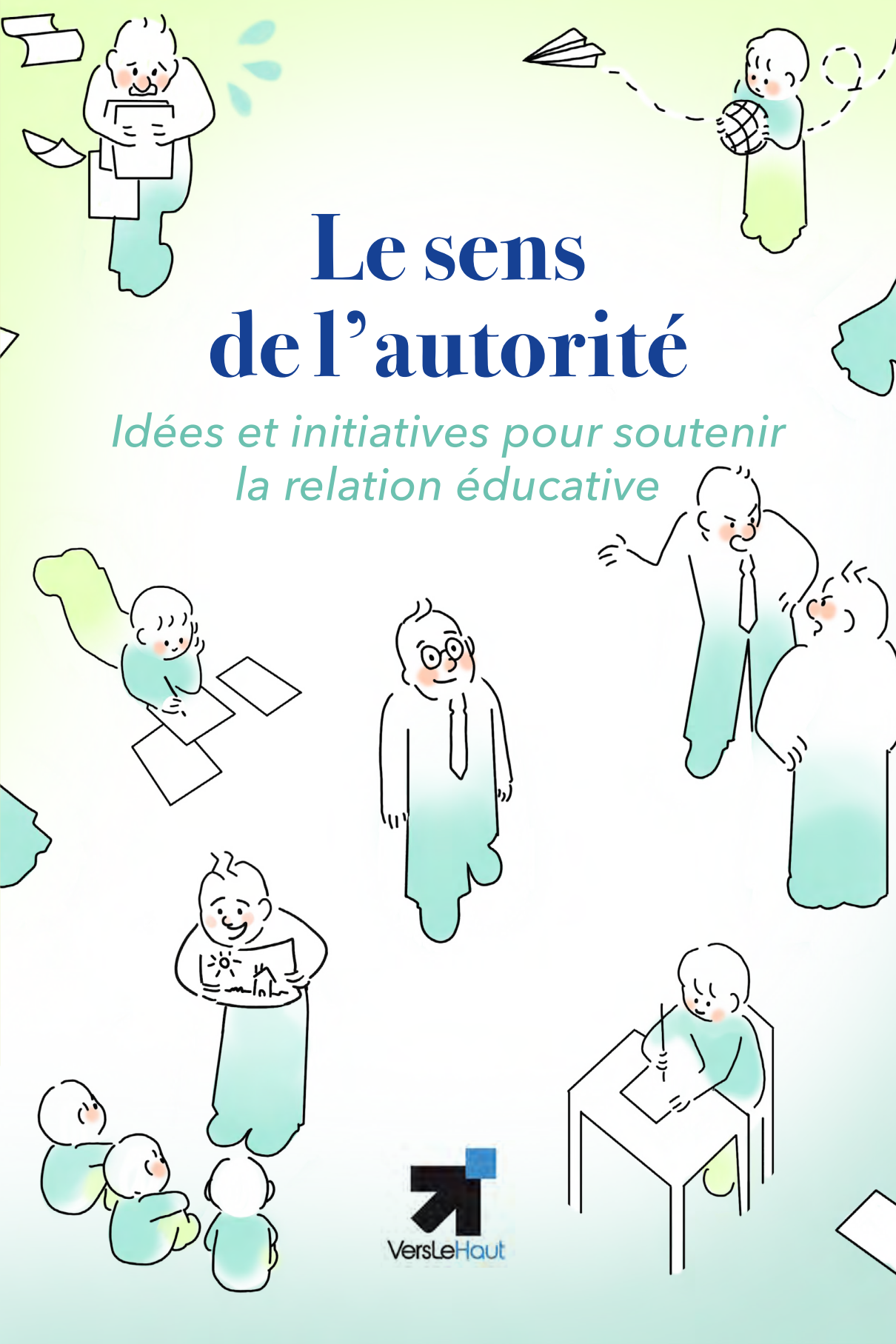


Le sens de l'autorité

*Idées et initiatives pour soutenir
la relation éducative*



Le sens de l'autorité

*Idées et initiatives pour soutenir
la relation éducative*





NOS DERNIÈRES PUBLICATIONS

Toutes les publications de VersLeHaut sont disponibles gratuitement sur www.verslehaut.org !

DÉCRYPTAGES

40 ans d'éducation prioritaire : désillusions sociales, nouveaux modèles éducatifs

Février 2023

Pour une école fédératrice : 3 propositions pour (re)faire de l'éducation le ciment de notre démocratie

Septembre 2022

Baromètre Jeunesse&Confiance 2022 : on s'engage ?

Octobre 2022

Donner plus de chances aux jeunes ruraux : idées & actions pour une meilleure orientation des jeunes ruraux

Janvier 2021

CYCLES D'ÉTUDES

La lecture, B.A-BA de la relation : idées et initiatives pour une hospitalité littéraire

Novembre 2022

A l'école du changement : inspirations et pratiques pour dé-systématiser le système éducatif En collaboration avec l'ONG

Ashoka et la fondation Pierre Bellon

Septembre 2022

L'éducation, tout un art! : idées et actions pour développer les pratiques artistiques et culturelles dans l'éducation

Décembre 2021

Changer l'éducation c'est possible! : le programme « prêt à l'emploi » co-construit par la société civile

Juillet 2021

Prévenir les ruptures conjugales pour protéger les enfants

Mars 2021

Éducation & immigration : arrêtons le gâchis pour réussir ensemble!

Février 2021

PODCASTS

Jeunes&Brillants - Grandir avec un père autoritaire ft. Matthieu

Mai 2023

Jeunes&Brillants - Plusieurs coming-out dans une vie ft. Jessie

Mars 2023

Jeunes&Brillants - Apprendre à vivre avec des troubles alimentaires ft. Adèle

Décembre 2022

VersLeHaut, des idées pour les jeunes et l'éducation

Lancé en 2015 avec l'ambition de nourrir le débat public, les décideurs et les acteurs de l'éducation, VersLeHaut est un think tank dédié aux jeunes, aux familles et à l'éducation.

Sortir des postures pour renouveler le débat éducatif

Hors du champ partisan, VersLeHaut associe à sa réflexion des acteurs de terrain, des jeunes et des familles, des experts et des personnalités de la société civile tout en appuyant son travail sur des études et des recherches scientifiques.

VersLeHaut diffuse des propositions concrètes afin d'élaborer un projet éducatif adapté aux défis de notre temps.

Un regard sur ce qui marche

Créé à l'initiative de plusieurs acteurs engagés en faveur de la jeunesse, VersLeHaut s'attache particulièrement à valoriser les expériences de terrain réussies. A travers notre réseau de plus d'une centaine d'acteurs éducatifs, nous capitalisons sur les bonnes pratiques qui font leur preuve en France comme à l'étranger. Nous disposons ainsi d'un poste d'observation privilégié des pratiques éducatives.

VersLeHaut travaille de manière indépendante, dans un esprit de coopération et d'ouverture, en veillant à éviter toute situation de conflit d'intérêts. Les 22 « pépites éducatives » citées dans cet ouvrage ne sont que quelques exemples des initiatives menées.

Nos dernières publications sont citées en annexe et disponibles gratuitement sur www.verslehaut.org !

Les membres fondateurs de VersLeHaut



SOMMAIRE

AVANT-PROPOS : L'AUTORITÉ EN QUESTION	8
INTRODUCTION	15
PARTIE 1 : L'AUTORITÉ SUR LE BANC DES ACCUSÉS	22
La violence n'est-elle que la partie visible des abus d'autorité ?	24
Ces violences qui nous interpellent	24
Les promesses non tenues de l'autorité : ces enfants qu'on abandonne	29
Quand l'autorité perd le cap des besoins de l'enfant	36
Quand on néglige de sécuriser l'enfant	36
Quand on néglige d'autoriser l'enfant à trouver sa place	41
Quand on néglige de faire grandir l'enfant	45
PARTIE 2 : RESTAURER LA LÉGITIMITÉ, CONSTRUIRE LA CONFIANCE	52
Des clés pour construire la confiance	57
Comprendre, connaître, reconnaître	59
L'éducation comme relation réciproque	65
Les émotions font-elles obstacles à l'autorité ?	70
Un cadre qui crée du sens	73
Des règles pour qui ? Des règles pour quoi ?	73
La sanction : comment gérer la transgression ?	84
PARTIE 3 : D'AUTORITÉS RIVALES À COMMUNAUTÉ D'ÉDUCATEURS	88
Les institutions éducatives à l'épreuve de l'autorité	90
Autorité institutionnelle, autorité individuelle	90
Vers une culture de l'autorité ?	94
Les jeunes au carrefour des autorités	105
Ni la faute des parents, ni celle de l'école	105
Les autorités éducatives implicites	112
Tout un village pour faire autorité	117
Tous éducateurs : l'autorité partagée de la communauté des adultes	117
Autoriser les enfants à prendre leur place	129
CONCLUSION	134
INDEX DES ENCADRÉS	136
REMERCIEMENTS	138

L'autorité en question

A tous les niveaux d'un système éducatif devenu complexe, l'autorité est contestée, souvent délégitimée. La succession des polémiques appelle un renouvellement du regard porté sur la relation éducative, au-delà des clivages entre « éducation bienveillante » et « retour à la discipline ».

Intitulé « Autorité(s) en crise(s) », le cycle d'étude initié par VersLeHaut est consacré à l'autorité dans les relations éducatives. Cette réflexion s'appuie sur de nombreux témoignages et initiatives menées dans le vaste réseau d'acteurs éducatifs que fédère VersLeHaut.

Dépasser les clivages pour répondre aux besoins des enfants et des éducateurs

L'enfance est une période de construction, de découverte et aussi de fragilités. Les adultes qui exercent une autorité éducative, en premier lieu desquels les parents, assument à ce titre une responsabilité à l'égard de la dépendance de l'enfant.

La responsabilité des adultes est liée à la satisfaction des besoins de l'enfant. Ils prennent des décisions à sa place et exercent sur lui, pour lui, puis progressivement avec lui, une autorité et une liberté qui deviendront les siennes. L'autorité éducative opère sans cesse une délicate conciliation entre la sécurité de l'enfant

- physiologique, affective et émotionnelle - et son exploration du monde, afin de le guider dans la découverte de sa propre responsabilité.

“ Le développement de l'enfant appelle un besoin d'autorité qui engage la communauté des adultes. L'exercice de l'autorité est une responsabilité collective et sociétale. ”

En d'autres termes, le développement de l'enfant appelle un besoin d'autorité qui engage la communauté des adultes.

L'exercice de l'autorité est une responsabilité collective et sociétale. C'est le sens de la Convention internationale des droits de l'enfants.

Tous ceux qui y contribuent se voient donc confier **un statut indispensable à l'exercice d'une responsabilité éducative** - dans la famille comme à titre professionnel - qui se révèle néanmoins **insuffisant à garantir la légitimité de l'exercice de l'autorité**.

Les évolutions de notre regard sur l'enfant - sa nature, ses besoins, ses droits - comme celles de notre rapport au pouvoir suscitent des préoccupations nouvelles. La division des tâches éducatives, qui place l'enfant au carrefour de différentes autorités - au premier rang desquelles l'école et la famille - multiplie également les situations de suspicion et de défiance.

Les éducateurs sont aujourd'hui régulièrement invités à fournir des gages de leur capacité à participer au développement et à l'épanouissement de l'enfant. Si l'immense majorité d'entre eux se comporte de manière responsable, ils sont nombreux à voir leur autorité remise en question, leurs pratiques questionnées, leur légitimité ébranlée.

Ce doute est alimenté par le constat que les autorités éducatives ne tiennent pas toujours leurs promesses. **L'expérience montre malheureusement que des adultes peuvent parfois abuser de leur statut d'autorité** en faisant usage de violences ou en perdant le cap de la satisfaction des besoins de l'enfant. La révélation de ces abus au sein des différentes institutions éducatives - famille, école, petite enfance - **participe au questionnement sur la légitimité de l'exercice de l'autorité éducative.**

“ De nombreux éducateurs ont entrepris de renouveler leur regard sur l'exercice de l'autorité éducative et de faire évoluer leurs pratiques. Nous cherchons ici à en prendre acte et à en rendre témoignage pour nourrir la réflexion des acteurs de l'éducation et des décideurs. ”

Face à ces difficultés, de nombreux éducateurs ont entrepris de **renouveler leur regard sur l'exercice de l'autorité éducative et de faire évoluer leurs pratiques. Nous cherchons ici à en prendre acte et à en rendre témoignage** pour nourrir la réflexion des acteurs de l'éducation et des décideurs.



Le rapporteur, **Stephan Lipiansky**

Stephan Lipiansky est normalien et professeur agrégé d'économie et gestion. Il a longtemps partagé sa vie professionnelle entre l'enseignement et une activité associative dans la production musicale. Après un retour sur les bancs de l'université pour un Master de philosophie politique, il s'est spécialisé sur les questions éducatives avant de rejoindre VersLeHaut comme chef de projet en 2022.



Jacques Arènes

Jacques Arènes est psychologue clinicien et psychanalyste, spécialiste en psychanalyse et anthropologie du fait religieux et des processus de constitution du lien. Il a été professeur des universités catholiques et professeur honoraire depuis septembre 2022. Il est l'auteur de nombreux ouvrages dans ses champs de recherche comme *Les assises du monde. L'autorité et la chair du social* (Parole et Silence, 2014) ou *L'art secret de faire des enfants. Essai sur les tourments contemporains du temps et de la filiation* (Éditions du Cerf, 2021).

LE COMITÉ D'ORIENTATION



Emma Étienne

Emma Étienne est fondatrice de Speak!, association dédiée à la parole des mineurs victimes ou témoins de violences. Ancienne enfant de l'Aide sociale à l'enfance, elle a fait de cette expérience une « raison de vivre pour que les enfants soient mieux considérés au sein de la société ». Speak! promeut une démarche de désinstitutionalisation pour favoriser le lien de confiance et la relation avec les jeunes. Elle mène actuellement une licence de lettres modernes à l'université de Dijon.



Axel Aubert

Axel Aubert est engagé au sein des Scouts et Guides de France depuis plus de 30 ans comme éducateur, formateur et dirigeant. Actuellement secrétaire de la Fédération du Scoutisme Français, qui compte parmi les plus importants mouvements d'éducation populaire, il promeut une plus grande complémentarité entre éducation formelle et non formelle. Membre depuis 2019 du Conseil scientifique de VersLeHaut, il est également dirigeant d'une société de conseil dans la transformation digitale des entreprises.



Philippe Fabry

Philippe Fabry est psychosociologue et docteur en sciences de l'éducation. Il exerce essentiellement en tant que formateur, avec pour visée de contribuer au rapprochement entre l'Université et les centres de formation en travail social. Auteur de *De l'enfant placé à l'enfant confié* (Éditions L'Harmattan, 2021), il pointe les écueils d'une « idéologie du retour », qui condamne l'enfant placé à une instabilité juridique et affective.



Bénédicte Goussault

Bénédicte Goussault est sociologue. Aujourd'hui retraitée, elle a enseigné à l'Université Paris Est Créteil où elle a été co-responsable du diplôme universitaire Protection de l'enfance. Elle est notamment l'auteur de *Être parent aujourd'hui. Une aventure au quotidien* (Éditions de l'atelier, 2005) et de *L'éducation ça se partage ? Ressources des familles et de leur entourage* (Éditions L'Harmattan, 2023).



Baptiste Cohen

Baptiste Cohen est psychologue clinicien. Son parcours l'a conduit de l'action familiale, au Maroc dans les années 80, à la prévention du SIDA comme dirigeant de l'association ARCAT-SIDA. Pendant plus de 13 ans, il a ensuite dirigé Drogues Info Service, groupement d'intérêt public pour la prévention des toxicomanies et des addictions avant de prendre la direction des activités de SOS Villages d'enfants. Depuis 2018, il assure la coordination du pôle Protection de l'enfance des Apprentis d'Auteuil.

Autorité(s), de quoi parle-t-on ?

Quand on prononce le mot autorité, on a tendance à penser tout de suite à la capacité de se faire obéir. Mais on utilise aussi le même mot pour désigner la personne qui détient un savoir reconnu, dont l'avis sur une conduite à adopter fait office de référence. On dit d'elle qu'elle est « une autorité ».

Et ça se complique encore quand on se réfère à l'autorité parentale pour désigner un ensemble de droits et devoirs légaux.

Pour plus de clarté, on peut opérer quelques distinctions.

Par exemple, dire d'un enseignant qu'il exerce une autorité peut être compris dans quatre sens différent¹.

L'autorité des parents – et de la plupart des éducateurs – peut également être abordée selon ces quatre sens.

1. D'après Jan Steutel & Ben Spiecker, « Authority in Educational Relationships », *Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 3, 2000.

Il constitue une référence pour l'enfant en ce qui concerne le savoir, ce qu'il est bon d'apprendre. Il exerce alors une **autorité théorique**.

Il reçoit de l'institution scolaire, et plus largement de la collectivité, un droit à être écouté et à fixer les règles dans sa classe. Il exerce alors une **autorité de droit**.

Il s'efforce de guider l'enfant vers des comportements qui lui permettront d'apprendre et de vivre avec les autres - faire ses exercices, ne pas chahuter, être à l'heure. Il exerce alors une **autorité pratique**.



L'enseignant

Si sa parole est respectée et suivie par ses élèves, s'ils accordent du crédit à son enseignement, et observent ses consignes, il exerce alors une **autorité de fait**.

Ces distinctions nous fournissent un cadre d'analyse des questionnements liés à l'exercice de l'autorité.

Par exemple, un enfant qui s'oppose à l'autorité (de fait) de l'enseignant manifeste-t-il une méfiance vis-à-vis du savoir qui lui est transmis (autorité théorique) ou des méthodes utilisées pour l'amener vers l'apprentissage de ce savoir (autorité pratique)?

L'autorité parentale (autorité de droit) peut-elle être justifiée indépendamment des parents à transmettre à leurs enfants

certaines savoirs pratiques, certaines croyances ou valeurs (leur autorité théorique)?

Lorsque l'enfant obéit par peur de la sanction (autorité de droit), reconnaît-il la légitimité de l'enseignant pour autant (autorité de fait)?

Garder ces distinctions en tête nous permettra d'appréhender avec plus de finesse la complexité des interrogations liées à l'exercice de l'autorité dans les relations éducatives.

Fil rouge

LA PROTECTION DE L'ENFANCE AU RISQUE DES CONTRADICTIONS DE L'AUTORITÉ

Chez VersLeHaut, nous portons la conviction que les initiatives développées pour les enfants les plus vulnérables sont porteuses de solutions pour une transformation du système éducatif au bénéfice de tous. En effet, la question d'un élève qui a le sentiment de ne pas avoir compris, profite à tous ceux qui se taisent et ne lèveront pas la main. De la même manière, les difficultés en matière d'éducation nous concernent tous, de manière visible ou à bas bruit, à un moment ou à un autre de notre expérience d'enfant, de parents, de grands parents, d'éducateurs.

Dans le cadre de cette étude consacrée à l'autorité dans les relations éducatives, nous nous sommes souvent plus particulièrement intéressés aux enfants de la protection de l'enfance. Ceux-là vivent en effet plus intensément, plus concrètement les contradictions de l'autorité parce qu'ils sont justement blessés là où ils continuent d'attendre, envers et contre tout, leurs soutiens les plus intimes. Et aussi, parce qu'à rebours de pratiques parfois culpabilisantes, les éducateurs de la protection de l'enfance ont entrepris de soutenir et d'accompagner ce lien familial fragilisé par la pauvreté, le désarroi, la maladie ou la violence.

Plus que n'importe qui, enfants, éducateurs, parents, ils nous disent que la relation éducative est un chemin d'épreuves, de contradictions, d'errements parfois, mais qu'il vaut la peine d'être pleinement vécu, parce que c'est un chemin où on n'est jamais seul.



DES PUBLICATIONS ET DES FORMATS VARIÉS

Le cycle est constitué de publications suivantes
et sont à retrouver sur le site de VersLeHaut :

<https://www.verslehaut.org>

« *Mixité scolaire : comment rétablir la confiance dans le système éducatif ?* »,

Tribune publiée dans *Les Échos*

Décembre 2022

« *L'école exerce-t-elle une autorité abusive sur les familles les plus fragiles ?* »

Article publié sur le site de VersLeHaut

Janvier 2023

« *L'approche pédagogique : une alliée dans la recherche d'une posture d'autorité* »

Article publié sur le site de VersLeHaut

Février 2023

« *L'autorité des parents prise au piège de nos modes de vie* »

Article publié sur le site de VersLeHaut

Mars 2023

« *A Carros, tout un village pour élever les enfants placés* »

Article publié sur le site de VersLeHaut

Mars 2023

« *Rétablir la confiance : ce que nous apprend l'éducation* »

Tribune publiée dans *Les Échos*

Avril 2023

« *Violences au périscolaire : sortir de l'angle mort* »

Article publié sur le site de VersLeHaut

Mai 2023

« *Jeunes&Brillants #6 : Grandir avec un père autoritaire ft. Mathieu* »

Un podcast produit par VersLeHaut

Mai 2023

Crise de l'autorité ? Au-delà des lieux communs



L'idée que nous vivons, dans le domaine de l'éducation, une crise de l'autorité a tout d'un lieu commun. Les appels à restaurer l'autorité – des parents, des professeurs, des représentants de l'Etat – jalonnent l'histoire. Ainsi Socrate se lamentant d'une jeunesse « mal élevée », qui « se moque de l'autorité et n'a aucune espèce de respect pour les anciens » ou ce prêtre égyptien se plaignant que « les enfants n'écoutent plus leurs parents »².

Le regard que porte chaque génération sur la suivante est usuellement teinté de déploration. De nombreux parents se

sentent déboussolés face aux comportements de leurs enfants et ont la sensation de ne plus savoir comment les accompagner.

À écouter leurs professeurs, ils ne seraient plus capables d'écouter, de se concentrer. Ce constat était déjà posé dans les années 1960 où on parlait de « démission parentale »³ et de « crise de générations »⁴. Les ministres de l'Éducation nationale successifs ne manquent d'ailleurs pas d'appeler régulièrement à restaurer l'autorité des professeurs.

2. Tous deux cités par Jean-Marie Péticlerc, *Y'a plus d'autorité ! Même pas vrai*, Éditions érès, 2007.

3. « La crise de l'autorité parentale », publié dans *Le Monde* le 2 novembre 1967.

4. En référence à l'ouvrage du psychanalyste Gérard Mendel, *La crise de générations*, Payot, 1969.

La récurrence de ces considérations pourrait laisser penser qu'il n'y a finalement pas vraiment sujet à investigation. Que les postures de déploration et les appels à la restauration de l'autorité doivent être tout simplement ignorés. Qu'il ne s'agit que de péripéties inévitables dans le passage des générations.

Les figures d'autorité sont d'ailleurs régulièrement raillées. En témoigne le pousse-pousse professeur Gustave Latouche dans la populaire série de bandes-dessinées, et de films, *L'élève Ducobu*. Ou encore le succès de l'expression « *OK Boomer* » visant à disqualifier les propos condescendants des aînés sur les jeunes générations.

Mais une telle posture ne tient-elle pas également du lieu commun ?

La réapparition chronique du thème de l'autorité dans le débat peut au contraire être interprétée comme le signe qu'il continue de porter des enjeux contemporains majeurs. Et qu'il mérite à ce titre d'être régulièrement réinterrogé. C'est la conviction que porte VersLeHaut en s'emparant du sujet.

Actualité de l'autorité

Le 10 février dernier, les députés ont voté à l'unanimité un texte de loi prévoyant le retrait de l'autorité parentale pour les parents condamnés à des violences – agression sexuelle incestueuse, crime commis sur l'enfant ou sur l'autre parent – et sa suspension en cas de poursuites. La députée PS Isabelle Santiago, à l'initiative du texte, résumait sa logique par

cette phrase : « Un parent agresseur ou violent ne peut pas être un bon parent⁵. »

Cet exemple souligne les enjeux politiques de l'autorité, qui ont autant trait aux institutions qu'aux personnes. Un pouvoir de décision sur l'enfant est confié à des adultes qui, malheureusement, peuvent en exercer un usage abusif. La famille n'est pas la seule concernée. La révélation de graves abus dans d'autres institutions éducatives – crèches, établissements scolaires ou de protection de l'enfance par exemple – nous conduit à nous interroger sur les risques inhérents à l'exercice de l'autorité éducative.

**“ Comment éviter à l'enfant de se mettre en danger ?
Comment l'amener à respecter les règles de la vie en commun ?
Comment l'accompagner vers l'âge adulte ? ”**

Quelques jours plus tard, Le Monde publiait une interview de Caroline Goldman⁶, psychologue pour enfants et auteure d'une populaire série de podcasts. Elle y défendait la pratique du *time out* – l'isolement de l'enfant désobéissant – et fustigeait les discours de certains promoteurs de l'éducation positive, accusés de plonger les parents dans le doute et la confusion.

Dans les semaines qui suivirent cette publication, les réactions furent nombreuses : parents, psychiatres, spécialistes des

5. Citée par France Info : https://www.francetvinfo.fr/politique/parlement-francais/assemblee-nationale/violences-intrafamiliales-vote-unanime-des-deputes-pour-un-retrait-de-l-autorite-parentale-apres-condamnation_5651192.html

6. Le 15 février 2023 : https://www.lemonde.fr/m-perso/article/2023/02/15/caroline-goldman-psychologue-j-ai-vu-arriver-dans-mon-cabinet-des-parents-sains-et-structures-victimes-de-desinformation-sur-la-parentalite-positive_6161957_4497916.html

sciences cognitives, philosophes, professionnels de l'éducation. Tous y allèrent de leurs arguments pour saluer le bon sens et le courage de Caroline Goldman ou, au contraire, pour déplorer une prise de position qui contribue à conférer une légitimité à des usages parentaux inadaptés voire violents.

La polémique ne fait que souligner l'existence d'un trouble profond associé à l'exercice de l'autorité dans un contexte éducatif. La division des « experts » nous indique à quel point les lectures binaires – autorité d'un côté, laxisme de l'autre – peinent à faire surgir les véritables enjeux auxquels sont confrontés les éducateurs.

La légitimité des éducateurs en question

Car si les parents sont si nombreux à se poser des questions, en témoigne le volume impressionnant des publications qui s'adressent à eux⁷, ils ne sont pas les seuls. Les enseignants, personnels de direction, professionnels de la petite enfance, éducateurs spécialisés, personnels d'animation les formulent également.

Ces interrogations sont multiples. Comment éviter à l'enfant de se mettre en danger ? Comment l'amener à respecter les règles de la vie en commun ? Comment l'accompagner vers l'horizon d'autonomie auquel le destine son futur

d'adulte ? Quels savoirs lui transmettre ? Quelles valeurs lui permettront de donner un sens à sa vie ?

Le quotidien des éducateurs les renvoie constamment à ces questions lorsque leur autorité est contestée : « A quoi ça sert ce qu'on apprend ? » ; « Pourquoi je suis obligé de venir à table ? » ; « C'est ma vie, pas la tienne. » ; « De quel droit imposez-vous ça à mon enfant ? ».

“ **A quoi ça sert ce qu'on apprend ?** », « **Pourquoi je suis obligé de venir à table ?** », « **C'est ma vie, pas la tienne.** », « **De quel droit imposez-vous ça à mon enfant ?** ”

Ces réactions montrent à quel point l'autorité a besoin d'être justifiée, légitimée. Les décisions que prennent les adultes pour les enfants ne vont pas de soi.

Interroger la notion d'autorité aujourd'hui doit nous permettre de caractériser ce qui nous amène à douter de sa légitimité. Et d'en envisager les transformations.

L'éducation des enfants requiert l'autorité des adultes

L'enfance est, à des degrés divers selon ses moments, un état de dépendance et d'immaturation. L'assistance des adultes est indispensable au bien-être immédiat de l'enfant mais doit également le préparer à mener une vie autonome et épanouissante.

En cela, l'autorité est requise dès les premiers moments de vie de l'enfant. Parce

7. Les nombreux livres et magazines mais également des programmes télévisés qui exploitent largement la thématique de l'autorité des parents. On pense en premier lieu à l'émission *Super Nanny* où une « experte » vole au secours de parents débordés par leurs enfants. Mais également à *Fais pas ci, fais pas ça*, série de fiction à succès qui, pendant dix ans, a mis en scène les difficultés rencontrées par deux familles aux méthodes éducatives très différentes. Enfin France Télévisions propose depuis des années un rendez-vous quotidien consacré à la vie familiale et l'éducation des enfants, *La maison des maternelles*, qui aborde régulièrement des sujets liés à l'exercice de l'autorité des parents.

qu'il n'est pas capable de pourvoir seul à ses propres besoins ni à garantir sa propre sécurité. Dissuader l'enfant de s'approcher d'un plat brûlant ou d'une prise de courant est un acte d'autorité. L'accompagner dans les premières expériences de sa vie également: l'alimentation, le sommeil, la découverte de son environnement.

Par la suite, ce sont toujours les adultes qui décident, en y associant progressivement l'enfant, de bien des aspects de l'organisation de son temps: quand il doit aller à l'école, ce qu'il doit y faire, quelles activités lui sont proposées pour ses loisirs, à quelle heure il doit prendre ses repas, se coucher.

Ce cadre est censé veiller à la santé de l'enfant, son insertion dans la société, sa future vie d'adulte. Le sinistre destin des enfants transformés en ânes dans la version de Walt Disney du conte de *Pinocchio* illustre en creux le bien-fondé de ces contraintes.

L'autorité imprègne les relations éducatives. Elle s'exerce d'ailleurs sur les enfants mais également parfois sur les familles. L'obligation de scolarisation des enfants à partir de trois ans en est un exemple. Les décisions de la justice dans le domaine de la protection de l'enfance également. Moyen au service des besoins et intérêts de l'enfant - sécurité, socialisation, apprentissages, autonomie - elle confère aux éducateurs un pouvoir effectif pour l'accompagner et l'aider à trouver une place dans la collectivité.

Les ambivalences de l'autorité

Pour autant, la notion d'autorité en éducation peut parfois susciter le malaise, voire le rejet, surtout quand elle est associée dans notre esprit aux révélations récurrentes d'abus.

On pense en premier lieu aux formes les plus graves que sont les violences et maltraitements. La position d'autorité conférée aux adultes tend à renforcer la situation de dépendance de l'enfant qui peut être sujet à l'emprise ou l'endocrinement. Elle leur accorde également une certaine immunité qui peut se révéler dangereuse.

“ **La Convention internationale des droits de l'enfant fait entrer l'éducation dans une relation d'égalité dont les modalités demeurent encore largement à construire.** ”

Les pratiques abusives ayant cours au sein d'institutions censées veiller au bien-être et à l'épanouissement des enfants minent la confiance envers ces autorités éducatives. Et nous invitent à réinterroger les schémas institutionnels et légaux qui façonnent notre système éducatif.

Au-delà de ses abus les plus évidents, on en vient à s'inquiéter des conséquences néfastes de l'autorité. L'exposition des enfants à une trop grande sévérité peut se révéler source d'inhibitions ou d'angoisse. Le fait de chercher à leur imposer certains savoirs ou attitudes peut contribuer à les mettre en difficulté ou les humilier.

L'autorité porte en elle une promesse envers l'enfant : celle de veiller à son bien-être et à ses intérêts futurs. Lorsque les promesses ne sont pas tenues – parce que l'enfant souffre, parce qu'il décroche, parce qu'on échoue à le protéger – c'est la justification même de l'autorité qui se trouve ébranlée.

L'échec de l'institution scolaire française à porter vers la réussite les enfants de milieux populaires contribue à l'érosion de son autorité aussi bien sur ces enfants que sur leurs familles et aboutit à une perte de confiance généralisée des parents envers le modèle d'éducation républicain.

Ces préoccupations contribuent à plonger l'éducateur dans un certain trouble et à douter de la légitimité de l'autorité qui lui est confiée. Est-il vraiment à la hauteur de la responsabilité ?

L'autorité est-elle compatible avec une société de droits ?

La relation éducative apparaît pour une large part comme une anomalie dans nos sociétés modernes qui ont érigé l'égalité et la liberté au rang de valeurs fondatrices. En effet, l'enfant y est situé dans une position d'infériorité vis-à-vis de l'adulte. Pourtant, en étant reconnu aujourd'hui comme un sujet de droits et une personne à part entière – selon la logique de la Convention internationale des Droits de l'Enfant – il a de plus en plus vocation à prétendre à un statut d'égalité dans la relation éducative.

L'asymétrie entre l'adulte et l'enfant peut sembler renvoyer à des valeurs

anciennes, la croyance en des hiérarchies naturelles, le poids de la tradition. Dans nos sociétés démocratiques modernes, imprégnées de l'idée que l'autorité ne peut se concevoir que si elle est reconnue par celles et ceux sur laquelle elle s'exerce, elle interroge et plonge les éducateurs dans une situation inconfortable. Leur statut se révèle parfois difficile à assumer et généralement insuffisant pour asseoir la légitimité de leurs décisions.

“ Si vous n'êtes pas décidé à augmenter autrui, laissez toute autorité au vestiaire. ”

Michel Serres

Comme le soulignait le philosophe Michel Serres : « Désormais, la seule autorité qui peut s'imposer est fondée sur la compétence. Si vous n'êtes pas investi de cette autorité-là, ce n'est pas la peine de devenir député, professeur, président, voire parent. Si vous n'êtes pas décidé à augmenter autrui, laissez toute autorité au vestiaire⁸. »

Pour l'enfant il s'agit avant tout de trouver du sens à ce que lui demande l'adulte, à lui accorder sa confiance, ce qui ne peut se faire sans la construction d'une relation entre eux. Si le sens est perdu – parce que l'enfant n'y perçoit pas son intérêt – ou la confiance retirée – parce que l'adulte échoue à honorer les promesses qui fondent l'autorité – la relation d'autorité peine à s'établir ou se maintenir.

8. Interview au *Point*, 21 septembre 2012.

Les enjeux pratiques et institutionnels de l'autorité aujourd'hui

Nombreux sont les éducateurs qui ont entrepris d'adapter leurs pratiques à ces exigences contemporaines. Leur autorité n'en disparaît pas pour autant. Comme on l'a vu, elle est indissociable de la pratique éducative.

En allant à leur rencontre, en documentant leurs initiatives, on peut cependant tâcher de dessiner les contours d'un renouvellement de l'exercice de l'autorité qui accompagne l'évolution de notre regard sur l'enfant et de notre conscience de ses abus.

Ces évolutions portent également en elles des interrogations qui dépassent le cadre strict de la relation entre l'éducateur et l'enfant. Le fonctionnement des institutions éducatives - la famille, l'établissement scolaire ou de protection de l'enfance, la crèche, l'association sportive ou d'éducation populaire - exerce une forte influence sur les conditions d'exercice de l'autorité éducative.

Le recrutement, la formation, la supervision des éducateurs, par exemple, conditionnent la capacité d'une organisation à prévenir certains abus. La relation de confiance entre l'enfant et l'éducateur est également modelée par ce cadre. L'enseignant est-il soutenu par sa hiérarchie ? L'organisation de la vie familiale permet-elle de dégager un temps suffisant à consacrer à l'enfant ?

Explorer les questions liées à l'exercice de l'autorité dans les relations éducatives c'est aussi interroger notre regard sur les enfants et notre responsabilité collective envers eux en tant que communauté des adultes. Ce qui nous conduira à identifier également des enjeux de société et de politiques publiques : penser les institutions qui faciliteront un exercice collectif de l'autorité éducative des adultes, identifier les leviers qui permettront aux enfants d'exercer pleinement leurs droits, etc.

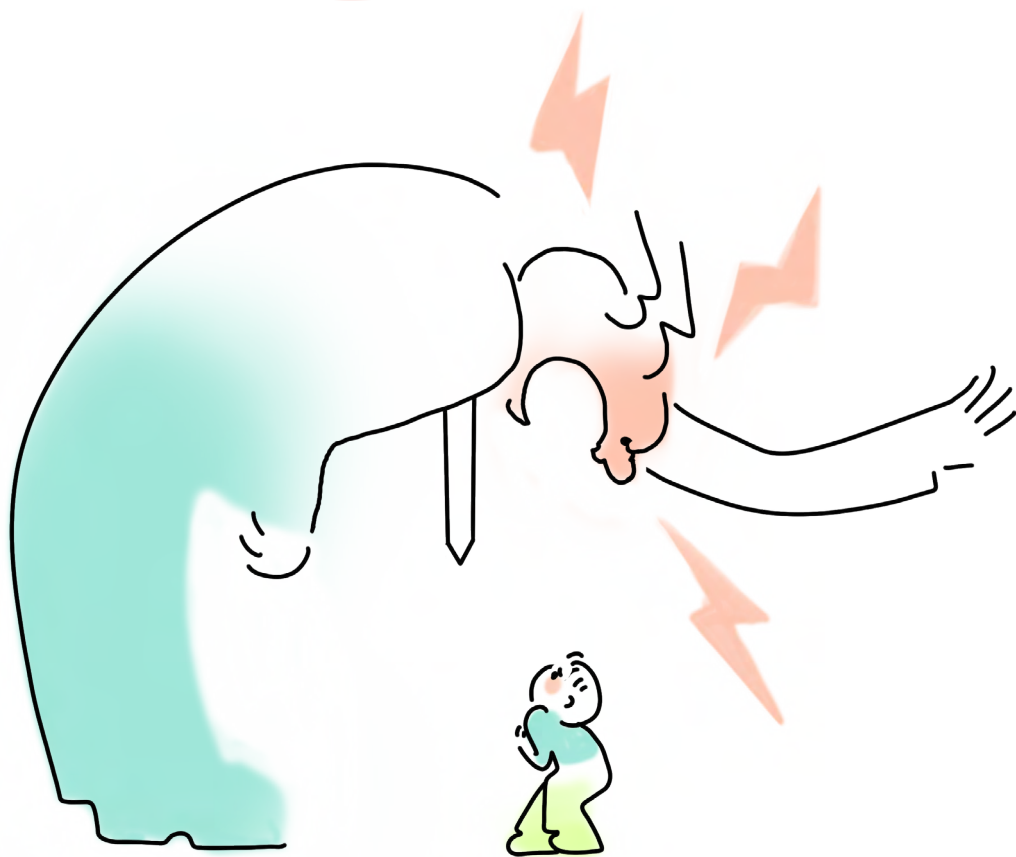
Susciter la réflexion, encourager les initiatives

Cette étude s'appuie donc sur la conviction profonde qu'une réflexion pratique sur l'exercice de l'autorité dans les relations éducatives est porteuse d'enseignements. Cette réflexion, nous l'avons menée collectivement avec des enseignants, directeurs d'établissements scolaires et de la protection de l'enfance, éducateurs spécialisés, cadres de l'Éducation nationale, acteurs de l'éducation populaire, formateurs, acteurs associatifs, chercheurs, parents.

De ces regards et témoignages, nous proposons ici une synthèse et une analyse des enjeux associés à l'exercice de l'autorité éducative et présentons des façons d'y répondre. **Cette présentation vise à susciter la réflexion et encourager les initiatives de toutes celles et ceux - éducateurs, intellectuels, acteurs de terrain, décideurs politiques - qui comme nous considèrent l'éducation comme un enjeu primordial de notre société.**

PARTIE I

L'autorité sur le banc des accusés



Longtemps, l'enfant a suscité peu, voire pas d'intérêt. Petit être en sursis, tant la mortalité infantile a été élevée pendant longtemps, il ne méritait guère de considération avant de pouvoir accéder au monde adulte, celui de la subsistance, du travail, de la reproduction. La modernité a initié un autre regard, sous la plume de Jean-Jacques Rousseau notamment. Pourtant, l'intention collective vis-à-vis des enfants a mis beaucoup de temps à évoluer.

Il a fallu laisser passer deux siècles pour progressivement limiter puis interdire le travail des enfants, démocratiser l'instruction, et faire émerger l'idée de l'enfant en tant que personne.

L'enfant comme sujet de droit

L'adoption le 20 novembre 1989 par l'Assemblée générale des Nations unies de la Convention internationale des droits de l'enfant constitue un jalon décisif de cette évolution du statut de l'enfant.

Reconnus dans leurs droits, les enfants n'en sont pas moins démunis - en particulier dans les premières années - pour les faire appliquer.

“ Reconnus dans leurs droits, les enfants n'en sont pas moins démunis pour les faire appliquer. ”

Les adultes se voient donc confier la responsabilité d'une réflexion sur les pratiques éducatives. Les droits des uns imposent des limites au comportement des autres. Or les enfants sont soumis aux décisions des adultes dans la famille comme à l'école, dans les crèches, les établissements de protection de l'enfance, les ateliers culturels et sportifs.

Un ordre adulte oppressif?

Ce statut d'autorité conféré aux adultes peut parfois être regardé avec un œil accusateur. Certains n'hésitent pas à parler de « domination adulte⁹ ». La sociologue Christine Delphy exprime clairement ce point de vue : « *[Le] statut de mineur entérine en fait de nombreuses sujétions et partant, de nombreuses violences. La famille est ainsi l'institution sociale la plus criminogène qui soit, mais l'école est aussi un lieu privilégié d'exercice d'un ordre adulte oppressif¹⁰.* »

Un tel point de vue, s'il peut sembler profondément radical, fait écho à la constatation que, dans de nombreuses situations, l'autorité des adultes se révèle être source d'abus sur les enfants. Prendre la mesure de ces usages abusifs apparaît donc comme un pas à franchir avant de réaffirmer la légitimité de l'autorité dans la relation éducative.

9. Yves Bonnardel, *La domination adulte. L'oppression des mineurs*, Éditions Myriadis, 2015.

10. Dans sa recension de l'ouvrage d'Yves Bonnardel sur le site « Les mots sont importants » : <https://lmsi.net/La-dominacion-adulte,1703>.

La violence n'est-elle que la partie visible des abus d'autorité ?

Sans adhérer à l'idée que l'autorité éducative serait par essence abusive, on ne peut faire l'économie d'un regard lucide sur la réalité des conditions de son exercice. Le foyer familial, l'école, les crèches, les activités périscolaires, les familles d'accueil et établissements de la protection de l'enfance, les mouvements d'éducation populaire et les pratiques culturelles et sportives : **dans tous les contextes éducatifs, des enfants et des jeunes sont régulièrement victimes d'abus d'autorité.**

Ces violences qui nous interpellent

L'ampleur des violences perpétrées par des adultes sur des enfants interroge sur le statut d'autorité accordé, plus ou moins formellement, aux éducateurs. N'est-il pas un élément important des conditions dans lesquelles elles surviennent ?

