myriam David (*0 à 2 ans, vie affective et problèmes familiaux*), l'enfant doit établir un équilibre harmonieux entre permissions et interdits pour donner libre cours à ses désirs et les réprimer. Il en ressort que l'incapacité à supporter frustrations et interdits ouvre la porte aux comportements asociaux. Myriam David affirme à ce sujet que « les interdits sont plus faciles à supporter si ils sont limités à des domaines précis, restreints, constants et intangibles [...] L'enfant a besoin également de sentir ses parents fermes devant les interdits, sûrs d'eux, mais sympathisants pour sa peine et reconnaissant pour le plaisir qu'il leur fait en renonçant ». C'est en ce point que la transgression d'un interdit ne nécessite pas impérativement une sanction, celle-ci n'aidant pas l'enfant, de notre point de vue, à comprendre la gravité de son acte. Mais si cela se reproduit plusieurs fois, une sanction peut être bénéfique à condition qu'elle soit prévenue, appliquée, expliquée et oubliée (dans le sens où elle ne poursuit pas l'enfant).

Avant toute réflexion, il est nécessaire de définir ce qu'on entend par sanction. Selon le Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, 1991, la sanction « sous forme de récompense ou de punition est une évaluation concrète des comportements. Dans une perspective éducative, elle attire l'attention sur les conséquences des actes et incite l'acteur à élargir le champ de représentation de ses activités au delà de la satisfaction de ses propres besoins. Les sanctions encouragent ou inhibent, neutralisent ou aiguillonnent les tentations. L'intériorisation du sens des sanctions varie selon les liens entre l'acteur et l'attributaire, l'expression de l'autorité, les circonstances et l'intention de l'acte, la nature et la forme des sanctions appliquées, l'âge et le sexe du sujet sanctionné » (déjà cité p 21).

Régulièrement, on entend dire : « je le punis, comme ça, il comprendra ». Mais, la sanction aide-t-elle les enfants à comprendre qu'ils ont transgressé un interdit ? Quel rôle a la sanction ?

La réponse de l'adulte sera probablement différente selon la transgression faite par l'enfant. Il peut transgresser par ignorance de l'interdit ou pour vérifier si les interdits sont toujours les mêmes.

Dans le premier cas, le professionnel expliquera l'interdit à l'enfant afin qu'il se l'approprie pour ne plus le transgresser.

Dans le second cas, le professionnel pourra adopter diverses attitudes :

- explication à l'enfant
- explication et isolement de l'enfant

Dans tous les cas, la sanction ne doit pas être obligatoire. Le positionnement du professionnel doit tenir compte de l'âge de l'enfant, de ses capacités et de ses droits. L'isolement peut être considéré comme une sanction. Elle permet à l'enfant de se confronter à la réalité grâce au lien entre son acte et les conséquences qu'en déroulent. Elle l'aide également à intégrer que la loi est extérieure au désir, ce dernier n'étant pas tout

puissant. Le rôle de l'adulte est donc de rappeler cette réalité extérieure. La sanction n'est pas une agression, elle ne vise ni à humilier, ni à diminuer, ni à enlever. Elle doit donc être pensée en tant qu'occasion éducative.

Dans l'observation n° 1 concernant Richard, la contenance physique peut être considérée comme une sanction. Le professionnel a dû lui rappeler la réalité extérieure car l'enfant semblait envahi par ses pulsions.

La sanction n'a donc pas qu'une connotation négative. Il ne faut pas la confondre avec la punition. Elle a base de privation, voire de sévices, s'appuie sur l'illusion que cette privation, ou la douleur, débouchera sur une prise de conscience salutaire, entraînant un changement de conduites.

<p>REGLES DE VIE, TRANSGRESSIONS ET TRAITEMENT : INTERVENTIONS – SANCTIONS LA QUESTION DE L'AUTORITE</p>

2003-2004

I. Définition des concepts

Autorité :

Influence imposée aux autres pour se faire obéir dans un certain domaine. L'autorité est aussi nécessaire aux enfants que l'affection.

L'absence de discipline peut entraîner des perturbations graves, le sujet vit dans l'insécurité et l'anxiété.

L'autorité mal comprise est tout aussi néfaste que la carence autoritaire.

L'autorité protège l'enfant des dangers qu'il n'est pas capable de dominer et non pas pour affirmer sa propre personnalité.

Grand Larousse de la psychologie, Larousse, 1991

Transgression :

Passer au-dessus d'une loi, enfreindre
 Dictionnaire, Le ROBERT

Sanction :

sous forme de récompense ou de punition est une évaluation concrète des comportements. Dans une perspective éducative, elle attire l'attention sur les conséquences des actes et incite l'acteur à élargir le champ de représentation de ses activités au-delà de la satisfaction de ses propres besoins. Les sanctions encouragent ou inhibent, neutralisent ou aiguillonnent les tentations. L'intériorisation du sens des sanctions varie selon les liens entre l'acteur et l'attributeur, l'expression de l'autorité, les circonstances et l'intention de l'acte, la nature et la forme des sanctions appliquées, l'âge et le sexe du sujet sanctionné.

Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, 1991

II. A quoi sert l'autorité ?

L'enfant rencontre des limites à sa toute-puissance. Celui lui permet donc de se différencier de l'autre et de trouver sa place. L'autorité donne à l'enfant un cadre contenant qui assure sa sécurité affective, par le biais de règles de vie, d'interdits, de limites stables et cohérentes.

La règle imposée à l'enfant a une fonction frustrante. Les règles émanant de l'extérieur vont progressivement aider l'enfant à intérioriser celles-ci par répétition. En grandissant, l'enfant va s'approprier les règles et ainsi s'autonomer : c'est ce qu'on appelle la castration.

L'enfant devient capable de composer avec l'autre, d'entendre la règle et de la faire sienne. Il entre dans une démarche de socialisation.

III. Comment accompagner l'enfant ?

Les moyens qui peuvent être mis en place par les professionnels :

- symboles imagés (ex : photos de l'interdit, de la règle) ;
- répétitions et cohérence dans les interventions de l'adulte ;
- mettre des mots sur l'action sans remettre en cause l'identité ;
- accompagnement par la parole : injonction, verbalisation ;
- contenir physiquement l'enfant quand il est débordé par ses émotions ;
- isoler, mettre à l'écart (différent de mettre au coin ou d'exclure) l'enfant pour le protéger, protéger les autres, ne pas envahir l'espace de l'autre. Cela suscite une verbalisation et un accompagnement de l'adulte.
- quand l'adulte se sent dépassé, qu'il soit capable de passer le relais. L'adulte peut exprimer à l'enfant qu'il a atteint ses propres limites.

IV. Les limites

- ne pas enfermer l'enfant dans un comportement (ex : le mordeur) ;
- l'enfant doit prendre conscience de ses actes (responsabilité) ; ne pas réduire la responsabilité de son acte à une partie de son corps (ex : c'est ta main qui a tapé)

V. Pratiques

Importance d'un projet écrit

Peut-on être cohérent en équipe sans un projet écrit ?

Un projet écrit peut-il être pertinent en l'absence d'une réévaluation régulière ?

L'équipe doit :

- définir les limites, interdits, règles de vie, sanctions ;
- réfléchir à un positionnement commun pour tendre vers une cohérence :
 - éviter les interférences entre les professionnels en respectant la parole et les actes posés par l'autre ;
 - aller au bout de sa démarche éducative ou bien savoir passer le relais en cas de difficulté.
- informer les parents du projet et des règles de la structure

L'aménagement de l'espace

Il doit être pensé en fonction des besoins et du développement de l'enfant.

Suivant sa conception, il peut être un espace de liberté ou de contrainte entraînant la transgression de l'enfant :

- Importance de prévoir des espaces de jeu différenciés, ex : dînette, construction, lecture, peinture...
- Disposer d'espaces distincts suffisants pour avoir la possibilité de scinder les groupes dans le but de limiter les transgressions, en prenant en compte les besoins des enfants suivant leur âge.
- Importance de la répartition des professionnels dans l'espace.
- L'aménagement de l'espace ne doit pas être figé. Il a besoin d'être réévalué en fonction des besoins et des comportements des enfants.

Positionnement professionnel

- Se référer au projet.
- L'attitude du professionnel peut se décliner différemment :
 - une attitude particulière portée à l'enfant : par un regard, une posture...
 - la verbalisation : elle permet de donner du sens à l'acte de l'enfant, rappeler les règles, favoriser la négociation entre le professionnel et l'enfant, d'offrir à l'enfant un espace d'expression sur les raisons de son acte. Néanmoins la verbalisation a parfois des limites. Il faut intervenir « physiquement » en contenant l'enfant, en l'isolant pour se poser, pour le protéger et protéger les autres.
- Détourner l'enfant de l'interdit en l'orientant vers ce qui est permis, en respectant ses intérêts et ses besoins du moment.
- Laisser parfois les enfants gérer seuls leur conflit.

Règles de vie et transgressions dans une halte

Les règles de vie

A la halte, il y a peu de règles à appliquer par les enfants. Les limites sont peu nombreuses.

En général, l'aménagement de l'espace est réalisé afin que l'enfant puisse faire ce dont il a envie. Les espaces sont disponibles à tout moment.

Les enfants connaissent en général les règles, ils les intègrent relativement vite car elles sont clairement énoncées et il y a souvent une explication faite à l'enfant quand on lui présente une règle.

Quelques règles :

- des espaces de jeu à respecter ;
- ne pas monter les jeux sur l'escalier ou le toboggan ;
- se laver les mains avant ou après manger...
- respect de l'autre – importance accordée au respect du corps de l'autre si l'enfant est lui-même bien dans son corps-

La transgression

Lorsqu'un enfant transgresse une règle, les professionnels interviennent d'abord en utilisant des mots : explication donnée à l'enfant sur ce qu'il a fait.

Si cette intervention ne suffit pas, les professionnels appliquent une règle qu'il ont mis en place afin que l'enfant puisse se ressourcer, se poser : il y a un fauteuil mis dans la salle de jeu où l'enfant va être installé jusqu'à ce que l'adulte qui est intervenu juge que l'enfant est plus calme, par exemple.

La cohérence de l'équipe permet à l'enfant de voir que le cadre est toujours présent, même avec une autre personne que l'adulte référent du groupe qui a une relation plus privilégiée avec lui.

Certains enfants testent les règles afin que l'adulte porte une attention sur eux à un moment où ils en sentent le besoin.

Il peut y avoir transgression à plusieurs niveaux :

- par ignorance de la règle ce qui implique l'explication de celle-ci par l'adulte souvent dans les premiers temps de l'accueil ;
- pour vérifier si le cadre est toujours là : il y a alors intervention de l'adulte avec explication et isolement de l'enfant afin qu'il se pose.

L'application de la règle en présence des parents

Il arrive que l'enfant transgresse une règle en présence de ses parents. Il semble alors important d'expliquer à l'enfant que la règle est toujours présente et valable, elle doit être respectée. Il est donc nécessaire d'expliquer aux parents les règles à appliquer par les enfants.

exemple : on ne mange pas dans la salle principale mais dans la cuisine.

Or, il arrive que lorsque des parents viennent chercher leur enfant à la halte ils lui donnent son goûter quand il a envie de manger. L'enfant commence alors à le manger à la halte pendant que ses parents le préparent ou discutent avec les professionnels.

Il est important à ce moment là de dire à l'enfant qu'il peut le manger dans la cuisine ou qu'il attende pour le manger à l'extérieur.

Je n'ai pas observé, lorsque les règles sont rappelées par les professionnels, d'attitudes contraires de la part des parents.

Les parents doivent signer le règlement intérieur qui présente les règles de vie instaurées dans la structure, après en avoir pris connaissance. Une fois le règlement signé, ils sont tenus de l'appliquer. Par exemple les horaires d'ouverture et de fermeture supposent un respect de la règle. Les parents doivent arriver quelques minutes avant la fermeture (12h-18h) afin que la structure puisse fermer aux heures prévues. Tout retard pour venir chercher un enfant entraîne une pénalité d'1 euro par minute. En cas de retards trop fréquents, l'enfant peut se voir refuser l'accès à la halte les semaines suivantes.

Depuis l'instauration de cette règle dans le règlement intérieur, il est arrivé plusieurs fois que des parents arrivent en retard sans prévenir. L'équipe réexplique alors ce qui est stipulé dans le règlement intérieur concernant la pénalité et note sur la fiche au cas où il y aurait une autre fois une transgression. Il est difficile d'appliquer cette sanction. Un retard de 10 mn entraîne 10 euros à payer. La position de l'équipe éducative est

délicate face à cela car c'est le CA de l'association qui a élaboré le règlement intérieur et c'est la directrice, salariée de l'association, qui est garante du règlement intérieur.

Le traitement de la transgression

Il semble important que l'intervention et la sanction venant du professionnel interviennent immédiatement, afin que l'enfant puisse se rendre compte du pourquoi de l'intervention de l'adulte.

La transgression peut être volontaire si la règle est intériorisée et involontaire si la règle n'est pas encore intériorisée. La position de l'adulte doit être différente selon le cas. Le rappel de la règle doit se faire mais pas de la même manière.

Il y a souvent un dialogue entre l'adulte et l'enfant pour qu'il prenne conscience de sa transgression et qu'il puisse prendre le temps de réfléchir sur ce qu'il a fait.

Il arrive souvent que lorsqu'un enfant est sanctionné par un adulte (explication plus isolement) il cherche le regard d'un autre adulte pour voir si celui-ci est d'accord avec l'intervention. Face à cela, il est important que l'autre professionnel approuve l'attitude adoptée et explique qu'il est d'accord. Il faut un soutien mutuel au sein de l'équipe. Ainsi l'enfant va pouvoir trouver une cohérence au cadre et aux règles imposés par les adultes et se sentir en sécurité.

S'il y a transgression et que le professionnel intervient derrière le stagiaire, il est important d'expliquer à l'enfant que le stagiaire ne connaissait pas la règle mais qu'il approuve l'intervention auprès de l'enfant.

Les professionnels ont la nécessité de poser des règles mais il est important de ne pas tomber dans l'autoritarisme, l'abus de pouvoir. Les limites posées, les interventions et les conséquences de sa transgression doivent avoir du sens pour lui et lui être expliquées.

2004-2005

Sanction-Punition

I. Définitions

La punition

Sanction négative d'une erreur, d'une faute ou d'un acte répréhensible.

Les travaux de psychologie expérimentale montrent que les punitions, employées de façon modérée et au moment opportun, peuvent favoriser l'apprentissage.

Mais en pédagogie, leur utilisation demande beaucoup de précautions.

En particulier, il faut proscrire toutes les punitions dévalorisantes (humiliations publiques) ou angoissantes (cabinet noir). Surtout, il faut éviter les sanctions automatiques, qui ne tiennent compte ni de l'âge de l'enfant, ni des intentions, ni de son caractère, ni de la situation globale.

Pour être efficace, une punition doit être adaptée à chaque cas, doit être immédiate, juste, raisonnée, motivée, dépourvue de passion, présentée comme la conséquence logique d'un acte dont l'individu est pleinement responsable. Il est aberrant de punir un enfant quelques heures ou quelques jours après sa faute que de le châtier sans explication.

John LOCKE (1632-1704) dans « ses quelques pensées sur l'éducation » explique que les punitions appliquées au domaine scolaire sont non seulement inefficaces, car elles s'oublient vite, mais aussi dangereuses, car elles risquent de faire détester à l'enfant ce qu'il devait aimer.

Ce qu'on obtient avec les punitions, c'est un accroissement de l'insécurité et de l'agressivité chez l'enfant, non seulement parce que la frustration imposée suscite l'agressivité, mais encore parce que l'éducation offre un modèle auquel l'enfant ne manquera pas de se conformer à son tour.

La punition peut être recherchée par certaines personnes. Par exemple, un enfant se rendra insupportable pour mobiliser l'attention de son entourage, et la punition devenant dans ce cas une gratification, il recommencera pour qu'on s'occupe à nouveau de lui.

FREUD parle de besoin de punition, le comportement de sujets, soumis à un surmoi particulièrement sévère et nourrissant un fort sentiment de culpabilité, qui s'ingénient à créer des situations pénibles ou humiliantes pour eux et dans lesquels ils semblent se complaire. Ce besoin de punition, qui correspond à une tendance inconsciente à se faire souffrir, se retrouve notamment chez les névrosés obsessionnels et les mélancoliques.

C'est l'action de punir. Ce que l'on fait subir à l'auteur d'une simple faute. C'est une conséquence pénible d'une faute.

Punir, c'est frapper quelqu'un d'une peine pour avoir commis un délit ou un crime « châtier, condamner ». Punir, c'est frapper d'une sanction pour un acte répréhensible.

C'est sanctionner une faute par une peine, une punition.

C'est atteindre d'un mal constituant une sanction, trouver sa punition dans la faute ou l'erreur même qu'on a commise.

Dictionnaire Le Petit Robert

La sanction

Punition ou récompense venant confirmer un jugement. De façon plus générale, la sanction découle de l'enrichissement naturel des causes et des effets.

On distingue :

- Les sanctions subjectives ou morales : fierté, remord
- Les sanctions sociales

Par le jeu des sanctions, la société, à travers toutes ses institutions, exerce un contrôle sur les individus afin de les amener à se conduire d'une manière conforme à ses buts et à respecter les normes établies.

Dictionnaire de Psychologie – N. SILLAMY

- Acte par lequel le souverain, le chef du pouvoir exécutif revêt une mesure législative de l'approbation qui la rend exécutoire.

C'est une approbation, une consécration, ou une ratification. La sanction est une conséquence inéluctable.

- C'est une peine ou une récompense prévue pour assurer l'exécution d'une loi... attacher à un interdiction ou à un ordre, au mérite ou au démerite.

- C'est une peine établie par une loi pour réprimer un impact.

Sanctionner, c'est confirmer par une sanction, approuver légalement ou officiellement.

Dictionnaire Le Petit Robert

La sanction est une punition ou une récompense consécutive à un ou des actes accomplis. Le problème des sanctions est à rapprocher à tout problème d'éducation et varie selon qu'il s'agit d'une éducation à base libérale ou autoritaire.

Sanction / Punition :

D'une façon générale, il faut éviter les punitions effrayantes, traumatisantes, nuisible à la santé ou humiliantes. *Pour l'éducateur, il est important d'être maître de soi quand on punit, d'adapter la punition à l'acte psychologique, de donner une sanction en rapport avec le manquement, et d'adapter les privations à l'âge et au tempérament de chacun.*

Sanction / Récompense :

Qui dit sanction, dit généralement punition. Un juste équilibre est nécessaire en éducation ; la sanction d'un acte répréhensible réclame également la sanction d'un acte bon.

La récompense a une valeur stimulante pour l'enfant, elle doit être alors juste, proportionnée selon l'âge de l'enfant et selon l'acte accompli.

Vocabulaire de psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant

La récompense

Sanction positive d'une action.

En psychologie expérimentale et en pédagogie, elle est utilisée pour renforcer la motivation initiale.

SKINNER utilise la récompense.

La récompense crée un sentiment de satisfaction, stimule et augmente son efficacité.

Dictionnaire de Psychologie – N. SILLAMY

II. Historique

Il faut attendre la fin du XVII^{ème} siècle pour assister à des modifications dans la manière de considérer la punition. Une nouvelle vision sociale du citoyen s'impose. Il ne s'agit pas de punir pour exercer une

vengeance mais de considérer l'individu comme susceptible d'être corrigé et amélioré. Dès lors, la mise en scène du châtement est progressivement remplacée par l'acte administratif. On ne veut plus faire du corps un instrument de punition mais exercer sur lui un pouvoir coercitif afin d'atteindre l'âme. Ainsi le puni ne portera plus les « marques » mais les « signes » de la punition (habit de bagnard, bonnet d'âne, remplacement de l'uniforme par un habit d'étoffe grossière...).

Ainsi en 1803, la législation napoléonienne interdit les punitions corporelles. Une importante considérable est donnée, tout au long du XIX^{ème} siècle à la discipline dont la finalité est de mettre en place une orthopédie du comportement.

On met en place une discipline du détail qui répartit les élèves

Dans les lieux clos, fonctionnels, fermés au reste du monde,

Dans les lieux quadrillés répartis en divisions,

Selon un emploi du temps minutieux.

Ce double contrôle de l'espace et du temps permet une surveillance constante de l'enfant car la préoccupation essentielle de l'Etat est de maintenir l'ordre.

Néanmoins, un certain nombre d'incidents dans les lycées, la dégradation des conditions matérielles de travail, la vétusté des établissements scolaires, entraînent une détérioration du climat disciplinaire. En 1890, suite à une commission d'enquête on décide de libéraliser la discipline car « l'autorité véritable n'est pas attachée à un appareil menaçant de punitions, dont l'emploi le plus ordinaire est de marquer tant bien que mal une réelle faiblesse... L'idéal que nous proposons à tous nos maîtres c'est d'acquérir une autorité telle, qu'elle les dispense le plus souvent de recourir à des mesures de rigueur » (circulaire du 15/01/1890).

Cette libéralisation du système disciplinaire tend à privilégier l'individu plutôt que sa faute. C'est dans cet esprit que s'instaurera la discipline du XX^{ème} siècle où l'on passe d'une problématique de la loi et de la transgression à celle de la norme et de la déviance. Plutôt que de punir et d'exclure, l'école de la fin du XX^{ème} siècle se donne pour mission de comprendre, d'insérer et d'éduquer.

Théorie de Piaget : Sanction expiatoire et sanction par réciprocité. Jean Piaget a traité cette question dans son étude sur le développement du jugement moral chez l'enfant. Il y pose la question de savoir *comment les enfants évaluent les sanctions que les adultes utilisent à leur égard*. Il propose une classification des sanctions.

Les sanctions se distribuent selon lui en fonction de deux registres distincts : les sanctions expiatoires d'une part (les punitions), les sanctions par réciprocité d'autre part.

- Les sanctions expiatoires :

Ce sont les sanctions autoritaires-type qui vont de pair avec la contrainte exercée par un individu sur un autre. La règle est imposée de l'extérieur par une quelconque autorité. La sanction vise à ramener l'individu à l'obéissance au moyen d'une coercition suffisante et à rendre sensible le blâme en l'accompagnant d'un châtement douloureux.

La sanction expiatoire présente donc ce caractère d'être arbitraire (au sens linguistique), c'est-à-dire qu'il n'y a aucune relation entre le contenu de la sanction et la nature de l'acte sanctionné (ex. la gifle, les « cents lignes »).

- Les sanctions par réciprocité :

La sanction par réciprocité est motivée (au sens linguistique), c'est-à-dire qu'il y a un rapport entre la nature de la faute et la punition. Piaget les classe des plus sévères au moins sévères comme suit :

- exclusion momentanée ou définitive du groupe social

- sanctions ne faisant appel qu'à la conséquence matérielle directe de l'acte sanctionné

- sanctions qui consistent à priver le sujet d'une chose dont il abuse

- sanctions par réciprocité. Elles consistent à refaire au sujet exactement ce qu'il a fait. Cela n'a de sens que si on se borne à faire comprendre au sujet la portée de son acte.

- sanctions simplement restitutives : payer ou remplacer l'objet volé, brisé...

- le blâme simple : on signifie au sujet en quoi il a rompu le lien social.

L'enquête de Piaget montre que les plus jeunes (moins de 8 ans) accordent la plus grande efficacité aux sanctions expiatoires, alors que, passé huit ans, ce sont les sanctions par réciprocité qui sont reconnues comme les plus efficaces et les plus justes. Rappelons que pour Piaget, les sanctions expiatoires sont celles qui sont utilisées dans les systèmes relationnels où dominent l'autorité et la contrainte. Les sanctions par réciprocité présupposent en effet que les partenaires entretiennent entre eux des rapports de coopération et de respect mutuel. Comme le disait Jean Piaget, la sanction est motivée et la punition arbitraire. La sanction ouvre la voie d'un retour vers le social du sujet. La punition ouvre la voie du maintien à la marge du sujet déviant.

III. Observations

Observation relative à la punition expiatoire (en crèche associative)

Situation

Madeleine est âgée de 25 mois et est accueillie en crèche associative quatre jours par semaine. Ses capacités langagières ne sont pas très développées. Depuis deux semaines elle adopte un comportement qui interroge l'équipe.

Il est 10h, les enfants ont terminé leur collation du matin et jouent dans la salle. Ils courent partout dans la salle de vie.

Madeleine est en train de jouer avec une poupée et Diane âgée de 18 mois s'approche d'elle. Rapidement Madeleine se lève, pose sa poupée et s'approche de Diane. Elle lui tire les cheveux. Diane hurle. La puéricultrice directrice de la structure intervient après avoir entendu les cris de Diane. Madeleine regarde les cheveux de Diane qui lui sont restés dans la main et sourit. La puéricultrice retire les cheveux de Diane et lui donne une tape sur la main lui ordonnant fermement de ne plus recommencer. Madeleine ne semble pas réagir à la tape sur la main. La puéricultrice la saisit par le bras et la punit dans un coin de la salle. Elle lui dit qu'elle est punie et qu'elle ne peut pas taper les enfants de la crèche. Madeleine se met à pleurer puis se calme rapidement. Quelques minutes plus tard, la puéricultrice dit à Madeleine qu'elle peut retourner jouer avec les autres enfants mais qu'elle n'a pas le droit de les taper.

Questionnement

- Quel sens a la tape sur la main pour Madeleine ?
- Quel impact une punition physique a sur l'enfant ?
- L'adulte ne devrait-il pas mettre des mots sur l'acte posé auprès de l'enfant ?

Observation relative à la punition par réciprocité (en MECS)

Situation

Après l'école et après le goûter pris, nous sortons avec les enfants faire du vélo dans la cour de la Maison d'Enfants. Les enfants ont deux espaces où ils peuvent circuler : soit ils font du vélo sur la cour (bitumée) soit ils jouent sur une structure en bois (toboggan, mur d'escalade...) au niveau de l'herbe. Les enfants connaissent cette règle.

Alors que chaque enfant est en train de jouer, Peter et Alex commencent à s'éloigner de l'endroit autorisé. Je les appelle et leur demande de revenir vers nous car nous ne pouvons pas les voir. De plus, j'ajoute qu'il est interdit d'aller à cet endroit car il y a l'entrée du château : le portail est ouvert et il y a de la circulation sur cette route. Mais aussi, il peut y avoir des voitures qui circulent dans l'allée du château, de ce fait, il peut-être risqué de rouler dans cette zone. Les garçons reviennent.

Cependant, ils recommencent. Malgré mes rappels successifs, les garçons s'éloignent de plus en plus. Il est l'heure de rentrer pour faire les douches et les devoirs. J'avance avec les autres enfants en disant aux garçons que je ne vais leur courir après, qu'ils doivent rentrer comme les autres, et que je les attends au garage à vélo. Finalement, ils ne tardent pas à venir.

Une fois rentrés, je prends les garçons à part et parle avec eux de leur acte. Je leur fait part des raisons de mon mécontentement et les informe qu'ils seront punis de vélo pendant trois jours. Je leur explique que je pars du principe que n'étant pas capable de respecter les règles du vélo, je ne pense qu'il mérite d'avoir le droit d'en faire ; cela ayant pour but que la punition les marque et qu'ils tentent d'intégrer la règle ; et si cela est fait, de la respecter.

Les garçons contestent la mesure mise en place et me disent qu'ils ne le feront plus. Je leur signale que la punition est posée et qu'en effet, j'espère qu'ils ne le feront plus.

Observation relative à la récompense positive (en crèche collective)

Situation

Il est 9H. L'EJE et moi-même accueillons les enfants et leurs parents. Arthur (2 ans et 2 mois), arrive avec sa maman et sa petite sœur.

La maman dit :

« Dis bonjour Arthur ! »

Arthur nous regarde et dit :

« Bonjour ! »

Puis, la maman s'adresse à Arthur :

« Tu n'as rien à dire ce matin Arthur ? »

« J'ai un slip ! » répond Arthur, fier, en nous regardant.

Les professionnels s'exclament « Oh !!! » tout en félicitant Arthur.

Puis, la maman dit à Arthur :

« Ici, c'est comme à la maison, tu demandes pour aller faire pipi ! D'accord Arthur ? »

« Papa pot ! » dit Arthur

« Oui, tu as fait avec papa sur le pot ce matin, c'est très bien » répond la maman.

