

Table des matières

1	<u>INTRODUCTION</u>	1
1.1	CADRE DE RECHERCHE	1
1.1.1	ILLUSTRATION	1
1.1.2	THÉMATIQUE TRAITÉE	1
1.1.3	INTÉRÊT PRÉSENTÉ PAR LA RECHERCHE	1
1.2	PROBLÉMATIQUE	1
1.2.1	QUESTION DE DÉPART	1
1.2.2	PRÉCISIONS, LIMITES POSÉES À LA RECHERCHE	2
1.2.3	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	2
1.3	CADRE THÉORIQUE ET/OU CONTEXTE PROFESSIONNEL	2
1.3.1	QU'EST-CE QU'UNE UNITÉ D'ACCUEIL POUR ÉCOLIERS?	2
1.3.2	L'AGRESSIVITÉ ET SES ORIGINES	3
1.3.3	LE DÉVELOPPEMENT DE L'AGRESSIVITÉ CHEZ L'ENFANT	6
1.3.4	LA VIOLENCE ET SES DIFFÉRENTES FORMES	9
1.4	CADRE D'ANALYSE	12
1.4.1	TERRAIN DE RECHERCHE ET ÉCHANTILLON RETENU	12
1.4.2	MÉTHODES DE RECHERCHE	12
1.4.3	MÉTHODES DE RECUEIL DES DONNÉES ET RÉSULTATS DE L'INVESTIGATION	12
2	<u>DÉVELOPPEMENT</u>	13
2.1	INTRODUCTION ET ANNONCE DES CHAPITRES DÉVELOPPÉS	13
2.2	PRÉSENTATION DES DONNÉES	13
2.2.1	QU'EST-CE QU'UN ACCOMPAGNEMENT?	13
2.2.2	L'UAPE DANS L'ÉMERGENCE DES CONDUITES AGRESSIVES	16
2.2.3	L'IMPORTANCE DES ATTITUDES ÉDUCATIVES	20
2.2.4	VIOLENCE OU AGRESSIVITÉ?	22
2.2.5	CE QU'EN DISENT LES PROFESSIONNELS	26
3	<u>CONCLUSION</u>	27
3.1	RÉSUMÉ ET SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE	27
3.2	LIMITES DU TRAVAIL	28
3.3	PERSPECTIVES ET PISTES D'ACTION PROFESSIONNELLE	29
3.4	REMARQUES FINALES	29
4	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	31
5	<u>ANNEXES</u>	
1	INTERVIEW VIERGE	I
2	GRILLE DE DÉPOUILLEMENT	II
3	EXEMPLE DE RETRANSCRIPTION	IV
4	RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT PRIORITAIRE (REP)	V
5	CONSEIL DE LA BONNE CONDUITE : RAPPORT D'ENTRETIEN	VI
6	CONSEIL DE LA BONNE CONDUITE : RAPPORT DE CONVOCATION	VII
7	JEU DE L'OIE DE LA CONNAISSANCE	VIII
8	TEST – PETITE ENFANCE ET VIOLENCE	IX

1 INTRODUCTION

1.1 CADRE DE RECHERCHE

1.1.1 ILLUSTRATION

"La violence chez les jeunes" est un sujet fréquemment abordé tant par les médias que par la politique. La question de la violence scolaire fait également de plus en plus débat. Que l'on parle d'incivilités, de bagarres, de racket, de violences de groupe, de jeux dangereux, ou d'abus physiques, les problèmes de l'école sont présents dans toute la Suisse, et ce, dès les petites classes.

Au-delà de l'école, l'enfant a accès à différentes formes de violence: Que ce soit dans le cadre familial, à la télévision, dans des jeux vidéo, ou simplement dans la bouche du voisin; la violence fait échos à tous.

1.1.2 THÉMATIQUE TRAITÉE

Il semblerait pourtant que ce ne soit pas la violence elle-même qui ait augmenté.

Depuis trente ans, la violence diminue dans la société. La tendance générale montre une réduction progressive des comportements à caractère violent, au moins pour les violences physiques qui sont mieux mesurées que les violences verbales et les violences sexuelles. (MUCCHIELLI, 2013, p. 33)

C'est la perception de la violence qui a changé.

En réalité, notre société ne supporte plus la violence, ne lui accorde plus de légitimité, ne lui reconnaît plus de sens. Du coup, les comportements changent de statut. Ce qui était regardé jadis comme normal ou tolérable devient anormal et intolérable aux yeux de la société. (Blaya, 2013)

Les valeurs et la tolérance sont des jugements personnels. Ils évoluent avec la société et le temps qui passe. La perception de la violence est donc propre à chacun et est véhiculée par l'image qui lui est donnée. Influencée par les réseaux de communication, la société change son regard sur les comportements inadaptés.

1.1.3 INTÉRÊT PRÉSENTÉ PAR LA RECHERCHE

Les Unités d'Accueil Pour Ecoliers (UAPE) sont des structures qui accueillent des enfants d'âge scolaire, soit de 4 à 12 ans.

La violence et l'agressivité y sont peu tolérées car elles ont des répercussions durant les heures de présence, et cela pose problème pour le bon déroulement de la journée. L'UAPE est une microsociété qui se doit d'enseigner les normes sociales tout en tenant compte de la singularité de chaque individu qui la compose. C'est pourquoi l'intérêt de ma démarche est de trouver des outils pédagogiques pratiques pour y parvenir.

1.2 PROBLÉMATIQUE

1.2.1 QUESTION DE DÉPART

L'UAPE est une structure d'accueil pour écoliers. Elle accueille des enfants en grand nombre pour des durées relativement courtes. Chaque enfant fréquentant l'UAPE vient avec son vécu personnel et doit s'intégrer dans ce nouvel environnement.

Deux aspects se démarquent alors dans l'expression de la violence. D'une part, les facteurs individuels, propres à chaque intervenant. De l'autre, les facteurs contextuels; l'environnement offert aux enfants étant décisif pour une bonne gestion de groupe.

Etant donné que la notion de violence est multifactorielle, la question de recherche dans ce travail est:

"Quel accompagnement l'Educatrice de l'enfance peut-elle proposer face aux conduites agressives chez les enfants de 4 à 12 ans en Unité d'Accueil Pour Ecoliers?"

1.2.2 PRÉCISIONS, LIMITES POSÉES À LA RECHERCHE

Les sources théoriques choisies pour l'élaboration de ce travail de recherche proviennent principalement du Canada, de France et de Suisse. Néanmoins, les Unités d'Accueil Pour Ecoliers font référence au système d'accueil parascolaire suisse. Cette recherche est donc ciblée sur les UAPE et les formes de violence qu'on y trouve. Elle s'adresse principalement aux travailleurs du domaine de l'enfance.

1.2.3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Objectifs théoriques

- Définir la "violence" et en distinguer les différentes formes.
- Déceler la dimension structurante et nécessaire de l'agressivité dans le développement de l'enfant. (versants positif et négatif de la violence)
- Situer le rôle du réseau social de l'enfant du point de vue de la violence.

Objectifs pratiques

- Repérer différents outils utilisables en UAPE en vue d'une régulation de la violence chez les enfants de 4 à 12 ans.
- En tant que professionnelle de l'éducation, déceler différents moyens que nous avons à disposition pour ne pas céder soi-même à la violence.

1.3 CADRE THÉORIQUE ET/OU CONTEXTE PROFESSIONNEL

Afin d'avoir un regard sur l'environnement dans lequel se déroule ma recherche, je commencerai par expliquer le fonctionnement ainsi que les spécificités de l'UAPE.

Ensuite, comme on ne peut parler de violence sans s'intéresser d'abord à l'agressivité, l'intérêt de ma démarche est, dans un premier temps, de revenir aux origines de l'agressivité et de voir l'évolution de celle-ci dans le développement de l'enfant.

Je terminerai en définissant ce que l'on entend par le concept de violence. Pour ce faire, je distinguerai les différentes formes et notions de violence.

1.3.1 QU'EST-CE QU'UNE UNITÉ D'ACCUEIL POUR ECOLIERS?

A l'origine, la Suisse a mis en place des structures d'accueil pour répondre aux besoins de parents immigrés volontairement, ou recrutés pour des besoins de main-d'œuvre.

Aujourd'hui, la nécessité de telles structures est dictée par le marché du travail et émane de la nécessité financière des parents.

L'Unité d'accueil pour écolier répond à une mutation des structures familiales observables depuis le milieu du 20^e siècle, qui s'observe empiriquement dans une diminution de la taille des ménages, un recul des mariages, une augmentation des divorces, ou encore une hausse du nombre de femmes exerçant une activité professionnelle. [...] Conséquence de cette évolution: les structures d'accueil extrafamilial et parascolaire des enfants revêtent à plusieurs égards une importance croissante. (Suisse, 2008)

La Suisse compte aujourd'hui une large palette d'offres dans le secteur de l'accueil extra-familial et parascolaire. Il est cependant parfois difficile de définir ce que recouvre l'ensemble de ces accueils: d'une part, des offres comparables sont connues sous des appellations différentes, de l'autre, un même terme peut désigner des prestations qui ne sont pas équivalentes; sans compter sur les différences entre les régions linguistiques et entre les cantons.

Outre les spécificités législatives et juridiques communes et/ou propres à chaque UAPE, des critères bien spécifiques la distinguent des autres lieux d'accueil tels que crèches, nurseries, jardin d'enfants, etc...

"Unité d'accueil pour écoliers", "Hort/Kinderhort" en allemand, désigne le plus souvent des structures accueillant les enfants de l'école infantine jusqu'à la 6^{ème} primaire; et ce, essentiellement en dehors des heures de classe soit, le matin, à midi et la fin d'après-midi. Le but est d'assurer aux enfants le lien entre les

horaires scolaires et les heures de temps libre, dans une structure constituée de professionnels de l'éducation.

Ce sont essentiellement les spécificités en termes de temps qui différencient l'UAPE des autres structures d'accueil. La structure accueille trois fois par jour des groupes d'écoliers différents, pour des durées relativement courtes (3 heures au maximum par période). Le nombre d'enfants pris en charge, ainsi que leur âge varie selon les moments de la journée. La période la plus fréquentée est celle du repas de midi, mais chaque enfant vient à une fréquence déterminée selon les besoins parentaux.

Ces spécificités temporelles peuvent être déstabilisantes pour l'enfant, et prodiguer un sentiment d'insécurité. De ce sentiment peuvent émerger certaines conduites agressives.

Fortin (2001), dit que l'école est "une microsociété, un lieu de vie collectif qui permet de découvrir, de partager, de faire ensemble mais aussi un lieu où l'on rencontre des contraintes, des frustrations, des conflits."

Cette vision peut être appliquée à la réalité de l'UAPE. Il est donc essentiel pour l'UAPE d'admettre qu'elle a sa part de responsabilité dans la promotion des compétences relationnelles et cela non seulement pour lutter contre les incivilités et la violence mais également pour améliorer la qualité de vie des enfants ainsi que leur santé psychique.

1.3.2 L'AGRESSIVITÉ ET SES ORIGINES

Il ne faut pas confondre violence et agressivité.

L'agressivité est un concept qui désigne une tendance, un trait psychologique plus qu'un acte. Cette tendance est liée à une pulsion visant à nuire à autrui ou à détruire un objet, dans ce sens, elle peut être une manière de s'affirmer à travers une opposition ou une hostilité à l'égard d'autrui. (Fischer & coll., 2003, p. 10)

Dès les années 1900, plusieurs théories ont été avancées pour expliquer l'agressivité. Les plus connues relèvent de l'analyse psychanalytique.

Pour mon travail de recherche, je me suis basée sur les modèles psychanalytiques de Freud et de Winnicott, ainsi que sur le modèle éthologique.

1.3.2.1 Freud et le modèle pulsionnel

Selon Violaine Martinella-Grau (2011), ce modèle repose sur les travaux du père fondateur de la psychanalyse, Sigmund Freud, médecin et neurologue autrichien.

En 1905, le modèle pulsionnel considère l'agressivité comme une **réponse à la frustration**. C'est en 1920, que Freud lui donne pour la première fois un statut spécifique, en l'articulant à la pulsion de mort (thanatos) dirigée vers autrui, permettant à l'individu de survivre.

La psychanalyse (Laplanche & Pontalis, 1981), définit dès lors l'agressivité comme la tendance ou ensemble de tendances qui s'actualisent dans des conduites réelles ou fantasmatiques, celles-ci visant à nuire à autrui, le détruire, le contraindre, l'humilier, etc.

1.3.2.2 Donald Woods Winnicott

Point de pulsion de mort pour ce pédiatre, psychiatre et psychanalyste anglais (Winnicott, 1984, 1994, 2004). Pour lui, l'amour et la haine fondent la vie de l'homme et l'agressivité relève des deux. Il la définit comme étant une des sources de l'énergie de l'individu. Pour Winnicott, l'agressivité fait partie d'un trio constructif dans le développement du nourrisson, entre le sentiment de culpabilité et l'envie de réparation.

Winnicott prétend que l'agressivité survient dès la plus tendre enfance: aux moments obligés, où le nourrisson distingue ce qui appartient au self et au non-self.

- ♣ Cette notion de "Self" est à la fois le Moi, le Ça et une partie du Surmoi. C'est celle qui nous donne l'impression de notre identité, de notre intimité. C'est la partie la plus créatrice de notre personnalité, celle qui imagine, qui joue, qui nous donne le sentiment d'exister. C'est ce que nous reconnaissons comme étant nous-même. Le "Non-Self" s'applique donc à tout ce qui est extérieur à soi.

Dès lors, il détermine que l'agressivité est la réaction directe ou indirecte à la **frustration** et qu'elle renvoie à la motricité du sujet, dès sa naissance.

Néanmoins, selon lui, deux formes d'agressivité sont à différencier, selon qu'elle est primaire ou secondaire.

- ♣ **L'agressivité primaire** est présente chez tout être humain depuis sa tendre enfance. Elle est identifiable par les actes que les enfants commettent. Par exemple: mordre exclusivement les êtres aimés, ou proférer des injures à son entourage proche.
- ♣ **L'agressivité secondaire** est nommée comme telle car elle est cachée, déguisée, convertie ou retravaillée.

Ces deux modèles expliquent l'agressivité, voire la violence à partir de la personnalité. Le modèle suivant prend en compte la situation, ou l'environnement.

1.3.2.3 Le modèle éthologique

L'éthologie est l'étude descriptive, causale et comparative du comportement des animaux (incluant les humains) dans leur environnement naturel.

Ce modèle est issu des travaux du médecin biologiste et zoologiste autrichien, Konrad Lorenz.

Dans ce modèle, l'agressivité est considérée comme un instinct, soit un facteur positif de **conservation**.

"Contrairement à l'approche psychanalytique freudienne, l'agressivité dans ce modèle est également assimilée à un instinct de vie et non de mort" (Martinella-Grau, 2011, p. 44).

Les agressions se produisent essentiellement dans deux contextes: pour la **défense** contre les dangers et, dans la **compétition** pour les ressources de l'environnement (défense de possessions ou du territoire, accès aux partenaires sexuels, etc.) Pour les humains, ces conduites se déclarent également pour le rang social, ainsi que dans la **défense personnelle, d'un autre individu** (allié, enfant, etc.), ou **du groupe**.

1.3.2.3.1 SOUS-TYPES D'AGRESSIVITÉ

D'innombrables définitions ont été proposées pour distinguer différents sous-types d'agressivité. Afin de clarifier les choses, certains chercheurs catégorisent l'agressivité en termes de formes et de fonctions.

Little et ses collègues en distinguent deux formes et deux fonctions (Martinella-Grau, 2011):

♣ Formes d'agressivité

- Agressivité manifeste:

L'agressivité manifeste est une forme d'agressivité exprimant ouvertement une confrontation comportementale d'agressivité physique ou verbale directe. Les injures, la défiance envers les règles et les figures d'autorité, ou les batailles physiques, en sont des exemples.

