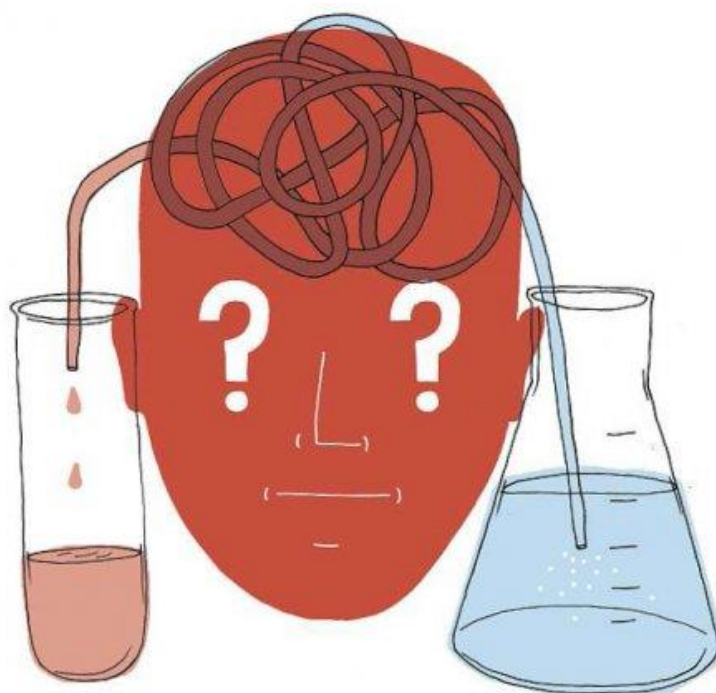


Mémoire pour l'obtention du diplôme ES de l'éducation de l'enfance

Esprit critique et capacité à faire des choix



*Entre autorité et liberté - quels ingrédients et quelle
mesure ?*



Jouan Sophie

Référente thématique : Crettenand Charlotte

École supérieure – Domaine social Valais
Filière Éducation De l'Enfance – Année 2014
Sion, Janvier 2015

Résumé de la recherche

Ce travail porte sur la manière de rendre les enfants autonomes psychiquement et en état de faire leur propres choix intérieurs. Afin d'être capable d'avoir une opinion personnelle sur soi et sur son environnement, l'enfant doit pouvoir créer sa propre identité, ainsi que savoir se conformer aux règles de vie en collectivité. Ces deux compétences, oscillants entre liberté d'être et autorité, peuvent être encouragées en structure d'accueil par le personnel éducatif. Ce mémoire tend à rechercher dans quelle mesure cette stimulation est apportée au quotidien, ceci en tenant compte des possibilités et des contraintes que peuvent rencontrer les professionnels(les). La transmission de ce savoir à la famille fait en outre l'objet d'une réflexion. Pour finir, une méditation sur notre capacité réelle à développer l'esprit critique des enfants conclura ce mémoire.

Mots-clés

Esprit critique – autorité – liberté – intelligence émotionnelle – règles – repères

Remerciements

Je remercie Mme CRETENAND Charlotte, ma référente thématique qui m'a permise de structurer mes pensées et a su m'aiguiller lorsque ma réflexion était confuse. Son intérêt et son temps ont été une aide précieuse quant à la réalisation de ce travail.

Je remercie les professionnels(les) ayant pris le temps de me recevoir en entretien et sans qui ce mémoire n'aurait pu voir le jour.

Je remercie tous mes amis ayant suivi de près ou de loin ma progression et m'ayant permise d'enrichir ma réflexion et mes idées à travers leur écoute et leurs encouragements.

Enfin, je remercie mon référent méthodologique, Mr PITTELOUD Xavier, pour son accompagnement dans l'élaboration de ce projet.

Avertissement

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que son auteure. Concernant les interviews, des lettres et des chiffres sont utilisés afin de préserver l'anonymat des personnes interrogées.

Illustration

<http://www.lapresse.ca/arts/et-cetera/201212/10/01-4602400-culture-scientifique-developper-lesprit-critique.php>

TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION	1
1.1	CADRE DE LA RECHERCHE	1
1.1.1	<i>Illustration</i>	1
1.1.2	<i>Thématique traitée.....</i>	1
1.1.3	<i>Intérêt présenté par la recherche</i>	2
1.2	PROBLÉMATIQUE.....	2
1.2.1	<i>Question de départ.....</i>	2
1.2.2	<i>Précisions, limites posées par la recherche</i>	3
1.2.3	<i>Objectifs de la recherche</i>	3
1.3	CADRE THÉORIQUE.....	4
1.3.1	<i>L'esprit critique.....</i>	4
1.3.2	<i>La liberté.....</i>	4
1.3.3	<i>L'autorité</i>	6
1.3.1	<i>Rôles et possibilités d'actions de l'EDE.....</i>	8
1.4	CADRE D'ANALYSE	10
1.4.1	<i>Terrain de recherche et échantillon retenu</i>	10
1.4.2	<i>Méthode de recherche</i>	10
1.4.3	<i>Méthode de recueil des données et résultats de l'enquête effectuée</i>	10
2	DÉVELOPPEMENT	11
2.1	INTRODUCTION ET ANNONCE DES GRANDES PARTIES DU DÉVELOPPEMENT	11
2.2	PRÉSENTATION DES DONNÉES.....	11
2.2.1	<i>L'esprit critique :</i>	11
2.2.2	<i>Les émotions de l'enfant en structure</i>	12
2.2.3	<i>Les émotions de l'adulte en structure</i>	15
2.2.4	<i>L'exercice de l'autorité</i>	16
2.2.5	<i>Accompagnement à la parentalité</i>	19
3	CONCLUSION	21
3.1	RÉSUMÉ ET SYNTHÈSE DES DONNÉES TRAITÉES	21
3.1.1	<i>Le développement de l'esprit critique</i>	21
3.1.2	<i>Les émotions de l'enfant en structure d'accueil</i>	21
3.1.3	<i>Les émotions de l'adulte en structure d'accueil</i>	22
3.1.4	<i>L'exercice de l'autorité en structure d'accueil</i>	22
3.1.5	<i>Lien entre l'esprit critique et les thèmes abordés.....</i>	23
3.1.6	<i>Le rôle professionnel des EDE.....</i>	24
3.2	ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS	25
3.2.1	<i>L'équilibre entre l'autorité et/ou la liberté nécessaire au développement de l'esprit critique.....</i>	25
3.2.2	<i>L'esprit critique ne dépend pas seulement de l'équilibre entre autorité et liberté.....</i>	26
3.2.3	<i>L'esprit critique, une histoire de mots</i>	28
3.2.4	<i>L'accompagnement à la parentalité au travers de ces thèmes.....</i>	28
3.3	LIMITES DU TRAVAIL	29
3.4	PERSPECTIVES ET PISTES D' ACTIONS PROFESSIONNELLES.....	29
3.5	REMARQUES FINALES.....	30
4	BIBLIOGRAPHIE.....	32
5	ANNEXES	0

1 Introduction

1.1 Cadre de la recherche

1.1.1 Illustration

Dans un monde où les influences sont nombreuses, où les médias et la publicité sont très présents dans notre environnement, il est plus que jamais important d'avoir un esprit capable d'analyser et de comprendre notre moi intérieur ainsi que notre environnement. En effet, ceci paraît nécessaire afin d'évoluer de manière autonome et de faire sa place en tant qu'être humain à part entière dans la société.

Pierre Rabhi annonce que « *dans notre jeune âge, nous appréhendons la réalité avec nos sens, pas avec des concepts abstraits. Prendre connaissance de soi, c'est d'abord prendre connaissance de son corps, de sa façon d'écouter, de se nourrir, de regarder, c'est ainsi que l'on accède à ses émotions et à ses désirs* ». ¹ La connaissance de soi et de ses émotions est alors la base d'un bon développement.

En remontant plus loin dans le temps, Rousseau dans *l'Émile ou de l'éducation* dit : « *Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres* » ². Itard quant à lui, affirme que « *Dans la horde sauvage la plus vagabonde, comme dans la nation d'Europe la plus civilisée, l'homme n'est que ce qu'on le fait être* » ³. Selon ces anciens pédagogues, il est important d'apprendre à l'enfant à raisonner. En outre, il semble évident que notre influence et notre responsabilité en tant qu'éducateur est grande.

En des siècles d'éducation, nous sommes passés d'une éducation autoritaire et paternaliste (l'éducation traditionnelle) à une éducation partagée, égalitaire et centrée sur les besoins de l'enfant (l'éducation nouvelle). Il semble que, de ces deux opinions, émergent les mêmes attentes qui incluent de voir les enfants de demain se gérer en toute liberté, tout en sachant respecter les codes de vie et les règles de la société.

1.1.2 Thématique traitée

Pour qu'un enfant soit capable de réfléchir par lui-même, d'exercer son esprit critique et ainsi de faire ses propres choix, il doit pouvoir créer sa propre identité. La question est de savoir quel est le bon équilibre entre « *l'autorité* » et « *la liberté* » pour permettre un développement personnel et interpersonnel autonome et détaché des influences extérieures.

L'individu doit pouvoir se construire dans son environnement et intégrer les règles de la société où il vit, tout en se développant de manière individuelle.

L'autorité, dans l'éducation, peut être structurante, rassurante et sécurisante, et apporter à l'enfant la compréhension et l'intégration des règles de vie en société. La liberté quant à elle, apporte la possibilité de se développer dans son individualité, laissant l'enfant maître de ses décisions et de ses choix.

J'associe dans ce mémoire, les thèmes de « *la place de l'autorité* » et de « *la liberté* » en éducation, à la notion d'esprit critique. En effet, si notre but est de permettre aux enfants de s'épanouir pleinement dans un monde en perpétuel mouvement, nous devons faire en sorte qu'ils soient capables de réfléchir par eux-mêmes. Ils doivent savoir faire des choix

¹ <http://educationrelationnelle.wordpress.com/2013/10/27/lenfant-selon-pierre-rabhi/>

² BARBY, *Pédagogie*.

³ Ibid.

acceptables pour leur bien être personnel et pour la société. Nous devons alors nous interroger sur la manière dont les enfants peuvent se créer leur identité propre, afin de leur permettre de développer un esprit à la fois indépendant de leur environnement et en interaction avec celui-ci.

1.1.3 Intérêt présenté par la recherche

L'intérêt de cette recherche est de soulever la question de notre rôle, en tant qu'éducateur(trice) de l'enfance, concernant le développement des enfants dans les structures d'accueil.

À travers les concepts *d'autorité* et de *liberté*, je souhaite aborder les différentes attitudes éducatives liées à ces valeurs. En effet, « *Éduquer c'est toujours [...] une opération qui consiste à adapter des individus à un environnement donné, à les préparer à l'exercice de rôles sociaux* »⁴. « *Par ailleurs, éduquer, [...] c'est aussi émanciper. [...] Car la finalité dernière est bien l'émergence d'un sujet libre, d'une volonté capable de se donner ses propres fins, d'effectuer le plus lucidement possible ses propres choix, de décider en toute indépendance ses propres valeurs* »⁵.

C'est pourquoi, les notions « *d'esprit critique* » et de « *capacité à faire des choix* » sont pour moi des compétences essentielles. Elles permettent à l'individu de prendre sa place en tant qu'individu à part entière dans la société actuelle tout en restant en interaction avec elle.

Il me semble primordial de se positionner et d'influencer l'éducation de manière à permettre réflexivité, confiance et autonomie, ceci au détriment de l'obéissance et de la soumission à des directives extérieures. C'est grâce à une capacité d'adaptation, de réflexion et de positionnement sur son vécu personnel et sur l'environnement, que l'enfant pourra agir en toute conscience des choses et devenir un acteur à part entière de la société.

La société bouge et évolue, et l'éducation doit le faire avec elle. Les attentes d'aujourd'hui ne sont plus celles d'hier, et les recettes éducatives ne sont plus forcément adaptées. « *Dans la société actuelle et plus encore dans celle de demain, la route du succès passe par la confiance en soi, l'autonomie et l'aisance relationnelle* »⁶. Pour ce faire, il ne suffit pas de nourrir le quotient intellectuel des enfants, il est également important de nous préoccuper de leur quotient émotionnel.

Je suis également attentive au rôle de la cellule familiale au sein de laquelle l'enfant évolue et grandit. Notre travail, au sein de la structure, est d'assurer le développement harmonieux et global des enfants et ceci se fait en collaboration avec les parents. Notre rôle est de leur faire part de nos observations et de nos éventuels conseils afin d'aller dans le sens d'un travail commun visant l'intérêt de l'enfant. Le travail de collaboration avec les parents apparaît alors comme essentiel.

1.2 Problématique

1.2.1 Question de départ

« En tant qu'éducateur(trice) de l'enfance, comment contribuer à l'éducation d'enfants capables d'un esprit critique et capables de faire des choix ? »

⁴ MEIRIEU, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, p.61

⁵ Ibid., p.62

⁶ FILLIOZAT, *Au cœur des émotions de l'enfant*, p.14

1.2.2 Précisions, limites posées par la recherche

J'ai choisis de traiter ma thématique à travers le développement de la personnalité et la construction de l'identité propre de l'enfant, sous les thèmes de *l'autorité* et de *la liberté*. Dans ce but, mes lectures m'ont amenée à considérer l'importance de l'intelligence émotionnelle. Celle-ci permet à l'enfant d'agir en toute conscience de son vécu intérieur et de ne plus être soumis à ses propres pulsions. Elle lui permet de se ressentir, de se comprendre et d'analyser le monde pour faire ses propres choix. Cependant, la construction de la personnalité ne se fait pas sans un environnement sécurisé. C'est pourquoi, le deuxième volet de ce mémoire traite de la place de l'autorité à travers le cadre, les limites et les règles que l'on peut poser autour de l'enfant.