« Pas bonbon » réplique Arthur en regardant sa maman avec un air déçu.

« Quoi, papa ne t'a pas donné de bonbon ??? Oh, ce n'est pas bien !!! Pourtant, on avait dit qu'Arthur aurait le droit à un bonbon à chaque fois qu'il irait sur le pot ! On dira à papa ce soir et tu auras le droit à un bonbon ! »

Puis, la maman s'en va en laissant Arthur avec le groupe d'enfants.

Questionnement

- Quel sens prend pour l'enfant l'acquisition de la propreté par la récompense ?
- Pour qui le fait-il ? Pour lui ou pour avoir un bonbon ?
- Maîtrise-t-il réellement ses sphincters : est-ce par hasard ou pour faire plaisir à ses parents ?

Observation relative à la récompense (en MECS)

Situation

Nous sommes un dimanche : il y a quatre enfants présents : deux filles (chacune âgée de 5 ans) et deux garçons de 6 et 7 ans. Un des enfants me demande si nous pouvons aller dans un parc d'attraction cet après-midi. Je lui réponds qu'il faut que je regarde si nous avons le budget pour, étant donné que cette sortie a un coût, et que nous réservons majoritairement les finances pour les vacances.

Pendant que les filles font un temps repos, les garçons, eux jouent dehors, à la balançoire. A deux reprises, je vais les voir pour leur demander de faire moins de bruit car les filles se reposent puis j'interviens à nouveau pour leur dire que leur jeu peut-être dangereux. En effet, ils se mettent en hauteur puis sautent sur la balançoire, ainsi, s'ils tombent ou se cognent, ils peuvent se blesser. Je leur demande donc de ne pas jouer à ça mais leur précise qu'ils peuvent continuer à faire de la balançoire. Peter décide de rentrer à l'intérieur des locaux pendant qu'Alex reste dehors. Tout en préparant les affaires pour la sortie, j'observe Alex à travers les vitres. Je le vois recommencer son jeu (à risques). Je sors à nouveau lui rappeler que je lui ai interdit de faire cela, en lui expliquant pourquoi il est préférable de ne pas le faire. J'ajoute que s'il le refait, il sera contraint ou interdit de faire une autre activité. Alex me dit oui, qu'il a bien compris et ne me quitte pas des yeux, en prenant soin d'attendre que je sois rentrée pour le faire à nouveau. Je décide de ne rien dire et de reprendre la discussion sur cet interdit plus tard. Peter me demande à nouveau si on peut aller au parc d'attraction. Je lui dis que j'ai vérifié si on avait de l'argent et que le budget nous permet de faire cette sortie. J'explique aussi à Peter que je suis d'accord qu'on y aille car il est très agréable et fait des efforts, tant au niveau de l'écoute des demandes de l'adulte qu'au niveau de son comportement envers les autres enfants.

Questionnement

- En quoi est-il nécessaire de poser des interdictions à l'enfant ?
- Que nous signifie l'enfant lorsqu'il transgresse l'interdit ?
- En tant que professionnel EJE, quelle place prend l'interdit dans son rôle éducatif ?
- En quoi le positionnement de l'équipe nécessite une réflexion concernant l'interdit ?
- La transgression de l'interdit doit-elle aboutir à une éventuelle « sanction » ?

Observation concernant des « violences douces » liées à la fatigue du personnel

Quand j'arrive à la crèche, Louis arrive aussi dans les bras de sa maman avec sa grande sœur. Ils restent un petit moment pour raconter la soirée et la nuit de la veille. Puis la maman pose Louis qui commence à pleurer à grosses larmes. Elle lui explique qu'elle doit emmener sa grande sœur à l'école, qu'elle doit aller travailler et que c'est son papi qui vient le chercher ce soir. Louis continue à pleurer, sa maman s'en va. M l'auxiliaire dit à Louis : « Hier il n'y avait pas beaucoup d'enfants, c'était supportable, mais pas aujourd'hui, alors tu te calmes.

Tu sais que les parents reviennent toujours rechercher leurs enfants à la crèche. » Louis ne se calme pas et pleure de plus belle en appelant « maman ». Il est inconsolable.

Je lui propose de s'installer dans le coin lecture, il m'y suit en pleurant. Je raconte plusieurs histoires ; d'autres enfants nous rejoignent, à chaque fois que je change d'histoire il réclame sa maman.

Une auxiliaire appelle les grands pour la collation, Louis reste sur mes genoux en me disant qu'il ne veut pas y aller. Je continue à lui lire une histoire.

Le temps chant parvient à le calmer, puis nous partons pour l'école de musique, Louis ne réclame plus sa mère.

A notre retour s'enchaîne le déjeuner :

Nous sommes deux adultes pour le déjeuner des grands : l'auxiliaire et moi. Louis ne supporte pas que René l'embête et se remet à pleurer en appelant « maman », il refuse l'assiette qu'on pose devant lui, refuse de se servir du plat principal en articulant avec difficulté entre deux sanglots qu'il ne veut pas manger. Je lui demande s'il a besoin d'être seul, il ne me répond pas. Ses pleurs augmentant, je demande à l'auxiliaire s'il ne serait pas préférable de sortir Louis de table un moment car les autres enfants se plaignent et s'agitent, ce n'est pas une ambiance propice à un déjeuner convivial. Elle est d'accord pour prendre les enfants en charge, mais quand je propose à Louis d'aller se calmer à côté avec moi, ses pleurs augmentent et il refuse de me suivre même quand je lui tends la main. Je n'ose pas insister en pensant qu'il s'arrêtera, l'EJE arrive alors, prend le bras de Louis qui résiste et pleure encore plus fort, il l'emmène dans la salle de change afin de tenter de le calmer.

Quand ils reviennent, l'EJE lui explique qu'il ne mangera que le dessert car le plat chaud est terminé, Louis fait oui de la tête et s'assois. Le dessert est servi et je vois les commissures de ses lèvres qui descendent peu à peu, je remarque qu'il fait des efforts pour se contenir jusqu'à ce qu'il n'y arrive plus et se remette à pleurer. L'EJE revient alors, le sort de table et le ramène à la salle de change pour le rafraîchir avec un gant humide, puis l'amène à la chambre où il lui propose de se coucher et de se reposer, mais Louis ne veut pas, il pleure encore plus fort.

L'EJE qui semble agacé, part déjeuner, il passe le relais à une autre auxiliaire. Je pars aussi en pause ; quand je reviens (au bout d'une heure), tous les grands sont couchés et dorment, sauf Louis. L'auxiliaire a fait manger les moyens et a laissé Louis se calmer près d'elle. Une fois qu'elle a terminé, elle lui explique que lui aussi a besoin de dormir et le rassure par tous les moyens, il se remet pourtant à pleurer. Elle lui dit qu'elle a tout expliqué et qu'il va aller se coucher sans faire de bruit pour ne pas déranger les autres enfants. Une remplaçante (CAP Petite Enfance) qui surveille la sieste l'accompagne à son lit où il finit par s'endormir. A son réveil, cela va mieux, il dit à qui veut l'entendre que son papi vient le chercher bientôt, comme si il avait réfléchi à tout ce qui lui a été dit pour le rassurer.

Peu après le réveil, à nouveau, il pleure sa maman. Je l'observe de loin, car je suis occupée avec un autre enfant que j'aide à s'habiller. Il s'est caché sous le toboggan, je l'y rejoins quand j'ai terminé. Je lui explique que c'est bientôt l'heure des parents et que son papi viendra le chercher comme promis. Il s'installe sur mes genoux et réclame son doudou, je lui réponds que les doudous restent dans les casiers après la sieste. A ce moment là, l'éducateur de jeune enfant passe et lui dit : « ça suffit Louis, arrête, lève toi et va jouer, tu n'es pas là pour rester sur les genoux. », puis il appelle deux enfants pour l'activité « jardinage ». Louis se lève et me dit : « Je veux aller avec D (EJE) ! ». Il court vers l'EJE, qui lui répond : « Tout à l'heure après Sonia et Guillaume ». Louis attend un peu, puis se met à pleurer quand les enfants partent avec l'EJE et que la porte se ferme sous son nez.

Je me lève pour les rejoindre au jardin, en passant près de lui, je lui dis : « Je suis désolée Louis, on va faire très vite. »

L'activité jardinage est suspendue car il pleut, l'EJE revient dans la salle de jeux. Louis a son doudou dans les bras, l'EJE passe à côté de lui et lui demande pourquoi il a son doudou, le lui prend des mains et s'apprête à le ranger. Louis pleure. Valérie, l'auxiliaire, explique qu'il a eu un gros chagrin alors il a été autorisé à garder son doudou jusqu'au goûter.

Quand j'interroge Valérie sur les pleurs de **Louis**, elle me dit qu'il a passé ses vacances à la garderie du lieu de vacances afin que ses parents puissent profiter de l'endroit. Comme c'est un petit garçon très sensible, il doit réagir par une inquiétude et peut être une peur d'abandon s'il a associé la crèche de tous les jours à la garderie des vacances « pour que ses parents soient tranquilles ». Il suffit qu'un autre enfant l'agace, le vexé ou lui fasse mal pour qu'il se rappelle ce chagrin et qu'il devienne inconsolable un long moment.

Cette situation m'interroge sur plusieurs points :

Comment l'adulte peut-il repérer chez lui ses propres signes de nervosité vis-à-vis de l'enfant ?

Qu'en est-il de ce que l'enfant ressent ?

Son accueil aurait-il dû être réfléchi après son retour de vacances afin que ses repères reviennent en douceur ?

L'adulte a-t-il à isoler un enfant dont il n'a pas la charge au moment où l'enfant a un chagrin ?

L'adulte ne devrait-il pas s'isoler lui-même quand il sent l'énerverment monter au lieu d'agir de façon brusque envers un enfant ?

*Pourquoi l'EJE et 2 auxiliaires ont-ils eu une attitude contradictoire ?
Pourquoi l'EJE n'a-t-il pas laissé les personnes concernées agir en sa présence ?*

2006-2007

REGLES DE VIE - TRANSGRESSIONS - INTERVENTIONS - SANCTIONS

Introduction

Nous sommes parties de différentes questions, les règles de vie étant, de notre point de vue, transversales aux autres thèmes abordés. Les questionnements qui en sont ressortis étaient les suivants :

- Pourquoi des règles de vie ?
- Pourquoi la transgression ?
- A quoi sert-elle chez l'enfant ?
- Quel type d'intervention face à la transgression, et sous quelle forme ?
- Quelles peuvent en être les déviances ?
- Quelle est la différence entre sanction et punition ?
- Quid de la jurisprudence ?

Dans un premier temps, nous allons définir ce qu'est une règle, et quelle est l'utilité des règles. Puis, nous étudierons la transgression et les types d'interventions qui en découlent. Pour finir, nous aborderons les droits de l'enfant à travers la jurisprudence.

I. Qu'est-ce qu'une règle ? Pourquoi des règles ?

Il convient dans un premier temps que nous définissions le terme de règle afin de mieux saisir à quoi cela correspond.

Il faut tout d'abord faire la distinction entre la Loi Symbolique et la règle. La Loi Symbolique a pour but premier de garantir la survie de l'espèce humaine (cannibalisme, inceste, parricide), et par conséquent elle est universelle. Elle a fonction de séparation qui permet de se différencier, et de fait induit de la frustration et du manque créant le désir d'aller voir « ailleurs », à savoir en dehors du cercle familial. La règle, quant à elle, réalise le lien, elle rassemble et fait tenir ensemble, elle assujettit la personne à la société par des codes, et lois institutionnelles lui donnant ainsi une place.

Le mot règle vient du latin « regula ». Il se définit comme « *une proposition ou un ensemble de propositions déterminant la conduite à tenir. Elle peut être simplement directive ou prescriptive* »²⁷. Deux éléments caractérisent donc la règle.

D'une part, elle peut être directive lorsqu'elle est considérée comme indiquant une ligne de conduite ; elle dirige et elle guide, mais n'impose pas nécessairement des attitudes spécifiques. La règle directive peut alors se concevoir comme le produit d'une décision personnelle ou d'un consensus entre deux ou plusieurs personnes. D'autre part, la règle peut être prescriptive lorsqu'elle comporte la notion d'obligation, d'ordre ; ici, elle est donc imposée. On peut d'ailleurs la relier au concept de hiérarchie, c'est-à-dire au fait que c'est une personne qui la décide, l'ordonne et la régit. Elle paraît alors indiscutable et non maîtrisable.

Les fondements des règles sont multiples, et leurs constitutions dépendent d'un contexte, de l'histoire personnelle de chacun, des valeurs véhiculées dans la société, d'une morale... Ainsi, les règles, par leur aspect arbitraire et selon les facteurs influençant, peuvent changer de caractéristique (de directive à prescriptive, et inversement).

En ce qui concerne le domaine de la Petite Enfance, les professionnels établissent souvent, de manière plus ou moins formelle, ce qui est permis et ce qui est interdit au sein des structures d'accueil afin de réguler l'organisation de la vie en collectivité des tout-petits, de donner un cadre ; on les appelle souvent les règles de vie. Dans un premier temps, elles devraient avoir un caractère prescriptif, afin que les enfants puissent avoir des repères et des limites donnés par l'adulte. En effet, c'est celui-ci qui va les accompagner dans l'intériorisation des différentes règles établies par leur justification, l'autorité, les échanges avec les familles, le travail réalisé en équipe (réflexion et évaluation des pratiques).

Il convient ensuite de présenter différents types de règles que l'on peut rencontrer dans notre pratique.

Tout d'abord, il y a les règles d'adaptation à la réalité sociale. Elles concernent l'hygiène, la politesse... Ces règles permettent aux enfants de s'inscrire en tant que sujet à part entière dans la société, car elles sont issues

²⁷ FOULQUIE Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF, 1997.

de valeurs, de normes et de conventions sociales. Au départ, elles peuvent avoir un caractère contraignant du fait de leur répétition. Mais, peu à peu, elles vont devenir naturelles et automatiques.

En outre, il y a les règles de sécurité. Elles permettent de garantir la protection des jeunes enfants (par exemple : tenir la main de l'adulte en sortie extérieur). Ce sont des règles que les tout-petits doivent absolument respecter ; elles ne sont pas discutables, même si elles se posent aux enfants comme une contrainte.

D'autre part, il y a les règles de protection physique. Elles concernent notamment les limites corporelles (évitent que les tout-petits se mettent en danger) ; là aussi, il y a la notion de protection, mais aussi de prévention et d'anticipation (par exemple : donner un cadre sécurisant lors d'une activité motrice). Ces règles se justifient par les conséquences immédiates que leur transgression produirait, mais souvent elles sont chargées de subjectivité, de projection. Ainsi, jusqu'où peut-on autoriser les enfants à faire eux-mêmes leurs expériences, à transgresser pour tester leurs limites et ainsi mieux comprendre et intérioriser les règles établies ?

Ensuite, il y a les règles ponctuelles. Ce sont des règles occasionnelles qui modulent ou annulent ce qui a été préalablement établi. Il s'agit ici de prendre en compte un contexte particulier et de considérer l'individualité (par exemple : accepter qu'un nouvel enfant sorte dans le jardin avec son doudou, alors que normalement c'est interdit). Ces règles permettent généralement de favoriser l'accueil d'un enfant. Cependant, il est important de lui préciser que c'est une autorisation ponctuelle pour qu'il intègre son aspect exceptionnel.

Et pour finir toutes les règles de jeux que l'enfant se crée ou auxquelles il se plie suivant son jeu, son développement, son environnement, etc.

A l'issue de cette présentation non exhaustive des différentes règles de vie, on peut percevoir qu'elles participent à la construction identitaire de chacun ainsi qu'au processus de socialisation : répondre aux exigences relationnelles, préserver l'harmonie de la vie en collectivité, garantir la sécurité du groupe tout en tenant compte de la singularité de chacun.

Les principales fonctions des règles sont de deux ordres. D'abord, la favorisation de la construction identitaire qui passerait par l'opposition, la frustration, la mise en relation du principe de plaisir avec le principe de réalité, la transgression, l'intériorisation de la Loi Symbolique... De plus, les règles permettraient aux jeunes enfants de se socialiser car elles reposent sur un principe d'altérité, elles permettent de réguler les rapports entre individus, et elles sont donc nécessaires pour vivre en société en termes de normes et de codes. Mais, pour que les règles puissent jouer leurs fonctions, il y a une condition : elles doivent s'appuyer sur les notions de récurrence, de constance et de base de référence pour que les tout-petits puissent les intégrer et pour qu'elles garantissent un cadre constant et identique, source de repères. Cependant, les règles ne sont pas inaltérables et peuvent être remises en cause selon les situations et les individus auxquelles elles s'appliquent.

II . Pourquoi la transgression ? A quoi sert-elle ?

Définition : la transgression est l'action de transgresser, de ne pas respecter une obligation, une loi, un ordre, des règles. Par extension, une transgression désigne le fait de :

- ne pas se conformer à une attitude courante, naturelle
- progresser au dépens d'autre chose, d'empiéter sur quelque chose, d'envahir
- dépasser une limite , ou ses limites
- d'aller contre ce qui semble naturel.

On transgresse aussi pour se faire remarquer, pour se situer par rapport à un système de valeurs et par rapport à une éthique, un ensemble de règles de comportement.

Son rôle dans la formation de la personnalité

En psychologie, chez l'enfant (et l'adolescent), la tendance à la transgression des règles correspond à un stade important de formation de la personnalité et de développement intellectuel.

Elle peut également chez l'enfant être une manière de tester les limites de ce qui est permis, de ce qui est possible. Voire de tester la résistance de l'adulte...L'acte transgressif appelle et demande une sanction, une punition. Il peut parfois servir à l'identification et à la reconnaissance des règles de conduite et des principes moraux que l'on a voulu enfreindre, voire à l'acquisition des notions de bien et de mal.

Ainsi transgression et système de valeurs vont de pair, ils ne se conçoivent pas l'un sans l'autre. Lorsque l'on transgresse, c'est toujours par rapport à un système de valeurs donné, que l'on tend alors à dépasser ponctuellement et auquel, par là même, on est amené à se référer. Si la règle disparaissait la transgression n'aurait plus de raison d'être et disparaîtrait à son tour.

Selon Danièle Magnier, les manifestations transgressives se présentent souvent comme un appel à l'Autre, en position tierce dans le champ symbolique.

« Dans la répétition, ponctuée par l'acte transgression et la réponse sanction, le sujet ne tente-t-il pas de renouveler sans cesse un appel à l'Autre, nécessaire à son existence et qui fait l'objet de sa quête.

III . Quels types d'interventions ?

Observation : crèche familiale

Antoine, 3 ans et Martin, 16 mois, manipulent de la pâte à modeler. L'éducatrice se trouve avec eux autour de la table. Antoine met de la pâte à modeler dans sa bouche. L'éducatrice lui dit alors : "Non, Antoine, ne mets pas ça dans ta bouche, ça ne se mange pas !" Antoine arrête alors de la manger. Puis Martin met lui aussi un peu de pâte à modeler dans sa bouche. L'éducatrice le regarde faire et n'intervient pas. Antoine a vu cela aussi et il dit alors : "Il a pas le droit de manger !"

L'éducatrice lui répond : "Oui tu as raison mais comme il est plus jeune que toi, je le laisse essayer !"

Dans la première partie, Antoine a compris le sens de la règle. L'interdit a été posé et expliqué. Mais lorsque l'éducatrice intervient (ou pas) auprès de Martin, l'explication faite préalablement à Antoine n'a plus de sens. Nous, adultes, la supposons : Martin est plus jeune, il a besoin d'expérimenter seul que la pâte à modeler ne se mange pas, tandis que Antoine est sensé déjà le savoir, c'est donc un rappel de la règle.

Quel sens a la règle posée pour Antoine alors que Martin a le droit de la transgresser ?

La justification faite à Antoine a-t-elle encore du sens pour lui quand Martin est autorisé à la transgresser ?

Observation d'Antoine

Cette situation se déroule dans une mini-crèche accueillant 20 enfants de 3 mois à 4 ans. Antoine est un enfant de 33 mois qui vient à la crèche depuis 2 ans. Le mois dernier, il disait avoir peur du loup.

Les enfants jouent dans la salle depuis près d'une heure et les plus âgés attendent le moment du goûter, à 16h. Un groupe d'enfants s'amuse à courir, crier, jeter des jeux. Parmi eux, Antoine, qui était particulièrement turbulent ce jour-là, par rapport à d'habitude. Il semblait tester volontairement les adultes en bravant systématiquement les interdits de la structure, tout en regardant un adulte et en souriant. Marie, une auxiliaire, était occupée à donner le goûter à un enfant. Eliane, une autre auxiliaire, gronde Antoine à plusieurs reprises et lui dit que s'il continue, il ira dans le vestiaire. Celui-ci étant réservé au personnel, je ne sais pas s'il sait de quoi il s'agit. Il réitère son comportement. L'auxiliaire hausse le ton et dit : « ah non ! Quand je promets quelque chose, je le tiens ! ». Elle agrippe l'enfant par le bras et le conduit dans le vestiaire (3 m2 environ, sans fenêtre).. Elle revient ensuite dans la salle de vie ; on entend l'enfant crier. Je regarde alors Marie, mais elle ne semble avoir rien vu. Il y a beaucoup de bruit et de déplacements dans la salle. Une autre auxiliaire est avec un enfant dans la salle de changes ; elle paraît trop accaparée pour avoir vu quoi que ce soit. Eliane va chercher Antoine après 5 minutes et le ramène dans la salle. Il pleure encore durant quelques minutes.

Au nom de quoi agissons nous ?

N'est ce pas de manière abusive que « sanctionner » est employé dans le sens de « punir » ?

Ainsi, nous nous sommes interrogés sur la distinction entre la sanction et la punition, dans l'acte professionnel de l'éducateur ?

Définitions :

Autorité :

Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Robert Lafon, 1963

Pouvoir pour une personne de se faire obéir par autrui.

L'autorité est nécessaire en éducation mais elle doit revêtir certaines formes et varier selon l'âge et le caractère de l'enfant ou de l'adolescent.

Dictionnaire de psychologie, Norbert Sillamy, 1980

Influence exercée sur les autres pour obtenir d'eux une certaine conduite. Ce n'est pas un pouvoir qu'un sujet possède naturellement et qui peut s'exercer partout, en toutes circonstances, mais une qualité que certaines personnes reconnaissent à un membre de leur groupe, dans une situation déterminée, pour les aider à résoudre un problème commun. L'autorité est nécessaire car elle permet de construire une personnalité libre. Mais, à l'excès, elle engendre un caractère servile. De plus, sans aucune autorité, la personnalité est faible et inconsistante, l'enfant vit dans l'insécurité et l'anxiété.

Autoritarisme:

Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Robert Lafon, 1963

Autorité qui s'empare des êtres pour les mettre à son profit.

Dictionnaire de psychologie, Norbert Sillamy, 1980

Attitude de celui qui veut imposer sa volonté à autrui et ne souffre pas la contradiction. L'autoritarisme étouffe la spontanéité, l'initiative et la créativité. Il interdit la communication interpersonnelle et, par la frustration qu'il provoque, suscite des résistances et des conflits.

Distinction entre « punition » et « sanction »

Sanction : du latin *sanctio* : *rendre sacré, inviolable, établir définitivement*

Au sens premier ; acte par lequel une décision devient définitive ou exécutoire.

Au sens juridique ; peine ou parfois récompense prévues pour assurer l'observation de la loi.

En psychologie : (Selon Jacques Salomé) C'est une réponse de type privatif, à une transgression. Elle peut servir de référence éducative dans le sens ou elle place l'enfant devant sa propre auto responsabilisation. Cela suppose alors 3 conditions :

- . L'existence d'une référence : Loi –règlement consensus.
- . La connaissance d'une réponse : de caractère privatif ou interdictif, adapté à l'importance de la transgression.
- . Un garant connu : chargé de rappeler la loi et les conséquences d'une transgression.

Ainsi l'acte de sanctionner, c'est faire preuve d'autorité en confrontant l'enfant à la réalité qui l'entoure. Ainsi la sanction est un signe qui établit la valeur bonne ou mauvaise d'un acte ou d'une tendance. C'est l'intérêt de l'enfant qui doit toujours nous diriger. Toutefois, la sanction est elle inévitable dans toute éducation ?

Pourquoi, aujourd'hui la pratique des punitions corporelles perdurent elles ?

Définissons en premier lieu ce qu'est la punition. Du latin *Punire* (compensation pour une faute). Infliger un châtiment pour une faute.

Historique des punitions corporelles

Dans l'antiquité, le soufflet paternel est le commencement de la pédagogie. Ce procédé primitif perdurera pendant des siècles l'attribut de l'éducation. Le châtiment corporel constituait alors une discipline. L'idée d' « améliorer » apparaît généralement associée à l'idée de châtier, et que ce soit dans la vie civile, surtout sous le régime du gouvernement paternel, soit dans la famille, ou le père jouit d'un pouvoir plus ou moins despotique. Devenu une prérogative du maître d'école, la correction corporelle a pris en outre le caractère d'un procédé didactique. En lien avec les livres sacrés (ancien testament), il est par exemple fait mention des châtiments « Frappé de la verge, ton fils n'en mourra pas ». Ainsi, ces maximes sont restées classiques et fondamentales de la pédagogie pendant des siècles.

Au moyen âge, il y avait un intérêt social impérieux à soumettre aux nouvelles conditions d'existence, les natures les plus rebelles, et cette tâche incombait à la fois au bourreau et aux maîtres d'école . « Ouvrir une école, c'est fermer une prison » est une formule précise du sentiment du moyen âge. Le dogme théologique de la corruption de la chair et la conception de la douleur comme d'une expiation réparatrice contribuèrent à rendre la discipline impitoyable.

Au Temps modernes, les punitions corporelles perdurent. A la fin du 18 ième, bien que leur emploi soit encore général, elles ne sont plus considérées, par les pédagogues du moins, que comme un moyen de correction auquel on ne doit recourir qu'à la dernière extrémité. A cette période la conception de l'éducation était de développer l'homme idéal dans l'enfant, de dégager le type humain de l'animalité. J.J Rousseau rompt avec la tradition en posant le dogme nouveau de la bonté native de l'homme.

Des règlements voient le jour dans les écoles . 1769 : les maîtres « *n'useront de sévérité qu'après avoir épuisé tous les moyens qui peuvent faire impression sur une âme honnête et sensible* ».

Après le révolution, les punitions corporelles étaient définitivement bannies des écoles secondaires. Le règlement de 1854 a finalement écarté toutes les formes de souffrances matérielles et réduit les peines de privations de satisfaction graduées.

A nuancer, car la punition est employée comme moyen d'éducation ou pour la répression des délits commis hors de l'école. Exemple : les règlements renferment des prescriptions relatives à l'âge et au sexe de l'élève. « *Les filles ne doivent être frappées que par exception et avec les plus grands ménagements pour leur délicatesse féminine* ».

Les soufflets, coups de pieds sont interdits. Les coups doivent être administrés au moyen d'une canne de la grosseur du petit doigt...

Positionnement de l'adulte

Attitudes

Elles peuvent avoir un rapport avec l'autoritarisme : l'adulte qui crie plus fort que l'enfant, qui profite de sa force physique, qui impose son autorité sans explication ..., mais l'éducateur, lui, s'inspire de la connaissance des besoins de l'enfant. "La sanction n'est pas pour lui un but, mais un moyen au service de l'enfant. L'éducateur a des devoirs envers l'enfant, non des droits sur lui." "C'est l'intérêt de l'enfant qui doit toujours nous diriger." Offrir un cadre sécurisant à l'enfant avec des limites et des repères posés, c'est agir dans son intérêt.

La fonction contenante

L'appareil psychique du bébé se caractérise surtout par une indifférenciation entre sujet et objet. L'attention maternelle (cf. Winnicott : p.m.p.) porte, contient le psychisme du bébé, qui introjecte les fonctions contenantes de la mère.