- Agressivité relationnelle:

Qu'on la nomme relationnelle, indirecte ou sociale, ce type d'agressivité implique des paroles dans le dos d'une personne, visant ainsi à blesser l'estime de soi de l'autre; ou à nuire aux amitiés ou au sentiment d'inclusion sociale du groupe de pairs.

Ce type d'agressivité inclut par exemple le fait de répandre des rumeurs à l'insu de la personne; de faire du chantage, des menaces d'exclusions; d'éviter cette personne ou même d'inciter les autres à ne pas aimer ou à éviter cette personne.

Bien que le fait de distinguer les différentes formes d'agressivité soit utile, Little et ses collègues se sont également intéressés à la compréhension des raisons qui sous-tendent l'agressivité. Voici donc les deux fonctions distinguées:

♣ Fonctions de l'agressivité

- Agressivité réactive:

Dollard et ses collègues (1939), tout comme Berkowitz (1981), sont influencés par la perspective théorique du modèle frustration-agressivité explicité ci-avant au chapitre de Winnicott.

Ces théoriciens s'accordent à dire que plus le but bloqué est important, plus grande est la frustration et donc plus grande est l'agressivité.

En résumé, d'après ces théoriciens, l'agressivité réactive est une réponse impulsive, colérique, non planifiée, faiblement contrôlée et défensive en réponse à **une menace, une frustration ou une provocation perçue**.

A titre d'exemple, imaginez deux enfants se croisant dans un couloir. L'un d'eux tient un verre dans sa main et le renverse sur l'autre au moment de leur croisement. L'enfant mouillé peut alors interpréter cette situation comme un geste intentionnel et ainsi répliquer d'une façon agressive vis-à-vis de son camarade.

- Agressivité instrumentale:

Les études sur l'agressivité instrumentale sont, quant à elles, davantage influencées par la perspective théorique de l'apprentissage social d'Albert Bandura, psychologue canadien.

Il suggère que le comportement agressif se développe principalement par trois moyens, **l'expérience directe, l'imitation ou le renforcement vicariant**.

- L'expérience directe

Elle est faite par l'enfant quand un comportement agressif se trouverait toléré, voire approuvé.

- L'imitation

Elle, trouve son origine dans l'observation. Selon Bandura, le simple fait d'observer une autre personne accomplir une action constitue un apprentissage. Egalement appelé "modelage", cet apprentissage n'est pas pour autant automatique, il dépend de quatre facteurs principaux: (Bee & Boyd, 2009, p. 28)

- * L'objet de l'attention (attention sélective, personnes admirées au sein d'un groupe, intelligentes ou talentueuses)
- * La capacité de mémoriser
- * La capacité physique de reproduire
- * La motivation à imiter un comportement ou une action

- Renforcement vicariant

Il est basé sur l'observation des autres et des conséquences qui en résultent pour eux. Si le comportement du sujet observé par l'enfant obtient un renforcement, l'enfant sera plus susceptible de l'imiter.

Fischer et ses collaborateurs mettent l'accent sur la théorie de Tarde qui démontre que les causes des comportements agressifs sont dues à la qualité des liens sociaux.

A partir de là, il développe une théorie du lien social dans laquelle il distingue quatre formes principales: (Fischer & coll.], 2003)

- Le degré d'attachement de l'enfant à son entourage proche: sa famille, ses parents, son milieu. (attachement)
- L'acceptation et le sentiment d'implication par rapport à un ensemble de buts et d'intérêts proposés par la société globale (commitment)
- La participation effective aux activités sociales (involvement)
- La croyance dans la validité des règles sociales et morales (belief)

En résumé, l'agressivité appelée "instrumentale", "offensive", ou "prédatrice", selon leurs auteurs, est caractérisée par "un patron de comportements planifiés, proactifs, coercitifs, non provoqués et délibérés qui sont maintenus par des renforcements externes et utilisés comme un moyen d'atteindre un but positif souhaité dans un contexte social (Crick et Dodge, 1996)" (Schneider, Normand, Allès-Jardel, Provost, & Tarabulsky, 2008, p. 29).

1.3.3 LE DÉVELOPPEMENT DE L'AGRESSIVITÉ CHEZ L'ENFANT

Selon Violaine Martinella-Grau, des études portant sur un grand nombre d'enfants suivis de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, ont été menées par de nombreux chercheurs en développement de l'enfance. Ces études visaient à comprendre les racines multidimensionnelles de l'agressivité au cours de l'enfance, à travers le monde. (2011)

Ces recherches ont démontré que, contrairement aux idées reçues, l'agressivité physique n'apparaît pas à l'adolescence, mais bien dès la petite enfance. Ces études s'accordent à dire que l'agressivité physique envers les autres commence à augmenter significativement entre le 9^e et le 48^e mois après la naissance de l'enfant; la pointe de l'agressivité se situant entre le 24^e et le 42^e mois.

"Contrairement aux idées reçues toujours, tous les jeunes enfants ont de temps à autre un comportement agressif; mais la forme et la fréquence des agressions changent au cours de la période préscolaire" (Schneider, Normand, Allès-Jardel, Provost, & Tarabulsky, 2008, p. 164).

Pour clarifier ces propos, voici un tableau explicatif repris de "Les âges de la vie", de Helen Bee et Denise Boyd (2009):

	De deux à quatre ans	De quatre à huit ans
Agressions physiques	Fréquence maximale	De moins en moins fréquente
Agressions verbales	Relativement rares à deux ans, elles augmentent à mesure que les habiletés langagières de l'enfant s'améliorent	Forme d'agressivité dominante
But des agressions	Essentiellement instrumentales	Essentiellement hostiles
Moment des agressions	Le plus souvent après un conflit avec les parents	Le plus souvent après un conflit avec les pairs.
Sources: Cummings et autres, 1986; Goodenough, 1931; Hartup, 1974		

TABLEAU 1: L'ÉVOLUTION TYPIQUE DE L'AGRESSIVITÉ CHEZ LE JEUNE ENFANT (p. 164)

Si ces recherches démontrent que l'agressivité physique de l'enfant tend à diminuer graduellement dès l'âge préscolaire, c'est parce que c'est inversement proportionnel aux acquisitions cognitives. Plus l'enfant va grandir, plus il va acquérir de nouveaux savoirs. Sa compréhension des pensées va s'affiner, son langage va se développer, et il entamera sa socialisation avec ses pairs.

Dans sa théorie de l'esprit, Piaget définit la compréhension des pensées comme étant un ensemble d'idées qui permettent à l'enfant de se représenter l'état d'esprit d'autrui (pensées, croyances, sentiments, intentions) et de prédire ses comportements.

Les études sur la compréhension de l'émotion montrent qu'entre l'âge de deux et six ans, l'enfant devient de plus en plus perméable au point de vue d'autrui.

Suivant le même ordre d'idée, Selman développe quatre étapes du développement relationnel chez l'enfant en fonction de son âge et de ses compétences.

Il définit également les attitudes des enfants en fonction de leur niveau de développement. Ces différentes étapes sont numérotées de 0 à 3, en fonction de l'âge de l'enfant et de son développement.

En voici l'illustration :

Niveau 0 : 0-4 ans	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Comportements indifférenciés physiques, impulsifs 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Pas de négociation ♣ Taper ou fuir
Niveau 1 : 4-7 ans	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Comportements unilatéraux et subjectifs 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ "S'il ne fait pas ce que je veux, ce n'est pas mon ami." ♣ Commander/obéir
Niveau 2 : 7-12 ans	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Coordination des points de vue ♣ Réciprocité ♣ Réflexivité 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Négociation avec capacité de prendre le point de vue de l'autre ♣ Echange/marché
Niveau 3 : 12 ans et plus	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Capacité de sortir de son point de vue et de prendre celui de l'autre ♣ Mutualité 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Solution convenant aux deux partenaires ♣ Collaboration mutuelle ♣ Gagnant/gagnant

TABLEAU 2: ETAPES DU DÉVELOPPEMENT RELATIONNEL SELON SELMAN (1989) (Bonnet-Burgener, Brouze, & Chardonnes, 2009, p. 59)

Ce tableau montre l'évolution des comportements sociaux en fonction de l'âge des enfants. Il permet de constater que l'opposition et l'agressivité font partie du développement "normal" de l'enfant.

La théorie démontre, qu'augmentant graduellement jusqu'à trois ans, l'agressivité physique tend à diminuer pour la plupart des enfants, lorsque leur développement cognitif permet de construire des solutions alternatives (vers 7 ans environ) et d'acquérir des capacités d'autocontrôle.

L'enfant prend donc "l'autre" en considération, proportionnellement à ses habiletés cognitives. Les observations faites sur le terrain permettent de constater que les enfants de 4 à 7 ans sont entre le Niveau 0 et le Niveau 1, selon l'appellation de Selman. Cela signifie que les enfants n'ont qu'un point de vue subjectif. Leurs comportements sont encore physiques, impulsifs et unilatéraux.

Les enfants plus âgés sont eux aussi dans cet apprentissage des compétences relationnelles. Ils délaissent graduellement l'agressivité physique au profit de l'agressivité verbale et tentent de trouver des solutions alternatives au conflit.

Pourtant,

(...) une minorité d'enfants et de jeunes (3-16%; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2004) sont agressifs de façon chronique au cours de leur développement (Broidy et al., 2003) (...) (Schneider, Normand, Allès-Jardel, Provost, & Tarabulsky, 2008, p. 24)

Certains enfants ne parviennent pas à inhiber leurs comportements agressifs, à supporter la frustration et à respecter les interdits sociaux.

D'autres facteurs (économiques, socioculturels, biologiques, éducatifs, cognitifs, langagiers, etc.), le plus souvent liés, influencent l'apparition de tels comportements. Ces facteurs psychosociaux prennent toute leur importance dans le développement de l'enfant; ils seront repris au chapitre suivant.

Selon Erikson, les enfants entre 6 et 12 ans traversent une crise psychosociale au cours de laquelle ils acquièrent, ou non, un sentiment de compétence. Au cours de ce stade, la tâche psychosociale de l'enfant consiste à développer sa disposition au travail – autrement dit, à accepter de travailler pour atteindre les objectifs que sa culture et sa société ont déterminés pour les enfants de son âge. S'ils y parviennent, ils se jugeront très compétents; s'ils n'y parviennent pas, ils entreront dans l'adolescence et l'âge adulte avec un sentiment d'infériorité. Ce sentiment peut être perçu comme une source de frustration.

Pour voir l'importance que "l'autre" prend aux yeux de l'enfant, il faut tout d'abord s'intéresser au développement social de l'enfant.

1.3.3.1 Facteurs psychosociaux dans l'émergence de l'agressivité

La période allant de 4 à 12 ans, que l'on retrouve chez les enfants au sein des UAPE, est un laps de temps où les acquisitions sont nombreuses, tant au plan individuel, que collectif.

Pour synthétiser, voici un schéma récapitulatif du développement de l'enfant de 6 à 12 ans, du point de vue du développement social.

6-8 ans	8-10 ans	10-12 ans
<ul style="list-style-type: none"> ♣ Les amitiés reposent essentiellement sur la similarité (mêmes activités, mêmes goûts). ♣ Respect des règles du jeu. ♣ Prise en compte du point de vue de l'autre. ♣ Règlement des conflits par la discussion. ♣ Début de jugement sur l'estime de soi. ♣ Prescription de marques et de produits précis (fournitures scolaires, confiseries, etc.). ♣ Capacité de coopération dans un jeu ou une tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Grande sensibilité à sa propre apparence et sensibilité au jugement des pairs. ♣ Expression de préférences marquées pour des activités et des camarades en fonction des marques (différenciation des relations en fonction du contexte). ♣ Prescription de marques de vêtements, d'accessoires électroniques. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Admiration pour des personnes célèbres. ♣ Les amitiés reposent désormais sur une connaissance plus intime de l'autre, qui peut être différent ou complémentaire, même si les similitudes sont encore recherchées. ♣ Prescription d'achats pour leur valeur d'intégration sociale. ♣ Sens de la justice argumenté : l'enfant dénonce la tricherie, le mensonge.

TABLEAU 3 : DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE L'ENFANT DE 6 À 12 ANS (Les grandes étapes du développement de l'enfant)

Ce tableau permet de constater à quel point "l'autre" est important aux yeux de l'enfant. Tout le développement affectif et social de l'enfant se construit peu à peu en fonction des signaux qu'il reçoit de son environnement. En fonction de ceux-ci, l'enfant va porter un jugement sur lui-même et sa valeur.

Pour Freud, c'est à ce moment que se situe la période de latence. Précédée par le stade phallique, où la résolution du complexe d'Edipe est primordiale, cette période est celle du développement des mécanismes de défense et de **l'identification aux pairs de même sexe**.

D'après Bergeron et Bois (Bergeron & Bois, 1999) cette période est celle du travail artistique, des loisirs multiples et des jeux d'équipe. La compétition spontanée qui a cours à ce stade fournit à l'enfant l'occasion de se mesurer aux autres et de se découvrir certains **talents et aptitudes** (Bee & Boyd, 2009, p. 215).

Toutes ces théories démontrent que la période allant de 6 à 12 ans est primordiale dans la construction d'une bonne estime de soi. C'est à cet âge que les enfants vont se comparer, se mesurer aux autres.

Les autres facteurs psychosociaux de la violence sont étudiés dans un cadre d'analyse plus large développé par la psychologie sociale. Celle-ci montre l'influence de ces facteurs sur les phénomènes ou les comportements individuels et collectifs

Les auteures de "Prévenir la violence des jeunes" postulent que la socialisation comprend une double dimension, individuelle et sociale; et que pour mieux comprendre certains comportements, il est nécessaire de tenir compte non seulement des aspects individuels liés à la personnalité et à son développement, mais aussi de la diversité des contextes et des facteurs qui y sont rattachés. Elles ne considèrent donc pas l'agressivité comme un phénomène individuel, mais bien comme un phénomène interactionnel.

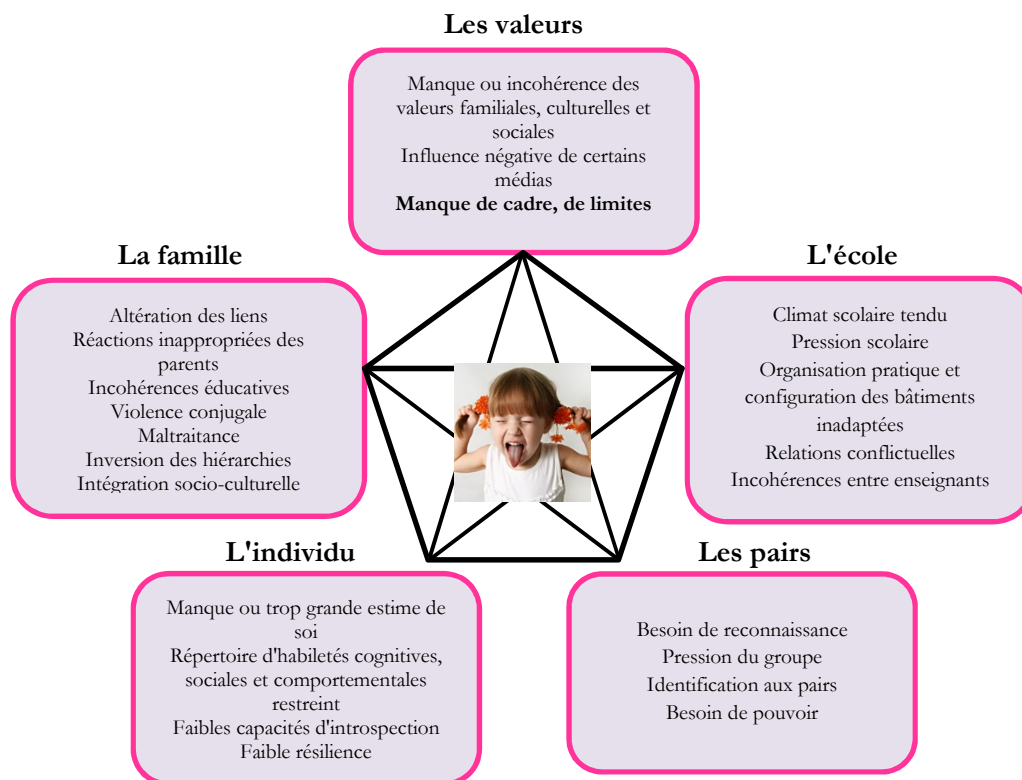


FIGURE 1: LES FACTEURS DE RISQUES ET LEURS INTERACTIONS (BONNET-BURGENER, BROUZE, & CHARDONNENS, 2009, p. 25)

Au-delà des caractéristiques propres à chaque individu, chaque groupe social peut apporter des sources de frustration. Reprenant les différents agents de socialisation communs à tous les enfants scolarisés, cette figure aide à mieux comprendre quels sont les facteurs intervenants dans l'émergence de l'agressivité.