Ensuite, l'adulte est un modèle pour l'enfant. Indépendamment de ses mots, ses actes constituent également une source d'apprentissage pour le petit. C'est pourquoi je parle de l'importance d'être conscient de nos valeurs personnelles et de nos qualités humaines. Liées à notre éducation et notre vécu, elles sont indissociables de notre pratique professionnelle et ne doivent pas être négligées.

Il est bien évident que ceci ne représente qu'une partie de ce qui peut amener l'enfant à développer son esprit critique. Les contextes familial et environnemental dans lesquels il évolue sont autant de paramètres à prendre en compte. Dans ce sens, étant donné que notre travail au sein d'une structure se fait en collaboration avec les familles, j'ai intégré à mes concepts l'importance de l'accompagnement à la parentalité. Ceci, dans le but d'étudier notre part de responsabilité sur le plan de la coéducation.

Le public ciblé pour cette recherche se limite à l'âge préscolaire. C'est au cours des premières années que l'enfant va construire les bases de son développement, et c'est à partir de cette période en particulier que l'on va pouvoir interagir avec lui. En effet, le langage se développe et s'améliore, et quittant peu à peu sa période égocentrique, l'enfant s'ouvre sur son environnement.

1.2.3 Objectifs de la recherche

Le but premier de ma recherche est de définir de quelle manière la liberté et/ou l'autorité favorisent l'esprit critique et la capacité des enfants à faire des choix. Je souhaite définir par quels moyens l'EDE⁷ est capable de leur offrir l'espace et les outils nécessaires à la construction de leur propre personnalité.

Pour leur permettre de développer leur esprit critique et ainsi faire leurs propres choix, nous devons leur fournir les bases d'une compréhension d'eux-mêmes et des autres. Ceci dans le but de développer leur capacité d'adaptation afin qu'ils trouvent la place qui est la leur au milieu d'un environnement en perpétuel mouvement.

Grâce à mes recherches théoriques portant d'une part sur le développement de l'intelligence émotionnelle, d'autre part sur l'exercice de l'autorité ainsi que l'importance des règles et des repères, je souhaite définir les bases d'une construction harmonieuse de l'identité propre de l'enfant capable de s'insérer dans un environnement donné.

L'objectif est également de mettre en relief la part du vécu et de la personnalité de l'EDE dans sa pratique professionnelle, ainsi que le rôle qu'elle peut jouer dans l'accompagnement à la parentalité.

Enfin, je souhaiterais définir à travers la recherche empirique la manière dont tout ceci est applicable et ajustable en accueil de jour collectif. Ceci, dans le but de savoir si l'enfant, en

⁷ Le terme EDE (Éducateur(trice) de l'enfance) s'applique autant pour le genre masculin que féminin et apparaîtra dans ce travail sous cette forme abrégée. Cependant, l'emploi du féminin prédominera dans la lecture du texte.

structure d'accueil, avec toutes les contraintes et les possibilités que cela implique, est à même de pouvoir développer son esprit critique.

1.3 Cadre théorique

1.3.1 L'esprit critique

Selon le dictionnaire, « *L'esprit critique (du grec κριτικός : qui discerne) est la disposition d'une personne à examiner attentivement une donnée avant d'en établir la validité [...]. C'est se montrer capable de remettre en question une opinion, un argument, une représentation du réel, une théorie, etc., en en questionnant la qualité intrinsèque [...], la source [...], ou encore l'extension [...]* »⁸. Il permet à tout individu d'examiner « *attentivement les choses avant de porter un jugement ou de faire un choix* »⁹.

Pour pouvoir juger, analyser, émettre une opinion ou faire un choix, l'individu doit être en mesure de pouvoir se positionner lui-même, de se connaître, ainsi que de connaître et de comprendre son environnement.

À travers le rôle de l'intelligence émotionnelle d'une part, et la fonction cadrante et sécurisante de l'autorité d'autre part, l'individu devrait être à même de développer sa propre personnalité tout en s'insérant dans un milieu et dans un contexte défini par les autres.

1.3.2 La liberté

La notion de liberté, qui permettrait à l'enfant de se développer de manière harmonieuse, a notamment été définie par Hannah Arendt. Elle entend par « homme libre », quelqu'un qui peut « s'insérer par la parole et par l'action » dans un groupe ou une société. La liberté s'expérimente, selon elle, essentiellement dans l'action et dans la liberté d'être et de faire. Ceci implique une prise de conscience de l'autre et de ses droits, mais également une connaissance de soi-même en interaction avec autrui, ainsi qu'un respect mutuel¹⁰. Ce qui suppose une capacité de compréhension de soi-même et de son environnement, afin d'être en mesure d'agir en toute conscience de ses actes.

L'esprit critique de l'enfant peut se développer s'il dispose d'un environnement lui permettant suffisamment de liberté, afin de développer son identité propre. En d'autres termes, un environnement lui laissant assez d'espace pour se sentir, se ressentir, s'exprimer, se comprendre et comprendre son entourage.

❖ La compétence émotionnelle dans la construction de la personnalité

Plusieurs études montrent combien les compétences émotionnelles sont liées aux compétences scolaires.¹¹ Lorsque Piaget parle de l'intelligence, il aborde celle-ci comme une capacité à résoudre des problèmes. Gardner quant à lui, nous parle de plusieurs intelligences. Il s'exprime sur le fait que les aptitudes de bon sens ou intuitives sont des facultés intellectuelles, et que plusieurs types d'intelligences sont mobilisés pour une capacité de décision et une conscience de soi.¹²

L'intelligence émotionnelle mise en valeur par Goleman fût inventée et définie par Mayer et Salovey dans les années 90. Elle se définit par « *l'ensemble des comportements, des aptitudes (ou compétences), des convictions et des valeurs qui permet à une personne de*

⁸ http://fr.wikipedia.org/wiki/Esprit_critique

⁹ <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/esprit-critique/>

¹⁰ http://mip-ms.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1295877017799

¹¹ BAILLIFARD, *Au commencement était l'émotion, et l'émotion était auprès de la cognition*

¹² Ibid., p.7

réaliser avec succès sa vision et sa mission personnelle, étant donné un contexte choisi »¹³. Ils ajoutent que ce concept de compétence émotionnelle se traduit par « *une capacité à communiquer avec autrui librement et ouvertement [permettant] de satisfaire ses droits, besoins, plaisirs et obligations* »¹⁴.

On parle ici d'un développement à travers la connaissance de soi, de ses émotions, ainsi que la capacité et la possibilité de les exprimer en tenant compte de son environnement.

Isabelle Filliozat, dans son livre *la compétence émotionnelle*, a exploré le sujet à travers la relation parent/enfant. Elle parle plus précisément de l'intelligence du cœur. Elle exprime par là, la capacité à comprendre autrui, à se réaliser et être soi-même en toutes circonstances. Ce qui se résume, en somme, par la capacité à choisir sa vie et établir de belles relations avec les autres. Selon elle, « *Le sentiment d'identité se fonde sur la conscience de soi et de ses émotions* »¹⁵, et « *l'autonomie s'élabore sur un sentiment de sécurité* »¹⁶.

Chaque enfant est une personne unique et fonctionne de manière spécifique. Il est donc difficile d'appliquer des réponses systématiques. Cela supposerait une négation de l'être comme sujet à part entière. Se poser des questions devant un enfant, « *c'est témoigner du désir de lui répondre individuellement* »¹⁷. Ceci permet de lui donner « *suffisamment de confiance [...], de sécurité intérieure et d'autonomie pour qu'il ne risque pas de succomber à la séduction [d'autrui]* »¹⁸.

Selon elle, certaines questions permettent d'établir une relation adulte/enfant harmonieuse, empreinte de vérité et pouvant laisser la place à l'enfant de s'exprimer pleinement.

Savoir écouter et se demander « *quel est son vécu ?* », permet d'éviter de minimiser ou de banaliser une situation à première vue sans importance. Ceci dans le risque de passer à côté d'une grande détresse. Chercher à savoir et à comprendre ce qu'il raconte à travers ses émotions en se posant la question « *que dit-il ?* », permet de comprendre un comportement. En effet, poussé par une motivation intérieure, il peut signifier qu'il y a, derrière, une émotion bloquée ou un besoin caché. Nos actes sont autant de messages et donc d'exemples pour l'enfant. Il est alors important de se poser la question : « *quel message ai-je envie de lui transmettre ?* ». Se demander « *pourquoi je dis cela ?* » peut nous éviter de répondre de manière automatique et ainsi nous faire réfléchir à la provenance de notre réaction. Ce qui nous amène à la prochaine question : « *nos besoins sont-ils en compétition avec les leurs ?* ». Enfin, se demander « *quel est son objectif ?* » et garder celui-ci en mémoire, permet de conserver une constance et une logique.

Toutes ces questions permettent à l'enfant d'apprendre à définir ce qu'il ressent et comprendre que cela a de l'importance. Elles ouvrent au dialogue et montrent à l'enfant la valeur de sa personne et de son vécu intérieur. L'émotion est un mouvement de la vie en soi qui part de l'intérieur et s'exprime vers l'extérieur. L'écoute, l'accueil et la validation de ses sentiments, lui permettent de se construire et d'exister en tant qu'individu à part entière. À contrario, si on ne lui donne pas le droit de ressentir par lui-même, alors il ne sera que le reflet, la projection des autres. Un enfant qui se sent exister, à qui l'on a permis de s'exprimer sans culpabilité ni déni de ses émotions, saura se montrer attentif aux autres et aux conséquences de ses actes.

¹³ BAILLIFARD, *Au commencement était l'émotion, et l'émotion était auprès de la cognition*, p.12

¹⁴ Ibid., p.12

¹⁵ FILLIOZAT, *Au cœur des émotions de l'enfant*, p.18

¹⁶ Ibid., p.29

¹⁷ Ibid., p.34

¹⁸ Ibid., p.15

❖ Développement de l'enfant de 3 à 5 ans et émotions

Durant cette période, l'enfant, de plus en plus en interaction avec son entourage, va apprendre à découvrir les émotions, les ressentir, les différencier, les accepter et les exprimer. La résistance de l'autre renforce la prise de conscience de sa propre identité sexuelle et de ses émotions¹⁹. Cependant, « l'expression et la régulation de leurs émotions sont moins bien développées et ils ont donc besoin de plus de soutien et de renforcement dans leur environnement social »²⁰.

L'enfant adopte un « comportement prosocial et compatissant envers les pairs [et une] plus grande facilité à reconnaître les émotions des autres. [La] communication avec [ces derniers] permet à l'enfant d'évaluer plus en profondeur ses propres sentiments et les événements qui provoquent des émotions, et d'en être plus conscient »²¹.

1.3.3 L'autorité

Il est important ici de faire la différence entre l'autorité et le pouvoir. Pour donner une base à ma recherche, je vais présenter la vision de Bruno Robbes qui a su dégager trois conceptions de l'autorité.

L'autorité autoritariste, qui s'apparente à la soumission et à l'obéissance, très présente dans l'éducation traditionnelle. *L'autorité évacuée*, où l'individu « libre et autonome [...] choisit ses appartenances ou s'en exonère [et] n'est plus prêt à subir des contraintes qui entravent son libre choix »²². Elle pourrait être associée aux pratiques découlant de l'éducation nouvelle. Enfin, *l'autorité éducative* qui implique un triple rôle : « être l'autorité (autorité statutaire – potestas), avoir de l'autorité (autorité qui s'autorise – auctor – et fait grandir l'autre – augere) et faire autorité (autorité de capacité et de compétence) »²³.

L'autorité éducative encourage l'enfant à se connaître, à respecter l'autre et favorise la coopération. Par ce biais, elle forme des citoyens solidaires, respectueux, et sachant penser par eux-mêmes. En d'autres termes, elle développe et permet d'intégrer « le respect de soi et d'autrui, une pensée personnelle qui accepte la confrontation et participe au débat démocratique, la solidarité et l'engagement »²⁴. De plus, un rapport positif à l'autorité repose sur des bases affectives. Les réponses de l'adulte constitueront sa sécurité intérieure et sa confiance dans le monde et en lui-même.

À travers l'autorité éducative, l'enfant est considéré et entendu dans les processus auxquels il participe, ou dans lesquels il est confronté. Cela lui permet d'intégrer ses propres contraintes et celles liées à l'environnement. Ainsi, sa réflexivité est développée et lui permet d'autonomiser sa pensée.

❖ L'importance des règles et des repères dans la construction de la personnalité

Durant tous les âges de la vie, l'enfant, comme l'adulte, est confronté à une réalité empreinte d'interdits et de contraintes. Cela entraîne des frustrations, des angoisses ou de la colère. Mais cette confrontation à la réalité aide l'enfant à grandir et à trouver sa place au sein de la société. « L'aide qu'apporte l'adulte à l'enfant dans le repérage des limites constitue une mesure éducative capitale »²⁵.

¹⁹ MARTINAL-BESSERO, *Psychologie 0-6 ans*.

²⁰ <http://www.enfant-encyclopedie.com/emotions/selon-experts/developpement-affectif-chez-lenfant>

²¹ Ibid.

²² ROBBES, *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*. En ligne

²³ Ibid.

²⁴ Direction Études et Stratégies - Service Éducation à la Santé. *Grandir avec des repères et des limites... pour aller plus loin*, p.88

²⁵ Ibid., p.51

Il est clair que pour un bon développement psychologique et social, l'enfant a besoin de relations chaleureuses et significatives, mais aussi de règles et de limites constituant un cadre structurant.