Pour Didier Anzieu, le Moi de l'enfant se constitue à partir du corporel en acquérant les fonctions de sac, de barrière et de limite que remplit la peau pour le corps, à l'occasion des expériences de contact de son corps avec le corps de la mère et dans le cadre d'une relation sécurisante d'attachement avec elle. Il parle alors de Moi-peau comme représentation psychique qui émerge des jeux entre le corps de la mère et le corps de l'enfant, ainsi que des réponses apportées par la mère aux sensations et aux émotions du bébé. De même que la peau enveloppe tout le corps, le Moi-peau vise à envelopper tout l'appareil psychique. Il est contenant des pulsions du Ca.

En ayant une fonction contenante, le professionnel offre un espace dans lequel la vie émotionnelle troublée, perturbée, douloureuse peut être reçue et contenue. Ce qui aide alors l'enfant, c'est la capacité de contenir les émotions, les pensées que son moi trop fragile, voire trop peu assuré dans son sentiment d'existence, ne peut contenir, ne peut tolérer, ne peut penser. Contenir une expérience c'est la comprendre. Etre contenant peut également se traduire physiquement ; la contenance ayant un rapport étroit avec la peau, le toucher peut être intégrateur, organisateur.

IV . Les droits de l'enfant et la juridiction

En quoi l'intervention de l'adulte, du professionnel serait une entrave aux droits de l'enfant ?

Dans notre intervention, les droits de l'enfant sont à penser au niveau des limites à poser à l'exercice des libertés et à la participation des enfants, au niveau de l'élaboration des règles de vie, du traitement des transgressions et des sanctions.

L'enfant est un sujet de droits. Mais il a également des libertés et des devoirs.

Ne dit-on pas « La liberté des uns la où commence celle des autres » ? Il s'agit donc de respecter les droits et les libertés fondamentales d'autrui.

Les droits de l'enfant

Les droits de l'enfant ont été définis dans le cadre de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE – 1989) et appliqués en France à partir de 1990. L'enfant a le droit d'expression, d'opinion, de pensée et de parole. Il a également le droit à la réception et à la diffusion de l'information (écrite, orale, par le dessin, la mise en scène...).

Article 12

Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

Article 13

1. L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.

2. L'exercice de ce droit ne peut faire l'objet que des seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires :

a) Au respect des droits ou de la réputation d'autrui ; ou

b) À la sauvegarde de la sécurité nationale, de l'ordre public, de la santé ou de la moralité publiques.

Article 14

Les États parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion.

Nous nous devons de respecter l'opinion de l'enfant, mais ceci dans la limite de sa sécurité et de son bien-être. Il s'agit donc de veiller à la protection de l'enfant, qu'il ne mette ni lui, ni autrui en danger ; d'où la nécessité d'intervenir et de poser des limites.

Les devoirs de l'enfant

Devoir de respect (environnement, autrui, matériel, bâtiments et lieux publics, politesse...) et d'obéissance → sanction considérée dans ce cas comme une obligation morale.

Même très jeune, un enfant est tenu de respecter les droits d'autrui et les règles sociales.

Cadre de l'intervention

Notre intervention est essentielle non seulement dans le but de protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, mais aussi de renforcer son respect pour les droits de l'homme et les libertés fondamentales d'autrui (cf. article 40-1). Quelle que soit la limite à poser, il est indispensable qu'elle soit adaptée à l'âge de l'enfant.

Article 40

1. Les États parties reconnaissent à tout enfant suspecté, accusé ou convaincu d'infraction à la loi pénale le droit à un traitement qui soit de nature à favoriser son sens de la dignité et de la valeur personnelle, qui renforce son respect pour les droits de l'homme et les libertés fondamentales d'autrui, et qui tienne compte de son âge ainsi que de la nécessité de faciliter sa réintégration dans la société et de lui faire assumer un rôle constructif au sein de celle-ci.

L'intervention est également nécessaire car l'enfant n'aborde pas aisément les notions de droit, de justice, de faute, de responsabilité, de peine, pas plus que celle de bien et de mal. Par le biais des limites et sanctions, l'enfant commence à apprendre ces différentes notions. La référence à la norme juridique n'est apprise que tardivement par l'enfant, au gré des circonstances et des conflits (vie sociale et familiale).

L'enfant doit avoir conscience de l'intérêt des limites et sanctions qui s'imposent à lui. En tant que professionnel intervenant auprès de l'enfant, nous sommes garant comme les parents du respect de la loi et de préparer l'enfant à devenir un citoyen.

L'enfant, comme tout un chacun, est tenu de suivre les lois en vigueur. Autrefois, on disait « Ce ne sont pas les enfants qui font la loi ». La loi était celle du père, de l'instituteur, du curé... Les repères étaient fixés, les interdits posés et l'obéissance allait de soi. Aujourd'hui, il faut les éduquer au droit pour qu'il puisse aborder les notions de droit, de justice, de faute, de responsabilité, de peine, pas plus que celle de bien et de mal.

DROITS DE L'ENFANT ET AUTORITE DANS LA RELATION EDUCATIVE

Afin de poursuivre la réflexion menée par un groupe sur l'autorité dans la relation éducative, en 2003-2004, et l'intervention faite par Jean Le Gal, (en annexe de ce chapitre), les 50 étudiants et étudiantes se sont interrogés sur l'autorité au regard des droits de l'enfant, en réponse à deux questions :

1- Au regard des droits de l'enfant, quel sens peut-on donner, aujourd'hui, à l'autorité dans une institution de la petite enfance ?

2- Quels sont les moyens que peut, ou ne peut pas, utiliser un éducateur de jeunes enfants pour exercer son autorité ?

I . Au regard des droits de l'enfant, quel sens peut-on donner, aujourd'hui, à l'autorité dans une institution de la petite enfance ?

Autorité et droits de l'enfant

L'autorité n'est pas contradictoire avec les droits de l'enfant.

Elle doit s'appuyer sur le respect de l'enfant. Elle garantit sa sécurité physique et psychique. Les règles, limites et interdits sécurisent l'enfant en donnant un cadre cohérent sinon l'enfant est livré à lui-même. L'autorité est nécessaire pour le maintien de ce cadre sécurisant mis en place dans le souci du respect de chacun.

Elle garantit l'exercice par tous des droits et des libertés : prise en compte de la parole, respect de l'écoute. Mais elle est aussi un moyen pour montrer à l'enfant qu'il existe des limites à l'exercice des libertés, des obligations et des devoirs. Elle peut être ressentie comme ambivalente puisqu'elle est liée à la fois aux droits à garantir et aux devoirs à exiger.

Il est important d'avoir les droits de l'enfant en tête sinon on peut arriver à des dérives. L'intérêt de l'enfant doit demeurer une constante lorsqu'il est nécessaire de faire preuve d'autorité.

Exercice des libertés

Un éducateur ne doit pas être permissif en laissant s'exercer les libertés sans limites. Il est nécessaire dans la vie de l'enfant de poser des limites en relation avec les exigences de la vie en société. L'interdit est rassurant quand il est le même pour tous. Les règles et les sanctions doivent être adaptées au stade de développement de l'enfant, à son âge. L'enfant s'épanouit en collectivité lorsqu'il existe des règles sécurisantes dont il comprend le sens.

Mais en présence de contraintes, l'enfant transgresse pour s'exprimer en tant qu'individu : jusqu'où peut-on le laisser faire ? Les interventions, en particulier physiques, lorsqu'elles sont nécessaires, par exemple pour contenir un enfant, doivent être respectueuses de sa personne. Il est nécessaire de bien observer la situation et ne pas intervenir en cas de doute.

Autorité et éducation

L'autorité est nécessaire à la socialisation de l'enfant : poser un acte d'autorité, c'est structurant. Elle permet de le rendre responsable de ses actes. En lui faisant comprendre le sens de ses transgressions et le respect de la règle, on lui permet de faire l'apprentissage de la loi, de prendre conscience de sa place dans la relation avec les autres, de connaître ses limites, de se structurer. Mais il est nécessaire dans le processus mis en oeuvre de tenir compte des capacités et des besoins de l'enfant qui évoluent avec l'âge.

Exercice de l'autorité

L'autorité doit être éducative. Elle n'est pas l'autoritarisme. On peut faire respecter des règles de vie collective sans être autoritaire. L'autorité c'est être juste, sinon c'est de l'autoritarisme même si l'enfant ne le voit pas toujours comme une question de justice mais comme une frustration, sauf quand il s'apercevra que cette autorité est garante de ses propres droits.

Il est important de ne pas tomber dans l'abus de pouvoir et donc, pour l'éducateur, de réfléchir sur ses actes. Il doit être cohérent, mettre en pratique ce qu'il demande à l'enfant. Il doit bien situer sa place dans la relation éducative : l'enfant a des droits mais ce n'est pas lui qui détient l'autorité.

Tous les professionnels sont garants de l'autorité par rapport aux enfants, c'est la cohérence éducative. Qu'est-ce que ça veut dire quand on dit à un professionnel qu'il n'a pas d'autorité ?

Se faire respecter par l'enfant ? Mais la dérive peut être l'autoritarisme entraînant la soumission. Lorsqu'on fait acte d'autorité on attend un effet, que l'enfant s'auto-norme

Si l'enfant fait ce qu'on lui demande, est-ce de la soumission ou est-ce que l'enfant entend la demande ? Quand il y a soumission, l'enfant ne comprend pas le sens de ce qu'on lui impose de faire. Poser un acte d'autorité, c'est faire comprendre, aider l'enfant à intégrer des règles, qu'il a des désirs qui ne peuvent pas toujours être pris en compte, qu'il faut faire avec les contraintes de la collectivité, de la société.

II . Quels sont les moyens que peut, ou ne peut pas, utiliser un éducateur de jeunes enfants pour exercer son autorité ?

PEUT	NE PEUT PAS
<p>L'éducateur de jeunes enfants doit se référer aux droits de l'enfant. Il doit savoir ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas dans son institution et ainsi poser des limites à l'avance.</p> <p>Il est important pour lui de connaître ses propres limites dans les situations conflictuelles afin de passer le relais à un autre professionnel.</p> <p>Lorsqu'il constate une transgression des règles, il doit savoir adapter le type de « non » qu'il prononce au contexte et à la situation. Il doit s'autoriser à dire « non » sans explication, même si la relation par la parole est très importante afin de faire comprendre à l'enfant le sens de son acte.</p> <p>Des espaces de parole doivent exister pour cette relation. La parole de l'enfant doit pouvoir s'exprimer, être entendue et prise en compte.</p> <p>La communication non verbale est aussi importante pour faire comprendre à l'enfant qu'il dépasse les limites : gestes, attitudes, regard...</p> <p>Une certaine fermeté est nécessaire et, parfois, il est indispensable de contenir physiquement l'enfant mais attention alors à ne pas basculer dans la violence physique et à être soi-même envahi par la violence.</p> <p>Des règles doivent être élaborées et présentées aux enfants. Leur rappel et leur répétition sont importantes pour qu'elles soient intégrées</p> <p>La sanction doit être pensée et accompagnée en équipe. Les membres de cette équipe doivent faire preuve de cohérence à la fois au niveau des interventions et au niveau des sanctions.</p> <p>La sanction doit demeurer éducative et constructive. Elle doit être en relation avec l'acte afin qu'elle ait un sens pour l'enfant : réparation du dommage commis ; perte de l'exercice d'un droit...</p> <p>L'isolement est une forme de sanction qui peut permettre à l'enfant de se calmer, de ne pas envahir l'espace des autres.</p>	<p>Les châtiments corporels et la maltraitance physique sont interdits par la loi : être brutal dans ses gestes, intervenir physiquement sans accompagnement verbal..</p> <p>Il en est de même pour la violence verbale et l'humiliation morale : dévalorisation, stigmatisation de l'enfant, chantage, menaces, mots blessants, indifférence, jugements péjoratifs sur l'enfant ou sur sa famille.</p> <p>Les punitions telles que mettre l'enfant dans son lit, le priver de dessert, les sanctions démesurées, excessives, sont à proscrire.</p> <p>L'éducateur ne doit pas abuser du pouvoir que lui confère son statut d'adulte pour soumettre l'enfant.</p>

BIBLIOGRAPHIE sommaire

- « Code Junior », *Les droits et obligations de moins de 18 ans*, Dalloz, 2003
- Conseil de l'Europe, *La participation des enfants à la vie familiale et sociale*, Strasbourg, Document CDPS CP (96)
- Conseil de l'Europe, *Evolution du rôle des enfants dans la vie familiale : participation et négociation*, Strasbourg, Actes de la conférence de Madrid, 1994
- FERRIERE Adolphe, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Delachaux et Niestlé, 1921
- FIZE Michel, *La démocratie familiale*, Ed. Presse de la Renaissance, 1990
- FREINET Célestin, *Pour l'école du peuple*, Petite collection Maspero, 1974
- LANSDOWN Gerison, *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*, Florence, UNICEF, Centre de recherche Innocenti, 2001
- LE GAL Jean, *Coopérer pour développer la citoyenneté, la classe coopérative*, Hatier, Questions d'école, 1999
- LE GAL Jean, Le nécessaire changement de la réglementation scolaire, *Journal du Droit des Jeunes*, 185, mai 1999
- LE GAL Jean, Châtiments corporels ou intervention physique, *Journal du Droit des Jeunes*, 185, mai 1999
- LE GAL Jean, Le conseil d'enfants, *Pratiques-recherches*, 27, Ed ; ICEM, 2001
- LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, De Boeck-Belin, 2002
- MAUREL Olivier, *La fessée*, Ed. La Plage, 2001

- MENDEL Gérard, *Une histoire de l'autorité*, La découverte, 2002
 MILLER Alice, *C'est pour ton bien*, Aubier, 1984
 PIAGET Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, 1975
 PRAIRAT Eirick, *La sanction, petites médiations à l'usage des éducateurs*, L'Harmattan, 1997
 RENAUT Alain, *La libération des enfants*, Calmann-Lévy, 2002
 De TRUCHIS C., *L'éveil de votre enfant. Le tout petit au quotidien*, Albin Michel, 2002
 VIAL Jean, *Histoire de l'éducation*, PUF, Que sais-je, 310, 1995
 VOGT Christian, *Grammaires des institutions*, Editions ENSP (Ecole Nationale de la Santé Publique), 1992

ANNEXES

POUR UNE EDUCATION A LA CITOYENNETE ASSOCIER LES ENFANTS AUX DECISIONS, DE L'ECOLE A LA FAMILLE ET AUX INSTITUTIONS EDUCATIVES

Intervention au Colloque de Bordeaux

Jean Le Gal²⁸

INTRODUCTION

Pour Jean-Pierre Rosenczweig, Président de D.E.I.-France, ONG qui défend les droits de l'enfant dans toutes leurs dimensions, les droits de l'homme ne commencent pas à 18 ans. Les enfants ont des droits et des libertés reconnus par la Convention internationale des droits de l'enfant. Il s'agit donc, aujourd'hui, de passer de ces droits formels à des droits réels, partout où l'enfant vit. Chaque éducateur a donc à se demander : est-ce que cette action concerne l'institution dans laquelle je travaille ? Est-ce que cette action me concerne ? S'il répond oui à ces questions, il lui reviendra de mettre en place, personnellement, des pratiques, parfois novatrices, et d'agir pour changer le contexte institutionnel si cela est nécessaire.

Ayant travaillé en IUFM en tant qu'enseignant-chercheur et comme formateur dans des centres de formation pour éducateurs spécialisés et éducateurs de jeunes enfants, j'ai été amené à les accompagner dans cette mise en oeuvre de pratiques éducatives respectueuses des droits de l'enfant.

A partir de leurs tentatives expérimentales et des observations menées, nous avons pu cerner les résistances à la mise en place d'un réel droit à la parole et d'un pouvoir de décision des enfants et des jeunes. On retrouve des éléments qui ont été abordés au cours de ce colloque :

- des représentations de l'enfant héritées du passé ;
- des conceptions diverses du statut de l'enfant dans la même institution ;
- des approches différentes des limites, des interdits et des sanctions ;
- la peur d'être débordé si on reconnaît à l'enfant le droit de donner son avis ;
- la crainte de prendre le risque du changement.

La citoyenneté, en particulier celle de l'enfant, est source de controverses. Nul ne peut prétendre détenir la vérité conceptuelle. Chaque éducateur, que ce soit dans la famille ou dans les institutions, est donc dans l'obligation de choisir une conception afin de pouvoir organiser son éducation à la citoyenneté.

C'est donc ma conception, avec ses principes et ses pratiques, que je vais soumettre à votre réflexion. Je pense qu'aujourd'hui il est fondamental pour l'avancée des droits de l'enfant, et particulièrement de son droit à être reconnu comme une personne capable d'exercer des droits-libertés, que nous mettions en commun nos expériences, avec leurs réussites et leurs difficultés. Je soutiens que nos représentations d'adultes nous empêchent souvent de voir tout ce dont ils sont capables. J'ai donc beaucoup à apprendre de vous, comme des éducatrices de l'école maternelle, sur les possibilités des jeunes enfants,

LA CITOYENNETE DE L'ENFANT

Donner aux enfants les moyens d'exprimer leur avis individuellement et collectivement à l'école, et les associer aux décisions concernant la vie scolaire et leur travail, n'est pas une pratique nouvelle.

²⁸ Jean Le Gal est actuellement chargé de mission aux droits de l'enfant et à la citoyenneté de l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet). Il a publié en 2002, un ouvrage où il présente les principes et les pratiques qu'il a expérimentés en tant qu'instituteur et enseignant-chercheur à l'IUFM : *Les droits de l'enfant à l'école-Pour une éducation à la citoyenneté*, Ed. De Boeck-Belin

Dans son ouvrage, « *l'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants* »²⁹ paru en 1921, Adolphe Ferrière, un des précurseurs de l'Éducation nouvelle, nous présente des expériences qui seraient considérées encore comme innovantes aujourd'hui. Il n'hésite pas à parler d' « élèves citoyens ».

Dès la fin du 19^e siècle et tout au long du 20^e, ce sont non seulement des pionniers tels que Paul Robin, Francisco Ferrer, Korczak, Pistrak, Freinet, Neil...mais de nombreux militants des Mouvements pédagogiques, qui ont pris l'initiative d'accorder aux enfants des droits et des libertés dans des écoles où souvent l'obéissance demeurait une vertu et la règle. Cette décision ne relevait que de leurs seules convictions et elle était souvent combattue par des inspecteurs, mais aussi par leurs collègues et parfois des parents. Innover n'est jamais le chemin de la facilité dans le champ de l'éducation.

De l'enfant soumis à l'enfant citoyen, l'histoire a été longue³⁰ mais avec la Convention internationale des droits de l'enfant, nous sommes entrés dans une logique nouvelle. En affirmant que l'enfant est titulaire des mêmes droits et libertés fondamentales que l'adulte, la Convention en a fait notre égal en droits. Il s'agit là d'une révolution juridique, philosophique et humaine. Cette situation nouvelle interpelle les éducateurs que nous sommes car :

. désormais l'enfant est une personne à part entière dont la dignité doit être respectée. Il peut prétendre à l'exercice des libertés d'expression, d'association, de réunion, de pensée, de conscience, de religion et au respect de sa vie privée.

. et si, pour des raisons de protection, d'éducation, de capacité de discernement, nous pouvons, et devons fixer des limites à l'exercice de ces libertés fondamentales il n'est pas en notre pouvoir de les supprimer.

Dès le 20 novembre 1990, le Congrès International des Villes Educatrices, dans sa Déclaration de Barcelone affirmait que « *les enfants et les jeunes ne sont plus les protagonistes passifs de la vie sociale et par conséquent de la ville. La Convention des Nations Unies ...en a fait des citoyens de plein droit en leur accordant des droits civils et politiques. En fonction de leur maturité, ils peuvent donc s'associer et participer.* »

Allant dans le même sens, en 1996,³¹ c'est le Conseil de l'Europe, au terme d'une réflexion sur la participation des enfants dans le cadre de son Projet sur les Politiques de l'Enfance qui rappelait dans un document que « *la Convention sur les droits de l'enfant souligne l'importance primordiale de la façon dont on accorde à l'enfant la possibilité d'exprimer son point de vue et de participer au niveau qui convient aux processus de prise de décision le concernant. L'enfant doit être considéré comme un membre actif de la société ou comme un citoyen à tous les niveaux (famille, école, quartier, sport)...Le droit à l'expression et à la libre association est un droit de l'homme fondamental qui vaut également pour les enfants(...) La formation à la participation, qu'elle ait lieu dans un cadre familial, à l'école, au niveau des quartiers, au sein d'association d'enfants ou dans des institutions pour l'enfance, est essentielle pour doter l'enfant d'une expérience réelle de citoyenneté.* »

L'article 12 de la Convention stipule que « *Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.* » En 1990, la députée Denise Cacheux, dans son rapport³² présenté à l'Assemblée nationale pour la ratification de la Convention, avait précisé que :

« *Ce droit d'expression peut être décomposé en trois points :*

- *le droit de s'exprimer, de parler, de donner son avis;*

- *le droit d'être écouté, d'être cru;*

- *le droit de participer au processus de décision et même de prendre seul des décisions.* »

Que l'enfant puisse donner son avis et participer aux décisions qui le concernent n'est donc plus de l'ordre des possibilités que nous voulons bien lui accorder mais un droit fondamental que le législateur et les autorités administratives de notre pays se devaient d'aménager en accord avec l'évolution des capacités de l'enfant.

Or, en 1993, le Comité des droits de l'enfant de l'ONU, chargé du contrôle de la mise en oeuvre de la Convention, après l'examen du premier rapport de la France, a demandé à l'Etat « *d'examiner plus avant les moyens d'encourager l'expression de l'opinion des enfants et de faire en sorte que leur avis soit dûment pris en considération dans toute décision qui concerne leur vie, en particulier à l'école et au sein de la communauté locale.* » Le rapport 2002 montre que la situation n'a guère évolué, c'est dire combien les pouvoirs publics sont prudents dans ce domaine car les oppositions sont nombreuses. Tous ceux qui ont autorité sur l'enfant ont exercé

²⁹ FERRIERE Adolphe, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921

³⁰ LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, De Boeck-Belin, 2002

RENAUT Alain, *La libération des enfants- Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Calmann-Lévy, Bayard, 2002

³¹ Conseil de l'Europe, *La participation des enfants à la vie familiale et sociale*, Document CDPS CP (96) 10

³² CACHEUX Denise, 1990, Rapport d'information

depuis des siècles un pouvoir quasi absolu sur lui, même dans le cadre d'une relation éducative aimante et attentive. Il est difficile pour eux de concevoir que l'enfant puisse, aujourd'hui, prétendre exercer des droits de manière autonome et en particulier donner son avis sur tout ce qui le concerne, ce qui à l'école pourrait être :

- les relations entre les adultes et les enfants;
- l'organisation institutionnelle : règlements, règles de vie, procédures disciplinaires, sanctions...
- les méthodes pédagogiques et les évaluations;
- les activités, les projets et les contenus d'apprentissage;
- l'organisation des temps et des espaces : la classe, la cour, la BCD, le restaurant scolaire...

L'expérience des communautés d'enfants que j'ai évoquée et celle des classes coopératives montre que permettre cette parole implique, pour l'enseignant, d'accepter d'être parfois mis en cause, tant dans ses pratiques pédagogiques que dans son comportement, et de répondre de ses actes. On peut donc comprendre la crainte exprimée par nombre d'enseignants d'une perte d'autorité qui serait préjudiciable à leur action éducative et au maintien de l'ordre nécessaire aux activités.

Or, nous avons pu constater que cette autorité demeure, mais à la condition que l'enseignant respecte lui-même, les principes, les valeurs, les décisions et les règles communes. Seule la rigueur avec laquelle il se lie aux décisions et aux lois communes peut lui permettre d'être exigeant avec les enfants. Ceux-ci remarquent très vite s'il existe des contradictions entre les pratiques des adultes et les principes dont ils leur demandent le respect.

La difficulté à mettre en place les droits-libertés dans notre pays a suscité la création, par l'Assemblée nationale, en 1998, d'une commission d'enquête sur l'état des droits de l'enfant en France. La rapporteur a qualifié la Convention de « véritable révolution copernicienne ». « à la différence dit-il de la conception retenue jusqu'alors(...), le texte ne définit plus seulement l'enfant par la seule nécessité d'une protection spécifique. Il pose en principe liminaire que l'enfant est une personne et, à ce titre, lui reconnaît non seulement des droits civils, sociaux ou culturels, mais aussi des libertés publiques, véritables « droits de l'homme de l'enfant »³³

Titulaire de libertés publiques et du droit de participation aux affaires qui le concernent, l'enfant est aujourd'hui un citoyen et non plus un citoyen en devenir.

MAIS DE QUELLE CITOYENNETE PARLONS-NOUS ?

La citoyenneté est en construction permanente depuis l'Antiquité et le débat continue. Aujourd'hui il est question de « nouvelle citoyenneté » lorsque l'on évoque la démocratie participative.

Pour la Ligue des Droits de l'Homme³⁴, la citoyenneté est un ensemble de pratiques qui ne se limitent pas à l'exercice des droits politiques. Il s'agit donc d'élargir les droits civiques de catégories qui en sont aujourd'hui partiellement privées, dont les enfants et les jeunes, mais aussi de créer des pratiques citoyennes nouvelles.

C'est dans cette conception que je m'inscris. Pour moi un citoyen actif et responsable doit faire entendre son avis, proposer des projets et des solutions aux problèmes, s'associer aux débats et aux prises de décision concernant les actions et l'élaboration des règles de la vie collective et assumer des responsabilités dans leur mise en oeuvre. Il agit dans tous les domaines importants de la vie politique, économique, sociale et culturelle. C'est ce que j'appelle la citoyenneté participative.

La participation concerne tous les citoyens partout où ils se trouvent, habitants dans la ville, travailleurs sociaux, enseignants, parents mais aussi enfants et jeunes dans la famille, l'école, les institutions éducatives, les centres de loisirs³⁵ et la ville.

Dans les débats actuels, je défends qu'il est important que les enfants et les jeunes se voient reconnaître toute leur place dans les expériences de démocratie participative et que soient examinées les conditions pour qu'ils puissent véritablement être informés, s'exprimer, participer aux décisions et être formés, avec les adultes.

Citoyen, l'enfant deviendra citoyen par la pratique même de cette citoyenneté. C'est en pariant sur sa liberté, son autonomie, sa responsabilité, sa capacité de jugement, qu'on va lui permettre de devenir progressivement un citoyen autonome, responsable, capable de vivre dans une société démocratique.

UN APPRENTISSAGE EST NECESSAIRE

³³ FABIUS Laurent, président, BRET Jean-Paul, rapporteur, *Droits de l'enfant, de nouveaux espaces à conquérir*, rapport n°271, commission d'enquête Assemblée nationale, 2 t., 1998

³⁴ « Vers de nouvelles citoyennetés », Résolution du Congrès de la Ligue des Droits de l'Homme, *Hommes et Libertés*, n°56, 1989

³⁵ « Citoyenneté et participation des enfants et des jeunes », *Réussir-Action*, Revue des FRANCAS, 1995

Que ce soit dans la cité ou à l'école, dans les institutions spécialisées ou dans les centres de loisirs, en France ou dans d'autres pays, je retrouve les mêmes questions auxquelles des réponses concrètes doivent être apportées, en tenant compte du contexte culturel, politique, social :

- comment faire pour que tous les adultes et tous les enfants puissent donner leur avis et être associés aux décisions et à leur application ?
- quelles institutions doivent être créées ?
- quelles règles de vie collective vont permettre à chacun d'exercer ses droits et à tous de vivre et faire ensemble ?
- quelles compétences sont nécessaires et quelles formations doivent être organisées ?

Cette expérimentation n'est pas facile. Elle exige des éducateurs du temps, de l'énergie et de la persévérance, donc des convictions bien établies. C'est pourquoi, il est important que des réseaux soient créés afin que les enseignements tirés d'une expérience puisse bénéficier aux autres qui agissent dans un autre champ.

La longue expérience des classes coopératives montre que l'éducation à une citoyenneté responsable doit se faire selon une double démarche:

1. la participation aux institutions tels que les conseils, les réunions, les assemblées générales et aux diverses responsabilités, permettra à chacun, d'acquérir des capacités nécessaires pour s'engager dans la gestion du groupe et de ses activités :

- savoir s'exprimer dans une réunion, donner son avis, faire des propositions, suivre le fil du débat, choisir avec clairvoyance...
- savoir animer une réunion, un conseil..
- savoir respecter les décisions prises et assumer des responsabilités dans leur mise en oeuvre..