Parce que l'autorité des adultes contribue à accorder une légitimité à la violence mais également parce qu'elle protège leurs auteurs : parent qui conserve un droit de visite ou enseignant « déplacé » dans une autre école, par exemple.

Parfois même, la violence est justifiée par ceux qui l'exercent comme un « outil » éducatif ou pédagogique. Elle est directement conçue comme devant servir, entre autres, à asseoir l'autorité de l'adulte, faire accepter les règles, inciter l'enfant à poursuivre les objectifs.

La famille, foyer de violences ?

« L'autorité parentale est un moyen de contrôle redoutable pour le parent violent, elle lui permet non seulement de conserver son emprise mais également d'avoir une autorité partagée sur des choix de vie essentiels comme le changement d'établissement scolaire ou les activités sportives¹¹. »

Isabelle Santiago, députée

La première autorité éducative à laquelle l'enfant est confiée est incarnée par sa famille. Ses parents sont investis d'une responsabilité adossée à cette autorité : le devoir d'assurer sa sécurité, de le nourrir, le loger, lui faire administrer des soins, de l'éduquer, etc. Dès lors que, dans la famille, se produisent des abus et des négligences vis-à-vis de l'enfant, l'autorité parentale est prise à défaut.

Le cas des violences perpétrées au sein du foyer familial est donc un marqueur fort de la faculté de la relation d'autorité à s'écarter de son objet initial. **Aujourd'hui, la famille est clairement identifiée comme le lieu principal d'exposition des enfants à la violence des adultes.**

11. « Protégeons les enfants des violences au sein de la famille », Fondation Jean-Jaurès : <https://www.jean-jaures.org/publication/protégeons-les-enfants-des-violences-au-sein-de-la-famille/>



VIOLENCES, ABUS D'AUTORITÉ, MALTRAITANCES, DE QUOI PARLE-T-ON ?

Définir des termes aussi engageants que ceux d'abus ou de maltraitance présente une réelle difficulté. Lorsqu'on considère une personne vulnérable et non pleinement autonome - l'enfant, la personne en situation de handicap, la personne âgée le sont à des degrés divers -, on admet souvent un besoin d'exercer une forme de contrainte pour garantir son bien-être et son intérêt. La maltraitance ou l'abus d'autorité ne peuvent donc être assimilés à la contrainte.

“ Attacher un enfant sur sa chaise relève de la maltraitance même s'il est dans son intérêt d'être attentif. ”

Cependant, on reconnaît également que certaines formes de contrainte se révèlent abusives. Tout le monde admettra qu'attacher un enfant sur sa chaise en classe pour s'assurer qu'il ne bouge pas relève de la maltraitance quand bien même il est dans son intérêt d'être attentif à ce que dit l'enseignant.

Une définition de la maltraitance a été proposée et inscrite dans le code de l'action sociale et des familles par la loi du 7 février 2022¹².

Sur cette base, définir la maltraitance, ou caractériser l'abus, nécessite néanmoins d'établir des critères précis des actes qui en relèvent, des seuils au-delà desquels certains usages courants de l'autorité peuvent devenir maltraitants - combien de temps est-il raisonnable d'exiger le silence d'un enfant -, de pouvoir juger de l'intentionnalité de l'éducateur - visait-il l'intérêt de l'enfant ou son propre confort - ou de mesurer les effets sur les enfants - l'acte de l'adulte crée-t-il un malaise, une douleur, passagère, durable¹³.

Par ailleurs, on identifie l'intention de vouloir distinguer des abus ou des maltraitances individuelles ou institutionnelles. Un éducateur à qui on confie un nombre trop important d'enfants ou de tâches se verra dans l'incapacité d'exercer avec efficacité ses missions et risquera, de ce fait, d'avoir un comportement maltraitant sans en avoir eu initialement l'intention.

Ces questions de définition sont difficiles à contourner. Elles contribuent à rendre peu satisfaisante la démarche de caractérisation précise de ces notions. Toutefois, en se penchant sur des exemples qui interpellent, en recoupant avec des observations et témoignages, il semble possible de dresser un panorama non exhaustif de situations dans lesquelles l'autorité éducative des adultes se révèle source de maltraitance ou d'abus.

12. LOI n° 2022-140 du 7 février 2022 relative à la protection des enfants. Le texte complet précise : « la maltraitance au sens du présent code vise toute personne en situation de vulnérabilité lorsqu'un geste, une parole, une action ou un défaut d'action compromet ou porte atteinte à son développement, à ses droits, à ses besoins fondamentaux ou à sa santé et que cette atteinte intervient dans une relation de confiance, de dépendance, de soin ou d'accompagnement. Les situations de maltraitance peuvent être ponctuelles ou durables, intentionnelles ou non. Leur origine peut être individuelle, collective ou institutionnelle. Les violences et les négligences peuvent revêtir des formes multiples et associées au sein de ces situations. »

13. Ces difficultés sont notamment soulevées, dans un autre contexte, par le rapport « Maltraitances des personnes handicapées mentales dans la famille, les institutions, la société : Prévenir, repérer, agir ». Livre blanc de l'UNAPEI, juillet 2000.

“ **Près de 400 000 enfants en France vivent dans un foyer où des violences intrafamiliales sévissent. Dans le quart des cas, ils en sont directement victimes.** ”

Le projet de loi visant à mieux protéger les enfants victimes de violences intrafamiliales, adopté en février 2023 à l'Assemblée Nationale, s'ouvre par un constat alarmant : « Près de 400 000 enfants en France vivent dans un foyer où des violences intrafamiliales sévissent, sachant que dans 21,5 % des cas, ils en sont directement victimes¹⁴ ».

Parmi les abus dont sont victimes les enfants, ceux à caractère sexuel nous heurtent plus particulièrement. « **On peut estimer à 160 000 le nombre d'enfants victimes de violences sexuelles chaque année¹⁵** » nous informe la Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants (CIIVISE), créée en janvier 2021 en réaction à la vague de révélations témoignant de l'ampleur du phénomène de l'inceste dans notre société.

La famille est bien le foyer le plus important de ces violences : 3,7 % des personnes de plus de 18 ans en France Métropolitaine ont été abusées mineures par un membre de leur famille. Mais les estimations du nombre de personnes victimes de ces abus dans d'autres contextes éducatifs sont également

importantes : 141 000 à l'école publique par exemple¹⁶.

Une enquête réalisée par l'INSERM en 2020 a également mesuré l'ampleur des violences sexuelles subies par les enfants. 14,5 % des femmes et 6,4 % des hommes adultes déclarent avoir été victimes de violences sexuelles avant leurs dix-huit ans¹⁷.

Des violences éducatives ordinaires

“ **Les violences éducatives ordinaires créent un contexte qui déculpabilise le monde des adultes et la société¹⁸.** ”

Éric Delemar,
Défenseur des enfants

Les enfants ne sont pas seulement victimes des formes paroxystiques de violence que peuvent constituer les abus sexuels ou les atteintes graves et répétées à leur intégrité physique. Ils subissent également des formes de violences plus « ordinaires » dont l'utilisation est courante dans les pratiques éducatives.

Une « violence éducative ordinaire » est une violence physique, verbale ou psychologique utilisée de façon systématique dans l'éducation et qui est souvent quotidienne, considérée comme banale, normale, tolérée. Pourtant, ces actes

14. Proposition de loi n°658 visant à mieux protéger et accompagner les enfants victimes et co-victimes de violences intrafamiliales, Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 15 décembre 2022.

15. Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants (CIIVISE), *Violences sexuelles : protéger les enfants - Conclusions intermédiaires*, 31 Mars 2022.

16. Enquête Population générale 2020 Inserm-CIASE.

17. Enquête consultable en ligne : <https://presse.inserm.fr/cest-dans-lair/sociologie-des-violences-sexuelles-au-sein-de-leglise-catholique-en-france-1950-2020-une-enquete-inserm-pour-eclairer-le-rapport-de-la-ciase>

18. Intervention dans le cadre du séminaire « *L'éducation face au risque d'abus d'autorité. Comprendre pour mieux prévenir.* » conçu par Apprentis d'Auteuil, le Collège des Bernardins et l'Institut supérieur de pédagogie (ICP).

peuvent porter atteinte au développement des enfants ou affecter leur estime d'eux-mêmes.

Depuis 2019, la loi interdit les violences éducatives ordinaires¹⁹. Sous cette appellation on va donc retrouver un ensemble disparate de pratiques telles que mettre sous la douche froide, donner une gifle, enfermer dans une pièce quelques instants, priver de quelque chose en cas de désobéissance, donner une fessée, traiter de « bon à rien » de « méchant » ou d'« imbécile ».

La perception de ces formes de violence par les parents est très hétérogène selon les actes commis. Ainsi, dans un sondage récent commandé par la Fondation pour l'enfance, 75 % des répondants estiment qu'il est « facile » d'élever un enfant sans le bousculer ou lui donner une gifle. Ils sont au contraire 68 % à trouver difficile d'élever un enfant sans crier²⁰.

“ Selon une enquête Ipsos, 8 parents sur 10 déclarent avoir recouru à au moins une violence éducative au cours de la semaine précédant l'enquête. ”

Au final, près de 8 parents sur 10 déclarent avoir recouru à au moins une violence éducative pour un de leurs enfants au cours de la semaine précédant l'enquête. Cependant, les violences physiques – gifles, fessées – sont comparativement moins fréquentes que d'autres formes d'exercice de l'autorité apparentées à

des violences éducatives ordinaires : cris, punitions ou isolement, par exemple²¹.

Ces formes « ordinaires » de violence, ainsi que d'autres pratiques de même nature, sont également en vigueur dans d'autres contextes éducatifs que celui du foyer familial.

La violence n'épargne aucune institution éducative

La responsabilité et l'autorité initialement confiées aux parents se voient ensuite déléguées temporairement à d'autres adultes qui vont assurer tout ou partie des devoirs parentaux dans des cadres bien déterminés : assistants maternels, professionnels de la petite enfance, enseignants et autres personnels scolaires.

Les violences que peuvent subir les enfants dans ces différents contextes éducatifs entachent d'une manière similaire l'autorité attribuée à ces adultes. Il faut souvent attendre des événements tragiques pour que soient mis en lumière les maltraitances et abus ayant cours au sein de ces institutions éducatives. Ainsi le 22 juin 2022, Lisa, âgée de 11 mois, décédait après qu'une employée de la crèche qu'elle fréquentait lui ait fait ingérer volontairement un produit toxique.

19. Loi n° 2019-721 du 10 juillet 2019 relative à l'interdiction des violences éducatives ordinaires.

20. « Baromètre des violences éducatives ordinaires », étude IFOP pour la Fondation pour l'enfance, Octobre 2022. Consultable en ligne : <https://www.fondation-enfance.org/2022/10/21/la-fondation-publie-son-1er-barometre-sur-les-violences-educatives-ordinaires>.

21. *Ibid.*



LA PÉDAGOGIE NOIRE

Le terme de « pédagogie noire » est utilisé par la pédagogue allemande Katharina Rutschky dans son ouvrage *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* publié en 1977. Il fait référence à un ensemble de techniques traditionnelles d'éducation répressive qui ont été fortement influencées par les écrits de certains pédagogues du XVI^e siècle.

Il fut largement popularisé par la psychanalyste Alice Miller dans un essai publié au début des années 1980, *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation des enfants*. Cette « pédagogie noire » partait du postulat que l'enfant est un être mauvais et capricieux qu'il s'agit de discipliner en brisant les élans de sa volonté et en le forçant à l'obéissance.

L'autorité de l'adulte a vocation à être suivie aveuglément ce qui rend légitime tous les moyens utilisés pour briser la volonté d'opposition ou d'indépendance de l'enfant. Ce qui passe par des violences physiques - la fessée interdite en France depuis 2019 perdue encore comme pratique éducative pour de nombreux parents²² - mais également psychologiques - intimidations, humiliations, manipulations.

Le film de Michael Haneke, *Le ruban blanc*, qui obtient la Palme d'Or au festival de Cannes en 2009, illustre précisément la mise en œuvre d'une telle « pédagogie » dans un petit village d'Allemagne au début du XX^e siècle. Le réalisateur cherchait à montrer comment cette éducation à la soumission et à l'obéissance aveugle a pu constituer un foyer du nazisme.

Alice Miller défend la thèse qu'un tel usage abusif de l'autorité contribue à une transmission de la violence d'une génération à l'autre. Depuis, les effets préjudiciables de la violence sur le développement de l'enfant ont fait l'objet de nombreuses études scientifiques²³.

22. 23 % des parents interrogés déclarent avoir donné une fessée dans la semaine précédant le sondage IFOP pour la Fondation pour l'enfance, « Baromètre des violences éducatives ordinaires », Octobre 2022.

23. On peut trouver un aperçu des résultats de ces études dans l'article de Anne Tursz, « Les conséquences de la maltraitance dans l'enfance sur la santé physique et mentale à l'âge adulte : approche épidémiologique de santé publique », *Revue française des affaires sociales*, N°1-2, 2013.

L'Inspection générale des affaires sociales a par la suite été saisie et mené une grande enquête sur les conditions d'accueil de l'enfant en crèche. Le rapport publié en 2023 rapporte des faits particulièrement inquiétants : enfants frappés, maintenus de force dans le lit, attachés. Et d'en conclure : « L'accueil des jeunes enfants présente des risques similaires voire supérieurs aux risques constatés

dans tous les lieux d'accueil de personnes vulnérables ou dépendantes²⁴ ».

L'école est également une institution éducative où les enfants, et les jeunes, sont exposés à la violence des adultes. Ce n'est pas toujours les formes les plus paroxystiques qui sont relevées par les premiers concernés. Néanmoins, dans une

24. Inspection générale des affaires sociales, *Qualité de l'accueil et prévention de la maltraitance dans les crèches*, Mars 2023.

récente enquête initiée par la fondation Apprentis d'Auteuil, 43 % des jeunes interrogés, âgés de 15 à 20 ans, déclarent avoir subi au moins une forme de violences en milieu scolaire - verbales, psychologique ou physique - de la part d'adultes²⁵.

“ 43 % des jeunes déclarent avoir subi au moins une forme de violences en milieu scolaire de la part d'adultes. ”

Les enseignants eux-mêmes peuvent parfois être à l'origine de ces violences. On peut parler de « violences pédagogiques » lorsqu'ils recourent à la dévalorisation, l'humiliation, la stigmatisation dans le cadre de leur enseignement ou de leur gestion de classe.

“ Dans les pratiques en classe subsistent encore des violences pédagogiques ordinaires : la contrainte de rester assis, l'injonction à répondre à des questions, les interrogations surprises, être envoyé au tableau alors qu'on ne sait pas, etc. ”

Christophe Marsollier, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Des faits similaires se produisent à l'école hors de la classe : cantine, goûter, temps d'activités périscolaires. Le collectif SOS Périscolaire a ainsi pu collecter, depuis 2021, plus de 150 témoignages de parents et de professionnels émanant d'une trentaine de départements et

relatant des paroles et des actes particulièrement inquiétants²⁶ :

Des animateurs de différentes écoles témoignent eux-mêmes de phrases entendues chez leurs collègues du type « ne fais pas le con avec moi », « ferme ta gueule », « lève-toi si tu ne veux pas connaître la souffrance », « p'tit PD », « toi, t'es vilaine », et d'animateurs hurlant sur les enfants.

Les enfants porteurs de handicaps sont aussi régulièrement la cible de brimades. Humiliés, traités de “bébés”, de “gros lard”, certains sont bousculés, tirés par la capuche ou se voient confisquer leurs lunettes de vue s'ils ne réagissent pas assez vite... ou même, comme une animatrice nous l'a rapporté au sujet d'une enfant, sortie dans la cour, tenue en laisse par un animateur, lui demandant de faire le chien²⁷!

Les promesses non tenues de l'autorité : ces enfants qu'on abandonne

La relation d'autorité porte des promesses : en confiant à l'adulte le soin de prendre des décisions pour l'enfant, on lui confie également la responsabilité de son intérêt. En ce sens, cette relation porte en elle les termes d'un contrat implicite : l'enfant qui suit les pas de l'éducateur sera guidé vers un futur désirable. L'éducateur - le parent, l'enseignant - lui ouvre les portes du monde social dans lequel il est amené à prendre place.

26. Ces témoignages sont regroupés sur la page Instagram du collectif : <https://www.instagram.com/sosperiscolaire/>

27. Extrait de l'article « Violences au périscolaire : sortir de l'angle mort » publié sur le site de VersLeHaut : <https://www.verslehaut.org/publications/articles/violences-au-periscolaire-sortir-de-langle-mort>.

25. « Enquête sur les violences en milieu scolaire », Opinion Way pour Apprentis d'Auteuil, Octobre 2022.

Fil rouge

LES VIOLENCES DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE

Les révélations de violences perpétrées dans des structures accueillant des jeunes protégés se succèdent ces dernières années. En 2019, France 3 n'hésitait pas à qualifier de « sacrifiés de la République » les enfants placés. Jeunes frappés et menacés dans un foyer ou famille d'accueil condamnée pour maltraitance qui conserve néanmoins son agrément, autant de révélations qui provoquent l'indignation²⁸.

Le journaliste avait d'ailleurs réussi à se faire embaucher comme éducateur dans un foyer sans qualification et sans même fournir d'extrait de son casier judiciaire.

La Haute autorité de santé avait déjà pointé en 2018 l'exposition à la violence dans les établissements de la protection de l'enfance. Si elle concerne principalement des violences entre mineurs, environ 10 % des établissements signalent également des incidents du fait d'un professionnel²⁹.

En 2020, le président du tribunal pour enfants de Bobigny, Jean-Pierre Rosenczveig, dénonce une maltraitance qui prend un caractère institutionnel dans bon nombre d'établissements. Un recrutement hasardeux et un manque criant de supervision, contribuent à exposer les enfants à des abus avérés : coups, insultes, rapports de force dégradants³⁰.

Plus récemment, l'Institut national des études démographiques (INED) a consacré une enquête à la question de la violence sous protection. Les témoignages d'anciens enfants placés pointent particulièrement des faits subis en familles d'accueil : des adultes qui donnent « des claques aux enfants », des réflexions blessantes proférées, etc.

Les auteurs estiment que « les jeunes ayant vécu dans des familles d'accueil, a fortiori quand elles sont peu en contact avec les services centraux d'Aide sociale à l'enfance (ASE), sont particulièrement exposés aux violences psychologiques³¹ ».

Si ces révélations demeuraient parcellaires, elles ont été jugées suffisamment alarmantes pour justifier un bouquet de mesures pour « mieux protéger les enfants contre les violences » dans la récente loi relative à la protection des enfants³².

28. « Enfants placés : les sacrifiés de la République », numéro du magazine Pièce à convictions diffusé en janvier 2019.

29. Haute Autorité de Santé, *Résultats de l'enquête sur les pratiques professionnelles contribuant à la bientraitance des enfants et des adolescents accueillis dans les établissements de la Protection de l'Enfance et de la Protection Judiciaire de la Jeunesse*, décembre 2018.

30. La tribune de Jean-Pierre Rosenczveig est consultable en ligne : <https://www.lemonde.fr/blog/jprosen/2020/03/18/combattre-pus-que-jamais-les-violences-institutionnelles/>

31. Isabelle Lacroix et al., *Violence sous protection. Expériences et parcours des jeunes récemment sortis de placement*, Documents de travail 263, Institut national d'études démographiques, 2021, p. 10.

32. LOI n° 2022-140 du 7 février 2022 relative à la protection des enfants.

La confiance en l'autorité de l'adulte peut cependant s'effiloche lorsque cette promesse n'est pas tenue.

Les fausses routes de l'autorité scolaire

Dans un essai récent, Jean-Paul Delahaye, ancien directeur général de l'enseignement scolaire, constate que « l'école n'est pas faite pour les pauvres ³³ ». Autorité éducative par excellence, l'école qui scolarise à titre obligatoire les enfants de 3 à 16 ans et les soumet à un programme éducatif, peine à garantir la réussite scolaire de tous.

« **Pourquoi avoir fait tant d'études, pourquoi avoir imposé tant de sacrifices à sa famille, si c'est pour occuper des emplois très inférieurs aux ambitions et aux espérances forgées durant les années de formation ? Les jeunes ont le sentiment d'avoir été trompés par le système scolaire et cette déception n'est pas sans effets sur l'école elle-même**³⁴. »

Marie Duru-Bellat et François Dubet, sociologues

Les exemples sont nombreux de la relégation des enfants les plus vulnérables. Ce phénomène contribue à semer le doute dans la légitimité de l'autorité de l'institution scolaire, y compris chez ses principaux acteurs au premier rang desquels les enseignants.

33. Jean-Paul Delahaye, *L'école n'est pas faite pour les pauvres*, Le Bord de l'eau, 2022.

34. « Déclassement : quand l'ascenseur social descend », *Le Monde*, 24 Janvier 2006.

Ainsi, dans le précieux ouvrage *L'égalité des dignités des invisibles*³⁵ dirigé par Marie-Aleth Gard, présidente d'ATD Quart Monde, Gwenaël, professeur pendant 20 ans en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) témoigne du caractère « ségréatif » de ce dispositif.

Destinées en théorie aux enfants présentant « des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien³⁶ », ces classes concentrent principalement des enfants issus de classes populaires (80 % des effectifs selon les données 2021 du Ministère de l'éducation nationale³⁷):

« *Le problème des jeunes en SEGPA, c'est qu'ils sont séparés définitivement des autres. En vingt ans de carrière, je n'ai que deux ou trois exemples d'élèves qui sont repassés dans l'enseignement ordinaire. Ce qui est terrible, c'est cette séparation. Elle est odieuse parce qu'en plus, elle mise sur la confiance des parents. En fin de primaire, on les reçoit, on leur explique tout le bien de la SEGPA*³⁸. »

C'est toute l'autorité du système scolaire - autorité qui s'exerce sur les enfants et sur les parents - qui porte une promesse non-tenue : celle de l'égalité des chances de tous ceux qui « jouent le jeu ». Les enseignants, en première ligne, se retrouvent dans la délicate position d'incarner l'autorité de l'institution tout en constatant chaque jour les failles :

35. Marie-Aleth Gard (dir.), *L'égalité des dignités des invisibles. Quand les sans-voix parlent de l'école*, Le Bord de l'eau, 2022.

36. Source : Site du ministère de l'éducation nationale - <https://eduscol.education.fr/1184/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte>.

37. Référence : Observatoire des inégalités - <https://www.inegalites.fr/inegalites-sociales-primaire-college>

38. Gwenaël dans *L'égalité des dignités des invisibles*.

« En fait, à chaque heure de cours que je faisais, j'avais tellement analysé le système que je voyais tous les travers. Je voyais les gamins se rebeller légitimement et moi qui luttais pour leur faire croire que c'était bien pour eux. C'était invivable³⁹. »

“ **La moitié des enfants d'employés et d'ouvriers obtiennent un diplôme de l'enseignement professionnel contre un enfant de cadre et d'enseignant sur dix.** ”

Ce constat ne se limite pas au cas particulier des SEGPA. Les formations professionnelles concentrent également largement des enfants issus des classes populaires. C'est ce que souligne notamment la dernière publication de *L'état de l'école* en 2022 : « Parmi les élèves entrés en sixième en 2007, près de la moitié des enfants d'employés de service et d'ouvriers ont obtenu un diplôme de l'enseignement professionnel (baccalauréat ou CAP) dix ans plus tard, contre un enfant de cadre et d'enseignant sur dix⁴⁰. »

Des jeunes sous les radars

Le cas des NEET - acronyme anglophone signifiant « *Not in Education, Employment or Training* » qu'on peut traduire en français par « Ni en emploi, ni en études, ni en formation » - est également symptomatique de ces jeunes qu'on n'a pas su guider sur le chemin de l'autonomie. En 2019, ils représentent 12,9 % des jeunes de 15 à 29 ans selon l'INSEE⁴¹.

Pourquoi ces jeunes passent-ils sous les radars ? Comment se fait-il que le maillage des éducateurs autour de l'enfant - famille et école en premier lieu - ne parvienne pas à le porter jusqu'à une insertion professionnelle. Le décrochage scolaire concerne largement des profils en difficultés précoces (dès la 6^e) ou orientés dès le collège vers des classes spécialisées type SEGPA⁴².

Les décrocheurs sont souvent des enfants qui ne comprennent pas le sens de l'autorité des éducateurs et la perçoivent comme oppressive. C'est l'analyse que propose Carole Desbrosses, professeure des écoles spécialisée et coordinatrice du Dispositif relais de socialisation et d'apprentissages à Chalon-sur-Saône :

« Les élèves décrocheurs fonctionnent ainsi. Ils sont vulnérables dès leur entrée à l'école. Très vite, ils basculent vers des motivations contraintes, ils se sentent juste devoir obéir à l'enseignant, pour obtenir une récompense - le bon point, la bonne note, un vert - éviter la punition, éviter le sentiment de décevoir leurs parents, l'enseignant. Ils exécutent ainsi les tâches et les comportements sociaux demandés mais ils ne construisent pas de sens aux règles du vivre ensemble, aux apprentissages : ils ne les internalisent pas dans leur système de valeur et de personnalité. L'accrochage scolaire ne se fait pas, les motivations contraintes génèrent des comportements inadaptés, du mal-être, elles s'effondrent au fil du temps et ça finit par mener au décrochage. Ils n'en peuvent plus d'avoir le sentiment de subir, ils se désaffilient. »

39. Gwenaël dans *L'égale dignité des invisibles*.

40. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), *L'état de l'école 2022*, Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse, 2022. Accessible ici : <https://www.education.gouv.fr/EtatEcole2022>.

41. Bilan formation-emploi 2020, INSEE.

42. Source : INSEE <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1288281?sommaire=1288298> =



Libre expression

« L'ORIENTATION SUBIE » PAR DYLAN AYISSI, PRÉSIDENT DE UNE VOIE POUR TOUS



Créé pour former « l'élite ouvrière », le lycée professionnel s'est progressivement transformé en « voie de garage » des enfants d'ouvriers. La voie professionnelle est devenue la voie du dernier choix, celle dans laquelle on envoie des élèves pour faire passer des messages, celle qui est présentée comme une punition et non plus comme une solution.

“ Vu que leur seul souhait est que tu squattes la tess, on t'jette en BEP quand tu souhaites faire une fac de lettres. ”

Oxmo Puccino, rappeur

Les paroles d'Oxmo Puccino traduisent parfaitement l'écart entre une orientation organisée sous une forme de gestion de flux et les aspirations des jeunes. En plus de s'avérer inefficace sur le plan de l'insertion professionnelle, ce malheureux état de fait maintient, voire renforce, une inégalité endémique à l'école française. Il contribue à alimenter la défiance des familles les plus modestes et creuse les inégalités. Car si l'orientation en voie professionnelle détermine la trajectoire professionnelle, elle est surtout synonyme de stagnation sociale pour les jeunes issus de milieux défavorisés.

« Vous serez certainement un très bon chaudronnier », « vous apprécierez certainement la filière restauration rapide avec le temps », « je vous vois bien plombier » : le type de phrases que des enfants de 14 ans peuvent entendre des adultes dépositaires de l'autorité de l'école.

Les données sociales des élèves de la voie professionnelle révèlent l'ampleur de l'enjeu : 70 % ne maîtrisent pas les fondamentaux en mathématiques, 40 % pour ce qui est du français. La note moyenne au brevet des collèges des élèves orientés « en pro » plafonne à 7 sur 20. Un constat d'autant plus implacable que les études successives montrent comment les résultats scolaires sont étroitement liés au milieu social d'origine.

Les mouvements sociaux et les crises rappellent que le sentiment de ne plus avoir le contrôle nourrit une colère qui peut devenir parfois violente. La France des gilets jaunes et des « premiers de corvée » est celle des lycées professionnels. Ce sont leurs élèves qui devront travailler le plus tôt, exercer des tâches pénibles et être exposés aux efforts physiques. Il n'est que trop temps de s'intéresser davantage à leur destin.



Pépîte éducative

4.3.2.A À LA RENCONTRE DES DÉCROCHEURS DANS LES HAUTES-ALPES

Dans les Hautes-Alpes, une conseillère d'orientation-psychologue et un éducateur de prévention constatent que de nombreux jeunes déscolarisés restent isolés en fonds de vallée ou dans les villages de montagne. Ils décident alors de créer une structure mobile pour aller directement à la rencontre des jeunes, au plus près de leurs lieux de vie et de leurs habitudes.

En 2009 est créée l'association « 432A » : « A » pour **Accueil, Accompagnement, Apprentissage, Alternance**. L'objectif de l'association est de lutter contre la déscolarisation des jeunes au plus près des besoins de ce territoire superbe, mais dont le relief isole parfois les jeunes et peut les enfermer dans leurs difficultés. En lien avec le principal du collège de Briançon, 432A repère et accompagne les jeunes en ruptures pour les mettre (ou remettre) en confiance et leur ouvrir de nouvelles perspectives. Cette écoute constructive et individualisée permet également de lutter contre la délinquance en associant les familles et les adultes qui entourent les jeunes au quotidien.

Les deux fondateurs, Françoise Weiss et François Charpiot, accompagnent les jeunes de 13 à 18 ans en situation de ruptures scolaires sur le territoire nord haut alpin, de Savines-le-Lac jusqu'à la Grave. Au quotidien, ils vont à la rencontre de celles et ceux qui leur sont signalés par les établissements scolaires ou par les partenaires. Leur voiture est devenue un bureau itinérant, même si les relations étroites tissées localement leur permettent de disposer d'autres espaces de temps à autre.

150 jeunes sont suivis par l'association chaque année, au prix d'une forte flexibilité horaire afin de s'adapter aux situations individuelles. 432A s'appuie sur une excellente connaissance du territoire pour mieux fédérer les partenaires et les entreprises et répondre au plus près des besoins. Un agrément avec le rectorat d'Aix Marseille et une convention avec l'inspection académique permettent d'asseoir la mission de l'association sur le décrochage scolaire.

Un suivi plus régulier peut être mis en place, basé sur le volontariat des jeunes et des familles. Il favorise le développement d'une relation bienveillante, afin de susciter la confiance et d'accompagner le jeune dans la construction de son projet personnel et professionnel. L'association joue également un rôle d'intermédiaire entre l'établissement scolaire, le Centre d'information et d'orientation, la Mission Locale, des entreprises lors de recherche de stage favorisant ainsi le raccrochage des jeunes.

Des résultats satisfaisants avec des retours en formation initiale, une insertion facilitée pour la majorité des jeunes et un accompagnement éducatif pour les familles.

Fil rouge

LA PROMESSE DE PROTECTION NON TENUE DANS L'AIDE SOCIALE À L'ENFANCE

Le cas des jeunes en protection de l'enfance est symptomatique de ces failles de l'autorité des adultes. Les jeunes placés le sont parce que l'autorité de leurs parents a été abusive. Le placement porte une promesse de restauration d'une autorité au service de l'intérêt de l'enfant. Or cette promesse est rarement honorée : ruptures de suivi, placement provisoire qui se prolonge, jeunes laissés dans la nature à leur majorité⁴³.

Le sentiment d'abandon peut dominer chez ces jeunes pour qui les choix opérés par les adultes semblaient justifiés par un besoin de protection. Lorsque les choses se passent mal dans leur placement, que ce soit en foyer ou en famille d'accueil, ils sont légitimement en droit d'attendre de continuer à être protégés. Or, dans les faits, cette continuité n'est pas toujours constatée.

Enfin, la sortie de la protection est parfois précipitée à l'âge de dix-huit ans. Cette rupture d'autorité, le jeune se trouvant désormais livré à lui-même, relève également d'une promesse non tenue. Car la disparition de l'autorité est censée correspondre à l'arrivée à autonomie de l'enfant. Or bien souvent, ces jeunes aux parcours fragiles ont au contraire besoin d'un accompagnement renforcé.

“ Le jour même de mon anniversaire, j'étais déjà sortie. On m'a délogée de la structure⁴⁴. ”

Laurence, ancienne de l'ASE

Le cas des jeunes dits « incasables » nous interpelle tout particulièrement. Ce sont typiquement des enfants qui ont connu « des placements multiples, répétés et marqués par l'échec⁴⁵ ». La succession de tentatives infructueuses s'avère être source de trouble pour la communauté des éducateurs.

Chez ces enfants aux situations complexes, les autorités éducatives - éducateurs, familles d'accueil - successives n'ont souvent pas été capables d'apporter une réponse cohérente à des souffrances initiales qui ont pu être entretenues, ravivées par leurs parcours.

« Quel sens prend, pour les jeunes, cette période pendant laquelle les adultes, les professionnels, les institutions, n'ont pas pu, pas su, les protéger⁴⁶ ? »

43. L'ouvrage *Quand j'étais petit, on m'a retiré de ma famille* (publié en 2015 par les Presses de l'EHESP sous la direction de Pierre Cadoux & Claude Domange) propose des témoignages d'anciens enfants placés qui illustrent bien ces parcours souvent chaotiques et heurtés.

44. *Ibid.*

45. Observatoire national de l'enfance en danger (ONED), *Une souffrance maltraitée, Parcours et situations de vie des jeunes dits « incasables »*, étude, 2008.

46. *Ibid.*

Quand l'autorité perd le cap des besoins de l'enfant

La méfiance ou le rejet à l'égard de l'autorité sur les enfants ne doit pas faire oublier que la satisfaction de leurs besoins nécessite souvent une action d'encadrement, d'accompagnement, de proposition de la part des adultes. En ce sens, on peut affirmer que l'éducation des enfants soulève un besoin d'autorité. Ce dernier correspond à la fois à la fixation d'un cadre, de règles et de limites – termes qu'on associe traditionnellement à l'idée d'autorité – mais également à un accompagnement dans l'exploration et la découverte du monde.

“ Le cadre sécurisant dont a besoin l'enfant pour s'épanouir, explorer et grandir passe par l'existence d'une autorité⁴⁷. ”

Docteur Anne Raynaud, psychiatre, directrice générale de l'Institut de la Parentalité

Les actes d'autorité posés par l'adulte doivent donc s'inscrire dans le projet de répondre aux besoins de l'enfant. Lorsque ces besoins sont négligés, l'exercice de l'autorité peut être considéré comme dévoyé. Certains éducateurs peuvent en effet perdre de vue l'articulation entre ce qu'ils demandent et proposent à l'enfant et la poursuite de ses besoins.

“ On accorde de plus en plus de place au bien-être à l'école qui peut constituer une condition pour favoriser la réussite scolaire. Or le bien-être découle de la satisfaction des besoins physiologiques et psychologiques fondamentaux. D'où la nécessité de développer l'attention à la satisfaction harmonieuse de ces besoins. ”

Christophe Marsollier, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Quand on néglige de sécuriser l'enfant

Le besoin de l'enfant d'être sécurisé se niche au cœur de la relation avec l'éducateur. Il est directement nourri par l'adulte dans sa faculté à lui garantir un environnement éducatif sûr. La satisfaction de ce besoin est également un préalable à la capacité de l'enfant à suivre les préconisations de l'adulte, les règles qu'il fixe, le programme qu'il propose.

47. Extrait de *Enfant sécurisé, enfant heureux. Eduquer au quotidien grâce au lien d'attachement*. Marabout, 2021

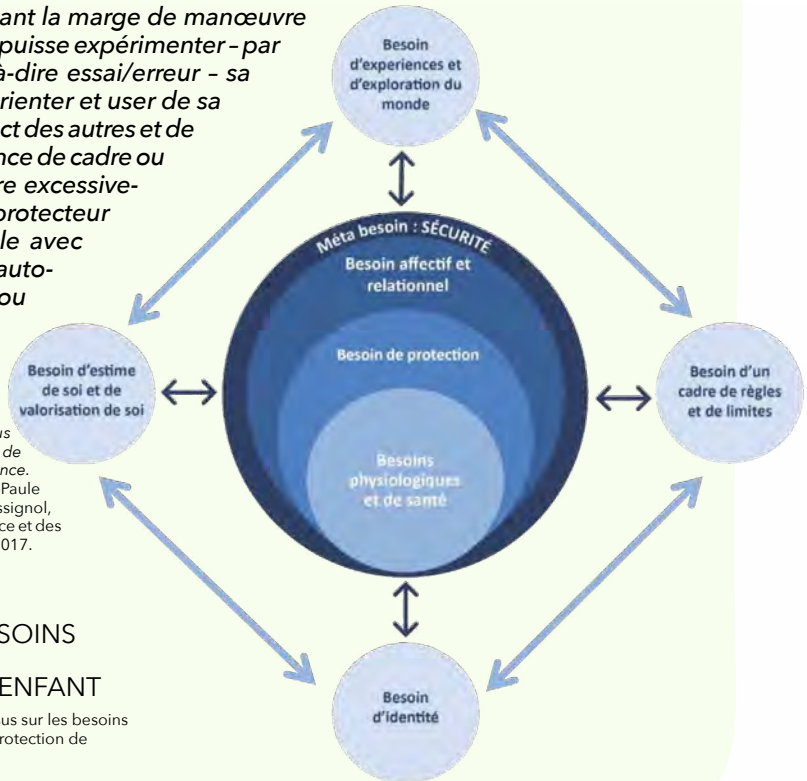


LES BESOINS FONDAMENTAUX DE L'ENFANT

Dans un rapport remis en 2017 à la ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, un comité d'experts a proposé une typologie des besoins fondamentaux de l'enfant⁴⁸.

Mis en œuvre dans une démarche de consensus, le comité a pris soin de retenir une approche pluridisciplinaire et a appuyé ses travaux sur de nombreuses auditions, une journée de débats publics. Ils ont retenu une articulation des besoins de l'enfant autour d'un « méta-besoin », celui de sécurité. C'est la satisfaction de ce besoin de sécurité – physiologique comme psychologique – qui ouvrirait la voie à la satisfaction des autres besoins.

« L'objet de la discipline est dans un premier temps de protéger l'enfant d'expériences dangereuses ou inappropriées, en lui permettant d'intérioriser des repères et des savoir-faire afin qu'il puisse progressivement s'auto-réguler – ce qui est une exigence forte et précoce, dans les sociétés contemporaines occidentales. Tout cadre éducatif qui vise l'autonomisation de l'enfant est nécessairement un cadre souple, au sens où il assure la sécurité de l'enfant, tout en lui laissant la marge de manœuvre nécessaire à ce qu'il puisse expérimenter – par tâtonnement, c'est-à-dire essai/erreur – sa capacité à savoir s'orienter et user de sa liberté, dans le respect des autres et de lui-même. Une absence de cadre ou au contraire un cadre excessivement rigide ou surprotecteur n'est pas compatible avec l'apprentissage de l'autonomie par l'enfant ou le jeune [...] »



48. Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance. Rapport remis par le Dr Marie-Paule Martin-Blachais à Laurence Rossignol, Ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes. 28 février 2017.

LA CARTE DES BESOINS FONDAMENTAUX UNIVERSELS DE L'ENFANT

Source : Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance - Février 2017

PODCAST JEUNES & BRILLANTS #6 : « GRANDIR AVEC UN PÈRE AUTORITAIRE »

Jeunes&Brillants est un podcast qui met en lumière les jeunes leurs parcours, leurs ambitions et leurs envies, mais aussi leurs moments de vie.

Dans cet épisode nous avons rencontré Mathieu qui nous offre un témoignage touchant de son enfance et son adolescence, comment il s'est construit avec un père autoritaire.

Quand le parent n'apparaît plus comme un facteur de sécurisation affective pour l'enfant, il est difficile pour lui de se sentir en confiance et s'autoriser à expérimenter sereinement. Mathieu rend compte de cet environnement émotionnel menaçant :

“ *Grandir avec un père autoritaire, ça a fait de mon frère et moi des enfants très anxieux. Dès l'enfance, nous étions tous les temps très flippés. Je me souviens que mon frère, tous les matins, vomissait avant d'aller à l'école. Moi j'avais des vraies crises de stress aussi. En fait, dès que j'avais peur d'avoir fait une bêtise, j'étais mort de peur de me faire disputer. Il m'impressionnait beaucoup vu qu'il avait ce truc de gueuler très fort.* ”

Jeunes&Brillants est disponible sur toutes les plateformes de streaming.



L'autorité de l'adulte doit pouvoir s'appuyer sur un sentiment de sécurité affective et relationnelle. En négligeant de partir de la situation de l'enfant, elle présente le risque de devenir un facteur d'insécurité.

Les comportements de transgression vis-à-vis des règles de la classe et de l'autorité de l'enseignant, par exemple, trouvent souvent leur origine dans des situations de fragilité des élèves.

“ *Il n'y a pas d'élèves perturbateurs, mais des élèves perturbés. Ce sont souvent les élèves traversant des situations de grande vulnérabilité, de fragilité, qui perturbent la classe par ces manifestations de leur mal-être.* ”

Christophe Marsollier,
Inspecteur général de l'éducation,
du sport et de la recherche

L'enfant mis en difficulté par l'autorité de l'adulte

Lorsque l'éducateur cherche à faire preuve d'autorité sur l'enfant – en exigeant de lui qu'il respecte une règle, qu'il suive ses directives – il peut parfois négliger ce besoin de l'enfant d'être sécurisé. Les cas les plus évidents sont ceux où il va le mettre directement en danger, ce qui va à l'encontre de son besoin de protection. **Plus généralement, on peut retenir l'idée que l'adulte va à l'encontre du besoin de sécurité de l'enfant quand il exige de lui quelque chose qui le met en difficulté.**

« **Quand j'étais petite, c'était le moment de la lecture dans ma classe et je ne comprenais pas un mot. Et la maîtresse, au lieu de m'expliquer, elle me criait dessus. Je restais bloquée, je disais "je ne comprends pas". J'étais triste, ça ne me donnait pas envie d'apprendre⁴⁹.** »

Une enfant d'école élémentaire

Dans les différents contextes éducatifs, des situations variées peuvent survenir où l'enfant se trouve face à une consigne, une règle, une directive qui s'avère hors de sa portée. Demander à un petit enfant de ranger seul sa chambre revient souvent à lui imposer une tâche trop immense pour lui. Demander de lire un livre du programme à un élève qui n'a pas atteint le niveau de maîtrise de la lecture requis

également. Tout comme demander à un enfant de rester silencieux, immobile quand il est en proie à des émotions qu'il ne parvient pas à contrôler.