Un manque de cadre, de limites; une incohérence entre enseignants ou éducateurs; un besoin de reconnaissance des pairs, un manque d'estime de soi, un répertoire d'habiletés cognitives, sociales et comportementales restreint; une mauvaise intégration socio-culturelle; sont des exemples de facteurs psycho-sociaux intervenants dans l'évolution du développement social de l'enfant.

Nous l'avons vu, si l'agressivité est présente dès la naissance, il est indispensable de souligner qu'elle évolue selon l'âge de l'enfant et en fonction de son développement social. Les théories portant sur cette thématique n'ont pas toujours le même point de vue quant aux causes de l'agressivité, mais elles montrent, néanmoins, qu'il y a deux pôles dans ce concept: les facteurs individuels et les facteurs contextuels.

1.3.4 LA VIOLENCE ET SES DIFFÉRENTES FORMES

Le mot "violence" est un terme ambigu, extrêmement diffus et complexe, car il recouvre un champ si vaste qu'il est peu aisé de le circonscrire.

Étymologiquement, le mot *violence* ne comporte pas de connotation négative.

Il nous vient du latin "violencia" (Collectif, 2009, pp. 2012, colonne I) et du latin "violentus" (Gaffiot, 1967, pp. 1680, colonne II), issu du verbe "vis" (verbe "volere") signifiant "vouloir", lui-même découlant du mot grec "bia" (la force vitale) (Bailly, 2000).

Au sens premier du terme, il est donc impossible de séparer la violence de la vie.

Aujourd'hui, la violence a un sens dérivé de cette consonance étymologique dans la mesure où l'on ne retient de cette force primitive de vie que, la force destructrice et non plus, la force vitale.

Dans son rapport mondial sur la violence, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), définit la violence d'ordre globale comme suit:

L'usage délibéré ou la menace d'usage délibéré de la force physique ou de la puissance contre soi-même, contre une autre personne ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fort d'entraîner un traumatisme, un décès, un dommage moral, un mal-développement ou une carence. (Organisation Mondiale de la Santé, 2002)

Pour différencier l'agressivité de la violence, quelques caractéristiques sont à clarifier. "La frontière entre agressivité et violence est mince et le passage de l'une à l'autre rapide. [...] La différence réside principalement dans les caractéristiques propres au processus de la violence [...]." (Martinella-Grau, 2011, p. 55)

Tout d'abord, rappelons-le, dès qu'un individu perçoit une menace, réelle ou supposée, son cerveau met en place un mouvement défensif lui permettant de projeter à l'extérieur ce qu'il ressent d'insupportable à l'intérieur.

Deuxièmement, la personne n'est pas violente en soi. C'est dans la façon dont elle communique son ressenti qu'elle le devient. Il s'agit d'un comportement, et non d'un trait de personnalité.

L'agression n'est pas non plus le fruit du hasard. Qu'il soit évident ou non, il y a toujours un élément déclencheur dans le passage à l'acte. La violence n'est donc pas gratuite, mais réactionnelle. Elle symbolise une souffrance ou une attente que la personne ne peut exprimer autrement.

Enfin, une situation ne peut être qualifiée de "violente" qu'en référence à des normes établies et reconnues par tous, à une situation et à un contexte.

Pour définir ce qu'est la violence:

(...) il faut faire appel, non pas à une science exacte, mais à la capacité de jugement. Les idées sur ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas en termes de comportement et sur ce qu'est le mal, sont influencées par des facteurs culturels et sont constamment remises en question à mesure qu'évoluent les valeurs et les normes sociales. (Organisation Mondiale de la Santé, 2002)

Ce sont donc bien les valeurs et les normes qui vont définir ce qui est ou non considéré comme violent. Une part de la violence va donc dépendre de la perception que l'on en a. En fonction des valeurs personnelles et des normes en vigueur dans l'UAPE, chacun déterminera le degré d'intensité de la situation rencontrée.

Pour nous aider à mieux comprendre les différences entre l'agressivité et la violence, voici un schéma inspiré du psychiatre français Antoine Gorceix dans le domaine de la psychiatrie. Dans sa typologie de la violence, il y distingue l'agressivité, ainsi que deux degrés différents de la violence: la violence remaniée et la violence élémentaire.

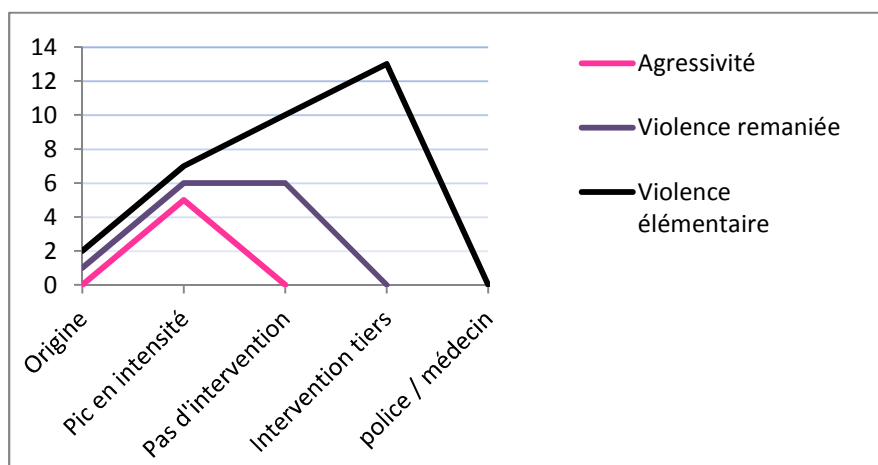


FIGURE 2: PICS D'INTENSITÉ, AGRESSIVITÉ ET VIOLENCE (Martinella-Grau, 2011, p. 65)

L'agressivité, ainsi que nous l'avons vu plus haut, fait partie intégrante des étapes du développement de l'enfant.

Lorsque l'agressivité se développe, schématiquement parlant, la courbe augmente et redescend rapidement. L'intervention d'une tierce personne peut être utile mais n'est pas forcément nécessaire, la courbe redescendant généralement par elle-même.

L'agresseur a des regrets, prend l'autre en considération et la communication peut rapidement être rétablie avec ce dernier. Si l'agressivité ne redescend pas d'elle-même, alors elle peut parfois se muer en violence.

Pour la violence, deux types sont à distinguer, l'une **remaniée**, l'autre **élémentaire**.

Contrairement à l'agressivité, la courbe de la violence remaniée ne redescend pas d'elle-même. A l'origine se trouve toujours une base d'agressivité mais qui, cette fois, nécessite une tierce personne pour canaliser cette énergie mal contrôlée et aider la personne à revenir à la réalité.

La déshumanisation de la victime est une caractéristique importante dans la notion de violence. Contrairement à l'agression, qui est dirigée contre un individu ou un objet et qui implique une relation, la notion de violence intervient chaque fois qu'un individu cesse de considérer l'autre comme un être humain et le traite comme une chose. La victime est alors considérée comme une source, réelle ou non, de frustration et de danger. Dès lors, l'agresseur ne peut s'impliquer émotionnellement ou ressentir de l'empathie pour sa victime, il est radicalement dissocié de la situation. L'agresseur ne ressent donc pas de regrets, il va jusqu'à nier l'autre et un côté pervers et jouissif peut parfois même être observé. C'est pourquoi l'acte n'apparaît jamais aussi violent pour son auteur que pour sa victime.

Pour la violence élémentaire, elle débute de la même façon que la violence remaniée; à la différence que celle-ci est pathologique. Dans ce cas de figure, la courbe de ce type de violence ne descend pas seule et une intervention médicale est généralement de mise.

L'agresseur n'est plus du tout en phase avec la réalité, est souvent doté d'une force impressionnante, et peut être associé à une consommation excessive d'alcool ou de produits stupéfiants. Des troubles de la personnalité de type névrotique, psychotique, ou borderline par exemple, et/ou certaines pathologies mentales telles que la schizophrénie ou la paranoïa peuvent être assimilées au sujet.

1.4 CADRE D'ANALYSE

1.4.1 TERRAIN DE RECHERCHE ET ÉCHANTILLON RETENU

Pour l'élaboration de cette enquête, plusieurs sources ont été nécessaires. J'ai tout d'abord cherché un maximum d'informations documentaires sur la thématique traitée. Je les ai essentiellement trouvées par l'intermédiaire des cours fréquentés, des personnes rencontrées, des bibliothèques, ainsi que d'Internet. Par ces moyens, j'ai pris connaissance de certaines revues, et publications officielles, eu accès à des sources documentaires télévisées et autres.

Ma route a finalement croisé celles de mes deux interviewés.

La première personne est Monsieur Quentin Aebi, éducateur social REP (réseau d'enseignement prioritaire)² travaillant à l'école des Palettes depuis 7 ans, à Genève. Je l'ai rencontré dans l'exercice de ses fonctions et, j'ai pu voir l'application des outils pédagogiques qu'il crée. "L'éducateur social en REP est un coordinateur social." (Aeby, 2013).

La deuxième personne est Madame Sandra Richkin, Responsable de structure depuis deux ans à la "Mezzanine", Unité d'Accueil Pour Ecoliers Lausannoise. Cette structure accueille chaque année des enfants pris en charge par le Centre Malley-Prairie. Ce centre est spécialisé dans la violence conjugale et s'occupe de femmes et d'enfants victimes de violences domestiques.

Ces deux personnes seront donc mes références en tant que professionnels. D'autres professionnels de l'éducation ont été contactés, mais la modification des échéances initialement prévues, n'a pas permis cette collaboration.

1.4.2 MÉTHODES DE RECHERCHE

Mes recherches documentaires proviennent de plusieurs démarches. La toute première est la recherche documentaire auprès des bibliothèques et d'Internet. Les cours donnés lors de la formation d'EDE ont également beaucoup contribué lors de la recherche des références. Ces cours m'ont permis de trouver des références littéraires, mais m'ont aussi permis de rencontrer des personnes "expertes".

Ma deuxième méthode est l'entretien avec des personnes de référence vis-à-vis du développement de ma recherche. Les deux entretiens ont été réalisés dans le cadre professionnel des interviewés. J'ai décidé de réaliser des entretiens semi-directifs, lesquels permettent d'analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés. Ayant une trame de base, j'ai pris le soin de formuler un questionnement ouvert à mon interlocuteur; lui laissant ainsi l'opportunité de compléter sa réponse. Mes grilles d'entretien se sont donc complétées et précisées lors de l'interview de chacune des personnes.

1.4.3 MÉTHODES DE RECUEIL DES DONNÉES ET RÉSULTATS DE L'INVESTIGATION

La recherche d'informations s'est tout d'abord faite aléatoirement. Essayant d'abord de recouvrir un large spectre, j'ai ensuite classé ces sources en quatre thèmes: la violence, l'agressivité, l'UAPE, et l'enfant. Puis j'ai cherché à compléter mes données avec tous les ouvrages accessibles. Ces données supplémentaires m'ont permis de mettre en relation les différents sujets afin de pouvoir les analyser.

En ce qui concerne les entretiens individuels, les personnes ont été choisies pour l'originalité de leur démarche professionnelle. Contactés dans un premier temps, soit par e-mail, soit par téléphone, ces deux professionnels m'ont ensuite accueillie au sein de leur institution respective. J'ai ainsi eu l'occasion de pouvoir assister en personne à l'application des outils qu'ils proposent. L'expérience de l'interview m'a été très bénéfique. Elle m'a permis de compléter ma théorie, et de voir d'autres possibles. Une fois les interviews enregistrés, je les ai retranscrits dans une grille de dépouillement³, mise en annexe.

² Annexe 4 : REP

³ Annexe 2: Grille de dépouillement

2 DÉVELOPPEMENT

2.1 INTRODUCTION ET ANNONCE DES CHAPITRES DÉVELOPPÉS

Pour mettre en avant l'interrelation des différents acteurs, je vais aborder ma question de départ sous trois axes: les facteurs contextuels, les facteurs relationnels et les facteurs individuels.

Dans un premier temps, je vais traiter la question du rôle et de la fonction de l'éducatrice au sein de l'UAPE. Cela me permettra d'appréhender l'agir professionnel dont elle fait preuve au quotidien. Le Plan d'Etudes Cadre (PEC) me servira à verbaliser l'"accompagnement" du point de vue des compétences qu'il requiert.

Une fois ce cadre établi, je commencerai par parler des UAPE. Je ferai un parallèle entre le cadre institutionnel et l'émergence des conduites agressives chez l'enfant. Une proposition d'outil institutionnel, ainsi qu'un outil créé par l'un des interviewés seront présentés.

Pour la suite de ma démarche, toujours au sein de l'UAPE, je déterminerai l'influence qu'a l'éducateur sur les situations rencontrées lors de son activité professionnelle. Je répondrai à cette question en donnant quelques outils pratiques à travailler.

Pour finir, j'aborderai la notion de violence chez les enfants. J'y distinguerai la violence de l'agressivité. Sur cette base, j'évoquerai certains outils en vue d'un accompagnement des enfants.

A noter qu'une analyse des données et un commentaire personnel seront ajoutés à la fin de chaque chapitre.

Pour terminer, une synthèse des interviews sera présentée en conclusion de ce développement.

2.2 PRÉSENTATION DES DONNÉES

2.2.1 QU'EST-CE QU'UN ACCOMPAGNEMENT?

Le mot "accompagnement" cité dans l'énoncé de ma question de recherche peut prêter à confusion.

Parce que le verbe accompagner dont découle le mot accompagnement "ne dit rien de ce que l'on fait en le faisant" (Vial & Caparro-Mencacci, 2007, p. 16) il nous est nécessaire de revenir à la signification du verbe "accompagner" pour le comprendre.

Ce terme est caractérisé par un cumul simultané du préfixe a- (latin ad), et du suffixe -er, au radical "compagn". Le préfixe marque une idée de tendance, de direction vers un but déterminé. Le suffixe a probablement été ajouté pour des raisons d'euphonie. Quant au radical, il est lui-même dérivé du nom "pain", qui avait déjà donné naissance au mot "compain", devenu "copain". "(...) c'est-à-dire celui avec qui on partage le pain, avec qui on vit au quotidien, avec qui on partage les occupations, le chemin, (...)" (Vial & Caparro-Mencacci, 2007, p. 20)

D'après Vial et Caparros-Mencacci (2007), l'accompagnement est une forme particulière d'étayage qui se fait dans l'estime de l'autre, dans un vivre ensemble sans "jugement de valeur".