2. mais cela ne suffit pas, il est nécessaire de mener une analyse des pratiques vécues et de mettre en place des actions de formation spécifiques, par exemple pour la prise de parole, l'animation, les démarches de résolution de problème....

Je ferai ici deux remarques :

1. l'apprentissage par la pratique est un droit pour tous les enfants et il ne doit donc pas être réservé aux délégués élus des conseils d'enfants créés dans les écoles, collèges et lycées ou encore aux élus des Conseils municipaux d'enfants, comme cela est souvent le cas.

2. l'éducation à une citoyenneté active et responsable doit commencer dès le plus jeune âge et elle relève non seulement de l'école mais de toutes les institutions éducatives et de la famille.

Pour le Conseil de l'Europe, c'est dans une famille, devenue « la plus petite démocratie au coeur de la société », où l'on prend en compte les besoins, les intérêts et les droits de tous les membres de la famille, que commence l'apprentissage de la participation, de la négociation et de la responsabilité.

Rappelons que la loi de 2002 relative à l'autorité parentale, en France, a stipulé que « *les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité* ».

Or, pour beaucoup d'adultes se comporter avec les enfants et les écouter comme des individus dotés des mêmes droits qu'eux-mêmes, est en contradiction avec les représentations sociales des enfants qu'ils ont héritées du passé. Les enfants sont définis comme des "pas encore" (pas-encore mûrs, pas-encore responsables, pas-encore citoyens à part entière, etc).

Pour Eugène Verhellen,³⁶ Directeur de programme au Conseil de l'Europe, « *l'argument le plus fondamental invoqué de manière récurrente par ceux qui sont opposés à l'idée d'accorder des droits autonomes aux enfants est que ces derniers seraient incompétents pour prendre des décisions bien fondées. Selon ce point de vue, les enfants ne sont pas assez mûrs physiquement, intellectuellement et émotionnellement et n'ont pas l'expérience nécessaire pour porter un jugement rationnel sur ce qui est ou n'est pas dans leur intérêt.* »

Or c'est en leur permettant de faire, en les accompagnant dans leurs tâtonnements, que nous leur permettront de montrer quelles sont leurs capacités réelles. Educateurs de jeunes enfant et enseignants de maternelle, vos observations nous apporteront des arguments susceptibles de changer cette représentation du « pas encore capable de discernement »

A ce propos, la Défenseure des enfants, dans son rapport 2002, a interrogé le gouvernement sur une situation paradoxale : alors qu'en matière pénale, la responsabilité du mineur est affirmée de plus en plus tôt, qu'il peut voir sa responsabilité pénale engagée dès qu'il dispose du discernement suffisant (parfois dès l'âge de 7-8 ans en pratique), pourquoi ne pas lui accorder la possibilité d'exercer davantage de libertés personnelles au fur et à mesure qu'il grandit ?

³⁶ VERHELLEN Eugène, "Evolution et développement historique de l'éducation de l'enfant et de la participation des enfants à la vie familiale", in Conseil de l'Europe, *Evolution du rôle des enfants dans la vie familiale : participation et négociation*, Strasbourg, Actes de la Conférence de Madrid, 1994

Nous espérons qu'elle sera entendue, mais, éducateurs, nous n'avons pas à attendre une prise de conscience, ni une autorisation, des pouvoirs publics pour tenter de faire que toutes les institutions éducatives deviennent des lieux de véritables pratiques citoyennes qui permettent à chaque enfant, dans la mesure de ses capacités, :

- de participer aux décisions collectives en donnant son avis, en défendant son point de vue, en faisant des choix, qu'il s'agisse d'activités, d'organisation ou de règlements et règles de vie ;
- de s'engager dans des projets collectifs réels, négociés et contractualisés, dans lesquels il assume sa part coopérative ;
- de prendre des responsabilités qui marquent son appartenance au groupe et dont il rend compte.

Les craintes, les interrogations et les oppositions, dont il faut tenir compte, ne doivent pas empêcher la marche en avant de la « libération des enfants ».

L' EXERCICE DU DROIT DE PARTICIPATION

Jean-Pierre Rosenczveig, affirme que « c'est parce que les gens ont des droits qu'on peut exiger d'eux des devoirs ». C'est aussi ma conception. Nous ne sommes plus dans un système autocratique où le détenteur de l'autorité peut accorder quelques droits à condition que les devoirs aient été remplis au préalable.

C'est pourquoi j'ai mis au point, avec des enseignants et des éducateurs, un processus d'exercice des libertés. Le règlement, élaboré en commun, affirme d'abord des droits et des libertés et pose ensuite des obligations et des interdits qui garantissent les droits de chacun. Il respecte donc les principes fondamentaux du droit dans un système démocratique.

Avant de vous présenter ce processus, je vais m'interroger avec vous sur ce que veut dire « associer les enfants aux décisions » et vous soumettre une grille d'analyse que nous avons élaborée et expérimentée et qui permet de mieux situer la place des enfants et des adultes dans l'institution concernée.

Que veut dire être associé aux décisions ? S'agit-il toujours d'une véritable participation ?

Lorsque dans la ville la création de Conseils consultatifs de quartier ou de Conseils municipaux d'enfants permet aux habitants de donner leur avis sur les projets, d'émettre des propositions, c'est déjà une première reconnaissance de leur droit à s'exprimer et à participer. Mais une véritable participation n'existe que s'il y a un réel partage du pouvoir aboutissant à une co-décision, que si tous les acteurs concernés sont présents tout au long du processus que j'ai cerné autour de quatre étapes³⁷ : Proposer, Discuter, Décider, Appliquer.

A l'école, le fait d'être associé aux décisions peut être la conséquence de plusieurs positionnements différents :

1. Le positionnement de la « formation participative »³⁸

L'enfant est considéré comme un futur citoyen qui doit être formé à une citoyenneté active et responsable. C'est ce que préconisent les nouveaux programmes de l'école maternelle et de l'école élémentaire. Les enseignants doivent donc mettre en place des situations qui permettent d'apprendre à vivre avec les autres, à coopérer, à prendre des décisions et à s'engager dans des projets, à prendre des responsabilités, à remplir des obligations... Mais l'enfant n'apprendra pas qu'il est titulaire des libertés publiques puisque la Convention internationale des droits de l'enfant n'est pas au programme. L'OCCE et l'ICEM ont fermement protesté auprès du ministre Jack Lang contre cette régression.

2. Le positionnement de lutte contre les violences et les perturbations

L'analyse que j'ai menée sur les Conseils d'Enfants Ecoles³⁹ de la région nantaise montre que, lors de leur création, souvent la motivation principale était de trouver des solutions aux problèmes qui perturbaient gravement la vie dans les lieux collectifs. Les enfants associés aux décisions se sont sentis responsabilisés et effectivement la situation s'est, généralement, nettement améliorée. Jacques Pain,⁴⁰ dans les conclusions d'une recherche qu'il a menée, avec une équipe, sur la France, l'Allemagne et l'Angleterre, constate que « *la violence est d'autant mieux contenue que les élèves ont des lieux et des temps d'expression, s'y expriment et participent aux décisions dans l'établissement. L'écoute des élèves dans l'ensemble de la vie de l'établissement est essentielle* ».

3. Le positionnement de l'enfant citoyen

L'enfant est un citoyen titulaire de droits et de libertés. Les enseignants créent avec eux des institutions qui leur permettront de participer réellement à la vie de l'école et à l'organisation des activités. Ils pourront

³⁷ LE GAL Jean, YVIN Pierre, *Vers l'autogestion*, Documents de l'ICEM, 7, 1971

³⁸ LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, op.cit.

³⁹ LE GAL Jean, *Le Conseil d'enfants de l'école*, Editions ICEM, 2001, Collection « Pratiques et Recherches », n°27

⁴⁰ PAIN J., BARRIER E., ROBIN D., *Violences à l'école*, Matrice, 1998

exercer leurs libertés, décider de projets réels, prendre des responsabilités, donc vivre pleinement une citoyenneté participative. C'est la position que je défends dans toutes les formations auxquelles je suis amené à participer.

Je ferai ici deux remarques :

1. Le fait de permettre aux enfants d'exercer leurs libertés ne dispense pas les éducateurs de remplir leurs obligations de protection. Ils doivent donc mener leur action dans une double tension :

- entre autonomie et protection ;
- entre liberté et autorité.

2. Les éducateurs doivent préciser aux enfants dans quels domaines ils pourront décider seuls, dans quels domaines ils pourront décider avec les adultes et donc négocier, dans quels domaines la décision reviendra aux adultes seuls. Il ne s'agit pas de tromper les enfants sur le pouvoir qu'ils peuvent exercer.

Comme je le disais précédemment, l'analyse de l'expérience d'autogestion pédagogique que nous avons menée au sein de l'ICEM à partir de 1964, m'a amené à cerner la participation des enfants autour de quatre actions principales : **Proposer-Discuter-Décider-Appliquer**

1. PROPOSER

QUI peut proposer des projets, des activités, des institutions, des règles...?

- les enseignants seuls ?
- les élèves seuls ?
- les enseignants et les élèves ?

COMMENT ?

- oralement?
- par écrit, (journal mural, cahier spécial de propositions, boîte à idées...etc) ?

QUAND ?

- au moment du conseil?
- à tout moment?

2. DISCUTER

QUI discute des propositions ?

- les élèves seuls ?
- les enseignants et les élèves ?

QUAND ?

- chaque jour? A quel moment de la journée (le matin ou le soir) ?
- chaque semaine ? A quel moment de la semaine ?

COMMENT ?

- quelle sera la structure de la réunion ? conseil ? assemblée générale ?
- quelles seront les règles ? qui en décidera ?
- qui présidera ? un enseignant ? un élève ?
- qui choisira le président de séance et comment ?
- quel sera le statut et le rôle des enseignants ?
- . participants au même titre que chaque élève ?
- . personnes-ressources ?
- . animateurs ?

3. DECIDER

QUI ?

- les enseignants seuls ?
- les élèves seuls ?
- le collectif élèves-enseignants ?

COMMENT?

- par quelle procédure ? décidée par qui ?
- . vote ? recherche de consensus ?

4. APPLIQUER

QUI?

- les enseignants seuls ?
- les élèves seuls ?
- les enseignants et les élèves ? (partage des responsabilités)

COMMENT ?

- des responsables d'activités ? d'application des règles ?
- quelles procédures de traitement des transgressions ?
- des sanctions pour ceux qui ne respectent pas les décisions ?
- qui prend les décisions de sanctions éventuelles ?
- . les enseignants seuls ?
- . les enfants seuls ?
- . les enseignants et les élèves ? quelles structures ?

Chacune des actions génère des questions auxquelles il est nécessaire d'apporter des réponses en termes d'institutions, de démarches, de techniques et d'outils. L'ensemble constitue une grille d'analyse, utilisée

actuellement par des écoles et des institutions ayant créé des Conseils d'enfants pour mieux situer la place des adultes et des enfants dans le processus participatif, qu'il s'agisse de projets, d'organisation des activités ou de « justice à l'école »

L'EXERCICE DES LIBERTES

Au sein d'un Etat de Droit, la liberté est définie, organisée et garantie par la loi. Elle peut faire l'objet d'un aménagement, être limitée, mais nul ne peut la supprimer. L'école, dans l'exercice des libertés reconnues à l'enfant, doit elle aussi respecter les principes fondamentaux du droit.

Or, dans un Etat de Droit, on distingue généralement deux séries de régime, pour l'exercice des libertés :

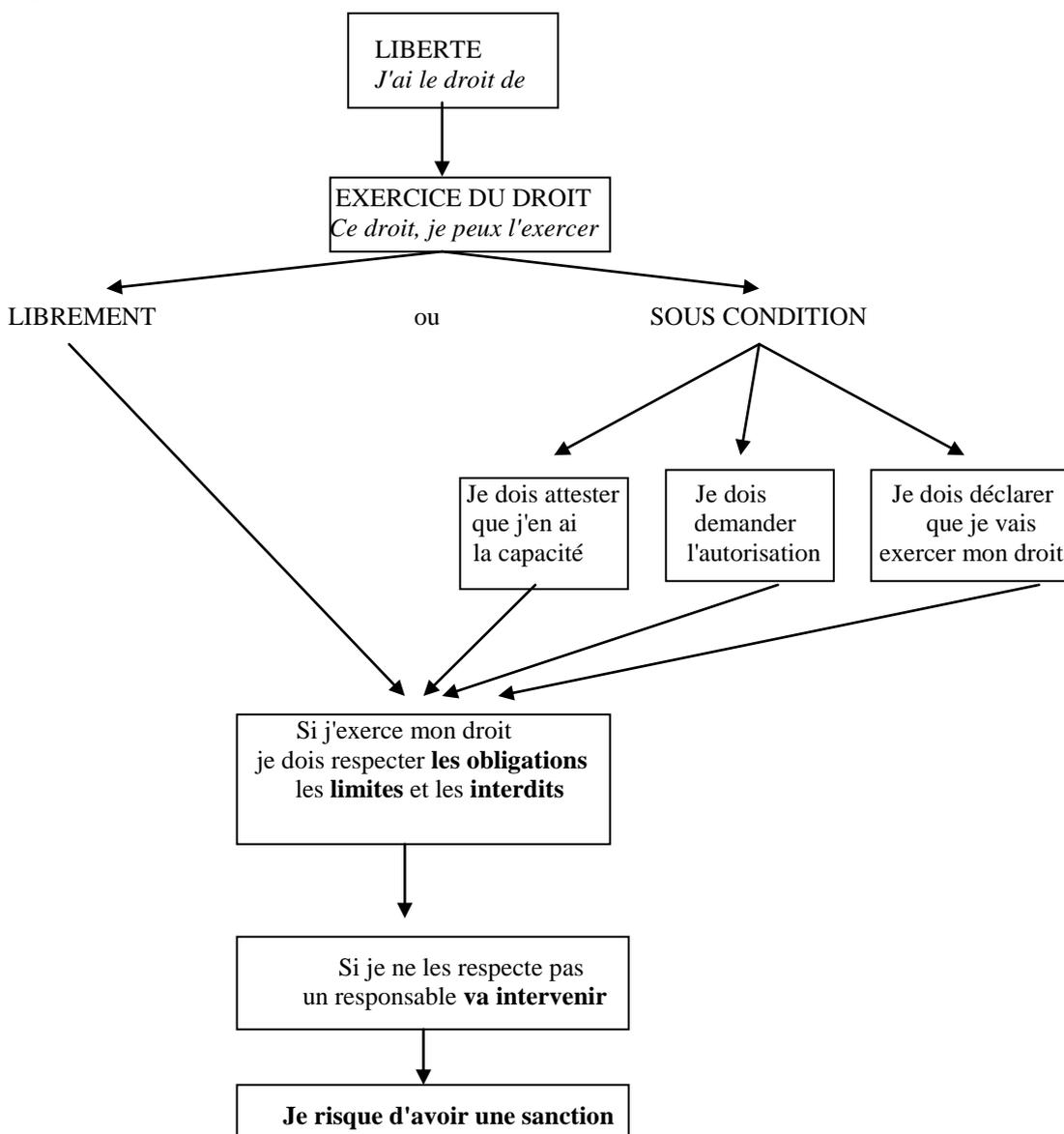
1. Chaque individu peut exercer librement son activité, sans en informer les autorités administratives.

Mais les abus de la liberté, le non respect des limites et restrictions prescrites par la loi, peuvent entraîner une sanction.

2. Pour exercer une liberté, il faut en demander l'autorisation à l'autorité administrative.

Parfois cette autorisation est liée à l'attestation d'une compétence, d'une capacité à exercer un droit: c'est le cas du permis de conduire.

En application de ces principes et modalités, j'ai mis au point, et expérimenté, une grille d'élaboration des règles. J'ai pu observer que lorsqu'on part de la liberté et du droit et que chacun participe à la recherche des modalités d'exercice, il comprend mieux la réciprocité entre droits et devoirs, entre liberté et obligations et les limites posées.



Faire fonctionner notre modèle

Notre modèle peut fonctionner à chaque fois que dans la classe ou dans l'école, on peut dire : chacun a le droit de...Droit à la sécurité...Droit au respect...Droit à la parole...Droit de se déplacer...Droit de s'instruire...Droit de jouer...Droit de

a) Choisir un système d'exercice de la liberté

Dans un premier temps, en tenant compte de différents facteurs (âge des enfants, maturité sociale, contexte....) il est nécessaire de s'interroger sur le choix d'un système d'exercice de la liberté concernée :

- Allons-nous permettre l'exercice libre de la liberté sans contrôle préalable des capacités des enfants à l'exercer ?
- Si nous lions l'exercice de la liberté à l'acquisition de la capacité à l'exercer, comment et par qui seront déterminés les critères pertinents permettant d'obtenir une attestation ? Selon quelles modalités sera-t-elle attribuée ? Comment sera-t-elle matérialisée : permis, brevets, ceintures.. ?
- Par souci de sécurité et de contrôle, ce droit ne pourra-t-il s'exercer qu'avec l'autorisation de l'enseignant ou d'un responsable choisi par la classe ?
- L'enfant devra-t-il signaler qu'il va exercer son droit ?

b) Fixer les obligations et les limites

Que ce soit dans une approche juridique ou dans une approche éducative, il n'existe pas de liberté absolue. Les enfants, et les jeunes, doivent savoir jusqu'où ils peuvent aller, savoir ce qui est possible et ce qui est interdit et avoir auprès d'eux un adulte référent qui leur rappelle la loi et la règle. L'apprentissage de la limite est un impératif dans la construction sociale de la personne. Mais il est toujours difficile de savoir où fixer la barrière entre le permis et l'interdit.

Au cours des réflexions menées avec des enseignants, nous avons repéré un certain nombre d'exigences liées à des principes, des lois, des obligations :

1. les restrictions et les obligations posées par la loi ;
2. le droit à la sécurité de l'enfant et l'obligation de protection faite aux éducateurs ;
3. les finalités et objectifs de l'école qui engagent la responsabilité pédagogique et éducative de l'enseignant ;
4. le droit à l'enfance : les responsabilités liées à l'exercice d'un droit, et dont il peut avoir à répondre devant le groupe, ne doivent pas être trop pesantes pour lui.. Nous devons aussi tenir compte de ses besoins, de ses intérêts, de son développement affectif, psychologique, intellectuel, social.
5. les exigences propres aux différentes activités. Par exemple les modalités d'exercice de la parole ne seront pas les mêmes en grand groupe et en petit groupe, durant un temps de parole collective et durant un temps d'activités individuelles...

c) Prévoir les modalités d'intervention

Tous les éducateurs se trouvent confrontés à des faits perturbateurs (paroles, déplacements et comportements gênants, non respect des règles de vie communes...) et à des actes de violence (agression contre les personnes et les biens) qui les mettent en situation de devoir intervenir. La plupart du temps, une intervention verbale, par exemple le rappel de la règle, suffit pour amener le « transgresseur » à changer de comportement. Mais parfois il s'y refuse. Or, l'éducateur se doit de protéger les autres enfants et la collectivité contre les violences, les déprédations et autres actes préjudiciables. Il lui arrive alors parfois de contenir un enfant, de le sortir physiquement d'un lieu qu'il perturbe... Or cette intervention physique est parfois assimilée à un acte de violence répressive.

L'étude⁴¹ de cette question m'a permis de faire une distinction entre deux situations différentes :

- celle de la procédure d'arrêt d'une transgression qui constitue un acte de police ;
- et celle de la sanction, conséquence de cette transgression, qui résulte d'un acte de justice.

Les enquêtes que j'ai menées témoignent que la plupart des parents, des enseignants et des éducateurs sont amenés, occasionnellement, à faire usage de la force, et qu'ils considèrent cette action comme parfois nécessaire : « *Il est des moments où l'enfant a besoin d'être arrêté ou contenu physiquement parce qu'il franchit des limites inacceptables pour lui ou pour l'entourage* »

Cependant, sur le plan éducatif, il nous a semblé contradictoire, dans le même temps, d'user de la force pour faire respecter les limites posées, et de tenter de faire naître un groupe fondé sur le respect de la personne, le dialogue, la compréhension, l'entraide et le droit. Mais comment faire ?

« *comment agir en totale conformité avec le respect des droits de l'homme et agir efficacement pour résoudre des cas urgents* » ?

⁴¹ LE GAL Jean, Châtiments corporels ou intervention physique, *Journal du Droit des Jeunes*, 185, mai 1999

Un professeur ayant fait l'objet de poursuites pénales pour être intervenu physiquement afin de protéger un élève et de maintenir l'ordre, j'ai fait parvenir une étude à Jack Lang, Ministre de l'Education nationale, avec le « souhait qu'une réflexion soit menée afin de trouver des réponses respectueuses du droit dans le cadre d'une discipline éducative ».

Dans sa réponse,⁴² le Ministre a reconnu qu' « *il s'agit d'une question délicate qui met en évidence les difficultés aux quelles sont confrontés les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions, en particulier lorsqu'il s'agit de maîtriser des comportements violent, sans avoir soi-même recours à la violence* ». Mais, tout en comprenant l'inquiétude des professeurs, il s'est contenté de rappeler « *qu'il appartient au juge pénal d'interpréter et d'appliquer la loi* » et qu'il n'est pas « *habilité à intervenir de quelque manière que ce soit pour limiter son pouvoir d'appréciation* ».

Nous en restons donc au même point à l'école. Par contre, confronté au même problème, un Institut de rééducation et de psychothérapie, accueillant des enfants et des adolescents dans des classes et un internat, a inscrit dans son règlement intérieur que « *les châtements corporels sont interdits mais il convient de ne pas confondre châtement corporel avec la nécessité d'intervenir exceptionnellement en empêchant physiquement un ou plusieurs enfants ou adolescents de se mettre en danger ou de poursuivre des actes de violence ou de vandalisme* ».

d) Préciser les procédures disciplinaires et les sanctions

Dans nos classes coopératives, les règles sont élaborées au sein du Conseil. Fruits d'une négociation collective les règles ont alors du sens pour les enfants. Garanties du fonctionnement du groupe, elles les protègent aussi de tout arbitraire, celui de l'adulte ou celui d'un responsable : le cahier des lois sert de référence en cas de conflit.

L'ensemble des règles constitue un contrat de vie commune. Chacun, enfant et adulte, devient responsable de ses actes devant la communauté coopérative.

La règle devenue "loi du groupe" doit être appliquée. L'adulte en est le garant mais chaque enfant doit y contribuer. Dans le cadre de ses responsabilités, il lui revient de rappeler la règle et de soumettre les problèmes au Conseil : toute transgression nécessite une réponse pour assurer la pérennité de la loi, reconnaître la responsabilité du transgresseur et lui donner la possibilité de réparer. Rester sans réaction lorsqu'un enfant transgresse un interdit, c'est reconnaître que cela n'a pas d'importance : pour que la loi demeure la loi pour tous, elle doit être réaffirmée par l'enseignant et par le groupe.

La question des sanctions fait l'objet de nombreux débats en France actuellement. L'orientation dominante est que la sanction doit avoir une valeur formatrice et pédagogique. Elle a pour finalité :

- d'attribuer à l'élève la responsabilité de ses actes et de le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience de ses conséquences ;
- de lui rappeler le sens et l'utilité de la loi ainsi que les exigences de la vie en collectivité.

Dans la pratique que je préconise, la sanction éducative peut prendre deux aspects :

- la privation de l'exercice d'un droit : privation d'usage, interdiction d'activité, mise à l'écart temporaire. « Tu ne respectes pas les limites et interdits décidés pour l'activité « atelier peinture », alors tu ne pourras plus y aller pendant 3 jours »

- une réparation : une réparation, correspondant à l'acte commis, permet à l'enfant d'assumer la responsabilité de ses actes et d'en assumer les conséquences.

Je pense qu'aujourd'hui toutes les institutions devraient avoir un règlement intérieur qui précise les droits et les obligations de tous ceux qui y vivent, ainsi que les procédures disciplinaires et les sanctions. Cela éviterait, en partie, des attitudes d'arbitraire et des sanctions ne respectant pas la dignité de l'enfant.

L'article 16 du Code civil précise que « La loi assure la primauté de la personne, interdit toute atteinte à la dignité de celle-ci ». Mais les violences légères, constitutives d'une infraction lorsque les victimes en sont des adultes, deviennent la manifestation d'un véritable droit lorsque leurs auteurs sont des parents ou par extension jurisprudentielle⁴³ des éducateurs et leurs destinataires de jeunes enfants. Le droit de correction, hérité des romains, continue d'exister. En 2003, 20 siècles après, il est temps de modifier nos règlements et nos comportements.

Suite à des formations sur la citoyenneté des enfants, des écoles ont construit leurs règlements de cour, de BCD, de restaurant scolaire sur le modèle que je propose en partant des droits et libertés.

⁴² Lettre du 29 juin 2001

⁴³ Le « *Code junior* », Les droits et obligations des moins de 18 ans, DALLOZ, 2003, p6, en présentant l'article 16 du Code civil nous précise que les tribunaux condamnent l'atteinte portée à la dignité humaine du fait de souffrances morales ou physiques qu'elle aurait à subir. mais qu'un « professeur n'a pas été condamné pour avoir donné une gifle à un élève qui perturbait gravement son cours (car il ne s'agit pas d'un « acte de violence ») »

Dans une école de Nantes, dans chaque classe, un catalogue de « ce qui va » et de « ce qui ne va pas » a été établi. A partir de ce catalogue, une « commission règlement » a classé les éléments recensés et dégagé ce qui était de l'ordre des droits et ce qui pourrait constituer des devoirs et des obligations. Puis elle a élaboré des propositions qui ont été discutées dans les classes. Chacune a pu apporter des modifications et proposer des sanctions liées aux transgressions, les punitions, telles que copier des lignes ou conjuguer des verbes, n'étant pas acceptées.

De cette recherche, est né un règlement qui constitue un code de droits, d'obligations et de sanctions.

Règles de vie de l'école élaborées par les classes et approuvées au Conseil d'enfants		
A l'école je...	Alors je dois...	Je n'ai pas respecté alors...
Je joue dans la cour à la corde, aux billes et à d'autres jeux	<ul style="list-style-type: none"> . jouer au ballon sur le terrain . ramasser les jeux dans le placard en donnant au responsable . respecter le matériel et les jeux des autres . ne pas jouer au lasso avec les cordes . ne pas mettre les cordes dans l'eau 	<ul style="list-style-type: none"> . je ne peux plus prendre de matériel
Je vais dans la cour	<ul style="list-style-type: none"> . respecter les autres (sans bagarre, sans insulte) . ne pas cracher sur les autres et par terre . ne pas monter sur le rebord des fenêtres . ne pas me cacher derrière les sapins . respecter les arbres . respecter les vêtements des autres . respecter les murs . ne pas sortir de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> . Je m'excuse . je nettoie les murs . à la prochaine récréation, je copie la règle dans la salle des maîtres et je la fais signer à mes parents
J'utilise les toilettes pendant les récréations mais aussi pendant la classe	<ul style="list-style-type: none"> . tirer la chasse d'eau . uriner dans les urinoirs . me laver les mains sans jouer avec l'eau et en évitant d'en mettre sur le sol et de laisser couler . y venir sans jouer à cache-cache . ne pas faire pipi par terre 	<ul style="list-style-type: none"> . je dois nettoyer les toilettes . je n'y vais plus seul
Je vais à la bibliothèque, seul, en groupe ou avec ma classe	<ul style="list-style-type: none"> . respecter les livres . respecter le règlement de la bibliothèque . n'emprunter qu'un seul livre en même temps . bien remplir les fiches de prêt, ne pas les mélanger 	<ul style="list-style-type: none"> . je copie le règlement de la bibliothèque . je n'y vais plus seul . je range la bibliothèque
Signature de l'enfant	Signature de l'enseignant	Signature des parents

Ce règlement affirme d'abord des droits et des libertés et pose ensuite des obligations et des interdits qui garantissent les droits de chacun. Il respecte donc les principes du droit.

Les sanctions témoignent d'une recherche de sanctions éducatives.