Le repérage des limites « *permet une distinction entre ce qui est permis et ce qui ne l'est pas* »²⁶, et par ce biais rend l'entourage et l'environnement prévisible. Cela rend l'esprit de l'enfant plus libre à développer ses apprentissages.

Le fait de signifier à l'enfant qu'il y a des limites à son pouvoir, lui montre qu'il n'est pas seul et que d'autres personnes autour de lui ont également des besoins. Les limites amènent l'enfant à soumettre son plaisir à une volonté extérieure ainsi qu'aux exigences de la vie en société.

Ensuite, il est important de réguler l'ambivalence de ses désirs parfois contradictoires. « *N'imposer aucune autorité [...], c'est l'abandonner au chaos de ses pulsions* »²⁷. En effet, les enfants ne parviennent à une affirmation de soi qu'en surface et restent instables tant dans leurs émotions que dans leurs comportements. Ils ne sont pas « *aptes à réguler leurs comportements en fonctions de leurs besoins vitaux* »²⁸, et leur poser des limites, c'est mettre une structure à leur monde pulsionnel.

De plus, les règles permettent à l'enfant de passer du principe de plaisir à celui de réalité. Le délai, comme la réalité, n'existe pas pour l'enfant de cet âge et il ne se rend pas compte des conséquences de ses actes. Les psychanalystes parlent d'ailleurs d'une période de toute puissance. De cette manière, « *les règles servent de garde-fou à l'illusion de toute puissance* »²⁹ et lui permettent de se rendre compte que l'entourage peut avoir un effet sur son plaisir ou son déplaisir. Ce conflit éducatif apparaît fortement durant la crise d'opposition, où l'enfant doit renoncer à cette toute puissance et découvrir la frustration et les désillusions. Les règles permettent également d'installer chez l'enfant le rapport au bien et au mal. Cette instance se nomme « le Surmoi » en psychanalyse, et permet le développement de la conscience morale ainsi que la capacité de s'auto-observer.

L'autorité a pour fonction d'installer les bases de cette instance dans le psychisme de l'enfant afin de réguler sa propre impulsivité.

Le cadre quant à lui, est une réponse au besoin de structure de l'enfant, autant dans le temps, que dans l'espace. La loi et les règles constituent une structure de la vie en société et permettent de s'y insérer en considérant les autres et leurs propres désirs.

Il existe plusieurs types de règles, constituants des repères structurants pour l'enfant. Celles qui assurent sa protection physique, et celles qui répondent à ses besoins vitaux d'être nourri, éduqué, soigné et aimé. Dans ces dernières, on retrouve les règles faisant office de piliers et de repères développés par J-L Aubert. Le premier est le pilier affectif. Il permet à l'enfant de s'attacher et de se sentir aimé. Il constitue la base de tous les autres. Ensuite, le pilier d'appartenance exige que l'enfant trouve sa place au sein de la famille et du groupe. Puis, le pilier identitaire, à travers le dialogue et l'écoute, va permettre à l'enfant de prendre conscience de son unicité. Enfin, les règles qui permettent la vie en société s'insèrent dans le pilier socio-éducatif. Elles « *assurent le respect des autres et permettent la vie en*

²⁶ Direction Études et Stratégies - Service Éducation à la Santé, *grandir avec des repères et des limites... pour aller plus loin*, p.51

²⁷ Ibid., p.64

²⁸ Ibid., p.64

²⁹ Ibid., p.65

communauté et les relations aux autres »³⁰. Ces dernières dont nous parle J-L Aubert, ajoutent à la notion de *vivre ensemble en harmonie*, l'apprentissage de la frustration et du plaisir différé.³¹

❖ Développement de l'enfant de 3 à 5 ans et règles

Le développement affectif, à l'âge de 3 ans, se caractérise par la crise de la personnalité à travers laquelle l'enfant va s'affirmer dans une opposition vigoureuse à autrui et se heurter à la réalité. Les règles et les limites constituent le cadre par lequel l'enfant va apprendre qu'il ne peut pas avoir accès à tout ce qu'il désire. En effet, il devra respecter des règles pour s'insérer dans un environnement précis.

Autour de 3 ans, l'enfant devient de plus en plus autonome et le « moi tout seul » devient son expression préférée. Il teste les limites mais ne les évalue pas toujours très bien. Il lui manque parfois la force de résister à ses désirs. Entre 3 ans et demi et 5 ans, l'enfant commence à intégrer certaines règles, à s'interroger sur le pourquoi de ces dernières « *et à les accepter sans colère ni détresse* »³².

1.3.1 Rôles et possibilités d'actions de l'EDE

❖ L'accompagnement à la parentalité ou coéducation

Les parents, lorsqu'ils mettent au monde un enfant se voient acquérir une nouvelle responsabilité. Ils se retrouvent en charge d'une vie, d'une éducation, et aucune formation ne leur est donnée pour accomplir cette tâche. Il est donc possible, qu'à un moment ou un autre, ils se sentent démunis, intimidés voire dépassés. « *Les enfants sont extrêmement sensibles à ce que vivent leurs parents. [...] ils captent les émotions non dites, les tensions. Insécurisés, ils réagissent par des comportements qui vont provoquer l'exaspération des tensions [...] jusqu'à leur libération [car] plus le parent est inconscient de ses propres émotions, plus ses enfants les prennent en charge, tentent de les exprimer à sa place et le poussent à bout* »³³. C'est alors notre rôle, en tant que personnes ayant reçu une formation complète sur le sujet, d'ouvrir les portes de la coopération.

Collaborer avec les familles et accompagner la parentalité fait partie de nos compétences et de notre rôle éducatif définis par le PEC (Plan d'Étude Cadre). En ce qui concerne la formation d'EDE, elle est défini dans le processus 7 en ces termes précis : « *Collaborer avec les familles et accompagner à la parentalité* »³⁴.

« *Le soutien à la parentalité désigne toute forme d'aide ou d'intervention, émanant des pouvoirs publics et des associations mandatées, visant à accompagner/aider les parents à éduquer leurs enfants et à subvenir à l'ensemble de leurs besoins éducatifs, affectifs, scolaires, culturels, sociaux et sanitaires* »³⁵. Nous pouvons soutenir les détresses et les incompréhensions en servant de ressources et de conseillères. Notre rôle est de créer une relation de coopération avec ces derniers dans le but d'avoir un accompagnement commun basé sur les intérêts de l'enfant.

³⁰ Direction Études et Stratégies - Service Éducation à la Santé. *Grandir avec des limites et des repères*, p.10

³¹ AUBERT. *Les sept piliers de l'éducation. Quels repères donner à nos enfants ?*

³² Direction Études et Stratégies - Service Éducation à la Santé. *Grandir avec des limites et des repères*, p.8

³³ FILLIOZAT, *Au cœur des émotions de l'enfant*, p.125-126

³⁴ PEC, p.13

³⁵ http://www.parents-atout-eure.org/IMG/pdf/2_Parentalite_et_soutien_a_la_parentalite.pdf

Nous faisons partie de ce que Cyrulnik appelle « *la constellation affective* » de l'enfant car nous nous insérons dans l' « *ensemble de personnes qui occupent l'espace du « care » nécessaire au développement de l'enfant* »³⁶. C'est pourquoi la collaboration est nécessaire.

❖ L'éducation et ses possibilités d'application

La relation éducative sous-entend une forme d'autorité dans le sens où elle est, à la base, hiérarchique et inégalitaire.

Meirieu nous parle de l'éducation comme un procédé qui consiste à adapter les individus à un environnement, et à les préparer à l'accomplissement de rôles sociaux définis. Toutefois, Il est illusoire de s'imaginer qu'aucune influence sociale ne s'exerce dans ce procédé. C'est pourquoi il est « *préférable de former l'enfant à la capacité de se dégager des influences qu'il reçoit plutôt que de prétendre n'en point exercer* »³⁷.

Cependant, l'éducation se doit d'être une émancipation dans le sens où « *la finalité dernière est bien l'émergence d'un sujet libre, d'une volonté capable de se donner ses propres fins, d'effectuer le plus lucidement possible ses propres choix, de décider en toute indépendance ses propres valeurs* »³⁸. En d'autres termes, se dégager de toute influence pour vivre sa propre vie, et ainsi participer à la création et à la continuité de la société.

Il faut malgré tout être conscient de l'influence que nous avons en tant qu'éducateur. Je parle ici de toutes personnes adultes ayant un contact durable avec l'enfant.

Nous avons tous notre part d'histoire, d'expériences personnelles, de représentations, de valeurs. Nous prenons tous position pour telle ou telle chose, et il est évident que nous transmettons cela aux enfants ; ce que Meirieu appelle « *une prise éducative* »³⁹. Car « *On communique toujours [...] à celui à qui on s'adresse notre attente à son égard* »⁴⁰.

« *Éduquer, c'est donc légitimement chercher à faire partager ce que l'on sait et croit. [Mais demande] un travail pédagogique systématique pour fournir à l'autre les points d'appui nécessaires à son émancipation* »⁴¹.

Il est donc important de se rendre compte que les modèles existent. Les adultes, en réponse à l'éducation qu'ils ont reçue, vont agir et réagir de manières différentes. Ils vont transmettre aux enfants ce qu'ils ont ressenti, autant que les valeurs et les principes dont ils ont hérités. Nous pouvons refuser ou s'approprier l'éducation qui est la nôtre, mais reconnaître l'existence de modèles permet d'avancer plus librement et en toute conscience des choses. Cela permet de comprendre nos attitudes et de prendre du recul.⁴²

En outre, les principes d'éducation se retrouvent toujours confrontés à la pression due aux impératifs institutionnels, ainsi que la fatigue personnelle ou professionnelle traduite par le découragement et la démotivation.

Face à l'urgence du quotidien il faut donc trouver des ressources. Meirieu parle de « *pause éthique* »⁴³, dans le sens où il estime légitime de faire preuve parfois d' « *indifférence de circonstance* »³⁴, où l'on choisit la facilité comme une nécessité fonctionnelle nous permettant de mieux réaliser notre tâche par la suite.

³⁶ Direction Études et Stratégies - Service Éducation à la Santé. *Grandir avec des repères et des limites... pour aller plus loin*, p.57

³⁷ MEIRIEU, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, p.61

³⁸ Ibid., p.62

³⁹ Ibid., p.35

⁴⁰ Ibid., p.37

⁴¹ Ibid., p.83

⁴² GUILBERT, *Et si l'autorité, c'était la liberté ?*

⁴³ MEIRIEU, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, p.160

1.4 Cadre d'analyse

1.4.1 Terrain de recherche et échantillon retenu

Ma recherche empirique se base sur la rencontre de professionnels de l'enfance exerçant dans des structures ayant pris le temps d'élaborer en détail leur ligne pédagogique. Cela signifie qu'ils font preuve d'une certaine réflexion et d'un certain recul quant à leur pratique sur le terrain. Les personnes interrogées se composent de 3 professionnels par structure dont 1 directeur(trice) et 2 éducatrices de l'enfance (ou diplôme jugé équivalent).

Mon approche, à travers ces interviews semi-directives, se base sur les informations récoltées dans les livres ainsi que les pistes de réflexion que j'ai su tirer de mes recherches théoriques.

1.4.2 Méthode de recherche

En me basant sur mes découvertes théoriques, j'ai élaboré un questionnaire identique pour toutes les personnes interrogées. À travers des entretiens semi-directifs, je souhaite clarifier et analyser les méthodes, ainsi que les différents positionnements de l'adulte face à la pratique éducative possible en structure d'accueil.

Enrichi d'une question supplémentaire destinée aux directeurs(trices) concernant leur approche institutionnelle, je tente de mettre en relief les possibilités personnelles et professionnelles de chacun(e) ainsi que les possibilités offertes par la structure pour la mise en place de ces pratiques.

L'entretien se basera sur leur représentation de « *l'esprit critique* » et le lien qu'ils peuvent faire avec les thèmes des « *émotions* » et celui de « *l'autorité* ». J'aborderai également en détail ces deux thèmes, dans le but de connaître leurs méthodes éducatives et leurs réflexions sur ces sujets. Je terminerai en abordant le rôle « *d'accompagnement à la parentalité* » en les questionnant sur l'échange fait avec les parents sur ces thèmes.

1.4.3 Méthode de recueil des données et résultats de l'enquête effectuée

J'ai réalisé les entretiens semi-directifs à l'aide d'un enregistreur qui m'a permise de retranscrire fidèlement les propos des personnes interrogées. Afin de faciliter mon analyse, j'ai ressorti l'essentiel de ces entretiens sur la base d'un tableau récapitulatif ne comportant que les mots et les phrases clés (cf. annexe).

Pour des raisons de confidentialité et de facilité de retranscription, chaque structure est nommée A et B, chaque directeur(trice) prend alors l'identification DirA ou DirB. Les EDE quant à elles s'intitulent EDEA1 ou 2 et EDEB1 ou 2.

Chaque question sera traitée indépendamment et en suivant le canevas d'entretien pour plus de clarté. Titres et sous-titres permettront de se passer du canevas d'entretien pour la lecture des données. Toutes les données présentées dans le développement sont tirées de l'annexe. Par soucis de lisibilité, certaines références sont en notes de bas de page.

2 Développement

2.1 Introduction et annonce des grandes parties du développement

Au vu de mes découvertes théoriques et de l'axe que j'ai donné à mon travail afin d'explorer la question de « *l'éducation d'un enfant capable d'un esprit critique et apte à faire des choix* », je suis partie à la rencontre des professionnels de l'enfance sur leur terrain.