Jérôme Bruner (Bruner, 1983) décrit également l'accompagnement comme étant une forme particulière d'étayage. L'Académie de Paris nous apprend qu'il définit l'étayage comme "l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ." (Académie de Paris)

Dans sa théorie, Bruner nomme l'accompagnateur comme étant un "tuteur". La fonction de "tuteur" regroupe six fonctions caractéristiques de l'étayage:

- ♣ **l'enrôlement** : susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche.
- ♣ **la réduction des degrés de liberté** : simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution. Adapter la difficulté de la tâche au développement de l'enfant.

- ♣ **le maintien de l'orientation** : faire en sorte que l'enfant ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche et qu'il conserve le but initialement fixé. Maintenir son objectif de départ jusqu'à sa résolution.
- ♣ **la signalisation des caractéristiques dominantes** : faire prendre conscience à l'enfant des écarts qui existent entre ce qu'il réalise et ce qu'il voudrait réaliser.
- ♣ **le contrôle de la frustration** : essayer de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève en utilisant divers moyens. Se prémunir d'une trop grande dépendance, en développant l'autonomie de l'enfant.
- ♣ **la démonstration ou présentation des modèles de solution** : présenter soi-même, sous une forme "stylisée", la solution de l'enfant, pour que l'enfant tente de l'imiter en retour sous la forme appropriée.

Cette approche de l'accompagnement permet déjà d'entrevoir certaines pistes d'action. Pour voir plus en détail ce que le PEC (plan d'étude cadre) définit comme compétences en matière d'accompagnement, voici un petit récapitulatif des "Processus" que l'éducatrice de l'enfance (EDE) doit mettre en place.

Adopté par l'Office de la formation professionnelle et de la technologie le 10 janvier 2008, le PEC (plan d'étude cadre) décrit les principes, l'organisation et les compétences que doit avoir un étudiant pour prétendre à l'obtention du diplôme d'éducateur/trice de l'enfance ES.

Scindé en dix chapitres, intitulés "Processus"; le PEC comprend un ensemble cohérent de compétences et sous-compétences professionnelles, méthodologiques, personnelles et/ou sociales.

Pour mieux comprendre ce que signifie cette action d'un point de vue professionnel, voici l'énumération des processus repérés, en lien avec cette notion d'accompagnement :

Processus 1 : Accueillir l'enfant dans une structure collective extrafamiliale

- ♣ **Compétence 1.1** : Capacité à concevoir, analyser et organiser l'ensemble des moments de la vie quotidienne
 - 1.1.1 Elabore un projet pédagogique individualisé
 - 1.1.2 Observe l'enfant et détermine les besoins propres à chacun
 - 1.1.3 Formule des objectifs et évalue le cheminement de chaque enfant
 - 1.1.4 Ajuste l'accompagnement aux évolutions
 - 1.1.5 Prend en compte le contexte culturel et familial propre à chaque enfant
- ♣ **Compétence 1.3** : Capacité à avoir des attitudes adéquates et appropriées aux situations
 - 1.3.1 Développe avec chaque enfant une relation d'empathie

Processus 2 : Soutenir le développement de l'enfant dans sa globalité

- ♣ **Compétence 2.1** : Capacité à porter une attention spécifique à chacun
 - 2.1.1 Connaît les étapes du développement de l'enfant
 - 2.1.2 Identifie le développement de l'enfant et ses spécificités
 - 2.1.3 Prévient et dépiste les signes de troubles (physiques, psychiques)
- ♣ **Compétence 2.2** : Capacité à favoriser les interactions
 - 2.2.3 Développe une communication différenciée et ajustée à chaque enfant

Processus 3 : Observer et documenter l'évolution et les apprentissages de l'enfant

- ♣ **Compétence 3.1** : Capacité à observer
 - 3.1.1 Fixe les objectifs de l'observation
 - 3.1.2 Maîtrise les techniques de l'observation
 - 3.1.3 Exploite les données de l'observation

- 3.1.4 Détermine son action éducative en y faisant directement référence
- 3.1.5 Rend compte des résultats de ses observations en ajustant son rapport à l'interlocuteur
- 3.1.6 Prend en compte les informations reçues de l'équipe, des parents et d'autres professionnels en relation avec l'enfant

♣ **Compétence 3.2** : Capacité à documenter le développement de l'enfant

- 3.2.1 Maîtrise les techniques de collecte d'informations (protocole, vidéo, photos, documentation)
- 3.2.2 Connait, identifie et capte les étapes importantes du développement et de l'activité de l'enfant
- 3.2.4 Respecte la sphère privée et applique les directives sur la protection des données personnelles
- 3.2.5 Rend compte à l'enfant et à ses parents du cheminement global

Processus 4 : Elaborer et mettre en pratique le projet pédagogique

♣ **Compétence 4.1** : Capacité à élaborer le projet pédagogique et de se porter garant de son application

- 4.1.4 : Construit, transmet et communique aux différents collaborateurs et partenaires ses modèles de référence et d'action en lien avec les connaissances acquises, l'expérience professionnelle, le projet socio-éducatif et pédagogique du lieu de travail et la déontologie professionnelle

Processus 5 : Développer une action réflexive sur sa fonction, ses tâches et son rôle

♣ **Compétence 5.1** : Capacité à discerner les changements socio-culturels et à y donner suite dans le cadre de l'accueil de jour

- 5.1.1 : Identifie les enjeux sous-jacents aux situations professionnelles rencontrées
- 5.1.2 : Rend une position sur ces questions
- 5.1.3 : Ajuste son action professionnelle

♣ **Compétence 5.2** : Capacité à développer une pratique réflexive

- 5.2.1 : Conduit une réflexion professionnelle qui s'élabore par un ensemble de démarches individuelles (documentation, lectures, recherches,...)
- 5.2.2 : Conduit une réflexion professionnelle qui s'élabore par un ensemble de démarches collectives (colloques, rencontres thématiques, ...)
- 5.2.3 : Ajuste constamment son action aux diverses circonstances et particularités des situations dans lesquelles il - elle est impliqué-e
- 5.2.5 : Saisit les situations avec un éclairage théorique

♣ **Compétence 5.3** : Capacité à prendre des décisions cohérentes avec ses valeurs prioritaires et la déontologie professionnelle

- 5.3.2 : Conduit une réflexion sur ses valeurs
- 5.3.5 : Identifie les situations qui demandent de faire appel à l'extérieur

Processus 6 : Gérer le travail en équipe

♣ **Compétence 6.2** : Capacité de communiquer à l'équipe

- 6.2.2 : Favorise la communication au sein de l'équipe

Processus 7 : Collaborer avec les familles et accompagner la parentalité

♣ **Compétence 7.1** : Capacité à orienter les familles selon leurs besoins

- 7.1.1 : Etablit les bases d'un partenariat avec la famille
- 7.1.2 : Accompagne la famille dans son rôle éducatif
- 7.1.3 : Identifie les besoins spécifiques de l'enfant et le fait connaître aux parents
- 7.1.4 : Agit dans le sens d'une prévention efficace

♣ **Compétence 7.3** : Capacité à transmettre aux parents

7.3.2 : Communique un bilan régulier de la progression et de l'évolution de l'enfant dans le cadre de la prise en charge

7.3.3 : Suggère des propositions d'action aux parents

Processus 8 : Collaborer et coopérer avec les réseaux externes

♣ **Compétence 8.1** : Capacité à connaître le contexte d'insertion de l'institution

8.1.1 : Connaît les réseaux périphériques à l'institution

8.1.2 : Favorise l'interaction et la collaboration avec les réseaux

8.1.3 : Sollicite la collaboration des réseaux

8.1.4 : Identifie les situations qui nécessitent les ressources externes

♣ **Compétence 8.3** : Capacité de transmettre les informations pertinentes

8.3.1 : Documente les sollicitations externes

8.3.2 : Applique les actions collaboratives

Processus 9 : Garantir une action professionnelle conforme au cadre légal

♣ **Compétence 9.1** : Capacité à connaître les lois et règlements qui influencent la pratique professionnelle

9.1.1 : Maîtrise la connaissance du dispositif légal et réglementaire de son champ d'activité

9.1.2 : Actualise en permanence ses connaissances

♣ **Compétence 9.2** : Capacité à s'informer et connaître la politique de l'enfance et de la famille, de la commune, du canton, de la confédération, ainsi que ses développements

9.2.1 : Se préoccupe de l'évolution des pratiques sociales dans le domaine de l'enfance.

Selon cette liste de compétences, il est aisé de constater que l'accompagnement des enfants n'est pas un acte unique, mais un processus. L'accompagnement nécessite une multitude de démarches, tant avec l'enfant, qu'au sein de l'équipe éducative, qu'avec les parents et les réseaux sociaux en relation avec l'UAPE.

2.2.2 L'UAPE DANS L'ÉMERGENCE DES CONDUITES AGRESSIVES

Bien que les besoins des enfants varient selon leur âge, leur personnalité, ou la situation familiale, l'accueil parascolaire vise toujours à transmettre à l'enfant un sentiment de sécurité, à le stimuler, à soutenir ses processus de formation globaux, à permettre des expériences sociales et des relations fiables, ainsi qu'à garantir des structures claires pour ce qui est du temps, de l'espace, du personnel et des autres enfants.

Un accueil de mauvaise qualité est préjudiciable au développement et à la santé de tous les enfants, et plus particulièrement pour ceux issus d'un contexte familial défavorisé ou problématique.

En effet, selon une enquête menée par W. Tietze,

La mauvaise qualité d'une structure d'accueil peut entraîner chez les enfants des différences de développement allant, dans le pire des cas, jusqu'à une année. En d'autres termes, un enfant fréquentant une institution dont la qualité pédagogique est très bonne aura déjà le même niveau de développement qu'un enfant d'un an plus âgé pris en charge dans une structure de très mauvaise qualité (cf. Rossbach 2004, p.277)" (Confédération, p. 29)

Comme cité au chapitre 1.3.3.1, les causes des conduites agressives sont multifactorielles. Les facteurs psychosociaux montrent à quel point les sources de frustration peuvent être diverses et cumulables.

Au sein d'une UAPE les facteurs de risques sont encore plus nombreux. Outre les problèmes individuels de chacun, d'autres facteurs propres à l'institution peuvent influencer davantage les facteurs de risque initiaux. La fréquentation d'une UAPE est une première pour bon nombre d'enfants. La structure se doit donc d'être sécurisante.

Le modèle éthologique du chapitre 1.3.2 dit que les agressions chez l'animal et l'être humain se produisent essentiellement pour la défense personnelle, d'un proche ou du groupe face à des dangers; face à ce qu'il considère hostile. Cette théorie démontre que le sentiment d'insécurité est un facteur de risque dans l'émergence de la violence.

En 1940, le psychologue Abraham Maslow décrit la "*hiérarchie des besoins*" dans sa théorie de la motivation. Il y décrit les trois besoins fondamentaux d'un individu en partant des besoins fondamentaux physiologiques, aux besoins ontiques. Il y place le sentiment de sécurité dans les besoins psychosociologiques, en deuxième position, juste après les besoins physiologiques. (Tournebise)

Les enfants trouvent sécurisant de savoir ce que l'on attend d'eux. Etablir des règles et des limites raisonnables permet de montrer à l'enfant ce qu'il faut faire et éviter de faire. C'est lui montrer ce que l'on attend de lui, construire un cadre sécurisant.

Le chapitre 1.3.4 nous informe que la violence n'est perçue qu'en fonction des normes en vigueur au sein de l'institution. C'est pourquoi il est primordial de les établir en accord avec toute l'équipe éducative.

La frustration que la règle inflige est nécessaire à la compréhension des règles sociales. C'est par cet intermédiaire que l'enfant va distinguer ce qui est bien et ce qui est mal. Par extension, c'est par cette même frustration que l'enfant va construire ses valeurs.

Poser un cadre permet non seulement à l'enfant de connaître les limites mais aussi, sa marge d'autonomie. Avoir une place définie contribue donc au sentiment de sécurité de l'enfant.

C'est pourquoi, il est primordial que l'UAPE soit une microsociété sécurisante, avec des valeurs institutionnelles connues et appliquées de tous.

2.2.2.1 Outils pratiques à l'intention des institutions

Selon Violaine Martinella-Grau, fixer des limites est devenu l'un des points les plus délicats dans la société actuelle. A l'ère de l'enfant-roi, les parents n'arrivent pas à le faire, notamment par peur de fâcher leur enfant sur le court laps de temps passé ensemble. Quant aux enseignants et éducateurs, le système actuel est tel qu'il leur est parfois difficile de se montrer crédibles, n'ayant au final que des moyens d'action très restreints.

Par facilité, par découragement, par peur de s'opposer ou encore par manque de clarté en égard aux limites à instaurer et à leurs conséquences en cas de non-respect, tant pour les parents que pour le corps enseignant ou les équipes éducatives, la tendance à ne pas ériger de limites aux enfants s'installe, pourtant indispensables à la construction de l'identité de l'enfant et de son autonomie.

Inspirés du management de la qualité totale ainsi que de la programmation neurolinguistique, et basés sur les écrits de Violaine Martinella-Grau, je vais maintenant développer deux outils pratiques à l'intention des institutions parascolaires.

L'arbre des règles est une des techniques existantes afin de construire un cadre avec ses règles et ses conséquences.

Le "Conseil de la Bonne Conduite" (CBC), est un outil proposé par un des interviewés. Je précise que cet outil a été conçu et est appliqué dans le cadre scolaire. Néanmoins, d'après son créateur, cet outil est utilisable en UAPE à certaines conditions.⁵

♣ L'arbre des règles

Composée des actions de chacun, l'Unité d'Accueil Pour Ecoliers est avant tout un système composé de différents acteurs: le personnel éducatif, les enfants, les parentes, etc... Comme tout système, il comprend des règles.

Les normes, qui concrétisent des valeurs, permettent à une société ou à un groupe de vivre ensemble. C'est pourquoi elles sont fondamentales. Ces normes dépassent les personnes, puisqu'elles concernent le système dans son entier.

Clicours.COM

⁵ Annexe 2 : Grille de dépouillement

Pour transmettre ces normes, il n'y a rien de pire que les désaccords entre adultes. L'enfant les repère très rapidement. Quand cela arrive, l'enfant imagine que, si l'un des adultes est d'accord, et que l'autre non, alors la décision est arbitraire, et que sa propre décision à lui ne sera pas pire qu'une autre.

Voici donc un outil intéressant à travailler entre adultes afin de se mettre d'accord sur ce qui peut être négocié avec l'enfant ou non, en fonction de son âge et des valeurs de l'institution.

Adapté aux spécificités de l'UAPE, l'arbre des règles nécessite un temps de travail de plusieurs heures en équipe éducative. Il se construit de la manière suivante:

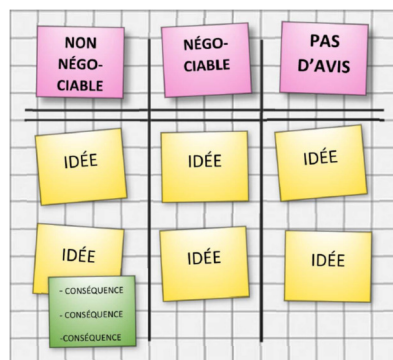


FIGURE 3 : L'ARBRE DES RÈGLES

Le but de cet outil est de regrouper toutes les règles de la structure, et de pouvoir discuter des possibles conséquences pour chacune.

Partant de la question de départ: "Actuellement, en fonction de leur âge, et de nos valeurs institutionnelles, à propos de quels sujets des règles devraient-elles être établies?", tous les membres de l'équipe éducative sont invités à nommer les règles qui leur paraissent importantes. Exemple: langage, rangement, brossage des dents, vestiaire, etc...