Les réparations sont de deux ordres :

- les réparations directes : *je dois respecter les murs, je ne les ai pas respectés, alors je nettoie les murs.*

- les réparations indirectes : *je dois respecter les autres, je ne les ai pas respectés, alors je dois m'excuser.*

Chacun doit assumer les conséquences de ses actes mais la collectivité lui donne la possibilité de réparer. Il peut aussi perdre l'exercice d'un droit. L'analyse des sanctions retenues montre qu'il n'est pas facile de toujours faire correspondre à une transgression, une réparation ou la privation de l'exercice d'un droit mais c'est une recherche nécessaire. Les sanctions ont du sens pour tous les enfants puisqu'ils peuvent les relier à des droits et des obligations et qu'ils ont participé à leur choix. Elles peuvent donc apparaître comme des conséquences logiques et prévisibles des actes transgresseurs. Chacun connaît les risques associés aux comportements perturbateurs. Mais en codifiant les infractions, en mettant en rapport des infractions et des peines, ce code entre dans une conception et une application mécaniste de la discipline. C'est pourquoi, lorsque cela est possible, il est important de laisser entre la transgression et la sanction, un espace éducatif, un espace de négociation, pour personnaliser le traitement de la transgression.

L'exemple de la libre circulation

Pour illustrer le fonctionnement de notre modèle, je vais choisir le cas de la libre circulation dans l'école car elle pose un double problème :

- un problème pédagogique : dans le cadre des pratiques pédagogiques diversifiées préconisées par les Instructions officielles et les directives de mise en oeuvre d'une éducation à la liberté et à la responsabilité, il est nécessaire que les enfants s'approprient les espaces de l'école (classes, ateliers, BCD, cour, toilettes...) et les temps scolaires. Apprendre à gérer ses déplacements et son temps contribue à construire l'autonomie. Dans les classes coopératives, très vite, les enfants proposent de pouvoir rester seuls dans la classe, pendant la récréation, pour poursuivre leurs activités, et demandent d'aller aux toilettes sans demander l'autorisation. Il s'agit alors d'organiser ces libertés.

- un problème juridique : le Règlement départemental des écoles élémentaires et maternelles stipule que « *la surveillance des élèves, durant les heures d'activité scolaire, doit être continue et leur sécurité doit être constamment assurée* ». Cette surveillance s'exerce partout où les élèves ont accès, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des locaux scolaires, dans les cours de récréation, les aires de jeux et autres lieux d'accueils.

Comment, alors, conjuguer cet impératif de surveillance et la nécessité d'un apprentissage progressif de la responsabilité et de l'autonomie ?

Pour permettre cet apprentissage, l'enseignant est donc amené à prendre le risque de ne pas respecter la loi et d'en répondre, parfois en pénal, en cas d'accident.

Depuis 1982, j'ai soumis ce problème aux ministres successifs, en vain, en m'appuyant sur un dossier d'étude,⁴⁴ dans lequel je présente les résultats de mes enquêtes, l'organisation mise en place dans des classes et les modalités d'exercice prévues dans des règlements intérieurs.

La dernière réponse qui m'est parvenue de la ministre Ségolène Royal, en mars 2000, me précisait qu'« *une totale liberté de circulation des enfants dans les locaux des écoles maternelles et primaires est à l'évidence incompatible avec les responsabilités qui incombent aux personnels du ministère de l'Education nationale, en matière de surveillance et de sécurité des élèves.*

Dès lors, il n'est pas envisagé de modifier le règlement intérieur des écoles en ce sens ».

Or, dans la plupart des écoles, des enfants continuent à circuler seuls, ne serait ce que pour aller aux toilettes. En outre, les Conseils de délégués adoptent souvent, avec l'accord du Conseil des maîtres, des règlements qui organisent la libre circulation dans l'école. Dialogue de sourds !

Le fonctionnement de cette liberté dans notre classe de perfectionnement

Cette année là, comme les autres années, les anciens présentent aux nouveaux notre fonctionnement coopératif, nos institutions, nos activités, nos espaces...

« *Monsieur, est-ce que je peux aller faire pipi ?* » C'est un nouveau qui demande une autorisation.

Je saisis cette opportunité pour initier immédiatement les nouveaux à notre conception du droit et de la règle et à notre procédure de participation.

Après un débat, où chacun émet ses arguments, nous décidons :

« *Chacun peut se déplacer dans la classe à condition de ne pas gêner les autres dans leurs activités. Pour les toilettes, chacun essaie d'y penser à la fin de la récré. Il est libre d'y aller, sauf pendant les activités collectives. Pendant les activités personnelles, il sort sans bruit et sans embêter les autres* ».

⁴⁴ LE GAL Jean, Pour un apprentissage de la liberté et de la responsabilité, le nécessaire changement de la réglementation scolaire, *Journal du Droit des Jeunes*, 185, mai 1999

L'analyse des premiers jours de fonctionnement et des perturbations, nous amène à décider de nouvelles modalités : *« Un seul ira aux toilettes à la fois. Il devra mettre son étiquette au tableau des sorties. Celui qui ne respectera pas la règle, après un avertissement, devra demander l'autorisation au responsable de jour ».*

Puis, face aux perturbations répétées, causées par quelques nouveaux, pour ne pas restreindre l'exercice de cette liberté pour tous, le conseil met en place un "permis de conduire" avec 5 items :

1. se lever sans bruit
2. se déplacer sans bruit
3. ne pas parler en route
4. ne pas gêner les autres
5. connaître les règles de déplacement

Progressivement, car le tâtonnement social n'est pas le même pour tous, tous les enfants vont apprendre que l'exercice d'une liberté implique le respect des obligations et des limites qui y sont liées.

L'année se termine avec une règle respectée par tous.

« Chacun a le droit d'aller librement aux toilettes. Il doit respecter le droit des autres au calme.

Il peut sortir pendant les activités personnelles mais pas pendant les activités collectives.

On ne peut sortir qu'un à la fois en mettant sa fiche au tableau.

Si quelqu'un va aux toilettes alors qu'un autre y est déjà, il a un avertissement.

S'il recommence, il devra demander l'autorisation au responsable de jour, pendant une semaine ».

Cet exemple n'éclaire pas, évidemment, tous les aspects de la démarche mise en oeuvre pour les diverses libertés et droits et les différentes activités de la classe, mais il constitue un indicateur du fonctionnement de notre modèle. J'ai été amené, avec les enfants, à utiliser conjointement le régime avec libre exercice de la liberté et le régime préventif avec autorisation préalable ou avec attestation de capacités matérialisée par des permis.

Dans notre classe, les restrictions apportées au libre exercice du droit d'aller et venir sont précisées et expliquées dès le départ. Leur évolution sont ensuite liées à l'observation de la pratique, aux capacités des enfants à exercer cette liberté, aux transgressions, à l'évolution de la situation...Le conseil est le lieu où les analyses sont menées et de nouvelles décisions prises.

EN CONCLUSION

Il revient à chaque collectivité de créer son organisation institutionnelle dans le respect des principes, des libertés, des droits et des obligations. Cette pratique sociale créatrice constitue une éducation efficace à la vie démocratique. J'aurais encore eu beaucoup à dire sur la mise en place de la citoyenneté des enfants à l'école et dans les institutions éducatives. Nous ne sommes qu'au début de cette action novatrice à laquelle je vous convie. C'est ainsi qu'avec des étudiantes du Centre de Formation des Educateurs de Jeunes Enfants de Nantes nous avons commencé l'année passée à élaborer un « Mini guide à l'usage des EJE. », à partir de leurs questions, de leurs observations, de leurs expérimentations sur le terrain. Je vous livre, à titre indicatif, les questions initiales qui nous ont guidé dans nos réflexions :

1. Quels sont les droits et libertés d'un enfant dans une crèche, une halte-garderie ?
2. Qu'est-ce qui peut justifier les limites posées à l'exercice de ces droits et libertés ?
3. Faut-il donner les mêmes limites à tous les enfants en collectivité ?
4. Qui les pose ? Comment éviter la subjectivité des limites ?
5. Comment sont-elles posées afin qu'elles aient du sens pour les jeunes enfants ?
6. Quelles sont celles qui sont négociables et celles qui ne le sont pas ?
7. Comment parvenir à une ligne de conduite commune dans une équipe avec des professionnels de formation et d'expériences différentes ?
8. Comment l'enfant agit-il par rapport aux limites lorsque les règles sont différentes à la maison et dans la structure ?
9. Quelle relation établir avec les familles ? Peut-on agir pour une démocratie familiale ?
10. Quelles sont pour nous-mêmes, en ce qui concerne nos convictions éducatives, nos valeurs, ce que nous accepterions de négocier ou pas, avec l'institution, nos collègues, les parents, les enfants ?

Nos débats ont évidemment fait émerger de nombreuses questions auxquelles nous continuerons cette année à rechercher des réponses. Par exemple :

- comment entendre l'avis d'un jeune enfant qui ne sait pas parler ?
- peut-on organiser des conseils avec des jeunes enfants à la crèche ?
- comment former à la responsabilité un jeune enfant qui est considéré comme juridiquement irresponsable, comme n'étant pas capable de reconnaître le bien du mal ?

VERS UNE DEMOCRATIE FAMILIALE

*

LA PARTICIPATION DE L'ENFANT A LA VIE FAMILIALE

ARGUMENTS ET PRATIQUES

Jean Le Gal

INTRODUCTION

La Loi du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale⁴⁵ précise que « *L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement dans le respect de sa personne.* ». Mais pour la première fois, et ceci en conformité avec les droits affirmés par la Convention internationale des droits de l'enfant, elle va au-delà des devoirs traditionnels de protection et d'éducation des parents, en stipulant que « *les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité.* ». L'enfant, au regard de la loi, est donc reconnu comme une personne titulaire d'un droit de participation qu'il doit pouvoir exercer, en fonction du développement de ses capacités⁴⁶, avec l'appui de ses parents. Cet exercice du droit implique que soient mis en place des espaces où, avec les autres membres de la famille, il puisse exprimer son point de vue dans une ambiance de respect, de liberté et d'écoute. Il s'agit donc de reconnaître, au sein de la famille, les droits et libertés de chacun de ses membres, de mettre en place des procédures de concertation et de négociation, bref d'évoluer vers une réelle démocratie familiale. Il est évident que cela nécessite une information préalable des parents sur l'évolution des droits et libertés des enfants, sur une nouvelle approche de l'autorité et sur les expériences déjà réalisées dans d'autres institutions éducatives. La transformation du système familial implique de bien connaître les principes à mettre en œuvre et d'avancer prudemment car le passage d'une organisation, fondée sur l'autorité et l'obéissance, à un système démocratique participatif, ne peut se faire sans tâtonnements. C'est pourquoi la formule de l'atelier, où chacun peut faire part de ses tentatives, où tout le petit groupe échange ses réflexions, ses interrogations, ses analyses, nous est apparue d'emblée comme la mieux correspondre à nos besoins.

A . ARGUMENTS

Promouvoir la participation des enfants aux décisions qui les concernent
Conseil de l'Europe- Recommandation 1864 du 13 mars 2009

L'Assemblée parlementaire considère que le processus de partage des décisions qui concernent la vie de l'individu et celle de la collectivité dans laquelle il vit est un des moyens de construire et de mesurer la démocratie dans un pays ; la participation est un droit fondamental du citoyen et les enfants sont des citoyens.

I. LES DROITS ET LIBERTES DES ENFANTS DANS LA FAMILLE

Dans la famille, comme dans toutes les institutions éducatives, c'est l'article 12⁴⁷ de la Convention internationale qui constitue la référence principale lorsqu'il s'agit d'affirmer le droit de l'enfant de donner son

⁴⁵ Loi du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale , Chapitre 1^{er}-L'autorité parentale, Art 371-1

⁴⁶ LANDSDOWN Gerison, *Les capacités évolutives de l'enfant*, UNICEF, Insigt Innocenti, Italie

⁴⁷ Article 12

1. Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

avis et de participer aux décisions qui le concernent. Pour le Comité des Droits de l'Enfant des Nations Unies, il est l'un des principes de base au cœur de la Convention, entraînant une révision fondamentale de l'approche traditionnelle qui voit dans les enfants les destinataires passifs de la protection des adultes.⁴⁸

En France, dès 1990, la députée Denise Cacheux, dans son rapport,⁴⁹ présenté à l'Assemblée nationale pour la ratification de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, précise aux parlementaires que « *Ce droit d'expression peut être décomposé en trois points : le droit de s'exprimer, de parler, de donner son avis ; le droit d'être écouté, d'être cru ; le droit de participer au processus de décision et même de prendre seul des décisions.* » Que l'enfant puisse donner son avis et participer aux décisions qui le concernent n'est donc plus une possibilité laissée à la libre appréciation de l'administration ou à la discrétion d'une personne, mais un droit fondamental que le législateur et les autorités administratives se doivent d'aménager en accord avec l'évolution des capacités de l'enfant. Mais il implique aussi que tous les adultes écoutent ce que disent les enfants, prennent au sérieux leurs opinions, leurs expériences, apprennent à les faire collaborer avec eux et leur reconnaissent le droit d'être associés aux décisions qui les concernent.

Evidemment ce droit remet en cause la représentation traditionnelle que les adultes ont des enfants et les principes sur lesquels repose leur action éducative. Il est nécessaire de leur expliquer l'évolution de la conception de l'enfant, de ses droits, de sa place dans la société, la famille, l'école... Il est normal que des craintes de perte d'autorité, sinon de pouvoir, s'expriment tant chez les parents que chez les éducateurs professionnels, il faut donc :

- . les rassurer : l'exercice des droits et des libertés⁵⁰ n'est pas la reconnaissance d'une toute puissance de l'enfant car l'exercice d'une liberté, au sein d'une collectivité, implique des obligations et des limites et le rappel des règles lorsqu'elles sont transgressées ;

- . leur montrer, par des témoignages de pratiques, qu'il est possible de faire participer les enfants à un processus décisionnel démocratique sans pour autant que l'adulte soit mis dans des situations où il ne peut plus exercer ses responsabilités éducatives et son autorité ;

- . les accompagner, s'ils le désirent, dans le changement progressif qu'ils vont mettre en œuvre.

Or, force est de constater que les gouvernements successifs, n'ont pas eu le courage d'adopter les textes officiels qui auraient garanti pleinement l'exercice de l'article 12, ni de mettre en place les actions d'information et de formation nécessaires des parents, des enseignants, des éducateurs, afin qu'ils soient en mesure de créer un environnement favorable à l'expression de l'enfant et à sa participation responsable aux décisions qui le concernent.

Il n'est donc pas étonnant que lors de la présentation par la France de ses rapports sur l'application de la Convention, le Comité des droits de l'enfant lui rappelle ses obligations :

- en 1993, il demande à l'Etat « *d'examiner plus avant les moyens d'encourager l'expression de l'opinion des enfants et de faire en sorte que leur avis soit dûment pris en considération dans toute décision qui concerne leur vie, en particulier à l'école et au sein de la communauté locale.* »

- en 2004, il l'invite « *à continuer à promouvoir le respect des opinions de l'enfant au sein de la famille, à l'école, dans les institutions ainsi que dans le cadre des procédures judiciaires administratives, et à faciliter la participation de l'enfant pour toutes questions l'intéressant, conformément à l'article 12 de la Convention, en tant que droit dont l'enfant est informé et non à titre de simple possibilité.* »

Le nouveau rapport présenté par la France en 2007, s'il montre une évolution positive de la prise en compte de la parole de l'enfant dans la procédure judiciaire, reste totalement silencieux quant au respect des opinions de l'enfant et à l'exercice de son droit de participation dans la famille, l'école, les institutions éducatives et la cité. Il ne fait mention d'aucune action d'information et de formation, ni de pratiques mises en œuvre à l'initiative de personnes ou d'associations de promotion des droits de l'enfant, alors que des expériences existent tant dans la famille que dans les institutions éducatives et la cité.

Nous sommes très loin des préconisations internationales de l'UNICEF, dans son rapport 2003, sur « la situation des enfants dans le Monde ». Après avoir appelé « *l'attention du public sur l'importance, la raison, l'intérêt et la faisabilité de la participation active des jeunes à la vie de la famille, de l'école, de la communauté, de la nation* » il encourage « *les Etats, les organisations de la société civile et le secteur privé à promouvoir l'engagement véritable des enfants dans les décisions qui les concernent.* » Il soutient que pour être « *authentique et efficace* » la participation des enfants « *passse par un changement radical des modes de réflexion*

2. A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

⁴⁸ PAIS M.S., « La Convention relative aux droits de l'enfant », in *Manuel relatif à l'établissement des rapports sur les droits de l'homme*, OHCHR, Genève, pp 393-505, 1997

⁴⁹ CACHEUX Denise, 1990, Rapport d'information

⁵⁰ LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, Editions De Boeck, 2008 (1^{ère} édition 2002)

et de comportement des adultes » et cela suppose « *que les adultes partagent avec eux la gestion, le pouvoir, la prise de décision et l'information.* », celle-ci devant être adaptée à leur niveau particulier de développement intellectuel. Un tel changement constitue évidemment, sur le plan mondial, une véritable révolution sur la place des enfants dans la société et sur les rapports que les adultes doivent entretenir avec eux. Il est donc évident que cela ne peut se faire que progressivement en tenant compte de chaque contexte culturel, social et politique, mais cette action éducative citoyenne doit commencer dès le plus jeune âge dans la famille.

II. LA DEMOCRATIE FAMILIALE

Durant des siècles le père de famille a été détenteur de la puissance paternelle qui lui permettait de disposer sur ses enfants d'un droit arbitraire et d'un droit de correction paternelle dont il nous reste encore aujourd'hui de nombreuses traces, dont les châtiments corporels pourtant condamnés par des instances internationales telles que l'UNESCO et le Conseil de l'Europe. Les débats actuels sur la fessée témoignent que nombreux sont encore, en France, les tenants d'une autorité répressive qui refusent de reconnaître que l'enfant est une personne dont la dignité doit être respectée. Or, comme le soutient DEI-France (Défense des enfants international) dans le rapport alternatif présenté au Comité des Droits de l'Enfant des Nations Unies, sur l'application de la Convention internationale en France, « *il n'y a d'autorité sur les jeunes que si elle s'appuie sur leur confiance. La violence, même légère, sème les germes de l'amertume, du ressentiment, du mal être physique, de l'incapacité à éviter les situations dommageables, de la haine du lien puisqu'il fait mal, soumet voire asservit ... en un mot, la violence, même légère, sème les germes de la violence relationnelle et sociale.* »

L'autorité du père sur l'enfant et les moyens qu'elle a utilisés pour se faire respecter a été transmise comme un héritage de génération en génération et renforcée par chaque régime politique autoritaire.

Pendant la période révolutionnaire, elle a été remise en cause, après des débats passionnés. En 1793, lors du projet de Code civil, Cambacérès déclarait « *Surveillance et protection, voilà le droit des parents. Nourrir et élever, établir leurs enfants, voilà leurs devoirs* ». Mais Napoléon, pour préserver son pouvoir impérial, a remis rapidement l'enfant sous la tutelle de l'autorité du père de famille qui « *doit être là pour suppléer les lois, corriger les mœurs et préparer l'obéissance* ». Il faudra attendre la fin du 19^e siècle pour voir enfin l'Etat condamner les violences, voies de fait et attentats commis contre les enfants,⁵¹ et c'est seulement par la loi du 4 juin 1970 que la puissance paternelle est remplacée par l'autorité parentale : « *l'autorité appartient au père et à la mère pour protéger l'enfant dans sa santé, sa sécurité et sa moralité. Ils ont à son égard droit de garde, de surveillance et d'éducation.* ».

Mais combien de parents ont alors entendu que désormais l'enfant existait par lui-même, n'appartenait à personne et qu'ils avaient non pas un droit de propriété à exercer mais une mission éducative à assumer ?

Cependant, il est déjà question de démocratie familiale. C'est ainsi que Simone Comte, en 1973, dans un article publiée par *L'Ecole des Parents* « De la toute-puissance paternelle à la démocratie familiale... »,⁵² témoigne de l'évolution du fonctionnement familial vers une organisation plus démocratique.

Quelques années plus tard, en 1990, Michel Fize en fait le titre d'un ouvrage.⁵³ Pour lui, la famille quitte insensiblement le modèle autoritaire pour mettre en place un nouveau système d'échange et de communication. Le groupe familial a d'abord pour mission de préserver la liberté de chacun et de favoriser l'épanouissement et l'autonomie de tous. Il doit enfin faire du dialogue la clé de voûte de l'édifice familial.

Les parents ont, aujourd'hui, comme toute la communauté éducative, un devoir à l'égard des enfants, celui d'en faire des êtres autonomes et responsables. En associant leurs enfants aux décisions qui les concernent, en considération de leur âge et de leur degré de maturité, ils participent à l'éducation à une citoyenneté active et responsable. Mais ceux qui n'ont pas connu ce mode de participation ont du mal à admettre le point de vue de l'enfant dans les décisions qui concernent sa vie personnelle et la vie familiale. Ils ne savent pas comment mettre en pratique l'écoute, le dialogue, la consultation, la concertation, la négociation. Et par ailleurs les structures familiales sont aujourd'hui très variées, ce qui rend encore plus difficile un accord au sein de la famille sur un mode de relation avec l'enfant et sur des valeurs éducatives communes. Chaque couple est placé dans l'obligation de trouver le bon équilibre pour éduquer les enfants.

Il n'est pas donc étonnant que l'évolution vers une démocratie familiale interroge fortement l'autorité parentale. Pour Michel Fize, elle est à réinventer, à restructurer.⁵⁴ Or Gérard Mendel⁵⁵, dans son livre, *Une histoire de l'autorité*, pense qu'il existe aujourd'hui une caractéristique largement reconnue : l'autorité s'inscrit

⁵¹ **Loi du 19 avril 1898** relative à la répression des violences, voies de fait et attentats commis contre les enfants.

⁵² COMTE Simone, De la toute-puissance paternelle à la démocratie familiale, *L'Ecole des Parents*, n°2, février 1973.

⁵³ FIZE Michel, *La démocratie familiale*, Ed Presses de la renaissance, 1990 .

⁵⁴ FIZE Michel, L'autorité maltraitée...et revendiquée, *Ville Ecole Intégration*, n°112, mars 1998.

⁵⁵ MENDEL Gérard, *Une histoire de l'autorité*, La découverte, 2002.

dans le régime de la dissymétrie. Dès qu'on argumente, on se place sur un plan d'égalité. L'espace démocratique serait donc un facteur de fragilisation. Il y aurait aujourd'hui une crise de l'autorité. Il est en effet beaucoup question d'éducateurs submergés, de parents débordés, « *chaque jour confrontés aux affres de la négociation et de la justification permanentes* » écrit Alain Renaut⁵⁶, dans son livre, *La libération des enfants*. Il soutient que l'émergence de la démocratie a libéré les êtres humains de leurs assujettissements traditionnels et a imprimé aux relations une dimension contractuelle en vertu de laquelle il n'est plus de pouvoir qui se puisse exercer sans se soucier d'obtenir l'adhésion de ceux sur qui il s'exerce. Cette situation a transformé aussi, en profondeur, le rapport aux enfants. Pour lui, « *Plus rien de ce qui régulaient chez les adultes l'exercice de leurs responsabilités à l'égard des enfants ne demeure évident.* » « *L'éducation est devenue l'une des questions devant lesquelles les sociétés démocratiques trébuchent, ne sachant comment conjuguer la nécessaire dénivellation impliquée par le rapport pédagogique et l'exigence postulée par le fait démocratique. Si l'enfant est l'égal des adultes qui l'élève et l'éduquent, il est cet être paradoxal qui a besoin d'eux pour devenir ce qu'il est.* »

Les élus, lors des mariages, informent les mariés sur le code civil qui prévoit que « *Les parents associent les enfants aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité* » mais aucun moyen officiel n'est mis en place pour aider les parents à comprendre cette obligation et à la mettre en œuvre tout en assumant les responsabilités liées à l'autorité parentale. Personne aujourd'hui ne peut prétendre détenir toutes les réponses aux nombreuses questions qui se posent, il est donc nécessaire d'en passer par un processus d'innovation.

1 Le Conseil de l'Europe et les droits de l'enfant dans la famille

Dès 1979, Année internationale de l'enfant (AIE), l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, se préoccupe des droits de l'enfant dans la famille et recommande⁵⁷ au Conseil des Ministres de « *faire entreprendre sans délai l'élaboration d'une Charte européenne des droits de l'enfant qui sera conçue de manière à aider au maximum les parents à faire face aux graves responsabilités qui leur incombent* ». Elle pourrait s'inspirer d'un certain nombre de principes et de lignes directrices, dont :

I. Principes généraux

a. *Les enfants ne doivent plus être considérés comme la propriété de leurs parents, mais être reconnus comme des individus avec leurs droits et leurs besoins propres ;*

II. Situation juridique de l'enfant

c. *Il faut substituer à la notion d' « autorité parentale » celle de « responsabilité parentale », en précisant les droits de l'enfant en tant que membre distinct de la famille ;*

d. *Il faut améliorer le droit reconnu par la loi à l'enfant d'avoir son propre représentant judiciaire (avocat d'office) en cas de différend entre les parents tel que les affaires de divorce ou de séparation ; ce droit doit reposer sur le principe que les intérêts de l'enfant sont souverains ;*

Après l'adoption par les Nations Unies, de la Convention relative aux droits de l'enfant, la Conférence des Ministres européens chargés des affaires familiales, en octobre 1993,⁵⁸ rappelle que « *le principe de base contenu dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, selon lequel l'enfant, pour l'épanouissement harmonieux de sa personnalité, doit grandir dans le milieu familial, dans un climat de bonheur, d'amour et de compréhension* » mais elle souligne aussi que « *les enfants doivent être préparés à devenir des citoyens autonomes, responsables et solidaires, grâce à la prise en compte de leurs droits et besoins au sein de la famille* ». Les parents sont responsables de l'éducation de l'enfant, responsables à l'égard de la société en raison de la valeur fondamentale de l'enfant, réalité d'intérêt public, et responsables à l'égard de l'enfant lui-même, qu'ils doivent éduquer dans le respect des valeurs d'une société démocratique, mais les familles ont-elles la capacité de donner aux enfants la possibilité de participer et de devenir des individus responsables ? Quelle est la place des enfants dans la société contemporaine ?

Pour répondre à ces questions, et apporter une contribution européenne à l'Année internationale de la Famille, commémorée en 1994, le Conseil de l'Europe met en place le « *Projet du Conseil de l'Europe sur les Politiques de l'Enfance* ». Au centre des débats, il place la réflexion sur la participation et la négociation, qui constituent, pour lui, les atouts essentiels pour bien « *édifier la plus petite démocratie au cœur de la société* » qu'est la famille. Cet important programme de travail traduit l'incidence juridique, culturelle et sociale que la Convention relative aux droits de l'enfant commence à avoir.

En décembre 1994, avec le Ministère espagnol des Affaires sociales, le Conseil de l'Europe organise, à Madrid, une conférence intitulée « *Evolution du rôle des enfants dans la vie familiale : participation et*

⁵⁶ RENAUT Alain, *La libération des enfants*, Calmann-Lévy, 2002.

⁵⁷ Recommandation 874 (1979) adoptée par l'Assemblée le 4 octobre 1979

⁵⁸ Communiqué final de la XXIIIe Conférence des Ministres européens chargés des affaires familiales, qui s'est tenue à Paris les 14 et 15 octobre 1993 sur le thème " Politiques familiales, droits des enfants, responsabilités parentales"

négociation »⁵⁹ qui doit être un des temps forts du projet. Le rapport deviendra un document fondamental pour les travaux postérieurs. Cette conférence rassemble plus de 300 personnes dont environ 60 enfants espagnols et français. Elle témoigne de l'avancée importante des idées en ce qui concerne la démocratie familiale.

En ouverture de la Conférence, Christina Alberdi Alonso, ministre espagnole des Affaires sociales, place la réflexion à mener dans le cadre de la citoyenneté de l'enfant en affirmant que, pour la première fois dans l'histoire, une Convention « reconnaît la citoyenneté des enfants, garçons et filles et leur capacité à être titulaire de droits ». « Du moment dit-elle que l'on considère les enfants comme des citoyens à part entière, il devient d'autant plus capital de veiller à leur donner la possibilité d'exprimer leurs propres points de vue et de participer à l'adoption des décisions les concernant. Le mineur doit être assimilé à un interlocuteur actif ou à un citoyen comme les autres dans tous les domaines qui l'intéressent (famille, école, collectivité, sports, etc) ». Elle constate que la société espagnole dans son ensemble est favorable au soutien, au dialogue et au raisonnement pour résoudre ou aborder les problèmes qui se posent dans le contexte des relations entre les parents et les enfants et qu'on assiste à l'émergence d'une nouvelle philosophie de l'enfance et de la famille, caractérisée par la pratique en son sein de la démocratie.