J'ai souhaité rencontrer les EDE et les directeurs(trices) de ces structures pour connaître leurs points de vue théoriques ainsi que leurs regards personnels et professionnels en ce qui concerne leur pratique quotidienne. Mon canevas d'entretien comporte quatre parties qui correspondent aux concepts théoriques traités plus haut.

Pour commencer, les professionnels devront donner leur représentation de « *l'esprit critique* », ainsi que la manière dont il est possible de le développer. Cette première partie constitue le point d'ancrage et l'amorce de l'entretien.

Ensuite, « *la liberté d'être* », travaillée à travers le thème des « *émotions* », sera mise en lien avec « *l'esprit critique* ». Puis les professionnels devront développer leur approche théorique et pratique, ainsi que les limites à leur action éducative. Une précision sur leur parcours professionnel et personnel les ayant amenées à de telles pratiques terminera cette partie.

Puis, le thème de « *l'autorité* », étudié à travers les notions « *de règles et de repères* », sera développé sur la même base de questions que le précédent.

Le dernier point de ce questionnaire parle de « *l'accompagnement à la parentalité* ». Les EDE auront à traiter de leur manière d'aborder ces thèmes avec les parents. Elles pourront également exposer les limitations concernant l'application de leurs méthodes.

Les directeurs, quant à eux, pourront présenter les moyens mis en place par la structure permettant à l'équipe éducative de mettre en pratique leurs compétences.

2.2 Présentation des données

2.2.1 L'esprit critique :

❖ Définition et représentation

La définition proposée par EDEA2 est très révélatrice de l'ensemble des réponses. C'est la « *capacité de penser les situations par soi-même et de pouvoir faire des choix de manière autonome, sans forcément coller à l'avis de quelqu'un d'autre mais en étant autonome par rapport à son système de pensée, de valeurs, de choix* »⁴⁴.

Les autres réponses se rejoignent et complètent cette définition en mettant en avant la « *capacité à donner son point de vue* »⁴⁵, à « *pouvoir penser et analyser son environnement* »⁴⁶, « *à se forger une opinion face à une situation* »⁴⁷.

❖ Le développement de l'esprit critique

Quatre personnes interrogées sur six estiment que permettre à l'enfant de faire des choix l'aide à avoir une opinion sur ce qu'il a envie de faire ou non. DirB estime que « *le*

⁴⁴ Lorsque les personnes sont citées directement dans le texte, se référer à l'annexe

⁴⁵ DirA

⁴⁶ EDEA2

⁴⁷ DirB

phénomène d'essais par tâtonnements [lui permet une] autoévaluation [qui l'] aide à pouvoir appréhender et estimer les situations ». Il précise en outre que le fait de laisser le choix à l'enfant amène une dynamique différente qui favorise la construction de son identité.

Le « *dialogue* », « *l'explication* », sont des ressources citées par la structure A à l'unanimité. Cela permet à l'enfant de « *comprendre le sens de ce qu'il se passe autour de lui [et ainsi créer] son propre système de représentation du monde* »⁴⁸.

Les EDEB1 et B2 précisent que « *questionner* », « *demander à l'enfant ce qu'il pense* » ou « *ce qu'il aimerait changer ou faire* », « *stimuler et voir si l'enfant a une opinion* », « *faire intervenir les pairs [pour] faire en sorte qu'il y ait un échange* », permettent à l'enfant de se considérer comme une personne à part entière, dans toute son individualité.

D'ailleurs, selon DirA, « *le respect de l'individu tel qu'il est* » passe par le fait « *d'entendre [ses] besoins* », d'être « *attentif aux envies de l'enfant* » et de lui laisser le « *droit d'aimer ou non, d'avoir envie ou non* ».

En ce qui concerne l'aménagement et l'organisation, DirB parle « *d'autonomie [...] greffée sur l'environnement et non sur l'enfant* ». EDEA1 pensent à des jeux de coopération, des exercices, alors qu'EDEB2 met en avant les échanges sur des situations vécues. EDEB1 ajoute que la diversification des activités relève également de notre rôle en vue du développement de l'esprit critique.

« *Amener les notions de bien et de mal* »⁴⁹, ressort dans un seul entretien, mais à mon sens, semble appartenir à cette notion d'esprit critique.

2.2.2 Les émotions de l'enfant en structure

❖ Lien entre l'esprit critique et les émotions

Deux des personnes interrogées ne voient pas de lien direct entre les émotions en structure d'accueil, et l'esprit critique. Toutefois, elles apportent des nuances. EDEA1 parle de « *gestes violents* » et d'agressivité découlant d'une impossibilité à exprimer ses émotions ou d'une incapacité à les manifester. EDEA2 considère qu'une « *identité plus affirmée et une capacité à s'exprimer plus facilement dans ses choix peut être un des moyens pour amener à l'esprit critique, mais pas le seul* ». Pour elle « *l'esprit de l'enfant va s'exercer dans [le fait de] faire des choix* ».

DirA voit le lien dans le fait que l'émotion est « *la base de toute chose, que ce soit un désir ou un besoin, c'est relié à une émotion, à une pulsion qui va diriger son comportement* ». Pour DirB, « *la verbalisation émotionnelle peut aider à la capacité à discerner les situations [afin de] se forger un avis dessus. Cela permet de se connaître soi-même, ce qui est la base, et de savoir ce qu'on a envie.* »

EDEB1 pense que « *ressentir que ses émotions [de l'enfant] jouent un rôle dans ce qu'il a envie de faire ou pas, l'amène à ressentir que chacun est différent* », et permet donc de se créer une identité. EDEB2 quant à elle, estime que si l'enfant est centré sur lui, il lui est difficile d'avoir un esprit critique sur le monde extérieur. Alors, la reconnaissance des émotions, étapes par étapes, permet à l'enfant de s'ouvrir sur son environnement. Ceci est nécessaire à l'intégration des notions de bien et de mal.

⁴⁸ EDEA2

⁴⁹ EDEB2

❖ La place et l'accueil des émotions

Tout le monde s'accorde à dire que donner une place et accueillir les émotions de l'enfant est « important », « évident », voire « primordial ».

Il est « important [que l'enfant] soit entendu [...], c'est la base des actes éducatifs [...] d'être [...] à l'écoute et puis de comprendre » pour déterminer ce qu'on peut lui amener.⁵⁰ Car « s'il y a une demande (et l'émotion en est une), c'est qu'il y a un besoin et nous devons répondre au besoin de l'enfant »⁵¹. L'enfant a « le droit de ressentir, de s'exprimer, de nous expliquer »⁵².

Notre rôle est de « se montrer présent et à l'écoute »⁵³ pour accueillir les émotions « quand elles arrivent »⁵⁴, « l'aider à mettre des mots dessus, à verbaliser »⁵⁵, ou encore « expliquer, [...] pour rendre les choses plus claires pour [lui] »⁵⁶. EDEA2 souligne que c'est quelque chose de « peu connu et que certains parents ne maîtrisent pas non plus donc on peut accompagner au niveau de la reconnaissance ».

Les propos des autres personnes interrogées sont clairement résumés par EDEB2 qui dit que « pour arriver à comprendre les autres et ce qui se passe autour de [soi], on doit pouvoir se connaître et cela passe par les émotions ». Elle ajoute que « si nous même on n'arrive pas à se connaître, à comprendre ce qu'on ressent, c'est difficile de comprendre les autres et ce qui se passe aussi autour de nous ». Pouvoir exprimer ses émotions permet « de se connaître soi-même [...] et savoir ce qu'on a envie »⁵⁷. Et ceci passe par le « droit d'extérioriser ». Enfin, selon EDEA1 « parler des émotions diminue les conflits et la violence ».

❖ Moyens et outils mis en œuvre

Tout d'abord, pour gérer les émotions de l'enfant, la plupart des éducatrices avancent les possibilités d'observation. En effet, un comportement est parfois plus parlant que des paroles. Puis, seule ou en équipe, selon le degré du problème et la possibilité de la structure, l'EDE se questionne et met en place des hypothèses. Ceci, selon DirA, dans le but de « déterminer si c'est un besoin ou une envie [et] s'il faut reporter dans le temps ou pas ». Elle ajoute que « montrer à l'enfant qu'on a vu, qu'on voit », permet de valider son émotion. Cela amène l'enfant à se dire qu'il a le droit de ressentir et d'exprimer. Cela comble son « besoin de sécurité » et le valorise.

Ensuite, tout le monde s'accorde à dire que « le dialogue », le fait de « créer des échanges » et « d'entrer en interaction avec [lui] » a toute son importance. Ceci passe par la « verbalisation », le fait de « mettre des mots [sur les émotions] pour l'aider à voir ce qu'il ressent », de « promouvoir la découverte, la connaissance de ses propres émotions [et] des émotions des autres »⁵⁸. Il est aussi possible, selon EDEA1, de « parler de ses propres émotions pour montrer l'exemple » en guise d'apprentissage.

Plus spécifiquement, on retrouve chez certaines éducatrices la possibilité de travailler sur les émotions à travers des activités ciblées. Les *petites cartes des humeurs* et le jeu de *Ploum* sont employés pour permettent l'apprentissage des six émotions de bases. Ils amènent

⁵⁰ DirA

⁵¹ EDEB2

⁵² EDEA1

⁵³ DirA

⁵⁴ EDEB1

⁵⁵ DirA, EDEA2

⁵⁶ EDEA1

⁵⁷ DirB

⁵⁸ Ibid.

l'enfant à identifier les différents faciès liés à chaque humeur, et permettent ainsi la reconnaissance. Puis, les activités dynamiques comme la musique, la gym, les parcours moteurs, sont utilisés pour canaliser les énergies.

En termes d'organisation de l'espace, DirB parle d'une zone de détente, pouvant être aménagée, ou des extérieurs sécurisés permettant d'extérioriser ces énergies.

Ce dernier souligne que les attitudes de l'EDE sont « *fondamentales et beaucoup plus importantes qu'un support magnifique* ». Il met en avant l'intérêt d'avoir « *la formation adéquate pour pouvoir accueillir et mettre en lumière la gestion et la découverte des émotions* ».

❖ Limites de cette pratique et ressources de l'EDE

En ce qui concerne les limitations, elles peuvent apparaître de plusieurs manières. Tout d'abord, DirA met en avant les violences que l'on peut se faire à soi-même ou aux autres pouvant amener l'EDE à couper l'expression « violente » de l'émotion de l'enfant. Trois EDE sur quatre mettent en avant la problématique de la dynamique de groupe, liée à sa taille ou aux moments forts de la journée, comme les moments de transition. Elles se demandent « *dans quelle mesure cela peut déstabiliser le groupe et créer de l'insécurité pour les autres enfants* »⁵⁹.

Quatre personnes interrogées estiment que le manque de temps ou l'indisponibilité de l'éducatrice peut constituer un frein. Cela est lié à des problématiques d'ordre pratique et organisationnel car nous devons « *faire toujours plus avec moins de moyens* »⁶⁰.

Pour finir, « *la personnalité de l'EDE* » ou « *le manque de feeling qu'elle peut avoir avec certains enfants* » restent des éventualités à l'impossibilité de répondre adéquatement à la demande de l'enfant selon deux des éducatrices interrogées.⁶¹

Malgré tout cela, tout le monde s'accorde à dire qu'il y a toujours la possibilité de communiquer à l'enfant ou à l'équipe l'impossibilité temporaire de répondre à une demande. Elle peut soit donner un espace à l'enfant pour exprimer son émotion, soit déléguer à une collègue. L'équipe apparaît comme une ressource lorsqu'elle est en cohésion et à l'écoute. Ceci permet de diminuer le stress.

❖ Cursus d'apprentissage des professionnelles sur ce thème

Tout le monde s'accorde à dire que la formation de niveau tertiaire constitue la base essentielle de leurs connaissances. En effet, les étudiants apprennent à prendre du recul sur les situations et reçoivent les outils nécessaires à l'accueil des émotions.

Ensuite, les formations continues sont mises en avant par les professionnelles de la structure A. Celles-ci enseignent des méthodes supplémentaires, ainsi que la possibilité de se remettre en question.

DirA évoque l'expérience de directrice et de praticienne formatrice. Ce travail lui demande de la réflexion pour transmettre, expliquer et vérifier. Le partage des informations doit être précis, ceci dans le but de se faire comprendre par des personnes ayant des compétences différentes. Elle ajoute également que son « *expérience de maman* » a joué un rôle dans ces apprentissages.

Enfin, les EDE de la structure B parlent de leur parcours et de leur sensibilité personnelle les ayant amenées à diverses réflexions et questionnements.

⁵⁹ EDEA2

⁶⁰ EDEA1

⁶¹ EDEA2, EDEB1

2.2.3 Les émotions de l'adulte en structure

❖ La place et l'accueil

D'une manière unanime, il est important pour les professionnels de pouvoir exprimer leurs émotions. Les verbaliser auprès des enfants est essentiel. Cela leur permet de démontrer que les adultes savent aussi exprimer leurs émotions. Ils peuvent ainsi faire un lien avec ce qu'ils vivent. EDEB1 et 2 mettent tout de même un bémol à cette verbalisation en précisant que cela « dépend de l'émotion » et qu'un certain contrôle doit être effectué.

❖ Moyens et outils mis en œuvre

DirA estime qu'« être conscient de la difficulté à gérer ses émotions » est important. Elle précise que l'on « est dans un métier où l'on est quand même obligé d'avoir un contrôle à ce niveau là ». D'où l'importance de se « questionner sur quelles sont ses ressources ». Être conscient de ces dernières permet « d'être moins stressé car on sait que l'on peut faire autrement ».