La finalité de cet outil est d'établir un accord entre les acteurs vis-à-vis des réactions à adopter face aux situations rencontrées. Avoir une attitude commune à tout le personnel éducatif permet de délimiter un cadre sûr pour l'enfant. Pour ce faire, cet outil permet de déterminer les conséquences possibles face à chaque thématique traitée.

Pour que ces règles établies soient respectées au mieux, il est important qu'elles soient:

- ♣ Claires et connues de tous
- ♣ Concrètes, c'est-à-dire sur des comportements observables et mesurables
- ♣ Si possible exprimées en positif
- ♣ Peu nombreuses:
 - 5 règles maximum pour les moins de 10 ans
 - 10 règles maximum pour les 10 – 12 ans.
- ♣ Constantes
- ♣ Evolutives dans le temps
- ♣ Conséquentes, c'est-à-dire qu'une sanction est prévue à l'avance en cas de non-respect
- ♣ Congruentes, c'est-à-dire qu'elles sont respectées par tous, y compris par l'adulte

Une fois l'arbre des règles établi entre adultes, il est important de prévoir du temps pour en discuter avec les enfants afin que ceux-ci puissent les comprendre et les intégrer.

Les conséquences du non-respect des règles doivent également être présentées, voir discutées avec les enfants. Il est capital de prendre en compte l'avis de l'enfant, et de rectifier ce qui peut l'être. Au terme de

la discussion, les deux parties doivent trouver un accord afin que chacun ait le sentiment d'être respecté et puisse s'investir. Comme évoqué au chapitre 1.3.3.1 dans la théorie du lien social, l'enfant a besoin de participer activement dans son milieu social et de valider les règles sociales et morales afin de s'y sentir concerné.

Qui dit règles, dit aussi libertés et responsabilités. En fonction de l'âge et des nécessités de l'institution, il est primordial d'établir avec les enfants leur marge d'autonomie ainsi que les tâches à accomplir afin de les responsabiliser et de leur permettre de vivre de nouvelles expériences. Ces points sont également à discuter entre adultes avant de les établir avec les enfants.

Il est important de noter qu'aucune règle ni sanction n'est figée. J'entends par là que cet outil est à pratiquer selon moi, autant de fois que nécessaire. Les situations changent, évoluent avec le temps, il est indispensable de fixer des limites qui vont de pair avec la modernisation sociale. Quand j'y pense, personne n'a jamais dit à ma mère: "Le smart-phone est interdit en classe, mademoiselle!"

Jusqu'à preuve du contraire, le temps est infini et la société ne cesse d'évoluer à travers lui. Les règles et normes sociales que les éducateurs inculquent aux enfants doivent donc être de pair avec leur temps.

♣ Conseil de Bonne Conduite

D'après son créateur, l'outil suivant permet de toujours être respecté par l'enfant. Cet outil est un temps de parole offert à l'enfant en cas de non-respect d'une consigne donnée par un adulte. Il est aussi un moment privilégié pour la construction du lien social.

Quand une consigne n'est pas respectée, l'adulte concerné par la situation est invité à exposer ses faits au Conseil de la Bonne Conduite (CBC). Les éducateurs, animateurs du CBC, agencent ensuite une convocation avec l'enfant en question.

Durant cet entretien plusieurs points vont être abordés avec l'enfant:

- **Les faits:** Explique-nous ce qui s'est passé
- **Ce qui a été discuté:** Qu'aurais-tu pu faire pour que ça se passe autrement?
- **L'engagement:** Qu'es-tu prêt à faire pour que ça ne recommence pas?

Le CBC se déroule une fois par semaine voir plus, au besoin. Au terme de cette réunion, un rapport d'entretien est établi et signé par tous les acteurs.⁶

Un rapport de convocation est ensuite envoyé aux parents afin que ceux-ci puissent prendre connaissance de la situation.

Dans ce deuxième rapport⁷, les points suivants sont spécifiés:

- **Motif de la convocation**
- **Attitude de l'enfant pendant l'entretien**
- **Décision prise en commun**

La convocation de l'enfant au CBC, est transmise aux parents par courrier. Après avoir pris connaissance du document, les parents sont tenus de signer ce rapport et de le retourner auprès de l'enseignant de l'enfant. Cet outil permet donc aussi d'établir un lien avec les parents de l'enfant.

L'attitude des éducateurs est primordiale durant tout ce processus. C'est ce qui permet, entre autre, à l'enfant de prendre conscience de la gravité de ses actes. L'éducateur doit adopter une posture plutôt fermée dans un premier temps pour faire prendre conscience à l'enfant que le non-respect des règles a une conséquence. C'est durant l'entretien que l'éducateur change de posture et instaure un climat de confiance. Ce climat est essentiel pour favoriser la communication. L'enfant a également besoin d'un cadre sécurisant pour pouvoir s'exprimer.

⁶ Annexe 5 : Rapport d'entretien

⁷ Annexe 6 : Rapport de convocation

2.2.3 L'IMPORTANCE DES ATTITUDES ÉDUCATIVES

Avoir un cadre sécurisant est bien. Mais pour être optimal, il nécessite des relations sociales de confiance. Comme je l'ai expliqué au chapitre 1.3.3.1, les liens et apprentissages sociaux dépendent de plusieurs facteurs dont, **l'objet de l'attention**.

Cela signifie que l'enfant choisit et décide ce qu'il va reproduire ou non. C'est une attention sélective de la part des enfants, qui choisissent la personne imitée à condition que celle-ci soit importante à leurs yeux. Elle peut être admirée au sein d'un groupe ou être considérée comme intelligente ou talentueuse, par exemple.

Avoir de l'importance aux yeux des enfants s'apprend, se travaille. Une des clés pour cela est de soigner le lien que l'on entretient avec l'enfant. Plusieurs techniques travaillent en ce sens. Les cours de communication verbale et non-verbale, de gestion de conflits, de communication non-violente, etc., dispensés durant la formation d'EDE notamment, en sont des exemples.

Dans l'optique d'un accompagnement face à la violence, et afin de favoriser les interactions sociales, l'attitude de l'éducatrice est primordiale.

Être un exemple signifie également montrer l'exemple. Puisque l'enfant reproduit ce qu'il voit et ce qu'il choisit d'imiter, il s'agit donc de travailler sur la relation que l'on entretient avec l'enfant et, en même temps, d'améliorer nos gestes sans cesse pour être le plus congruent possible avec nos paroles.

Des facteurs individuels peuvent influencer l'humeur et/ou les réactions du personnel éducatif. La maladie, la fatigue, le contexte familial, etc., peuvent interférer dans le mode de communication entre l'éducateur et l'enfant.

Il existe bon nombre d'outils pratiques permettant de pallier ces contraintes. Ils prennent la forme de livres, de séminaires et de conférences. Dans le jargon professionnel, ces outils se présentent lors de formations continues ou, portent le nom de "développement personnel".

C'est parce que le personnel éducatif a une place centrale au sein de l'UAPE et que son comportement va affecter l'environnement, que j'estime qu'une constante remise en question professionnelle est nécessaire.

2.2.3.1 Outils Pratiques à l'intention de l'Éducateur

L'agressivité est une énergie qui existe chez tout être humain et avec laquelle il faut compter. Certains parviennent à la canaliser, d'autres moins.

Parce que nous sommes tous humains, et que notre réaction face à l'agressivité déterminera en partie celle de l'enfant qui nous fait face, voici trois outils basés sur les théories précédemment évoquées:

♠ La méthode Rességuier

Créée par le kinésithérapeute français Jean-Paul Rességuier, la méthode Rességuier est une approche de Réhabilitation Intégrée, comme il la nomme.

Cette méthode, basée sur les neurosciences et le lien empathique, consiste à établir le contact avec l'autre d'une façon consciente, stable et reproductible.

Rességuier estime qu'une présence n'est jamais neutre. Ce qui se passe entre deux personnes, ou dans un groupe, fait émerger des conditions qui peuvent soit augmenter le potentiel des personnes, soit le diminuer. Basé sur ses propres expériences professionnelles, il prétend également que le personnel médico-socio-éducatif tend avec le temps, à entretenir une relation à l'autre de manière automatique.

Pour lui, dans une relation d'enseignement, la personne qui donne le ton de la rencontre devrait être l'enseignant, ou l'éducateur dans notre cas. Dans la méthode Rességuier, cela s'appelle le tuteur. (Rességuier)

• Le tuteur

Le tuteur de la relation, selon cet auteur, devrait être suffisamment stable, vigilant dans sa présence, et conscient de ce qui se passe pour permettre à l'autre de se stabiliser, de devenir disponible à ce qu'il vit, capable d'écouter, d'être dans un état réceptif et actif à la fois.

Afin d'être un tuteur efficace, l'outil proposé par cette méthode est, la posture d'accompagnement.

- La posture d'accompagnement

Cette posture est un état: celui d'être présent, attentif et vigilant. En adoptant cette posture, le tuteur va activer son cerveau préfrontal et cela lui permettra de reconnaître et d'invalider les réponses automatiques.

Cette attitude éveillée va permettre d'abaisser, et parfois même, de désarmer totalement la réactivité de l'enfant et de l'éducateur.

" Si un enfant est inquiet, pas tranquille, il ne peut pas être pleinement présent : il y a quelque chose de déstabilisé en lui et il est coupé d'une partie de lui-même, n'a pas pleinement accès à son potentiel".
(Rességuier)

Cet outil permet donc de se remettre en question et de prendre conscience de son propre état interne. Nous oublions bien souvent qu'une relation est composée de deux individus au minimum et que chacun d'eux est responsable de la qualité du lien de leur relation.

Comme démontré au chapitre 1.3.3.1, la qualité du lien social est essentielle dans toute relation, d'autant plus si elle vise à obtenir des résultats dans une diminution des conduites agressives.

À noter qu'un enfant dont le degré d'attachement envers l'éducatrice est faible, aura moins tendance à s'investir dans la relation et donc, à l'écouter, à la croire, à l'imiter.

- ♣ L'écoute active

Développée par le psychologue humaniste américain Carl Rogers, une manière d'aider une personne à exprimer ses émotions, est de pratiquer ce qu'il appelait la reformulation empathique. Ceci est une forme d'écoute active qui consiste à répéter, différemment, et en spécifiant l'émotion concernée, ce que l'interlocuteur a dit ou agi, sans jugement de valeur ni interprétation.

Cette technique de communication permet à l'adulte de verbaliser et de mettre en avant les émotions ressenties par l'enfant. Ce dernier se sentira plus libre de parler et pourra acquiescer ou rectifier les formulations énoncées.

Cette discussion, menée par l'adulte, permet donc à l'enfant de se sentir compris et reconnu dans son être, ce qui est fondamental pour enrayer le processus de la violence. Toutefois, pratiquer cette technique ne s'improvise pas et nécessite de se décentrer et d'être conscient des points suivants:

- **Etre conscient de soi :**

Cela signifie taire les jugements de valeur, les conseils et les idées préconçues. Il s'agit de s'interroger sur ses émotions et ses pensées en lien avec la situation avant de mettre en œuvre un comportement.

- **Etre conscient de l'autre :**

Cela se traduit par la focalisation de toute son attention sur son interlocuteur, en respectant son rythme et en accordant aux silences le respect qu'ils méritent. Il s'agit d'observer le comportement de l'enfant et de faire des hypothèses sur son état interne et ses pensées, qui seront vérifiées au cours de la discussion.

- **Etre conscient de la relation :**

C'est être conscient de son langage non-verbal et para-verbal. Il constitue plus de 70% de la communication et reflète à l'enfant la qualité de l'écoute qui lui est accordée.

Le but est donc de soigner la relation à l'enfant, en gardant un œil sur l'objectif visé par la discussion.

Voici, ci-dessous, trois « techniques » favorisant une écoute active :

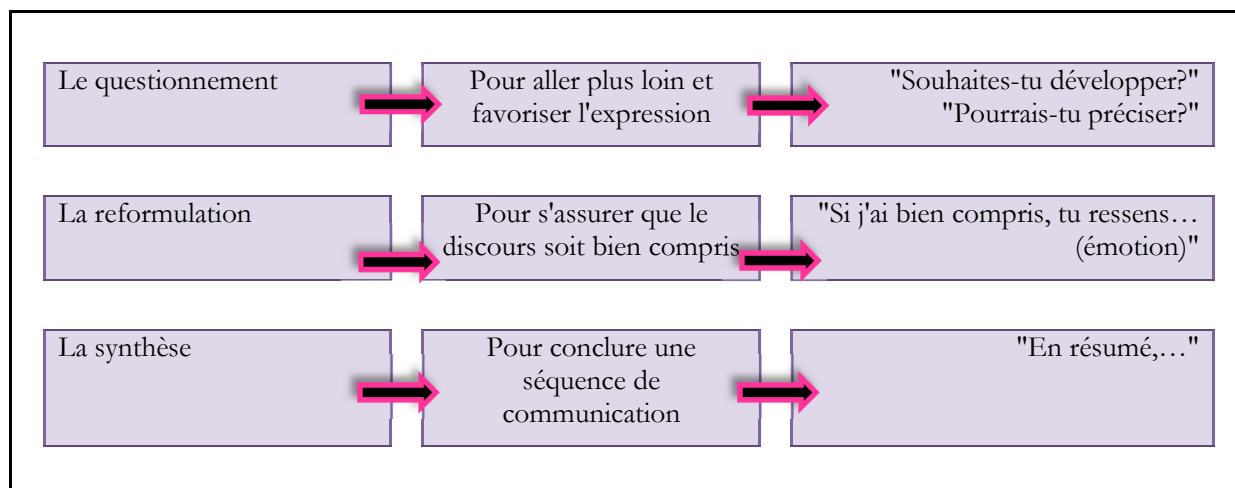


TABLEAU 4: TECHNIQUE POUR PRATIQUER L'ÉCOUTE ACTIVE (Martinella-Grau, 2011, p. 97)

L'outil suivant permet de le faire de manière subtile et d'approfondir la discussion sans que l'enfant ait l'impression de subir un interrogatoire, tout en lui laissant le libre choix de s'exprimer sur les sujets traités.

Le jeu de l'oie de la connaissance⁸ est un outil basé sur le jeu de l'oie traditionnel, un parcours en spirale où il s'agit de déplacer des pions au moyen de dés. Evoquant le labyrinthe et comportant des cases synonymes de danger, il permet d'acquérir une meilleure compréhension du monde et d'aborder des thèmes tels que: l'individu lui-même, sa famille, ses relations sociales, son parcours scolaire, ainsi que ses loisirs et centres d'intérêt. Il fonctionne comme une invitation à l'enfant à s'exprimer sur ce qui lui tient à cœur.

2.2.4 VIOLENCE OU AGRESSIVITÉ?

Après avoir développé les concepts ci-avant, une question demeure. Est-il pertinent de parler de violence chez les enfants de 4 à 12 ans, ou devrait-on parler de conduites agressives?

D'après mes observations sur le terrain et les sources citées dans les chapitres 1.3.1.; 1.3.2.; 1.3.3.; il apparaît que ce que nous nommons violence en structure d'accueil, se traduit la plupart du temps concrètement par des conduites agressives.

D'après le chapitre 1.3.1., les conduites des enfants sont toutes manifestes ou relationnelles; et ont toujours une fonction réactive ou instrumentale. Ces formes et ces fonctions de l'agressivité sont communes à tous. Elles font partie du développement dit "normal" de l'enfant. Dans le chapitre 1.3.2., il est fait mention de la diminution d'agressions physiques, au profit d'une augmentation des agressions verbales chez les enfants de 4 à 12 ans. Cela correspond à la maturation du cerveau, aux apprentissages cognitifs et au développement du langage.