L'enfant peut également être mis en difficulté lorsqu'il est placé dans une situation où il doit prendre des décisions qui sont hors de sa portée. Parce qu'il n'en perçoit pas les enjeux, par exemple. La sécurisation de l'enfant passe donc aussi par le fait d'assumer parfois de prendre des décisions à sa place. « Parfois, il y a besoin de la contrainte pour guider l'enfant qui est perdu. » nous rappelle Odile Anot, ancienne rédactrice en chef de *L'Enfant et la Vie* qui fut également éducatrice de jeunes enfants.

Une autorité qui dévalorise

Le besoin de sécurité se nourrit également du besoin d'estime de soi, de valorisation. Or l'autorité de l'adulte peut parfois s'accompagner de jugements dévalorisants qui vont alimenter l'insécurité affective de l'enfant. La violence éducative ou pédagogique peut prendre cette forme : « tu ne fais pas d'effort », « tu ne progresseras pas », « tu es un élève perturbateur », « tu me gâches la vie ».

Ces paroles dévalorisantes interviennent parfois très tôt dans le parcours de l'enfant. Ainsi, une récente enquête de l'Inspection générale des affaires sociales recense de nombreux exemples de paroles désobligeantes, voire insultantes, prononcées en crèche par les professionnels de la petite enfance : « viens là mocheté », « tu chouines pour rien », « tu sens mauvais », « tu es un bébé »⁵⁰.

49. Extrait de « L'école de la violence », épisode numéro 43 du podcast *Un podcast à soi*, une création de Charlotte Bienaimé pour Arte Radio : https://www.arteradio.com/emission/un_podcast_soi/1092

50. Inspection générale des affaires sociales, *Qualité de l'accueil et prévention de la maltraitance dans les crèches*, Mars 2023.

Les enfants peuvent en retirer le sentiment que les éducateurs ne sont pas là pour les aider à développer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Seuls 36,7 % des enfants estiment, par exemple, qu'on les aide vraiment à avoir confiance en eux à l'école⁵¹.

Ce type de jugements s'apparente à une sanction puisque c'est son comportement de transgression vis-à-vis de l'autorité de l'adulte - il n'a pas respecté une règle, une consigne - qui en est l'origine. **Mais, à la différence d'une punition, le jugement présente un caractère définitif et n'offre pas d'issue prévisible.** Nombreux sont les témoignages d'enfants qui finissent par se conformer à ces jugements négatifs.

En pédagogie, on mesure désormais l'effet « Pygmalion », dont le nom est issu de la légende du sculpteur chypriote. Pygmalion aurait donné vie à la statue née de son ouvrage. On s'inspire de cet exemple fondateur pour désigner en situation d'apprentissage les « prophéties autoréalisatrices », ou effets d'étiquetage : il s'agit du processus d'amélioration, ou d'aggravation, des performances d'un apprenant en fonction du degré de croyance en sa réussite émanant de l'autorité ou de son éducateur.

Aussi appelé Effet Rosenthal et Jacobson, cette influence a été scientifiquement démontrée par ces deux chercheurs en 1968⁵² dans un quartier défavorisé de San Francisco. Les élèves ayant participé à l'étude ont répondu à deux tests. Les résultats du deuxième se sont révélés

rigoureusement influencés par la valorisation exprimée dans le premier.

L'expérience démontre l'importance de la confiance en soi, intrinsèquement mêlée à la confiance accordée par l'environnement, ce qui n'enlève rien, et c'est là toute la complexité de l'exercice, à l'importance d'une juste évaluation ! Cependant, dans une relation d'autorité, la distinction entre jugement et évaluation est fondamentale.

“ Je trouve qu'il y a de l'injustice quand les éducateurs se font une mauvaise opinion de nous, quand ils ne disent que des choses négatives en oubliant les choses positives⁵³. ”

Un enfant de l'ASE

Selon l'étude PISA 2015, les élèves français sont largement au-dessus de la moyenne de l'OCDE à répondre à l'affirmative aux propositions « Un professeur m'a ridiculisé devant les autres » et « Les professeurs me donnent l'impression qu'ils me trouvent moins intelligent que je le suis réellement »⁵⁴.

Pas d'autonomie sans encouragement

Le besoin d'autorité apparaît ici dans de multiples dimensions. En effet, par ses décisions, les règles qu'il pose, les

51. Dans le cadre de la Consultation Nationale des 6/18 ans menée par l'UNICEF en 2021, 36,7 % des enfants interrogés ont répondu « Oui, vraiment » à la proposition « À l'école, on m'aide à avoir confiance en moi (on m'encourage et on me félicite) ».

52. Robert Rosenthal and Lenore F. Jacobson, « Teacher Expectation for the Disadvantaged », *Scientific American*, vol. 218, n° 4, 1968, p. 19-23

53. Témoignage issu du rapport A (h) *auteur d'enfants* Remis par Monsieur Gautier Arnaud-Melchiorre à Monsieur Adrien Taquet, Secrétaire d'État chargé de l'Enfance et des Familles auprès du Ministre des Solidarités et de la Santé.

54. Dylan Alezra, Elizabeth Beasley, Sarah Flèche, Mathieu Perona, Claudia Senik, « Relations enseignants-élèves : comment améliorer le bien-être des élèves du secondaire ? », *Observatoire du Bien-être du CEPREMAP*, n°2021-05, 05 mai 2021.

propositions qu'il soumet à l'enfant, les sanctions qu'il applique, l'adulte contribue à protéger l'enfant des dangers et des difficultés, à l'encourager en l'invitant à pratiquer des activités qui mettent en valeur ses facultés.

Il en va de la responsabilité des éducateurs - en premier lieu des parents - de « transmettre à l'enfant qu'il est inconditionnellement accepté et estimé pour qui il est, dans ses difficultés comme dans ses points forts. [...] L'enfant éprouve qu'il est digne d'être aimé, aidé et soutenu, si cela est en lien avec le sentiment d'auto-efficacité, il ressent aussi qu'il est robuste et capable d'affronter des revers et l'adversité⁵⁵. »

“ Ça devient un problème quand on demande à des enfants insuffisamment attachés, reliés, d'être indépendants et autonomes. C'est une forme d'abandon social⁵⁶. ”

Philippe Fabry, formateur en travail social et chercheur

Cet accompagnement participe également du cheminement de l'enfant pour trouver sa place. Ce qui nécessite que le cadre d'autorité l'autorise à faire certaines expériences, exercer une certaine autonomie.

Quand on néglige d'autoriser l'enfant à trouver sa place

Le développement de l'enfant doit le mener à devenir un adulte autonome. Pour atteindre cet objectif, il a besoin de vivre des expériences, d'explorer le monde. Si l'autorité de l'adulte se justifie en premier lieu par le besoin de sécurité de l'enfant, elle présente le risque d'être inhibitrice. Le cadre peut se révéler trop contraignant et empêcher l'enfant de vivre les expériences qui vont lui permettre de trouver une place.

La tentation du contrôle

L'autorité ne s'exerce pas que par la contrainte mais a également pour fonction d'autoriser l'enfant à grandir ce qui passe par la possibilité de découvrir par lui-même. Pourtant, certains éducateurs demeurent convaincus que leur autorité doit s'exercer dans une forme étendue de contrôle.

Ce contrôle peut tourner à l'emprise, une situation où l'adulte cherche à substituer sa volonté à celle de l'enfant. Il devient alors davantage un gourou qu'un éducateur et perd de vue l'intérêt de l'enfant à une certaine autonomie. Sans aller jusque-là, de nombreux éducateurs cèdent encore à la tentation d'un contrôle étendu sur l'enfant

On pense ici en premier lieu à ces figures parentales surinvesties dans la protection de leurs enfants. Ces « parents hélicoptères », toujours prêts à voler à leur secours peuvent avoir tendance à ne pas laisser assez de place à l'expérience.

⁵⁵ G. Schofield et M. Beek, *Guide de l'attachement en familles d'accueil et adoptives : la théorie en pratique*, Elsevier Masson, 2011.

⁵⁶ Intervention dans le cadre du séminaire « L'éducation face au risque d'abus d'autorité. Comprendre pour mieux prévenir. » conçu par Apprentis d'Auteuil, le Collège des Bernardins et l'Institut supérieur de pédagogie (ICP), 13 Avril 2021.



L'HYPER-PARENTALITÉ EST-ELLE UNE HYPER-AUTORITÉ ?

Le terme d'hyper-parentalité désigne la tendance qu'ont certains parents à vouloir contrôler tous les aspects de la vie de leurs enfants.

Dans les années 1990, deux auteurs spécialistes de l'éducation, Foster Cline et Jim Fay, introduisent le concept de « parents hélicoptères ». Planant constamment au-dessus de leur enfant, ils peuvent ainsi suivre avec attention tout ce qui leur arrive. Et ainsi, prévenir les dangers. Animés d'une bonne volonté, ils peuvent avoir tendance à étouffer l'enfant et ne pas lui laisser de place. Quitte parfois à le traquer dans ses moindres déplacements lorsque les parents équipent leur enfant d'un système de géolocalisation.

Bruno Humbeeck, docteur en psychopédagogie et auteur de l'ouvrage *Hyperparentalité, apprendre à lâcher prise pour le bien des parents et des enfants*, parle même de « parent curling ». Comme dans ce sport où des athlètes armés de balais accompagnent un palet pour préparer au mieux la glace, les parents cherchent à « contrôler, le mieux possible et jusqu'au bout, la trajectoire future de son enfant en évacuant notamment tous les obstacles qui se présentent à lui et en influençant le plus positivement possible son évolution dans le sens souhaité ».

En façonnant à ce point le cadre dans lequel est amené à évoluer l'enfant, les hyper-parents font preuve d'une autorité singulière. Elle ne se matérialise pas forcément par une extrême sévérité - les hyper-parents étant réputés également plus proches de leurs enfants et plus à l'écoute de leurs désirs. Néanmoins, l'hyper-parent se positionne comme autorité dans tous les aspects de la vie de son enfant.

“ En 2022, 41 % des parents reconnaissent avoir déjà utilisé un logiciel d'espionnage pour surveiller l'activité de leurs enfants. ”

Dans une enquête Ipsos réalisée en 2022 pour l'Observatoire de la parentalité et de l'éducation numérique et l'Union nationale des associations familiales, 41 % des parents interrogés reconnaissent avoir déjà utilisé un logiciel d'espionnage (géolocalisation, traceur d'usages numériques) pour surveiller l'activité de leurs enfants⁵⁷.

Difficile pour l'enfant, dans ces conditions, de développer une réelle autonomie et de trouver sa place. En pratiquant une hyper-autorité qui ne dit pas vraiment son nom, l'hyper-parent perd de vue certains des besoins fondamentaux de l'enfant.

57. « Parents, enfants & numérique », une étude de l'Observatoire de la Parentalité & de l'éducation numérique, l'Union nationale des associations familiales et Google réalisé par Ipsos, 2022. Consultable à cette adresse : <https://www.open-asso.org/nos-etudes>.

Les enseignants sont également concernés par une tendance à vouloir exercer un contrôle excessif sur ce qui se passe dans la classe. Cette confusion entre autorité et contrôle met en difficulté l'adulte – qui peut considérer qu'il endosse la responsabilité de tout ce que font ses élèves – comme l'enfant – qui n'exerce plus son autonomie.

“ Il y a une croyance fortement ancrée chez beaucoup d'enseignants : “Si je laisse de l'espace, si je suis à l'écoute des affects, des émotions, si j'offre des choix aux élèves dans la classe, je perds de l'autorité”. ”
Carole Desbrosses,
professeure des écoles spécialisée

À qui profite le cadre ?

L'élève est encore souvent invité à se conformer à un cadre d'apprentissage très contraignant. On lui demande d'être disponible – attentif à la parole de l'enseignant et prêt à être sollicité – immobile, silencieux, etc. Ce cadre peut être justifié pour créer un environnement d'apprentissage privilégié. Mais il exige un effort considérable des élèves pour qui le besoin de bouger, de s'exprimer est parfois pressant.

Plus encore, le souci de contrôle sur tout ce qui se passe dans la classe, dans le groupe, envoie un signal négatif vis-à-vis de l'autonomie de l'élève. Et peut laisser penser que le cadre n'est pensé que du point de vue de l'intérêt de l'adulte : lui assurer un environnement rassurant dans lequel il n'aura pas à gérer d'imprévu.

Quelle place pour l'expression de l'enfant ?

Trouver sa place, pour l'enfant, passe aussi par un besoin d'être écouté et compris. Un cadre qui convoque l'expression de l'enfant – où il ne peut s'exprimer que s'il y est invité par l'adulte et ne parler que du sujet proposé – présente le risque de négliger ce besoin. Et de susciter une opposition au cadre proposé.

“ Avoir de l'autorité c'est avoir cette confiance suffisante en soi, être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies vers l'autonomie. ”

Bruno Robbes,
professeur en sciences de l'éducation⁵⁸

Bien souvent également, l'enfant ou le jeune est invité à laisser à la porte de l'établissement scolaire toute sa vie extérieure. Or, l'enfant n'est pas seulement élève. Une large partie de sa vie se déroule en dehors de l'école et il peut s'avérer difficile pour lui de passer sans transition d'un rôle à l'autre. C'est d'autant plus vrai que la situation vécue par l'enfant dans sa famille, dans son quartier, est source de frustration, de colère, de souffrance.

58. Dans « Vers une autorité qui autorise », *Fenêtre sur cours*, N°439, Octobre 2017. Disponible en ligne : https://www.snuipp.fr/publications/fsc_publications/153.

Fil rouge

QUAND LE BESOIN DE PROTÉGER PRIME

Pour certains éducateurs, l'arbitrage entre l'impératif de protection de l'enfant et l'accompagnement vers son autonomie peut s'avérer particulièrement délicat.

C'est particulièrement vrai pour les professionnels de la protection de l'enfance qui éprouvent souvent une difficulté à « parvenir à concilier l'impératif de protection inhérent à leur mission et la reconnaissance que l'enfant est désormais sujet de droit et pas seulement « objet » de décisions prises par les autres⁵⁹. »

Éric Delemar, défenseur des enfants auprès de la défenseure des droits, confirme ce diagnostic : « plus les enfants sont vulnérables, plus ils sont considérés comme des « objets » de protection, voire des « objets » de prises en charge et non comme des sujets de droit. »

Cette situation demeure préjudiciable pour l'enfant dans son besoin de trouver sa place. Comme le note Éric Delemar ; « la réticence des adultes à entendre sa parole n'échappe pas à l'enfant qui éprouve la non-reconnaissance de sa voix ». De ce fait, « il ne se sent pas encouragé à s'impliquer davantage »⁶⁰.

C'est ce qu'exprime très clairement, avec ses propres mots, une enfant de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) citée dans le rapport *A(h)uteur d'enfants* : « je me sens protégée mais parfois j'aimerais être un peu plus libre⁶¹ ».

59. Extrait de « Participation des enfants et des jeunes. " Avoir le sentiment d'être quelqu'un " », *Les cahiers de SOS Villages d'enfants*, N°11, Octobre 2022

60. *Ibid.*

61. Témoignage tiré du rapport *A(h)uteur d'enfants* Remis par Monsieur Gautier Arnaud-Melchiorre à Monsieur Adrien Taquet, Secrétaire d'État chargé de l'Enfance et des Familles auprès du Ministre des Solidarités et de la Santé.

Quand on néglige de faire grandir l'enfant

Les dérives de l'autorité éducative en une forme d'autoritarisme qui néglige les besoins de l'enfant peut provoquer un rejet de la part des éducateurs. Parce qu'ils aspirent à une autre forme de relation - moins verticale, plus centrée sur la personne de l'enfant - ils peuvent vouloir renoncer à certains usages de l'autorité. Une telle ambition peut s'avérer fructueuse, comme nous l'aborderons dans la deuxième partie, mais peut également faire perdre de vue l'intention éducative.

“ Rappelons qu'il n'y a pas d'éducation sans initiative, sans proposition ou suggestion. Refuser de proposer et d'influencer, c'est tout simplement refuser d'éduquer⁶². ”

Eirick Prairat, professeur de Philosophie de l'éducation

« Une relation d'autorité c'est une relation qui fait grandir » nous rappelle Jean-Marie Petitclerc⁶³. Or, pour que le jeune puisse grandir, il doit vivre de nouvelles expériences, être confronté à de nouveaux savoirs, de nouveaux points de vue. En ce sens, l'éducateur ne peut renoncer à cette forme d'autorité, sous peine de renoncer également à éduquer.

Enfermer dans l'enfance

L'enfance est un stade où l'individu acquiert progressivement une autonomie, c'est-à-dire la faculté à identifier lui-même son intérêt et la portée de ses propres choix. En attendant, il doit être guidé et s'appuyer sur des références extérieures. L'adulte, en tant que figure d'autorité, est celui qui lui permet de sortir de l'autoréférence et donc de grandir.

Eirick Prairat, professeur de philosophie de l'éducation, perçoit l'autorité de l'adulte comme une référence pour l'enfant : « La référence est la nécessaire sortie hors de soi, le détour qui permet de se construire⁶⁴. »

S'intéresser à l'enfant, à son monde, à son vécu peut parfois pousser l'éducateur à oublier sa position d'adulte. La tentation peut être d'autant plus grande que la différence d'âge est parfois faible entre l'éducateur et le jeune - chez les scouts, par exemple, où les chefs peuvent être de très jeunes adultes.

Si l'éducateur peut parfois investir une posture amicale, il y a un risque à considérer la relation avec l'enfant uniquement de ce point de vue. Celui d'une fusion qui consiste à confondre le désir de l'enfant ou du jeune avec son intérêt. Ou de faire primer la qualité de la relation sur l'objectif éducatif.

En supprimant la distance éducative qui existe entre l'éducateur et le jeune, ce dernier ne peut plus trouver la place pour grandir. En refusant de se positionner en tant qu'autorité, l'éducateur perd ainsi de vue un aspect essentiel de son rôle.

62. « L'autorité éducative au risque de la modernité », in Eirick Prairat (dir.), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Presses Universitaires de Nancy, 2010, p.41.

63. Dans *La pédagogie de Don Bosco en douze mots-clés*. Salvator, 2016.

64 Ibid.

La tentation de la séduction

Le rejet d'une posture autoritaire peut également conduire l'éducateur à utiliser des méthodes qui dissimulent l'objectif éducatif. Si l'enfant a vocation à devenir autonome, il doit être en mesure de s'appropriier les contenus éducatifs – les connaissances, les valeurs, les normes, les dispositions – qui lui sont proposés. Et donc y attribuer un sens. En renonçant à toute verticalité dans la relation éducative, l'adulte peut avoir tendance à occulter cette dimension d'appropriation.

“ **Séduction vient du latin *seducere* qui signifie conduire à soi, ce qui est exactement l'opposé du mot éducation (*exducere* en latin) qui signifie conduire vers l'extérieur**⁶⁵. ”

Daniel Marcelli, pédopsychiatre

Dès lors, il peut être tentant d'utiliser d'autres arguments que son autorité pour amener l'enfant ou le jeune à adopter le comportement recherché. Il en va ainsi de la séduction qui le conduit à respecter les règles ou les consignes pour faire plaisir à ses parents, son professeur, son éducateur plutôt que parce que ça le conduit à progresser, à découvrir, à grandir.

L'enfant délaissé

L'éducateur peut donc faire un usage dévoyé de son autorité quand il exige trop mais également trop peu de l'enfant

ou du jeune. Il en va ainsi des enfants dont on ne s'occupe plus, qu'on laisse au fond de la classe sans se soucier d'eux, dont on ne cherche plus à savoir ce qu'ils ont fait de leurs journées.

C'est le souvenir que garde Murielle, Militante Quart Monde, de ses premières années à l'école élémentaire : « Au CP, la maîtresse était méchante. Elle voyait bien que je n'arrivais pas à parler correctement, elle me mettait toujours au fond de la classe⁶⁶. »

On pense évidemment en premier lieu aux parents dits « démissionnaires », ceux qui renoncent à exercer une quelconque autorité et laissent leurs enfants se débrouiller comme ils l'entendent. Mais la réalité de cette « démission » est probablement très marginale ce qui fait dire à

66. Témoignage tiré de l'ouvrage de Marie-Aleth Grard (dir.), *L'égalité dignité des invisibles. Quand les sans-voix parlent de l'école*, Le Bord de l'eau, 2022.



65. « Entretien avec Daniel Marcelli : Éduquer n'est pas séduire », *Sciences Humaines* n°243, Décembre 2012.

certain observateurs qu'elle constituerait un mythe contemporain.

C'est le constat que dresse Xavier Bouchereau, chef de service éducatif en protection de l'enfance : « Ces parents, qui ne le furent jamais vraiment, n'étaient qu'une minorité, la plupart étaient simplement perdus, confrontés à une situation qui les dépassait, viscéralement accrochés au désir de voir leur enfant grandir comme ils l'avaient rêvé⁶⁷ »

« Les jeunes sont très attentifs à la justice. Un adulte qui fait autorité est un adulte qui d'abord fait correctement son travail. »

**Emmanuel Besnard,
directeur de Valdocco Formation**

67. « Aucun parent n'est vraiment démissionnaire », *Les grands dossiers des Sciences Humaines*, No. 39, 2015.

Toujours est-il que lorsque l'attention à l'enfant s'effrite, que celui-ci sent que l'éducateur est dans le renoncement, les comportements d'opposition peuvent en être exacerbés. L'enfant qui est délaissé, qu'on ne cherche plus à tirer vers le haut, ne confère plus de sens ni au cadre éducatif ni à l'autorité de l'adulte qui n'est plus dirigée vers ses intérêts.

Il peut donc y avoir une forme de paradoxe dans la posture consistant à renoncer à certains usages de l'autorité. En délaissant l'enfant sous prétexte de ne pas vouloir imposer un cadre autoritaire, l'éducateur lui fournit des raisons légitimes d'adopter des comportements transgressifs, voire violents. « Occupez-vous de moi sinon je casse tout ! » exprime souvent l'enfant délaissé⁶⁸.

En négligeant le besoin de faire grandir l'enfant, l'éducateur se trouve alors dans la nécessité de recourir à un usage particulièrement répressif de l'autorité, en s'appuyant sur le statut même qui pouvait susciter au départ son appréhension.

68. L'expression est tirée de l'article de Fouziya Kissi, « Les comportements violents de l'enfant... comme légitime défense contre l'absence d'autorité », *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 89, no. 1, 2014, pp. 117-128.





Libre expression

« L'AUTORITÉ EN QUESTION », PAR JEAN-MARIE PETITCLERC, FONDATEUR DU VALDOCCO

S'il est une question qui se pose avec acuité dans notre société d'aujourd'hui, n'est-ce pas celle de l'autorité ? Bon nombre de parents, d'enseignants, d'éducateurs, se plaignent aujourd'hui de ne plus avoir d'autorité, et le problème s'accroît souvent au fur et à mesure que l'enfant grandit et entre en adolescence. L'exercice de l'autorité devient parfois à cet âge particulièrement délicat.

Cette « crise de l'autorité », comme aiment le titrer certains hebdomadaires, touche aussi le monde politique. Le ministre de l'Intérieur dénonçait récemment le problème posé dans la société par le difficile rapport de certains de nos concitoyens face à l'autorité.

Qu'est-ce donc que l'autorité ?

J'aime m'appuyer sur l'étymologie des mots. Le mot « autorité » vient du latin « augere » qui signifie croître, grandir. Une relation d'autorité, c'est une relation qui fait grandir. Ce mot a la même racine que « auteur ». Une caractéristique fondamentale de l'autorité réside également dans le fait d'être l'auteur de ce que l'on dit, un dire qui reflète l'être.

J'aime distinguer cette notion de celle de pouvoir, avec laquelle on la confond parfois. Celui-ci, je le reçois de l'institution qui m'emploie, ou bien je le conquiers dans une logique révolutionnaire. Par contre, l'autorité, si j'y réfléchis bien, je ne peux la recevoir que de ceux auprès de qui je l'exerce. Deux enseignants en collège ont même pouvoir, à savoir même délégation du principal pour assurer la discipline en classe, mais ils n'ont pas la même autorité face au groupe constitué par les élèves.

On se soumet à un pouvoir, alors qu'on « obéit » à une autorité. Obéir, signifie écouter une voix qui vient d'en haut, qui fait référence pour celui qui l'écoute.

On peut avoir du pouvoir ; par contre, on n'a jamais l'autorité. On fait, ou on ne fait pas autorité. Il s'agit d'une relation.

Autorité statutaire et autorité relationnelle

Et ce qui me semble avoir considérablement changé dans notre pays, depuis ce qu'il convient d'appeler la crise des années 68, c'est qu'une position de pouvoir ne confère plus de manière systématique auprès des jeunes une position d'autorité.

Hier, par exemple, lorsqu'un adulte était détenteur du pouvoir d'enseigner, il faisait autorité dans la classe.

Tel n'est plus forcément le cas aujourd'hui. Avec la défiance grandissante vis-à-vis des institutions, l'autorité statutaire, autrement dit celle qui est liée au statut que confère l'institution à la personne appelée à l'exercer, fonctionne de moins en moins bien. Les jeunes en particulier ont tendance à ne plus guère accorder d'importance à ce type d'autorité. On se souvient de l'apostrophe de notre président de la République par un collégien de 3e : « Alors, Manu, comment ça va ? » Il s'adressait à lui comme il se serait adressé à un voisin de son quartier.

L'autorité - et Jean Bosco⁶⁹ l'avait déjà compris en son temps, - repose de moins en moins sur le statut de la personne qui l'exerce, mais de plus en plus sur la qualité de relation que cette personne noue avec le jeune. On est passé d'une autorité statutaire à une autorité relationnelle.

Le fondement de l'autorité va alors beaucoup plus reposer sur la crédibilité de celui qui en est le porteur. Voilà pourquoi il est sans doute devenu aujourd'hui plus difficile d'exercer le métier d'enseignant, tout comme celui de travailleur social. L'implication personnelle doit être plus grande, alors que le mouvement de professionnalisation, qui a régi ces métiers depuis trois décennies, a été compris ici ou là comme synonyme de désimplication.

Seul celui qui paraît crédible peut faire autorité, car, si on peut fonder le pouvoir sur la menace, on ne peut fonder l'autorité que sur la confiance.

La crise de crédibilité

Aussi s'agit-il aujourd'hui peut-être moins d'une crise de l'autorité que d'une crise de crédibilité des porteurs d'autorité. En effet, pour qu'un adulte fasse autorité, encore faut-il qu'il soit jugé crédible. Cette crise de crédibilité touche tous les lieux de notre société.

La famille, tout d'abord. Combien je rencontre de parents qui ne paraissent plus crédibles aux yeux de leurs adolescents !

L'école ensuite, quand le fossé devient chaque jour plus grand entre le discours tenu par l'institution sur l'égalité des chances et la réalité marquée par l'ampleur de la fracture sociale.

Les politiques enfin, avec toutes ces promesses non tenues et toutes ces affaires de corruption.

69. Pédagogue italien du XIX^e siècle, initiateur du concept de prévention dans le domaine de l'éducation.

Ceux qui font la loi, je songe aux députés, se donnent en spectacle chaque mercredi après-midi à la télévision dans une ambiance de joyeux potaches qui s'invectivent, tapant leurs pupitres, ou se levant bruyamment, sans prendre guère la peine d'écouter le point de vue de leurs contradicteurs ! Et ceux qui sont censés l'appliquer nous sont présentés, à la une des médias, comme la transgressant ! Ne nous étonnons pas alors que l'on puisse rencontrer quelques difficultés dans l'éducation de la jeune génération au rapport à la loi !

L'Église n'est pas exempte de telles contradictions. On connaît les ravages causés par le scandale des abus sexuels, même s'il ne concerne qu'une infime partie du clergé... L'écart est en effet alors abyssal entre la figure du prêtre et la réalité abjecte que découvre l'enfant, si bien que beaucoup de nos contemporains ne jugent plus crédibles tous ces hommes d'église.

N'oublions pas que ce dont les enfants et les adolescents ont le plus besoin, c'est de rencontrer des adultes crédibles, en qui il est possible de faire confiance.

Comment faire autorité ?

La capacité de faire autorité doit à mes yeux répondre à trois exigences :

Être cohérent, tout d'abord. La crédibilité repose sur la cohérence entre le dire et le faire. Le « fais ce que je dis, mais pas ce que je fais », cela ne marche plus en éducation. Dès son enfance, Jean Bosco a appris à l'école de sa mère que l'enseignement le plus efficace est de faire soi-même ce que l'on ordonne aux autres. Je parle ici de « cohérence », plutôt que d'exemplarité. Car s'il fallait attendre que tous les adultes soient exemplaires avant qu'ils se lancent dans une tâche éducative, les enfants risqueraient d'attendre longtemps ! Je dois vous avouer personnellement qu'il m'arrive, lorsque mon niveau de fatigue ou de préoccupation est trop important, que telle ou telle de mes paroles, tel ou tel de mes actes soient un peu décalés par rapport à cette pédagogie de Don Bosco dont je me fais le promoteur. Dans ce cas, lorsqu'un jeune le constate, je sais reconnaître cet écart, mais je réponds à l'adolescent que ce que je dis, j'essaie moi aussi de le mettre en application, même si mon faire n'est pas toujours à la hauteur de mon dire, et le jeune comprendra qu'aucun adulte ne peut être parfait. On ne saborde pas son autorité en reconnaissant ses erreurs ; au contraire, on sauve sa crédibilité.

Être bienveillant ensuite. Il s'agit de toujours porter un regard de bienveillance sur l'enfant qu'on accompagne, en ne réduisant jamais sa personne à ses comportements ou à ses performances actuelles. Il s'agit toujours de refuser avec force de qualifier de délinquant celui qui a commis un délit, de qualifier de nul celui qui a rendu une copie nulle. Parlons de bonnes et de mauvaises copies, mais ne parlons pas de bons et de mauvais élèves ! Car seul un regard de bienveillance permet au jeune de construire son estime de soi, indispensable à son développement. Exercer une fonction d'autorité, c'est toujours apprendre à conjuguer amour et loi. L'art de cet exercice consiste en la capacité de faire passer au jeune ce message : « Je te dis non, parce que je t'aime. Si tu m'étais complètement indifférent, je te laisserais mener toutes les expériences. Mais c'est parce que tu as du prix à mes yeux que je t'interdis celles qui pourraient te mettre en danger. »

Être juste enfin, aux deux sens de ce mot. La justesse, tout d'abord. La posture d'autorité nécessite un juste positionnement de l'adulte : suffisamment proche pour ne pas être indifférent, et suffisamment distant pour ne pas être indifférencié. L'art éducatif consiste pour une grande part en la capacité de trouver ce point de bonne distance et de bonne proximité avec l'enfant accompagné. Mais juste aussi, au sens de la justice. Les jeunes sont prêts à nous pardonner beaucoup d'erreurs, sauf peut-être sur un terrain : celui de la justice. Ils sont hypersensibles sur ce registre. Que d'actes de violence commis par des enfants et des adolescents trouvent leur source dans ce profond sentiment d'injustice qu'ils éprouvent ! Et ceci est vrai tant dans le domaine des violences individuelles que dans celui des violences collectives.

Cohérence entre les paroles et les actes, bienveillance, justesse du positionnement et sens de la justice sont à mes yeux les fondements d'une posture d'autorité.

PARTIE 2

Restaurer la légitimité, construire la confiance



“ Aujourd’hui, les enfants ont besoin de comprendre les décisions d’autorité qui s’exercent sur eux. Et beaucoup d’adultes se trouvent inconfortablement installés dans une relation qu’ils perçoivent comme une trop grande proximité – parfois même comme un manque de respect de la part des enfants – alors que les enfants demandent à comprendre ce que leur demandent, ou leur imposent, les adultes⁷¹. ”

Éric Delemar, Défenseur des enfants

71 Intervention dans le cadre du séminaire « L’éducation face au risque d’abus d’autorité. Comprendre pour mieux prévenir. » conçu par Apprentis d’Auteuil, le Collège des Bernardins et l’Institut supérieur de pédagogie (ICP).

L’autorité de l’adulte repose profondément sur la croyance de l’enfant qu’elle s’exerce au profit de ses propres intérêts. En effet, l’enfant ne sera capable qu’après coup de mesurer si ce qu’on lui a demandé de faire, d’apprendre, d’admettre lui sera utile pour mener une vie autonome et épanouissante. En attendant, il est invité à le croire.

C’est donc la confiance qu’il développe en l’adulte qui permettra que s’enracine cette croyance. Or la confiance ne se décrète pas, elle s’épanouit petit à petit et doit être nourrie au quotidien. La relation qui se tisse entre un adulte et un enfant, par quantité de petites interactions, doit permettre d’établir et de maintenir cette confiance.

Lorsque l’autorité perd le cap des besoins et intérêts de l’enfant, qu’elle est vécue comme un pouvoir abusif, elle présente le risque de briser la confiance. Non seulement envers l’adulte qui l’exerce mais parfois également envers l’autorité en elle-même.

Les éducateurs ont donc l’engageante responsabilité de se montrer dignes de la confiance de l’enfant. Comment pensent-ils y parvenir ? En tâchant de rendre intelligible le rôle de l’autorité éducative qu’ils exercent : permettre à l’enfant de grandir dans un environnement sûr, qui lui permette d’aborder son statut de futur adulte avec des perspec-

tives d’autonomie et d’épanouissement individuel.

Cette tâche s’avère complexe au quotidien. Les éducateurs sont soumis à des contraintes – de temps, d’organisation – qui les poussent souvent à compter sur leur statut, et sur le cadre, pour faire autorité.

Néanmoins, nombre d’entre eux ont intégré

dans leur pratique des outils destinés à faciliter la construction d’une relation de confiance avec l’enfant et à conférer du sens au cadre, aux règles et aux limites qui lui sont imposées.

“ Il faut des années à ceux qui ont été abusés par leurs parents ou par une autorité sacerdotale pour réaliser que l’abus n’est pas une composante inéluctable de ce monde⁷¹. ”

Susan Neiman, philosophe

71 Susan Neiman, *Grandir*, Premier Parallèle, 2021, p.10-11. Susan Neiman est une philosophe spécialiste des Lumières.



Libre expression

« LES COMPÉTENCES PSYCHO-SOCIALES, POSTURE D'AUTORITÉ ? », PAR LAURE REYNAUD, CO-FONDATRICE DE SCHOLAVIE

Le développement des compétences psycho-sociales est devenu une priorité et un enjeu national et stratégique⁷². Enfin ! Oui, enfin, car elles représentent un des facteurs déterminants de la santé, du bien-être et de la réussite pour tous, de même qu'un levier efficace pour aider un enseignant à gérer sa classe et incarner une posture d'autorité juste et mesurée.

SCHOLAVIE 

Que recouvrent exactement ces compétences, appelées parfois compétences de vie, compétences transversales, compétences socio-émotionnelles ou encore compétences douces (*soft skills* en anglais) ?

Les CPS, c'est la « capacité à mobiliser de façon pertinente un ensemble de ressources des domaines social, cognitif et émotionnel dans une situation donnée en rapport avec la personne elle-même et avec son environnement et son milieu de vie⁷³ ». Les CPS, ce sont toutes ces compétences que l'on développe tous, tout le temps et à tout âge pour nous adapter et surmonter les défis du quotidien. Parmi elles, la capacité d'attention à soi, à résoudre des problèmes de façon créative, à gérer ses émotions et son stress au quotidien, à communiquer efficacement, à résoudre des conflits de façon constructive, etc.⁷⁴

Si l'on considère que la posture d'autorité est inhérente au métier de l'enseignant et qu'elle repose avant tout sur sa capacité à gérer sa classe et à éduquer chacun à vivre et travailler ensemble, les CPS représentent de formidables ressources pour l'enseignant.

Comme elles contribuent au développement de la sociabilité, de l'estime de soi et du pouvoir d'agir, elles agissent positivement sur le climat scolaire et sur le bien-être des élèves. Elles favorisent à tous les niveaux (enseignant/élèves, élève/élève, enseignant/collègues, enseignant/parents d'élèves, etc.) une relation de confiance, basée sur une compréhension et un respect mutuel.

La recherche des 40 dernières années sur le sujet des CPS est sans équivoque ; il y a tout à gagner à les faire entrer dans les écoles, dans la classe et en dehors, pendant le temps scolaire et périscolaire.

Les programmes et interventions de développement des CPS des jeunes agit sur différentes problématiques qui peuvent mettre à mal cette posture d'autorité. Ils permettent en effet d'améliorer les comportements relationnels en favorisant les

72. Instruction interministérielle du 19 août 2022 relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes - 2022-2037

73. *Ibid.*

74. *Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021* : <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-compétences-psychosociales-un-referentiel-pour-un-dploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes-synthese-de-l-etat-des-connaissances-scientif>.

LA FLEUR DE LA POSTURE

Un outil pour favoriser une posture au service du développement des compétences psychosociales.

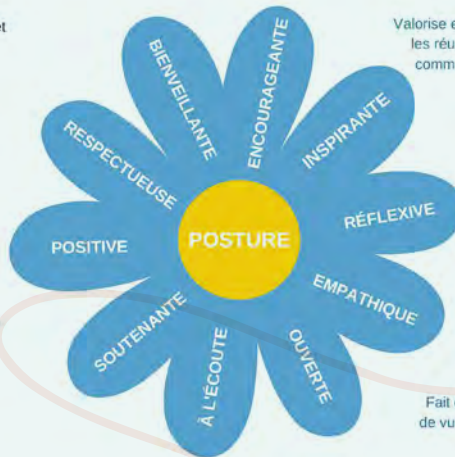
Prête attention aux émotions et besoins de chacun, sans jugement

Accepte et tient compte des différences de rythme et de participation

Crée un climat de classe positif, oriente l'attention sur les aspects positifs

Considère l'erreur comme une opportunité d'apprentissage

Se place dans une écoute active, à tous les niveaux (langage verbal, para-verbal, non verbal, etc.)



Valorise et soutient l'autonomie, l'expérience, les réussites, les progrès, les stratégies, la communication et le partage entre élèves

Incarne les valeurs et les compétences mises en avant (exemplarité, modèle)

Accompagne la réflexion et l'expérience vécue, questionne sa posture, ses pratiques et ses propres CPS

Se rend disponible et se connecte à chacun avec intérêt

Fait circuler la parole, accepte les points de vue, sans imposer ses solutions ou sa vision, sans projeter ses propres croyances

relations constructives, de modifier des attitudes et de réduire des problèmes de santé mentale et des comportements problématiques, comme les violences physiques et verbales ou harcèlements.

Et pour que la magie opère, même si tous ces bénéfices sont loin d'être le résultat d'un coup de baguette magique, les CPS de l'adulte en position d'autorité sont déterminants. Elles représentent son meilleur outil pour aider les élèves à les développer. Il est un modèle, une source d'inspiration. C'est par exemple en se montrant lui-même à l'écoute et empathique avec ses élèves qu'il les aidera à développer ces compétences.

C'est simple et très exigeant. Le chemin des CPS commence d'abord par soi, par cette posture réflexive qui interroge ses pratiques et ses propres CPS, avec bienveillance et non jugement. Le chemin des CPS est très personnel, chacun y avance à son rythme et à sa manière. Il vaut le coup d'être emprunté car il permet aussi à l'enseignant de nourrir son sentiment d'efficacité personnelle, de mieux gérer sa classe en favorisant une meilleure cohésion du groupe, régulation des comportements et relation avec les élèves.

Une méta-analyse⁷⁵ souligne combien la qualité de la relation éducative est un facteur déterminant pour enseigner de manière efficace. Au cœur de la relation, de nombreuses CPS cognitives, émotionnelles et sociales sont en jeu. Alors, plus les gestes professionnels favorisent le développement de ces compétences, plus la relation éducative et pédagogique sera de qualité et l'autorité juste et inspirante.

75. John Hattie, « The applicability of Visible Learning to higher education », *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91, 2015.

Cette posture d'autorité favorable au développement des CPS de chacun est composée d'écoute, d'empathie, teintée de respect et attentive aux émotions et aux besoins de chacun, sans s'oublier soi. Trois besoins psychologiques fondamentaux peuvent être satisfaits pour favoriser les conditions d'un bien-être et d'une motivation durable des élèves⁷⁶. Il s'agit des besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale. Plus ces besoins sont nourris, plus la relation éducative sera efficace et au service des apprentissages. Comment ?

Le besoin de compétence peut être nourri par l'enseignant qui donne à ses élèves des objectifs concrets et atteignables, des tâches qui représentent des défis, des rétroactions ou feedbacks spécifiques qui valorisent les progrès, les efforts, les forces déployées, et qui considère l'erreur comme une opportunité d'apprentissage. L'enseignant, en permettant à chacun de monter en compétence et de gagner en maîtrise, nourrit le sentiment d'efficacité personnelle et collective et assoit ainsi son autorité.

Le besoin d'autonomie peut lui être nourri par l'enseignant qui permet aux élèves de prendre des initiatives, de faire des choix, qui tient compte des préférences et intérêts. Il y aurait donc cette idée d'autorité partagée par l'enseignant et ses élèves, dans un cadre clair, coconstruit où chacun, petit et grand, en est le garant.

Le besoin de proximité sociale peut être nourri par l'enseignant qui permet à ses élèves de travailler, jouer et réussir ensemble, grâce à la coopération, l'entraide et le tutorat notamment, mais aussi grâce à l'organisation de temps festifs communs (spectacle de fin d'année, journées thématiques balisées, sortie scolaire, etc.). Là encore, le développement des compétences cognitives, émotionnelles et sociales comme l'écoute, l'empathie, la communication efficace, la capacité d'assertivité permettent l'efficacité de ces interventions.

La satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux constitue la pierre angulaire de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1970 et suivantes). Ils sont aussi des leviers efficaces pour développer une posture professionnelle d'autorité reconnue et acceptée par tous car juste, partagée, mesurée, respectueuse des émotions et besoins de chacun.