Cinq des personnes interrogées estiment que l'équipe est la principale ressource. Cela passe par le fait de « se donner le droit de se dire que l'on a des limites »⁶², soit sur le terrain au moment de la difficulté, soit lors de colloques. EDEA1 de son côté, estime que la direction peut être une personne ressource dans certains cas. La possibilité de faire des supervisions individuelles ou en équipe revient quatre fois sur six. Enfin, trois des personnes interrogées parlent des « ressources personnelles »⁶³, par le fait de « pouvoir penser à autre chose en dehors du travail »⁶⁴ et de « faire la distinction entre la vie privée [...] et la vie professionnelle »⁶⁵.

❖ Limites concernant la place et l'accueil des émotions de l'adulte

EDEA1 indique la nécessité d'avoir une équipe coopérative, ouverte, motivée, et suffisamment stimulée par une direction à l'écoute et présente sur les groupes. Ceci permet de minimiser le « décalage avec la réalité du terrain ».

❖ Lien entre l'esprit critique de l'enfant et les émotions de l'adulte

Les réponses sont ici assez différentes. EDEB1 parle d'influencer le comportement de l'enfant de par notre propre attitude. Tandis que DirB précise qu'il faut « casser la représentation de l'adulte parfait [et] cela permet d'instaurer une [relation de] confiance à travers la congruence ». Il est rejoint par EDEB2 qui parle de « correspondre à la réalité » afin que l'enfant puisse « reconnaître ce qu'il vit [au travers de] ce que l'adulte peut vivre ». Elle ajoute que la vie de famille comporte son lot d'émotions et qu'il est important d'être cohérent avec cette réalité.

Quant à la structure A, plusieurs réponses étoffent cette question. EDEA2 voit un lien au travers de « sa confiance en elle ». Cela passe par la possibilité d'exprimer ses émotions lors de séances de supervision et ainsi de « reconnaître et valider sa pratique ».

DirA souligne qu'en tant qu'adulte on apprend à cacher ses émotions. Elle met en avant le fait que le comportement dérangeant ou agaçant d'un enfant de manière récurrente peut toucher personnellement, et qu'il est important de prendre du recul afin de pouvoir se

⁶² DirA

⁶³ Ibid.

⁶⁴ EDEA2

⁶⁵ EDEB1

remettre en question. Elle cite l'équipe, la direction ou les supervisions externes comme ressources pour l'aider à trouver les outils nécessaires.

EDEA1 ne voit pas de lien direct avec l'esprit critique de l'enfant, mais en fait un avec la capacité à faire des choix. Selon elle « *le choix découle de nos émotions et de notre personnalité* », qui se construit à travers notre vécu et les valeurs transmises par notre éducation.

❖ Mise en place institutionnelle : question aux directeurs(trices)

Pour le directeur de la structure A, la stimulation de la réflexion et l'autoévaluation de l'équipe passe par un travail commun. Des colloques thématiques ou pédagogiques sont mis en place pour parler de la qualité de l'intervention auprès de l'enfant en détaillant les gestes, les attitudes, les comportements et le langage adéquat. Une réflexion sur les valeurs de l'équipe est engagée dans le but d'établir des bases communes valables pour tout le monde. Des formations et des cours spécifiques sont programmés afin que l'équipe continue d'apprendre autour d'un modèle et d'un langage commun qui ne doit cesser de s'enrichir. Pour elle, c'est « *ce qui fait sa force* ».

Enfin, pour le directeur de la structure B, l'engagement de personnel formé niveau tertiaire apporte une qualité dans l'intervention de par ses compétences dans l'analyse réflexive.

2.2.4 L'exercice de l'autorité

❖ Lien avec l'esprit critique

Pour EDEA2 le lien entre l'esprit critique et l'exercice de l'autorité « *est plus évident [car si] l'enfant n'a pas de cadre, cela provoque des dégâts au niveau de la construction de la personnalité et de l'insécurité qui se met en place chez l'enfant. [...] Et s'il ne peut pas se construire alors il ne peut pas développer d'esprit critique* ». DirA nous parle « *d'autorité saine* » et relève que si « *c'est fait de façon respectueuse, [...] ça ne change pas l'esprit critique* » à contrario d'une autorité qui « *étouffe l'enfant, ne lui permettant pas de lui donner des choix, de s'exprimer, d'être entendu* ».

EDEB1 relève à son tour « *qu'un certain cadre va limiter le choix de l'enfant. Mais s'il n'y a pas de cadre, alors l'enfant ne se sent pas suffisamment sécurisé, à l'aise pour faire ses choix [...] et développer un esprit critique* ».

❖ Les règles comme repère

Le style d'autorité mis en avant dans les deux structures est dite « *bienveillante [et] dans l'intérêt de l'enfant* »⁶⁶, ou « *démocratique* »⁶⁷.

Cinq personnes sur six associent les règles, le cadre ou les limites à des repères permettant à l'enfant de se sentir « *en sécurité dans les locaux et avec les personnes présentes* »⁶⁸. Les règles permettent « *de se construire, de se repérer et de se sécuriser* »⁶⁹. DirA précise que « *les règles peuvent être des repères, et les repères sont souvent constitués de règles* ». EDEB1 ajoute qu'elles permettent à l'enfant de « *comprendre ce qu'il a le droit de faire ou de ne pas faire [et dans le premier cas], il va pouvoir exercer son choix et exprimer ce qu'il a envie* ».

⁶⁶ EDEA2

⁶⁷ DirB

⁶⁸ EDEA1

⁶⁹ EDEA2

❖ Le type de règle

DirA voit les règles comme « *les bases de la vie en collectivité* ». « *Les règles font parties des apprentissages [qui se font] en fonction des âges et des capacités de chacun* »⁷⁰. Il est nécessaire de les répéter plusieurs fois. Elles demandent *souplesse et adaptation* »⁷¹. EDEA2 les veut « *justes et constructives* ». Pour sa collègue, les enfants « *doivent sentir qu'il y a une autorité* » et ajoute que « *les grands groupes nécessitent une plus grande autorité* ». Elle est rejointe par EDEA2 qui estime que beaucoup de règles sont liées au groupe et à la vie en collectivité, en comparaison aux règles familiales qui sont moins nombreuses.

Il existe plusieurs types de règles. Celles qui concernent le respect des autres, du matériel et de soi-même sont évoquées cinq fois sur six et font partie de ce que DirB appelle « *les règles non-négociables* ». Toutes celles touchant à la sécurité physique de l'enfant en font également partie selon DirA. Ensuite, sur les bases de la structure B viennent les règles dites « *négociables* ». Elles font parties du quotidien et « *peuvent être ajustée en fonction du vécu de l'enfant et des observations de l'EDE* ». Enfin, les règles en projection sont celles liées aux apprentissages en cours et revêtent le même caractère que les précédentes ; l'essentiel étant qu'elles soient « *claires, répertoriées et compréhensibles* »⁷². Pour DirB, hormis ce qui concerne le respect, il faut de la souplesse et une capacité d'adaptation.

DirA précise le caractère positif de la règle qui peut aussi signifier « *tu as le droit* ».

Dans l'ensemble, ces règles doivent être simples et précises. Elles ne doivent pas prendre trop d'importance. Les enfants « *doivent être à l'aise pour pouvoir venir se confier [et] moins il y a de règles, moins on s'énerve et plus les enfants sont à l'aise* »⁷³.

Indépendamment du caractère sécuritaire de la règle, elle doit avoir du sens. Pour EDEB1, un cadre avec des règles est posé parce qu'il a été réfléchi. Ainsi, l'enfant peut comprendre sa signification et la raison pour laquelle il est présent.

❖ Construction et utilisation de la règle

Chaque équipe parle d'un travail commun autour du projet pédagogique, afin de « *mettre une couleur didactique* »⁷⁴.

Tout le monde s'entend sur l'importance de la création d'un « *document clair, compréhensible et commun à tous, [qui] constitue des repères afin d'avoir des réponses communes* »⁷⁵. Pour les deux structures, ces documents ont été réfléchis et discutés en équipe lors des colloques. Ils représentent « *une référence au quotidien* »⁷⁶.

La structure A parle d'un travail sur les valeurs à travers l'échange et la communication. Ce travail est uniforme et sert de référence au quotidien sous forme d'un support transmis aux nouvelles personnes intégrant l'équipe. Il peut être rediscuté si cela est nécessaire.

L'intérêt, complète la structure B, étant d'avoir « *un processus identique à tout le monde* », et ainsi une certaine cohérence dans l'équipe.

EDEA1 précise que ce travail de réflexion ne concerne pas seulement les règles mais surtout les besoins, les envies, les émotions et le bien être de l'enfant. Les règles viennent en soutien de tout ça.

⁷⁰ EDEB1 et 2

⁷¹ DirB

⁷² Ibid.

⁷³ EDEA1

⁷⁴ DirA

⁷⁵ DirB

⁷⁶ EDEA1

En ce qui concerne la structure B, elle met en avant le « *libre choix* » dans le sens où il « *amène une dynamique relaxante et apaisante* ». « *L'influence Montessori [...] demande la verbalisation systématique et répétée de la règle ou [au contraire] de rediriger l'enfant vers une autre activité si l'on voit que la dynamique n'est pas adaptée* ». Cela demande de l'observation, de l'analyse et de l'anticipation pour éviter la sanction.

❖ Les limites à l'utilisation de l'autorité éducative

Ce qui ressort particulièrement dans les propos de la structure A concerne l'équipe. En effet, elle constitue une ressource « *pour ne pas tomber dans des dérives trop laxistes ou trop autoritaires* »⁷⁷. Ce qui signifie qu'un « *désaccord entre l'équipe, ou entre l'équipe et la direction* », ou encore un manque de confiance et de coopération apparaît comme un frein. Cet avis est rejoint par EDEB2.

Les éducatrices de la structure B voient quant à elles une limitation lors des moments d'adaptation et d'intégration où les règles doivent être plus souples. Elles parlent « *d'ajustements* » en fonction du contexte et du vécu de l'enfant dans son quotidien.

DirB, quant à lui, met en avant la « *personnalité des gens* ». Sur ce point il est rejoint par EDEA2. En outre, il ajoute qu'« *une trop grande homogénéité des profils personnels et professionnels de l'équipe éducative* » constitue un frein car la diversité amène la réflexion et la remise en question essentielle à l'action éducative. EDEA2 parle d'une « *idée reçue* » de la manière suivante : « *lorsqu'ils posent un cadre, [les gens pensent qu'] ils vont à l'encontre des droits de l'enfant, des besoins de l'enfant [et] qu'ils viennent porter atteinte à la personne* ».

❖ Apprentissage des professionnelles

La quasi-totalité des réponses, quatre sur six, montre que de par les formations de niveau tertiaire les professionnels acquièrent du recul face aux situations difficiles.

Ensuite, les formations continues permettent un approfondissement dans la compréhension de ces pratiques. Elles portent autant sur les méthodes communicatives comme la PNL ou l'analyse transactionnelle, que sur des sujets moins directs à ces questions. L'alimentation, le langage, la psychomotricité, les notions de besoin, d'envie et de frustration amènent des éclairages divers, malgré tout liés à cette question d'autorité.

La personnalité propre de l'EDE va déterminer l'intérêt qu'elle peut porter à ces questions.

Enfin, tout le monde s'accorde à dire que le meilleur apprentissage provient de l'expérience, de l'observation de ses collègues et des lectures, suivies de la mise en pratique de ces connaissances théoriques. EDEA1 quant à elle trouve que les « *discussions avec l'équipe et la directrice* » sont également des sources d'apprentissage.

❖ Mise en place institutionnelle : question aux directeurs(trices)

La structure B est claire sur ce point. Elle parle de son document de référence concernant les règles qui permet une action commune de l'équipe. La structure A, quant à elle, met en avant des repères visuels et temporels. Elle parle de la mise en place d'une « *horloge du temps* » afin que l'enfant se représente les activités successives de la journée. Elle met l'accent sur « *la préparation et l'explication aux enfants* » du programme journalier à travers l'accueil qui marque le début d'une journée en crèche et constitue un repère. Pour elle, les adultes deviennent aussi des « *points de repères* ».

⁷⁷ EDEA2

2.2.5 Accompagnement à la parentalité

❖ Le thème de l'esprit critique

D'une manière unanime « *l'esprit critique* » n'est pas directement abordé avec les parents. En revanche, « *le libre choix* » est abordé lors des premiers entretiens puis au quotidien. Ce dernier faisant partie des concepts pédagogiques des deux structures interrogées.

❖ La place et l'accueil des émotions

En ce qui concerne le thème des émotions, cinq personnes sur six en parlent lors des retours quotidiens⁷⁸ car, comme le dit DirA, « *l'émotion est à la base de tout [donc] dans toutes les situations* ». La prise en compte de l'émotion des parents est évoquée par deux fois. Son importance est soulignée au vue de l'impact qu'elle peut avoir sur l'enfant.

Ce thème peut être abordé si les parents en font la demande ou évoquent une difficulté. À contrario, si une difficulté est soulevée par l'équipe, c'est elle qui demande un entretien aux parents. EDEB2 précise que des observations sont faites avant ce type d'intervention. EDEA2 présente toujours les situations « *dans le sens de l'intérêt de l'enfant* » en suscitant un questionnement, afin de comprendre et amener des solutions. L'entretien doit rester un échange, avec la possibilité d'amener des théories.