Marta Santos Pais,⁶⁰ Vice-Présidente du Comité de Coordination du Projet sur les Politiques de l'Enfance, rappelle que le projet met « en évidence la qualité de l'enfant en tant que citoyen d'aujourd'hui, titulaire de droits et de libertés fondamentales, capable d'exprimer des opinions, au sein de la famille et de la société. Et en même temps, l'enfant qui sait garder le droit de jouir de son enfance, de jouer et d'apprendre, de grandir dans un climat de bonheur, d'harmonie et de compréhension, de ne pas avoir à craindre les défis du lendemain ». Comme Christina Alberdi Alonso, elle considère que « l'enfant doit être en mesure d'exprimer ses points de vue par rapport à toute activité, procédure ou décision l'intéressant. Ce qui implique, eu égard à son âge et à son degré de maturité, qu'il soit informé sur les options possibles, les conséquences en découlant, le poids que jouera son opinion. » Cela implique que ceux qui l'entourent, et notamment les membres de sa famille, « soient disponibles pour l'écouter, ouverts à lui accorder l'espace approprié pour qu'il se sente encouragé à exprimer ses opinions, dans une ambiance de respect et de liberté ». Mais comme dans tout environnement démocratique, « exprimer une opinion ne veut pas dire prendre la décision. Respecter l'opinion de l'enfant c'est l'écouter, pas forcément l'entériner ».

Pour Ferran Casas,⁶¹ Président du Comité de Coordination du Projet, la socialisation démocratique des enfants est extrêmement importante si l'on souhaite qu'en Europe les citoyens fassent preuve de coopération, de responsabilité et de solidarité. Il s'agit donc de débattre de leurs nouveaux droits et des nouvelles formes de leur présence dans la société. Or pour les adultes, se comporter avec eux et les écouter comme des individus dotés des mêmes droits qu'eux-mêmes, est en contradiction avec les représentations sociales des enfants qu'ils ont héritées du passé. Pour lui, l'aspect le plus fondamental de ces représentations est la définition des enfants comme des « pas encore » (pas-encore mûrs, pas-encore responsables, pas-encore citoyens à part entière, etc). Dans nos sociétés européennes en général, « nous avons construit la catégorie des "pas-encore" comme une catégorie très absolue de personnes. La loi définit un âge de la majorité légale, un âge minimum pour conduire, voter, être condamné et emprisonné, etc. Tous les enfants, avant d'atteindre chaque palier d'âge, sont censés appartenir de façon homogène à une catégorie unique même si leurs capacités réelles sont complètement différentes ». Or il ne s'agit pas là d'une vérité scientifique. Il existe d'importantes variations individuelles et les parents et les éducateurs savent très bien si les enfants sont capables ou suffisamment responsables pour faire quelque chose.

Pour Eugène Verhellen,⁶² Directeur de programme au conseil de l'Europe, « l'argument le plus fondamental invoqué de manière récurrente par ceux qui sont opposés à l'idée d'accorder des droits autonomes aux enfants est que ces derniers seraient incompétents pour prendre des décisions bien fondées. Selon ce point de vue, les enfants ne sont pas assez mûrs physiquement, intellectuellement et émotionnellement et n'ont pas l'expérience nécessaire pour porter un jugement rationnel sur ce qui est ou n'est pas dans leur intérêt. » Or on ignore ce que les enfants savent, ce qu'ils sont capables de faire et ce qu'ils sont. Il serait donc d'un « grand intérêt d'obtenir davantage de nouvelles données empiriques (scientifiques) au micro-niveau sur les enfants et sur la manière dont ils sont reconnus et respectés dans la vie quotidienne en leur qualité de pourvoyeurs compétents de significations, d'acteurs compétents et d'êtres humains actifs et responsables...Des recherches actives pourraient porter à notre connaissance nombre de stratégies simples utilisées par les parents (et les enseignants) et susceptibles d'être mises en oeuvre dans les sphères publiques de la société. »

Il identifie, chez les partisans de la mise en pratique du droit de participation de l'enfant, plusieurs tendances :

⁵⁹ Conseil de l'Europe, *Evolution du rôle des enfants dans la vie familiale : participation et négociation*, Strasbourg, Actes, 1994

⁶⁰ SANTOS PAIS Marta, "Aspects juridiques concernant la participation des enfants à la vie familiale, op.cit.

⁶¹ CASAS Ferran, "La participation des enfants dans la société européenne, op.cit.

⁶² VERHELLEN Eugène, "Evolution et développement historique de l'éducation de l'enfant et de la participation des enfants à la vie familiale", op.cit.

- la tendance réformiste : notre société sous-estimerait gravement la capacité des enfants à prendre des décisions rationnelles et fondées. Les enfants acquièrent cette capacité beaucoup plus jeunes qu'on ne le pense généralement. Il faudrait donc abaisser l'âge de la majorité et d'un accès graduel des enfants à leurs droits.

- La tendance radicale : toute forme de discrimination, y compris la discrimination sur la base de l'âge, est moralement injustifiable. La seule solution consiste à octroyer aux enfants tous les droits fondamentaux : égalité de tous.

- La tendance pragmatique : les partisans de cette tendance, qui revêt une importance croissante, se demandent pourquoi ne pas octroyer dans la pratique tous les droits fondamentaux à l'enfant, dont le droit de les exercer en pleine autonomie, à moins que l'incompétence de ce dernier à exercer certains droits ne soit prouvée ; ce point fait l'unanimité (« *les enfants ont tous les droits, à moins que...* ») L'expérience que l'on a des adultes montre que c'est parfaitement possible. Le principal avantage par rapport à la situation présente serait que le fardeau de la preuve serait inversé. Actuellement, la position des enfants est beaucoup plus faible parce que c'est à eux qu'incombe le soin de faire la preuve (« *les enfants n'ont aucun droit, à moins que* »)

L'histoire⁶³ nous montre que le rapport des adultes avec les enfants est une « construction sociale », il peut donc être modifié. La réalité sociale de l'enfant aujourd'hui, sa place dans la société, la famille, l'école et les institutions éducatives, ses droits et leur mise en œuvre, les finalités et les valeurs sur lesquelles se fonde l'action éducative, sont l'aboutissement provisoire de la longue histoire de l'humanité et des droits de l'homme. La découverte de l'enfance, de ses droits, de ses besoins, de ses capacités, est un processus qui se poursuit.

Jusqu'à la fin du moyen-âge, la société ne faisait pas de l'enfant une catégorie à part. Il participait très tôt à la vie des adultes. Mais, progressivement, il devient quelqu'un d'important que l'on doit prendre en considération pour lui-même. La famille cesse d'être seulement une institution de droit privé, elle se trouve investie d'une fonction morale et spirituelle par la société.⁶⁴ Importants pour la famille et pour l'Etat, mais considérés comme des êtres humains « encore inachevés », les enfants devaient être protégés et socialisés. Pour Eugène Verhellen, des lois et des institutions spécifiques les ont alors exclus du monde réel et inclus du même coup dans un monde à eux. Korczak, grand défenseur des droits de l'enfant, faisait remarquer que « *la moitié de l'humanité semble ne pas exister. Leur vie est une plaisanterie, leurs ambitions naïves, leurs sentiments passagers... Nous nous référons à l'homme futur, au futur travailleur, au futur citoyen. Nous voulons dire par là que les enfants ne sont qu'en devenir, leur vie réelle n'a pas encore commencé, tout ce qui est sérieux appartient à leur avenir, non à leur présent.* »

Mais aujourd'hui la Convention des Nations Unies a reconnu que les enfants sont des personnes à part entière, titulaires de droits et de libertés Elle reflète et conforte la prise de conscience que les enfants ont des opinions et ont le droit de les exprimer au même titre que les adultes, y compris dans la vie sociale et politique. Mais il ne suffit pas d'admettre qu'ils ont des droits encore faut-il qu'on leur reconnaisse la capacité à les exercer de manière autonome.

Pour Ferran Casas, « *La responsabilité sociale doit être apprise par une participation sociale active et consciente; et la participation sociale elle-même (tout comme les modes de vie démocratiques) ne saurait résulter d'un apprentissage théorique mais seulement d'une expérience pratique...Il s'agit d'un défi lancé à nos capacités créatrices dans la mesure où les adultes doivent définir de "nouveaux" sujets et espaces de participation réelle des enfants, en fonction de la capacité et de la maturité de chacun d'entre eux...La participation sociale des enfants dans la société devrait être considérée comme un processus. Au sein de ce processus, des espaces et des perspectives distincts de participation doivent être envisagés. Mais la famille reste bien sûr le lieu où l'on apprend la participation et la responsabilité par la participation.* »

Ce processus d'éducation sociale active est celui qui a été mis en place par la pédagogie libertaire, l'éducation nouvelle⁶⁵ et l'école du travail⁶⁶ dès la fin du XIX e siècle et aujourd'hui par les praticiens de la classe coopérative.⁶⁷ Nombre des pratiques que tous ces éducateurs ont créées peuvent être expérimentées dans le cadre de la démocratie familiale.

⁶³ « De l'enfant soumis à l'enfant citoyen », in LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, op. cit.

⁶⁴ ARIES Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

⁶⁵ FERRIERE Adolphe, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921.

⁶⁶ PISTRAC M.M., *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Paris, Desclée de Brouwer, 1973, 1^{ère} édition en 1925).

⁶⁷ LE GAL Jean, *Coopérer pour développer la citoyenneté, la classe coopérative, Pratiques et Recherches*, n° 52, Editions ICEM, 2006 – 1^{ère} édition, Hatier, Questions d'école, 1999

La participation dans la famille

Pour Marta Santos Pais, « *la famille se révèle être le milieu où le dialogue et la libre expression de points de vue sont favorisés, où le droit d'avoir des opinions différentes sur la considération de la réalité est reconnu et accepté, où l'enrichissement est possible grâce à l'échange d'opinions et à la diversité....C'est dans la famille que doit commencer la participation de l'individu et son engagement au développement de la société...La famille est par excellence le berceau des valeurs de la compréhension, du respect mutuel et de la solidarité, la source inspiratrice de toute expérience démocratique.* »

L'information aux parents et à la famille devient donc particulièrement cruciale en ce qui concerne l'exercice d'une action parentale responsable au sein d'une expérience démocratique partagée, vécue et enrichie de par l'action consciente de chacun de ses membres. Mais l'information des enfants est aussi nécessaire afin de les préparer et de les sensibiliser vis-à-vis de leur rôle et de leur responsabilité dans l'exercice des droits dont ils sont titulaires.

Pour Ferran Casas « *La participation repose sur une conception de l'enfant comme un sujet « déjà » doté d'aptitudes, de droits, de compétences, des responsabilités (même si ces capacités ou responsabilités ne sont « pas encore » les mêmes que celles des adultes)* ». Cette participation doit être une participation réelle et responsable. Il est très important, pense-t-il que les enfants puissent participer avec leurs parents aux manifestations sociales où les individus peuvent réellement être actifs (en exprimant leur volonté, en prenant des décisions, etc). Il émet une idée que les municipalités engagées dans un processus de démocratie participative devraient reprendre. Elles devraient encourager toutes sortes d'activités auxquelles les familles pourraient participer avec leurs enfants. Il ne s'agit pas seulement des loisirs mais aussi des processus consultatifs, des débats d'idées et des processus décisionnels, par exemple, sur l'environnement urbain (comment organiser les parcs, les aires de jeux, etc). Quant aux professionnels travaillant avec les enfants ou avec les services de soutien familial, ils doivent savoir comment développer les compétences et les activités participatives avec les enfants tant dans leurs institutions que dans la famille. Ils doivent donc bénéficier d'une formation qui les aidera à améliorer les relations entre adultes et enfants.

Durant quatre années, les participants au projet « Politiques de l'enfance », réunis en groupes de travail, ont centré leurs réflexions sur les trois thèmes, participation, prévention et protection, qui servent de fil directeur tout au long de la Convention des droits de l'enfant. Tirant les enseignements des études menées, le Comité de coordination de ce projet, au cours de sa 4^e réunion, propose un Avant-projet de recommandations aux Etats membres⁶⁸.

Dans le préambule, il réaffirme que « *tout enfant a, en tant qu'individu, un droit de participation sans discrimination d'aucune sorte* ». Il reconnaît que « *la participation à la vie familiale est une forme de démocratie vivante...une forme de dialogue conduisant à la capacité de négocier et de résoudre les conflits.* » Dans l'exposé des motifs, il rappelle que « *La Convention sur les droits de l'enfant souligne l'importance primordiale de la façon dont on accorde à l'enfant la possibilité d'exprimer son point de vue et de participer au niveau qui convient aux processus de prise de décision le concernant. L'enfant doit être considéré comme un membre actif de la société ou comme un citoyen à tous les niveaux (famille, école, quartier, sport)*. Il souligne que « *la participation des enfants à la vie familiale et sociale est essentielle pour leur garantir un développement harmonieux et les préparer à la vie dans une société libre... Elle est une façon d'améliorer la qualité de la vie de la famille, basée sur les valeurs démocratiques et les droits fondamentaux de l'homme, et ce au profit de tous les membres de la cellule familiale...Le fait d'écouter les enfants, de traiter les problèmes avec eux, d'accepter leur avis et aussi de leur expliquer pourquoi leurs idées ne sont pas toujours acceptées, constitue un moyen important pour lancer une participation. Celle-ci devrait commencer tôt* ». Il demande « *que l'on tienne compte que les établissements scolaires, garderies d'enfants et institutions pour enfants, devraient être invités à faire en sorte que les enfants puissent exprimer leur avis sur toutes les affaires les concernant et qu'il en soit effectivement tenu compte dans les décisions prises au niveau de ces établissements.* » La participation à la vie familiale est réaffirmée en 1998, par le Comité des ministres des Etats membres.⁶⁹ Il affirme que « *la participation est essentielle pour rendre effective la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant* » et que « *la participation à la vie familiale sous diverses formes et à différents degrés est possible et souhaitable à tous les stades de l'enfance* ». « *La participation à la vie familiale est une forme de dialogue qui développe l'aptitude à négocier et à régler les conflits de manière pacifique* ».

⁶⁸ Conseil de l'Europe, *La participation des enfants à la vie familiale et sociale*, Document CDPS CP (96).

⁶⁹ Conseil de l'Europe, Recommandations n°R (98) 8, sur la participation des enfants à la vie familiale et sociale, adoptée le 18 septembre 1998.

Cette participation n'est pas nouvelle, c'est pourquoi, en 1994, Année Internationale de la Famille⁷⁰, un groupe de travail de la Commission Participation du COFRADE⁷¹ avait mené une enquête, auprès de nombreuses organisations, afin de faire le point sur la participation des enfants au sein de la famille.

2. Le Conseil français des associations pour les Droits de l'enfant (COFRADE)

Au sein du COFRADE, la commission « Participation » rassemblait une trentaine d'associations. Pour les années 1993 et 1994, elle s'était donné pour objectif de montrer que la participation des enfants est possible. Elle avait constitué trois groupes de travail : « la participation des enfants et des jeunes au sein de la famille », « la participation des enfants et des jeunes dans les institutions qui les accueillent », « autonomie et participation des enfants et des jeunes dans la cité ».

L'objectif du groupe de travail centré sur la famille était de réunir des travaux de spécialistes mais aussi l'avis et l'expérience des familles et des enfants pour savoir comment la dimension participative de l'enfant au sein de la famille est perçue dans notre société, à quelles conditions elle peut se réaliser, quelles sont les difficultés qui peuvent faire obstacle à cette participation, les avancées ou initiatives possibles dans ce domaine. Avec tous les matériaux recueillis et analysés, un rapport⁷² a été rédigé et envoyé aux pouvoirs publics et aux institutions et associations qui avaient en charge la famille et l'enfant.

Pour le groupe de travail, « on entend par participation des enfants et des jeunes au sein de la famille, l'ensemble des processus qui permettent de prendre en compte :

- les besoins et les intérêts de tous les membres de la famille ;
- la pratique de l'écoute, du dialogue, de la consultation, de la concertation, de la négociation;
- le point de vue de l'enfant dans les décisions qui concernent sa vie personnelle et la vie familiale ;
- les possibilités d'associer les enfants à des activités familiales, à l'initiative. »

Dans la lettre⁷³ adressée aux associations membres du COFRADE et aux organismes familiaux nationaux, le groupe de travail a pris clairement position pour une organisation démocratique de la famille : « *La famille est une communauté qui devrait pouvoir fonctionner et se développer, ainsi que nous y invite l'Année Internationale de la Famille, comme « la plus petite démocratie au cœur de la société » : une démocratie où les uns et les autres échangent, grandissent et s'enrichissent mutuellement et où chacun peut faire entendre sa voix et concourir au fonctionnement de l'ensemble.* »

Pour justifier cette évolution démocratique, il s'est appuyé sur la Convention Internationale des Droits de l'Enfant qui « envisage, à côté des droits et des responsabilités reconnus aux parents et à la société, un certain nombre de droits reconnus aux enfants qui se traduisent ou devraient se traduire en famille, à l'école, dans la cité et les diverses institutions éducatives, par des possibilités mais aussi des modalités de participation qui permettent aux enfants de se faire entendre, de prendre des responsabilités, de s'insérer dans la vie sociale et de faire l'apprentissage de la démocratie ».

Que devient alors le rôle des parents ? Pour le groupe de travail, « *droits des parents-droits des enfants ne s'opposent pas ; ils supposent respect mutuel, échange et dialogue ce qui dans certains cas peut entraîner des tensions ou des contraintes pour les uns ou les autres. Ils donnent aux parents des responsabilités éducatives supplémentaires puisqu'ils doivent préparer l'enfant à assumer ses droits et donc aussi ses devoirs dans la vie quotidienne* ».

Les résultats de l'enquête ont montré une quasi unanimité des associations et des familles sur les conditions de la participation de l'enfant au sein de la famille, incluant la communication, la disponibilité, les échanges, la concertation, la négociation, la responsabilisation et un apprentissage progressif de l'autonomie. Elles avaient émis le souhait que la participation de l'enfant soit élargie aux autres institutions qui le prennent en charge (écoles, centres de loisirs, associations...) et qu'une mutualisation et une analyse commune des pratiques soient organisées.

La rapport faisait référence à une enquête menée par le CREDOC, en 1994, pour le compte du BICE/France auprès d'un échantillonnage national de 400 enfant âgés de 9 à 14 ans, qui montrait l'émergence

⁷⁰ Le 8 décembre 1989, l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies (ONU) proclamait 1994 Année internationale de la famille. Les principaux objectifs identifiés par l'ONU sont au nombre de trois : favoriser la reconnaissance de la contribution des familles au développement de la collectivité, sensibiliser les gouvernements et le secteur privé aux problèmes de la famille et inciter les organismes publics à formuler et à mettre en oeuvre des politiques globales apportant les ajustements requis par les diverses situations des familles.

⁷¹ COFRADE : Conseil français des associations pour les Droits de l'enfant

⁷² Participer oui ! Mais où ?, COFRADE-Commission Participation 1993-1994

⁷³ Lettre du 15 février 1994 signée par Eudes de la Poterie, animateur du groupe de travail

d'un modèle de socialisation et de fonctionnement familial marqué par des espaces d'autonomie, de partage de parole et de décisions.

Le rapport faisait apparaître que de « nombreux enfants aujourd'hui au fur et à mesure qu'ils grandissent apprennent à se prendre en charge dans la vie quotidienne, participent aux tâches familiales, sont davantage consultés et associés aux décisions familiales : ouvrir le dialogue en famille...c'est évidemment prendre des risques mais c'est aussi un facteur de maturité et d'enrichissement familial, un plus pour la cohésion familiale » .

Mais cependant il ressortait de cette investigation « que les familles n'ont pas une conscience très précise de leur rôle dans ce domaine et encore moins des modalités d'une participation réussie : il s'y ajoute de réelles difficultés repérées au sein de la vie familiale ou tenant aux conditions de la vie actuelle qui freinent ou bloquent ces possibilités de participation. »

L'expression individuelle et collective des enfants et leur participation aux décisions qui les concernent étaient bien devenues une réalité, mais il restait cependant encore beaucoup à faire pour qu'un plus grand nombre de familles et d'institutions modifient les relations entre les adultes et les enfants. Il revenait donc aux associations agissant pour la promotion des droits de l'enfant de :

. « Convaincre les institutions qui ont en charge la famille et l'enfant que ce droit de participation est fondé, qu'il est déjà mis en pratique plus ou moins consciemment sur le terrain et qu'elles ont à en tenir compte dans leurs orientations éducatives et dans leurs programmes de formation notamment en direction des parents.

. Inventorier et faire connaître dans les milieux familiaux et dans les professions chargées de l'enfance les catégories de décision qui peuvent dans certaines conditions et selon les âges être engagées par les enfants eux-mêmes, en liaison avec leurs parents.

. Etablir des passerelles entre les milieux familiaux, les institutions éducatives, et les collectivités locales pour développer d'une façon harmonieuse et concertée les apprentissages de l'autonomie et de la responsabilité, de la participation et de la citoyenneté. »

CONCLUSION

La Loi du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale⁷⁴ en stipulant que « les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité. » leur signifie que leur enfant est désormais une personne titulaire d'un droit de participation qu'il doit pouvoir exercer, en fonction du développement de ses capacités⁷⁵. Ils doivent donc mettre en place des espaces où, avec les autres membres de la famille, il puisse exprimer son opinion dans une ambiance de respect, de liberté et d'écoute. Ils doivent prendre au sérieux les avis, les propositions, qu'il présente et le faire participer aux décisions et à leur mise en œuvre.

Cette nouvelle situation remet en cause, pour de nombreux parents qui n'ont pas connu ce mode de participation, leur représentation traditionnelle des enfants et les principes sur lesquels repose leur action éducative. Il est donc normal qu'ils aient du mal à admettre que le point de vue de l'enfant devrait être pris en compte dans les décisions qui concernent sa vie personnelle et la vie familiale. Et, lorsqu'ils sont convaincus, ils ne savent pas comment mettre en pratique l'écoute, le dialogue, la consultation, la concertation, la négociation, mais aussi le rappel des limites et des engagements à respecter. Il est donc nécessaire de :

. leur expliquer l'évolution de la conception de l'enfant, de ses droits, de sa place dans la société, la famille, l'école...

. leur présenter la Convention internationale des droits de l'enfant et les modalités de son application ;

. les rassurer : l'exercice des droits et des libertés⁷⁶ n'est pas la reconnaissance d'une toute puissance de l'enfant car l'exercice d'une liberté, au sein d'une collectivité, implique des obligations et des limites et le rappel des règles lorsqu'elles sont transgressées ;

. leur montrer, par des témoignages de pratiques, qu'il est possible de faire participer les enfants à un processus décisionnel démocratique sans pour autant que l'adulte soit confronté à des situations qu'il n'est plus capable de maîtriser ;

. les accompagner, s'ils le désirent, dans le changement progressif qu'ils vont mettre en œuvre, en créant de petits groupes de parents où chacun pourra présenter ses tentatives, ses réussites et ses difficultés.

C'est là l'objet des ateliers de démocratie familiale auxquels je participe depuis plusieurs années à Nantes, avec des parents dont la plupart sont déjà sensibilisés aux pratiques participatives car leurs enfants fréquentent des classes coopératives adeptes de la pédagogie Freinet.

⁷⁴ Loi du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale , Chapitre 1^{er}-L'autorité parentale, Art 371-1

⁷⁵ LANDSDOWN Gerison, *Les capacités évolutives de l'enfant*, UNICEF, Insipt Innocenti, Italie

⁷⁶ Pour plus d'informations : LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, op. cit.

B . PRATIQUES

INTRODUCTION

Les ateliers de démocratie familiale se sont mis en place en 2002, à l'initiative de Barbara Durot, animatrice à l'école Ange Guépin de Nantes dont les instituteurs pratiquent la pédagogie Freinet et ont mis en place des structures participatives au niveau de chaque classe et de l'école. Plusieurs parents désiraient voir comment ils pourraient mettre en place, au sein de leur structure familiale, des pratiques relationnelles et organisationnelles cohérentes avec les droits que leurs enfants pouvaient exercer à l'école, et plus particulièrement le droit de donner leur avis sur les affaires qui les concernent et d'être associés aux décisions.

J'ai été invité par Barbara Durot à participer à ces ateliers en tant que formateur et chercheur travaillant avec des enseignants, des éducateurs, des animateurs, sur le respect de la personne de l'enfant, l'exercice des libertés et du droit de participation. Les expérimentations mises en place prendraient pour appui les principes et les pratiques développés dans mon livre, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, qui venait de paraître.

La démarche que nous tenterions de mettre en œuvre, au sein des ateliers, reposerait sur quelques principes :

1. Le principe de cohérence : puisque la participation était l'objet de nos réflexions, il devait exister une cohérence entre l'organisation des petits groupes et les pratiques que nous proposerions de mettre en place dans le milieu familial.

2. Des principes de fonctionnement :

Un groupe organisé sur le principe de la participation est un groupe démocratique où les décisions se prennent ensemble dans le respect des objectifs qui ont contribué à le créer et où chacun participe aux responsabilités exigées par la vie et les activités du groupe

Aucun groupe ne fonctionne sans un certain nombre de règles. Nous élaborerions quelques règles de vie collective ensemble en utilisant des procédures transférables sur le terrain familial.

Lors de chaque rencontre, chaque participant pourrait faire part aux autres de ses tentatives, de ses difficultés, de ses interrogations... et entendre, ensuite, les réactions suscitées par la situation présentée. Mon rôle consisterait à accompagner le groupe dans son analyse des pratiques et à apporter, éventuellement, des éléments théoriques pouvant éclairer les difficultés rencontrées. Entre chaque rencontre, chacun pourrait soumettre à la réflexion des autres, par internet, une situation ou communiquer des documents sur la relation parentale et les thèmes abordés.

Nous avons travaillé chaque année avec deux groupes de cinq à six parents. Certains ont continué pendant deux années. En général, un seul représentant de la famille était présent, souvent la mère. Notre « échantillon » parental est trop restreint pour pouvoir tirer des enseignements généralisables, mais tous les participants ont dit combien ces rencontres leur ont été bénéfiques et leur ont permis de faire évoluer la place des enfants dans la famille.

Durant ces cinq années, le modèle d'organisation est demeuré sensiblement le même. Après une présentation des droits de l'enfant, de l'exercice des libertés et du droit de participation, le groupe définit son organisation et, après un échange général sur la vie familiale, chaque participant choisit ce qu'il va proposer aux membres de sa famille. De ce fait, chaque atelier, a abordé des questions souvent différentes.

J'ai pu participer à des échanges très intéressants sur :

- le conseil de famille ;
- l'élaboration, la prise de décision et la mise en œuvre de projets communs ;
- l'élaboration de règles de vie et leur application ;
- l'autorité et la sanction ;
- le partage des tâches ménagères ;
- l'exercice de responsabilités au sein de la famille ;
- l'exercice d'un droit avec ses modalités, ses limites, ses obligations, ses sanctions : le droit de manger ;

Nous nous sommes interrogés sur la relation adultes-enfants, l'éducation et le conflit de valeurs entre parents et enfants, la parole au sein de la famille, la capacité de l'enfant à exercer une liberté, le partage du pouvoir, ce qui est négociable et ce qui ne relève que de la décision des parents, les transgressions, l'intervention physique et les sanctions, l'autorité, son évolution historique et la fessée... Il est difficile de faire part des vécus mis en commun puisqu'une des règles fondamentales de la communication au sein du groupe est la confidentialité. C'est pourquoi, je ne retiendrai ici que :

- la relation d'une première rencontre ;
- la participation aux décisions.

I. UNE PREMIERE RENCONTRE

Aucune première rencontre n'est jamais la même, mais je vais en choisir une pour illustrer ce qu'elle peut être. Celle-ci a lieu après une soirée au cours de laquelle j'ai présenté la Convention internationale et l'exercice des libertés et du droit de participation à l'école.