L'expression de cette agressivité change donc de forme. Influencé par les agents de socialisation primaires, secondaires, et par la société dans laquelle il évolue, l'enfant va apprendre à reproduire les conduites qu'il voit. C'est là que la notion de violence apparaît. Comme décrit au point 1.3.3., la personne n'est pas violente en soi, c'est dans la façon dont elle communique son ressenti qu'elle le devient.

La notion de violence est un jugement personnel de la situation rencontrée. À force de parler de violence pour chaque comportement relaté, celle-ci tend à apparaître omniprésente. Elle devrait davantage être distinguée des comportements agressifs qui ont lieu au sein d'une UAPE.

Les idées sur ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas en termes de comportement et sur ce qu'est le mal, sont influencées par des facteurs culturels et sont constamment remises en question à mesure qu'évoluent les valeurs et les normes sociales. (Organisation Mondiale de la Santé, 2002)

⁸ Annexe 7 : Jeu de l'Oie de la Connaissance

Néanmoins, la société a classé différentes formes de violence. La manière la plus utilisée pour les catégoriser est de les séparer en quatre groupes:

- ♣ La violence physique
- ♣ La violence psychologique
- ♣ La violence économique
- ♣ La violence sexuelle

Je trouve le modèle cité dans "Prévenir la violence des jeunes" (Bonnet-Burgener, Brouze, & Chardonnens, 2009) plus approprié aux situations rencontrées en UAPE.

Plus adapté aux enfants, ce modèle différencie deux formes de violences, ici appelées "*violences d'action*" et "*violences d'attitude*". Si les deux types de violences se rejoignent dans la violence verbale, psychologique et physique, elles se distinguent cependant dans l'expression.

Afin de mieux le comprendre, en voici une illustration:

VIOLENCES D'ACTION			VIOLENCES D'ATTITUDE		
Verbal	Psychologique	Physique	Verbal	Psychologique	Physique
		Bagarre	Incivilité		
Racket			Provocation verbale		
Bizutage			Provocation non-verbale		
	Abus physiques				

TABLEAU 5: CLASSIFICATION DES FORMES DE VIOLENCE (Bonnet-Burgener, Brouze, & Chardonnens, 2009, p. 16)

Ce tableau permet de distinguer et de classer différentes actions considérées comme violentes.

De toute évidence le mot "violence" s'applique donc à certaines formes et fonctions de l'agressivité, quand celles-ci dépassent la tolérance établie par la société et ses individus.

Les comportements agressifs peuvent parfois se muer en violence quand ceux-ci prennent de l'ampleur et n'ont d'autre moyen d'expression. Mais pour parler de "violence", il faudrait parler de violence remaniée, laquelle nécessite une intervention pour que le comportement de l'agresseur cesse. Plus encore, il faudrait la différencier de la violence élémentaire, celle qui est pathologique. Ces formes de violences existent. Il se peut effectivement qu'un professionnel de l'éducation de l'enfance y soit confronté un jour. Mais elle reste néanmoins l'exception.

Malgré le fait que certaines situations peuvent être considérées comme "violentes" lors de notre pratique professionnelle, je considère que la base de toute intervention éducative se fait sur l'origine de l'acte, et non sur l'opinion que l'acte engendre. Sur la base de mes observations du terrain, et la réflexion faite ci-avant, j'estime que les situations rencontrées en UAPE sont de l'ordre des comportements agressifs, qu'ils soient violents, ou non.

Personnellement, j'estime qu'il faudrait être plus précis quant aux termes utilisés pour désigner des situations dites "violentes". Distinguer les situations rencontrées permettrait de hiérarchiser la gravité des actes de l'enfant. Cela permettrait également de cibler la forme que prend l'agressivité chez tel ou tel enfant, et d'adapter l'accompagnement selon ces données.

C'est pourquoi, dans le cas de ce travail, les outils pédagogiques d'intervention présentés ci-dessous sont élaborés par des professionnels, à destination des enfants présentant des comportements agressifs, jugés "violents" ou non, ainsi qu'aux adultes les encadrant, et adaptés à l'UAPE.

Ces outils d'intervention sont basés sur les théories précédemment évoquées, et répondent tant aux besoins des enfants, qu'à ceux de la structure d'accueil dans laquelle ils évoluent.

2.2.4.1 Outils pédagogiques à l'intention des enfants

"Un outil pédagogique, c'est simplement un support associé à une démarche et élaboré dans le but d'aider ou d'accompagner « un » public à comprendre, à apprendre ou à travailler...C'est donc un outil au service de la pédagogie, c'est-à-dire -plus modestement- au service de ceux qui apprennent ou de ceux qui les aident à apprendre (formateurs, enseignants, tuteurs, parents, collègues...)" (Coupez).

L'outil pédagogique découle directement d'une démarche pédagogique. En ce qui concerne ce travail, le but est de travailler la notion de violence auprès des enfants; et d'en identifier, prévenir, canaliser, voir diminuer ces conduites agressives non tolérées dans notre société occidentale moderne actuelle.

♣ Prévention / Sensibilisation

La prévention est le tout premier axe sur lequel travailler pour identifier, comprendre et prévenir la notion de violence. Il est en effet plus simple d'agir avant que les choses n'apparaissent ou ne s'aggravent.

Selon Violaine Martinella-Grau, pour être efficace, une mesure de prévention doit cibler juste et remplir trois critères fondamentaux:

- Informer
- Former
- Eduquer

Dans le domaine de la violence, le champ des possibles et les environnements dans lesquels les conduites agressives peuvent survenir sont nombreux. De ce point de vue, mettre sur pied une mesure de prévention efficace et ciblée semble difficile, voire utopique, et réductrice.

Comme évoqué plus avant dans le chapitre 1.3.2 sur les fonctions de l'agressivité, il apparaissait clairement que l'origine de l'agressivité réside dans une frustration au sens large du terme. C'est sur cet aspect, et dans l'optique de l'accompagnement explicité au chapitre 2.2.1, que se proposent d'agir les outils proposés ci-dessous.

♣ Analyse de situation

Dans cette méthode, il s'agit de prendre le problème à l'envers; laisser de côté les conduites en lien avec la violence et l'environnement dans lequel elles s'exercent, pour se concentrer sur l'origine de celle-ci.

La première chose à faire est de déceler s'il y a ou non des conduites agressives ainsi qu'une notion de violence dans l'expression de celles-ci. Une classification telle que proposée au chapitre 2.2.4 ou, des outils tels que des **tests**⁹ à remplir par un parent, ou un membre de l'équipe éducative, sont des moyens d'y parvenir.

Deuxièmement, il convient trouver la cause de la frustration. L'objectif n'est pas de jouer aux devinettes, ni de s'étendre indéfiniment sur les causes de l'agressivité, mais de comprendre ce qui la déclenche afin de trouver un levier d'action plus précis, et donc, plus efficace. Pour appréhender un enfant, il faut le connaître, et s'intéresser à lui. Loin de vouloir s'immiscer dans sa vie privée, et continuellement dans une optique bienveillante, il est important de savoir ce qui constitue sa vie et d'en détenir quelques informations-clés. Selon son âge, ces informations peuvent être obtenues par différents moyens: par un entretien professionnel classique avec les parents, par des dessins personnels réalisés par l'enfant, par des discussions informelles avec ce dernier, etc...

Toute cette démarche s'apparente de près à ce que l'on appelle dans notre jargon professionnel, une "analyse de situation". Avant de pouvoir mettre en place d'autres outils pédagogiques plus avancés, il est nécessaire à l'éducateur de pouvoir cibler ses actions. C'est pourquoi, selon moi, cette première analyse est indispensable à toute intervention socio-éducative future.

⁹ Annexe 8 : Test – Petite enfance et violence

Cette étape terminée, il faut pouvoir donner à l'enfant des outils concrets. Comme évoqué au chapitre 1.3.3 concernant la violence, les enfants ayant des conduites agressives ont toutes sortes d'émotions qui s'entremêlent en eux, qu'ils n'arrivent pas à nommer et sur lesquelles ils ont de la peine à s'exprimer. N'ayant d'autre solution pour exprimer leur ressenti, ils peuvent en venir à exprimer leur frustration et leur agressivité verbalement et physiquement.

C'est pourquoi il est essentiel d'enrichir leur vocabulaire émotionnel. L'alphabétisation émotionnelle présentée par Corinne Bonnet-Burgener et ses collaboratrices est une méthode allant dans ce sens.

♣ Alphabétisation émotionnelle

Corinne Bonnet-Burgener et ses collaboratrices, proposent de travailler les compétences relationnelles des enfants par le biais de la gestion émotionnelle. Le but de la gestion émotionnelle est de pouvoir trouver des moyens pour s'adapter aux différentes émotions vécues. Pour gérer ses émotions, il faut d'abord les connaître. C'est à cet effet qu'est destinée l'alphabétisation émotionnelle.

L'alphabétisation émotionnelle est l'apprentissage de mots et d'émotions associées. Elle englobe diverses activités pédagogiques qui ont pour but de promouvoir l'expression orale des enfants. Des activités telles que des jeux de rôles, des dessins, des contes, des images, des jouets ou des écrits peuvent servir de support à ces activités.

Un des outils présentés dans l'ouvrage de Madame Bonnet-Burgener est "Le mime des gestes que l'on n'aime pas". Cet outil a pour but d'avoir des contacts physiques autres que violents, de travailler sur la façon d'entrer en contact avec l'autre, de communiquer de manière non-verbale, et d'entraîner son aptitude à recevoir et à accepter le geste de l'autre.

La procédure est simple. Il s'agit de discuter sur le thème des gestes que l'on n'aime pas (être tiré par les habits, être bousculé, etc...) A partir de ce thème général, les enfants, par deux, choisissent un geste qui les dérange, et l'imitent au reste du groupe.

La finalité de cet exercice est de pouvoir discuter sur les gestes vus et le ressenti qu'ils ont provoqué chez l'enfant.

Bien d'autres outils existent déjà. Je pense que l'important n'est pas le support de l'activité mais, son but et les perspectives qu'elle ouvre à l'enfant.

2.2.5 CE QU'EN DISENT LES PROFESSIONNELS

Les deux professionnels interrogés pour l'élaboration de ce travail de recherche ont accepté de répondre à dix questions. Voici donc la synthèse de leurs propos.

Les deux professionnels s'accordent à dire que l'accompagnement est une palette d'outils proposés en vue d'un objectif visé. Ces outils vont permettre à l'enfant de gérer seul une situation qu'il ne pouvait pas gérer auparavant. L'enfant va ainsi apprendre à développer son autonomie. Sandra Richkin met également l'accent sur le **cadre sécurisant** que doit avoir un accompagnement.

Concernant les enfants, mes deux interlocuteurs estiment qu'ils ont recourt à des conduites agressives. Néanmoins, tous deux relèvent le fait qu'une conduite agressive peut se muer en violence sil elle n'est pas prise en charge à temps.

Les deux professionnels ont cité plusieurs outils pédagogiques. Les outils les plus utilisés selon eux, sont de l'ordre de la **communication**. Ils s'accordent à dire que **l'écoute** est l'outil de base. Par extension, le but premier est de **faire parler** l'enfant. De là découlent tous les outils en lien tels que la **verbalisation/gestion émotionnelle**, ateliers sur **l'estime de soi**, etc... Tous ces outils sont renouvelés selon les besoins. Ils sont évolutifs, adaptés aux situations rencontrées et à l'âge des enfants. Ces outils sont discutés en équipe et ont le soutien des réseaux en lien avec la structure d'accueil. Les parents ou représentants légaux, sont également mis au courant de chaque intervention faite avec leur enfant.

Pour M. Aebi, la limite de l'accompagnement est celle que l'éducateur s'inflige. Partant du principe que l'enfant qui a un problème en tête sera incapable de fournir un travail de qualité, il estime que son intervention doit être réalisée auprès de tous les acteurs, sources de la situation vécue par l'enfant. Pour lui la qualité du lien social qu'il entretient avec l'enfant et son réseau social est indispensable. La seule limite pour cet éducateur se trouve dans les cas extrêmes tels que la maltraitance.

Madame Richkin concorde avec cette vision holistique. Néanmoins pour elle, l'intervention trouve également ses limites quand l'équipe éducative n'a plus de propositions à fournir.

Mes deux interlocuteurs mettent en évidence le fait que leurs outils sont applicables en UAPE, mais qu'à certaines conditions. Ils estiment que l'appui et l'aval des réseaux partenaires est essentiel, voir indispensable.

La "Mezzanine" à Lausanne, a recourt au Centre Malley-Prairie ainsi qu'au SPJ (Service de Protection de la Jeunesse). Une psychologue scolaire est également à disposition une fois chaque trois mois. Cette UAPE prône une remise en question régulière et incite son personnel éducatif à faire des formations continues. Sandra Richkin souligne la difficulté de son métier et la nécessité d'écouter son corps et ses besoins. Elle estime que personne n'est à l'abri de commettre des actes "violents" (même de la douce violence), et qu'il est impératif de pouvoir identifier ses limites, passer le relais et se remettre en question. Le cas échéant, si l'acte survient quand-même, alors il est indispensable d'en discuter avec l'enfant victime.

Le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) a créé, à la rentrée 2006, le réseau d'enseignement prioritaire (REP) pour encourager la qualité des écoles dans les quartiers populaires du canton de Genève. L'école des Palettes fait partie de ce programme, c'est pourquoi elle est en étroite collaboration avec le Centre Médico-Pédagogique. Des supervisions ainsi que des réunions entre éducateurs y sont organisées à des fins pédagogiques.

Monsieur Aebi considère que tous les agents de socialisation des enfants pris en charge sont des partenaires. Plus spécifiquement, les parents, et les professeurs sont les premiers partenaires indispensables.

Sandra Richkin conclue en parlant de la synergie de tous les outils pédagogiques:

L'idéal serait d'avoir tout. Maintenant, on travaille avec ce qu'on a, parce qu'on n'a pas le choix, et puis on fait au mieux avec les outils qu'on a, ou qu'on peut avoir. (...) On sème les petites graines qu'on peut semer, pour plus tard. (Richkin, 2013)(Grille de dépouillement mise en annexe)

Quentin Aebi conclue en disant: "Tout ce que je fais avec les tout petits, c'est gagné pour toutes les années à venir." (Aeby, 2013)

3 CONCLUSION

3.1 RÉSUMÉ ET SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE

Pour l'élaboration de ce travail j'ai commencé par faire une recherche documentaire. Elle m'a permis de relever trois concepts principaux : la violence, l'agressivité, le développement de l'enfant, et ce dans un contexte particulier : l'UAPE. En complétant mes sources littéraires, j'ai ensuite mis le doigt sur des outils concrets à travailler, soit en famille, soit en milieu scolaire, soit en institution. De toutes ces informations ont découlé trois aspects distincts: les facteurs contextuels, les facteurs relationnels, et les facteurs individuels.

De là j'ai cherché à étoffer mon sujet en interrogeant deux spécialistes de l'éducation dans le domaine de la violence. Leur témoignage a permis de confirmer l'importance de ces facteurs mais également de mettre en évidence leur interrelation.

Mes recherches démontrent qu'il n'y a pas de solution unique face aux conduites "violentes" des enfants. C'est un processus tout entier qui doit être mis en place pour réguler les comportements inadéquats au sein de l'UAPE. C'est pourquoi, la réponse à ma question de recherche est que, l'accompagnement face à la violence chez les enfants de 4 à 12 ans en Unité d'Accueil Pour Ecoliers doit être **global**.