Le développement des CPS à l'école peut bousculer car elle consacre un changement de paradigme et de posture. L'enseignant n'est plus le seul sachant, il n'est plus seulement là pour transmettre des savoirs. La notion de réussite scolaire évolue et ne se limite plus aux performances académiques. L'enseignant est investi d'une mission de développement des CPS de ses élèves.

Alors, avec bienveillance, non jugement et ambition, chaque professionnel est invité à grandir dans sa posture grâce au développement de ses propres CPS. Une posture d'autorité juste, équilibrée qui confère un pouvoir d'agir sur soi et son environnement, pour plus de santé, de réussite et de bien-être. Chacun est invité à avancer sur ce chemin pour participer et répondre à sa mesure à cet enjeu national et stratégique posé dans l'instruction interministérielle, « afin que la génération 2037 soit la première à grandir dans un environnement continu de soutien au développement des compétences psychosociales ». Le projet est ambitieux mais à la hauteur de ses enjeux.

76. Jennifer La Guardia & Richard Ryan, « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications », *Revue québécoise de psychologie*, vol.21, n°2, 2000.

Des clés pour construire la confiance

“ Il n’y a pas d’obéissance sans lien de confiance préalable, car l’obéissance s’obtient sans utiliser la menace, ni physique, ni morale, en quoi elle se distingue de la soumission⁷⁷. ”

Daniel Marcelli, pédopsychiatre

77. *Il est permis d’obéir*, Albin Michel, Paris, p. 123.

Puisque la confiance ne se décrète pas, les éducateurs doivent s’employer à la susciter chez l’enfant. Comment s’y prennent-ils ? À quoi doivent-ils faire attention ? Comment envisagent-ils leur engagement dans la relation éducative ?

L’expérience quotidienne des éducateurs nous fournit quelques clés de compréhension des enjeux sous-jacents à la construction d’une relation de confiance avec l’enfant.

Fil rouge

L’ÉDUCATEUR EN PROTECTION DE L’ENFANCE, UNE AUTORITÉ AU SERVICE DES INTÉRÊTS DE L’ENFANT

Dans le documentaire « A tes côtés », au plus près de l’action quotidienne des éducateurs en protection de l’enfance, le réalisateur Bertrand Hagenmüller parvient à saisir la relation singulière qui se tisse entre eux.



“ C’est vrai, pourquoi je te fais confiance à toi ? ”

Cordélia, 14 ans

Élise accompagne Cordélia, une adolescente âgée de 14 ans qui a connu par le passé un parcours très chaotique. Aujourd’hui enceinte d’une petite fille, elle court le risque de se voir retirer la garde dès la naissance, faute d’une stabilité suffisante et de la garantie de pouvoir répondre aux besoins.

« C’est vrai, pourquoi je te fais confiance à toi ? » se demande Cordélia. Élise admet avoir passé de longues heures à bâtir cette relation aujourd’hui si fructueuse. ● ● ●

Difficile d'imaginer les comportements transgressifs et violents de Cordélia quand on la regarde écouter attentivement les conseils d'Élise, accepter sans sourciller les contraintes qu'impliqueront pour elle son projet d'élever sa fille à naître.

« Quand tu vas aimer quelqu'un, lui apporter une certaine considération, tu es plus efficace » remarque Élise. « Tu protèges même si tu te rends compte que la direction que le jeune prend ne va pas être la plus simple pour lui. Même si ça génère chez toi de la colère et de la frustration parce que tu es convaincu qu'il va tomber, tu restes à côté de lui et tu l'accompagnes. »

Être un adulte-ressource concerné, au service du projet du jeune, prêt à consacrer du temps à son accompagnement, en veillant à sa protection, sans lui couper les ailes. Et si c'était un portrait idéalisé de la relation d'autorité ?

“ Si j'étais un arbre, tu serais la racine du fait que je m'assume. ”

Nina, engagée dans un parcours de trans-identité

Delphine, quant à elle, accompagne Nina dans un moment de son adolescence où elle s'est engagée dans un parcours de trans-identité. Elle évoque ce que les discussions avec Nina lui ont apporté. Un changement de regard sur la construction de l'identité adolescente. Un vrai plus pour son métier ce qui souligne à quel point la relation éducative se nourrit de réciprocité.

« La part de l'éducateur c'est de créer un espace, une médiation, mais c'est quand même à l'autre de trouver ses propres solutions, faire ses propres expériences. Mais être toujours à côté ou derrière eux. » Delphine souligne à sa manière la façon dont l'autorité de l'éducateur gagne à renoncer à vouloir exercer un contrôle de la trajectoire du jeune.

« Si j'étais un arbre, tu serais la racine du fait que je m'assume. Si tu n'avais pas été là, j'aurais mis énormément de temps pour avancer » lui déclare Nina reconnaissant la valeur d'autorité qu'a constituée Delphine pour elle.

Ces portraits - auxquels s'ajoutent celui de Yannick et David - soulignent la nécessité de construire une relation pour gagner la confiance de ces jeunes qui ont connu des expériences douloureuses par le passé. C'est à ce prix que les éducateurs pourront constituer des figures d'autorité au service de leurs intérêts.

On réalise à quel point ils ont besoin de temps, qu'une relation d'autorité ne s'épanouit que dans la durée. Alors le jeune peut réaliser le chemin parcouru et mesurer l'apport de tout ce que l'éducateur lui a demandé de faire - changer ses habitudes, entamer le dialogue avec ses parents, construire un projet.

On prend la mesure également de l'enjeu affectif qui se noue dans la relation d'autorité. Qui demande à l'éducateur d'accepter d'engager une partie de lui-même tout en prenant conscience que seul le jeune détient la clé de son épanouissement.

Comprendre, connaître, reconnaître

Dans les différents contextes éducatifs, l'exercice de l'autorité des adultes se heurte régulièrement aux oppositions et réticences des enfants et des jeunes. Ces comportements sont parfois difficiles à comprendre pour les éducateurs. Ce qui peut les inciter à les interpréter comme une remise en question de leur autorité.

C'est pour cette raison que Bruno Robbes, professeur en sciences de l'éducation, considère qu'« interpréter avec justesse les intentions des élèves » constitue un principe d'action essentiel de l'autorité éducative des enseignants⁷⁸. Ce qui nécessite des clés de compréhension de ce qui se dissimule derrière les comportements.

Les besoins derrière les comportements

De plus en plus, les éducateurs prennent conscience du fait que les comportements des enfants expriment souvent un besoin non assouvi. Or, comme nous l'avons vu précédemment, les demandes de l'adulte peuvent négliger certains besoins de l'enfant. La compréhension de ces besoins et leur prise en compte devient, de ce fait, un enjeu important de la relation éducative et une clé pour susciter la confiance en l'autorité.

“ Je ne savais pas que les émotions sont difficiles à gérer pour un enfant jusqu'à l'âge de 6 ans et que son cerveau n'est pas encore mature. Sans cette info, j'aurais certainement eu des réactions déplacées qui auraient pu être violentes car j'aurais pu croire que mon enfant se moquait de moi par exemple, ce qui n'est absolument pas le cas. ”

Fanny, maman d'un bébé de 11 mois

Cet enjeu concerne aussi bien l'adulte que l'enfant. Le premier a tout intérêt à comprendre les besoins de l'enfant pour être en mesure d'évaluer dans quelle mesure ce qu'il propose à l'enfant vient les nourrir ou, au contraire, faire obstacle à leur satisfaction. Pour le second, la connaissance de ses propres besoins lui permet de donner un sens aux demandes des adultes.

Accompagner les enfants dans la prise en compte de leurs besoins

La confiance qui peut s'établir entre l'adulte et l'enfant peut être nourrie par cette double dynamique : l'enfant perçoit que l'adulte cherche à répondre à ses besoins mais l'aide aussi à en prendre conscience.

Dans leur relation à l'adulte, et face à ses demandes, les enfants, à tout âge, sont souvent dépassés par leurs propres réactions qu'ils ne comprennent pas forcément. L'éducateur est également là pour

⁷⁸ Dans la vidéo « Autorité à l'école, un levier de bien-être professionnel », vidéo proposée sur le site Canotech du Réseau Canopé : <https://www.canotech.fr/a/autorite-a-lecole-un-levier-de-bien-etre-professionnel>



« DE QUOI AS-TU BESOIN ?! », UNE BD POUR COMPRENDRE LES BESOINS DES JEUNES ENFANTS

Publié avec le soutien de la Fondation pour l'enfance, cette bande-dessinée a été conçue par Gaëlle Guernalec Levy, ancienne journaliste et directrice de l'association PAPOTO (Parentalité pour tous).

Les différentes saynètes présentées dans l'ouvrage, illustré



par La Grande Alice, sont accompagnées de textes permettant d'apporter un éclairage sur les comportements présentés et de mettre en relief les besoins qu'expriment les enfants.

Les réactions des enfants, et souvent leur opposition aux demandes des adultes, sont mises en scène dans diverses situations courantes de la vie familiale : les repas, les moments de jeu, les relations entre enfants, les courses au supermarché, etc.



les aider à comprendre ce qui se passe en eux : identifier les émotions, ce qui les provoque, et en quoi elles sont une réponse à des besoins qu'ils éprouvent.

“ Seuls 60 % des enfants considèrent que l'école leur apprend à connaître et à exprimer leurs émotions. ”

Cette dimension peut paraître encore insuffisamment présente à l'école. Seuls 60 % des enfants interrogés considèrent que l'école leur apprend à connaître et à exprimer leurs émotions et ce chiffre a tendance à décliner largement chez les plus de 12 ans⁷⁹.

⁷⁹ Dans le cadre de la Consultation Nationale des 6/18 ans menée par l'UNICEF (2021), 32 % des enfants ont répondu « Oui, vraiment » et 28 % « Oui, plutôt » à la proposition « A l'école, j'apprends à connaître mes émotions et à les exprimer ». Cependant le rapport mentionne une très nette différence (22,8 points) entre les 6-12 ans et les 13-18 ans.



Pépite éducative

UN BILAN PERSONNEL AVEC LES COLLÉGIENS

En contexte collectif, il peut sembler difficile aux éducateurs de prêter attention aux besoins individuels des élèves et de s'y adapter. Pourtant, certains prennent le temps de consacrer des moments spécialement dédiés à la réflexion individuelle et collective.

Une fiche de rentrée dédiée à la connaissance de soi

Cette fiche de rentrée, par exemple, est proposée à ses élèves par Caroline Mathias-Guyader. Elle met l'accent à la fois sur les besoins de l'enfant mais également sur les qualités qui lui permettront de surmonter les difficultés.

Prénom, Nom et Classe : _____

Météo de rentrée :
Comment te sens-tu ?
Entoure le symbole qui te correspond le mieux

En dehors du collège, cite 3 activités qui te prennent du temps ?

1. _____
2. _____
3. _____

A quelle heure t'endors-tu en général ? _____
A quelle heure te réveilles-tu ? _____
Combien d'heures dors-tu ? _____

A quelle heure allumes-tu ton portable pour la 1^{re} fois dans la journée ? _____
Et à quelle l'heure fêtes-tu ? _____
Combien de temps passes-tu à jouer aux jeux vidéos par jour ? _____

As-tu accès à internet à la maison ?
 OUI NON

Que manges-tu au petit-déjeuner ?

Combien de grands frères/grandes sœurs as-tu ? _____
Et des petits ? _____
Combien as-tu de maisons ? _____
Quelqu'un t'aide-t-il à faire tes devoirs ? _____
Qui ? _____

Quelles sont les 3 situations qui te font le plus stresser en classe ?

1. _____
2. _____
3. _____

Quand tu es stressé(e), où ressens-tu le stress dans ton corps ?
Indique sur ce bonhomme et précise.

Quelles sont **TES** 3 qualités qui vont t'aider à te sentir bien au collège ?

1. _____
2. _____
3. _____

De quoi as-tu besoin pour bien travailler en classe ?

1. _____
2. _____
3. _____

Quelles sont **TES** 3 qualités qui vont t'aider à bien travailler cette année ?

1. _____
2. _____
3. _____

Cite 3 méthodes pour apprendre :

1. _____
2. _____
3. _____

Cite 3 méthodes pour te concentrer :

1. _____
2. _____
3. _____

Quelle(s) est(sont) ta(tes) méthodes pour déstresser ?

1. _____
2. _____
3. _____

Document C. Mathias 2019-20

Des ateliers consacrés à la découverte des forces de caractère

Ainsi, par exemple, dans les classes où elle est professeure principale, Caroline Mathias-Guyader utilise une séance sur l'heure de vie de classe pour introduire ce sujet. Réflexion individuelle, puis par deux et par quatre sur ce dont les élèves ont besoin pour se sentir bien - garantir une ambiance de classe agréable - et pour que le travail se déroule dans de bonnes conditions.

Elle propose également des ateliers consacrés à la découverte des forces de caractère - des capacités utiles et propres à la personnalité de chacun telles que la curiosité, la persévérance, l'esprit d'équipe, la maîtrise de soi - individuelles et collectives de ses élèves :

« Dans un premier temps, les élèves devaient prendre connaissance des 24 cartes de forces de caractère (ici, les cartes de Scholavie).



Bien qu'ils étaient en groupe, ils devaient ensuite prendre un temps personnel, pour identifier à partir de ces cartes, les 5 qui leur correspondaient le mieux. Une fois ce choix fait, ils devaient échanger entre eux et recevoir les 5 forces que leur attribuaient au moins deux de leurs camarades.



Enfin, ensemble, ils devaient trouver 5 forces de leur classe.

Dans tous les cas, il s'agissait également d'explicitier des situations dans lesquelles ils utilisaient les forces en question⁸⁰. »

Tous ces temps complètent les informations fournies régulièrement par les élèves au professeur, par l'intermédiaire de questionnaires.

80. Extrait du site internet personnel de Caroline Mathias-Guyader : <https://aufildesmaths.fr/une-approche-tete-coeur-corps-des-apprentissages8-outils-pour-la-connaissance-de-soi.html>

Autonomie, émancipation : le jeune, moteur de son parcours

Il est important que l'enfant puisse identifier l'adulte comme une ressource. C'est en dernier lieu ce qui constitue la justification pratique de l'autorité théorique de l'adulte : il peut fournir à l'enfant des connaissances utiles dont il n'a pas forcément conscience. Mais il est également

crucial que l'enfant identifie sa propre capacité à répondre lui-même à ses besoins.

À travers ce que lui propose l'adulte, il doit éprouver lui-même sa capacité à gagner en autonomie et à exercer ses compétences au profit de ses besoins.

La confiance en l'adulte et en son autorité viendra également du fait que l'enfant reconnaîtra que le chemin proposé réduit sa dépendance. Qu'il se sente de plus en plus équipé.

La relation d'autorité a ceci de singulier qu'elle a vocation à s'effacer dès lors que celui sur lequel elle s'exerce est désormais capable de poursuivre seul ses propres intérêts. La confiance en l'autorité de l'adulte se construit ainsi en parallèle de son effacement. La capacité de l'éducateur à rendre petit à petit le jeune moteur de son propre parcours est ainsi déterminante.

L'accompagnement de l'enfant a donc vocation à se faire dans en relation avec son individualité. Le guider vers une activité qui répond à ses aspirations, l'aider à poser les briques de la construction d'un projet personnel sont autant de démonstrations du bien-fondé de l'autorité de l'adulte.



Pépite éducative

« CES PROFS QUI CHANGENT L'ÉCOLE », LA COMMUNICATION NON VIOLENTE AU SERVICE DE LA RELATION AVEC LES ÉLÈVES

« Ces profs qui changent l'école⁸¹ » dresse un portrait de Charlotte Serisier, professeure de français au collège François Mitterrand de Veynes dans les Hautes-Alpes qui met en œuvre au quotidien les enseignements de la communication non violente. La découverte de cette méthode, formalisée par le psychologue Marshall Rosenberg, l'a conduite à intégrer dans sa pratique un véritable travail autour des sentiments, des émotions et des besoins.

Elle anime des séances avec toutes les classes de cinquième. Installés en cercle, les élèves sont invités à répondre à la question « comment ça va ? » à l'aide du vocabulaire des émotions et des sentiments, affiché au mur de la salle. « Satisfait », « fatigué », « joyeuse » sont quelques-uns des états qu'expriment les élèves filmés ce jour-là.

C'est un rituel d'accueil destiné à se mettre dans une disposition favorable à l'apprentissage et qui remplace le temps d'appel habituel. Le message véhiculé est cependant tout autre. Ce n'est pas seulement la présence de l'élève qui est interrogée mais sa disposition, ses besoins particuliers du jour ou du moment.

Charlotte utilise deux marionnettes, le chacal et la girafe, outils proposés initialement par Marshall Rosenberg, le psychologue américain créateur de la communication non violente. Le chacal représente une manière violente de communiquer, remplie de jugements, d'exigences, de contrôle de l'autre. La girafe symbolise la communication non violente basée sur l'écoute empathique, formule des requêtes, cherche à décoder les comportements des autres mais aussi ses propres besoins. Elle propose donc aux élèves d'être dans une perspective d'introspection qui doit mener à une forme de contrôle sur soi : « Être libre de choisir une manière de réagir plus respectueuse de soi et des autres. La violence c'est de se couper de soi et des autres. » ● ● ●

81. Le documentaire « Ces profs qui changent l'école » est réalisé par Geneviève Roger et produit par Sweetdream est disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=qUBqSB6clUk&t=1565s>.

Un autre enseignant du collège y voit un outil de prévention des conflits entre élèves qui viennent altérer le climat de l'établissement.

Charlotte a proposé à d'autres de ses collègues des ateliers pour introduire les outils de la communication non violente. Ce sont aussi des moments d'échange précieux sur leur propre pratique, la relation aux élèves. Ce qui permet aussi d'avoir une approche réflexive de leur posture d'autorité vis-à-vis d'eux.

Les discussions tournent beaucoup sur la capacité d'attention, l'influence des émotions, aussi bien du côté des enseignants que de celui des élèves. Ainsi, à l'issue d'un atelier, Sophie, professeure d'anglais, réalise : « C'est l'état émotionnel dans lequel on est qui influence complètement l'état d'écoute et peut la perturber et l'anéantir même ».

« Il faut qu'on se réunisse ensemble pour voir comment on fait pour écouter l'autre, comment est-ce qu'on lui laisse la parole libre, sans le juger. » résume Charlotte, une professeure d'espagnol convaincue elle aussi par l'apport de la communication non violente. La réciprocité dans l'écoute est pointée du doigt comme un facteur décisif de la qualité de la relation entre l'adulte et l'enfant. « On croit tous qu'on pratique une communication qui est bienveillante et efficace. Mais non, souvent on se trompe. » remarque la principale du collège, ayant constaté à son arrivée que cet établissement était différent des autres qu'elle a connus.

Charlotte fait rejouer aux élèves des saynètes inspirées de situations réelles dans lesquelles des conflits ont émergé. Ils sont alors invités à interroger leurs états émotionnels et identifier les besoins qui n'ont pas été respectés par chacun dans leur interaction. Il peut s'agir de conflits entre enfants mais également avec les adultes lors de situations présentant un enjeu d'usage de l'autorité.

Amener les enfants à décoder leurs sentiments, leurs émotions et à les relier à des besoins leur permet également de s'engager plus activement dans la relation d'autorité. Ils sont en effet en mesure de verbaliser ce qu'ils attendent de l'adulte.

Charlotte propose également, avec certains de ses collègues, des moments d'écoute empathique pour les élèves qui en expriment le besoin. Ce dispositif, intitulé « Pose ton sac », permet des vrais moments de parole libre. « Ces collègues ont accepté d'écouter des élèves avec moi, dans un cadre très officiel puisqu'on a intégré un projet d'établissement, des espaces « pose ton sac », on a appelé ça comme ça. Les élèves peuvent ainsi demander un temps de parole. Ils ont la liste des adultes qui peuvent les écouter, ils peuvent choisir un adulte en particulier, ou bien on peut, nous, aller vers eux et leur proposer une écoute, et on avait un lieu, dans l'établissement, réservé aux « pose ton sac », avec de beaux fauteuils que notre principale avait acheté à Ikea, et c'était déjà quelque chose d'important, puisque ce n'était pas le cadre habituel, c'était vraiment réservé à l'écoute d'un élève, s'il le souhaitait.⁸² »

Le collège a connu une diminution du nombre de sanctions et de punitions depuis que ces différentes expériences ont été mises en place. « La relation qu'on a dans le collège avec les enfants a changé du tout au tout » note Isabelle, professeure d'anglais. « C'est beaucoup plus apaisé, beaucoup plus serein ».

82. Témoignage de Charlotte Serisier sur le site du réseau Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/la-prevention-des-risques-comprendre-et-eduquer/prevenir-les-risques-en-milieu-scolaire/serie-lattention-a-la-vulnerabilite.html>

L'éducation comme relation réciproque

La relation d'autorité est parfois considérée comme unilatérale. L'adulte émet des recommandations, des instructions, des consignes que l'enfant, ou le jeune, est appelé à suivre. Cette vision est évidemment caricaturale mais imprègne néanmoins notre imaginaire. La figure d'autorité du professeur est encore associée chez nombre d'entre nous, par exemple, au cérémonial du cours magistral. L'enseignant, sur son estrade, abreuve de son savoir ses élèves silencieux et convaincus.

Pourtant, si l'autorité doit guider et accompagner l'enfant au service de ses besoins et intérêts, il est difficile de concevoir qu'elle puisse le faire efficacement sans se nourrir de sa parole, de ses projets, de ses initiatives. Loin de constituer un danger pour l'autorité de l'adulte, la réciprocité dans la relation peut venir la renforcer.

La symétrie dans la relation adulte-enfant

L'idée que l'autorité des éducateurs est au service du développement des enfants implique un certain degré de réciprocité dans la relation. Leur autorité doit pouvoir s'appuyer sur leur compréhension fine des besoins et intérêts des enfants qu'ils accompagnent. Ce qui ne peut pas se passer d'un certain degré de curiosité vis-à-vis de ce qu'ils expriment.

En effet, l'attention à l'enfant démontre l'intérêt que lui porte l'adulte. Elle peut également faire office de repère pour lui signifier que l'attention à ce que l'autre propose est une attitude positive. Enfin, c'est une reconnaissance de la réciprocité dans l'apprentissage : adulte comme enfant peuvent apprendre l'un de l'autre.

“ Avant, je pouvais être persuadée qu'un élève n'avait pas fait l'effort de lire, alors qu'il avait tout lu sans comprendre, ou qu'il avait vraiment essayé, mais fini par abandonner devant la difficulté d'un texte trop exigeant pour lui. Depuis que je m'intéresse à son expérience au lieu de le catégoriser, un dialogue s'instaure et je peux définir avec lui des objectifs accessibles pour progresser. ”

Isabelle Barbier, professeure de lettres classiques au collège

Enfin, l'idée que l'adulte est aussi faillible, qu'il peut faire des erreurs et apprendre d'elles envoie un message fort à même de sécuriser l'enfant dans la relation. « Reconnaître ses erreurs » est d'ailleurs un des principes d'action proposé par Bruno Robbes pour asseoir l'autorité de l'enseignant dans la classe et maintenir un lien de confiance avec l'élève⁸³.

⁸³ « Autorité à l'école, un levier de bien-être professionnel », vidéo proposée sur le site Canotech du Réseau Canopé : <https://www.canotech.fr/a/autorite-a-lecole-un-levier-de-bien-etre-professionnel>.



Pépîte éducative



« CES ÉLÈVES (QUI) NOUS ÉLÈVENT », LA RÉCIPROCITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT

Lancé en 2018 dans l'académie de Montpellier, ce dispositif vise à recueillir les témoignages d'enseignants - et autres éducateurs - sur des élèves qui les ont marqués, ont suscité chez eux un changement de regard sur leur approche du métier, sur leurs pratiques pédagogiques, etc.

À l'initiative du projet, Frédéric Miquel, inspecteur académique et ancien professeur de lettres, y voit une manière de « revivifier le métier d'enseignant en rappelant qu'il est une rencontre qui ne bénéficie pas qu'aux élèves. C'est ce qui fait la puissance et la beauté de la relation éducative⁸⁴ ».

Les enseignants qui se sont prêtés à l'exercice contribuent donc à renouveler la réflexion sur la question de la réciprocité dans la relation éducative. Ces regards renouvellent l'approche du rapport entre adulte et enfant qui est encore très largement pensé du point de vue d'une transmission allant dans un seul sens.

La composante d'autorité de cette relation n'en est pas moins présente aux yeux de Frédéric Miquel - qui a prolongé la réflexion autour de ce dispositif dans un ouvrage publié en 2020⁸⁵.

« L'autorité est toujours conférée par les élèves, ou par les subalternes, contrairement au pouvoir, qui est beaucoup plus ascendant et institutionnel. Tous les témoignages reçus dans le cadre de « Ces élèves (qui) nous élèvent » aboutissent justement à la conclusion que l'enseignant peut aussi apprendre de ses élèves sans voir son autorité remise en cause », constate Frédéric Miquel⁸⁶.

“ *L'enseignant peut aussi apprendre de ses élèves sans voir son autorité remise en cause.* ”

Frédéric Miquel, ancien professeur de lettres, initiateur du projet

Le dispositif a permis à ce jour de collecter plus de 300 témoignages qui seront ensuite exploités par des chercheurs et utilisés à des fins de formation des enseignants. Les textes proposés portent parfois un regard chargé d'une très forte émotion qui transparaît dans leur adaptation par la troupe de théâtre Scripta Volant, compagnie installée dans les Pyrénées-Orientales (66) (les vidéos sont accessibles en ligne).

► POUR EN SAVOIR PLUS :

la page consacrée au dispositif sur le site de l'Académie de Montpellier :
<https://www.ac-montpellier.fr/ces-eleves-qui-nous-elevent-123032>.

84. Dans l'article du *Monde* « Enseignants : ces élèves qui ont marqué leur carrière » publié le 06 Janvier 2020 : https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/01/06/enseignants-ces-eleves-qui-ont-marque-leur-carriere_6024954_3224.html.

85. Frédéric Miquel, *Quand les élèves nous élèvent. De nouvelles voix éducatives*, L'Harmattan, 2020.

86. Interview au *Monde* du 12 Janvier 2021 : https://www.lemonde.fr/education/article/2021/01/12/l-enseignant-peut-aussi-apprendre-de-ses-eleves_6065945_1473685.html

L'enfant, initiateur des projets

Dans la famille, cette façon de concevoir l'autorité a fait son chemin depuis un certain temps⁸⁷. L'idée d'accorder une place substantielle à l'enfant dans les décisions le concernant – la décoration de sa chambre, les activités qu'il est amené à pratiquer, le montant de son argent de poche, etc. – s'est imposée dans de nombreux foyers. Elle est d'ailleurs concordante avec la loi : le droit à être consulté et entendu fait partie des droits de l'enfant⁸⁸.

« 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. »

Convention internationale des droits de l'enfant

Le recours au contrat dans la famille – « si tu mets la table, tu pourras choisir le dessert » – n'a plus rien d'exceptionnel et participe à faire comprendre à l'enfant que l'autorité de l'adulte s'accompagne d'un accès progressif à l'autonomie. Accepter également d'accorder des domaines d'initiatives aux enfants revient pour l'adulte

87. Le sociologue Michel Fize constatait déjà en 1990 le triomphe de *La démocratie familiale* dans l'ouvrage éponyme publié aux Presses de la Renaissance.

88. L'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant adoptée en 1989 précise : « 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. »

à reconnaître que son autorité n'est pas exhaustive. Il a également des choses à apprendre de l'enfant.

À l'école également, il est possible de placer les élèves dans une position de prescripteurs et de leur confier des projets qui les concernent en premier lieu. Catherine Piel, ancienne principale de collège, l'avait institué dans son établissement : « Les élèves ont travaillé eux-mêmes à réaménager leur lieu de vie : le mobilier, des fresques dans le collège, la cour... Les enfants ont été à l'initiative des voyages, de l'achat de jeux de société. »

Des espaces d'expression

Dans d'autres contextes éducatifs, ces schémas de réciprocité peuvent également se retrouver. Ce qui implique au préalable d'avoir des espaces où les enfants et les jeunes peuvent exprimer une parole libre, proposer des initiatives les concernant individuellement ou collectivement et enclencher un processus de contractualisation avec l'adulte.

« On a besoin d'espaces de parole à l'école. Il y a très peu d'espace pour que les élèves puissent exprimer en toute sécurité, en toute confiance, ce qui ne va pas, leurs peurs, leurs angoisses, etc. »

Christophe Marsollier,
Inspecteur général de l'éducation,
du sport et de la recherche

Certains éducateurs peuvent juger que ces dispositifs affectent leur capacité à asseoir leur autorité sur les enfants – être dans la négociation permanente,

perdre du temps, laisser les situations individuelles envahir le contexte éducatif collectif. D'autres y voient au contraire des moyens d'asseoir la relation d'autorité sur des bases solides.

Comme le précise Carole Desbrosses, professeure des écoles spécialisées :

« Les enseignants expriment la peur de manquer de temps, de négliger le programme. Il y a un enjeu à leur montrer que ce n'est pas du temps perdu mais du temps gagné sur la gestion de la classe. Parce que si la classe ne fonctionne pas, que le climat est délétère, on va perdre beaucoup de temps dans le contrôle, on menace alors ce qu'on appelle les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie et de proximité sociale, on détériore ainsi la relation pédagogique et on nourrit l'apparition et la fréquence des comportements inadaptés, alors qu'on souhaite tout le contraire. »

“ Les enseignants expriment la peur de manquer de temps, de négliger le programme. Il y a un enjeu à leur montrer que ce n'est pas du temps perdu mais du temps gagné sur la gestion de classe. Parce que si la classe ne fonctionne pas, on va perdre beaucoup de temps dans le contrôle. ”

**Carole Desbrosses,
Professeure
des écoles spécialisée**

S'assurer d'une participation effective

La participation des enfants et des jeunes devient un enjeu pour nombre de structures éducatives. Dans le quotidien des éducateurs, l'aménagement de temps et de lieux de participation peut constituer un outil pour signifier la réciprocité de l'engagement dans la relation éducative. À condition qu'un réel pouvoir de décision soit accordé aux jeunes. Au contraire, des dispositifs de participation factice - où la parole des jeunes n'est pas suivie d'effets - peuvent tendre à renforcer un sentiment de défiance vis-à-vis de l'autorité de l'adulte.

Dans le cadre du projet *Participez!* lancé en 2021, l'association SOS Villages d'Enfants a mis en œuvre, un groupe de réflexion incluant des enfants et des jeunes accueillis en protection de l'enfance. Ils ont largement relayé le besoin que leur parole soit non seulement écoutée, mais entendue. « C'est bien de participer mais s'il n'y a pas de suite, cela ne sert à rien, c'est juste pour faire joli ! » exprimait l'un d'entre eux⁸⁹.

Pour être en mesure de participer effectivement aux décisions le concernant, l'enfant, ou le jeune, doit également être préparé. Le placer en situation de consultation sans l'avoir doté d'outils adaptés - des informations pertinentes, une éducation au choix - tend à rendre artificiel le processus de participation.

89. Extrait de Participation des enfants et des jeunes. « Avoir le sentiment d'être quelqu'un », *Les cahiers de SOS Villages d'enfants*, N°11, Octobre 2022.



Pépite éducative

LE LIVRET « ENGAGEMENT DES JEUNES » DES SCOUTS ET GUIDES DE FRANCE

La préoccupation d'offrir aux jeunes une place réelle dans la conception et la mise en œuvre de projets les concernant est perceptible dans différents contextes éducatifs.

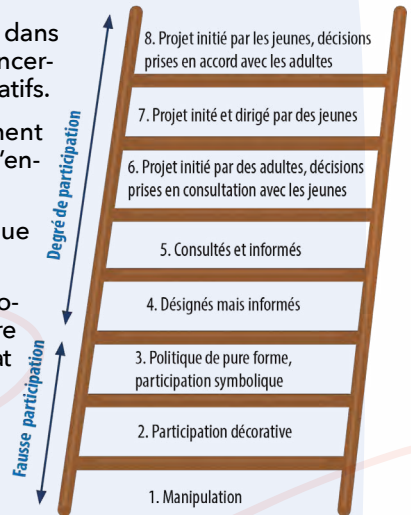
Ici, quelques extraits d'un livret d'accompagnement destinés aux chefs scouts consacré à la question de l'engagement des jeunes⁹⁰.

On y perçoit l'objectif d'asseoir le projet pédagogique sur une implication réelle des premiers intéressés⁹¹.

Ces éléments témoignent d'une volonté de réintroduire de l'horizontalité dans la relation d'autorité entre le chef et les jeunes. Un signal fort pour créer un climat de confiance.

90. *L'engagement des jeunes*, Scouts et Guides de France, Novembre 2022.

91. L'échelle d'Arnstein reproduite ici est inspirée de *Essay on adult participation* publié par Sherry Arnstein en 1969.



LES CLEFS DU SUCCÈS

Quelques conseils pour t'aider à te lancer.

Offrir des espaces d'expression

Poser un cadre permet de formaliser :
« Nous sommes ici pour que tout le monde décide ensemble »

Rejoindre le jeune là où il est

En fonction de sa tranche d'âge, la réponse du jeune sera différente mais doit compter tout autant

Mettre en action

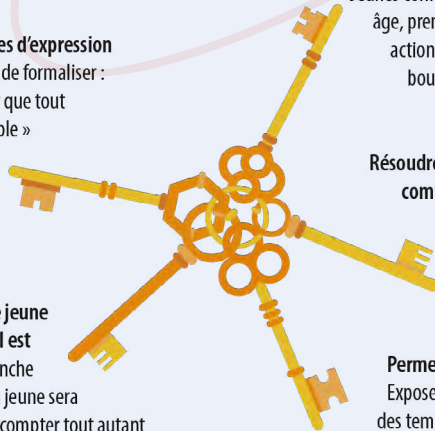
Jeunes comme adultes peuvent, selon leur âge, prendre des responsabilités dans les actions décidées : c'est aller jusqu'au bout de la démarche de participation

Résoudre les questions qui se posent à la communauté

C'est le sens même de la participation des jeunes : résoudre les problèmes collectifs ensemble, pour que les décisions soient suivies d'actions

Permettre aux jeunes de comprendre

Exposer le sujet, tous les éléments, et laisser des temps de questions pour qu'ils puissent se forger leur avis sans influence



Les émotions font-elles obstacle à l'autorité ?

« Vouloir exercer une autorité sans aimer vraiment, c'est sans doute la plus sûre façon de commettre un abus d'autorité⁹². »

Marc Vannesson, ancien délégué général de VersLeHaut

Il paraît aujourd'hui évident à tous que la relation entre enfants et parents gagne à être nourrie d'affection. Celle-ci n'empêche nullement l'exercice d'une autorité. Au contraire, lorsque l'enfant est convaincu de l'amour de ses parents, il est moins enclin à remettre en cause leurs décisions.

L'autorité doit-elle se passer d'affection ?

Pour autant, l'engagement affectif des autres éducateurs ne va pas de soi. Au point que le titre de l'ouvrage de Mael Virat, *Quand les profs aiment les élèves*, publié en 2019, a pu faire sursauter voire indigner⁹³. Selon lui, « il y a [...] en France, un tabou culturel autour de l'engagement affectif des enseignants⁹⁴ ». Pourtant, les nombreux travaux scientifiques dont il rend compte dans son ouvrage tendent à souligner que « la relation à l'enseignant

peut être source de sécurité affective et favoriser les apprentissages et le développement psychosocial⁹⁵ ».

À propos d'une des études qu'il évoque, il note : « les élèves expliquent qu'un enseignant, s'il se soucie réellement d'eux, n'hésitera pas à faire preuve d'autorité, quitte à avoir recours à des sanctions disciplinaires⁹⁶ ». Les élèves qui perçoivent l'engagement affectif des enseignants ont également tendance à avoir moins de comportements perturbateurs.

La possibilité de s'engager dans une relation sans y investir une dimension affective apparaît de toute façon quelque peu illusoire. C'est ce que souligne Jean-Marie Petitclerc qui fut enseignant et éducateur spécialisé : « De toute façon, il y a de l'affectif dans chaque relation, y compris d'autorité. Il vaut mieux reconnaître cette part d'affectif afin d'apprendre à la gérer, plutôt que de vouloir la nier⁹⁷ »

À condition toutefois que cet engagement ne se fasse pas au détriment de sa mission éducative - faire grandir l'élève - ou d'impératifs de justice - favoriser certains qu'on apprécie au détriment d'autres par exemple.

« Le foyer c'est comme ma famille, il y a eu beaucoup d'amour, les éducateurs c'est un peu comme des parents de substitution⁹⁸. »
Un enfant de l'Aide sociale à l'enfance

92. Intervention dans le cadre du séminaire « L'éducation face au risque d'abus d'autorité. Comprendre pour mieux prévenir. » conçu par Apprentis d'Auteuil, le Collège des Bernardins et l'Institut supérieur de pédagogie (ICP).

93. Comme le note en introduction l'article du Café pédagogique « Mael Virat : faut-il aimer ses élèves ? » : <https://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/04/05042019Article636900478867665438.aspx.html>

94. Mael Virat, *Quand les profs aiment les élèves. Psychologie de la relation éducative*, Odile Jacob, 2019, p.19.

95. *Quand les profs aiment les élèves*, p.22-23.

96. *Quand les profs aiment les élèves*, p.144.

97. Jean-Marie Petitclerc, *La pédagogie de Don Bosco en douze mots-clés*, Salvator, 2016.

98. Témoignage tiré du rapport A (h)auteur d'enfants Remis par Monsieur Gautier Arnaud-Melchiorre à Monsieur Adrien Taquet, Secrétaire d'État chargé de l'Enfance et des Familles auprès du Ministre des Solidarités et de la Santé.

L'enfant peut s'attendre à trouver un cadre affectif dans un environnement éducatif. C'est particulièrement le cas pour les enfants placés dont le lien avec les parents est distendu, ambivalent ou même rompu.

L'engagement affectif, gage de confiance

Cet engagement affectif peut également se nourrir de réciprocité. Lorsque l'éducateur rend compte de ses propres émotions et laisse l'opportunité à l'enfant d'exprimer de l'affection envers lui,

il lui accorde par là même une certaine confiance qui peut contribuer à renforcer la sienne en retour.

Catherine Piel, ancienne principale de collège, se souvient d'une anecdote marquante qui illustre le rôle positif des émotions et de l'affection dans la relation éducative : « Une professeure de mathématiques avait perdu un proche. Elle était très affectée, elle ne savait pas comment faire avec les élèves. Je lui ai proposé de partager ça avec eux. Elle était réticente, mais elle l'a fait. Et finalement ça a été une expérience marquante. Les enfants ont été très compréhensifs, très à l'écoute. »

Fil rouge

EDUCATRICE FAMILIALE, LA RELATION AU CŒUR DE L'AUTORITÉ

SOS Villages d'enfants compte parmi les grands opérateurs historiques du secteur de la protection de l'enfance. Depuis les années 1950, l'association reconstitue des foyers autour des enfants placés pour préserver les fratries, afin de permettre à des frères et sœurs de rester ensemble dans cet épisode difficile de leur vie.



900 enfants trouvent ainsi un nouveau foyer dans toute la France, pour quelques mois ou pour plusieurs années. Les maisons d'enfants sont des vrais foyers autonomes constitués autour d'une éducatrice familiale⁹⁹ qui s'occupe de 4 à 6 enfants pendant trois semaines par mois. Elle est relayée pendant ses congés par une assistante familiale qui remplit les mêmes fonctions.

« J'ai fait le choix de cette vie, de donner tout cet amour à ces enfants-là » confie Elisabeth, éducatrice familiale depuis 20 ans interrogée par France 2 dans le cadre d'un reportage.¹⁰⁰

99. Le terme désigne ici aussi bien les hommes que les femmes. Le féminin a été choisi car il concerne toutes les personnes citées.
100. Sujet diffusé sur France 2 dans l'émission « Je t'aime etc. » le 07 Novembre 2018. Visionnable sur YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=mQmN1xSPbKs&t=121s>.

Les enfants ont souvent connu des parcours complexes, sont passés par des familles d'accueil ou des Maisons d'enfant à caractère social (MECS). Ils y ont connu d'autres règles, d'autres modes relationnels, ont parfois été victimes d'usages abusifs de l'autorité de la part des adultes auxquels ils étaient confiés. Souvent, l'éducatrice familiale - la « mère SOS » comme on l'a longtemps appelée - doit reconstruire, réapprendre même les gestes les plus simples du quotidien.

« Il y a un grand attachement. Je pense que je suis sa figure de référence, son point d'ancrage » remarque Elisabeth, à propos d'une enfant accueillie. Pour ces éducateurs qui partagent les moments de vie les plus quotidiens des enfants, la conjugaison de l'autorité et de l'affection paraît tout naturel.

Julie, qui a vécu avec Elisabeth pendant une dizaine d'années, aujourd'hui adulte, a conservé une relation très forte avec elle, n'hésitant pas à la qualifier de « deuxième maman ».

« On fait de donner notre amour notre métier » considère Paola, également éducatrice familiale dans le même village qu'Elisabeth¹⁰¹. Lorsqu'on lui demande en quoi elle peut l'aider, Juliette, enfant accueillie dans le village et confiée à Paola, répond sans détour : « En m'aimant ».

Pour ces enfants qui ont souvent vécu de grands traumatismes, le besoin d'un lien sécurisant et stable se fait particulièrement sentir et est perçu comme tel par les éducatrices familiales. Pour autant, elles demeurent des éducatrices distinctes des parents de ces enfants avec lesquels le lien est souvent maintenu.

L'affection engagée, si elle peut paraître inévitable compte tenu du contexte, contribue à brouiller la frontière entre l'exercice d'un métier - celui d'éducateur - et la relation qui s'établit. Ce que peut parfois ressentir Chelly, assistante familiale au village SOS de Carros dans les Alpes-Maritimes : « dans ce métier, on ne peut pas venir à reculons, compter les nuits, les enfants le perçoivent tout de suite¹⁰² ».

Si la relation d'autorité ne peut se passer ici d'une forme d'amour, il a néanmoins vocation à se distinguer de celui qui se niche au cœur de la relation parent-enfant. Ce qu'exprime très précisément Chelly : « je suis très claire dans ma tête, ce ne sont pas mes enfants. Une fois que je partirai, je partirai ».