Nous sommes six, trois femmes et trois hommes : Catherine, Laurence, Michèle, Daniel, Rémi et Jean.

1. Les présentations

Dans un premier temps, nous effectuons un tour de table qui permet à chacun de se présenter, de décrire rapidement sa situation familiale et les motivations qui l'ont poussé à participer à un atelier de « démocratie familiale », un concept que nos échanges permettront de préciser.

Catherine est mariée et a trois enfants de 18 ans, 15 ans et 7 ans. Le petit a parfois du mal à trouver sa place. Elle se pose des questions sur la participation avec une fratrie qui présente de tels décalages d'âge. Faut-il instaurer une discrimination positive ?

Laurence est mariée et a deux garçons de 2 et 5 ans. Elle se demande comment elle pourrait les associer à un projet participatif collectif au sein de la famille.

Michèle est mariée et a 2 enfants, un garçon de 6 ans et une fille de 3 ans. Elle a apprécié d'entendre que l'enfant a le droit de s'exprimer quels que soient son âge et ses capacités. Sa petite fille est très vive et réclame beaucoup le droit de s'exprimer. Le grand frère est très sensible à ce qui lui est dit. Michèle souhaite échanger sur l'écoute de l'enfant, les règles et les valeurs.

Daniel est divorcé. Il a deux filles dont une est handicapée. Il a déjà mis en place un conseil de famille à la suite de l'atelier suivi l'année passée. Il a constaté que ce moment de parole permet d'apprendre à parler sans s'énerver et à écouter l'autre. A travers les échanges, il a pu mieux connaître ses enfants mais aussi lui-même. Le conseil a lieu toutes les semaines, pendant une durée qui varie de trente minutes à une heure et demie, ce qui permet un échange en profondeur pour donner sa place à chacun. Chacun peut assumer, à son tour, les responsabilités d'animateur et de secrétaire. Sa motivation actuelle est de poursuivre la pratique du conseil et d'améliorer son fonctionnement en échangeant sur les limites et les difficultés.

Rémi est marié. Il a deux enfants, un garçon de 6 ans et une fille d'un an et demi. Il se demande comment trouver un fonctionnement harmonieux au sein de la famille.

Jean a déjà participé à plusieurs ateliers avec les parents. Il s'est donné pour objectifs de faire connaître la Convention internationale des droits de l'enfant et de promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel dans la famille, l'école et les institutions éducatives.

2. L'organisation institutionnelle et démocratique de notre groupe

Après ce tour de table qui nous a permis un premier contact, nous abordons les questions qui se posent à tout groupe désirant fonctionner démocratiquement :

- par quelle procédure allons-nous prendre les décisions ?
- comment va s'exercer le droit à la parole ?
- qui animera les échanges ?
- qui assumera le secrétariat et la diffusion des informations ?
- quels sujets allons-nous étudier ?

La démocratie participative est en route : proposer-discuter-décider-appliquer.

Les décisions seront prises au consensus. S'il est impossible de se mettre d'accord, nous déciderons par un vote majoritaire.

Chacun ayant le droit à la parole, quelles modalités allons-nous mettre en œuvre ? Nous échangeons sur plusieurs pratiques : tour de table, échange libre, bâton de parole, main levée. Nous décidons de tenter l'échange libre. Si nous rencontrons des difficultés, nous instituerons le bâton de parole.

Puis vient à l'ordre du jour la trame de nos prochaines rencontres. Nous sommes vite d'accord sur une organisation en plusieurs temps :

- un temps d'accueil et d'échange libre ;
- le retour sur les expérimentations décidées ;
- un échange, à partir des pratiques de chacun, sur les différentes organisations familiales ;
- un bilan qui ouvre des perspectives

3. Un temps d'échanges libres

Jean propose que cette première soirée soit pour nous un temps d'échanges libres, où nous aborderons les thèmes au fil de nos pensées.

Laurence se demande, en fonction de l'âge de l'enfant, jusqu'où peut-on le laisser participer ? Les limites sont difficiles à déterminer et la discipline pose des problèmes.

Rémi a fait l'essai du conseil de famille quand son fils avait 5 ans, mais c'était compliqué car il avait beaucoup d'exigence et il n'y avait pas vraiment de règles en place.

Jean a observé que le jeune âge des enfants n'est pas forcément un obstacle à la pratique du conseil puisqu'il est utilisé à l'école maternelle. Par contre, ce qui peut créer des problèmes c'est le passage d'une situation de soumission à une situation de liberté. Un apprentissage de la limite est nécessaire.

Catherine pense que c'est plus facile à l'école que dans les familles parce qu'il n'y a pas autant d'affectif en jeu. Le parent revit son histoire familiale avec ses enfants et il lui est parfois difficile d'imposer les règles.

Pour *Laurence*, la question serait peut-être de bien poser les règles et de prendre le temps de parler de toutes les règles à la maison avec les enfants. Elle estime que, dans sa famille, elles ne sont pas forcément posées clairement ni pour eux, ni pour elle. Il est donc difficile dans ces conditions de pouvoir demeurer constant dans les exigences.

Catherine affirme qu'il faut être bien clair soi-même afin de rester cohérent dans son couple. Mais comment gérer les règles avec des enfants d'âges très différents ? Les règles peuvent-elles être les mêmes pour les grands et les petits, par exemple en ce qui concerne le langage et les gros mots ?

Michèle nous interroge : les règles doivent-elles être si clairement posées ?

Daniel a observé que l'enfant pointe le doigt là où nous sommes fragiles. Si on n'est pas cohérent, l'enfant nous le renvoie, c'est un cadeau, si on sait l'entendre. Reconnaître ses limites, ses défauts peut calmer les tensions avec son enfant. Être juste permet de faire baisser les tensions. Pour ne pas se laisser déborder, il faut poser la première règle qui est qu'à la fin ce sont les parents qui décident. L'enfant n'est pas forcément le roi, il ne peut pas tout dire ni tout faire comme un adulte, il ne faut pas le lui faire croire, il faut bien déterminer le système de prise de décision et qui décide de quoi.

Jean pose alors plusieurs questions :

. Quel est le pouvoir des parents dans la famille ?

. Les parents ont-ils tous les droits ?

. Qu'est-ce qui est négociable avec les enfants et qu'est-ce qui ne l'est pas ? Qu'est-ce qui est interdit ?

Il est nécessaire de se demander ce que veut dire consulter ses enfants, de savoir ce qui pourrait se décider ensemble, ce sur quoi les parents décident tout seul, ce que les enfants peuvent décider seuls.

. Avoir le droit de décider, c'est aussi être responsable de ses décisions. Si l'enfant a un pouvoir de décision sur des affaires qui le concernent, devant qui répondra-t-il de l'engagement pris en décidant ? Qui sera le garant des décisions prises ?

. Il est fondamental de poser des limites qui servent de repères aux enfants, mais comment faire l'apprentissage des limites ? Que faire quand les enfants les ont franchies ?

Catherine observe qu'il est difficile de ne pas être en contradiction avec ce que l'on attend de l'enfant, par exemple crier sur eux pour leur demander d'arrêter de crier !! Celui qui détient l'autorité ne doit pas avoir forcément des privilèges, être au dessus des lois.

Michèle pense que lorsqu'on s'énerve, on a perdu, on n'est plus crédible. Il faut pouvoir assumer de ne pas être infaillible. Il nous faudrait avoir des techniques de maîtrise de soi.

4. Les pistes d'expérimentation

A près ce temps d'échanges libres et d'interrogations, nous recherchons des **pistes d'expérimentation**.

Rémi aimerait voir avec sa femme ce qui pourrait être mis en négociation avec les enfants et donc être discuté.

Catherine va parler avec les grands et avec le papa de ce qui a été dit ce soir, de la question des limites, du langage et des insultes entre frères et sœurs. Comment passer d'un fonctionnement intuitif à un fonctionnement plus posé et cadré ?

Michèle va essayer avec sa petite fille d'éviter le conflit et, avec le grand, de ne pas le blesser par la parole. Elle va tenter de poser le problème du respect mutuel, au sein de la famille, en montrant qu'on ne se respecte pas toujours :

. qu'est-ce qu'un manque de respect ?

. qu'est-ce que fait chacun pour être respecté et pour respecter les autres ?

En laissant parler les enfants, en écoutant ce qu'ils ont à dire, elle va aborder la notion du respect de la parole de chacun.

Daniel va faire le point sur le fonctionnement du conseil de famille, aborder la notion de respect, relister ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas. Il pense important de rajouter du ludique, du plaisir et du jeu dans cette démarche.

Laurence va réfléchir aux règles et à la façon de les gérer, à la cohérence, à l'exemplarité sans pour autant exiger la perfection. Elle va faire le bilan de toutes les règles implicites et voir avec son mari les règles que l'on remet en cause, celles dont on ne discute pas, et que faire si la règle est transgressée.

5. Le bilan de la soirée

Catherine trouve que c'est passionnant ça stimule et ça décourage en même temps. Elle trouve très agréable de pouvoir parler de toutes ces questions avec d'autres personnes.

Michèle a apprécié le bon climat d'échange sur des sujets intimes. La parole a circulé de manière libre et spontanée. Cela a constitué une bonne pause pour réfléchir

Daniel a noté des idées pour perfectionner le système du conseil de famille. Il est content de la soirée.

Rémi dont la première expérimentation n'avait pas abouti, a retrouvé l'envie de réessayer, de remettre des choses en place. Il lui apparaît comme nécessaire d'identifier les forces et les faiblesses pour avancer.

Virginie est contente de ces échanges. C'était trop court ! C'est vertigineux si on veut vraiment s'y mettre mais, en même temps, rencontrer d'autres parents qui se posent les mêmes questions : ça donne du courage et l'envie de s'y mettre.

Jean est enchanté d'être avec un groupe ouvert et attentif et de continuer à apprendre dans un domaine où tout est à créer.

Lors de notre prochaine rencontre, nous ferons ensemble un point de méthodologie pour faciliter notre échange de pratiques :

- comment analyser nos pratiques et garder trace des évolutions ?
- comment noter nos observations, décrire ce qui a été mis en place et ce que ça a donné comme résultats ?

6. Une expérimentation : le conseil exceptionnel

Daniel voulant perfectionner sa pratique du conseil, dont il a déjà une longue expérience avec ses deux filles, propose une innovation : un conseil exceptionnel. Il nous relate cette expérience et sa découverte des conséquences institutionnelles de son initiative.

« Après notre atelier, j'ai proposé à mes filles de faire un conseil exceptionnel, différent de nos conseils ordinaires, que j'allais l'animer et en faire le secrétariat car il risquait d'être long avec comme sujet : la mise sur le papier des règles implicites et explicites régissant notre vie familiale.

Elles ont tout de suite bien accroché et nous avons listé ensemble ces règles. Nous avons décidé d'en faire des tableaux à accrocher dans chaque pièce, avec les règles correspondants à nos activités dans celles-ci. Nous avons aussi décidé de faire un visuel à accrocher sur les portes de leur chambre et de la salle de bain exprimant le besoin de frapper si par exemple elles se déshabillent, sont dans le bain, bref pour respecter leur intimité. La difficulté jusqu'ici est que leur chambre est aussi le seul passage vers la salle de bain.

Nous avons pris des décisions en ce qui concerne la relation aux autres, le droit à l'intimité, la répartition des tâches, les activités en autonomie, l'hygiène, les repas, l'utilisation de l'eau. Nous avons précisé les temps incontournables de présence de tous, dont le conseil de famille.

Le conseil exceptionnel a été une réussite mais, au conseil ordinaire d'après, *Janine*, ma fille aînée, a réagi à propos de son rôle de secrétaire. C'était son tour d'assumer cette responsabilité mais elle a soutenu qu'elle aurait dû l'être au conseil d'avant, celui exceptionnel, et qu'elle ne voulait pas le faire aujourd'hui. Je lui ai dit que la dernière fois, c'était moi qui avais fait le secrétaire et qu'il lui revenait de le faire aujourd'hui. Mais elle s'est obstinée dans son refus. Il n'était pas possible de discuter avec elle. J'ai pris le parti de lui présenter une alternative : soit tu acceptes les règles du conseil soit tu t'exclus de fait de ce conseil. Après avoir eu l'assurance que l'exclusion était ponctuelle, elle a fait le choix de ne pas participer.

J'ai accepté son attitude et nous avons donc fait notre conseil ordinaire à deux pour la première fois. Toutefois, ma réaction face au refus de *Janine* m'a fait réfléchir à l'organisation institutionnelle de notre conseil. J'ai donc décidé de commencer le conseil suivant par le conflit entre *Janine* et moi, conflit qui s'est terminé par son exclusion. Je lui ai proposé que nous profitions de cet évènement pour comprendre ce qui s'était passé et pour mettre en place de nouvelles règles. Elle est restée sur le même positionnement quant à son refus et j'ai alors compris qu'elle mettait en avant le manque de règles dans l'organisation d'un conseil exceptionnel. J'ai convenu qu'effectivement nous n'avions pas mis en place des règles et j'ai proposé de le faire ce soir. Cela a eu le premier mérite de dégonfler le conflit car ma fille s'est sentie écoutée et de nous amener à réfléchir à l'élaboration et à l'application des règles qui régissent nos institutions.

J'avais sanctionné un fait alors qu'aucune règle ne le justifiait. J'ai remis en cause mon attitude au conseil suivant et découvert que lorsqu'aucune règle ne permet de gérer une situation, il convient d'en débattre au conseil suivant. »

Au cours de notre atelier suivant, chacun a relaté ses tentatives d'innovation démocratique.

A partir du fait présenté par Daniel, nous avons analysé l'effet de la rupture dans un processus de changement : comment un dysfonctionnement dans le système mis en place, une perturbation institutionnelle, crée une rupture qui, si elle est analysée collectivement, permet une avancée dans la réflexion et l'organisation démocratique ?

Nous avons aussi étudié le rapport autorité/sanction dans la famille. Nous avons convenu que les parents, détenteurs de l'autorité, devraient respecter les principes fondamentaux du droit : il n'est pas possible de sanctionner sur la base d'une loi qui n'existe pas. C'est un acte arbitraire. Si un fait révèle un vide juridique, il est nécessaire d'y réfléchir au conseil suivant et de prendre une décision ensemble, selon la procédure mise en place, si cette question relève du pouvoir de décision de tous les membres de la collectivité. En proposant cette réflexion, Daniel a initié un excellent et profitable travail institutionnel et une action d'éducation à la démocratie. L'observation des conseils des classes coopératives montrent que certains enfants deviennent très vite des experts pour pointer les failles du système. Ils ne manquent pas de faire remarquer aux adultes leurs manquements aux principes et décisions prises collectivement.

II. PARTICIPATION AUX DECISIONS

Introduction

Cette expérience se déroule dans une famille composée de la mère M (participante à l'atelier), du père P, du fils G qui est plus âgé que la fille F.

F s'oppose souvent à G. Avec elle, la discussion est difficile. Dans la famille, les occupations du week-end sont décidées ensemble mais F se manifeste souvent en cherchant à être en opposition, ce qui amène les parents à trancher.

Au cours de la première rencontre, M. nous expose la situation. Après une première analyse collective, elle se propose d'expérimenter un processus participatif (proposition-discussion-décision-application)⁷⁷ et de tenter d'impliquer F en lui demandant de faire des propositions de sortie dans le cadre d'un principe : ce serait à chacun son tour de proposer.

1. Première expérience

Le fait

M propose, sans concertation préalable avec son mari, que chaque dimanche ce soit un membre du collectif qui fasse ses propositions et on choisira parmi ses propositions.

Elle propose que pour le dimanche qui vient, ce soit F.

Les autres membres de la famille acceptent.

Le collectif choisit, avec l'accord de F, dans les propositions qu'elle a faites. La décision est prise à l'unanimité.

Mais, au moment de partir, ça ne va plus, F regrette son choix, alors que c'est elle qui a fait la proposition. La décision est maintenue.

Quand la famille revient, pour F tout était nul, alors que les trois autres sont tous contents.

L'analyse à la rencontre suivante

Au cours des échanges, je suis amené à préciser les différentes étapes du processus participatif : propositions- débat-décision- mise en oeuvre avec une évaluation concernant le contenu et le déroulement du processus.

Nous constatons que l'attitude de F montre qu'un facteur relationnel peut venir perturber le processus participatif mais nous nous demandons s'il y a une volonté collective de mettre en place une procédure démocratique pour la réalisation des projets, ici les occupations du week-end.

⁷⁷ Voir cette grille dans mon exposé précédent. Mise au point dans la classe, elle peut aussi servir de point d'appui à la réflexion pour la mise en place d'un processus participatif dans la famille. Cette grille a été élaborée dans ma classe dans le cadre de l'expérimentation d'une pédagogie autogestionnaire. Pour plus d'informations : LE GAL Jean, *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*, Editions libertaires et Editions ICEM, 2007

F, qui est la plus jeune, a-t-elle compris qu'elle était titulaire d'un réel pouvoir de décision et que décider impliquait, pour elle, un engagement à tenir ?

Le maintien de la décision malgré les regrets de F, nous amène à nous interroger sur l'exercice de l'autorité au sein de la famille :

- peut-on mettre en oeuvre des décisions prises ensemble, sans qu'il y ait un garant du respect des décisions prises et une procédure de rappel au respect de la décision ?
- lorsque les parents font respecter la décision, quel est le sens de leur intervention ? qu'est-ce qui légitime cette autorité ?
- ce rôle entre-t-il dans le cadre de l'exercice de l'autorité parentale reconnue par la loi ?
- ce rôle est-il lié à une organisation déjà existante dans la famille, du type : les parents commandent, les enfants obéissent ?
- pourrait-on concevoir que le rôle de garant soit attribué à celui qui a le droit de proposer une activité du dimanche : celui qui fait la proposition est chargé de la faire respecter ?

Nous pensons nécessaire d'approfondir la question de l'autorité et celle des responsabilités à assumer dans la mise en oeuvre des décisions.

Nous abordons ensuite la question de l'animation du débat et du conseil :

- au cours du débat, qui a autorité pour stopper la discussion et faire que l'on passe à la prise de décision ?
- qui a autorité pour être le garant qu'une décision ne mette pas en cause les principes et valeurs sur lesquels repose le fonctionnement du collectif familial, en sachant que les parents ont droits et devoirs d'éduquer leurs enfants (cf Loi de 2002 sur l'autorité parentale). Les parents ont-ils un droit de veto ? Comment peuvent-ils l'expliquer aux enfants ?
- qu'est-ce qui légitime cette autorité et qui fait que les autres membres du collectif la reconnaissent et l'acceptent ?

Nous terminons l'analyse du cas présenté par M par un début de réflexion que nous reprendrons : quelles stratégies utilisées, après un atelier dont on revient avec de nouvelles idées, pour convaincre les autres membres de la famille ?

2. Deuxième expérience

Le fait

Au retour de l'atelier, nous dit M, « je sais que P et les enfants vont se dire : qu'est-ce qu'elle va encore nous rapporter comme idées ? » Elle prend donc les devants et leur fait part des échanges que nous avons eues et de ce qu'elle en a retenu.

Le dimanche suivant, d'eux mêmes, les enfants ont discuté dans leur chambre et sont revenus en disant : « on vient faire une proposition ». Ils ont présenté leur proposition : « et si on allait au zoo ! » La proposition ayant été acceptée par P et M, M a cherché si un zoo était ouvert.

Cette fois, la sortie s'est très bien passée. Tous les participants étaient contents.

L'analyse à la rencontre suivante

Nous constatons que G et F ont bien intégré le processus et qu'il a généré une démarche de coopération entre eux pour faire une proposition commune de sortie. On peut donc supposer qu'il y a eu négociation.

Peut-être aurait-il fallu les impliquer plus dans la réalisation de leur proposition. Le principe « *je propose donc je fais* » permet d'apprendre qu'il ne suffit pas d'émettre un souhait pour qu'il se réalise. Il est important de participer activement à sa réalisation dans la mesure de ses capacités.

Par ailleurs, rechercher un zoo, voir s'il est ouvert, constitue une démarche d'investigation importante pour l'apprentissage à la recherche documentaire.

Nous pensons qu'il serait intéressant que tous ensemble mènent une réflexion-bilan sur la démarche qu'ils ont expérimentée : sa naissance et son évolution.

La stratégie utilisée par M pour intéresser toute la famille à ce qui s'échange à l'atelier est retenu comme très positive. Si cela s'avérait possible, nous pourrions tenter, à la fin des ateliers, d'établir un bilan en rassemblant les membres de toutes les familles.⁷⁸

3. Les expériences suivantes

⁷⁸ Cette rencontre n'a pas pu avoir lieu : trouver une date où tous seraient libres a été impossible.

A la suite d'un échange sur les droits individuels au sein de la collectivité familiale, j'ai été amené à présenter ma conception de l'exercice d'une liberté ou d'un droit.⁷⁹ Deux familles ont décidé de tenter alors de mettre en œuvre notre grille à propos du droit de manger de manger.

Dans la famille de M, nous avons constaté l'effet de leur expérimentation du processus participatif dans la mise en œuvre de ce droit individuel au sein de la collectivité.

C'est ainsi que P et G ont proposé de faire un repas pour tous. La décision ayant été prise, ils sont allés au marché ensemble puis ont préparé le repas, organisé la table et servi. La réussite de cette initiative a amené M, après consultation avec P, à proposer aux enfants, lors d'une réunion pendant les vacances : « est-ce que ça vous intéresserait de faire un repas ? Soit vous vous mettez d'accord, soit c'est l'un puis l'autre... »

G : « est-ce que nous pourrions faire ce qu'on veut ? »

M : « Vous ne vous occupez pas de nous ! C'est votre dîner, vous ne vous occupez pas de notre avis. Vous vous concertez et vous nous dites demain matin »

G et F se concertent immédiatement et font part, avec enthousiasme, de leur décision :

« on fait des pâtes bolognaises ! »

Le lendemain matin, c'est le temps de la réalisation. Les parents accompagnent les enfants pour des raisons de sécurité, mais sans prendre d'initiative.

Les enfants mettent la table. Mais pour débarrasser, G rappelle que chacun doit débarrasser son assiette, c'est la règle !

A la suite de cet essai, un nouveau principe est adopté : chacun pourra proposer aux autres de faire un repas de son choix.

CONCLUSION

Les tentatives que les parents se rencontrant dans nos ateliers ont mis en place, les débats souvent animés que nous avons engagés, et dont je n'ai rendu compte que d'une infime partie, témoignent qu'il est possible d'associer les enfants aux décisions au sein de la famille et de construire ensemble une organisation sociale et des projets communs. Mais nous avons aussi pris conscience que le nouveau rôle éducatif que les parents sont amenés à exercer, dans ce contexte évoluant vers une démocratie familiale, met en cause des représentations et des habitudes souvent bien ancrées et dont il est parfois difficile de se défaire. Le chemin à parcourir pour se transformer soi-même, les stratégies à acquérir pour convaincre les autres membres de la famille, les capacités nouvelles à construire pour être à la fois animateur et éducateur d'une démocratie familiale, sont enthousiasmantes mais donnent parfois le vertige. Cependant, il faut essayer et avancer avec le concours des autres pour créer ensemble une voie novatrice que nul ne peut prétendre, aujourd'hui, avoir totalement ouverte. Il est donc souhaitable que les ateliers de démocratie familiale se multiplient.

⁷⁹ Voir en annexe « l'exercice d'une liberté »

DROITS DE L'ENFANT ET AUTORITE DANS LA RELATION EDUCATIVE

Jean Le Gal

Lorsque je travaille avec des professionnels ou des familles pour la mise en oeuvre des libertés et du droit de participation reconnus aux enfants par la Convention internationale des droits de l'enfant, les questions concernant les limites à poser à l'exercice des libertés et à la participation des enfants, l'élaboration des règles de vie, le traitement des transgressions, les sanctions apparaissent très rapidement. Autant de questions qui amènent une interrogation sur l'autorité car en affirmant que les enfants ont des droits et que ces droits doivent être respectés, la Convention a signifié aux adultes qu'ils n'ont plus tous les pouvoirs sur la relation qu'ils mettent en place et sur les moyens d'exercer leur autorité. L'enfant est une personne dont la dignité doit être respectée. L'article 28 de la Convention stipule que « *Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention* ». Il est titulaire de libertés qu'il doit pouvoir exercer dans tous les lieux où il vit. Il a en particulier le droit de donner son avis sur les questions qui le concernent. L'article 12 de la Convention fait obligation aux Etats parties de garantir « *à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité* »

Placés face à cette situation nouvelle, qui parfois va à l'encontre de leurs représentations de la place de l'enfant et de la relation éducative, il est normal que de nombreux éducateurs s'interrogent. La « négociation » et la « participation » doivent devenir des points d'appui de la vie et de l'action éducative dans la famille, les centres de loisirs, les écoles, les institutions éducatives. Or Gérard Mendel⁸⁰, dans son livre, *Une histoire de l'autorité*, pense qu'il existe aujourd'hui une caractéristique largement reconnue : l'autorité s'inscrit dans le régime de la dissymétrie. Dès qu'on argumente, on se place sur un plan d'égalité. L'espace démocratique serait donc un facteur de fragilisation. Il y aurait une crise de l'autorité. Caroline Eliacheff,⁸¹ pédopsychiatre et psychanalyste, pense que la difficulté la plus courante des parents en matière d'éducation est d'« être débordés par les enfants et ne pas arriver à mettre des limites ». « *Je vois arriver des parents dépassés par des enfants de 3 ans qui font aussi disjoncter la maîtresse* » ajoute-t-elle. Les parents finissent « *par être très autoritaires et tabassent leurs enfants quand ils sont exaspérés. La plupart des parents savent très bien qu'il faut mettre des limites si possible calmement. Certains ne peuvent pas supporter le mécontentement de l'enfant, qu'ils ressentent comme un désamour.* »

Il est aujourd'hui beaucoup question d'éducateurs submergés, de parents débordés, « *chaque jour confrontés aux affres de la négociation et de la justification permanentes* » écrit Alain Renaut⁸², dans son livre, *La libération des enfants*. Il soutient que l'émergence de la démocratie a libéré les êtres humains de leurs assujettissements traditionnels et a imprimé aux relations une dimension contractuelle en vertu de laquelle il n'est plus de pouvoir qui se puisse exercer sans se soucier d'obtenir l'adhésion de ceux sur qui il s'exerce. Cette situation a transformé aussi, en profondeur, le rapport aux enfants. Pour lui, « *Plus rien de ce qui régulaient chez les adultes l'exercice de leurs responsabilités à l'égard des enfants ne demeure évident.* » « *L'éducation est devenue l'une des questions devant lesquelles les sociétés démocratiques trébuchent, ne sachant comment conjuguer la nécessaire dénivellation impliquée par le rapport pédagogique et l'exigence postulée par le fait démocratique. Si l'enfant est l'égal des adultes qui l'élèvent et l'éduquent, il est cet être paradoxal qui a besoin d'eux pour devenir ce qu'il est.* »

Les interrogations sur l'autorité au regard des droits de l'enfant concernent tous les acteurs des institutions accueillant des enfants. Le *Journal de l'animation*, novembre 2002, a consacré un dossier à « *Autorité et sanction* » dans lequel il pose des questions auxquelles il est nécessaire d'apporter des réponses :

- *L'autorité de l'adulte a-t-elle encore une quelconque légitimité ?*

- *A-t-il encore le droit de punir l'enfant sans tomber sous l'accusation de maltraitance ?*

En ce qui concerne les institutions de la petite enfance, Joseph Coquoz, le directeur de L'Ecole d'études sociales et pédagogiques (EESP) de Lausanne, dans une réflexion sur les « *fondements introuvables de l'autorité éducative* » qu'il écrit en préface d'une étude consacrée par une éducatrice Sylvie Chatelain, aux « *Règles, éducation et obéissance* »⁸³ dans les institutions de la petite enfance, se demande « *Y a-t-il encore à éduquer cet enfant s'il devient l'égal de l'adulte ?* »

⁸⁰ MENDEL Gérard, *Une histoire de l'autorité*, La découverte, 2002

⁸¹ ELIACHEFF Caroline, « Halte aux psys réacs ! » *Le Nouvel Observateur*, 27 mai-2 juin, Dossier « Famille, autorité, éducation...La guerre des psys »

⁸² RENAUT Alain, *La libération des enfants*, Calmann-Lévy, 2002

⁸³ CHATELAIN Sylvie, *Règles, éducation et obéissance*, Lausanne, Cahiers de l'EESP, 2000

Dans ce contexte général d'incertitude et d'interrogation, je défends personnellement « une autorité basée sur l'apprentissage de la liberté »⁸⁴ en m'appuyant sur la Convention internationale des droits de l'enfant et sur les principes fondamentaux du droit, un apprentissage de la liberté qui est aussi un apprentissage des obligations et des limites qu'impliquent de vivre avec les autres.