Ma recherche révèle que cet accompagnement se traduit par :

- ♣ Une transmission de valeurs et normes sociales dans un lieu d'accueil sécurisant
- ♣ Des techniques de self-control et de communication permettant de créer un lien empathique avec l'enfant
- ♣ Des outils pédagogiques pour l'expression du ressenti de l'enfant

Professionnellement, l'accompagnement est caractérisé par une multitude de démarches, tant avec l'enfant, qu'au sein de l'équipe éducative, qu'avec les parents et les réseaux sociaux en relation avec l'UAPE.

Pour le bien-être des enfants, l'UAPE doit être une microsociété sécurisante, avec des valeurs institutionnelles connues et appliquées de tous.

Pour que les interdits soient respectés, il convient de travailler sur le lien entretenu avec l'enfant. Plus l'éducateur fera office d'objet de l'attention de l'enfant, plus l'enfant aura tendance à l'imiter. Etre l'objet de l'attention signifie aussi montrer l'exemple. C'est pour ne pas se laisser envahir par ses propres émotions que des outils pratiques tels que des formations continues, des lectures, des exercices, sont recommandés pour le développement personnel de chacun.

Les conduites agressives font partie intégrante du développement "normal" de l'enfant. Les agressions physiques devraient s'amoinrir au fil des années, au profit d'agressions verbales. Cependant, ma documentation démontre qu'une minorité d'enfants, influencés par des facteurs psychosociaux, et leur propre estime d'eux-mêmes, ne possèdent qu'un langage émotionnel peu développé. Pour ce qui est de leur accompagnement, il est important de faire une analyse de situation avant d'entreprendre toute autre intervention. Mes sources révèlent que les comportements des enfants sont de l'ordre des conduites agressives, sans jugement de valeur. Ces conduites sont le fruit d'une souffrance ou d'une frustration.

La notion de "violence" n'est assimilée à l'acte de l'enfant qu'à partir du moment où le seuil de tolérance face à la violence est dépassé. La tolérance est une perception subjective de ce qui est ou non admis. C'est parce que cela relève d'une valeur personnelle que la notion de violence est si difficile à circonscrire.

Selon les propos des deux professionnels interviewés, les trois points principaux cités dans mon travail sont la base d'un bon accompagnement. Ils soulignent néanmoins que la collaboration avec des réseaux externes est indispensable au bon fonctionnement d'un tel procédé.

Ma recherche souligne un point qui m'a l'air tout à fait pertinent. Personnellement, j'estime qu'en tant qu'éducatrice de l'enfance, nous sommes des spécialistes de l'enfance et avons la possibilité de prévenir et d'agir face aux comportements agressifs des enfants. La réalité du terrain montre parfois que certains aspects ne peuvent être mis en place par notre seule bonne volonté. Certains facteurs requièrent le soutien

de l'équipe éducative, de la hiérarchie, de la commune, et des divers réseaux externes. Cette réalité montre qu'il est important d'être soutenu dans la pratique professionnelle.

Je pars du principe qu'en tant qu'EDE nous devrions être en étroite collaboration avec tous nos partenaires sociaux reliés à l'enfance. Cela implique les parents des enfants pris en charge dans notre structure, mais aussi l'école que les enfants fréquentent, ainsi que tout ce qui peut être rattaché à l'enfance (divers organismes selon les cantons). Nous faisons partie du système, de la réalité de l'enfant, notre présence n'est pas sans conséquences. A nous de faire au mieux face aux expressions diverses de la violence.

3.2 LIMITES DU TRAVAIL

Mes recherches documentaires m'ont permis de distinguer plusieurs limites dès le départ. Je me suis rapidement rendu compte que les outils concrets que j'ai pu relever dans mes recherches documentaires, ne concernaient guère les structures d'accueil. Soit ces outils étaient spécifiquement dédiés au contexte familial, soit ils étaient réalisés dans le milieu scolaire, soit ils étaient destinés à des institutions spécialisées. Cette première entrave m'a donc permis de constater qu'il existe peu de littérature spécifique à l'UAPE.

Je me suis ensuite tournée vers mes deux professionnels interrogés. Ces derniers ont également soulevé plusieurs limites. Selon eux, la démarche proposée dans cette recherche est réalisable. Néanmoins, pour ce faire, plusieurs conditions doivent être réunies. En tout premier lieu, une collaboration étroite avec des services de la protection de l'enfance est de mise. Les organismes changent de nom selon les cantons, mais leurs buts restent sensiblement les mêmes. Deuxièmement, une collaboration avec le réseau social de l'enfant est nécessaire. L'école et les parents de l'enfant doivent être des partenaires sûrs. Troisièmement, l'équipe éducative doit être ouverte au changement et doit se donner les moyens pour avoir une réflexion commune à la démarche engagée. Finalement, mes visites sur le terrain professionnel de mes interlocuteurs m'a permis d'observer une dernière limite à cette intervention: le contexte institutionnel et son règlement.

En effet, la limite que M. Aebi décrit dans son action professionnelle n'est pas la même pour nous, éducatrices de l'enfance. Des interventions hors du cadre de l'UAPE ne sont pas permises dans notre cahier des charges. Des visites à domicile par exemple, ne sont pas autorisées dans notre cadre professionnel.

La question de départ a maintes fois été changée. Au commencement du projet de ce mémoire, ma question était orientée sur les enfants de 6 à 12 ans. Estimant, auparavant, que la notion de violence n'apparaissait que vers l'âge de 6 ans, j'avais pris la décision de me focaliser uniquement sur cette tranche d'âge. Après réflexion, il m'était apparu évident que les enfants de 4 à 5 ans étaient tout autant concernés par le problème général que peut devenir la "violence". Le simple fait d'être présents dans la structure justifie que ceux-ci soient inclus dans la problématique. De là j'ai rectifié ma question de départ en spécifiant qu'elle concerne les enfants de 4 à 12 ans.

La question de départ a failli prendre une autre tournure lors de la conception du développement. Mes recherches documentaires m'ont fait prendre conscience d'une autre vision. Elles m'ont permis de constater que plusieurs éléments sont plus efficaces qu'un seul. Une éducatrice peut apporter beaucoup de choses, mais rien ne vaut le travail en équipe. Sur cette conclusion je me suis demandé si tout compte fait, ma question de départ ne devait pas changer, prendre en compte toute l'équipe éducative, plutôt que l'éducatrice seule. Je postule que c'est l'équipe éducative dans son entier qui doit répondre à l'agressivité ou à la violence des enfants.

Finalement, après réflexion, je l'ai laissée telle qu'elle. Simplement parce que cette réflexion m'est survenue durant l'élaboration de ce travail. Je la considère donc comme élément de résultat dans ma recherche.

3.3 PERSPECTIVES ET PISTES D'ACTION PROFESSIONNELLE

Les recherches effectuées pour ce travail m'ont ouvert les yeux sur plusieurs aspects. Tout d'abord, je me suis rendue compte que toutes les UAPE ne sont pas organisées de la même façon. Les moyens dont elles disposent varient d'un canton à un autre, d'une commune à une autre, d'une structure à une autre. Cette constatation m'a fait réfléchir et m'a permis de me positionner sur quelques perspectives et pistes d'action professionnelles.

La communication entre réseaux

Ma pratique professionnelle démontre que les informations reçues au sein de l'UAPE concernant les enfants pris en charge sont parfois médiocres. Elles nous sont transmises la veille de l'événement annoncé ou parfois, pas du tout. Une des pistes que j'approfondirai est donc la qualité du lien avec les partenaires. Un contact régulier avec les parents, et des interactions planifiées avec le corps enseignant pourraient être des démarches intéressantes à promouvoir. Ce partenariat prend toute son importance dans le cadre de la gestion de la violence. Il nous permettrait, entre autre, de faire des analyses de situation plus développées.

Une remise en question personnelle et professionnelle

Les cours dispensés lors de la formation d'EDE, et ma pratique professionnelle, démontrent que la formation continue est un droit. Malheureusement je pense, ce droit a certaines restrictions. Que ce soit au niveau du budget ou du temps nécessaire à ces formations, certaines structures en sont dénuées. Mon travail de recherche démontre au contraire que les formations continues peuvent aider à la gestion de la violence. Ces formations peuvent être utilisées à des fins personnelles, comme à des fins éducatives. Je trouve que l'essentiel réside dans une remise en question perpétuelle. Je promeus donc la formation continue, ainsi que tous les colloques ou autres réunions de groupe. Un colloque institutionnel sur le thème de la violence en général pourrait être agendé selon les disponibilités, dans les structures, par exemple.

Ateliers communs

L'outil cité dans mon rapport à destination des enfants est l'alphabétisation émotionnelle. Mais d'autres outils existent. Le but de ces outils est de valoriser l'estime que l'enfant a de lui et, lui donner d'autres moyens d'exprimer ses ressentis. Je constate dans ma pratique professionnelle, que les activités proposées aux enfants en UAPE sont un élément spécifique, qui fait de nous une unité. Je proposerai donc une activité commune à toute la structure. (Ex: décoration de l'UAPE.) Cela permettrait aux enfants d'améliorer leurs liens sociaux.

D'autres recherches sur le thème de la violence en UAPE pourraient être menées. Les sources parlant des UAPE sont pauvres, et le thème de la violence, lui, est très stigmatisé. Une question que suscite mon travail est la notion de **tolérance** face à la violence. Des thématiques telles que: "A quel moment nos actes deviennent-ils violence?"; "Comment pallier les douces-violences en UAPE?" "Jusqu'à quel point faut-il réguler la violence?" "Si on éradiquait la violence, quelle conséquences en UAPE?", pourraient être des exemples de recherches plus ciblées.

3.4 REMARQUES FINALES

Mon travail de recherche devait aboutir à plusieurs objectifs théoriques et pratiques.

Les objectifs théoriques ont été traités dans la première partie de ce rapport: la violence y est différenciée et distinguée de l'agressivité; le développement de l'enfant a permis d'identifier la dimension structurante et nécessaire de l'agressivité dans le développement de l'enfant; la violence s'est aussi révélée influencée par les réseaux sociaux de l'enfant.

Les outils pratiques ont eux aussi été démontrés. Les outils présentés ont tous pour but de réguler la violence au sein de la structure. Certains sont destinés à l'institution, d'autres aux enfants, ou à l'éducatrice elle-même.

Pour avoir une vue plus large de ma question de recherche, je me suis dirigée vers deux professionnels de l'éducation en lien avec la thématique de la violence.

Ce fut à la télévision que je vis Quentin Aebi pour la première fois. Monsieur Aebi était interrogé sur ses pratiques professionnelles dans un documentaire télévisé dédié à la violence des jeunes. Diffusé sur la RTS

(Radio-Télévision-Suisse) ce reportage était réalisé dans une école, à l'intérieur d'un quartier populaire de Genève. C'est là que mes recherches ont commencé. Internet m'a permis de retrouver le reportage intégral ainsi que les références nécessaires afin de retrouver mon futur interlocuteur. Contacté une première fois par e-mail, nos échanges écrits se sont poursuivis jusqu'au jour de notre rencontre. La rencontre a eu lieu dans cette fameuse école que j'avais vue à la télévision. Nos échanges m'ont été très bénéfiques. Ils se sont déroulés dans un cadre charmant, au centre de son espace de bureau. J'ai eu l'immense privilège de pouvoir discuter de pratiques professionnelles avec un spécialiste en la matière. C'est là que j'ai pu découvrir bon nombre d'outils inimaginés jusqu'à lors. J'ai également assisté à l'application de ses outils pédagogiques en direct. J'ai observé. Et j'ai pu prendre conscience de ce fameux lien entre éducateur et élève. Cette expérience a été riche en émotions. Je garde un excellent souvenir et une quantité d'informations. Je remercie chaleureusement M. Aebi pour son accueil et son accompagnement.

Ma deuxième rencontre est celle avec Madame Sandra Richkin. Maîtresse enfantine de formation, cette responsable de structure n'est pas tout à fait comme les autres. Alliée au Centre Malley-Prairie, l'équipe éducative qu'elle dirige prend en charge des enfants issus d'un monde de "violences". L'entretien avec Madame Richkin m'a également apporté des informations fort utiles. Grâce à elle j'ai pu faire un petit constat de la différence qui existe entre structures. C'est cette UAPE qui me fait dire que le soutien des réseaux externes est primordial. Pour cette structure, les réseaux externes sont même leurs principaux collaborateurs. Je remercie chaleureusement Madame Richkin ainsi que toute son équipe pour leur accueil mémorable.

Je suis contente de ce que m'a apporté ce travail de mémoire. Il m'a permis de me dépasser. Atteinte d'une maladie rénale en plein mois de juillet, toutes mes échéances se sont vues modifiées. Il a donc fallu que je me fasse "violence". Mais je garde d'excellents souvenirs de ces quelques mois passés. Ce laps de temps m'a donné l'opportunité de rencontrer des gens que j'estime "magiques". Des rencontres hasardeuses qui finalement font bien les choses. Peut-être n'y a-t-il pas de hasard? Peut-être que toute chose est reliée aux autres. Je vois également la violence avec un regard neuf. Dédramatisant. Ma pratique s'en est vue changée aussi. Je suis plus attentive au vocabulaire émotionnel que j'emploie. Je fais plus attention à ma posture, à mes gestes, à mes réactions. Je suis plus regardante face aux attitudes éducatives de mes collègues également. J'essaie d'apporter une réflexion sur les valeurs.

Et au final, "Il n'y a qu'une seule partie de l'univers que nous pouvons changer d'une façon certaine : soi-même." Aldous Huxley. (St-Pierre)

4 BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Paris, A.-P. (s.d.). *Etayage*. Consulté le Novembre 14, 2013, sur L'aide aux élèves: une affaire d'équipe: http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1_436855/etayage
- Aebi, Q. (2013, Octobre 29). Quel accompagnement face à la violence chez les enfants de 4 à 12 ans en Unité d'accueil pour écoliers? (J. Fernandes, Intervieweur)
- Bailly, A. (2000). *Dictionnaire Grec / Français*. Paris: Hachette.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Les âges de la vie, psychologie du développement humain*. Québec: ERPI.
- Bergeron, A., & Bois, Y. (1999). *Quelques théories explicatives du développement de l'enfant*. Québec, Canada: Ed. Soulières.
- Blaya, C. (2013). Violence scolaire: état des lieux. *Sciences humaines* n°247, pp. 38-41.
- Bonnet-Burgener, C., Brouze, C., & Chardonnes, E. (2009). *Prévenir la violence chez les jeunes: L'alphabétisation émotionnelle: des outils concrets pour mieux communiquer*. Lausanne: Favre SA.
- Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant. Dans J. S. Bruner, *Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF, coll "Psychologie d'aujourd'hui".
- Chalon, P., & Ollivier-Chantrel, C. (2013). *Mon enfant tape: que dire, que faire, comment réagir?* Paris: Eyrolles.
- Collectif. (2009). *Violent, Violence*. In : *Dictionnaire Erudit de la langue Française*. Paris: Larousse.
- Confédération, S. (s.d.). *Utilité, coût et qualité de l'accueil extrafamilial et parascolaire*. Consulté le Octobre 10, 2013, sur L'accueil de jour extrafamilial et parascolaire en Suisse.: http://www.ekff.admin.ch/c_data/f_Pub_Kinderbet.pdf
- Coupez, C. (s.d.). *Qu'est-ce qu'un outil pédagogique*. Consulté le Avril 27, 2013, sur Demain le monde...Qu'est-ce qu'un outil pédagogique?-outils pédagogiques de l'outil: <http://migration.demain-le-monde.org/article71.html>
- Dumas, J.-B., Kohli-Aeberli, M., Héritier, L., Munch, A.-M., Tritten, J.-P., & Jaun, T. (2007, Décembre 21). *Plan d'études cadre PEC / Educatrice de l'enfance ES*. Consulté le Octobre 31, 2013, sur Plateforme suisse des formations dans le domaine social: http://www.spas-edu.ch/files/DEF_PEC_EDE_2007_12_21.pdf
- Fischer, G.-N., & coll.], [. (2003). *Psychologie des violences sociales*. Paris: Dunot.
- Gaffiot, F. (1967). *Violentus*. Consulté le Mai 15, 2013, sur Dictionnaire Gaffiot Latin / Français: <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?g=violentus>
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1981). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Sous la direction de Daniel Lagache. Paris: Presses Universitaires de France.
- Les grandes étapes du développement de l'enfant*. (s.d.). Consulté le Novembre 2, 2013, sur JeunesProfs.com: <http://www.jeunesprofs.com/outils-pratiques/le-developpement-de-l-enfant>
- Martinella-Grau, V. (2011). *Comprendre et désamorcer la violence chez les jeunes: Guide d'outils pratiques pour canaliser la violence*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA.
- MUCCHIELLI, L. (2013). Violence: de quoi parle-t-on? *Sciences humaines*, n°247.
- Nasr, R. (2009). *Violence et agressivité dans la psychologie et dans les autres sciences humaines*. Consulté le 05 05, 2013, sur Les Violences Conjugales: Etude Comparative entre Liban, France et Canada.: http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2009/nasr_r#p=0&a=top
- Office Fédéral des Assurances Sociales, (. (s.d.). *Prolongation du programme d'impulsion à l'accueil extrafamilial pour enfants : modification de l'ordonnance*. Récupéré sur <http://www.bsv.admin.ch/aktuell/medien/00120/?lang=fr&msg-id=36697>
- Organisation Mondiale de la Santé, O. (2002). Rapport mondial sur la violence et la santé: résumé. Genève.