La spécificité du cas des enfants placés par l'Aide sociale à l'enfance explique également le statut singulier de l'éducatrice familiale. Parmi les éducateurs professionnels, elle fait partie de celles et ceux dont le rôle se rapproche la plus de celui de parents.

Pour autant, la conjugaison au quotidien de l'exercice de l'autorité sur les enfants qui lui sont confiés et d'un engagement affectif important est porteur d'enseignements pour l'ensemble des éducateurs.

101. Interrogée également dans le même sujet sur France 2.

102. Propos recueillis lors d'une visite de VersLeHaut au village SOS de Carros en février 2023.

Un cadre qui crée du sens

“ Il y a un enjeu à passer de l'autorité dans la relation au constat qu'il y a des règles à respecter. L'autorité se noue dans la relation mais on doit aboutir à une conception plus abstraite, à la conscience qu'il y a besoin de règles dans toute société. ”

Pauline Spinass - Beydon, directrice de la MECS St-Jean à Sannois

Si l'autorité est le fruit d'une relation où se développe la confiance en l'adulte, elle est également exercée par un cadre formel. Dans les différents contextes éducatifs dans lesquels s'exerce sur lui une autorité, l'enfant est invité à respecter un certain nombre de règles.

Le sens que l'enfant attribue au cadre règlementaire, et le lien qu'il peut établir avec la relation qu'il noue avec les éducateurs, portent des enjeux importants pour l'autorité éducative.

Des règles pour qui ? Des règles pour quoi ?

Les structures éducatives ne peuvent fonctionner efficacement sans règles. En premier lieu parce que ce sont des structures de vie collective. Même la plus petite d'entre elles, la famille nucléaire qui parfois ne compte que deux membres, s'appuie sur des règles, même informelles.

Ce besoin est renforcé par le fait qu'un enfant n'est jamais considéré comme un individu pleinement autonome. Il est supposé avoir besoin d'un cadre, de règles et de limites.

Le sens de la règle

Les règles en vigueur dans les structures éducatives peuvent donc trouver une légitimité à deux niveaux. En premier lieu pour garantir un fonctionnement collectif harmonieux. Mais également du fait d'exigences propres à leurs fonctions éducatives et au statut de l'enfant.

“ La limite prend sens parce qu'elle a un sens pour l'adulte qui la pose¹⁰³. ”

Philippe Jeammet, pédopsychiatre

Ainsi, l'exigence imposée à l'enfant, et à sa famille, d'arriver à heure fixe à l'école tient avant tout d'un besoin de fonctionnement collectif. Le fait de limiter le temps passé devant les écrans à la maison répond plutôt à une exigence éducative.

Interroger le sens et le bien-fondé d'une règle revient à se poser un certain nombre de questions. Cette règle bénéficie-t-elle à l'apprentissage ? Est-elle nécessaire au bon fonctionnement de la vie en commun ? Peut-elle être justifiée auprès des enfants par des arguments qui font sens pour eux ? Que se passerait-il si elle était supprimée ?

103. Philippe Jeammet, *Pour nos ados, soyons adultes*, Odile Jacob, 2008, p.131.

Une telle réflexion peut conduire certains éducateurs à réévaluer la pertinence des règles traditionnellement en vigueur dans certains contextes éducatifs. Quelle est la pertinence, par exemple, d'imposer aux enfants de demander l'autorisation à l'adulte pour pouvoir se rendre aux toilettes ? De nombreux enseignants évoquent spontanément cette règle usuelle comme le symbole d'un usage inutile, voire abusif, de l'autorité de l'adulte¹⁰⁴.

“ L'enseignant est invité à se poser une question importante : “Sur quoi je peux lâcher pour me recentrer sur les valeurs essentielles que je veux transmettre ? ” ”

Patrice Naudy, professeur d'informatique en BTS

Ainsi, dans la classe de grande section maternelle d'Armelle Peyron, les enfants peuvent se rendre aux toilettes un par un sans demander l'autorisation à condition d'indiquer, à l'aide d'une étiquette, qu'ils sont sortis. De cette manière, les enseignantes savent qui est hors de la classe et leurs camarades sont prévenus qu'ils doivent attendre le retour de l'enfant pour y aller à leur tour¹⁰⁵.

Cet exemple démontre qu'une même exigence d'organisation collective et pédagogique – savoir où se trouvent les enfants, éviter qu'ils fassent autre chose

que travailler, éviter les regroupements collectifs sans surveillance d'un adulte – peut donner lieu à des règles différentes n'impliquant pas le même degré d'intervention de l'adulte et d'autonomie des enfants.

Le fait d'imposer des règles dont il est difficile pour l'enfant de percevoir le sens présente le risque de contrecarrer les efforts mis en œuvre par l'éducateur pour insuffler de la confiance dans la relation éducative. Et donc menacer l'adhésion à son autorité.

Le cadre : un environnement qui fait autorité

Le cadre dans lequel s'exerce l'autorité éducative est constitué d'un ensemble de règles mais également d'un environnement physique – la salle de classe, l'appartement familial, le lieu d'une activité périscolaire. L'enfant mis en situation éducative est souvent entouré d'un ensemble d'objets – matériel scolaire, jouets, affiches, équipement lié à l'activité – qui participe à construire ce cadre éducatif.

Or, ce cadre éducatif fait également autorité sur l'enfant. Pour le jeune enfant, il est difficile de comprendre qu'un objet à sa portée – un jouet bruyant, par exemple, alors qu'on veut le calme – lui est interdit. Il aura spontanément tendance à vouloir s'en saisir. On peut évidemment expliquer par la suite à l'enfant pourquoi il n'est pas souhaitable qu'il manipule certains objets. Il n'en demeure pas moins que la maîtrise de l'environnement éducatif présente certains avantages évidents.

104. L'exemple a été mentionné spontanément par plusieurs enseignants lors des entretiens menés dans le cadre de cette étude.
105. L'article « L'approche pédagogique : une alliée dans la recherche d'une posture d'autorité », publié sur le site de VersLeHaut, rend compte plus largement de l'approche de l'autorité mise en œuvre dans la classe d'Armelle Peyron : <https://www.verslehaut.org/publications/articles/pedagogie-et-autorite>.



Libre expression

« LES PÉDAGOGIES NOUVELLES AU SERVICE DE L'ÉCOLE PUBLIQUE », PAR ARMELLE PEYRON, PRÉSIDENTE DE PUBLIC MONTESSORI

Imaginerait-on demander à un boulanger de préparer son pain ou ses croissants sans lui avoir auparavant appris les recettes et le tour de main ? Un mécanicien peut-il réparer une voiture s'il n'a pas appris à le faire pas à pas ? Que dire de la créativité : peut-on inventer, créer, sans l'acquisition préalable d'un savoir précis ? L'œuvre de Picasso aurait-elle vu le jour sans la maîtrise par le peintre des techniques de ses prédécesseurs ? C'est pourtant ce qui est attendu des enseignants français : enseigner sans avoir été formés aux techniques, créer sans la maîtrise de l'art.



Public Montessori

Au sein de Public Montessori, nous pensons qu'il est essentiel que les enseignants reçoivent une formation approfondie sur le développement et les besoins de l'enfant et sur les avancées en neurosciences. Pour les professionnels de l'éducation, être formés à l'une ou l'autre des pédagogies existantes et avoir connaissance de certains grands principes apparaît également fondamental de manière à ce qu'ils soient suffisamment outillés, pour ensuite créer, chercher, innover, enseigner.

La pédagogie Montessori est relativement peu mise en œuvre au sein de l'école publique alors même que les enseignants lui portent un grand intérêt. Ceux-ci jouissent de la liberté pédagogique, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas formés à une pédagogie spécifique, en dehors de principes généraux et d'injonctions régulières. À eux d'inventer, de créer leur pédagogie.

L'une des particularités des classes Montessori est que les enfants jouissent d'une grande liberté de mouvement et de choix de leurs activités. L'ensemble du matériel pédagogique est mis à leur disposition. Les enfants sont autorisés à l'utiliser à la condition qu'ils sachent s'en servir et que l'activité corresponde à leur zone proximale de développement¹⁰⁶.

Peu de consignes collectives sont données par l'adulte. Les enfants savent à l'avance ce qu'ils peuvent faire. Ils choisissent les activités qui les attirent et peuvent travailler suivant leur rythme et leurs besoins. Les adultes interviennent individuellement auprès des élèves (ou auprès de petits groupes) pour montrer une nouvelle activité, un nouveau matériel. Pendant ce temps, les autres enfants, autonomes, mènent leurs propres activités.

106. Concept introduit par le pédagogue Lev Vigotski pour définir l'ensemble des tâches qu'un enfant est capable de réaliser avec une aide extérieure, ce qui peut donc constituer pour lui un défi réaliste.

Cette autonomie et cette liberté sont encadrées par une discipline à laquelle les enfants sont exposés dès leur arrivée à l'école. Ainsi, afin de donner aux enfants les clés de leur autonomie, des règles de vie en communauté simples sont présentées et communiquées par des saynètes jouées hors contexte : les enfants apprennent à se déplacer en marchant, à ranger leur matériel à sa place, à chuchoter, à observer le travail des autres, tout en le respectant, mais aussi à régler leurs conflits eux-mêmes, etc.

L'adulte qui transmet les règles nécessaires au bon fonctionnement du groupe-classe est conscient que l'enfant a besoin de temps pour intégrer ces savoir-vivre ; il observe l'enfant ; avec bienveillance et sans relâche, il confronte, si besoin, une règle qui s'applique à tous (même aux adultes !) et un comportement inapproprié.

L'adulte n'incarne par la règle, il en est seulement un garant neutre. L'accompagnement de l'enfant par l'adulte se caractérise par la grande confiance que l'adulte accorde à l'enfant quant à ses capacités et sa motivation intrinsèque qui le poussent à l'autodiscipline. L'adulte est conscient qu'un enfant qui ne respecte pas une règle ne le fait pas pour le contrarier. Il observe simplement que la règle n'est pas encore intériorisée par l'enfant.

Depuis 2015, Public Montessori accompagne les enseignants de l'Éducation nationale qui désirent conduire leurs classes en fonctionnement Montessori. L'association anime des groupes départementaux, une quarantaine sur tout le territoire français, dont les DOM-TOM, au sein desquels ont lieu des fréquentes rencontres locales entre enseignants et professionnels de la pédagogie Montessori, afin d'échanger, d'analyser les pratiques, de créer des outils communs et de mener des projets locaux de collaboration et d'entraide.

Pour approfondir cet accompagnement, Public Montessori propose également un parcours de certification. Il permet aux enseignants de se situer dans un cheminement, d'évaluer leurs besoins et d'évoluer grâce au financement de bourses de formations spécifiques, d'achat de matériel Montessori et à la mise en place d'un système de tutorat entre enseignants.

Enfin, un ensemble d'outils numériques (site internet, web-conférences, WikiMontessori...) permettent de renforcer les liens du réseau présent sur tout le territoire français et de sensibiliser les acteurs de l'Éducation nationale et le grand public à la pédagogie Montessori.

Ainsi, l'autorité éducative peut être en partie transférée de l'adulte au cadre. Certaines approches pédagogiques, inspirées notamment par la pédagogie Montessori, s'appuient sur un environnement maîtrisé. Tout le matériel qui est à portée de l'enfant lui est autorisé (du moment qu'il sait s'en servir et qu'il correspond à sa progression dans les apprentissages, il lui a été présenté). **L'enfant n'a donc pas constamment à se tourner vers**

un adulte pour être autorisé à pratiquer telle ou telle activité.

Le cadre est également constitué de règles auxquelles il peut être fructueux de faire référence pour sortir des conflits en levant la suspicion d'arbitraire de l'éducateur. Le fait de pouvoir s'appuyer sur un nombre restreint de règles facilement assimilables et qui font sens présente un avantage en ce sens.



Pépète éducative

LE JEU DU COMPORTEMENT ADAPTÉ

Le programme *Good Behavior Game (GBG)* est un programme de renforcement des compétences psychosociales destiné aux enfants de l'école primaire. Des études scientifiques publiées dans la littérature internationale attestent de son efficacité en matière d'amélioration du climat scolaire mais aussi de prévention des risques psychosociaux sur le long terme.

Il propose aux enseignants une stratégie de gestion de classe basée sur l'enseignement ritualisé des comportements sociaux, la coopération et l'éducation positive. Initialement d'origine américaine, il a été adapté pour la France par le Groupe de recherche sur la vulnérabilité sociale (GRSV) lors d'un essai-pilote conduit en partenariat avec plusieurs écoles situées dans les Alpes-Maritimes. Aujourd'hui, le GRSV assure son déploiement dans plusieurs académies en collaboration avec des partenaires locaux impliqués dans le domaine de la prévention des conduites à risques, spécialement formés pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre¹⁰⁷.

Le GBG permet à l'enseignant d'impliquer les élèves dans la compréhension et l'application des règles de classe - qui deviennent le temps de l'atelier des règles de jeu - tout en favorisant le développement de compétences telles que la coopération, la négociation, la confiance en soi et en les autres, etc.

Le jeu est pratiqué dans le cadre de l'enseignement habituel de la classe : il peut être mis en œuvre le temps d'un exercice de français, de mathématiques, etc. La durée du jeu est variable selon les exigences de l'exercice, le niveau de classe. Les élèves sont répartis en équipes le temps du jeu. La résolution des exercices et le respect des règles deviennent alors un enjeu collectif.

Candice Goujé, professeure des écoles en CM2 à Nice et formée au GBG en 2018 :
« Ce qui est important, c'est que les notions soient intégrées et qu'ils apprennent » ● ● ●



107. Extrait du site du Groupe de Recherche sur la Vulnérabilité Sociale : <https://grsv06.org/good-behavior-game-gbg/>. Le GRSV est un laboratoire indépendant dirigé par la sociologue Catherine Reynaud-Maurupt.

l'autonomie, l'entraide. Ils s'entraînent à résoudre des problèmes ensemble, à discuter et à négocier¹⁰⁸. »

Le moment de l'atelier est l'occasion d'une observation active pour l'enseignant qui devient alors arbitre du jeu. Il est garant du respect des règles, note les infractions et observe les interactions dans l'équipe. L'objectif est de pouvoir en apprendre plus sur les élèves et à proposer un retour à chacun après le jeu. À l'issue du jeu, en effet, l'enseignant félicite et récompense les groupes, et les élèves, qui ont obtenu un bon score au jeu. Dans la classe de Candice Goujé, on peut remporter des jetons qui s'échangent contre des petits cadeaux, du temps au bureau de la maîtresse ou, s'ils sont mis en commun, pour un moment privilégié pour toute la classe, un film par exemple.

C'est aussi l'occasion de faire un retour sur l'expérience de chacun. Il s'agit de s'appuyer sur un renforcement positif : mettre en valeur les efforts de l'enfant, les conduites adaptées et lui faire prendre confiance en lui.

108. Propos recueillis par *Nice Matin* : <https://www.nicematin.com/jeunesse/comment-ce-jeu-apaise-la-classe-et-previent-les-troubles-de-la-sante-mentale-723583>.

La relation de l'enfant à la règle

“ Que voudriez-vous que l'enfant fasse ? » « Pour quelles raisons voulez-vous qu'il le fasse ? »

Marshall Rosenberg, psychologue et père de la communication non violente

Marshall Rosenberg, père de la communication non violente, avait coutume de poser deux questions aux éducateurs à qui il s'adressait. La première peut être formulée ainsi : « que voudriez-vous que l'enfant fasse ? ». L'éducateur a souvent une idée assez précise de ce qu'il attend de l'enfant : respecter les règles et atteindre les objectifs pédagogiques fixés, par exemple. Rosenberg posait alors une autre question : « pour quelles raisons voulez-vous qu'il le fasse ? ».

Cette seconde question met en lumière le fait que les raisons qu'a l'enfant d'obéir à la règle, entre autres objectifs éducatifs,

sont multiples. Il peut le faire parce qu'il a peur de la sanction, parce qu'il souhaite satisfaire l'éducateur, parce qu'il attend une récompense. Mais il peut également le faire « parce qu'il comprend le sens pour lui, pour l'autre, pour la relation¹⁰⁹ ».

La question de la motivation porte un enjeu fort de la relation d'autorité : celle de viser à guider l'enfant vers un horizon d'autonomie où la règle, si elle est légitime, peut être peu à peu assimilée comme sienne.

L'enfant législateur ?

Une option qui s'offre à l'éducateur est de faire participer les enfants à la conception même des règles de vie du groupe.

Ainsi, certains enseignants consacrent du temps de classe à élaborer des accords qui vont à la fois servir à définir les besoins collectifs et éducatifs exprimés par les enfants et les éducateurs et à formaliser les engagements pris à les respecter.

109. Edith Tavernier, *La communication non violente avec les enfants*, Éditions Mardaga, 2023, p.14.



Pépite éducative

LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE À L'ÉCOLE PIER GIORGIO FRASSATI



L'école Pier Giorgio Frassati, au Vésinet (78), est un établissement privé sous contrat géré par Apprentis d'Auteuil. Dirigée depuis 12 ans par Maxime Michel, l'école accueille des enfants ayant connu des parcours difficiles voire chaotiques en vue de les raccrocher au système scolaire, généralement en deux à quatre ans. En vue de cet objectif, l'établissement propose des dispositifs pédagogiques innovants.

Dans cette école élémentaire, pas de classes au sens traditionnel - CP, CE1, etc. - mais des enseignements par groupe de besoins (des « paliers ») pour éviter à l'enfant de s'ennuyer ou d'être mis en échec. On y trouve également des classes constituées autour d'une pédagogie de projet : classe football, classe ferme, musique ou cinéma. L'idée est de s'adapter au plus près à l'élève en lui proposant un enseignement conforme à son profil et une pédagogie destinée à capter son attention.



Mais ce n'est pas tout. L'établissement s'appuie sur des outils hérités de la **pédagogie institutionnelle** pour impliquer les élèves dans l'élaboration et le respect des règles de la vie en commun. L'autorité n'est plus le monopole de l'adulte. Les enfants, collectivement, l'exercent également.

“ L'objectif pour chaque enfant, c'est de retourner dans le système ordinaire une fois qu'il a repris confiance en lui-même et dans l'école. C'est-à-dire aussi bien dans l'institution scolaire que dans les adultes y évoluant. ”

Maxime Michel, directeur

Chaque semaine, dans les classes, se tient un conseil : les enfants se réunissent en collectif, avec l'adulte mais pas sous sa direction. Les élèves gèrent la vie collective, ils ont des rôles - président, secrétaire -, ils font des propositions et prennent des décisions pour améliorer le fonctionnement de l'établissement, ils gèrent les conflits, etc.

Dépôt de plainte

Aujourd'hui le (jour), je, (prénom du plaignant)
 dépose une plainte contre pour (coche la case)

violence insulte casse de matériel autre

Réparation : réglé ? :

Un cahier des plaintes recense les conflits entre enfants ou avec l'adulte. Durant le conseil, un temps est dédié à leur gestion. Si le conflit n'est pas réglé, les élèves concernés posent les choses, on en parle et à la fin, on pose une réparation.

Les élèves se voient attribuer des ceintures de comportement inspirées de celles du judo. Chaque niveau de ceinture vient récompenser le respect de certains devoirs - respecter les règles, avoir ses affaires, se comporter avec respect envers les autres - et accorder en contrepartie certains droits - participer à l'animation de certains ateliers, avoir du temps de récréation supplémentaire, faire de la trottinette ou du vélo, par exemple.

Les droits sont décidés en concertation avec les élèves. L'objectif est de leur donner l'envie de respecter les devoirs de chaque ceinture. Par exemple, pour ceinture verte (ci-dessous), le permis de circuler dédouane l'enfant de se mettre en rang, il peut vivre sa vie dans l'établissement un peu plus librement.

C'est toujours le conseil qui décide si un élève peut accéder à une nouvelle ceinture. Pour ça il doit avoir montré qu'il a pu respecter les règles. Le groupe évalue le comportement sans juger l'élève. Et toujours par rapport aux devoirs de la ceinture que vise l'enfant.

Le cadre de la vie commune est donc relativement strict. Les transgressions sont sanctionnées. Mais les élèves sont réellement impliqués et acteurs de ce cadre. Le contenu des droits et des devoirs est rediscuté avec eux. Ils peuvent critiquer, demander des nouveaux droits.

Le lundi matin, c'est la cérémonie de remise des ceintures. Il y a un petit mot du directeur, un diplôme et un bracelet. Les ceintures noires participent à la remise - c'est un des droits qu'ils ont acquis. Les rituels ont une place importante dans ces outils. Lors des conseils qui sont organisés selon des schémas très précis - désignation du président, assistant, secrétaire, rappel des règles, bilan de semaine, votes pour l'attribution des ceintures - ainsi que lors de la cérémonie de remise des ceintures.

➤ **POUR EN SAVOIR PLUS :**

Un reportage présentant l'école et une reconstitution d'un conseil.

https://www.youtube.com/watch?v=_QOoqkpfimc

https://www.youtube.com/watch?v=Fmfvk46C_vM



Pépite éducative



UNE CHARTE DE CLASSE EN 4^e

Les élèves sont invités à réfléchir à leurs besoins regroupés en deux catégories : « se sentir bien » et « bien travailler ». Ils doivent d'abord le faire seul, puis confronter leurs idées deux par deux, puis quatre par quatre pour aboutir à cinq propositions par groupe. Une fois que les besoins ont été identifiés, les élèves recommencent le même processus, cette fois pour élaborer les règles de vie de classe qui permettront, selon eux, de répondre aux besoins exprimés.

La professeure¹¹¹ laisse faire les enfants tout en encadrant le processus : gestion du temps consacré à chaque étape, organisation de la rédaction de la charte, etc.

Une fois que le document est finalisé, chaque élève est invité à le signer pour signifier son engagement. La professeure fait de même. Il sera également demandé aux parents de viser la charte et d'indiquer ainsi leur connaissance des règles.

111. Caroline Mathias-Guyader, professeure de mathématiques en collège, qui nous a partagé son expérience.

Charte de la classe de 4B pour l'année scolaire 2022-23 <small>année 4, 110 élèves / 1 professeur / 1 vieillesse / 12 intervenants / 2022</small>	
<p>Pour nous sentir bien en 4B cette année, nous avons besoin :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'avoir des amis dans la classe - D'une ambiance de classe chaleureuse et légère - De la sérénité (pas de stress) - De la confiance en soi - De l'entraide - De bons professeurs - Des locaux propres - D'un bon emploi du temps - De bonnes nuits de sommeil - D'une charge raisonnable de devoirs ++ 	<p>Pour bien travailler en 4B cette année, nous avons besoin :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Du calme / du silence - De la motivation - De la ponctualité - De bons espaces de travail - Du bon matériel - Des professeurs qui expliquent bien - Des sujets intéressants - D'une bonne relation professeurs/élèves - D'une charge raisonnable de travail ↔ 
<p>Pour que l'ambiance de classe soit agréable en 4B toute l'année, nous, élèves de 4B, nous engageons à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nous entraider - Chuchoter pour nous entraider ou pendant les travaux de groupes - Eviter de bavarder - Nettoyer notre espace de travail - Respecter nos professeurs - Respecter nos camarades - Être ponctuel-le-s - Être gentil-le-s - Être poli-e-s (se dire bonjour, merci, au revoir, à demain...) 	<p>Pour que notre travail se déroule dans les meilleures conditions jusqu'à la fin de l'année, nous, élèves de 4B, nous engageons à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre nos leçons - Faire nos exercices => sinon 1 croix / à 3 croix : une heure de retenue - Respecter les délais fixés par les professeurs - Toujours essayer - Être organisé-e-s, par exemple, en suivant les points suivants : <ul style="list-style-type: none"> • Ecrire dans l'agenda/cahier de textes • Anticiper nos devoirs • Préparer nos cartables la veille • Ranger régulièrement nos porte-vues et nos classeurs • Coller les feuilles dans nos cahiers - Arriver à l'heure => sinon passer à la vie scolaire - Ne pas bavarder en classe => sinon 1 croix / à 3 croix : une punition - Avoir notre matériel - Respecter le matériel du collège - Avoir un comportement respectueux et adapté aux cours (Respecter le règlement intérieur)



Libre expression

« RESPECT DES RÈGLES ET LIBERTÉ DE PENSER », PAR ALAIN BENTOLILA, LINGUISTE

Il y a près de 2500 ans, Platon écrivait dans La République :

*Lorsque les pères s'habituent à laisser faire les enfants,
Lorsque les fils ne tiennent plus compte de leurs paroles,
Lorsque les maîtres tremblent devant leurs élèves et préfèrent les flatter,
Lorsque finalement les jeunes méprisent les lois parce qu'ils ne reconnaissent
plus au-dessus d'eux l'autorité de rien ni de personne,
Alors c'est là, en toute beauté et en toute jeunesse, le début de la tyrannie.*

L'école française est-elle un lieu où règnent la peur et la frustration contrairement à d'autres systèmes où l'école serait un lieu de joie et de bonheur sans nuages ? Aujourd'hui, toute exigence, toute évaluation quantifiée sont devenues synonymes d'une intolérable stigmatisation des plus faibles et des plus fragiles.

Reviennent ainsi en force ceux qui confondent avec complaisance « règles sociales » et « contraintes », « conventions arbitraires » et « abus ». De même que certains peuvent se sentir frustrés de ne pouvoir emprunter telle ou telle rue ou de ne pas pouvoir fumer en paix dans le wagon d'un train, de même le fait de devoir mettre un « S » au pluriel ou celui de se lever lorsque le maître entre dans la classe engendrent une insupportable frustration chez certains de nos « malheureux » élèves.

Beaucoup ignorent en effet que la règle d'accord en nombre n'est pas une contrainte abusive et que bien au contraire, elle donne la possibilité d'exprimer sa pensée au plus juste de ses intentions. Beaucoup prennent la convention qui invite à se lever à l'entrée du maître pour un acte de soumission insupportable alors qu'elle signifie qu'on reconnaît tout simplement le statut de l'enseignant et qu'on assume le sien.

De la même façon certains de nos enseignants en sont venus à confondre la notion de convention arbitraire et celle d'abus de pouvoir. On a oublié -et la situation actuelle nous le rappelle cruellement - qu'un dictateur est quelqu'un qui impose à un peuple des abus qui tous sont à son propre avantage ou à celui des oligarques qui confortent son pouvoir ; alors que, si toutes les langues sont fondées sur le principe de l'arbitraire du signe, ce n'est pas pour contraindre cruellement ses utilisateurs mais au contraire pour les rassembler.

Loin d'être tyranniques, les conventions arbitraires partagées par tous libèrent nos esprits et assurent un juste partage de nos pensées. Sans la force arbitraire de la grammaire, comment eût fait Eluard pour nous imposer l'image magnifique d'une terre bleue comme une orange ? Comment eut fait Galilée pour imposer l'idée que c'était bien la terre qui tournait autour du soleil et non le contraire ? Les règles arbitraires libèrent les Hommes des chaînes de l'évidence ; elles font des Hommes des créateurs et non des créatures.

Ces regrettables confusions ont ainsi nourri les petites lâchetés dans lesquelles s'est complu l'éducation au cours des quarante dernières années; lâchetés qui ont détourné bien des élèves du respect des règles sociales et linguistiques et ont sapé l'autorité du maître d'école.

Pour des raisons essentiellement idéologiques, les instituts de formation des maîtres ont tenté de mettre dans la tête des enseignants que toute convention, pour être respectable, devait pouvoir être « justifiée » et motivée. Les règles arbitraires, n'autorisant, par leur nature même, aucune hypothèse, aucune supputation, ont donc été dénoncées comme abêtissantes tout juste bonnes à rendre plus cruelle encore la sélection perverse dans laquelle se complairait l'école. Puisqu'un élève ne pouvait « découvrir » pourquoi on doit mettre un « s » ou un « x » à la fin d'un mot pour indiquer le pluriel, ou encore pourquoi on écrit « reine » et non « rène », alors il devenait inopportun, voire cruel, d'obliger un élève à observer ces règles de grammaire et d'orthographe.

Puisque l'on ne pouvait expliquer la relation entre le fait de se lever et le témoignage de respect dû au maître, pourquoi ne pas alors choisir d'agiter sa casquette ou de brandir son majeur? Ainsi est venu le temps où on a décidé de dispenser l'élève « constructeur de savoirs » des règles de l'orthographe, de la grammaire et des conventions de civilité : car les conventions arbitraires ne se construisent pas elles se respectent.

Éduquer, dès l'école maternelle, un enfant à son métier d'élève, ce n'est certainement pas l'inviter à s'en remettre à son propre instinct en espérant qu'il tombe de temps en temps sur le juste comportement intellectuel ou social. C'est, au contraire, lui donner les codes et des règles en lui faisant accepter qu'ils soient arbitraires mais nécessaires.

Et ces règles ne s'inventent pas ; elles sont les instruments de notre pensée et nous permettent de vivre ensemble. Une fois acquises et automatisées, elles permettent à un élève de faire donner à plein son intelligence, de l'ouvrir à la pensée d'un autre, de libérer son imagination et son esprit critique face à des situations qu'il a alors les moyens de dominer.

Le « temps de l'apprenti » n'est pas un temps volé au plaisir de la découverte, ce n'est pas un temps où l'on bride une jeune intelligence par des contraintes autoritaires ; c'est, au contraire, le temps qu'on offre à un élève pour qu'il acquière progressivement des repères solides, des automatismes rodés, des comportements pertinents afin qu'il puisse ensuite oser avec bonheur une vie sociale et intellectuelle audacieuse, mais respectueuse des autres.

La sanction : comment gérer la transgression ?

Nombre d'éducateurs sont confrontés à des enfants ou des jeunes qui transgressent les règles - parfois régulièrement et avec violence. Le besoin de les sanctionner peut se faire sentir pour plusieurs raisons. D'autres enfants, ou des adultes, peuvent être victimes de ces transgressions et se sentir légitimes à exiger une réparation. Mais la sanction peut également avoir une fonction symbolique pour signifier l'importance de la règle.

“ La sanction n'est pas là pour faire mal mais pour faire sens¹¹⁰. ”

Eirick Prairat,
philosophe de l'éducation

Cependant, la sanction, quand elle prend notamment la forme d'une punition, d'une coercition ou d'une privation pour l'enfant peut être considérée comme une violence à son égard. D'où un trouble légitime pour les éducateurs chargés de faire respecter le cadre éducatif et les règles collectives.

110. Dans « Éduquer sans sanctionner ? Les malentendus de l'éducation positive », *The Conversation*, 04 Mai 2023. Consultable en ligne : <https://theconversation.com/educer-sans-sanctionner-les-malentendus-de-leducation-positive-203482>



Focus

SANCTION, PUNITION, DE QUOI PARLE-T-ON ?

Dans le langage courant, on désigne par le mot « sanction » une mesure de répression prise suite à un acte jugé transgressif : ne pas respecter une consigne, enfreindre une règle, etc.

Dans le contexte éducatif, l'enfant s'expose à des sanctions lorsqu'il s'oppose aux instructions des adultes - il ne range pas sa chambre, n'a pas fait ses devoirs, etc. -, ne respecte pas une règle de la vie en commun - il frappe un camarade, arrive en retard à un cours ou une activité, etc.

Dans le contexte scolaire, on distingue les punitions, souvent directement infligées par le professeur - renvoi du cours, heure de colle, travail supplémentaire - des sanctions disciplinaires administratives qui sont, selon les cas, prononcées par le chef d'établissement ou le conseil de discipline - avertissement, blâme, exclusion temporaire ou définitive.

Cette distinction se retrouve, parfois avec un autre vocabulaire, dans d'autres contextes éducatifs - établissements de protection de l'enfance, mouvements d'éducation populaire, pratique sportive.

Gérer les conflits pour prévenir le besoin de sanction

Le débat autour de la pratique du *time-out*, l'isolement temporaire de l'enfant ayant un comportement transgressif, est assez symptomatique de ce trouble. Considérée comme une pratique violente, assimilée à du dressage n'ayant pas de vertu éducative, par certains, elle est au contraire défendue par la très populaire psychologue pour enfants Caroline Goldman.

La passion dont font preuve les protagonistes de cette passe d'armes apparaît comme un signe d'une tension. La punition renvoie effectivement à une pratique verticale de l'autorité dont le principe met de plus en plus mal à l'aise les éducateurs, les parents en premier lieu. Pourtant, la survenance de situations de crise où le dialogue avec l'enfant ou le jeune se révèle impossible contribue à faire ressentir un besoin de solutions pour « gérer » la situation.

Bruno Robbes estime que « savoir différer dans le temps » est un principe d'action primordial de l'autorité éducative des enseignants. « Là, je vois que ce que je te demande, tu n'es pas en mesure de le faire, je reprends le cours mais on reviendra à ce problème¹¹². » Le recours à un examen différé pourra éviter la survenance de comportements transgressifs plus graves rendant plus aigu le besoin de sanctions.

« Au contraire, lorsqu'un professeur cherche à obtenir d'un élève une obéissance immédiate et inconditionnelle sous la forme d'une soumission, il augmente le risque d'être la victime de violences physiques de la part de celui-ci¹¹³. »

Le sens de la sanction pour l'enfant

« Pour qu'il y ait restauration de ce qui a été impacté par la faute, il importe que la sanction soit activante pour le jeune. Son contenu doit chercher à « réparer » ce que le comportement du jeune a abîmé. Les jeunes eux-mêmes expriment ce besoin de restauration. Il faut donc s'interroger sur le sens des contenus des sanctions. »

Emmanuel Besnard,
directeur de Valdocco Formation

Le processus de sanction dans un cadre éducatif porte un enjeu important relatif à l'autorité : elle doit avoir du sens pour l'enfant et ne pas faire obstacle à la relation avec l'adulte. Ce qui nécessite sans doute sa participation active à la fois en amont en aval des situations de transgression des règles ou des normes. Pouvoir poser plus tard un regard réflexif sur la sanction permet de mesurer l'effet qu'elle aura eu sur l'enfant, ce qu'il en a retiré, compris.

112. Dans la vidéo « Autorité à l'école, un levier de bien-être professionnel », vidéo proposée sur le site Canotech du Réseau Canopé : <https://www.canotech.fr/a/autorite-a-lecole-un-levier-de-bien-etre-professionnel>.

113. Extrait de l'article « Exercer une autorité éducative : principes d'action et dispositifs de formation possibles pour les professeurs ». Site du CRAP Cahiers pédagogiques : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/exercer-une-autorite-educative>.

Des dispositifs d'élaboration en commun des règles du groupe présentent l'avantage de permettre une meilleure connaissance des règles, une réflexion commune sur les sanctions à appliquer en cas de non-respect et un processus de validation qui garantit, au moins formellement, une adhésion de tous.

Cette perspective se retrouve assez largement dans les préceptes de l'éducation nouvelle. Eirick Prairat, dans son ouvrage *La sanction en éducation*, y voit une façon de changer de regard sur la transgression qui, dans un contexte scolaire devient « moins un acte de désobéissance vis-à-vis du maître que la violation du lien de solidarité qui relie les membres du groupe¹¹⁴ ».

La transgression peut être vue comme un signal d'un dysfonctionnement dans

la relation éducative. Elle peut souligner un besoin de revisiter le sens des règles, d'interroger la place de l'enfant - ou de l'adulte - dans la relation éducative, dans le groupe, etc. La sanction comporte alors une dimension restaurative dont il convient d'identifier les effets.

Il est donc important que l'implication de l'enfant ou du jeune dans la sanction se poursuive après l'application de celle-ci. Il faut pouvoir identifier le sens que le jeune y a associé, la façon dont il se projette dans la suite, etc.

Un système de sanction peut se révéler efficace et dissuasif lorsqu'il suscite chez l'enfant de la soumission, par exemple par peur de la douleur ou de l'humiliation. Cependant, un tel système ne suscite pas forcément une adhésion au sens de la règle et peut avoir comme effet pervers d'altérer la confiance envers l'adulte.

114. Eirick Prairat, *La sanction en éducation*, Presses Universitaires de France, 2003, p.49.



Fil rouge

UN ÉTABLISSEMENT SANS SANCTION ?

Au village d'enfants SOS de Marly-lez-Valenciennes, la direction a pris le pari de ne plus recourir aux sanctions à l'égard des enfants accueillis.

Régulièrement, les professionnels utilisaient la menace d'intervention de la hiérarchie pour obtenir des changements de comportement : « si tu n'es pas sage, tu iras chez la directrice ! ».

L'équipe de direction du village d'enfants estimait ce fonctionnement peu satisfaisant car il ne s'attaquait pas aux causes des oppositions et des transgressions.



**SOS VILLAGES
D'ENFANTS**

S'ensuit la décision de changer la culture collective du village. Ce qui ne s'est pas fait sans heurts. « Dans les premiers temps, ça n'a pas été facile » reconnaît Perrine Gallet, directrice du village d'enfants de Marly. Dans les représentations des professionnels, il remontait souvent : « la direction ne veut pas sanctionner ».

« Éduquer sans punir, ce n'est pas ne pas réagir », observe pourtant Perrine Gallet. « Il s'agit de travailler avec l'enfant sur la compréhension et la réparation plutôt que d'être dans une logique de sanction. » Ce qui nécessite de réinterroger les usages habituels et d'être plus attentif à ce qu'expriment les enfants. Les conflits surviennent de façon répétée dans une maison le vendredi soir ? Il s'avère qu'on demandait aux enfants de faire leurs devoirs du week-end à ce moment-là ce qui les mettait en difficulté. Ce n'était pas le moment pour eux.

Les décisions de l'adulte doivent pouvoir faire sens pour l'enfant. Certains professionnels avaient pris l'habitude de confisquer le téléphone portable des adolescents pour sanctionner des comportements débordant du cadre. L'équipe de direction les a invités à réfléchir et accompagné à faire autrement : « quel est le sens de cette sanction ? Que peut en comprendre le jeune ? »

Plutôt que d'appliquer d'en haut des sanctions, les adultes sont invités, en cas de transgression avérée, à impliquer l'enfant : « qu'est-ce que toi tu proposes pour réparer ? » Ce qui se révèle exigeant sur le plan de l'organisation et de l'accompagnement des équipes. Perrine Gallet, la directrice et cheffe de service, s'appuie sur un ensemble de dispositifs pour travailler sur l'éducation sans sanction : formations, groupes d'analyse de pratiques, etc.

Elles se sont également beaucoup impliquées dans la mise en œuvre de cette nouvelle culture collective. « Il est important de faire avec les équipes, d'ouvrir des espaces de parole, d'assurer la médiation entre les professionnels et les jeunes. »

Une démarche qui prend du temps ! Il a fallu beaucoup soutenir les équipes. Mais ça en valait sans doute la peine : la parole s'est libérée, la confiance s'est établie.

« Faire autorité c'est avant tout comprendre le comportement des enfants mais également retravailler avec eux le sens de ce qu'on leur demande. » Perrine Gallet est convaincue des effets de cette démarche sur le lien de confiance entre enfants et adulte. Et sur sa capacité à éloigner le besoin de recourir à la sanction.

PARTIE 3

D'authorités rivales à une communauté d'éducateurs



Si l'autorité éducative peut être pensée au prisme de la relation éducative entre un adulte et un enfant, elle doit également être considérée dans sa dimension collective.

En premier lieu parce que la relation éducative est inséparable du cadre institutionnel dans lequel elle émerge et s'épanouit : dans la famille, à l'école, dans le club de sport, dans le centre de loisirs. Les problématiques d'organisation et les contraintes auxquelles sont soumis les éducateurs - emploi du temps, programme imposé, tâches administratives, relations entre adultes - jouent un rôle non négligeable dans leur capacité à nouer des liens de confiance avec l'enfant.

“ Chacun cherchant à s'approprier le monopole de l'autorité, l'enfant est soumis à un conflit de loyauté dont il peut être difficile de s'extraire. ”

Il convient également de prendre en considération la position de l'enfant au carrefour de différentes autorités. Si l'autorité parentale est première, on ne peut négliger le fait que l'enfant, selon les moments de son éducation, est soumis à l'autorité d'autres adultes.

À ce titre, l'autorité apparaît dans les faits comme une œuvre collective. De ce fait, le développement de l'enfant repose en partie sur la capacité des différentes autorités l'entourant à justement « jouer collectif ». Lorsque chacune cherche à s'approprier le monopole de l'autorité sur l'enfant, elles le soumettent à un conflit de loyauté dont il peut être difficile de s'extraire.

Par ailleurs, l'isolement des éducateurs comme la tentation de déléguer l'autorité à d'autres - « ce ne sont pas mes affaires », « que l'école s'occupe de son éducation », etc. - présentent un risque accru de survenance des abus. Seul, on peut tomber plus facilement dans le dévoiement. L'absence de conscience d'une responsabilité collective menace, de son côté, d'abandonner l'enfant à l'autorité d'adultes peu soucieux de son intérêt.

Comment coordonner cette œuvre collective ? Probablement en tirant les enseignements relatifs aux conditions de l'épanouissement de la relation éducative. **Les éducateurs ont besoin de temps, de confiance et de soutien pour assumer pleinement leur rôle d'autorité auprès des enfants.**

Les institutions éducatives à l'épreuve de l'autorité

L'institution éducative constitue donc l'environnement immédiat de la relation entre éducateur et enfant. Dans l'établissement scolaire, par exemple, l'enseignant ne se contente pas de faire cours. Il interagit avec ses collègues, la direction, les autres personnels. Il est soumis à l'organisation interne de l'établissement – l'emploi du temps, les réunions, les conseils de classe – mais également de l'institution au sens large – les programmes scolaires, ses obligations légales, les circulaires ministérielles. Autant d'éléments qui affectent voire conditionnent sa propre pratique.

Une étude britannique avait d'ailleurs révélé que le stress des enseignants était en premier lieu le fait des autorités scolaires : pression de la direction et de la hiérarchie, tâches administratives, entre autres. Et la qualité de la relation entre collègues le principal facteur de prévention¹¹⁵.

Les autres éducateurs sont également soumis à des impératifs qui affectent leur capacité à investir sereinement la relation éducative. L'exercice de leur autorité s'en trouve donc affectée.

115. Jayne Griffith, Andrew Steptoe et Mark Cropley, « An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers », *British Journal of Educational Psychology*, n° 69, décembre 1999. Citée dans « Des causes inattendues du stress des enseignants », *Sciences Humaines*, n°106, juin 2000.

