



TRACÉS/GETTY

L'éducation positive suggère de nouvelles normes relationnelles avec l'enfant, pas encore partagées par tous les acteurs du système.

Parents, professionnels, tous acteurs

L'éducation positive a conquis de nombreux parents, qu'en est-il chez les professionnels?

« C'est la première fois que j'en entends parler », témoigne Christophe Claireau, membre de l'Union fédérale action sociale (CGT-Santé) et moniteur-éducateur dans l'enseignement spécialisé. Une référence absente, au

CATHERINE DE COPPET

moins dans la sémantique, c'est ainsi qu'on pourrait qualifier l'éducation positive au sein des métiers liés à l'enfance, de la puériculture au travail social en passant par l'enseignement. « C'est un terme qu'on entend mis à toutes les sauces. J'en ai plutôt une vision péjorative, comme tendance éducative qui consiste à ne jamais poser de limites à l'enfant », avance Marie, professeure des écoles. Même son de cloche du côté des chercheurs. « Les travailleurs sociaux de la protection

de l'enfance n'utilisent pas ce vocable, c'est la notion d'intérêt supérieur de l'enfant qui prévaut », témoigne Anna Rurka, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris-X, membre de l'équipe Éducation familiale et intervention sociale auprès des familles. La recherche a intégré cependant le concept de parentalité positive, introduite en 2006 par le Conseil de l'Europe et qui renvoie à l'idée de parentalité non violente.

Autres mots, mêmes valeurs

Les grands principes de l'éducation positive, comme l'écoute et la valorisation de l'enfant, sont pourtant évoqués par les professionnels mais ceux-ci y voient l'héritage d'autres courants éducatifs. « *Considérer l'enfant comme une personne est un fondement des métiers de la petite enfance depuis la diffusion des pédagogies nouvelles (voir p.12) et les apports de Françoise Dolto* », souligne Lucie Robert, cosecrétaire générale du Syndicat national des professionnels de la petite enfance (SNPPE) et auxiliaire de puériculture en crèche multiaccueil. Une autre référence très enseignée dans les métiers du soin concerne les 14 besoins fondamentaux proposés en 1947 par Virginia Henderson, qui vont de respirer à apprendre. Dans le catalogue des formations de la fonction publique liées à l'enfance, on rencontre surtout les termes ayant trait à la bienveillance ou l'objectif d'instaurer une « *communication positive* » dans la relation à l'enfant et aux familles. « *Ces attitudes vis-à-vis de l'enfant font partie de nos métiers, mais j'observe que depuis cinq ans la formation continue les promeut davantage en s'appuyant sur la recherche en neurosciences et ses apports sur le développement du cerveau de l'enfant* », ajoute Odile Bourges, directrice adjointe d'une crèche familiale municipale à Paris.

Des pratiques qui tendent à se rejoindre

Les similitudes s'observent aussi sur le plan des pratiques professionnelles de terrain. Enseignante en CE1, Marie décrit ainsi les lignes directrices de sa pédagogie : « *L'idée est de ne jamais dévaloriser l'enfant mais d'insister au contraire sur ses progrès. Je privilégie aussi les sanctions réparatrices, où l'enfant agressé exprime son besoin – recevoir un câlin, une lettre d'excuse – à l'enfant agresseur. Enfin, je propose des outils*

pour canaliser la colère. » Valoriser ce qui va bien, bannir la punition, reconnaître les émotions, créer un climat favorable aux apprentissages..., autant de propositions chères à l'éducation bienveillante et que les professionnels ont déjà parfaitement intégré. « *La punition renvoie à l'humiliation, alors que la sanction relève de la conscientisation liée à un acte précis et, dans le meilleur des cas, de la réparation* », estime C. Claireau. Autre élément commun, l'idée qu'enfants et adultes entretiennent des rapports de personne à personne. « *Je fais comprendre aux élèves que je ne suis pas là pour donner des ordres. On a tous à apprendre les uns des autres, enfants comme adultes* », témoigne Camille Bocher, professeur des écoles dans l'enseignement privé. Cette hori-

zontalité va de pair avec une remise en question des rapports de compétition. « *Je tiens beaucoup à faire naître la bienveillance entre les enfants, en cultivant principalement la coopération* », indique Carole, professeure des écoles.