❖ L'exercice de l'autorité

Trois des personnes interrogées estiment que ce sujet reste délicat à aborder « *avec la famille qui se sent fort remise en question [...] et qui a du mal à entendre quelque chose de ce côté-là.* »⁷⁹. La peur de s'immiscer dans la vie privée des gens est également évoquée. C'est donc dans la majorité des cas, soit une demande des parents, une inquiétude ou des observations de leur part demandant une réflexion ; soit ce thème est abordé lors d'une difficulté particulière et peut se dérouler en entretien selon le degré de gravité de la situation. Cela peut-être une situation vécu durant la journée, ce qui permet à l'intervenante d'engager une conversation et de proposer des pistes et des outils sur le sujet afin d'accompagner les parents. Si la situation l'exige, des apports théoriques peuvent être amenés « *mais seulement à titre informatif [...] pour apporter quelques éclairages sur la manière d'un fonctionnement institutionnel, et le parent prend ou non, on n'est pas là pour les changer* »⁸⁰.

Toutes les EDE s'accordent à dire que la manière dont elles rentrent en matière concerne le vécu de l'enfant à la crèche et non à la maison. Elles parlent des événements quotidiens et de la manière dont elles agissent au sein de la structure, afin de donner une image, de passer un message, de créer un échange.

Les problématiques soulevées par un réseau, quant à elles, se font avec la collaboration d'une personne de référence au sein de l'équipe.

❖ Les freins à l'entrée en matière avec les familles concernant ces thèmes

En premier lieu ressort, pour cinq des personnes interrogées, « *le manque d'intérêt du parent* »⁸¹, son « *bon vouloir* »⁸² ou le fait qu'il ne souhaite pas rentrer en matière sur le sujet.

⁷⁸ Moment où le parent vient chercher son enfant à la crèche et à travers lequel l'EDE relate les événements marquants de la journée.

⁷⁹ EDEA2

⁸⁰ DirB

⁸¹ EDEA1

⁸² DirB

Ensuite, le manque de temps des parents est évoqué à deux reprises. Le manque de reconnaissance envers la formation d'EDE comparativement à celle d'enseignante apparaît trois fois dans les entretiens. En effet, les structures d'accueil sont perçues comme un mode de garde et non pas comme un lieu d'apprentissage.

Le manque de moyens, associé au manque de temps et de disponibilité, est évoqué par EDEA2. « *Le manque d'observations et de questionnements de la part de l'équipe* » a été soulevé par EDEA1 et rejoint l'insuffisance des moyens permettant ces activités.

DirA, quant à elle, ne voit pas ce qui pourrait l'empêcher de discuter avec les parents. Si elle manque de temps, elle reporte la discussion ou délègue sa tâche à une collègue. Elle met l'accent sur la disponibilité de l'EDE, ce qui est très important à ses yeux. Si l'EDE n'est pas en mesure d'aborder un sujet ou de répondre adéquatement à une situation au moment opportun, elle doit sans faute reparler de la situation ultérieurement.

3 Conclusion

3.1 Résumé et synthèse des données traitées

3.1.1 Le développement de l'esprit critique

Selon la majorité des personnes interrogées, la définition de l'esprit critique est assez claire et rejoint celle du dictionnaire. La capacité de penser par soi-même, d'avoir son propre point de vue afin d'analyser son environnement et se forger sa propre opinion, a été largement évoquée.

Le fait de permettre à l'enfant de faire ses choix a été mis en avant en premier lieu. Cela amène une dynamique différente favorisant la construction de la personnalité et permettant une autoévaluation grâce entre autre, au phénomène d'essais par tâtonnements.

Ensuite, l'esprit critique semble se développer grâce à la communication. À travers l'explication et le dialogue elle permet à l'enfant de comprendre et ainsi créer son propre système de pensée. À travers le questionnement, elle stimule et incite l'enfant à développer son opinion. Cette communication se base sur les situations vécues par l'enfant, afin de créer des échanges avec l'adulte ou avec les pairs.

D'un point de vue organisationnel, l'autonomie est optimisée par un aménagement adéquat de l'environnement. Une grande diversité de jeux et d'activités favorisant la coopération est aussi nécessaire et utile.

3.1.2 Les émotions de l'enfant en structure d'accueil

Les réponses obtenues montrent que les émotions ont une place à part entière dans les structures d'accueil interrogées. Il est important de laisser à l'enfant le droit de ressentir et d'exprimer ses émotions. Notre rôle est de répondre aux besoins de l'enfant et pour cela il faut se montrer présent et à l'écoute. Ceci dans le but de comprendre la demande qui est faite au travers de l'émotion afin de déterminer notre action.

En deuxième lieu, il ressort qu'il est important d'aider l'enfant à verbaliser ce qu'il ressent, « mettre des mots dessus »⁸³, pour lui apprendre à reconnaître et mieux gérer ses émotions. Il est remarqué en outre que cela diminue les conflits et la violence. Cette compétence est d'autant plus importante sachant que certaines familles maîtrisent peu cette verbalisation.

Pouvoir exprimer ses émotions amène à la connaissance de soi-même. Cela permet par la suite de mieux comprendre les autres et le monde environnant.

Les moyens mis en œuvre par les EDE vont se porter en premier lieu sur l'observation des comportements. Montrer à un enfant de l'attention envers ce qu'il vit, lui permet de croire en son droit d'expression. Cela valide son état émotionnel, comble son besoin de sécurité affective et le valorise. Puis intervient le dialogue, l'échange et la verbalisation afin de lui faire découvrir ses émotions et l'amener à les reconnaître. Cela lui permettra par la suite de reconnaître les émotions des autres.

Au-delà des attitudes, fondamentales et amenées par une formation adéquate, quelques supports sont mis en avant. Les activités ciblées d'une part qui permettent la reconnaissance des émotions. Les activités dynamiques d'autre part qui permettent de canaliser l'énergie.

⁸³ DirA, EDEA2, cf. annexe

Puis l'organisation de l'espace tient son importance puisqu'elle permet, soit de se détendre grâce à une zone aménagée dans ce but, soit d'extérioriser son énergie grâce à des extérieurs sécurisés.

Certaines limites sont toutefois apportées à l'expression de ses émotions. Pour commencer, l'expression d'émotions trop fortes, pouvant provoquer de l'insécurité dans le groupe, ne peut pas être admise. De la même manière, les violences pouvant être faites à soi-même ou aux autres poussent l'EDE à stopper l'enfant dans son extériorisation, et l'amène à la reporter. Certains moments forts de la journée, ou la dynamique du groupe, ou encore sa taille peuvent empêcher l'EDE de prendre en charge l'expression des émotions. Le manque de temps ou l'indisponibilité peuvent également être liés au manque de moyens de la structure.

Malgré tout, Il est possible d'exprimer à l'enfant une impossibilité d'action. L'équipe éducative apparaît ici comme une ressource car elle permet de déléguer ou de reporter la problématique.

3.1.3 Les émotions de l'adulte en structure d'accueil

Le fait de pouvoir exprimer sa propre émotion et de la verbaliser à l'enfant apparaît important pour toutes les personnes interrogées. Ceci permet à l'enfant de faire un lien avec lui-même et ce qu'il ressent. Cependant, il est spécifié qu'un certain contrôle de ses émotions doit être fait, car tout dépend de ce que l'adulte a besoin d'exprimer. Celle-ci ne doit insécuriser les enfants. Pour ce faire, il faut être reconnaître ses propres émotions et la difficulté que nous pourrions avoir à les gérer. Ceci permet de rester professionnel.

Le fait de connaître ses ressources est également évoqué. L'équipe est mise en avant comme en étant la principale source. Ensuite, vient la direction, les supervisions individuelles ou de groupe, ou encore les ressources personnelles et la capacité à distinguer vie privée et vie professionnelle.

Ceci implique le fait d'avoir une équipe coopérative, ouverte et motivée. La direction apparaît alors comme un moteur de stimulation et de rassemblement à travers sa présence et son écoute.

3.1.4 L'exercice de l'autorité en structure d'accueil

L'autorité est mise en avant de manière unanime dans les structures de façon démocratique. Elle se veut bienveillante et dans l'intérêt de l'enfant.

Les règles, le cadre et les limites s'associent pour tout le monde aux repères. Ceci permet à l'enfant de se sentir en sécurité face aux personnes et à l'environnement, de comprendre ce qui lui est accessible, et ainsi de se construire.

La vie en collectivité nécessite plus de règles que dans le cercle familial. En effet, il ressort que plus les groupes sont grands, plus l'autorité doit être présente.

Les règles concernant le respect sont mises en avant prioritairement et ne sont pas négociables. Le respect de soi-même, des autres, et du matériel, constitue pour tout le monde une base essentielle à la vie en collectivité. Les autres règles, liées au quotidien ou aux apprentissages, peuvent se négocier et demandent souplesse et adaptation. Les règles se doivent d'être justes et constructives, et demandent à être répétées. L'essentiel étant qu'elles soient compréhensibles et claires pour l'enfant.

Cependant, il est mis en avant qu'elles ne doivent pas prendre trop d'importance. Elles doivent rester simples et précises. Dans ce but, et pour qu'elles aient du sens, elles doivent avoir été réfléchies. Ceci permet à l'enfant d'en comprendre la signification et la raison pour laquelle elles ont été établies.

Pour les deux structures, l'autorité n'a de sens que si l'équipe se rassemble autour du projet pédagogique. Elle n'est efficace que si les attitudes sont uniformes et vouées à l'exécution de ce projet. C'est pourquoi elles mettent en avant l'élaboration d'un document réfléchi et discuté en équipe servant d'outil de référence.

La structure A, dans son document, parle des règles comme étant un soutien à d'autres thèmes tels que les besoins, les envies et les frustrations. La structure B, quant à elle, énumère clairement les types de règles et les attitudes à adopter. De plus, elle place le libre choix comme étant le moteur de la dynamique du groupe et tempère l'utilisation de la règle à travers l'observation, l'analyse et l'anticipation des situations.

Il se peut que l'exercice de l'autorité se soit pas appliqué, et ceci pour différentes raisons. La structure A parle des désaccords, du manque de confiance et de coopération entre les membres de l'équipe et de la direction. Une des EDE soulève la question de la représentation de l'autorité chez certaines personnes. En effet, elle remarque que le cadre n'est pas posé s'il est considéré comme portant atteinte aux droits et aux besoins des enfants. Le directeur de la structure B la rejoint dans cette question de la personnalité et des valeurs. Il ajoute en ce sens, que les profils personnels et professionnels de l'équipe doivent être diversifiés, ceci pour étendre la réflexion et l'analyse concernant la pratique.

Le personnel de la structure B ajoute que la règle sera utilisée différemment et avec plus de souplesse si l'enfant se trouve dans une période difficile, ou lors des moments d'adaptation et d'intégration.

3.1.5 Lien entre l'esprit critique et les thèmes abordés

❖ Esprit critique et émotions de l'enfant

La verbalisation émotionnelle est mise en avant par une majorité des personnes interrogées, et ceci pour différentes raisons. Elle diminue l'agressivité et les gestes violents. Elle permet de se forger un avis personnel et d'exprimer des choix. Puis, elle aide à discerner les différentes situations. Elle amène à une connaissance de soi-même et à une affirmation de sa propre identité.

Elle joue également un rôle dans la capacité à s'ouvrir sur le monde extérieur. Dans ce sens, ressentir ses propres émotions permet de comprendre que chaque personne est différente, et amène l'enfant à se décentrer de lui-même pour s'ouvrir sur son environnement.

Toutes ces caractéristiques favorisent la connaissance de soi-même et des autres, et amènent l'enfant à être en mesure de développer son esprit critique.

❖ Esprit critique et émotions de l'adulte

Une grande partie des personnes interrogées disent que le comportement de l'adulte tient lieu d'exemple pour les enfants. Elles estiment qu'il est important de montrer ou d'expliquer à l'enfant ce que l'on vit de par notre attitude et nos comportements. Elles parlent de congruence et de cohérence afin d'instaurer confiance et réalisme. Les émotions font partie intégrante du quotidien et les adultes ne sont pas exemptés de ces ressentis. Ce discours permet de « casser la représentation de l'adulte parfait »⁸⁴.

Avoir une attitude cohérente avec ce que l'on ressent demande de pouvoir se remettre en question et de savoir prendre du recul par rapport aux situations qui nous touchent. Ceci

⁸⁴ DirB, cf. annexe

dans le but de reconnaître ses émotions et d'apprendre à les contrôler. Ici, les ressources de l'adulte se trouvent dans l'équipe, la direction ou les supervisions.

Une EDE met en relief l'importance d'avoir confiance en sa pratique professionnelle. Lorsque l'équipe fait défaut, elle participe à des séances de supervision. Ceci lui permet d'exprimer ses émotions à l'externe lorsque la situation la dépasse et que l'équipe ne constitue plus une ressource adéquate.

❖ Esprit critique et exercice de l'autorité

Le lien avec l'autorité est évident pour tout le monde. La construction de la personnalité peut se faire uniquement si l'enfant se sent en sécurité. L'absence de cadre, ou une autorité qui étouffe, ne lui permet pas d'être suffisamment à l'aise pour faire ses choix.

3.1.6 Le rôle professionnel des EDE

❖ L'accompagnement à la parentalité

L'esprit critique n'est pas un abordé avec les parents. Les équipes quant à elles, mettent en avant le libre choix présent dans leur ligne pédagogique.

Concernant le thème des émotions, la majorité des personnes interrogées en parlent lors des retours quotidiens concernant l'enfant. Ce dernier est mis au centre de la discussion. Ces sujets sont abordés systématiquement en rapport avec des événements vécus par l'enfant durant la journée.