Autorité institutionnelle, autorité individuelle

« Avant de parler de l'autorité auprès des enfants, il convient de parler de l'autorité de l'institution auprès des professionnels. J'ai connu trois directions différentes, trois façons de voir l'éducatif. L'institution donne autorité au départ. Il faut un cadre défini. »

Delphine Travers, cheffe de service à la MECS Saint-Benoît à Annecy

Le foyer familial constitue pour l'essentiel des enfants la première institution éducative. Or, les parents ne sont pas entièrement maîtres des conditions dans lesquels ils exercent leur autorité. L'intervention d'un autre adulte membre de la famille ou des autres enfants vivant dans le foyer constituent autant de facteurs d'interférence qui nécessitent un minimum d'organisation. Il en est de même avec les exigences de la vie quotidienne – la préparation du repas, l'entretien de la maison, les obligations professionnelles – qui peuvent parasiter la bonne marche de la relation éducative.

Pour Philippe Fabry, psychosociologue et formateur en travail social, « la question capitale est le travail d'équipe, travailler ensemble. » C'est une clé déterminante

de la faculté d'une institution à générer de la bientraitance ou, au contraire, de la maltraitance¹¹⁶.

Maltraitements institutionnelles

Dans des institutions plus étendues – un établissement scolaire ou de protection de l'enfance, par exemple – ces facteurs organisationnels sont d'autant plus prégnants. Les relations entre adultes, y compris hiérarchiques, l'organisation du temps et des tâches des éducateurs, déterminent dans une large mesure le cadre de la relation éducative.

« En confiant aux éducateurs des tâches trop nombreuses, en leur accordant un temps trop restreint, les institutions éducatives créent les conditions d'usages abusifs de l'autorité. »

Ces facteurs conditionnent largement la possibilité de survenance des abus.

En confiant parfois aux éducateurs des tâches trop nombreuses, en leur accordant un temps trop restreint, dans un environnement peu bienveillant, les institutions éducatives créent les conditions d'une augmentation considérable du risque d'usages abusifs de l'autorité.

C'est ainsi que peut se développer une forme de maltraitance institutionnelle telle que définie par la Commission nationale de lutte contre la maltraitance et de promotion de la bientraitance : « Lorsque des situations de maltraitance résultent,

au moins en partie, de pratiques managériales, de l'organisation et/ou du mode de gestion d'une institution ou d'un organisme gestionnaire, voire de restrictions ou dysfonctionnements au niveau des autorités de tutelle sur un territoire, on parle de maltraitance institutionnelle¹¹⁷. »

Solitude des éducateurs

« Dans l'établissement, l'enseignant doit être perçu comme respecté par sa hiérarchie, par les parents. L'enseignant ne doit pas être seul. »

Bertrand Gaufryau, directeur du lycée agricole Armand David

Parmi ces facteurs, les relations entre les adultes dans l'institution revêtent une place importante. L'isolement des éducateurs est souvent mentionné comme un facteur de risque majeur. D'une part parce qu'il rend plus difficilement décelable l'abus. Mais également, et avant tout, parce qu'en faisant seul, on multiplie les chances de mal faire. Par ignorance, perte de légitimité, manque de recul, découragement, etc.

Les éducateurs peuvent avoir le sentiment d'être seuls. Dans le système éducatif français, par exemple, où l'enseignant jouit d'une certaine autonomie qui peut parfois se muer en solitude. Les échanges avec les collègues ou la hiérarchie peuvent parfois être difficile à mettre en œuvre lorsque la frontière entre collaboration et contrôle se révèle manquer de clarté.

116. Intervention dans le cadre du séminaire « L'éducation face au risque d'abus d'autorité. Comprendre pour mieux prévenir. » conçu par Apprentis d'Auteuil, le Collège des Bernardins et l'Institut supérieur de pédagogie (ICP), 13 avril 2021.

117. Commission nationale de lutte contre la maltraitance et de promotion de la bientraitance, *Démarche nationale de consensus pour un vocabulaire partagé de la maltraitance des personnes en situation de vulnérabilité*, Mars 2021.

“ Les professionnels doivent apprendre à accepter une ingérence dans leur relation à l'enfant. L'ingérence est la garantie d'une qualité et pas d'abord un processus de contrôle¹¹⁸. ”

Hélène Join-Lambert,
professeure des universités en sciences de l'éducation

Si l'organisation des institutions éducatives est tournée vers l'intérêt des enfants et des jeunes qu'elles accueillent, il ne faut pas perdre de vue que cet intérêt est poursuivi par la médiation du travail des éducateurs.

Symétrie des attentions

Les institutions éducatives ne peuvent se passer d'une attention aux éducateurs. Les sites spécialisés conseillent souvent aux parents de prendre soin d'eux, de ne pas s'oublier dans la poursuite de leur mission éducative. Cette mise en garde vaut pour l'ensemble des éducateurs. Les institutions éducatives ont tout intérêt à prendre soin d'eux afin d'éviter qu'ils ne s'estiment « sacrifiés » au profit de l'intérêt des enfants.

La façon dont s'exerce l'autorité hiérarchique n'est donc pas une question annexe à celle de l'autorité des éducateurs sur les enfants. L'idée d'avoir toujours « la porte ouverte » revient souvent pour symboliser la présence de la direction

aux côtés des éducateurs et des enfants – en établissement scolaire comme en maison d'enfants.

“ Il faut accepter en permanence d'avoir un regard des autres adultes. Le climat de confiance entre adultes est très important. Une relation quotidienne doit être tissée avec les éducateurs de terrain. ”

Pauline Spinas-Beydon,
directrice de la MECS St Jean à Sannois

La possibilité pour l'éducateur de trouver du soutien lorsqu'il est en difficulté est parfois prise très au sérieux par l'institution. Les Scouts et Guides de France, par exemple, mettent à la disposition de leurs équipes sur le terrain une ligne d'urgence accessible tous les jours 24h/24.

L'attention accordée à la qualité de la relation avec les enfants et les professionnels a un coût. Comme le décrit très bien Catherine Piel qui en avait fait une priorité dans le collège dont elle était principale :

« Cette manière de fonctionner a des conséquences sur l'amplitude de travail car elle demande de faire le choix du relationnel avant l'administratif ! La Principale Adjointe et moi-même faisons le choix d'être disponible dans la journée pour recevoir les élèves, les personnels, les parents en entretien pour régler des situations problématiques ou autre. Quelques élèves pouvaient occuper une grande partie de notre temps pour tenter de les garder au collège afin qu'ils poursuivent leur scolarité. Donc nous commençons le travail administratif à 18h. »

118. Intervention dans le cadre du séminaire « L'éducation face au risque d'abus d'autorité. Comprendre pour mieux prévenir. » conçu par Apprentis d'Auteuil, le Collège des Bernardins et l'Institut supérieur de pédagogie (ICP), 13 avril 2021.



Pépète éducative



LES ESPACES BÉBÉ PARENTS DE LA CROIX-ROUGE FRANÇAISE

Face à l'augmentation de la précarité et de l'isolement social des familles et consciente que la vulnérabilité des parents a des conséquences négatives sur le bien-être et le développement des enfants, dès leur plus jeune âge, **la Croix-Rouge française a créé en 2006 les Espaces Bébé Parents, des dispositifs d'accompagnement à la parentalité** animés par des bénévoles. Aujourd'hui, ce sont 23 Espaces Bébé Parents répartis sur l'ensemble du territoire qui accompagnent plus de 1 700 familles et ont pour missions de :

- **Écouter, échanger et orienter :** comme dans l'ensemble des dispositifs de la Croix-Rouge française, les familles accueillies bénéficient d'une écoute attentive des bénévoles ainsi que des conseils d'intervenants professionnels Petite Enfance sur les bonnes conduites à adopter pour la prise en charge de leurs enfants en bas âge. Selon leurs problématiques, les parents en difficulté sont informés et orientés vers les autres acteurs ou dispositifs pertinents (structures de la Croix-Rouge française, autres associations, services délivrant des aides sociales, services de santé, etc.).
- **Accueillir et recréer du lien social :** les Espaces Bébé Parents disposent d'un **espace de convivialité** favorisant les échanges entre des parents souvent isolés ainsi que d'une aire de jeux permettant l'épanouissement, l'éveil et la socialisation des enfants de 0 à 36 mois. Elle s'accompagne d'un espace dédié à la motricité pour les plus âgés d'entre eux et leurs frères et sœurs. De plus, **au moins 8 ateliers par an** sont organisés dans chaque espace : atelier cuisine, atelier massage bébé, atelier beauté, atelier photographie, atelier couture, atelier écriture, atelier éveil, atelier premiers secours etc. Ils s'adressent aux familles et aux enfants afin de créer du lien social entre les parents et entre les enfants.
- **Soutenir via une aide matérielle :** les familles accueillies rencontrant, pour grand nombre d'entre elles, des difficultés financières, les Espaces Bébé Parents disposent d'une « **Bébé boutique** » permettant aux familles d'acquérir des couches, du lait, de l'alimentation infantile, des produits d'hygiène, des vêtements, des articles de puériculture et des jouets pour un prix symbolique. La participation financière reste symbolique (10 % à 30 % du prix du marché) mais contribue au processus de revalorisation de l'individu et met en place une démarche plus participative. Lorsque la famille n'est pas en mesure de fournir une participation financière, le panier lui est donné gratuitement.

La Croix-Rouge française s'inscrit dans la promotion d'une éducation sans violence et s'appuie sur les potentialités et compétences des enfants, de leurs parents et l'activation de leur environnement pour répondre aux difficultés de la relation parents-enfants. Toutefois, les difficultés économiques auxquelles sont confrontées de nombreuses familles ne leur permettent pas d'apporter le confort matériel suffisant ou souhaité à leurs enfants, et entravent leur fonction parentale. Elles génèrent de fortes préoccupations et des tensions chez les parents peu propices à une relation parentale apaisée et enfin dégradent souvent la confiance des parents en eux-mêmes et en leurs capacités parentales. En agissant sur les préoccupations matérielles des parents, en leur donnant un espace de répit, en valorisant leurs compétences parentales et en luttant contre leur isolement, les Espaces Bébé Parents agissent de manière concrète sur les conditions permettant un exercice apaisé de l'autorité.

Vers une culture de l'autorité ?

Les institutions éducatives peuvent ressentir le besoin d'installer et de diffuser en leur sein une culture spécifique de l'autorité. Cette intention initiale, souvent motivée par la volonté de remédier à des usages jugés abusifs ou d'aller vers plus de « bienveillance » des enfants, nécessite parfois de changer des habitudes profondément ancrées chez les éducateurs.

En ceci, les injonctions ne suffisent pas. On peut souhaiter, par exemple, « promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante¹¹⁹ » ou en appeler par la loi à une « école de la confiance¹²⁰ », ce seront en définitive les pratiques mises en œuvre par les éducateurs qui incarneront la réalité de l'institution.

Apprendre à apprendre à l'enfant

Le recours à la formation joue donc un rôle important pour initier des changements de pratique. Les éducateurs ne peuvent se contenter de principes, ils ont besoin d'outils. Il faut qu'ils puissent visualiser comment, concrètement, ils vont pouvoir modifier leurs pratiques. L'institution – à l'échelle d'un établissement, d'un réseau, d'une académie – doit donc leur fournir des outils de formation pertinents et efficaces.

Ce manque de formation est pointé du doigt par les enseignants français en ce qui concerne les pratiques en classes. Ils ne sont que 55 % à avoir été formés à la gestion des comportements des

élèves et de la classe au cours de leur formation initiale, nettement moins que la moyenne de l'OCDE (72 %). En outre, seuls 22 % d'entre eux estiment se sentir bien préparés pour cet aspect de leur mission à l'issue de cette formation¹²¹.

Les futurs enseignants sont nombreux à trouver leur préparation trop théorique. Ils « préfèrent les conseils à la formation, veulent savoir se comporter dans la classe, parler aux élèves, poser leur voix et se déplacer¹²² ». D'où une certaine attirance pour des parcours ayant une portée plus opérationnelle – pédagogies nouvelles, communication non violente, compétences psycho-sociales, entre autres.

121. Enquête Internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), 2018.

122. Patrick Rayou, « Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation », dans Philippe Perrenoud, *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience, De Boeck, 2008.

119. Circulaire de rentrée 2014 du Ministère de l'éducation nationale.

120. Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.



Pépite éducative

AU COURS CHARLEMAGNE, UN CADRE PORTEUR DE SENS



Le cours Charlemagne est posé en bas des immeubles qui bordent la dalle d'Argenteuil (95). Ici, l'autorité, c'est d'abord le directeur, Hughes de Vallavieille. Du haut de ses presque 2 mètres, il préside l'appel matinal quotidien des classes et des élèves.

“ *Aujourd'hui, nous fêtons l'anniversaire de l'inauguration de la Tour Eiffel. À la cérémonie s'étaient exprimés le ministre, puis le charpentier et le mécanicien du chantier. Vous serez peut-être ingénieur, comme Gustave Eiffel, ou charpentier ou mécanicien – ou même ministre ! Mais je vous souhaite d'avoir la chance de prendre part à de belles œuvres collectives comme celle-ci !* ”

Le directeur à l'appel matinal

Au sein des écoles du réseau Espérance banlieues, l'effort est porté sur le cadre de vie et l'organisation du quotidien pour soutenir le travail des éducateurs :

- Des rituels très précis sont mis en place et enseignés à chaque élève pour les déplacements, les sorties scolaires, les déjeuners en équipe...
- Les aînés sont responsables d'équipages, ils exercent ainsi pas à pas une autorité bienveillante au fur et à mesure des temps de formation et deviennent des guides pour les plus jeunes. Être en posture de recevoir l'autorité et de l'exercer construit une relation intérieure avec la notion d'autorité ;
- Les récréations sont des temps animés par des jeux organisés qui permettent aux élèves de se détendre dans des activités joyeuses et contrôlées.

Les classes de 15 élèves permettent à chaque enseignant d'avoir une attention personnelle pour chaque élève et donc de veiller à ce que ce qui est exigé soit appliqué. Tous les directeurs accueillent chaque élève par une poignée de main, un bonjour et un regard personnalisé.

L'autorité étant déléguée à l'école par les parents, un lien très étroit est tissé tout au long de la scolarité pour veiller à la cohérence entre autorité à la maison et autorité à l'école.



Ainsi, Catherine Piel, principale de collège en éducation prioritaire, a progressivement cherché à diffuser les outils de la communication non violente dans son établissement. En montrant dans sa propre pratique les bénéfices des formations qu'elle avait elle-même suivies. En invitant par la suite un formateur pour une conférence dans l'établissement. En organisant une journée d'initiation pour les personnels volontaires, etc. Soit un vrai travail de concertation, de proposition et de facilitation auprès des enseignants.

Bien souvent, les enseignants qui cherchent à faire évoluer leur pratique et interrogent leur posture doivent se former sur leur temps libre en finançant eux-mêmes les séances. Les outils proposés dans le cadre de la formation initiale ou continue ne suffisent pas toujours même si l'offre académique de formation tend à intégrer petit à petit des outils comme les compétences psycho-sociales ou la communication non violente.

À l'école de la coopération

La difficulté dont témoignent les enseignants à partager leurs ressources de manière systématique relève d'une tradition française d'une pratique essentiellement solitaire. Hormis quelques rares épisodes d'inspection, un enseignant n'est jamais officiellement incité à partager les fruits de ses expériences en classe à tout autre public que ses élèves.

À noter que la co-intervention dans les classes – soit le fait de dispenser et donc de préparer un cours en binôme –, la nomination de deux professeurs principaux par classe au collège ainsi que la conception en équipe d'une progression annuelle, sont des pratiques qui tendent

à se développer davantage en éducation prioritaire, où les équipes sont souvent motrices en termes de pédagogie.

Ces établissements, qui se situent en dessous d'un seuil déterminé par des indices scolaires et sociaux, répondent depuis 2014 au Référentiel pour l'éducation prioritaire¹²³, qui encourage une approche systémique des apprentissages.

Cette dernière repose sur le postulat que les acquis et les savoirs se gagnent de manière plus effective lorsqu'ils dépassent la seule transmission verticale professeur-élève et les murs de la classe, pour s'inscrire dans un dialogue avec l'ensemble de l'équipe pédagogique – personnels scolaires, personnels médicaux, travailleurs sociaux, référents du Projet de Réussite Éducative de la ville – les parents, ainsi que les associations. L'objectif est double : comprendre l'enfant dans sa globalité, sans faire abstraction de son contexte familial, et construire les acquis autour de la pédagogie de projet, qui va par exemple allier scolaire et périscolaire et donner davantage de sens aux apprentissages.

Dans ce cadre, le rôle de l'enseignant se transforme : du soliste qu'il était, il tend à devenir un chef d'orchestre. Avec ses pairs dans la cadre des pratiques de concertation, avec les familles ou les intervenants extérieurs pour qui il fait figure de référence et d'animateur indispensable de coopérations fécondes pour la réussite des enfants. Avec les enfants eux-mêmes dans le cadre de pratiques pédagogiques participatives, il vient à donner davantage de responsabilités aux élèves.

123. Consultable à cette adresse : <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>



Pépîte éducative

DES FORMATIONS AUX DROITS DE L'ENFANT



L'association SOS Villages d'enfants a très tôt identifié un besoin de former les professionnels de l'éducation - en particulier les éducateurs de la protection de l'enfance - à des pratiques construites autour de l'approche par les droits de l'enfant.

Elle s'est appuyée notamment sur l'expertise de Vanessa Sedletzki, spécialiste des droits de l'enfant auprès de l'UNICEF et fondatrice de la société de conseil Rights On, pour accompagner des professionnels souvent démunis pour juger de la conformité de leurs pratiques avec des principes qui peuvent apparaître plutôt abstraits comme l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit à la participation, etc.

Les formations proposent des dilemmes concrets pour affiner la perception de l'intérêt de l'enfant. Sont également abordés les conflits qui peuvent exister entre certains droits. Comment, par exemple, conjuguer les exigences de protection de l'enfant et celles de sa vie privée.



unicef les enfants ont des droits

DÉCLARATION DES DROITS DE L'ENFANT APPROUVÉE PAR L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES LE 20 NOVEMBRE 1959

<p>1 Droit à l'égalité, sans distinction de race, de religion ou de nationalité.</p>	<p>2 Droit à une attention particulière pour son développement physique, mental et social.</p>	<p>3 Droit à un nom et à une nationalité.</p>	<p>4 Droit à une alimentation, à un logement et à des soins médicaux appropriés.</p>	<p>5 Droit à une éducation et à des soins spéciaux quand il est handicapé mentalement ou physiquement.</p>
<p>6 Droit à la compréhension et à l'amour des parents et de la Société.</p>	<p>7 Droit à l'éducation gratuite et aux activités récréatives.</p>	<p>8 Droit aux secours prioritaires en toutes circonstances.</p>	<p>9 Droit à une protection contre toute forme de cruauté, de négligence et d'exploitation.</p>	<p>10 Droit à la formation dans un esprit de solidarité, de compréhension, d'amitié et de justice entre les peuples.</p>



Pépite éducative

« PENSER ET AGIR ENSEMBLE » CHEZ LES APPRENTIS D'AUTEUIL

La fondation Apprentis d'Auteuil est une œuvre sociale qui se consacre depuis plus de 150 ans à l'accueil, la formation et l'aide à l'insertion des jeunes en difficulté sociale, ainsi qu'à l'accompagnement des familles dans le cadre d'une démarche préventive. Les 250 établissements, 7 500 salariés et 30 000 jeunes s'inscrivent dans un projet éducatif et stratégique de grande ampleur, régulièrement questionné par la gouvernance de la Fondation.

Ainsi en 2015, des Assises sont initiées, avec la contribution d'ATD quart monde, pour engager une large démarche de réflexion sur la stratégie et le déploiement de la Fondation. Elle vise à impliquer davantage les premiers bénéficiaires de ses actions dans leur propre stratégie d'accompagnement.

Comment prendre davantage en compte les jeunes et familles dans le projet global, en amont de la prise de décision ? Quelle place et quels outils leur attribuer pour que leur parole soit entendue ? Au-delà de l'efficacité des actions éducatives, il s'agit d'instaurer et de maintenir le principe d'implication des jeunes et des familles dans les projets qui les concernent et dont ils sont les principaux bénéficiaires.

La démarche « Penser et Agir Ensemble » naît de ces Assises, projet de transformation de longue haleine qui porte sur tous les niveaux où la participation des jeunes est possible. C'est le cas dans les établissements, en créant par exemple avec les élèves des instances de médiation pour résoudre les conflits. Au sein des directions régionales avec la formation de référents spécifiques, par des temps forts et rencontres dédiés. Au niveau national également, où les jeunes seront bientôt effectivement sollicités pour participer à la gouvernance des Apprentis d'Auteuil.

Salariés, bénévoles, partenaires français et internationaux sont communément inclus dans cette démarche réflexive vouée à être renouvelée à échéances régulières pour instaurer une véritable culture éducative commune et acquise par l'ensemble de la communauté.

Pour mieux la structurer, 10 « repères » bornent ces avancées.

1. Vouloir changer.
2. Nous reconnaître égaux en dignité.
3. Définir des règles claires.
4. Engager individuellement et collectivement notre responsabilité.
5. Nous comprendre en utilisant des mots communs.
6. Dire à l'autre que j'ai besoin de lui.
7. Permettre à chacun de prendre sa place.
8. Prendre du plaisir ensemble.
9. Faire des arrêts sur image.
10. Nous ouvrir aux autres.

« Penser et Agir Ensemble » fête aujourd'hui ses 7 ans d'existence. La démarche est effective selon des degrés variables en fonction des territoires. Des transformations s'opèrent lentement: les postures évoluent petit à petit, les accompagnants comme les jeunes développent de nouvelles compétences - techniques d'animation, accompagnement au changement.

“ Penser et agir ensemble, c'est un effort exigeant, parfois difficile, jamais décevant. ”

Penser et Agir Ensemble, quelques points de repères

En octobre 2022, un colloque intitulé « les clés du projet éducatif » organisé par le siège de la Fondation accueille plus de 500 personnes et est entièrement porté et mené par des jeunes, formés à l'animation de groupe et la prise de parole ! Un exemple illustrant le 7^e repère « Permettre à chacun de prendre sa place ».

- Ici je suis à l'aise mais grâce à quoi ?
- Personne ne parle trop, même les bavards.
- Chacun ose s'exprimer, même les timides.
- On prend le temps se connaître. Personne ne se moque.
- Une attention est portée à chacun.
- Il n'y a pas que des discussions, il y a aussi des dessins, des mimes, des jeux...
- L'animation est diversifiée, on ne décroche pas.
- Chacun prend sa place.
- Parfois on réfléchit seul, parfois en petits groupes, parfois en grand groupe.

Suivant les préconisations du référentiel, les enseignants d'Éducation prioritaire sont ainsi amenés à se former sur le terrain. L'ensemble des enseignants du territoire français gagneraient à développer les mêmes logiques de concertation et d'adaptation, et l'offre de formation continue pourrait largement s'enrichir d'une formation pratique et de partages d'expériences. Rappelons que le taux de participation des enseignants à une formation continue est en France le plus faible de l'OCDE.

La disponibilité des éducateurs - temporelle, intellectuelle, émotionnelle - constitue la condition impérative de l'évolution des pratiques au sein d'une institution.

La mise en place de rendez-vous réguliers destinés à des analyses de pratique, à des retours réflexifs, doit pouvoir s'intégrer dans l'emploi du temps.

Ces temps d'échanges et de confrontation des pratiques doivent permettre d'éviter de créer un trop grand écart entre les

pratiques des différents membres d'une équipe. Sous peine d'altérer la cohérence du cadre que peuvent percevoir les enfants et les jeunes. Mais également, pour ne pas créer des conflits entre collègues.

Une professeure de collège formée à la communication non violente confiait ainsi être parfois accusée de laxisme par des collègues qui s'estiment mis en difficulté par le cadre qu'elle met en place dans sa classe. Diagnostic confirmé par une ancienne cheffe d'établissement qui pointe l'importance de ne pas laisser s'instaurer un écart trop important entre les pratiques des différents enseignants¹²⁴.

La coordination, au sein de l'école, entre les activités scolaires et périscolaires et les adultes les encadrant peut également constituer un atout important pour travailler sur le sens des règles de vie en commun auprès des enfants.

124. Entretiens menés dans le cadre de notre étude.



Pépète éducative

LES ATELIERS AMASCO TISSENT LE LIEN ENTRE L'ENSEIGNEMENT ET L'ANIMATION

L'association Amasco propose aux enfants âgés de 6 à 12 ans des ateliers pendant les vacances scolaires. Le gage de réussite est « d'apprendre en s'amusant ». En s'appuyant sur le plaisir de l'enfant, les équipes amènent les « petits aventuriers » à travailler des compétences psychosociales comme la gestion du stress et des émotions, l'aisance dans les relations interpersonnelles, et la confiance dans leurs capacités d'apprentissage.

Les ateliers
Amasco
Apprendre en s'amusant



Le taux d'encadrement offre un réel confort aux intervenants : un adulte pour 5 enfants pour un accueil à taille humaine - 25 enfants maximum. Les ateliers réunissent au sein d'une même équipe des éducateurs venant de milieux professionnels différents. Les postes de responsable d'atelier sont majoritairement occupés par des professeurs des écoles. Pour autant, aucune hiérarchie n'est apparente au sein de l'équipe composée aussi d'un large panel d'animateurs : étudiants en Master MEEF, animateurs BAFA, éducateurs spécialisés...

Dès la conception du planning, chacun des éducateurs propose des activités qui sont envisagées en progression selon ses compétences personnelles : jeux, arts, philosophie, littérature, sciences. Les qualifications diffèrent mais se complètent et chacun se nourrit des appétences des autres.

Les expériences vécues au sein des ateliers Amasco permettent aux encadrants d'expérimenter des méthodes nouvelles. De retour en classe, il n'est pas rare que les enseignants modifient leurs pratiques, par exemple en ayant davantage recours aux activités de manipulation en mathématiques ou en intégrant des défis sous forme de jeux. Le cadre des ateliers fait office de laboratoire, un lieu vivant où le travail d'équipe incite à la prise d'initiatives. Le pluralisme des méthodes d'apprentissages laisse une porte aux approches pédagogiques hybrides.

Les animateurs, quant à eux, en ressortent souvent avec une vision plus large de leur métier. Ils réalisent, par exemple, à quel point la conscientisation est essentielle dans la construction des apprentissages. Ils trouvent intéressant de prévoir une progression dans les activités pour éviter qu'elles soient vides de sens pour les enfants et qu'ils finissent par décrocher.

L'implication des familles dans les ateliers est une préoccupation centrale. Ces moments de partage conviviaux valorisent les enfants et donnent une importance aux familles. Ainsi, le changement de cadre fait tomber certaines barrières et peut inciter les familles à se rapprocher de l'école et porter un regard nouveau sur l'institution.

Cette approche collective profite en premier lieu à l'enfant. Le regard porté sur lui est autre qu'à l'école : il n'est plus vu avant tout comme un élève. Sa « réussite » aux ateliers tient essentiellement au degré d'énergie déployé. Ce pas de côté s'avère profitable pour ceux qui peinent à trouver leur place au sein du cadre de l'institution scolaire.

Fil rouge

L'IMPÉRATIVE COLLÉGIALITÉ EN PROTECTION DE L'ENFANCE

“ En protection de l'enfance, il faut trouver un équilibre entre le fait de laisser aux parents la place qui est la leur et protéger l'enfant de leurs difficultés. ”

Raphaël Dufau,
directeur de la Maison d'enfant La Valbourdine à Toulon

La problématique de cohérence entre l'exercice de différentes autorités autour de l'enfant est particulièrement exacerbée dans le champ de la protection de l'enfance. L'intervention d'une autorité tierce - l'autorité judiciaire, les services sociaux - auprès de la famille et de l'enfant vient complexifier un peu plus l'entourage adulte de l'enfant. La question de la légitimité de l'autorité de chacun d'entre eux se pose souvent avec plus d'acuité.

D'éventuelles crispations peuvent faire naître la tentation de chercher à monopoliser l'autorité sur l'enfant en perdant de vue son intérêt. Dans la plupart des cas de placements, l'autorité parentale est maintenue. Au quotidien, c'est l'éducateur qui incarne la figure d'autorité auprès de l'enfant, tout en étant privé du pouvoir de décider dans de nombreux cas.

Ainsi, les parents restent décisionnaires quand il s'agit, par exemple, d'autoriser l'enfant à aller passer la nuit chez un copain ou se rendre chez le coiffeur, quand bien même au quotidien il vit éloigné d'eux. Ce qui conduit à brouiller la lisibilité pour l'enfant : la légitimité de l'autorité de ses parents a été contestée tout en étant maintenue dans les faits.

“ La question n'est pas « à qui appartient l'enfant ? » mais « quelle fonction j'exerce auprès de lui ? ». Un éducateur qui est à 90 % du temps avec l'enfant devrait avoir cette responsabilité parentale pour arbitrer, par exemple, quand un adolescent lui demande à aller à l'anniversaire d'un ami¹²⁷. ”

Hervé Laud,
directeur prospective et plaidoyer, SOS Villages d'Enfants

127. Dans « Respecter l'intérêt de l'enfant, pourquoi c'est si compliqué », *La gazette des communes*, 25 juillet 2022.

Du côté de l'école, la compréhension en est brouillée. À qui s'adresser pour évoquer les questions relatives à la scolarité des enfants ? Aux parents, à la structure d'accueil ?

Le besoin de faire émerger une cohérence dans le dialogue entre adultes est renforcé par la complexité des parcours de ces enfants qui nécessitent un besoin d'attention particulier. L'absence de circulation de l'information augmente le risque de maladresses qui sont autant d'obstacles à la construction de relations de confiance.

Les éducateurs sont souvent mis dans une position inconfortable vis-à-vis des familles. Ils sont mandatés par une autorité externe pour intervenir sur ce qui peut être ressenti comme une disqualification de l'autorité des parents. Pourtant, lorsque la relation s'établit dans de bonnes conditions, ils peuvent constituer une ressource.

“ Les équipes éducatives ont parfois du mal à admettre d'être en position d'autorité. Il est important que les éducateurs prennent l'initiative de faire des préconisations, de pousser ce qu'ils pensent être dans l'intérêt du jeune. ”

Jean-Felix Lebsohn,
chef de service éducatif à l'accueil de jour de Bonneville

Certaines structures assument résolument cette mission d'accompagnement. C'est le cas, par exemple, de la Maison d'enfants Saint-Joseph de Blanquefort, en Gironde. Depuis 2019, un service est dédié à l'accompagnement des parents d'enfants placés.

Jean-Claude Dupouy, éducateur spécialisé formé à l'approche systémique, est chargé de rencontrer régulièrement les familles : « L'objectif est de travailler avec elles leur positionnement de parents, de les mettre devant leurs responsabilités, quitte à s'affronter sur tel ou tel point si nécessaire, si le besoin de cadre et de limites n'est pas posé pour un enfant par exemple¹²⁸. »

La mère d'un garçon suivi témoigne de l'apport de ce service : « Je suis contente du suivi et de la qualité d'écoute proposés depuis quelques mois par le service. Il me permet de comprendre un peu mieux mes réactions parfois excessives avec lui. Et j'apprends, au fil du temps, à lui poser de plus en plus de limites¹²⁹. »

Ce type d'expérience positive de collaboration entre travailleurs sociaux et familles est cependant encore insuffisamment développé. Dans de nombreuses situations, on constate « la permanence d'un cadre institutionnel globalement plutôt contraignant et prescriptif au détriment de la négociation, malgré l'importance du soutien à la parentalité dans les discours¹³⁰ ».

128. Témoignage issu d'un reportage proposé sur le site d'Apprentis d'Auteuil : <https://www.apprentis-auteuil.org/actualites/protection-de-lenfance/comment-accompagner-les-parents-denfants-places>.

129. *Ibid.*

130. Bernadette Tillard, Bernard Vallier, Anna Rurka, « Intervention éducative contrainte : relations entre familles et professionnels intervenant à domicile », *Enfances Familles Générations*, 2016, p. 3.

« La prédominance des mesures judiciaires [...] ne favorise guère les relations de collaboration entre des professionnels en position d'autorité et des familles souvent désignées par leurs manques et leurs défaillances¹³¹. »

Coralie Aranda, doctorante en sociologie

Les professionnels de la protection de l'enfance reconnaissent un besoin de sortir de cette verticalité vis-à-vis des familles, de se démarquer du caractère autoritaire des mesures prononcées. Comme le souligne Jérôme Aucordier, président de l'association de protection de l'enfance « Le colibri¹³² » : « Les parents font la distinction entre l'Aide sociale à l'enfance et le Colibri. Le Colibri c'est ceux qui s'occupent des enfants ».

131. Coralie Aranda, « Le point de vue des parents d'enfants placés avant l'âge de trois ans. Parentalité et maintien des liens », *Recherches familiales*, 2019/1 (n° 16), p. 51.

132. <https://colibri-asso.fr/>



Pépète éducative

LA « MALLETTE DES PARENTS » OUVRE LES PORTES DE L'ÉCOLE

La mise en évidence du rôle déterminant des familles pour la réussite des enfants a conduit les acteurs académiques à des politiques visant à promouvoir la « communauté éducative » qui unit les parents d'élèves et les enseignants.

Fondé sur une première expérimentation locale, le site « Mallette des parents¹³³ » met des ressources à disposition des parents comme des enseignants pour encourager et faciliter leurs rencontres. Le site est composé de deux espaces, l'un pour les parents et le second pour les professionnels de l'éducation.

- L'espace « parents » fournit, en maternelle, primaire et collège, des outils et des bonnes pratiques concernant le fonctionnement de l'école, ce que l'enfant y apprend, la notion de bien-vivre à l'école, et sur le fait d'être parent à l'école ;
- L'espace « professionnel de l'éducation » contient des ressources et des outils pratiques pour organiser les rencontres avec les parents et dialoguer avec les familles sur des sujets comme la construction du projet d'orientation de l'élève au collège la gestion du numérique.

À la suite de l'expérimentation menée en 2008/2009 dans l'académie de Créteil, une étude de l'École d'économie de Paris montre des effets positifs sur le climat scolaire, la relation parents-école et les résultats des enfants¹³⁴.

133. <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/>

134. La synthèse de l'étude est consultable en ligne : <https://www.parisschoolofeconomics.eu/IMG/pdf/Synthese-4p-MALLETTE-PSE.pdf>

Les jeunes au carrefour des autorités

L'enfant n'est pas le sujet d'une seule relation d'autorité. Dans sa vie quotidienne, il passe successivement sous la responsabilité d'adultes différents, dans des lieux distincts, avec leurs règles propres. Il se lève le matin à la maison, rejoint l'école où alternent temps scolaires et périscolaires, enchaîne avec des activités culturelles, sportives ou ludiques qui se déroulent dans un cadre associatif ou dans l'espace public.

Il y croise parents, enseignants, animateurs, éducateur sportif ou de proximité, ou d'autres membres de son entourage investis dans son éducation. L'autorité qu'exerce collectivement cette « communauté éducative » hétéroclite peut avoir tendance à être une source de confusion pour l'enfant si elle ne présente pas un minimum de cohérence. **L'existence d'un dialogue au sein de ce collectif de facto, d'un effort conjoint de légitimation, devient alors un enjeu important de l'exercice de l'autorité éducative.**

Ni la faute des parents, ni celle de l'école

Dans un sondage effectué en 2021 par l'institut IPSOS pour le groupe de formation Business, 49 % des personnes interrogées jugeaient le système éducatif français « inadapté » concernant la place et le rôle accordés aux parents d'élèves¹²⁵.

La relation entre l'école et les familles navigue difficilement entre un principe de partenariat - la co-éducation - et une réalité plus contrastée. Dans un nombre non négligeable de cas, elle confine à la méfiance, voire à l'accusation. Chaque partie tend à rejeter sur l'autre la « faute » à l'origine des comportements des enfants.

Un grand fossé au milieu de l'école

L'école et le foyer familial sont souvent régis par des règles différentes. L'autorité des enseignants et des parents s'exerce également rarement de la même façon. Toutefois, l'articulation entre ces deux univers dans lesquels l'enfant passe l'essentiel de son temps - à des degrés divers selon les âges et les situations familiales - apparaît important pour qu'il puisse en dégager le sens.

Le manque de compréhension réciproque place l'enfant dans une position périlleuse d'arbitre. Malheureusement, il est alors souvent exposé à des paroles qui effritent la légitimité de ces figures d'autorité et qui rend plus difficile pour lui un engagement plein et entier dans la relation éducative. Ce constat est d'autant plus aigu qu'il concerne des parents qui ont eux-mêmes vécu une expérience difficile à l'école¹²⁶.

125. Ipsos, « Enquête sur l'enseignement et l'éducation en France », BUSINESS, 9 septembre 2021.

126. Lire, à ce propos, l'article de VersLeHaut : « L'école exerce-t-elle une autorité abusive sur les familles les plus fragiles ? » : <https://www.verslehaut.org/actualites/ecole-autorite>.

“ Si l'enfant entend un langage très différent à l'école de celui qu'il entend à la maison, s'il vit des réalités tellement différentes qu'il ne voit aucun lien entre l'école et sa famille, il est pris dans un conflit de loyauté. Face à un choix impossible, il ne veut pas trahir sa famille et son milieu et, de façon inconsciente, il bloque la possibilité de rentrer dans les apprentissages¹³⁵. ”

**Marie Aleth Grard,
présidente d'ATD Quart Monde**

La qualité du dialogue entre l'institution scolaire et la famille détermine donc, au moins en partie, le degré de confiance que l'enfant pourra accorder aux adultes. Or, on constate encore beaucoup d'hétérogénéité selon les établissements, les équipes, les âges des enfants ou des jeunes.

Des parents dans l'école ?

Les parents sont parfois invités à rentrer dans l'école. Ainsi, par exemple, Katia Forillière, professeure des écoles en toute petite section de maternelle, propose aux parents de rester dans la classe avec leur enfant aussi longtemps qu'ils le souhaitent. Une initiative prise également par Anne-Cécile, enseignante en CM2 qui propose aux parents de venir en observation pour des séances de deux heures dans la classe suivies de temps d'échange pour faciliter leur compréhension¹³⁶.

135. Marie-Aleth Grard (dir.), *L'égalité dignité des invisibles. Quand les sans-voix parlent de l'école*, Le Bord de l'eau, 2022, p.11.

136. Le témoignage d'Anne Cécile est à retrouver sur le site de l'association PPE : <https://www.parentsprofesseursensemble.org/proposition/inviter-parents-classe-confiance-parents-enseignants>.

Aujourd'hui, les parents et responsables légaux sont encore souvent « convoqués » à l'école, généralement pour parler de ce qui fait défaut dans le comportement ou le travail de leur enfant. Les modules de formation qui invitent les enseignants à s'interroger sur un lien positif et continu à tisser avec les familles sont encore trop peu nombreux sur le Programme annuel de formation (PAF) et ne font pas partie intégrante de leur formation initiale.

Les modalités de rencontre des familles à la rentrée et leur accueil dans l'établissement, les bonnes pratiques à adopter pour communiquer autour de l'enfant, avec ou sans lui, l'instauration commune d'un cadre de travail en autonomie, devraient être autant de questions centrales dans la découverte du métier d'enseignant, a fortiori à destination des professeurs des écoles et des professeurs principaux¹³⁷.

“ Quand un élève décroche, on verrouille, on convoque en commission éducative, etc. On renvoie alors aux parents leur propre inefficacité, qu'ils sont incompetents en tant que parents. L'autorité institutionnelle s'applique sur les parents. Mais on ne redonne à personne de pouvoir d'agir. ”

**Carole Desbrosses,
professeure des écoles spécialisée**

137. Des ressources sont toutefois proposées par le réseau Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/premiers-pas-dans-le-metier-denseignant/ecole-familles.html>

Fil rouge

DES ÉDUCATEURS SCOLAIRES DANS LES VILLAGES D'ENFANTS



Depuis quelques années, un nouveau profil d'éducateur est apparu dans les villages SOS : l'éducateur scolaire. Joumana Grehaigne tient ce rôle à Carros pour les enfants scolarisés de la maternelle au collège. Elle est leur référente pour tout ce qui concerne leur parcours scolaire et l'interlocutrice attitrée dans les relations avec les établissements.

À ce titre, elle occupe une place privilégiée au carrefour de toutes les autorités qui entourent l'enfant. Elle est en relation constante avec les autres éducateurs pour avoir un panorama complet de la situation de chaque enfant. En retour, elle leur apporte son expertise sur les sujets scolaires et les difficultés des enfants : troubles dys, problèmes de concentration, etc.

Elle accompagne également les équipes éducatives des établissements scolaires dans la compréhension des problématiques spécifiques de chaque enfant. Son passé d'enseignante spécialisée et sa disponibilité permettent aux enseignants de se sentir moins démunis face aux difficultés d'enfants aux parcours complexes.

Elle participe ainsi à toutes les réunions à l'école. Mais elle a également proposé d'intervenir dans les classes pour assister les enfants souffrant de troubles dys. Cette présence n'a pas été facile à faire accepter. Il faut en effet établir des conventions pour pouvoir intégrer l'école.

Dans un premier temps, Joumana a réussi à créer le contact avec une directrice d'école - parmi les sept établissements que fréquentent les enfants du village de Carros - qui a accepté de la faire intervenir trois ou quatre fois par semaine en classe pour aider un enfant qui avait des troubles importants.

Il a fallu amadouer également les autres directeurs. Ils ont été invités à un repas annuel au village. Les échos très favorables des premières interventions de Joumana en classe ont réussi à les convaincre. Il a fallu également en persuader l'inspection académique, très réticente au départ.

Cette action contribue à faire naître un climat de confiance. Les élèves voient qu'elle est en contact direct avec les enseignants. Ils fournissent ensemble un travail sur leurs difficultés. Elle apporte aux enseignants un autre regard sur les enfants car elle connaît leur histoire et sait leurs besoins particuliers.

Si les familles le désirent, elle les accompagne également aux rendez-vous dans les écoles. Elle facilite ainsi le contact entre des acteurs qui ont souvent des difficultés à établir le dialogue.