Une transformation du regard social sur l'enfant

À quoi doit-on la diffusion de ces principes ? Frédérique Giuliani, enseignante-chercheuse en sociologie de l'éducation y voit d'abord le résultat d'une évolution de la représentation de l'enfant dans nos sociétés. « *Depuis les années 1960, on assiste à un changement de régime normatif dans l'éducation. Celle-ci est désormais centrée sur l'enfant, et basée sur l'écoute, le dialogue, la négociation et la symétrisation de la place* » →

CONTREPOINT

Enseignement, encore des pratiques à revoir

Il arrive aussi que des parents attachés aux principes d'une éducation bienveillante se retrouvent en but avec l'institution, ne la jugeant pas assez respectueuse de l'enfant et de ses besoins. Un cas de figure qui se retrouve parfois à l'école, de la maternelle au lycée. « *Certaines pratiques qui conduisent l'enfant à se sentir exclu nous remontent du terrain, pointe Carla Dugault, coprésidente de l'association de parents d'élèves FCPE. Il peut s'agir de devoirs imposés en élémentaire, de privation de récréation quand l'élève est agité, voire plus rarement de systèmes d'évaluation du comportement qui s'apparentent aux anciens "bons points". Le message envoyé à l'enfant est violent : au lieu de l'accompagner, de lui expliquer les choses, on le contrôle.* » Face à ces situations, la meilleure solution est d'engager un dialogue avec l'enseignant, afin de trouver des compromis pour que l'enfant se sente mieux. Au-delà du point de gestion de la discipline, les contraintes institutionnelles de l'école française peuvent aussi peser sur le bien-être des enfants. « *Les conseils de classe expédiés, les évaluations nationales qui ne sont jamais accompagnées... sans parler du stress lié au système Parcoursup : ces exemples montrent qu'une école coopérative n'est pas toujours possible* », regrette C. Dugault. ■ c.c.

L'ÉDUCATION POSITIVE



REVUE DOHNEZAN / ALAMY

Autres temps autres mœurs : dans les années 1970, l'heure du pot n'était pas négociable en crèche!

→ *de l'enfant et de celle de l'adulte.* Ces nouvelles normes relationnelles et communicationnelles auraient infusé profondément les sphères du travail social, de la petite enfance et de l'école, conduisant notamment à reconnaître le caractère inacceptable des violences éducatives. Outre cette attention portée à l'enfant, l'ambition était aussi de former de futurs citoyens plus autonomes et compétents : « Cette tendance permet de préparer les jeunes à un fonctionnement démocratique de la société, de proposer un modèle démocratique du lien social », ajoute Marcel Jaeger, professeur émérite au Cnam, et ancien président du conseil scientifique de l'Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE). En pratique, l'intégration de ces nouvelles normes éducatives par les institutions

reste parfois ambiguë, note A. Rurka : « Si les travailleurs sociaux ont l'habitude de demander leur avis aux enfants avant de décider d'un placement, il n'y en a pas toujours de trace dans les écrits transmis au juge qui prend la décision. Il existe une véritable tension entre le devoir de protection et le fait de faire participer l'enfant aux décisions qui le concernent. »

Plus d'exigences vis-à-vis des parents

Une autre limite repérée par les observateurs est à chercher du côté du lien avec les familles. « Comme le consentement de l'enfant aux prises de décision est devenu la nouvelle norme, cette attente peut conduire à un rejet, chez les professionnels, de certains styles éducatifs, pointe F. Giuliani, qui a travaillé en Suisse et en France sur les rela-

tions entre familles et professionnel en protection de l'enfance, en crèche et à l'école. *L'autorité par la contrainte peut vite être assimilée à une violence éducative.* » Outre le souci de détecter les situations de maltraitance, les professionnels cherchent surtout des leviers pour désamorcer les tensions. « Il m'est arrivé de constater que certaines règles dans les familles n'avaient rien à voir avec celles appliquées en classe. Mais les enfants font généralement bien la différence, souligne Carole. Certains parents me disent que j'ai le droit de taper leur enfant. Je leur rappelle la loi et leur dis que ce n'est pas ma méthode. Dans mon école, les moments de partage avec les parents sont nombreux et riches, nous cultivons ce lien essentiel. » En crèche, la coéducation parent-professionnel passe aussi par les moments de convivialité, qui sont l'occasion d'expliquer le projet pédagogique de la structure. « L'idée est vraiment d'accompagner les parents le mieux possible, et non d'être dans une posture moralisatrice ou culpabilisante », souligne O. Bourges. Ceci n'empêche pourtant pas les malentendus et les dérives, car les parents sont aussi, plus facilement que par le passé, soupçonnés de maltraitance ou de négligence. « Il leur revient de désamorcer eux-mêmes ces soupçons dans les interactions de face-à-face avec les professionnels, ce qui suppose la mobilisation de savoirs sociaux et de ressources communicationnelles que tous n'ont pas d'emblée », alerte F. Giuliani. À ce titre, la chercheuse appelle à repenser la place des parents : « Les compétences parentales sont en grande partie conditionnées par la reconnaissance sociale et les ressources matérielles dont les parents bénéficient ou non. De ce point de vue, l'enjeu des interventions devrait moins consister à éduquer les parents à des protocoles d'éducation standard qu'à identifier la manière dont les contraintes sociales affectent, complexifient, l'accomplissement des rôles parentaux. » ●