Freinet, dès 1923, préconisait une « liberté sociale »⁸⁵: « *Il n'est plus question d'apprendre seulement à l'enfant la liberté individuelle dans toute l'étendue de ses droits, mais plutôt les justes tempéraments que la vie sociale apporte à la pratique de ces libertés. Et l'énoncé théorique des droits et des devoirs de l'individu dans la communauté ne suffit plus : c'est la pratique sociale qu'il faut développer afin que l'homme sache plus tard se conduire librement dans toutes les diverses occasions de sa vie.* »

Il est essentiel que des limites soient fixées et que chacun sache clairement ce qui est possible et ce qui est interdit lorsqu'il agit au sein d'une collectivité. Poser des limites est donc nécessaire mais « qu'est-ce qui peut justifier des limites posées à l'exercice des droits et des libertés d'un enfant ? » se demandent les éducatrices de jeunes enfants avec qui nous étudions la mise en oeuvre des droits-libertés dans les crèches et les haltes-garderies.

« Qui peut ou doit poser les limites et comment les poser pour qu'elles aient du sens pour les enfants ? »

« Quelles sont celles qui sont négociables et celles qui ne le sont pas ? »

« Comment faire lorsque les limites et les règles sont différentes à la maison et dans la structure ? »

Les limites sont nécessaires mais il est difficile de savoir où fixer la barrière entre le permis et l'interdit. Michel Tozzi, professeur de Sciences de l'Education à Montpellier, propose, dans un article sur « L'école et le rapport à la loi »⁸⁶ le concept d' « autorité participative, voire coopérative ». L'autorité participative vise à sa reconnaissance comme accompagnement pour grandir. Elle s'exerce par la discussion et la négociation, dans un cadre en partie coélaboré, en partie non négociable. Michel Tozzi parle de l'école mais nous pouvons faire aisément le transfert dans les autres institutions. Pour lui, une « autorité participative » suppose :

1- « *de bien délimiter le non négociable éducatif, celui dont on explique la source et le fondement pour qu'il soit connu et compris, mais qui n'est pas soumis à décision commune, et auquel le maître lui-même est l'obligé : au niveau de la civilité, l'interdiction de la violence physique ou de la blessure verbale dans une communauté éducative comme modes de relation entre élèves et avec les adultes, qui tire éthiquement son sens du respect des droits de l'homme et de la personne ; au niveau de la légalité et de la citoyenneté, le respect du règlement actuel de l'établissement et des lois du pays (normes juridico-politiques), quitte à discuter leur légitimité pour agir en vue de leur évolution ; au niveau du rapport au savoir, le contenu des programmes, la vérité des connaissances dispensées, parce qu'elles sont, même provisoirement, validées rationnellement par la communauté scientifique* »

2. *de cerner ce qui peut être, c'est affaire de pédagogie dans le champ d'autonomie du maître, de l'équipe éducative : les règles de vie de classe, tant qu'elles ne contredisent pas le règlement de l'établissement ou la loi ; l'organisation du travail individuel et collectif ; le règlement de l'école par le biais des délégués...* »

Il est donc important que les textes qui régissent le fonctionnement de l'institution (projet éducatif-charte-règlement intérieur...) précisent les libertés qui pourront s'exercer avec les limites et obligations qu'impliquent la vie en collectivité et l'obligation de protection de l'enfant faite aux adultes qui en sont responsables. Les non-négociables étant précisés, chaque éducateur pourrait alors mieux cerner ce qui relève de son champ d'autonomie. Nous savons que des facteurs personnels (personnalité- profil éducatif- conception éducative...) interviennent fortement pour déterminer ce qui sera strictement interdit, ce qui sera toléré, ce qui sera encouragé, ce qui complique singulièrement l'élaboration des règles de la collectivité car il faut alors se mettre d'accord afin d'agir avec cohérence.

Pour le bon fonctionnement des activités et de la vie collective, la cohérence est nécessaire. Par contre la question demeure posée de savoir si entre deux lieux différents, l'institution d'accueil des enfants et la famille par exemple, il est nécessaire que les repères soient les mêmes. Cela interroge évidemment la relation avec la famille lorsqu'elle a des valeurs et des pratiques éducatives différentes.

Poser un interdit est nécessaire mais ça ne suffit pas. Il est impératif d'intervenir lorsque cette limite n'est pas respectée. Et c'est là qu'à nouveau se repose la question de l'autorité.

Autorité pour fixer des limites à l'exercice des libertés et du pouvoir de décision,

Autorité pour intervenir efficacement lorsque ces limites sont transgressées.

Et c'est peut-être aujourd'hui ce qui pose le plus problème aux parents. Ils se demandent quand et comment intervenir. Et par ailleurs, comme l'a souligné Caroline Eliacheff, ils redoutent les réactions hostiles de l'enfant, les bouderies, les « je ne t'aime plus »...

⁸⁴ LE GAL Jean, Une autorité basée sur l'apprentissage de la liberté, *Journal de l'animation*,

⁸⁵ FREINET Célestin, Vers une école du prolétariat. La discipline nouvelle. Quelques réalisations, *Clarté*, 15, décembre 1923

⁸⁶ TOZZI Michel, L'école et le rapport à la loi, janvier 2004

LES VALEURS

L'action des éducateurs de jeunes enfants a une dimension éducative importante. Nous avons d'abord tenté de distinguer « valeur » et « principe ».

Définitions ⁸⁷

Principe

Postulé par la raison un principe "règle" des actions dont il est compris comme la cause ou la source. C'est surtout au domaine de la morale - à celui de l'action humaine- que l'on peut rattacher les principes éducatifs.

Ces principes sont à la fois des règles d'action, clairement représentées à la pensée, posées par un éducateur et le moyen d'expliquer rationnellement cette action. Par exemple, prendre comme principe d'action éducative la position de la liberté de l'enfant ou sa possibilité de construire son moi et son existence réglera les modalités de l'action éducative qui, si elle est fidèle à ce principe, ne peut sombrer ni dans l'autoritarisme ni dans l'abandon de l'éduqué à lui-même.

Valeurs

Les valeurs morales, sociales jouent un grand rôle dans l'éducation. Que les hommes les considèrent comme étant d'origine divine ou comme étant la création d'un groupe social, ils les posent comme transcendants par rapport à l'individu.

Mais ce caractère transcendant ne va pas sans poser des questions à l'éducateur :

- pourquoi l'enfant et l'éduqué seraient-ils obligés de respecter des valeurs étrangères à leur propre acte créateur? Les valeurs émanant d'un groupe, d'une classe sociale, n'ont pas à se proposer comme étant universelles.

Selon les croyances morales, religieuses, politiques de l'éducateur, les valeurs ont donc des statuts différents : pour les uns, elles sont à proposer aux enfants comme des absolus - le bien, le mal - auxquels ils doivent se référer et obéir, pour d'autres qui les considèrent comme porteuses d'une idéologie, elles n'ont pas à être proposées, pour d'autres enfin, elles ne sont que des points de repères dans la socialisation d'un enfant afin qu'il puisse s'adapter aux moeurs, habitudes, croyances de son temps. Dans cette dernière perspectives les valeurs ne sont pas absolues, elles sont relatives à une époque, à une civilisation et peuvent à tout moment être critiquées, remises en question par l'éduqué.

L'éducation est toujours porteuse de valeurs même si en droit elle les récuse :

1. Considérer l'enfant et son devenir comme le centre de l'éducation, c'est les valoriser, c'est en faire des valeurs;
2. tout adulte éducateur, ne serait-ce que par l'attitude pédagogique qu'il choisit, symbolise des valeurs et les transmet d'une manière ou d'une autre. La neutralité de la personne du maître est en ce sens une mystification. La philosophie de l'éducation en ce qu'elle comprend une axiologie a, pour tout type d'éducation, à réfléchir sur la nature des valeurs véhiculées par cette éducation, sur les valeurs proposées, consciemment ou non, par une attitude pédagogique, sur l'origine et la genèse attribuées par tel ou tel éducateur aux valeurs morales et sociales.

I. Quelles questions vous posez-vous à propos des valeurs en rapport avec votre action éducative ?

Les 49 étudiants et étudiantes, en 2004-2005, se sont interrogés sur les valeurs, en réponse à une interrogation : *quelles questions vous posez-vous à propos des valeurs en rapport avec votre action éducative ?* Puis, chacun a déterminé cinq valeurs qui pour lui sont fondamentales pour appuyer son action éducative. Le tableau de synthèse a permis la comparaison avec une interrogation similaire menée en 2000-2001. Ce qui a permis un débat qui montre que le choix des valeurs et leur mise en application dans les actions éducatives de chaque jour, au sein des institutions, doit demeurer un objet de réflexion permanente et devrait faire l'objet d'un travail important en formation.

⁸⁷ MIALARET Gaston, sous la direction, *VOCABULAIRE DE L'EDUCATION*, Paris, PUF, 1979)

Interrogations générales à propos des valeurs ?

- Qu'est-ce qu'une valeur ? Valeur est-ce égal à conviction ?
- Quelle différence y a-t-il entre une valeur et une conviction ?
- Quels liens valeurs-culture-religion-famille ?
- A quoi la mutation des valeurs actuelles est-elle due ?
- Les valeurs actuelles sont-elles toutes en lien avec le système de consommation dans lequel nous vivons ?
- En quoi les valeurs que nous recevons influent (ou non) sur notre mode de vie et sur les choix que nous faisons ? N'est-ce pas là un enfermement ?
- Peut-on vivre sans valeurs ?
- En quoi certaines valeurs qui nous semblent importantes sont-elles plus importantes que d'autres ?
- Les valeurs qui sont fondamentales pour nous aujourd'hui le seront-elles toujours dans 20 ans ?
- Que signifie « valeur » pour chacun et pour les enfants ?
- Quel rapport peut-on faire entre les valeurs et l'éthique professionnelle ?

Quelles valeurs transmettre ?

- Existent-ils des valeurs universelles à transmettre au-delà des différences culturelles ?
- Si valeurs universelles il y a, sont-elles vraiment adaptées à la vie « ensemble », toutes cultures confondues ?
- Existe-t-il des valeurs communes à tous les êtres humains ?
- Doit-on transmettre nos propres valeurs ou les valeurs communes ? Et quelles sont-elles ?
- Avons-nous le droit en tant que professionnels « d'imposer » nos valeurs si elles ne correspondent pas à celles de la famille, de l'enfant ?
- Peut-on faire la différence entre des valeurs professionnelles et des valeurs personnelles ?
- Quelles valeurs en structure petite enfance afin qu'elles puissent être intégrées par un enfant ?
- Quel rôle les valeurs que nous, professionnels, transmettons à l'enfant, ont-elles dans la construction de son développement ?
- Quelle est la prise en compte des valeurs de chaque culture dans la mixité sociale de la population accueillie ?

Quelles démarches mettre en oeuvre ?

- Quelle place pour les valeurs en structure petite enfance ?
- Comment transmettre des valeurs éducatives ? et quelles sont les limites ?
- Comment les enfants peuvent-ils comprendre la notion de valeur ?
- Comment un enfant s'approprie-t-il ses propres valeurs ?
- Comment transmettre sans imposer ?
- Comment respecter certaines valeurs culturelles en collectivité ?
- Est-on conscient de ce qu'on transmet aux enfants ?
- Comment faire pour que nos valeurs personnelles n'envahissent le milieu professionnel, afin de rester ouvert à d'autres valeurs ?
- Peut-on travailler auprès d'enfants et leur transmettre des valeurs auxquelles on ne croit pas ?
- Comment prendre en compte en structure petite enfance la différence la différence des valeurs montrées par chaque enfant ?
- Comment expliquer le conflit de générations concernant les valeurs ? (« ah, de notre temps ! »)
- Quels sont les moyens que l'on peut mettre en oeuvre pour donner à l'enfant l'envie de découvrir d'autres valeurs ?
- Quel outil possède-t-on pour arriver à partager avec les autres (enfants, parents, professionnels, partenaires...) ?
- Comment donner à un enfant la confiance en lui qui lui permettra de s'affirmer, de s'épanouir ?
- Comment « lutter » contre l'individualisme ?
- Comment favoriser la communication détachée des a priori, des représentations ?
- Dans le processus d'autonomie de l'enfant, comment trouver le juste milieu entre laisser-faire/aide/faire à la place de... ?
- Comment transmettre la valeur de RESPECT en tenant compte de la singularité de chacun, de son histoire, de sa culture ?
- Où s'arrête la transmission des valeurs, des convictions, dans le travail éducatif ? N'y a-t-il pas un risque de « manipulation » ?

- Comment s'inscrire en tant qu'être singulier dans un groupe ?
- Comment faire prendre conscience de l'importance en collectivité de la prise en compte de la singularité de l'enfant ?
- Est-ce que nos valeurs peuvent nous conduire à porter des jugements ?
- Quelle est la place des religions dans les structures petite enfance (exemple : Pâques-Noël...)

Quels questionnements pour l'équipe ?

- Comment établir des valeurs communes au sein d'une équipe ?
- Qu'en est-il des valeurs dans les projets des établissements ?
- Comment faire entendre ses propres valeurs dans une équipe opposée à celles-ci ?
- Comment donner une place à chaque professionnelle dans l'équipe en tant que sujet et professionnelle ayant son statut ?
- Comment garder une cohérence d'équipe malgré la disparité des formations mais aussi des personnalités et des convictions de chacun ?
- Peut-il y avoir au sein d'une équipe des valeurs contradictoires ?
- La démarche de projet dans une équipe de travail permet-elle réellement d'avoir des valeurs communes ?
- Peut-il y avoir une cohésion d'équipe si les valeurs des professionnels divergent ?
- Comment gérer un conflit de valeurs dans une équipe professionnelle ?

Quels questionnements par rapport à la famille ?

- Comment être cohérents auprès des enfants quand nos valeurs sont différentes de celles de la famille et que la parole des parents diffère de celle du professionnel ?
- Comment respecter les valeurs familiales quand elles vont à l'encontre de nos propres valeurs ?
- A-t-on le droit, en tant que professionnel d'imposer nos valeurs aux enfants quand elles ne sont pas identiques à celles de la famille ?
- Mais comment, en tant que professionnel, laisser une place aux valeurs prônées par les familles tout en ne niant pas nos propres valeurs ?
- Est-il possible de combiner à la fois ses propres valeurs, ses valeurs professionnelles et les valeurs des familles ?
- Que faire vis à vis d'un enfant dont les parents ne souhaitent pas transmettre les mêmes valeurs que nous ?
- Comment réagir lorsqu'il y a confrontation des valeurs entre professionnels et parents ?
- Est-il possible d'associer les parents à la réflexion sur le choix et la transmission des valeurs au sein de l'institution éducative sans les dévaloriser par rapport à leurs propres convictions ?
- Comment soutenir les familles pour qu'elles puissent croire en leurs valeurs familiales ?
- Comment apprendre en tant que parent l'importance des valeurs dans l'éducation ?
- Peut-on apprendre à être parent par l'intermédiaire des manuels ou des « conseils » des professionnels petite enfance ?
- L'accompagnement à la parenté peut-il se faire lors de réunions organisées par des mairies ?

II. Sondage réalisé auprès des étudiants de 2^e année : janvier 2000 et Avril 2005

Quelles sont pour vous les valeurs fondamentales sur lesquelles vous allez appuyer votre action éducative ?

Ces deux tableaux ne permettent qu'une étude comparative partielle car en 2000 la question a été posée à des groupes qui ont pu discuter et choisir, par groupe, les valeurs qui leur paraissaient fondamentales sans limitation de nombre, alors qu'en 2005 la question a été posée à chaque étudiant et le nombre des valeurs a été limité à cinq.

	En 2000 43 étudiants	En 2005 49 étudiants		En 2000 43 étudiants	En 2005 49 étudiants
RESPECT			REUSSITE		
- respect en général		15	- Réussite en général	10	
- respect de soi		12	- Réussite sociale	20	
	31	23	- Réussite scolaire	9	
- des gens, de l'autre	25	4	- Réussite professionn.	6	
- de l'environnement	11	4	Goût de l'effort et du travail	26	3
- de la personne de l'enfant		8	Envie d'apprendre	6	
- des parents et de la famille	9	4	Compétitivité	6	
- des règles, de la loi		2			1
- des droits et des devoirs		1	Ambition		5
- de l'autorité			Droit de s'affirmer		3
TOTAL	76	73	Ouverture sur le monde		1
LA RELATION AUX	32	23	Envie d'entreprendre		1
AUTRES	30	6	Volonté		1
- Tolérance	25	6	Valorisation		
- Politesse	10	14	Persévérance		
- Honnêteté	10	26			
- Partage	5				
- Ecoute	5	2			
- Loyauté		1			
- Ouverture d'esprit					
- Echange	117			89	15
TOTAL		78	TOTAL		
	En 2000 43 étudiants	En 2005 49 étudiants		En 2000 43 étudiants	En 2005 49 étudiants
VALEURS CITOYENNES et SOCIALES			VALEURS LIEES A LA PERSONNE		
- Droit d'expression et liberté de parole	21	12	- Epanouissement personnel	11	
- Liberté	17	2	- Confiance	6	10
- Egalité	16	1	- Patience	6	
- Fraternité	6		- Bonheur	5	3
- Citoyenneté	6		- Amour	5	
- Autonomie	5	6	- Bien être affectif	4	
- Responsabilité	5	4	- Sincérité		1
- Socialisation	5	2	- Franchise		2
- Reconnaissance du bien et du mal			- Modestie		2
- Solidarité et entraide		21	- Humilité		1
- Justice		4	- Générosité		2
- Esprit critique		2	- Estime de soi		1
		1	- Objectivité		1
		1	- Optimisme		1
- Paix			- Intégrité		1
- Sécurité			- Cohérence		1
			- Altruisme		1
TOTAL	98	56	TOTAL	37	27

Analyse sommaire

Notre échantillon réduit et non pertinent ne permet pas de tirer des conclusions. Mais nous pouvons cependant retenir, en nous fondant sur les valeurs indiquées, que 20 années de scolarité n'ont pas permis à ces jeunes d'intégrer un ensemble important de valeurs communes.

Jules Ferry, Président du Conseil et Ministre de l'Instruction publique et des Beaux Arts, le 17 novembre 1883, dans sa lettre aux instituteurs, (Bouchet, 1997, pp 76-83), leur présentait leur mission de donner à leurs élèves l'éducation morale et l'instruction civique. Il s'agissait, pour lui, « *de transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale...cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques.* »

Pour Jules Ferry, « *si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire, sinon parlez hardiment car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité.* »

La solution pour se sortir d'embarras n'est pas aussi simple que la présente Jules Ferry.

Par exemple, que faire lorsque dans une classe d'école maternelle, un petit garçon, au cours d'un temps collectif d'expression libre, rapporte une parole de son père :

« *Mon père m'a dit : tu ne te marieras pas avec Anissa, parce que c'est une arabe! Il n'y aura pas de sale arabe à la maison !* »

Que devait faire l'institutrice ? Devait-elle laisser un échange s'instaurer autour de la prise de position du père ? Devait-elle laisser des enfants condamner cette position ? Serait-il légitime qu'elle donne, elle aussi, ses propres convictions ? Devait-elle attendre et instituer une séance particulière de réflexion sur le racisme et informer les enfants de la législation en vigueur ?

Ici, il semble difficile de ne pas entrer en conflit de valeurs avec le père de famille. Mais pour cela, il est nécessaire d'appuyer ses propres convictions d'éducateur sur des textes qui les légitiment.

Qu'est-ce qui peut servir, aujourd'hui, de points d'appui à un éducateur pour fonder le choix des valeurs qu'il va transmettre par son action éducative ?

Existent-ils des valeurs universelles que chacun serait tenu de respecter ?

Y A-T-IL DES VALEURS UNIVERSELLES ?

Jean Le Gal

Qu'il s'agisse d'éducation, de citoyenneté, de laïcité, de régulation des conflits... la question des valeurs se pose. C'est ainsi que Philippe Meirieu, dans son bloc-notes,⁸⁸ écrit « il faut aussi se battre pour faire, sans cesse et obstinément, émerger les enjeux éducatifs dans l'opinion publique. Je crois que nous ne l'avons pas fait assez. Les « pédagogues » n'ont pas été assez « politiques » : ils n'ont pas suffisamment su dire ce qui les animait et quelles étaient leurs valeurs... » En novembre 1997, Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale, y faisait aussi référence en affirmant qu' « *il faut rétablir un certain nombre de valeurs dans cette école républicaine* »⁸⁹

A travers débats et écrits, je constate que souvent cette référence est une « référence sèche ». Il est question des « valeurs », parfois de « valeurs universelles », de « valeurs républicaines », mais celles-ci ne sont pas nommées, comme si leur choix allait de soi pour des éducateurs. Or, au cours des réflexions que j'ai eu à mener avec des stagiaires en formation d'enseignants, d'éducateurs spécialisés, d'éducateurs de jeunes enfants, qui, aujourd'hui, sont confrontés au multiculturalisme des enfants et des jeunes qui leur sont confiés et à la montée de l'incivisme et de la violence, une question est souvent revenue : existe-t-il des valeurs universelles sur lesquelles appuyer l'action éducative ? ».

Leur ayant demandé, à de nombreuses reprises, de répondre à la question « *Quelles sont pour vous les 5 valeurs fondamentales sur lesquelles vous allez appuyer votre action éducative ?* », nous avons, à chaque

⁸⁸ MEIRIEU Philippe, A l'occasion des vœux... 2005-2006 : peut-on tomber plus bas », <http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes.htm>

⁸⁹ ALLEGRE Claude, Entretien publié par *Télérama*, 12 novembre 1997

sondage, constaté qu'à part le « respect », aucune autre valeur n'était commune à la majorité des membres du groupe concerné. Par ailleurs, ils se posaient de nombreuses questions tant au niveau théorique, qu'au niveau pratique, comme les Educateurs de jeunes enfants, car, comme le soulignait déjà Louis Legrand, en 1993, il est nécessaire d'interroger les valeurs pour définir une pédagogie et une action éducative.⁹⁰

Comment alors se mettre d'accord au sein d'une équipe pour choisir les valeurs qui seront communes à l'ensemble de la communauté éducative et qui souvent seront inscrites dans un projet éducatif, une charte... ?

Y a-t-il des valeurs universelles qui s'imposent à tous les éducateurs ?

Y a-t-il des valeurs universelles qui s'imposent à tous les éducateurs ?

C'est une question importante à laquelle Kofi Annan, secrétaire général des Nations Unies, répond sans hésiter, oui.⁹¹ Pour lui « les valeurs de paix, de liberté, de progrès social, ainsi que l'égalité en droits et en dignité, qui sont consacrées dans la *Charte des Nations Unies* et dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, sont aussi valables aujourd'hui qu'il y a plus d'un demi-siècle, lorsque ces textes ont été rédigés par les représentants de nations et de cultures différentes ». Il considère que « pour sa cohésion, toute société dépend de règles et de valeurs communes, grâce auxquelles ses membres savent ce qu'ils peuvent attendre les uns des autres et peuvent résoudre leurs différends sans recourir à la violence ».

En 2000, lors de la *Déclaration du Millénaire*, tous les Etats ont réaffirmé les *valeurs fondamentales*, qui doivent sous-tendre les relations internationales au XXI^e siècle, à savoir : « la liberté, l'égalité, la solidarité, la tolérance, le respect de la nature et le partage des responsabilités. »

Mais l'acceptation de valeurs communes à toute l'humanité ne va pas de soi, comme le montrent les guerres, les attentats, le rejet de ceux qui n'ont pas les mêmes croyances religieuses, la même couleur de peau, les mêmes convictions politiques... Pour Kofi Annan, « la fonction des valeurs universelles n'est pas de gommer les différences, mais de nous aider à les accepter en nous respectant mutuellement et sans chercher à nous détruire. La tolérance et le dialogue sont essentiels car, sans eux, aucun échange d'idées n'est possible, non plus que les compromis indispensables pour que chaque société puisse évoluer à son propre rythme.³

La question des valeurs est donc une question fondamentale pour les éducateurs, car l'éducation, sous-tendue par un choix de valeurs, doit permettre le développement harmonieux de chaque individu mais aussi lui apprendre à « vivre ensemble » dans un monde multi ethnique, multi religieux, multi culturel. Le défi pour les éducateurs est donc de développer une éducation aux valeurs qui reconnaissent un socle de valeurs universelles.

En août 1996, une vingtaine d'enseignants représentant les cinq continents se sont réunis au siège de l'Unicef à New York afin de concevoir une stratégie et de nouvelles approches pédagogiques visant à intégrer, à tous les programmes scolaires existants les valeurs universelles et à amener les éducateurs à réfléchir sur les valeurs qu'eux-mêmes reflètent dans leur vie et leur comportement quotidien auprès de ceux dont ils ont la charge. Car comme le soulignait Kofi Annan, les valeurs universelles ne vont pas de soi. ne vont pas de soi. « Nous devons mûrement les défendre. Nous devons les renforcer. Et nous devons trouver en nous la force de les vivre au quotidien, dans notre vie privée aussi bien que dans notre communauté, dans notre pays et dans le monde ».

Ces enseignants réunis au siège de l'Unicef ont retenu comme universelles les valeurs : respect, responsabilité, simplicité, tolérance, unité, coopération, liberté, bonheur, honnêteté, amour, paix.

On peut émettre l'hypothèse qu'avec d'autres enseignants le choix aurait pu être sensiblement différent, c'est pourquoi il est important de construire aujourd'hui un référentiel mondial de valeurs.

Quel référentiel de valeurs universelles?

Ce référentiel clairement défini n'existe pas. Pour le construire, il nous faut d'abord nous référer à des textes internationaux qui définissent les finalités et les objectifs de l'éducation. J'en retiendrai deux :

- *La Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948, stipule dans son article 26, point 2 que
« L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. »

- *La Convention internationale des droits de l'enfant* de 1989, indique dans son article 29 que :

« Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit :

b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;

⁹⁰ LEGRAND Louis, *Enseigner la morale aujourd'hui*, Paris, PUF, 1993

⁹¹ Kofi Annan, « Y a-t-il des valeurs universelles ? », Conférence à l'Université de Tübingen, Allemagne, le 12 décembre 2003

c) préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtones.

On peut rapprocher ces textes de l'Article I-9 de la Charte européenne des droits fondamentaux qui précise que « l'Union se fonde sur les valeurs indivisibles et universelles de dignité humaine, de liberté, d'égalité et de solidarité », qu'elle repose « sur le principe de la démocratie et de l'Etat de droit » et qu'elle crée un « espace de liberté, de sécurité et de justice. »

Remarque : Pour Kofi Annan, « Droits de l'homme et valeurs universelles sont presque synonymes, pour autant que l'on comprenne que les droits n'existent que s'ils sont assortis d'obligations correspondantes »

Le projet d'éducation civique du Conseil national des programmes de 1992, indiquait que « L'enfant citoyen doit être imprégné, tout au long de sa scolarité par quelques valeurs essentielles auxquelles tout citoyen d'une société démocratique se doit de manifester son attachement dans sa pratique quotidienne : la légalité, la solidarité, la justice, la liberté, l'égalité, la fraternité, la dignité, la responsabilité... »

En m'appuyant sur ces trois textes internationaux, sur le projet d'éducation civique, sur de la conférence de Kofi Annan, et sur le choix des enseignants réunis à l'Unicef, je proposerais comme valeurs universelles :

la liberté, l'égalité, la fraternité, la dignité, la solidarité, la responsabilité, la justice, la paix, le respect, l'amitié, la coopération, la tolérance, la compréhension, la sécurité.