Enfin, Joumana joue un rôle décisif dans la protection du lien affectif entre les enfants et les autres éducateurs du village. Par sa fonction, elle les décharge du poids de la gestion des difficultés scolaires des enfants. C'est vrai en particulier des éducatrices familiales dont la qualité de la relation avec les enfants pourrait être parfois gâchée par les conflits liés à leur scolarité.

Quelques pratiques encourageantes viennent modérer ce constat : depuis 2013, un espace à l'usage des parents d'élèves et de leurs délégués est prévu, en théorie, dans tous les établissements français d'enseignement. Lieu de coopération éducative, il peut par exemple être employé à des petits déjeuners d'accueil de parents pour leur présenter régulièrement les projets de l'établissement. Malheureusement, dans les faits, peu de ces « espace parents » sont effectivement mis en place dans les écoles faut, notamment, de volontaires pour les animer.

Autre dispositif de convergence autour des apprentissages de l'enfant : de nouvelles formes de conseils de classe voient le jour, où sont conviés les familles auprès de qui les élèves présentent leurs réalisations ou acquis, et décryptent eux-mêmes, individuellement et avec l'enseignant, leur bulletin de notes pour s'accorder sur le chemin parcouru et les résolutions à prendre.

Le dispositif UPE2A (Unité pédagogique d'élèves arrivants allophones, dispositif d'accueil pour les primo-arrivants), propose une formule plus accueillante encore : on propose aux parents d'apporter un plat de leur région d'origine, à partager à l'issue du conseil de classe.

Cette ouverture n'est cependant pas accueillie de la même façon par toutes les catégories de parents. Certaines familles s'estiment peu « conformes » aux yeux des standards scolaires et hésitent à s'investir dans les réunions, rencontres et échanges qui leur sont proposés. Comme le souligne Pierre Perrier, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Rennes 2, cette attitude peut être analysée comme « une manière pour les

plus vulnérables de ne pas s'exposer et d'éviter la stigmatisation¹³⁸. »

“ Il faut remettre les parents en parité d'estime. Quand ils se sentent contraints, ils ne répondent plus, ne viennent plus dans l'école, comme leurs enfants ils se désaffilient. ”

Carole Desbrosses, professeure des écoles spécialisée

L'importance du tiers de confiance

Dans cette entreprise de concertation avec les parents, l'intervention de structures tierces peut s'avérer précieuse pour sortir de la méfiance réciproque. L'autorité symbolique qui s'exerce sur les familles peut être amplifiée par des rencontres qui se déroulent systématiquement dans l'école, qui prend la forme d'une convocation, etc.

138. Pierre Périé, « Entre les parents et l'école : une relation paradoxale et inégalitaire », *Les notes du conseil scientifique de la FCPE*, n°24, Janvier 2021.



Pépite éducative

« LE LIEU PASSERELLE » À SAINT-PIEST

Entre 2007 et 2022, l'école maternelle Édouard Herriot de Saint Priest, dans la banlieue lyonnaise, a accueilli un espace dédié aux parents un peu atypique. Tous les jeudis matin, le hall de l'école se transforme en un lieu d'accueil coordonné par une animatrice de l'Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels du Rhône (ACEPP69).

Ce « lieu passerelle », où les parents peuvent rester toute une demi-journée, en compagnie de leurs enfants non encore scolarisés, remplit plusieurs fonctions.

« L'entrée en relation entre parents d'élève et enseignants n'est pas d'emblée acquise, la relation se construit et cette construction s'apprend et s'accompagne¹³⁹. »

Marie-Odile Maire-Sandoz, chargée d'étude au Centre Alain-Savary de l'Institut français de l'éducation (Ifé)

C'est avant tout un espace d'échange pour les parents, « un lieu pour rompre l'isolement et évoquer des sujets de parentalités, de lisibilité de l'école, de place dans le quartier, d'accès à l'information et aux droits¹⁴⁰ ». Il est ouvert à tous et n'accueille donc pas seulement les parents d'enfants scolarisés dans cette école. Il n'est pas rare que des mamans de très jeunes enfants, ou au contraire d'élèves désormais plus âgés, fréquentent le lieu.

Les échanges qui se déroulent le jeudi matin sont donc essentiellement des conversations entre pairs, avec l'appui de l'animatrice. On évoque notamment les difficultés de la séparation avec l'enfant, la diversité des pratiques éducatives au sein des familles, les enjeux liés à la socialisation.

« C'est l'animatrice qui nous a poussées à aller parler aux enseignantes. De là ça a complètement changé¹⁴¹. »

Une mère d'élève

Parce qu'il est situé au sein de l'école, c'est également un lieu d'approvisionnement entre parents et équipes éducatives. Parents et enseignants se croisent, souvent avant même l'entrée de l'enfant dans l'école, apprennent à se connaître, posent les premières pierres d'une relation de confiance.

L'animatrice de l'ACEPP facilite les échanges informels entre professionnels - enseignants, directrice et autres personnels de l'école - et les parents.

139. Marie-Odile Maire-Sandoz, « Passer les frontières, franchir les limites », *Diversité*, n°179, 2015.

140. Site internet de l'ACEPP69 : <https://www.acepp-rhone.fr/lesactions/animer/#le-lieu-passerelle-a-saint-priest>.

141. Citée par Marie-Odile Maire-Sandoz dans « Passer les frontières, franchir les limites. »

Enfin, le lieu sert également à des séances d'échanges entre professionnels - de l'école mais également d'autres structures éducatives du quartier - autour de la thématique de la relation avec les parents. Pour de nombreux parents ayant fréquenté le lieu - dix-sept adultes en moyenne chaque semaine - mais également pour les équipes éducatives, ce rendez-vous du jeudi a constitué une « expérience transformatrice des croyances et des peurs réciproques¹⁴² ».

Une première étape décisive dans la reconnaissance réciproque de la légitimité de l'autorité de chacun, la compréhension plus fine des réalités vécues et du sens des pratiques mises en œuvre au sein de la famille comme de l'école.

142. Marie-Odile Maire-Sandoz, « Passer les frontières, franchir les limites ».



L'EXPÉRIENCE D'ATD QUART MONDE DANS LE QUARTIER DE MAUREPAS

Entre 2007 et 2011, l'association ATD Quart Monde a mené dans le quartier de Maurepas, à Rennes, une expérience pilote intitulée « En associant leurs parents à l'école, tous les enfants peuvent réussir ! ». L'objectif du projet consistait à rétablir un dialogue de confiance entre les parents les plus éloignés de l'école et l'institution scolaire représentée ici par les deux écoles publiques du quartier.

“ Ça a été un peu compliqué de mobiliser les familles et de leur permettre de s'exprimer. On a senti pas mal de réticences au départ. ”

Davis Champs, animateur

Durant ces cinq années, plusieurs actions ont été menées. Bruno Masurel, volontaire ATD Quart Monde et responsable du projet, a sollicité au démarrage un grand nombre d'acteurs : centre social, maison de quartier, équipes éducatives des écoles, pôle réussite éducative de la ville de Rennes, Inspection académique, association de parents d'élèves. Il y avait un enjeu à faire adhérer au projet tous ceux qui pouvaient contribuer à sa réussite.

Le pas le plus engageant a été de convaincre les parents de se réunir entre eux pour aborder différentes thématiques : la communication avec les enseignants, leur vécu à l'école, la confiance et l'estime de soi, ce qu'ils peuvent apporter à l'école, le sens du mot « réussite », la lisibilité de l'école et du travail dans la classe¹⁴³. Une dizaine de réunion par an se sont tenues dans les espaces parents des deux écoles.

143. « En associant leurs parents à l'école, tous les enfants peuvent réussir », site internet d'ATD Quart Monde : <https://www.atd-quartmonde.fr/le-film-en-associant-leurs-parents-a-lecole-tous-les-enfants-peuvent-reussir/?highlight=maurepas>

David Champs, animateur famille/éducation de la ville de Rennes a participé activement à l'animation des rencontres et à la démarche de sollicitation des parents. « Ça a été un peu compliqué de mobiliser les familles et de leur permettre de s'exprimer. On a senti pas mal de réticences au départ¹⁴⁴. »

Il a fallu un travail de longue haleine pour faire venir les parents. Bruno Masurel et Marie Michel, volontaire d'ATD Quart Monde, allaient directement à leur rencontre, à leur domicile, pour leur parler des réunions, les inciter à participer. Parfois les réunions ne réunissaient que deux parents. D'autres fois, une dizaine.

Ce travail de réflexion entre pairs semblait important pour leur redonner collectivement confiance, qu'ils se sentent légitimes à franchir la porte de l'école et à engager le dialogue avec les équipes éducatives. « Il est clair que les liens sociaux entre les familles, en dehors de l'école, sont très importants pour que les parents soient en confiance à l'école », estime Bruno Masurel¹⁴⁵.

“ Les liens sociaux entre les familles, en dehors de l'école, sont très importants pour que les parents soient en confiance à l'école. ”

Bruno Masurel, responsable du projet

Il a fallu par exemple plusieurs mois à une mère pour avouer aux autres participants qu'elle ne comprenait pas certains mots utilisés par les équipes éducatives, comme « cursus » ou « arts plastiques ». Elle n'avait jamais osé dire aux enseignants qu'elle ressortait de leurs échanges sans avoir compris ce qui avait été dit.

« On parle de parents démissionnaires, on parle de parents qui ne font pas faire leurs devoirs aux enfants, de parents qui ne viennent pas aux réunions » recense Bruno Masurel. Autant de paroles stigmatisantes vis-à-vis de familles qui veulent la réussite de leurs enfants mais qui « ont des barrières invisibles à dépasser pour être à l'aise à l'école. »

De l'autre côté, une douzaine d'enseignants des deux écoles se lance également dans l'aventure. Là encore des réunions entre pairs ont lieu, quatre par an, autour de thèmes symétriques de ceux abordés par les familles, « comment communiquer avec les parents », par exemple. C'est l'occasion de confronter les expériences d'enseignants qui ne se connaissent pas forcément autour de sujets qu'ils n'abordent pas toujours spontanément. Enfin, chaque fin d'année, des rencontres parents-enseignants étaient organisés sur les thématiques travaillées séparément dans les groupes de pairs.

« Au fil des rencontres, on a commencé à comprendre ce qu'il fallait faire pour que parents et enseignants se comprennent vraiment », constate Bruno Masurel. Les parents, par exemple, étaient curieux de savoir ce qui se passait en classe.

« Petit à petit, l'enseignante a su m'appriivoiser », raconte Vône Lancelot, une maman participante du projet. Elle qui n'avait pas aimé l'école enfant, a eu besoin de ces échanges pour revenir vers l'institution scolaire pour accompagner la scolarité de ses deux enfants, jusqu'à devenir parent déléguée. ● ● ●

144. Témoignage extrait du film « En associant leurs parents à l'école, tous les enfants peuvent réussir ».

145. Bruno Masurel, « La dynamique partenariale dans le projet de quartier », *Dialogue*, n°146, 2012.

“ Petit à petit, l’enseignante a su m’apprivoiser. ”

Une mère participante du projet

Occasion aussi d’aborder les thématiques associées à la question de l’autorité exercée à l’école et dans la famille : parler des différences des règles, de la nécessité d’expliquer à l’enfant le sens de ces disparités, ne pas porter de jugement de valeur sur les usages de chacun des lieux quand bien même ils peuvent paraître « étranges ».

“ Sur la place de chacun, il faut un équilibre, il faut que l’enfant soit suffisamment posé, qu’il ait un cadre qu’il puisse comprendre. ”

Une enseignante

Au fil des rencontres entre enseignants et parents, la distance est rompue. « À la dernière, on était dans le projet commun », estime Benoît Hooge, ancien directeur adjoint de l’IUFM et coordinateur des échanges pour ATD Quart Monde.

« On a pensé qu’il fallait plusieurs années parce que modifier les représentations de chacun, ça prend du temps », constate Bruno Masurel. C’est un des enseignements principaux de cette expérience. C’est dans le temps long, en maintenant un travail suivi et encadré par des acteurs de terrain qu’on peut faire évoluer les regards respectifs des parents et des enseignants et créer les conditions d’un dialogue fructueux.

Les autorités éducatives implicites

Les enfants et les jeunes sont confrontés dans leurs activités régulières à d’autres figures d’autorité : éducateurs de proximité, animateurs de quartier, éducateurs sportifs, encadrants d’activités relevant de l’éducation populaire.

Les relations qui se construisent dans ces cadres ont parfois une grande importance pour les enfants et leur famille.

Les activités sportives, culturelles ou artistiques, par exemple, véhiculent des valeurs et des normes qui justifient de

considérer ces acteurs comme des autorités de fait sur les enfants. Dans le dernier baromètre « Jeunesse & Confiance » de VersLeHaut, le sport est d’ailleurs identifié par les jeunes comme le premier vecteur d’engagement ce qui concrétise les valeurs positives qui y sont associées¹⁴⁶.

Le caractère peu formalisé de ces relations – qui les différencie fondamentalement d’institutions comme l’école ou les services sociaux – modifie le registre de l’autorité qui peut en découler.

146. Enquête Opinionway pour VersLeHaut, « Baromètre Jeunesse & Confiance », Septembre 2022. À la question « A travers quel type d’organisation auriez-vous envie de vous engager ? », le sport est cité par 41 % des jeunes interrogés dont 30 % qui le citent en premier.

Une autorité à hauteur de vie

Les éducateurs de prévention spécialisée, parfois identifiés comme « éducateurs de rue », constituent une de ces figures de proximité. Leur action est très spécifique au sein des missions de l'Aide sociale à l'enfance à laquelle ils sont rattachés. En effet, elle n'est « mandatée par aucune autorité administrative ou judiciaire pour s'occuper de tel ou tel jeune en particulier¹⁴⁷ ». Les jeunes sollicités par ces éducateurs ont le choix de participer ou non.

Leur rôle relève d'un accompagnement éducatif mais également de la médiation entre différentes institutions : famille, école, services de l'État, professionnels de santé, monde du travail. L'extrait d'un journal de bord d'un de ces éducateurs rend compte de cette action au carrefour des autorités qui entourent les jeunes : « voir comment s'est passé le week-end de M. au foyer », « rencontrer les parents de B. pour le conseil de discipline de samedi matin », « j'ai encore oublié de téléphoner à l'infirmière scolaire du collège », « aller chercher le père de M. pour le rendez-vous à la maison départementale de la solidarité »¹⁴⁸.

147. Véronique Le Goaziou, *Éduquer dans la rue*, Presses de l'EHESP, 2015, p.44.

148. Cité par Véronique Le Goaziou dans *Éduquer dans la rue* d'après un document de l'Association Départementale pour le Développement des Actions de Prévention des Bouches-du-Rhône (ADDAP13).

“ Le maître mot de l'action éducative menée au Valdocco est celui de médiation : créer des liens entre les différents adultes qui cheminent auprès de l'enfant¹⁴⁹. ”

Jean-Marie Petitclerc, fondateur de l'association Le Valdocco

La présence, au cœur des quartiers les plus défavorisés, de ces éducateurs de proximité fournit un renfort éducatif dans un contexte où l'autorité de l'école ou des services de l'État n'est pas toujours bien vécue par les familles.

La proximité au service de la confiance

La perception par les enfants et les familles de la légitimité de certains éducateurs peut tenir à des considérations éloignées du statut en tant que tel : le fait d'habiter le même quartier, d'avoir certains codes en commun, d'être perçu comme un semblable. Ce constat peut faire naître des initiatives qui s'appuient sur cet *a priori* de confiance pour construire des projets en commun dans l'intérêt de l'enfant.

La présence de ces figures informelles à leur côté offre une opportunité à l'enfant de « choisir » de conférer une autorité à une personne de confiance. Qui peut en retour jouer un rôle de médiation avec les autorités formelles que sont, par exemple, l'école ou la famille.

149. Jean-Marie Petitclerc, *Y'a plus d'autorité! Même pas vrai*, Éditions érès, 2007, p.80.



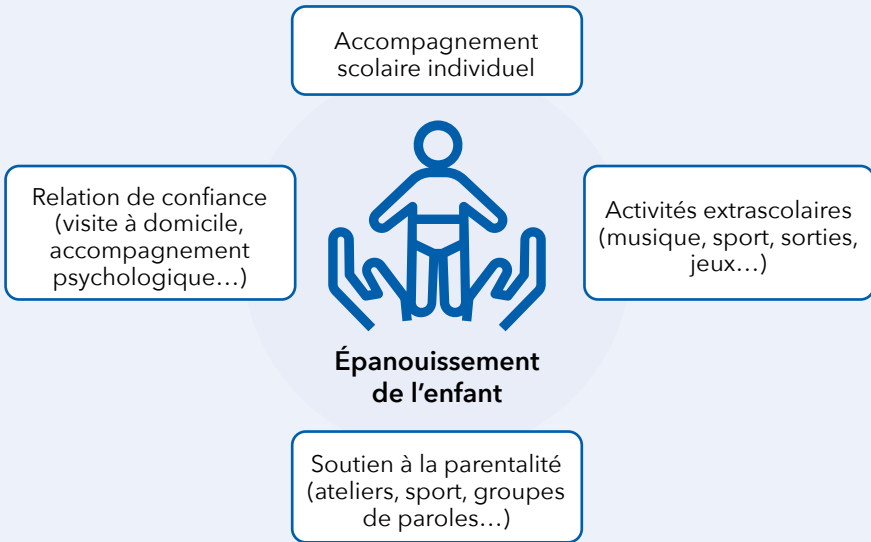
LA SOURCE, UN LIEU ÉDUCATIF AU CŒUR DU QUARTIER

Fondée au début des années 2000 dans les quartiers nord de Marseille, l'association Massabielle a dès le départ cherché à se positionner comme un soutien éducatif pour les jeunes et les familles. Elle est implantée actuellement dans trois quartiers populaires de la ville.

À La Source, lieu ouvert en 2017 et implanté au cœur du quartier de la Belle de mai, on propose aussi bien des activités culturelles, artistiques, manuelles et ludiques que du soutien scolaire. Les enfants sont accueillis le mercredi et pendant les vacances scolaires.

Ce qui différencie la démarche d'une activité extrascolaire classique, c'est qu'elle est adossée à une présence des membres de l'association au sein du quartier et auprès des familles.

LE PROJET ÉDUCATIF DE LA SOURCE



Visites régulières, temps conviviaux, sorties et vacances en famille, cafés avec les parents animés par une psychologue : autant de moments dédiés à construire une relation de confiance avec les familles. Celle-ci s'avère indispensable pour ensuite proposer aux enfants des programmes exigeants qui demandent un réel investissement en termes d'assiduité, d'engagement.

Ainsi, l'association organise des ateliers centrés autour de l'apprentissage d'un instrument de musique, l'entretien d'un potager, de la pâtisserie, des sorties. L'objectif est d'aider les enfants à grandir, à affirmer leur confiance en eux, à dévoiler leurs talents.

D'identité chrétienne - même si les activités proposées n'intègrent pas d'aspect confessionnel - l'association promeut des valeurs qui s'incarnent dans les règles de vie du lieu et dans trois objectifs : Paix, Talents, Fraternité. Cet « idéal » qui justifie les règles de vie commune est un socle essentiel en raison du manque de repères communs dans ce quartier aux cultures très diverses. À la fin d'une journée d'activité, on félicite et récompense des enfants qui ont su faire œuvre de paix, de fraternité ou faire fructifier un talent.



La volonté de fournir à ces enfants un cadre structuré, tourné vers leur développement, dans un environnement qui peut s'avérer parfois hostile, tend à faire de la Source un lieu d'autorité éducative informel. On y transmet des valeurs, des savoirs, des pratiques. On s'y soucie du devenir des enfants. On y applique des sanctions. Mais c'est toujours dans une optique de collaboration avec les parents que se joue la relation d'autorité. Celle-ci est impossible sans l'amitié et la confiance qui se construisent entre parents et équipe éducative au fil des années.

“ Les volontaires de la Source sont les seules personnes qui viennent nous rendre visite pour partager notre quotidien. ”

Une mère du quartier

Comme l'exprime une maman : « La Source c'est comme une petite famille. Ici en France, les volontaires de la Source sont les seules personnes qui viennent nous rendre visite pour partager notre quotidien. Quand ils sont là Samir (6 ans) est heureux de jouer et montrer ses progrès. Leïla (15 ans) et moi, nous aimons discuter avec eux. Nous n'avons pas la même religion ou les mêmes idéologies mais on s'entend très bien, on se respecte et c'est beau de vivre comme ça ! ».



Pépite éducative

L'ÉDUCATEUR SPORTIF, FIGURE D'AUTORITÉ



Créée en 1998, l'association Sport dans la ville a fait le pari de participer à la réussite scolaire et professionnelle des jeunes des quartiers populaires en s'appuyant sur la pratique sportive.

L'association implante progressivement des terrains de sport dans les quartiers de la politique de la ville - 60 à ce jour dans quatre régions - et anime des séances gratuites le mercredi et le samedi pour les enfants à partir de six ans.

Cette activité sportive est conçue comme une démarche pédagogique à part entière qui véhicule des valeurs d'engagement, de respect, de bienveillance, d'assiduité, de ponctualité, d'esprit d'équipe... Mais elle permet également un point de contact avec les jeunes et leurs familles pour les accompagner vers un projet d'insertion professionnelle.

« Au départ, quand on crée un terrain de foot, les jeunes viennent d'eux-mêmes relativement facilement », remarque Delphine Teillard, directrice des programmes « L dans la ville¹⁵⁰ » et « Réussite dans la ville¹⁵¹ ».

Ce premier mouvement spontané est exploité par les éducateurs pour ensuite prendre contact avec les parents. L'association a en effet compris très tôt l'intérêt de la relation avec les familles et en a fait un pilier fort de son action.

Chaque éducateur a pour charge de leur rendre visite afin de mieux comprendre l'environnement des jeunes et créer du lien. L'établissement d'une relation de confiance leur permet de proposer progressivement des dispositifs d'accompagnement adaptés. La démarche est très chronophage mais essentielle pour signifier l'intérêt porté à l'enfant. Et ainsi asseoir leur légitimité.

“ L'autorité est plus évidente et plus naturelle quand il s'agit d'une personne qui vient du même quartier. L'éducateur est plus vite écouté. ”

Delphine Teillard, directrice de programmes

Centrés principalement sur l'insertion professionnelle - y compris par des programmes d'accompagnement à la création d'entreprise - les dispositifs proposés par Sport dans la ville se sont étendus récemment au soutien scolaire.

150. Programme destiné à encourager la pratique sportive des jeunes filles et à participer à leur émancipation et leur ambition professionnelle.

151. Programme d'accompagnement à la réussite scolaire.

Tout un village pour faire autorité

“ *Tout adulte peut apparaître aux yeux de l'enfant comme une personne de confiance. Il a quelque part la responsabilité d'assumer ce rôle si l'enfant l'a choisi comme récepteur de sa parole. En contrepartie, il faut lui montrer qu'il n'est pas seul à gérer la situation, qu'il peut passer le relais.* ”

Lisa Destrel, ingénieure pédagogique à l'ICAM et intervenante en éducation populaire

L'éducation reste associée dans l'imaginaire collectif à une division des tâches : l'éducation générale relève de la famille, l'instruction de l'institution scolaire, par exemple. Pourtant, cette séparation révèle à la fois une illusion et un danger.

Une illusion, parce qu'au quotidien, il est difficile et contre-productif de compartimenter à ce point l'activité éducative. Les enfants ne raisonnent pas ainsi. Ils chercheront un soutien auprès d'une personne en qui ils ont confiance quitte à confier leurs tourments à la professeure de maths ou à s'enquérir de l'histoire de France auprès d'un éducateur de rue. S'enfermer dans sa sphère de compétence revient alors à couper la possibilité de construire une relation de confiance avec l'enfant.

Un danger parce que, s'il existe des sphères d'autorité incontestées, on prend le risque de laisser chaque éducateur seul face à ses responsabilités vis-à-vis de l'enfant. Or, on a pu voir que cet isolement constitue un facteur propice à la survenance des abus d'autorité.

Tous éducateurs : l'autorité partagée de la communauté des adultes

L'isolement des éducateurs peut être également envisagé d'un point de vue social. En effet, s'il existe des acteurs éducatifs clairement identifiés, doit-on pour autant considérer qu'ils doivent assumer seuls cette tâche ?



QUAND L'AUTORITÉ PARENTALE S'EFFACE, L'ÉDUCATION AU KIBBOUTZ

Le kibboutz désigne une forme d'organisation collectiviste ayant cours dans certaines communautés en Israël. La logique collective et égalitaire y est poussée au point de décharger les familles des tâches éducatives.

Au sein du kibboutz, les enfants habitent séparément des adultes dans des maisons dédiées et sont élevés au sein d'institutions collectives par des membres de la communauté spécialisés dans les tâches éducatives. Dès la naissance, l'enfant est placé dans une pouponnière et, même si ce sont ses parents qui assurent les repas et peuvent venir le visiter autant qu'ils veulent, il est confié aux soins de puéricultrices. Puis s'ensuivent la crèche et le jardin d'enfants jusqu'à l'âge de sept ans. Les temps passés avec les parents sont importants - deux à trois heures par jour - mais conçus plus comme des temps de loisir que comme faisant partie du dispositif éducatif qui, lui, se déroule au sein de l'institution.

C'est surtout dans le cadre de l'éducation primaire puis secondaire que le modèle collectif prend une dimension plus affirmée. Les enfants évoluent dans un cadre relativement fermé où leur lieu de résidence est également le lieu d'enseignement. Les enfants sont soumis à l'autorité des professeurs et éducateurs mais on leur laisse également une grande part de liberté dans l'organisation collective de leurs loisirs. Les pratiques sociales entre enfants sont largement privilégiées par rapport à des activités mêlant adultes et enfants. Les fonctions éducatives sont par ailleurs réparties entre professeurs, qui prennent en charge l'instruction au sens strict, et éducateurs, qui sont chargés des autres aspects de l'éducation et notamment du développement de l'enfant.

Si la qualité de la relation entre l'éducateur et l'enfant se révèle être déterminante pour l'autorité éducative, il semble pertinent de questionner l'implication de tous dans le développement de circonstances favorables à son épanouissement.

L'autorité dans la famille : un enjeu collectif

Aujourd'hui, les parents sont souvent laissés trop seuls face à leur propre responsabilité éducative. Les polémiques récentes autour de la pratique du *time-out*, l'isolement temporaire de

l'enfant désobéissant, constituent une illustration de la cacophonie à laquelle ils sont exposés lorsqu'ils cherchent à résoudre seuls les contradictions liées à l'exercice de leur autorité¹⁵².

“ Les parents sont souvent laissés trop seuls face à leur responsabilité éducative. ”

152. Voir à ce propos l'article de VersLeHaut, « L'autorité des parents prise au piège de nos modes de vie » : <https://www.verslehaut.org/publications/articles/famille-autorite>.



Petite éducative

LES MAISONS DES 1 000 PREMIERS JOURS D'ENSEMBLE POUR LA PETITE ENFANCE

À la suite du rapport de la commission des 1 000 premiers jours¹⁵³ et grâce aux dernières recherches notamment en neurosciences sociales et affectives, l'accompagnement à la parentalité apparaît aujourd'hui comme un enjeu majeur de santé publique. Proposée par Nathalie Casso-Vicarini, déléguée générale d'Ensemble pour la Petite Enfance, la Maison des 1 000 premiers jours est un lieu de prévention précoce pour accompagner les parents et les futurs parents dans le parcours des 1 000 premiers jours de leurs enfants, de la naissance à l'entrée à l'école.

Depuis l'ouverture à Arras (Pas-de-Calais) en 2021 de la première Maison des 1 000 premiers jours cinquante-deux familles ont déjà été accompagnées par deux facilitatrices. La maison constitue des groupes de *pair-aidance* de parents avec leurs bébés du même âge, en présence d'un facilitateur formé¹⁵⁴. Les rencontres ont lieu a minima deux fois par mois pendant un an et sont accessibles gratuitement, sur le principe de l'universalisme proportionné¹⁵⁵.

La Maison des 1 000 premiers jours constitue d'abord un lieu de prévention. En effet, d'après le collectif STOP violences éducatives, « notre société est marquée par certaines croyances erronées selon lesquelles l'obéissance et les châtiments corporels seraient des principes éducatifs. Ces « principes éducatifs » sont le fruit d'une méconnaissance du développement cognitif et affectif des enfants¹⁵⁶ ».

“ Les groupes de pairs m'aident à mieux comprendre les besoins de ma fille. ”

Emeline, maman de la maison des 1000 premiers jours

À Arras, les témoignages des parents montrent que le facilitateur leur permet d'exercer une autorité parentale plus éclairée. Selon Clément, « on met moins la pression aux enfants quand on les comprend mieux ». Beaucoup de parents disent se trouver démunis face à leur enfant et ses besoins et leur impuissance à calmer ses pleurs. Les groupes de pairs leur permettent d'oser exprimer librement et sans jugement leurs angoisses, leurs doutes, leurs pensées négatives et agressives et de se rendre compte que finalement ils ne sont pas seuls.

153. Ministère des Solidarités et de la Santé, *Les 1 000 premiers jours, là où tout commence*. Consultable à cette adresse : <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf>.

154. Dans le cadre de l'accompagnement à la mise en place des Maisons des 1 000 premiers jours, les facilitateurs participent à 10 jours de formation dispensés par Ensemble pour la Formation, organisme de formation affilié à Ensemble pour la Petite Enfance.

155. Les groupes de pairs sont ouverts à toutes les familles, avec toutefois une attention particulière portée aux publics vulnérables.

156. TOP VEO, *Quid de la VEO ?* <https://stopveo.org/veo-violence-educative-ordinaire/>

« Élever un enfant peut être stressant, rencontrer d'autres parents est un moyen de dédramatiser » témoigne Françoise Brenienek, facilitatrice à Arras. Être accueilli, écouté et entendu sans forcément chercher de réponses, agit positivement sur les parents qui reprennent confiance en eux et trouvent un lieu pour déposer leur parole.

La Maison des 1 000 premiers jours est aussi un lieu ressource pour le parcours du jeune enfant, en lien avec tous les acteurs de la petite enfance, de la parentalité et de la périnatalité (PMI, LAEP, RPE, etc.). Le facilitateur permet ainsi une meilleure coordination de l'offre et du parcours de soins des familles : il informe les parents et les orientent vers ses partenaires pour répondre à leurs besoins. Pour beaucoup de familles éloignées des institutions, la maison constitue une porte d'entrée vers les services publics et l'accès à leurs droits.

L'objectif n'est pas de remplacer les solutions existantes, mais de proposer un accompagnement différent et complémentaire. En effet, les dispositifs de soutien à la parentalité peuvent parfois être perçus comme des outils de contrôle social. Les facilitateurs de la Maison des 1 000 premiers jours constituent en un sens des intermédiaires à qui ils peuvent poser toutes leurs questions sans peur du signalement. Au sein des groupes de pairs, le facilitateur adopte une posture neutre, essentielle pour établir la relation de confiance.

À Arras, la Maison des 1 000 premiers jours est située dans un pôle éducatif qui regroupe notamment une crèche et une école maternelle. Cette proximité facilite la transition et la continuité éducative, en particulier au moment de l'entrée à l'école maternelle. Et aide ainsi à prévenir de futurs conflits d'autorité concernant l'éducation des enfants.

Si la loi prohibe les violences éducatives, de nombreux parents peuvent cependant se sentir à la fois culpabilisés dans leurs propres pratiques et démunis quant aux meilleures façons de les faire évoluer. Une modification effective des pratiques éducatives autoritaires et violentes suppose de mieux accompagner les familles

59 % des parents se disent mal informés sur les structures et les professionnels qui peuvent les aider et les accompagner en matière d'éducation¹⁵⁷. Ce qui constitue un premier obstacle à la recherche de soutien face aux difficultés rencontrées dans l'exercice de leur autorité.

Le psychologue Haïm Omer préconise de constituer, autour des parents, un réseau de soutien, un groupe d'adultes - enseignants, membres de la famille élargie, voisins, etc. - qui pourront jouer un rôle de conseil, apporter du recul au parent et de la légitimité à ses décisions, prendre le relais auprès de l'enfant dans des situations difficiles.

Les parents sont invités à sortir de leur isolement, à participer à des échanges collectifs autour de leurs propres pratiques, à pouvoir demander de l'aide à l'extérieur du foyer, à ne pas s'enfermer dans des contradictions dont il peut être très difficile de sortir seuls.

157. « Baromètre des violences éducatives ordinaires », étude IFOP pour la Fondation pour l'enfance, Octobre 2022.

“ Là où la figure d'antan pensait : « Si j'ai besoin de soutien, cela veut dire que je suis faible », celle d'aujourd'hui dira : « Ma force ne vient pas seulement de moi mais bien du réseau qui me soutient et que je représente¹⁵⁸. ”

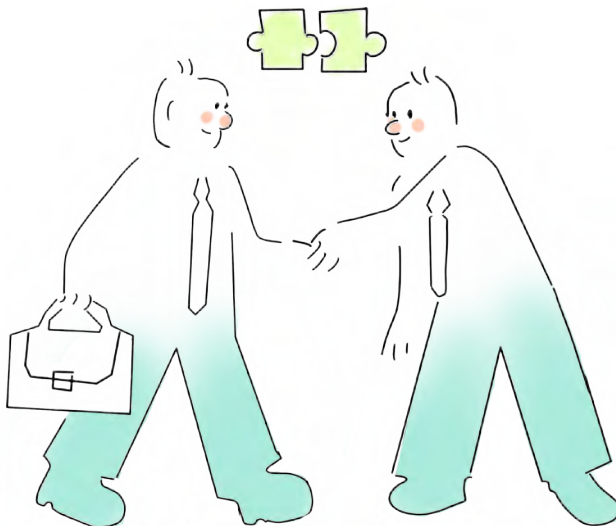
Haïm Omer, Professeur de psychologie à l'Université de Tel Aviv

Une des études de cas présentée dans l'ouvrage dirigé par le sociologue Bernard Lahire, *Enfances de classes*, illustre très concrètement la forme que peut prendre cette ouverture du rôle parental. Elle est consacrée à Ilyes, un enfant issu d'une classe populaire.

La présence de Michel, un ami du père d'Ilyes, est identifiée comme porteuse d'avantages dans le développement de l'enfant : il « relaie régulièrement auprès de Debora [la mère d'Ilyes] des principes éducatifs caractéristiques des classes moyennes (...) il l'invite également à limiter le temps de télévision des enfants ou à leur faire manger davantage de fruits et légumes (...) il constitue pour lui un exemple de réussite scolaire et sociale¹⁵⁹ ». Cette fréquentation, est présentée comme bénéfique aussi bien pour l'enfant que pour ses parents.

158. Haïm Omer, *La nouvelle autorité. Parents, enseignants, communautés*, Éditions Faber, 2017, p.32. Pour plus de détails sur l'approche d'Haïm Omer on peut consulter l'étude menée par le Centre d'expertise et de ressources pour l'enfant (CERE) intitulée « Réinventer l'autorité éducative » et consultable à cette adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/reinventer-lautorite-educative>.

159. Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Seuil, 2019, p.232.





LES 3 AXES DE LA PARENTALITÉ ET LE TIERS DE CONFIANCE

Un parent a-t-il tort de penser son éducation selon sa propre intuition uniquement ? À l'inverse, l'encourage-t-on à enrichir son modèle éducatif en comparaisons, lectures et conseils jusqu'à le remettre constamment en cause ?

En creux, se pose la question de la légitimité du tiers de confiance. Si un parent a construit ses principes et ne veut pas en transiger - qu'il s'agisse d'imposer à l'enfant de terminer son assiette en toutes circonstances, d'arrêter l'école à 16 ans ou qu'il ne souhaite jamais le punir - dans quel cadre et selon quelles modalités un intervenant professionnel - éducateur en lieu d'accueil, en service social, enseignant - peut-il légitimement s'interposer s'il considère que cela est nécessaire ?

Pour y répondre, le pédopsychiatre et psychanalyste Didier Houzel pose une distinction éclairante sur ce qu'il appelle les « 3 axes de la parentalité »¹⁶⁰ : ce sont les 3 dimensions complémentaires du rôle de parent. Ces axes déterminent assez clairement les décisions qui n'appartiennent « qu'aux parents » et celles qui sont de l'ordre d'une responsabilité « partagée ».

- **L'exercice de la parentalité** : ce sont les droits et des devoirs des parents, principalement les aspects juridiques de la parenté et de la filiation (exemple : l'obligation de scolariser ses enfants ou la transmission du nom). On touche là aux questions d'état civil et des droits. Le professionnel de la parentalité doit orienter les parents vers les services concernés quand il déplore la non-reconnaissance de ces droits.
- **L'expérience de la parentalité** : expérience subjective du rôle parental, elle consiste à « devenir parent » dans sa personnalité et son fonctionnement psychique. La place des pairs ou des professionnels peut être fondamentale dans ce processus (par exemple : accompagner une mère dans les modifications psychiques qui se produisent au cours de la grossesse et du post-partum) mais ici chaque parent doit trouver sa propre place, il est difficile d'établir un référentiel commun. L'expérience de la parentalité est le lien que chaque parent tisse avec son enfant ; elle repose également, en partie, sur des valeurs individuelles, familiales, culturelles.
- **La pratique de la parentalité** : il s'agit de l'adéquation entre les besoins de l'enfant et la réponse du parent dans une multitude d'actes de la vie quotidienne touchant aux domaines de l'alimentation, de l'hygiène, du sommeil, de l'éveil des tout-petits... Ici, chaque parent a besoin d'être accompagné, parfois valorisé. Il s'agit d'un apprentissage du juste mouvement et de la répétition qui dépend de chaque enfant mais bénéficie de l'expérience de professionnels et des consensus scientifiques, même s'il peut reposer en partie sur l'intuition des parents.

La distinction de Didier Houzel a pour mérite d'amener le tiers de confiance à questionner ses interventions - en particulier dans la différenciation de ce qui relève de l'expérience et de la pratique de la parentalité. Au-delà de la légitimité de son intervention, sa posture est également déterminante pour créer un terrain favorable au bon accueil du parent.

160. Cette définition résulte d'un groupe de travail (1993-1998) commandé par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité et dont les résultats ont été exposés à la Conférence de la famille de 1998.



LA CONFÉRENCE FAMILIALE, UNE APPROCHE COLLÉGIALE DE L'AUTORITÉ

Dans les années 1980, la Nouvelle-Zélande a mis en œuvre une démarche innovante dans le domaine de la protection de l'enfance en réponse à des dysfonctionnements profonds visant la communauté autochtone Maori.

Les membres de ce groupe étaient plus systématiquement visés par des procédures de suivi des services sociaux et de prise en charge des enfants. Les procédures impliquaient souvent des travailleurs sociaux qui comprenaient mal les structures familiales de cette communauté. De ce constat est née l'idée de *family groupe conference*.

Lorsqu'un enfant se trouve en danger ou qu'on a des raisons de supposer qu'il risque de l'être, on confie à la famille, encadrée par un travailleur social, la tâche de résoudre le problème. La conférence familiale « permet à la famille de poser le problème et de choisir, avec tous ceux qui lui sont proches, les ressources à mettre en œuvre pour sa résolution¹⁶¹. »

Le travailleur social est un coordinateur neutre et ne prend pas part aux décisions. Il se contente de mener la procédure. Il aide les participants à identifier le problème et les ressources dont ils ont besoin pour y répondre.

Ce sont l'enfant concerné, ses parents mais également des membres de la famille - proches ou éloignées - et des personnes invitées qui seront invités à prendre une décision ensemble. Cette conception élargie du « groupe familial » constitue une des originalités du processus. C'est le rôle du coordinateur d'aider parents et enfants à identifier les membres pertinents : ceux qui connaissent bien l'enfant, qui sont à même d'apporter de l'aide à la décision et à la mise en œuvre de mesures de protection.

Si le coordinateur joue un rôle de facilitation du processus, il s'efface dans la dernière étape du processus « afin que les enfants, la famille et leur réseau construisent un plan d'action ». Ce plan doit être « réaliste et réalisable » et mentionner clairement les engagements de chacun.

Dans le processus « les enfants expérimentent la capacité des adultes à s'accorder dans leur intérêt et d'avoir eux-mêmes une part active ». Ainsi sont conjugués un principe de participation et une interprétation étendue de la famille. La capacité d'autorité sur l'enfant n'est pas limitée au seul cercle parental restreint. Les intérêts de l'enfant n'apparaissent pas uniquement comme un objet du jugement des parents.

La méthode de la conférence familiale, déjà largement développée dans d'autres pays, connaît une diffusion progressive en France.

161. Héléne Daatselaar, « La conférence familiale : devenir acteur de sa vie », *Empan*, vol. no 62, no. 2, 2006, p. 136.

Parrains et mentors

Des dispositifs comme le mentorat ou le parrainage de proximité se présentent comme des initiatives intéressantes au titre de l'implication d'adultes extérieurs comme figures d'autorité. En étendant le cercle relationnel du jeune au-delà de son environnement régulier - famille, école, quartier - on lui offre une opportunité de développer une relation privilégiée avec un adulte qui se soucie de lui et dont la présence ne lui est pas imposée.

L'étude d'impact social menée par l'association Parrains Par Mille rend compte de la qualité de la relation qui peut se construire entre l'enfant et le parrain. Ainsi 85 % des filleuls interrogés estiment pouvoir compter sur leur parrain ou leur marraine. Et 86 % des professionnels de la protection de l'enfance interrogés constatent que le parrainage permet aux filleuls de disposer de nouvelles figures d'attachement¹⁶².

La confiance qui peut s'établir entre un parrain et un enfant tend à faire naître une relation d'autorité. En effet, le parrain accompagne l'enfant dans des découvertes artistiques et culturelles, participe à la transmission de certaines normes et valeurs, fournit une aide sur le plan scolaire et dans la vie quotidienne¹⁶³.

Mais ce parrainage est également une opportunité pour les familles de pouvoir compter sur un adulte extérieur au cercle familial, auquel l'enfant accorde sa confiance, et qui peut servir de soutien lorsque des difficultés d'exercice de l'autorité se présentent.

L'organisation sociale au service de la relation éducative

La conciliation entre la vie familiale et la vie professionnelle apparaît pour beaucoup de parents comme une difficulté au quotidien. Ils sont 73 % à estimer éprouver des difficultés à remplir leurs responsabilités familiales du fait d'un temps trop important passé au travail. Pour 36 % des parents, ces difficultés se présentent plusieurs fois par mois¹⁶⁴.