L'autorité quant à elle, semble plus délicate à aborder car elle remet fortement en cause la famille dans son action éducative. Il est mentionné à plusieurs reprises la peur de s'immiscer dans le cercle familial.

De manière générale, les discussions surviennent lorsqu'il y a une demande de la part des parents concernant une inquiétude suite à leurs observations. Parallèlement, l'équipe éducative abordera ces sujets si une difficulté se présente. Cela se fera en entretien ou lors d'une réunion de réseau. Ces entretiens se déroulent sous forme d'échanges et les apports théoriques sont à titre informatif. Tout le monde est d'accord sur le fait qu'il appartient aux parents d'accepter ou de refuser l'information.

Cependant, certaines limites sont apportées à ces interventions. Elles sont dues au manque d'intérêt ou au manque de temps des parents.

Le manque de reconnaissance du travail et des compétences de l'EDE est également soulevé. Le métier semble déconsidéré face à celui d'enseignant.

Le manque de moyens est traduit par le manque de temps et de disponibilité. De ceci découle une diminution des observations et des réflexions de l'équipe, sur les éventuelles difficultés de l'enfant.

Certaines possibilités sont tout de même évoquées pour palier à ces manques. L'EDE peut reporter la discussion ultérieurement. Il peut également se faire aider par l'équipe et déléguer sa tâche afin de se rendre disponible pour une entrevue.

❖ Cursus d'apprentissage des professionnelles sur ces thèmes

Il est évident pour toutes les personnes interrogées que la formation de niveau tertiaire est à la base de leur pratique éducative. En effet, à ce niveau de compétence, les professionnelles acquièrent la réflexivité, le recul et les outils nécessaires à leur pratique.

L'expérience ressort comme une des meilleures manières de se perfectionner et d'avoir un avis précis sur ces sujets.

Les formations continues apparaissent également comme une source d'apprentissages, dans le sens où elles permettent d'approfondir la compréhension de ces pratiques.

Les expériences de praticienne formatrice et de directrice demandent de la réflexivité afin d'avoir des propos clairs pour tout le monde. Transmettre, expliquer et vérifier apparaissent alors comme des outils efficaces dans la compréhension de la pratique.

D'autres avancent un apprentissage à travers leur parcours et leur sensibilité personnelle, amenant à diverses réflexions sur le sujet. L'expérience d'être mère a en outre été évoquée.

❖ Les mises en places institutionnelles

Concernant l'équipe, la structure A base son intervention sur la stimulation à la réflexion et à l'autoévaluation de celle-ci autour d'un travail commun. Ceci se fait à travers des colloques spécifiques, des cours et des formations permettant à l'équipe de s'enrichir sur un modèle commun. Cette réflexion, basée sur les valeurs, les attitudes, le langage, les comportements, permet de poser des bases communes à tout le monde. La structure B fait également référence au document élaboré par l'équipe, permettant une action commune et constituant un repère pour les adultes.

L'engagement de personnel formé de niveau tertiaire est évoqué par la structure B en particulier, mais ressort comme une évidence pour les deux structures.

Concernant le quotidien des enfants, la structure A met en avant la préparation et l'explication des activités successives prévues. Elle fait référence à l'accueil et à des repères visuels créés dans le but de donner une base temporelle aux enfants sur le déroulement de la journée.

3.2 Analyse et discussion des résultats obtenus

3.2.1 L'équilibre entre l'autorité et/ou la liberté nécessaire au développement de l'esprit critique.

Pour développer un esprit critique, au vu de mes recherches théoriques en lien avec la recherche sur le terrain, plusieurs ingrédients sont nécessaires. Basées sur la construction de la personnalité de l'enfant en lien avec son environnement, mes recherches montrent qu'il faut un équilibre entre l'autorité et la liberté. J'entends par là, la liberté laissée à l'enfant à travers la possibilité de s'exprimer et de faire ses choix puis, l'autorité éducative, traduite par un certain nombre de règles, permettant à l'enfant d'évoluer dans un environnement sécurisé. Ceci lui permet de développer une connaissance de lui-même et des autres, mais également une connaissance des possibilités et des contraintes posées par l'environnement.

Les liens sont faits en ce qui concerne l'affirmation de soi et la construction de la personnalité, découlant d'une autorité éducative et de la liberté d'être à travers l'expression des émotions. Au vu des entretiens effectués, ces deux données bien équilibrées permettent le développement de l'esprit critique.

❖ Les outils nécessaires à la construction d'une personnalité propre

Les deux structures interrogées et les lignes pédagogiques qui s'y rapportent, amènent tout ce qu'il semble nécessaire à l'enfant pour se développer de manière individuelle et en lien avec son environnement. Le développement de l'intelligence émotionnelle permet de

communiquer librement et ouvertement avec autrui. La mise en place de règles et de limites constitue autant de repères permettant à l'enfant de se sentir en sécurité.

Isabelle Filliozat met en avant l'importance de considérer l'enfant comme sujet à part entière. Elle définit, en outre, plusieurs questions permettant de témoigner à l'enfant de la considération pour son individualité, lui amenant de la confiance, de la sécurité intérieure et de l'autonomie.

Ces questionnements se retrouvent dans les entretiens effectués. En effet, Les professionnelles parlent de présence, d'écoute, et mettent en avant le dialogue. Elles précisent que l'observation et le questionnement sont des outils très utiles. Ceux-ci permettent à l'adulte de mieux comprendre ce que l'enfant vit et ce qu'il essaie d'exprimer. Cet intérêt porté sur l'enfant a pour but de lui montrer qu'il a le droit d'exprimer et d'extérioriser son ressenti et de se sentir valorisé dans son émotion.

La connaissance des émotions, quant à elle, amène à une meilleure compréhension de soi et des autres. Elle permet de se construire et d'exister en tant qu'individu. L'enfant va, par ce biais, apprendre à découvrir son environnement et s'intéresser aux autres.

I. Filliozat parle également du message transmis par l'adulte à travers son comportement propre. Les EDE interrogées rejoignent cet argument lorsqu'elles parlent de leurs émotions personnelles. Elles trouvent important de pouvoir les exprimer à l'enfant ou à l'équipe, mais aussi de se questionner sur leur ressenti. Ceci leur permet d'en déterminer la cause et de pouvoir réajuster leur objectif.

Concernant l'autorité et la mise en place des règles, la conscience de l'importance d'un cadre sécurisant pour l'enfant est confirmée dans la pratique de ces professionnelles. Toutes parlent d'autorité bienveillante et éducative. Le besoin de l'enfant d'avoir un environnement et un entourage prévisible est comblé, lui permettant ainsi de faire ses choix en toute sécurité.

Le respect ainsi que la conscience des autres et de leurs besoins sont aussi mis en avant. Tout le monde s'accorde à dire que ce sont des lois non négociables permettant l'intégration des notions de bien et de mal. L'instabilité affective générée par un manque de cadre à entre autre été signifié.

Les piliers de Jean-Luc Aubert, sans être mentionnés, se retrouvent dans les actes éducatifs des personnes interrogées. Le pilier affectif, à travers l'écoute, l'observation et la présence des professionnelles est assuré. Le pilier d'appartenance apparaît dans la stimulation de l'échange entre les pairs. Le pilier identitaire est présent grâce au dialogue et à la valorisation. Enfin, le pilier socio-éducatif se retrouve dans les règles assurant les bases de la vie en collectivité. Celles-ci concernent le respect de soi, des autres et du matériel.

3.2.2 L'esprit critique ne dépend pas seulement de l'équilibre entre autorité et liberté

Les connaissances théoriques, les outils de communication, les outils didactique, ou encore la ligne pédagogique de la structure sont présents. Malgré tout, cela ne suffit pas pour développer l'esprit critique de l'enfant.

❖ La part de la professionnelle

Les EDE interrogées, de par la diversité de leurs parcours professionnels et personnels, m'amènent à constater plusieurs éléments.

En premier lieu, la formation de niveau tertiaire apparaît comme élémentaire. En effet, lors de cette formation, les professionnelles acquièrent un certains nombres de connaissances,

mais se forment également au niveau personnel. Ceci leur permet de développer une connaissance d'elles-mêmes et de leurs modes de fonctionnements psychiques, émotionnels et relationnels. La formation les amène à une réflexion élargie sur leur pratique, leur permettant de développer une réflexion sur leurs actions. Les EDE sont ainsi capables de se questionner sur le « pourquoi » et le « comment ». Cela leur permet de prendre du recul face aux diverses situations, d'analyser, de s'interroger, et de faire des ajustements. Ceci leur permet d'être congruentes et cohérentes dans leurs actes éducatifs.

Cette part de réflexion est également mise en avant à travers les expériences de praticienne formatrice et de directrice. En effet, ces fonctions demandent de la réflexion et de la précision quant à l'explication des connaissances et la mise en pratique des actes éducatifs. Encore une fois, la réflexion et l'explication détaillées apparaissent comme une démonstration des compétences et un acte de professionnalisme.

En outre, il paraît évident que plus les expériences sont longues et diversifiées, plus les avis sont définis sur ces questions. D'une manière générale, chaque personne peut affiner dans sa pratique et au travers de ses réflexions les réponses apportées à l'enfant.

Ensuite, la volonté et la personnalité des EDE entrent en ligne de compte. Le « *feeling* »⁸⁵ qu'elles peuvent avoir avec certains enfants ou adultes a été soulevé lors des entretiens ; leur motivation et leurs questionnements découlant de leur sensibilité personnelle peut étoffer leur réflexion concernant la qualité de leur intervention. Tout ceci apparaît comme des facteurs permettant la mise en pratique de leurs compétences et de leurs connaissances. Ceci étant, ces données sont étroitement liées à l'institution et aux moyens qu'elle dégage pour permettre aux professionnelles de se « renouveler », de se motiver et ne pas perdre de vue leur rôle d'éducatrice de l'enfance.

❖ La part de la direction

La direction apparaît comme une source de motivation et de coordination. DirA l'a très bien mentionné lorsqu'elle exprime que : « l'on peut rester professionnel et productif, entre guillemet, quand l'équipe s'enrichit, quand l'équipe continue d'apprendre autour d'un modèle commun, d'un langage commun. C'est ce qui fait la force d'une équipe »⁸⁶.

En effet, la discussion autour des valeurs, des attitudes, du langage et du comportement adoptée par les EDE, semble indispensable. Dans ce sens, le temps mis à disposition par la direction, ainsi que l'organisation de colloques dans le but de réfléchir aux actions éducatives est nécessaire. Cela permet à l'équipe de mettre en relation leurs compétences professionnelles et leurs sensibilités personnelles. Ce travail est indispensable pour permettre une action commune. Il donne la possibilité à l'équipe de se rassembler autour d'une ligne pédagogique commune et acceptée par tous. Ceci évite des différences dans l'action éducative et des dérives liées à la communication.

La formation continue, dans le même sens, apparaît essentielle à la bonne santé de l'équipe. Elle permet aux professionnelles de s'enrichir de nouvelles connaissances, de s'auto évaluer sur leur pratique ou encore de se remettre en question. Ceci est fondamental pour valoriser la personne et son travail.

⁸⁵ Cf. annexe

⁸⁶ Ibid.

❖ La part de l'équipe

Toutes les personnes interrogées mettent en avant la qualité de l'intervention, et ceci grâce à une cohérence dans les actions éducatives mises en place par l'équipe.

En premier lieu, cela passe par l'élaboration d'une ligne pédagogique commune. En effet, le document édité par les deux structures répertorie et clarifie les attitudes éducatives. Il apporte un repère en donnant une base de référence. De la même manière qu'il est nécessaire à l'enfant d'avoir des repères pour évoluer dans son environnement, ils semblent également importants pour l'équipe. En effet, ils permettent de diminuer le stress, les jugements ou les autocritiques relatives aux actions éducatives. En outre, ils apportent cohérence et congruence, ce qui est essentiel à une intervention de qualité. Le fait de réfléchir en équipe et de se mettre d'accord sur les attitudes et les comportements à adopter, permet à l'enfant de recevoir les mêmes réponses de la part de tous les membres de l'équipe. Ainsi, il va plus facilement intégrer les règles. Il se sentira sécurisé et pourra se concentrer sur ses apprentissages.

En deuxième lieu, l'équipe apparaît comme la première ressource de l'EDE en cas de difficulté. C'est pourquoi, sa qualité coopérative, découlant de ce travail commun et des qualités de chacune, apparaît comme indispensable. La communication et la capacité à exprimer ses émotions et ses limites à ses collègues permet d'entretenir le lien de travail et d'avancer ensemble vers un but commun.

3.2.3 L'esprit critique, une histoire de mots

Toutes les personnes interrogées ont été capable d'exprimer ce qu'est « *l'esprit critique* » et le fait que ce dernier est nécessaire et indispensable à la conduite de sa vie. Il apparaît que le concept est connu, compris, voire souhaité. Cependant, le terme en lui-même pose un problème lorsqu'il est mis en lien avec l'apprentissage émotionnel. Cela apparaît plus clair lorsque je le remplace par « *la capacité à faire des choix* ».

« *L'esprit critique* » est peu utilisé dans le langage professionnel. Lorsqu'il est associé à la capacité à faire des choix et à l'autonomie cela devient plus clair. Il serait sans doute intéressant d'intégrer cette notion « *d'autonomie psychique* » à notre vocabulaire, car c'est bien de cela qu'il s'agit : une autonomisation de sa pensée, de ses propres valeurs et de ses choix.