“ 73 % des parents éprouvent des difficultés à remplir leurs responsabilités familiales du fait de leur travail. ”

Ces contraintes pèsent également sur l'exercice de l'autorité dans le cadre du foyer familial. Le manque de temps conduit souvent les parents à devoir régler des situations conflictuelles dans l'urgence ou à sacrifier des moments d'échange et d'attention cruciaux pour cultiver une relation de confiance avec leurs enfants.

32 % des parents estiment qu'une aide pour gérer les corvées du quotidien et alléger leur emploi du temps faciliterait leur capacité à mettre en œuvre une éducation sans violences éducatives ordinaires¹⁶⁵.

162. Étude d'impact menée par le cabinet Koreis pour l'association Parrains par Mille, 2022.

163. VersLeHaut a consacré un rapport au parrainage de proximité, *De la famille en plus*, publié en septembre 2020 et consultable en ligne : <https://www.verslehaut.org/publications/rapports-publications/developper-le-parrainage-de-proximite>

164. « Comment les familles réussissent-elles à concilier leur vie familiale avec leur vie professionnelle ? », enquête Opinonway pour l'Observatoire des familles/Unaf, 2023.

165. « Baromètre des violences éducatives ordinaires », étude IFOP pour la Fondation pour l'enfance, Octobre 2022.



Pepite éducative

LE COLLECTIF MENTORAT, L'ÉDUCATION AU CŒUR DU LIEN SOCIAL

Fondé en 2019 à l'initiative de huit associations (Afev, Article 1, Chemins d'avenir, Entraide Scolaire Amicale, NQT, Proximité, Socrate et Télémaque), le Collectif Mentorat rassemble 72 organisations qui accompagnent les jeunes de 5 à 30 ans grâce à l'implication de mentors bénévoles: salariés, agents publics étudiants, lycéens et retraités.



Le Collectif Mentorat a pour vocation de fédérer en son sein l'ensemble des organisations d'intérêt général agissant en faveur du mentorat.

Le mentorat désigne une relation interpersonnelle d'accompagnement, de soutien, une relation bénévole, en profondeur, sur le moyen-long terme et basée sur l'apprentissage mutuel. Son objectif est de favoriser l'autonomie et le développement de la personne accompagnée en établissant des objectifs qui évoluent et s'adaptent en fonction des besoins spécifiques. Ce binôme agit au sein d'une structure professionnelle encadrante, qui fournit formation, suivi et évaluation.

Le mentorat permet de recréer du lien, de favoriser la solidarité et l'entraide. Le mentorat est un vecteur de lien social, une incarnation contemporaine de la fraternité.

Les missions du Collectif Mentorat sont les suivantes :

- porter un plaidoyer pour un droit au mentorat,
- faire grandir et représenter l'écosystème du mentorat en France,
- accompagner ses organisations membres vers un mentorat de qualité.

Annoncé début 2021, le plan 1 jeune, 1 mentor est l'aboutissement du plaidoyer initial porté par le Collectif Mentorat. Pour la première fois, le mentorat s'inscrit dans les politiques de jeunesse portées par l'État.

Aujourd'hui, le Collectif Mentorat œuvre pour un droit au mentorat, qui passe par :

- **L'accès à un mentor** pour tous les jeunes qui en ont besoin ;
- **La reconnaissance de l'engagement des mentors** et des compétences acquises ;
- **Le soutien des associations** qui mobilisent, forment et encadrent les mentors et les jeunes.

À travers l'organisation d'événements à portée nationale ou régionale, et en particulier pendant le Mois du Mentorat en janvier, le Collectif Mentorat donne de la visibilité au mentorat, permet sa démocratisation et renforce son impact auprès des jeunes comme des mentors. Ces temps sont l'occasion de réunir les différents acteurs du mentorat : entreprises, associations, fondations, acteurs publics et socio-éducatifs.

Le Collectif Mentorat a créé la Fabrique du Mentorat, premier incubateur de mentorat en Europe, pour les structures qui démarrent leur programme de mentorat. Sa vocation est de créer un cadre favorable à l'échange d'expériences entre pairs, d'optimiser la qualité des pratiques du mentorat et de déployer les programmes de mentorat à plus grande échelle.



LES MAISONS DES FAMILLES

Le renforcement de l'autorité éducative est un sujet de préoccupation pour de nombreux parents, enseignants et éducateurs. Les enfants sont exposés à une multitude de messages et de stimuli tout au long de la journée, ce qui peut rendre difficile l'établissement d'une autorité claire et cohérente. Les parents se sentent souvent démunis face aux comportements de leurs enfants. Dans ce contexte, les Maisons des Familles apparaissent comme des lieux de rencontre et d'échange précieux pour les familles, où l'autorité éducative peut être réaffirmée ou renforcée grâce à une approche collective et collaborative.

Programme national porté par Apprentis d'Auteuil et le Secours Catholique, les Maisons des Familles sont des lieux d'accueil dédiés aux familles. Elles offrent un environnement sécurisé et bienveillant. Les familles peuvent y partager leurs expériences et échanger des conseils sur l'éducation de leurs enfants, discuter des défis qu'ils rencontrent et se nourrir de nouvelles idées. Les équipes et les familles travaillent ensemble pour élaborer des projets en lien avec l'éducation, et pour créer des liens entre les familles et leur environnement. Cette approche permet de se (ré)approprier sa responsabilité parentale en prenant appui sur un réseau de soutien et d'entraide et de sortir, dans certains cas, d'un isolement social bien souvent préjudiciable.

L'un des principaux avantages des maisons des Familles est qu'elles offrent aux parents un lieu d'expérimentation dénué de menace. Les parents peuvent discuter des défis qu'ils rencontrent dans l'éducation de leurs enfants et trouver des solutions ensemble. Cette approche collaborative permet de renforcer l'autorité parentale en offrant aux parents un sentiment de soutien et de compréhension. En outre, les parents peuvent enrichir leurs expériences parentales avec d'autres parents.

Les maisons des Familles offrent également aux enfants un environnement positif et sûr où ils peuvent interagir avec d'autres enfants et adultes de manière constructive. Les enfants peuvent participer à des activités et à des jeux en groupe, ce qui contribue à renforcer leur sens du vivre ensemble et à développer leur confiance en eux-mêmes. Les enfants peuvent également interagir avec des adultes bienveillants et attentionnés, ce qui les aide à faire confiance aux adultes qui les accompagnent, en premier lieu leurs parents, notamment quand ceux-ci sont assurés d'être soutenus dans les défis qu'ils doivent relever.

L'approche des maisons des Familles en matière d'autorité éducative se concentre sur les valeurs d'accueil, de respect, de solidarité, d'entraide et de valorisation des expériences parentales. En mettant l'accent sur ces valeurs, les maisons des Familles créent un environnement où les familles peuvent aussi exprimer les limites et autoriser les possibles.

L'un des enjeux les plus structurants pour les équipes des maisons des familles est de créer de multiples opportunités pour que les parents puissent explorer d'autres pratiques éducatives et ainsi offrir la possibilité de choisir, d'expérimenter, de valider ce qui convient le mieux à leurs propres aspirations, mais aussi au développement psycho-affectif et social de leurs enfants.

Impossible ici de ne pas signifier que les parents, notamment quand ils sont isolés et face à des défis majeurs, ne peuvent répondre seuls aux attentes d'une société de plus en plus exigeante. Lorsque les parents n'ont personne vers qui se tourner, c'est à la société de leur donner les moyens d'agir pour assumer leurs responsabilités à l'égard de leurs enfants. Face aux défis éducatifs, il est urgent et nécessaire de soutenir les parents, il en va de notre responsabilité collective. Ne pas le faire nous rend irréductiblement irresponsables. Être à la hauteur des enfants, c'est pouvoir regarder leurs parents en les assurant que nous sommes aussi là.

Ce dispositif vise donc à renforcer la responsabilité éducative du parent, de lui permettre de renforcer aussi sa confiance en lui, en sa capacité à transmettre, à accompagner à protéger son enfant. Apprentis d'Auteuil et le Secours Catholique font le constat que l'entraide entre les parents, dans un climat suffisamment sécurisé, est source de transformation, d'audace et de fierté. Les enfants en sont les premiers témoins et les premiers bénéficiaires. Ils évoluent ensuite dans un espace familial, psychique et relationnel, plus apaisé, serein et stimulant.



Une telle aide peut leur être fournie directement par leur employeur. Soit sous forme de services (garde d'enfants, conciergerie par exemple), ce que 25 % des parents qui travaillent perçoivent comme une priorité. Soit en offrant plus de flexibilité horaire au quotidien, priorité pour 47 % des parents¹⁶⁶.

Les entreprises ont donc un grand rôle à jouer en assumant leur responsabilité vis-à-vis des parents. En favorisant la conciliation de la vie professionnelle et familiale de leurs salariés et prestataires, elles peuvent desserrer l'étreinte qui pèse sur l'exercice de leur rôle de parent.

Plusieurs initiatives ont été développées ces dernières années dans ce sens. La « Charte de la parentalité en entreprise », initiée par l'Observatoire de la Qualité de Vie au Travail ou le label « Family Friendly Company », à l'initiative de l'association Ensemble pour la Petite Enfance, visent à inciter les entreprises à rendre visible un soutien effectif à leurs salariés parents ou futurs parents.

166. « Comment les familles réussissent-elles à concilier leur vie familiale avec leur vie professionnelle? », enquête Opinonway pour l'Observatoire des familles/Unaf, 2023.



« LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE LA RELATION ÉDUCATIVE », PAR DAMIEN GIARD, DIRECTEUR DU NUMÉRIQUE DES ÉDITIONS BAYARD JEUNESSE

Dans un monde où le numérique occupe une place de plus en plus prépondérante, nous devons repenser notre approche de l'autorité et de la confiance. L'ère numérique a bouleversé les modes traditionnels d'interaction, de communication et d'apprentissage, et il est essentiel que notre conception de l'autorité s'adapte en conséquence.

Nous voulons des enfants curieux, qui cherchent à comprendre le monde sans a priori, des enfants heureux, qui s'émerveillent face à la découverte et à des enfants attentifs, capables de se concentrer et de réfléchir de manière critique. Nous souhaitons des enfants créatifs, qui utilisent le numérique comme un outil pour imaginer, créer et rêver. Nous espérons des enfants qui construisent progressivement leur autonomie en découvrant par eux-mêmes, en manipulant, en expérimentant, en apprenant en faisant.

Il est crucial de reconnaître que si Internet et les outils numériques peuvent présenter des risques, ils offrent également des opportunités pour l'expression personnelle et le développement de compétences. Plutôt que de chercher à interdire ou à restreindre leur utilisation, nous devrions nous concentrer sur l'éducation au numérique et la sensibilisation aux bonnes pratiques en ligne.

Cela implique de travailler sur un socle de compétences - cognitives et socio-émotionnelles - dès le plus jeune âge, et de montrer ensuite aux enfants comment les mettre en pratique face aux risques et opportunités du numérique. Les compétences comme l'empathie, la capacité à créer du lien social, et à identifier, dans un groupe, les personnes qui peuvent nous aider, sont fondamentales.

En proposant à l'enfant un environnement d'expérimentation où il peut, en toute autonomie, progresser dans ses apprentissages en utilisant tous ses sens, nous offrons une réponse universelle qui s'adapte à tous les enfants. Nos expériences numériques favorisent la manipulation et l'exploration. Elles facilitent l'appropriation des contenus et l'apprentissage par le faire.

Il est essentiel que les parents, les éducateurs et les institutions soient eux-mêmes formés et préparés à ces défis. L'éducation au numérique ne doit pas être réservée aux enfants, mais une préoccupation commune à tous les acteurs de la communauté éducative.

La restauration de la légitimité de l'autorité dans notre ère numérique est une tâche complexe qui nécessite la participation de tous. En travaillant ensemble, en faisant preuve d'ouverture et de respect mutuel, en prenant le temps de comprendre et d'expérimenter, nous pouvons façonner un avenir numérique qui favorise la croissance, l'apprentissage et l'épanouissement de nos enfants.

Il est crucial que nous, en tant que parents, éducateurs, chercheurs et décideurs, prenions le temps de réfléchir sérieusement à ces questions, d'écouter nos enfants et nos jeunes, et de travailler ensemble pour développer des stratégies d'éducation au numérique qui soient à la fois efficaces et respectueuses de leur autonomie et de leur curiosité naturelle.

Nous ne devons pas craindre le numérique, mais plutôt l'embrasser comme une opportunité d'exploration et de découverte. C'est en adoptant cette attitude que nous pourrions aider nos enfants à naviguer avec assurance et compétence dans le monde numérique, à tirer le meilleur parti des outils numériques à leur disposition, et à devenir des citoyens numériques responsables et engagés.

Autoriser les enfants à prendre leur place

Les adultes ont collectivement un rôle à jouer dans l'exercice de l'autorité des éducateurs mais ils ne sont pas les seuls. Les enfants ont également toute légitimité à s'emparer des enjeux de l'autorité. Si la participation des enfants peut apparaître comme un enjeu à l'échelle des institutions éducatives, elle l'est également sur un plan plus large.

La connaissance et l'exercice de leurs droits peut constituer un levier dans la prévention des usages abusifs de l'autorité.

Permettre aux enfants d'accéder à leurs droits

Le rapport du Défenseur des droits au Comité des droits de l'enfant de l'ONU, publié en 2020, propose un constat alarmant : « la consultation menée en 2019 auprès de 2200 enfants vulnérables [âgés de 4 à 18 ans] a montré que 7 enfants sur 10 ne connaissaient pas leurs droits¹⁶⁷. »

Pourtant l'article 42 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) précise que « *Les États parties s'engagent à faire largement connaître les principes et les dispositions de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants* ».

“ 7 enfants vulnérables sur 10 ne connaissent pas leurs droits. ”

La connaissance précise de leurs droits par les premiers concernés constitue un enjeu important dans la prévention des abus d'autorité. Trop d'enfants ignorent que les comportements des adultes à leur égard relèvent d'une violation de la CIDE, texte international ratifié par la France.

Les actions de protection vis-à-vis des enfants sont portés largement par les adultes. Il semble y avoir cependant un réel enjeu à ce que les jeunes eux-mêmes s'emparent de la question du respect de leurs droits et prennent leur part dans l'émergence de relations plus équilibrées avec les figures d'autorité instituées.

167. Le rapport est consultable à cette adresse : <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/communique-de-presse/2020/07/rapport-du-defenseur-des-droits-au-comite-des-droits-de-lenfant-de-lonu>.



Pépète éducative

« YALLA! », LES ENFANTS ACTEURS DE LEURS DROITS



Yalla! Pour les droits de l'enfant est un projet porté depuis 2014 par Asmae Association Sœur Emmanuelle ayant pour objectif de sensibiliser et mobiliser enfants, jeunes et adultes autour des droits de l'enfant.

Le projet est principalement proposé dans les établissements scolaires. Partant du constat que très peu d'enfants connaissent leurs droits, les intervenants - principalement des jeunes en service civique - proposent des séances de sensibilisation participatives et ludiques : quizz, escape game, etc. Il s'agit de leur faire prendre conscience de la portée de leurs droits, de leur caractère légal et impératif et des inégalités qui perdurent dans le monde concernant leur application.

Au-delà d'une simple mission d'information, le projet porte l'ambition de rappeler aux enfants leur pouvoir d'agir vis-à-vis de leurs droits et de les rendre acteurs dès le plus jeune âge. Il s'agit donc de les inciter à mettre en œuvre des actions très concrètes. Investir des élèves ambassadeurs qui vont eux-mêmes relayer l'action de sensibilisation - via un exposé, l'organisation d'une exposition, la réalisation d'articles et de vidéos, la création d'un jeu, etc. - organiser une collecte de fonds pour contribuer au financement d'opérations de plus grande envergure ou mettre en place une fête des droits de l'enfant, par exemple.

Pour appuyer l'action de l'association sur le terrain, une plateforme en ligne, Yalla pour mes droits!, propose des leçons en vidéo ainsi que de nombreuses autres ressources pédagogiques destinées aux enfants et aux éducateurs.

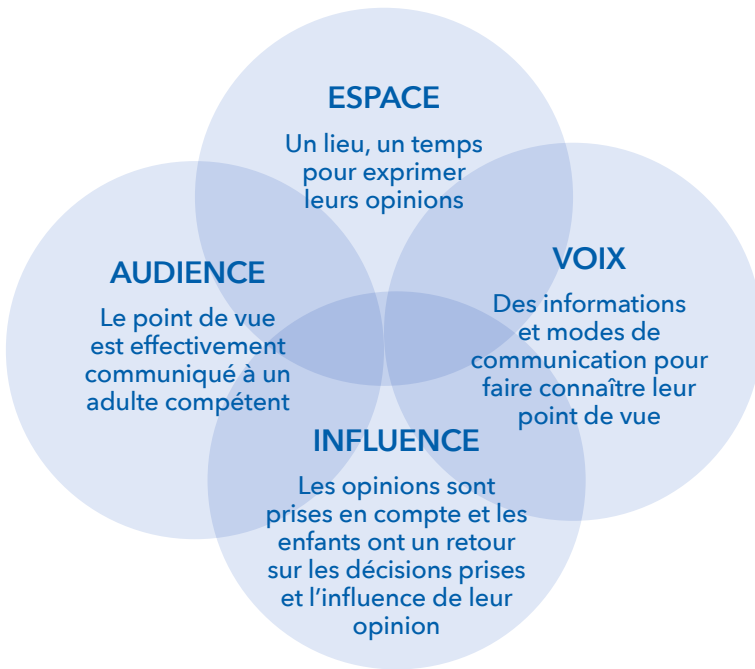
L'association cherche également à développer des actions vis-à-vis des adultes - parents, enseignants et animateurs - notamment pour aborder avec eux les défis auxquels les confronte l'application effective des droits de l'enfant : exercice sans violence de l'autorité, participation des enfants, respect de l'intimité.

L'enfant, figure d'autorité ?

La démarche de réciprocité qui peut prendre place dans la relation éducative doit nous inciter à considérer que les enfants peuvent nous aider à déterminer les modalités de l'exercice de notre autorité sur eux. Les processus de participation des jeunes sont souvent mis en avant comme un moyen de prévention vis-à-vis des abus d'autorité.

Le droit de l'enfant d'être entendu sur les questions le concernant - conformément à l'article 12 de la CIDE - invite naturellement à généraliser les dispositifs de participation.

Ce qui nous invite à réinterroger l'implication effective des enfants dans les choix pris par les adultes à leur égard. La prise en compte de quatre composantes-clés - un espace, une voix, une



audience et une influence (cf. schéma ci-dessus)¹⁶⁸ – nous permet de constater l'exigence que requiert la participation effective des enfants.

Cette logique avance progressivement dans les institutions éducatives. À l'école avec la constitution des Conseils de la vie collégienne et lycéenne mais également la participation des élèves aux Conseils d'administration. Dans les autres contextes éducatifs également : en protection de l'enfance et dans l'éducation populaire notamment¹⁶⁹.

Cependant, ces avancées peinent à faire naître chez les jeunes le sentiment d'être vraiment entendus. La conclusion que formule le rapport du Défenseur des droits est particulièrement sévère : « C'est le constat majeur de la consultation des enfants du Défenseur des droits effectuée en 2019 auprès de 2 200 enfants : les enfants ne se sentent pas entendus, ni au plan individuel, ni au plan collectif¹⁷⁰. »

Une transformation plus profonde des processus de participation des enfants dans nos sociétés doit sans doute passer par leur capacité à s'emparer eux-mêmes des questions qui les concernent directement¹⁷¹. Le thème de l'autorité et de ses abus n'échappe pas à cette observation.

168. Schéma proposé dans la récente étude de l'UNICEF, *Les effets de l'éducation sur la participation des enfants : enseignements pratiques*, d'après un article de Laura Lundy, co-directrice du Centre pour les droits de l'enfant et Professeure à la Queen's University de Belfast, « 'Voice' Is Not Enough : Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child », *British Educational Research Journal*, vol. 33, no. 6, 2007

169. Voir les initiatives prises en ce sens par des institutions comme Apprentis d'Auteuil, SOS Villages d'Enfants ou les Scouts et Guides de France déjà évoqués précédemment.

170. Rapport du Défenseur des droits au Comité des droits de l'enfant de l'ONU, 2020, p.16.

171. Voir notamment Afua Twum-Danso Imoh, « Adults in Charge : The Limits of Formal Child Participatory Processes for Societal Transformation » dans Bengt Sandin et al. (eds) *The Politics of Children's Rights and Representation. Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan, 2023.

Le documentaire *Demain est à nous*, réalisé par Gilles de Maistre, nous présente des exemples concrets d'initiatives transformatrices menées par des enfants. Ainsi, âgée de seulement douze ans, Aïssatou a entrepris de se battre contre le mariage précoce des mineures en Guinée. Membre du « Club des Jeunes Filles Leaders de Guinée » qui milite pour le droit des femmes et des enfants, elle anime des meetings dans les écoles et sillonne les marchés pour sensibiliser les jeunes, les adultes et même les élus au problème des mariages précoces.

Heena, 11 ans, participe quant à elle à l'édition du journal des enfants des rues de New Delhi. Elle va notamment recueillir la parole des enfants mis au travail de force par leurs parents. Elle n'hésite d'ailleurs pas à aller directement interpellé les adultes pour leur faire prendre conscience du caractère abusif d'une telle pratique.

La capacité des enfants à susciter eux-mêmes les transformations qu'ils souhaitent voir advenir constitue un enjeu important du processus de participation. Quitte parfois à inverser la relation d'autorité et à faire de l'adulte une ressource pour les projets initiés par les jeunes.



Pépite éducative

IMAGINEO, DÉVELOPPER LE POUVOIR D'AGIR DES ENFANTS



Dans le but de développer le pouvoir d'agir des enfants et adolescents, Imagineo conçoit, expérimente et partage des méthodes de participation des enfants aux enjeux de société.

Depuis 2018, l'association travaille sur un projet d'engagement éco-citoyen à destination de collégiens. Le programme EPIC (Ensemble pour Impulser le Changement), basé sur l'expérimentation pédagogique « Ma planète, mon quartier », accompagne les élèves d'une classe entière à imaginer et réaliser des initiatives de quartier auto-motivées. De la revalorisation de déchets électroniques en œuvres d'art, en passant par un goûter anti-gaspillage alimentaire et la végétalisation d'espaces, jusqu'à différentes animations pour créer du lien social ou sensibiliser à un enjeu écologique, les initiatives des élèves sont aussi variées que leurs préoccupations et leurs affinités.

Puisqu'il s'agit de rendre les élèves acteurs, les jeunes porteurs d'initiatives sont au centre du projet EPIC. Les interventions des adultes s'orchestrent autour des besoins et des avancées des élèves : Les facilitateurs d'Imagineo posent un cadre pour faire émerger les envies d'agir et les idées d'initiatives qui en découlent.

Les enseignants aident les élèves à s'organiser et à se poser les bonnes questions dans l'élaboration des initiatives. Des acteurs locaux sollicités en fonction du contenu des initiatives viennent apporter leur regard de spécialiste du sujet en tant

que « personnes ressource ». Les parents sont invités à donner un coup de main au cours de la phase de réalisation.

Permettre aux enfants d'adopter une posture d'acteur demande aussi de revoir la relation de l'adulte avec l'enfant. Une forme d'horizontalité s'installe, où l'objectif de l'adulte devient d'accompagner la réussite de l'enfant en non d'organiser une transmission descendante de savoirs ou savoir-faire.



“ Il y a une relation de confiance je pense qui y est liée. On travaille ensemble d'une manière un peu plus complice et moins sous contrainte d'une note en finalité, mais plus sur un accomplissement personnel de la part des élèves. Et ça, c'est très enrichissant pour l'élève, pour l'enseignant, pour les deux. ”

Kevin A., enseignant

C'est un changement souvent radical pour les enseignants, qui entraîne une nouvelle qualité de relation avec les élèves, avec des bénéfices dans la tenue des cours classiques. Être témoin de la pro-activité et de l'enthousiasme des élèves change le regard de l'enseignant sur eux, et par conséquent son interaction avec eux.

Pour les élèves, le vécu du projet est une expérience transformatrice. Les études menées par le Lab d'Imagineo montrent que les élèves ayant participé au programme s'investissent davantage dans les instances ou clubs du collège, ont plus de facilité à être force de proposition et se sentent plus capable d'entreprendre des actions pour façonner le monde qui les entoure.

À travers des expériences concrètes et engageantes, il est donc possible de construire une culture de la participation active des enfants qui va bien au-delà d'une consultation restreinte aux sujets d'enfance. Il s'agit d'offrir des opportunités d'épanouissement en tant que jeune habitant et citoyen actif, et de les rendre possibles par une nouvelle posture des adultes qui en ressortent également changés.

Cette culture de la participation des enfants entraîne une évolution des mentalités qui comprend nécessairement une remise en question des relations d'autorité conventionnelles. Le documentaire « Ensemble, ça change » produit par Imagineo172, illustre la vision d'un nouveau modèle éducatif orienté vers le développement du pouvoir d'agir, pour non seulement éduquer une génération de citoyens engagés, mais aussi instaurer une nouvelle nature d'interactions entre enfants et adultes.

172. La présentation du film et la bande-annonce sont à découvrir en ligne : <https://www.imagineo.org/ensemble-ca-change>

L'éducation, une ambition collective ?

L'évolution de notre regard sur l'enfant s'accompagne inévitablement d'un changement de notre perception de l'autorité qui s'exerce sur lui. Parce que nous sommes plus soucieux de son intérêt et de ses droits qu'il y a quelques dizaines d'années, nous devenons plus sensibles aux abus auxquels il est exposé dans le cadre de son éducation.

La légitimité de l'autorité éducative semble ne plus pouvoir reposer sur le seul statut des adultes à qui elle est confiée. Pour autant, parce que l'éducation ne saurait se concevoir sans autorité, il demeure important qu'elle soit reconnue par ceux sur lesquels elle s'exerce.

Le besoin de restaurer la légitimité de l'autorité semble donc devoir passer avant tout par la constitution d'une relation de confiance entre l'éducateur et l'enfant. Le cadre, les objectifs, les règles et les sanctions doivent faire sens pour qu'il puisse faire sienne la conviction que l'adulte l'accompagne dans le sens de son intérêt.

De nombreux éducateurs ont déjà intégré cette préoccupation dans leurs pratiques au quotidien. Ils constatent que cet

exercice d'une « nouvelle autorité » porte également de nouvelles exigences. Le temps consacré à construire la confiance et la maintenir, l'attention qu'elle nécessite de la part des éducateurs, invite à interroger l'organisation des institutions éducatives : familles, établissements scolaires, de la petite enfance, de la protection de l'enfance, etc.

“ La légitimité de l'autorité éducative semble ne plus pouvoir reposer sur le seul statut des adultes à qui elle est confiée. ”

La formation et l'accompagnement des parents et des professionnels, la qualité du dialogue entre adultes, la réflexion sur les pratiques, l'introduction de mécanismes de participation des jeunes

apparaissent comme des outils importants de conduite de ce basculement de l'exercice de l'autorité éducative.

Néanmoins, parce que l'enfant est situé au carrefour de plusieurs autorités, l'enjeu dépasse largement l'organisation interne des institutions éducatives. Nous portons collectivement la responsabilité de la cohérence de l'autorité des adultes.

Là réside un risque important : celui de faire de l'enfant un enjeu de l'antagonisme d'autorités rivales. Quand il est tiraillé entre des adultes référents - parents,



enseignants et autres éducateurs – qui ne se font pas confiance, voire se dénigrent, l'enfant est placé au cœur d'une contradiction qu'il ne peut pas gérer et dont il devient victime.

Cette tendance à la privatisation de l'autorité sur l'enfant est génératrice d'abus. Parce que l'isolement, le refus de considérer le regard de l'autre comme légitime, contribue à faire perdre le cap des besoins et des intérêts de l'enfant, favorise les phénomènes d'emprise et génère du secret, voire de l'impunité. C'est ce qu'on constate de façon récurrente dans de nombreux contextes

éducatifs : famille, établissements scolaires, crèches, maisons d'enfant.

L'autorité des adultes a beaucoup à gagner à s'exercer dans une démarche plus collégiale, y compris dans la prise en compte de la parole de l'enfant. Ce constat participe à la promesse d'une mobilisation générale dans une société plus résolument orientée vers la satisfaction des droits et des intérêts des enfants. Il implique néanmoins de profondes transformations de notre système éducatif pour prolonger et généraliser les initiatives en ce sens déjà menées par de nombreux éducateurs de terrain.

“ L'autorité des adultes a beaucoup à gagner à s'exercer dans une démarche plus collégiale, y compris dans la prise en compte de la parole de l'enfant. ”

 *Fil rouge*

La protection de l'enfance au risque des contradictions de l'autorité	13
Les violences de la protection de l'enfance	30
La promesse de protection non tenue dans l'Aide sociale à l'enfance	35
Quand le besoin de protéger prime	44
L'éducateur en protection de l'enfance, une autorité au service des intérêts de l'enfant	57
Educatrice familiale, la relation au cœur de l'autorité	71
Un établissement sans sanction ?	87
L'impérative collégialité en protection de l'enfance	102
Des éducateurs scolaires dans les villages d'enfants	107

 *Focus*

Violences, abus d'autorité, maltraitements, de quoi parle-t-on ?	25
La pédagogie noire	28
Les besoins fondamentaux de l'enfant	37
L'hyper-parentalité est-elle une hyper-autorité ?	42
Sanction, punition, de quoi parle-t-on ?	84

L'expérience d'ATD Quart Monde dans le quartier de Maurepas	110
Quand l'autorité parentale s'efface, l'éducation au kibboutz	118
Les 3 axes de la parentalité et le tiers de confiance	122
La conférence familiale, une approche collégiale de l'autorité	123



Libre expression

« L'orientation subie » par Dylan Ayissi, président de Une Voie pour tous	33
« L'autorité en question », par Jean-Marie Petitclerc, fondateur du Valdocco	48
« Les compétences psycho-sociales, posture d'autorité ? », par Laure Reynaud, co-fondatrice de Scholavie	54
« Les pédagogies nouvelles au service de l'école publique », par Armelle Peyron, présidente de Public Montessori	75
« Respect des règles et liberté de penser », par Alain Bentolila, linguiste	82
« Le numérique au service de la relation éducative », par Damien Giard, directeur du numérique des éditions Bayard Jeunesse	128



Pépîte éducative

4.3.2. À la rencontre des décrocheurs dans les Hautes-Alpes	34	La « Mallette des Parents » ouvre les portes de l'école	104
« De quoi as-tu besoin ? ! », une BD pour comprendre les besoins des jeunes enfants	60	« Le lieu passerelle » à Saint-Priest	109
Un bilan personnel avec les collégiens	61	La Source, un lieu éducatif au cœur du quartier	114
« Ces profs qui changent l'école », la communication non violente au service de la relation avec les élèves	63	L'éducateur sportif, figure d'autorité	116
« Ces élèves (qui) nous élèvent », la réciprocité dans l'enseignement	66	Les maisons des 1000 premiers jours d'Ensemble pour la petite enfance	119
Le livret « engagement des jeunes » des Scouts et Guides de France	69	Le Collectif Mentorat, l'éducation au cœur du lien social	125
Le jeu du comportement adapté	77	Les Maisons des Familles	126
La pédagogie institutionnelle à l'école Pier Giorgio Frassati	79	« Yalla ! », les enfants acteurs de leurs droits	130
Une charte de classe en 4 ^e	81	Imagineo, développer le pouvoir d'agir des enfants	132
Les Espaces Bébé Parents de la Croix-Rouge française	93		
Au cours Charlemagne, un cadre porteur de sens	95		
Des formations aux droits de l'enfant	97		
« Penser et agir ensemble » chez les Apprentis d'Auteuil	98		
Les ateliers Amasco tissent le lien entre l'enseignement et l'animation	101		

REMERCIEMENTS

Tout en précisant qu'elles ne sauraient être tenues responsables des propos émis dans ces pages, nous remercions chaleureusement toutes celles et ceux qui ont contribué à ce document par leurs conseils et par le temps qu'ils ont bien voulu consacrer à VersLeHaut.

Les participants au comité d'orientation du rapport :

Axel Aubert, secrétaire du bureau de la Fédération du scoutisme français

Baptiste Cohen, directeur de projet du pôle Protection de l'enfance, Apprentis d'Auteuil

Bénédicte Goussault, sociologue

Emma Etienne, présidente et fondatrice de l'association SPEAK !

Jacques Arènes, psychologue et psychanalyste

Philippe Fabry, formateur en travail social et chercheur

Les associations qui ont contribué activement à nous mettre en relation avec les éducateurs de terrain qui ont largement nourri le contenu de ce document :

Apprentis d'Auteuil

Déclic CNV et éducation

Scholavie

SOS Villages d'enfants

Celles et ceux, qui par leur expérience, leur regard et leurs pratiques nous ont guidés ou ont collaboré directement à notre étude :

Alain Bentolila, linguiste

Alexanne Bardet, chargée de mission

Alice Demartelaere, directrice adjointe de la Maison d'enfants à caractère social (MECS) Saint-Benoît à Annecy

Anne Raynaud, psychiatre, directrice générale de l'Institut de la Parentalité

Armelle Peyron, professeure des écoles et présidente de l'association Public Montessori

Asma Kafi, chargée du projet « Yalla ! pour les droits de l'enfant » chez ASMAE, association Sœur Emmanuelle

Bertrand Gaufryau, directeur du lycée agricole Armand David à Hasparren

Bruno Robbes, professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise

Camille De Foucauld, Cheffe de projet VersLeHaut

REMERCIEMENTS

Carole Desbrosses, professeure des écoles spécialisée Troubles des Fonctions Cognitives et Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire

Caroline Le Gac, directrice du pôle compétences dans l'association de protection de l'enfance Le Colibri

Caroline Mathias-Guyader, professeure de mathématiques au collège

Catherine Piel, ancienne principale de collège

Catherine Schmider, fondatrice de l'association Déclic CNV & éducation

Christophe Marsollier, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Damien Giard, directeur du numérique des éditions Bayard Jeunesse

Delphine Teillard, directrice des programmes « L dans la Ville » et « Réussite dans la Ville » chez Sport dans la Ville

Delphine Travers, cheffe de service à la Maison d'enfants à caractère social (MECS) Saint-Benoît à Annecy

Dylan Ayissi, président de l'association « Une Voie pour tous »

Elisabeth Guthmann, fondatrice du collectif SOS Périscolaire

Éloïse Adebada, chargée de communication de VersLeHaut

Emmanuel Besnard, directeur de Valdocco Formation

Emilie Casin-Larretche, coordinatrice nationale du pôle « familles et parentalité » chez Apprentis d'Auteuil

Fanny Goilot, mère d'un bébé de onze mois

Françoise Duchesne, responsable administrative et financière de VersLeHaut

Guillaume Prévost, délégué général de VersLeHaut

Hervé Laud, directeur prospective et plaidoyer chez SOS Villages d'Enfants

Isabelle Barbier, professeure de lettres classiques au collège

Jean-Felix Lebsohn, chef de service éducatif à l'accueil de jour de Bonneville

Jean-Marie Petitclerc, coordinateur du réseau Don Bosco Action sociale

Jérôme Aucordier, directeur général de l'association de protection de l'enfance Le Colibri

Joumana Grehaigne, éducatrice scolaire au village d'enfants SOS de Carros

Katia Forrilière, professeure des écoles en maternelle

Laure Reynaud, cofondatrice et directrice de la pédagogie chez Scholavie

Laurence Bocquet-Vallette, responsable nationale Education Pédagogie Activités chez Scouts et Guides de France

Lisa Destrel, ingénieure pédagogique à l'ICAM et intervenante en éducation populaire

Manuela Bailly, cofondatrice et vice-présidente des Ateliers Amasco

Marion Denis, Responsable jeunesse & création de VersLeHaut

Marion Fournier, animatrice pastorale à la Maison d'enfants à caractère social (MECS) Saint-Benoît à Annecy

Mathilde Revillard, psychologue à la Maison d'enfants à caractère social (MECS) Saint-Benoît à Annecy

REMERCIEMENTS

Maxime Michel, directeur de l'école élémentaire Pier Giorgio Frassati au Vésinet

Mélie Lages, chargée de mission « Maison des 1000 premiers jours » chez Ensemble pour la petite enfance

Michel Wendling, directeur général et co-fondateur des Ateliers Amasco

Odile Anot, éducatrice de jeunes enfants, fondatrice des Ateliers Parent-Chercheur et ancienne rédactrice en chef de *L'enfant et la vie*

Pascal Fonteneau, porteur du projet culture ACE Fest

Pascale Beaubatie, conseillère technique Etablissements Vie scolaire de Mme la Rectrice, académie de Limoges

Patrice Naudy, professeur d'informatique en BTS

Pauline Spinas-Beydon, directrice de la Maison d'enfants à caractère social (MECS) Saint-Jean à Sannois

Perrine Gallet, directrice du village d'enfants SOS de Marly-lez-Valenciennes

Raphaël Dufau, directeur de la Maison d'enfants à caractère social (MECS) La Valbourdine à Toulon

Rebecca Couret, psychologie à la Maison d'enfants à caractère social (MECS) Saint-Benoît à Annecy

Simon de Wailly, responsable de l'établissement La Source chez l'association Massabielle

Sophie Thomas, Conseillère en formation continue au GRETA des Pays Hauts-Alpins et secrétaire de l'association « 4,3,2, A »

Vanessa Sedletzki, consultante internationale droits de l'homme, gouvernance et politiques publiques

Véronique Gaspard, co-fondatrice et responsable du milieu scolaire chez Declic CNV & Education

Véronique Rizzi, directrice et fondatrice d'Imagineo

Enfin, les éditeurs, institutions et créateurs de contenus qui ont facilité notre accès à des ressources importantes pour l'élaboration de ce document :

Le **Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance (CERE)** et en particulier **Caroline Leterme**, chargée de mission.

Les **Éditions de l'Université de Lorraine** et en particulier **Myriam Robert**, chargée de promotion et de diffusion commerciale

La **Fondation pour l'enfance** et en particulier **Clémence Lisembard**, responsable des opérations et **Angèle Lefranc**, chargée de missions sociales

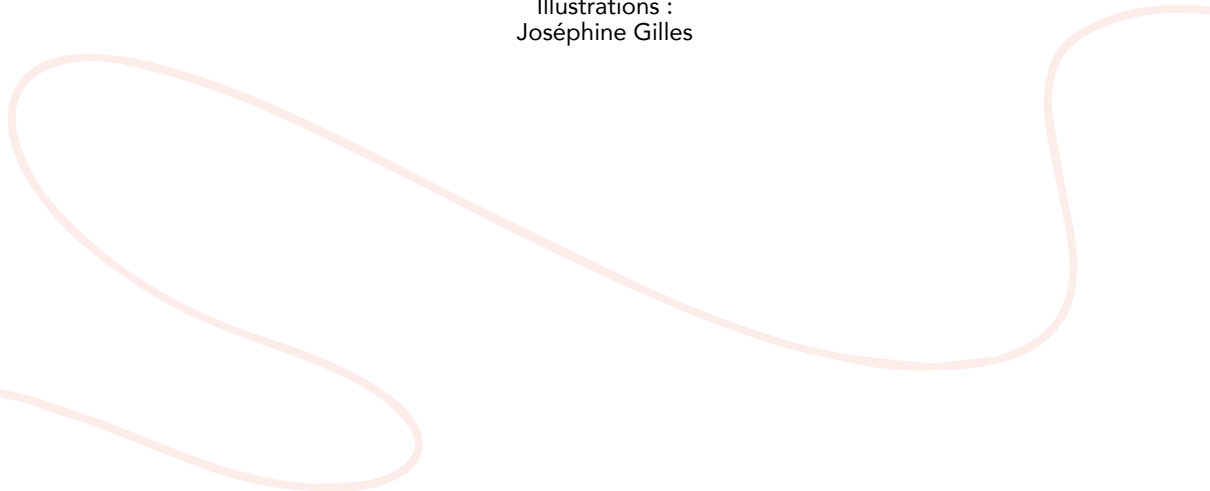
Les **Presses de l'EHESP** et en particulier **Catherine Turpin**, assistance commerciale

Le **Réseau Canopé** et en particulier **Catherine Rastier**, responsable médias et partenariats.

La société de production **Sweet Dream** et en particulier **Geneviève Roger**, réalisatrice du film « Ces profs qui changent l'école »

Conception/réalisation :
x.jacobi@panteo.fr

Illustrations :
Joséphine Gilles



Crise de l'autorité. La formule, à force d'être répétée inlassablement, est devenue un lieu commun, une périphrasie inévitable dans le passage des générations.

Circulez, il n'y a rien à voir ? Pas si sûr.

La réapparition chronique de l'autorité dans le débat peut au contraire être interprétée comme le signe qu'elle porte des enjeux contemporains majeurs. Et qu'elle mérite à ce titre d'être régulièrement réinterrogée.

Maltraitance institutionnelle dans les crèches, retrait de l'autorité parentale pour les parents condamnés à des violences, polémique autour de la pratique du *time-out*, stratégie d'évitement des familles de l'école publique, l'actualité souligne en toile de fond les fragilités de l'autorité éducative.

La succession des polémiques appelle un renouvellement du regard porté sur la relation éducative, au-delà des clivages entre « éducation bienveillante » et « retour à la discipline ». Car l'autorité mérite une réflexion plus riche que des postures ressassées qui répondent peu aux besoins concrets des éducateurs.

Rôle du collectif, réciprocité de la relation éducative, symétrie des attentions, conflits de loyauté : autant de clés de compréhension qui peinent à trouver un écho dans le débat public.

VersLeHaut est donc allé à la rencontre des éducateurs, parents, enseignants, qui (re)construisent au quotidien la légitimité de l'autorité éducative. Appuyé sur de nombreux témoignages et initiatives de terrain, ce travail propose des éléments concrets pour accompagner les éducateurs et mieux répondre aux besoins des enfants et des familles.

Juin 2023



Des idées pour les jeunes et l'éducation



Avec le soutien de

*Agir pour le
développement humain*

FONDATION PIERRE BELLON