3.2.4 L'accompagnement à la parentalité au travers de ces thèmes

Ce qui ressort des entretiens est le manque d'intérêt des familles. Il m'est difficile d'imaginer que cela vienne d'un désintéressement des parents quant à l'éducation de leur enfant. Nous savons en effet que chacun veut le meilleur pour ce dernier. Je suppose donc, que ce manque d'intérêt est lié à une méconnaissance du métier et des compétences de l'EDE. En effet, et ceci à été souligné, les parents accordent une plus grande considération relative aux propos des enseignants(es) lors de l'entrée à l'école des enfants. En effet, le milieu scolaire est considéré comme un partenaire à part entière de l'éducation. La crèche, de son côté, est perçue comme un « mode de garde ». Le métier « *d'éducation de l'enfance* » est peu connu et il peine à être admis dans ce rôle de coéducateurs. Ce qui est ressenti comme un manque d'intérêt des familles provient, à mon avis, d'un manque de connaissance concernant les compétences des EDE, ainsi qu'un manque de considération pour leur travail.

Ensuite, concernant les thèmes abordés, il semble que celui de l'autorité soit plus difficile à partager avec les familles. En effet, le questionnement relatif à la mise en place d'un cadre

fait sous-entendre l'idée que les parents sont trop laxistes par rapport à l'éducation de leur enfant. Ceci m'amène à penser que le manque d'intérêt annoncé peut également se traduire par une peur du jugement. En effet, la société accorde beaucoup d'importance à la « bonne éducation ». Aujourd'hui, les parents sont baignés dans un flot d'informations et de conseils prodigués par la télévision, les journaux spécialisés, les livres etc., et peuvent se sentir remis en question et jugés dans leurs actes éducatifs. C'est pourquoi, ils entendent plus facilement l'information si elle est directement liée à un événement spécifique de la journée de leur enfant et non un nouveau conseil sur son éducation.

3.3 Limites du travail

Il aurait été intéressant d'interroger des personnes ayant des niveaux de formation différents, tels que les assistants(es) socio-éducatifs ou les nurses, avec lesquels(les) nous sommes souvent amenés à travailler. Ceci, dans le but de connaître leurs méthodes éducatives en matière de compétence émotionnelle et d'autorité, ainsi que leur façon de se positionner. Ensuite, les types de structure que j'ai visité sont identiques. En effet, dans ces deux lieux les équipes se sont penchées de manière précise et détaillée sur leur ligne pédagogique, ceci permettant une action commune. Cette particularité mériterait d'être comparée avec des accueils de jour collectif, dont les attitudes éducatives sont être moins précises.

3.4 Perspectives et pistes d'actions professionnelles

Ce qui me semble important est la manière dont nous pouvons transmettre à la famille, ces connaissances nécessaires au développement harmonieux de la personnalité de l'enfant. Notre rôle, ainsi que la qualité de notre accompagnement envers la famille concernant l'éducation des enfants sont encore peu connus. La promotion de nos compétences et de nos attitudes réflexives en matière de développement de l'enfant, pourraient améliorer la collaboration avec les familles. En effet, si ces dernières percevaient la qualité de notre travail au quotidien, on pourrait imaginer qu'elles seraient plus disponibles et intéressées à entendre nos réflexions et nos observations concernant le développement de leurs enfants. Il apparaît donc essentiel de mettre en avant nos compétences professionnelles afin que notre métier soit mieux considéré.

Les structures interrogées se rejoignent pour dire qu'il est important de parler un langage commun afin d'améliorer leur action éducative. Il serait également intéressant d'unifier notre langage professionnel et nos actions éducatives de manière cantonale voire fédérale. Si les structures se ressemblaient dans leurs actions et leur organisation, cela permettrait d'être plus précis et de se rassembler autour d'un modèle commun. Le cadre d'orientation⁸⁷ offre cette unification afin que toutes les structures d'accueils travaillent sur des bases communes. En outre, un label de qualité⁸⁸ a vu le jour. Il devrait apporter une possibilité de contrôle, de la même manière qu'une direction est à même de vérifier si la ligne pédagogique est respectée dans sa structure.

Nous possédons le matériel nécessaire en vue de cette cohésion. On peut supposer qu'il manque une instance capable d'unifier et de motiver l'ensemble de la profession à cette finalité.

⁸⁷ http://www.cadredorientation.ch/downloads/Cadre_d_orientation.pdf

⁸⁸ <http://quali-ipe.ch/>

3.5 Remarques finales

Cette recherche m'a permise de prendre du recul par rapport à ma vision de départ concernant l'éducation. En effet, je cherchais des réponses précises permettant le développement de l'esprit critique. Je souhaitais, à travers les thèmes de l'autorité et de la liberté, comprendre les raisons pour lesquelles, dans la société d'aujourd'hui, les majorités peuvent rester soumises à des politiques inadaptés, à des médias, à la pensée du plus grand nombre, ou encore à la présence d'une autorité, qu'elle soit statutaire ou élu comme telle (comme la télévision ou les religions). De la même façon, cela m'intéressait de connaître les motifs qui poussent certains à se rendre marginaux et à vouloir s'émanciper de toute appartenance. Tout ceci me semblait reposer sur l'éducation que l'on donne aux enfants, et la manière dont nous leur faisons découvrir le monde avant l'âge de raison. Aujourd'hui, je suis consciente de l'immensité de la question, et de la diversité des paramètres entrant dans ce processus.

La base de ce travail a tout d'abord vu le jour sous les thèmes de « l'autorité » et de « la liberté », ainsi que la place qu'ils ont en structure d'accueil. Ces deux notions contiennent une quantité de significations et de représentations différentes, rendant complexe l'identification du fil conducteur les reliant à la notion « d'esprit critique ». Pourtant, je pense que ces deux préceptes ont une place essentielle dans ce qui amène l'enfant à forger son caractère, son opinion, cultiver sa capacité à être lui-même et en interaction avec son environnement. J'ai alors axé mon travail sur la construction de la personnalité, et la manière de la rendre la plus fidèle possible à celle de l'enfant, tout en étant adaptative à son environnement.

L'opérationnalisation de ces concepts en langage de recherche, m'a permise de faire ressortir l'importance de la compétence émotionnelle d'une part, et l'intérêt de l'exercice de l'autorité d'autre part, dans le développement de l'enfant.

La première, ressort comme une manière efficace de développer la connaissance de soi-même, puis des autres, et ainsi favoriser la compréhension du milieu dans lequel l'enfant évolue.

La seconde, permet à l'enfant de connaître la frustration, l'attente de son propre plaisir et l'aide ainsi à entrer dans le principe de réalité. Elle lui est essentielle également, dans le fait qu'elle lui procure un environnement stable et défini, lui permettant de se sentir rassuré et sécurisé.

La recherche empirique m'a permise de réaliser toute la réflexion que chaque personne et chaque équipe porte sur ces questions. J'ai compris l'importance et la nécessité d'une discussion autour d'un projet commun. De ce travail découle une cohérence d'équipe traduite par un langage et des attitudes similaires, ainsi qu'une entente et une coopération de ses membres. Une direction à l'écoute et présente crée ce lien. Cette stimulation et cet enrichissement professionnel et personnel représentent le ciment de cette relation d'entraide et de coopération. Cette alchimie m'apparaît alors comme essentielle à la bonne marche de notre intervention.

Cependant, cela ne constitue en rien la « *recette miracle* » permettant de développer l'esprit critique de l'enfant. Cette notion, impalpable et non-quantifiable apparaît comme difficile à évaluer. De ce fait, il est complexe de donner une réponse exacte à cette question. Il est difficile d'avoir des résultats définitifs et évidents car il reste toujours des paramètres incontrôlables et invérifiables.

Le sujet de l'esprit critique est vaste. Les manières de le développer ne relèvent pas seulement de la capacité à exprimer ses émotions et du cadre structurant posé par l'environnement. Beaucoup d'éléments entrent en jeu, indépendamment de notre volonté ou de nos possibilités d'action. Un évènement anodin pour nous, peut avoir des répercussions insoupçonnées sur le psychisme de l'enfant.

Il est évident que l'on ne peut pas tout maîtriser et contrôler. C'est pourquoi, grâce à ce travail j'ai pu lâcher prise quant à notre responsabilité et notre rôle d'adulte à rendre les enfants capables de s'émanciper, capable de réfléchir par eux-mêmes et de faire des choix adéquats. Ainsi je découvre nos limites professionnelles et ne peut que constater que nôtre rôle est de préparer l'enfant au mieux de nos possibilités.

En effet, notre possibilité dans l'accompagnement des enfants dans leur développement est la stimulation et l'ouverture à la découverte. Nous pouvons leur donner les bases d'une compréhension d'eux-mêmes et des autres, ainsi que les aider dans l'acceptation du plaisir et des besoins des autres, à la base de toute vie en collectivité.

Meirieu disait : « *on ne peut transmettre que ce que l'on est* »⁸⁹. Soyons critique et peut-être que les enfants le seront.

L'esprit critique demande une curiosité naturelle, une recherche de la vérité, une volonté de comprendre le monde, une autonomie intellectuelle et sensorielle, une envie de rendre le monde différent de ce qu'il est, une capacité à se décentrer des schémas et des conceptions dans lesquels on évolue. Il demande d'être capable de se remettre en question de la même manière que nous pouvons remettre en question chaque pensée différente de la notre ou chaque façon de faire. Il nécessite de pouvoir se dire que tout est possible et que notre seule interprétation des choses ne suffit pas. Il demande une capacité à s'élever au dessus des situations pour s'éloigner des images préconçues, des préjugés, des facilités et des raccourcis de compréhension. La liste est longue et non exhaustive.

De ce mémoire ressort encore plus de question, et les réponses relèvent autant de la philosophie, que de la psychologie, sociologie ou neuroscience, etc. Nous ne pouvons rendre que probable le développement de l'esprit critique de l'enfant, mais il convient de s'y intéresser et d'aller dans ce sens.

*« Visez la lune.
Même si vous échouez,
vous serez parmi les étoiles ».*

Winston Churchill

⁸⁹ MEIRIEU, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, p.36

4 Bibliographie

ARENDDT, Hannah. *La crise de la culture*. Dans : Les fiches de lecture de la chaire D.S.O. 7 Janvier 2010. Adresse URL : http://mip-ms.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1295877017799 (consulté le 09.08.2014)

AUBERT, Jean-Luc. *Les sept piliers de l'éducation. Quels repères donner à nos enfants ?* Paris : Albin Michel, 2009. Collection « Questions de parents ». 202p. 978-2-226-18765-9

BAILLIFARD, Ambroise. *Au commencement était l'émotion, et l'émotion était auprès de la cognition*. Mémoire de recherche de fin d'étude à la HEP-VS. Dépôt le 11 février 2011, St Maurice.

BARBY, Carole (2012). *Pédagogie* [polycopié]. SION : HES-SO Valais.

CHATELAIN, Sylvie. *Règles, éducation et obéissance. Quelles réalités dans les institutions de la petite enfance ?* Lausanne : éditions EESP, 2000. 153p. ISBN 2-88284-029-7

Direction Études et Stratégies - Service Éducation à la Santé. *Grandir avec des limites et des repères*. Éditrice responsable : Danièle Lecleir, Bruxelles. 2006

Direction Études et Stratégies - Service Éducation à la Santé, *grandir avec des repères et des limites... pour aller plus loin*. Éditrice responsable : Danièle Lecleir, Bruxelles. 2007

Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. *Émotions*. Décembre 2011. Adresse URL : <http://www.enfant-encyclopedie.com/emotions/selon-experts/developpement-affectif-chez-lenfant> (consulté le 29 décembre)

FILLIOZAT, Isabelle. *Au cœur des émotions de l'enfant*. Paris : éditions Jean-Claude Lattès, 1999. Collection Marabout. 318p. ISBN 978-2-501-05251-1

GUILBERT, Danièle. *Et si l'autorité, c'était la liberté ?* Mesnil-sur-L'estrée : presses de Firmin-Didot, 2001. Collection de l'école des parents. 215p. ISBN 2-84675-008-4

L'INTERNAUTE. Dictionnaire de la langue française. *Esprit critique*. Adresse URL : <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/esprit-critique/> (Consulté le 30.09.2014)

MARTINAL-BESSERO, Brigitte (2012). *Psychologie 0-6 ans* [polycopié]. SION : HES-SO Valais.

MEIRIEU, Philippe. *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. 11^{ème} édition 2012. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs, 1991. 206p. Collection Pédagogies. ISBN 978-2-7101-2342-2

Parentalité et soutien à la parentalité. Adresse URL : http://www.parents-atout-eure.org/IMG/pdf/2_Parentalite_et_soutien_a_la_parentalite.pdf (consultée le 29 novembre)

ORTRA et SPAS. *Plan d'étude cadre éducateurs(trices) de l'enfance*. Berne, le 21 Décembre 2007.

RABHI, Pierre. *L'enfant selon Pierre Rabhi*. 27 Octobre 2013. Adresse URL : <http://educationrelationnelle.wordpress.com/2013/10/27/lenfant-selon-pierre-rabhi/> (Consulté le 21.11.2014)

ROBBLES, Bruno. *CRAP - Cahiers pédagogiques* [en ligne]. 28 mars 2006. Adresse URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite> (consulté le 11.05.2014)

WIKIPEDIA, encyclopédie libre. *L'esprit critique*. Septembre 2014. Adresse URL : http://fr.wikipedia.org/wiki/Esprit_critique (consulté le 30.09.2014)

Annexes

Tableau récapitulatif
des données
recueillies en
entretien