- Rességuier, I. (s.d.). *Psycho-Socio-Educatif*. Consulté le Octobre 25, 2013, sur Institut Rességuier: <http://www.institutresseguier.com/classes/2/psycho-socio-%26acute-ducatif.html>
- Richkin, S. (2013, Octobre 30). Quel accompagnement face à la violence chez les enfants de 4 à 12 ans en Unité d'Accueil Pour Ecoliers. (J. Fernandes, Intervieweur)
- Rosenberg, M. B. (2012). *Les ressources insoupçonnées de la colère : Approche de la communication non violente*. Bernex: Jouvence.
- Schneider, B. H., Normand, S., Allès-Jardel, M., Provost, M. A., & Tarabulsy, G. M. (2008). *Conduites agressives chez l'enfant; Perspectives développementales et psychosociales*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- St-Pierre, D. (s.d.). *Catégorie: Se transformer*. Consulté le Novembre 19, 2013, sur Pensées, citations et proverbes sur la transformation de soi: http://www.evolution-101.com/Pensees_sur_la_transformation_de_soi.htm
- Suisse, C. (2008). *Un état des lieux de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales COFF*. Consulté le 05 03, 2013, sur L'accueil de jour extrafamilial et parascolaire en Suisse: http://www.ekff.admin.ch/c_data/f_Pub_Kinderbet.pdf
- Tournebise, T. (s.d.). *Abraham MASLOW. Psychologie humaniste...à redécouvrir*. Consulté le Octobre 27, 2013, sur TOURNEBISE Thierry - Cabinet de Formation et Consultation: <http://www.maieusthesie.com/nouveautes/article/maslow.htm#5> Représentation pyramidale
- Vial, M., & Caparro-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Winnicott, D. W. (1984, 1994, 2004). *Agressivité, culpabilité et réparation*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

5 ANNEXES

1	<u>INTERVIEW VIERGE</u>	I
2	<u>GRILLE DE DÉPOUILLEMENT</u>	II
3	<u>EXEMPLE DE RETRANSCRIPTION</u>	IV
4	<u>RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT PRIORITAIRE (REP)</u>	V
5	<u>CONSEIL DE LA BONNE CONDUITE : RAPPORT D'ENTRETIEN</u>	VI
6	<u>CONSEIL DE LA BONNE CONDUITE : RAPPORT DE CONVOCATION</u>	VII
7	<u>IEU DE L'OIE DE LA CONNAISSANCE</u>	VIII
8	<u>TEST - PETITE ENFANCE ET VIOLENCE</u>	IX

1 INTERVIEW VIERGE

Interview

Question de départ:

«Quel accompagnement l'Éducateur de l'enfance peut-il proposer face à la violence chez les enfants de 4 à 12 ans en Unité d'Accueil Pour Ecoliers?»

Présentation:

1. Pour vous en tant que professionnel, et dans votre pratique quotidienne, qu'est-ce qu'un accompagnement?
 - 1.1 Quelles sont les limites de votre intervention?
2. Dans votre pratique professionnelle, diriez-vous que vous êtes confronté à de la violence, ou à des conduites agressives de la part des enfants?
3. Pour vous, quel est le principal, le plus important et le plus utilisé des outils pédagogiques au quotidien?
 - 3.1 D'autres outils importants?
4. A quelle fréquence renouvelez-vous vos outils pédagogiques?
5. Avez-vous un projet en cours, si oui, lequel?
6. Toutes ces méthodes (outils pédago.) sont-elles applicables en UAPE?
7. Avez-vous des collaborateurs, quels sont vos partenaires?
 - 7.1 Quelle importance ont vos partenaires dans votre pratique prof. ?
8. Une astuce pour ne pas céder soi-même à la "violence"?

Remarques ?

MERCI

2 GRILLE DE DÉPOUILLEMENT

	Quentin Aebi	Sandra Richkin
Pour vous en tant que professionnel, et dans votre pratique quotidienne, qu'est-ce qu'un accompagnement?	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Outil ♣ Objectif 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Aider l'enfant à grandir et à faire seul ♣ Garantir la sécurité
Quelles sont les limites de votre intervention?	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Maltraitance ♣ L'éducateur définit ses limites (interventions externes possibles) ♣ Réseau de plus en plus large ♣ Problème chez l'enfant ≠ bon travail 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Maltraitance ♣ Quand on ne trouve pas de solution en équipe
Dans votre pratique professionnelle, diriez-vous que vous êtes confronté à de la violence, ou à des conduites agressives de la part des enfants?	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Pas de violence, sauf si la situation traîne dans le temps ♣ Problème de communication ♣ Prévention ♣ Toujours quelque chose à faire 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Conduites agressives ♣ Peuvent à terme, si elles sont systématiques, devenir violence
Pour vous, quel est le principal, le plus important et le plus utilisé des outils pédagogiques au quotidien?	<ul style="list-style-type: none"> ♣ L'écoute ♣ Le Conseil de la Bonne Conduite (CBC) 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ La parole ♣ L'écoute ♣ Verbalisation émotionnelle
D'autres outils importants?	<ul style="list-style-type: none"> ♣ La charte de l'école ♣ Le Bureau du coaching ♣ La communication ♣ Ateliers (durant les heures de cours) (estime de soi) ♣ Ateliers parallèles (11h30-12h) ♣ Le bien-être (concierge qui rend service) 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Outils utilisés au coup par coup ♣ Pas d'outils fixes -> tâtonnement ♣ Gestion émotionnelle (smileys) ♣ Parler des douces violences en équipe (garder l'ampoule allumée) ♣ Partenariat avec les parents
A quelle fréquence renouvez-vous vos outils pédagogiques?	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Au fur et à mesure des besoins 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Au fur et à mesure de ce qui arrive
Avez-vous un projet en cours, si oui, lequel?	<ul style="list-style-type: none"> ♣ L'école des Mamans (1h/sem., sur heures scolaires) ♣ Ateliers (estime de soi) 	
Toutes ces méthodes (outils pédago.) sont-elles applicables en UAPE?	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Oui, à certaines conditions (Réseaux externes) 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Non, sauf si certaines conditions (Réseaux externes) • Temps hors-enfant

Avez-vous des collaborateurs, quels sont vos partenaires?

- ♣ Parents
- ♣ Professeurs
- ♣ Supervision
- ♣ Office Médico-Pédagogique

- ♣ Ecoles
- ♣ Parents
- ♣ Centre Malley-Prairie (CMP)
- ♣ Service de la Protection de la Jeunesse (SPJ)
- ♣ Psychologue scolaire (1x/3 mois) et plus si besoin
- ♣ Centre Martin Lütner King (formation continue)

Une astuce pour ne pas céder soi-même à la "violence"?

- ♣ Etre quelqu'un de non-violent
- ♣ Partir avant le passage à l'acte

- ♣ Passer le relais
- ♣ Etre à l'écoute de soi-même
- ♣ Garder à l'esprit que personne n'est à l'abri, Discuter avec l'enfant

Remarques?

- ♣ "L'idéal serait d'avoir tout. Maintenant, on travaille avec ce qu'on a, parce qu'on n'a pas le choix, et puis on fait au mieux avec les outils qu'on a, ou qu'on peut avoir. (...) On sème les petites graines qu'on peut semer, pour plus tard."
Sandra Richkin

3 EXEMPLE DE RETRANSCRIPTION

Extrait de l'entretien avec Monsieur Quentin Aebi, Educateur REP à l'école des Palettes, Genève.

Dans ta pratique professionnelle, tu dirais que tu es confronté à de la violence, ou à des conduites agressives de la part des enfants?

Alors, il y a deux choses différentes. Il y a soit entre eux, soit avec les adultes. Entre eux... A la base, pour moi, il n'y a pas vraiment de comportements violents. Il y a des jeux qui sont...euh... où il n'y a pas assez de communication. Parce qu'un jeu, quelque part, de bagarre, ce n'est pas forcément mal. Tant que tu mets ta limite, tu respectes l'autre, etc. Je pense que le problème, il est plus dans la communication dans ce genre de jeu, où t'arrives pas assez à dire à l'autre "stop", "là ça suffit pour moi!".

Donc entre enfants, je n'ai pas l'impression qu'il y a de la violence, concrètement. A part quelques cas vraiment extrêmes qu'on a rencontrés qu'au début. Parce qu'en fait, en arrivant, on a pris des situations qui quelque part, traînaient depuis longtemps, et c'est, je pense, avec cet état où ça traîne, ça tourne en rond, que la violence se développe.

Voilà. Mais que depuis, que maintenant on y est, et puis que ces situations qu'on a accompagnées jusqu'à la sortie de l'école, maintenant c'est tout des enfants qu'on a depuis quatre ans. Et mon travail commence depuis quatre ans où je passe de plus en plus de temps, en début d'année, dans les classes enfantines; en me disant: "Tout ce que je fais avec les tout petits, c'est gagné pour toutes les années à venir."

Donc franchement, je touche du bois. L'éducateur se touche la tête, (dit-il en se touchant la tête.)

Pour le moment, j'ai franchement l'impression qu'on est sur un : contenir la violence et, arriver à mettre des mots, arriver à donner des outils pour que les enfants puissent les utiliser autrement.

Et que du coup, quand on en arrive à de la violence, ça arrive quand-même, d'un jeu qui tourne mal etc., neuf fois sur dix, il y a une information pour moi de situation où il y aurait quelque chose à faire pour l'un ou pour l'autre.

(...)

On n'a jamais eu de la violence sur adulte, mais on a eu des enfants qui font peur. Parce qu'il était tellement mal psychologiquement, que dès qu'on lui faisait une remarque, il se sentait extrêmement agressé, pis il pouvait venir la poitrine en avant, etc., alors qu'il était tout petit!

(...)

Mais après on avait quand-même certains adultes où là, il y avait pas une relation suffisamment proche qui s'était créé avec lui, et puis que, par exemple, en récréation, il allait faire n'importe quoi et l'adulte allait dire quelque chose, et puis il n'allait pas écouter.

Et l'adulte osait plus intervenir, parce qu'il se disait : "mais si j'insiste, est-ce qu'il va faire une crise?", "est-ce qu'il va partir?", ou simplement, parce qu'il avait honte devant les autres enfants de ne pas se faire respecter.

4 RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT PRIORITAIRE (REP)

INSTRUCTION PUBLIQUE

RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT PRIORITAIRE



Le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) a créé à la rentrée 2006 le réseau d'enseignement prioritaire (REP) pour encourager la qualité des écoles dans les quartiers populaires. A la rentrée 2013, **dix-sept établissements scolaires** sur septante-neuf font partie du REP.

«Les établissements sont volontaires, les équipes s'engagent sur la base de critères qu'elles remplissent et sous certaines conditions. C'est un point important. La logique d'une adhésion est primordiale pour la réussite de l'opération», a souligné, dès la création du REP, Charles Beer, conseiller d'Etat en charge du DIP.

Alors que Genève s'engage avec détermination vers l'harmonisation du système scolaire romand et suisse, la situation socio-économique cantonale est particulière. La population genevoise présente ainsi les caractéristiques d'une grande métropole avec notamment une forte croissance démographique et une augmentation des richesses, mais aussi un taux de chômage élevé et une progression du nombre de personnes recevant une assistance sociale.

Le REP fait partie intégrante de la réorganisation de l'enseignement primaire, tant par une allocation différenciée des moyens que par la révision de la gestion des établissements scolaires, le tout dans le cadre des 13 priorités présentées en janvier 2005 par le conseiller d'Etat, Charles Beer.

<http://www.ge.ch>

http://www.ge.ch/enseignement_primaire/rep/

5 CONSEIL DE LA BONNE CONDUITE : RAPPORT D'ENTRETIEN



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Enseignement primaire
Etablissement Palettes / Bachet-de-Pesay

Etablissement scolaire
Palettes / Bachet-de-Pesay
Av. des Communes-Réunies 60
1212 Grand-Lancy

Ecole des Palettes

Année scolaire : 2013-2014

CONSEIL DE LA BONNE CONDUITE : RAPPORT D'ENTRETIEN

Prénom : _____ NOM : _____

Classe de M. / Mme : _____

Date : _____

Signalé-e par : _____

1) Les faits :

2) A été discuté :

3) Engagement :

Signature de l'élève

Signature du Conseil de la Bonne Conduite

6 CONSEIL DE LA BONNE CONDUITE : RAPPORT DE CONVOCATION



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Enseignement primaire
Etablissement Palettes / Bachet-de-Pesay

Etablissement scolaire
Palettes / Bachet-de-Pesay
Av. des Communes-Réunies 60
1212 Grand-Lancy

Ecole des Palettes

Année scolaire : 2013-2014

CONSEIL DE LA BONNE CONDUITE : RAPPORT DE CONVOCATION

Votre enfant a été convoqué le

1) Motif de la convocation :

2) Attitude pendant l'entretien :

3) Décision prise en commun :

.....
Signature du Conseil de la Bonne Conduite

Nous les parents avons pris note que notre enfant a été convoqué par le Conseil de la Bonne Conduite

Date :

.....
Signature des parents

A retourner à l'enseignant-e

Date :

.....
Signature de l'enseignant-e
qui prend connaissance des faits

Ecole des Palettes • 60, avenue des Communes-Réunies • 1212 Grand-Lancy
Tél. +41 (22) 743 17 05 • Fax +41 (22) 794 13 39 • pierre-yves.duparc@edu.ge.ch • www.geneve.ch

8 TEST – PETITE ENFANCE ET VIOLENCE

1. Lorsqu'il se trouve en présence d'autres enfants, votre progéniture est plutôt du genre :

- sauvageon, il préfère jouer à l'écart des autres enfants.
- très sociable, il est de tous les jeux avec les autres.
- ▲ parfois en groupe, parfois dans son coin.

2. Entre deux repas, vous venez de donner une compote de pommes à votre enfant. Visiblement, celle-ci est à son goût et il en mangerait bien une deuxième. Devant votre refus :

- votre enfant vous regarde avec de gros yeux, essayant de vous intimider.
- résigné, votre enfant retourne tranquillement à ses jouets.
- ▲ après vous avoir fixé dans les yeux, votre enfant se met à hurler et à se rouler par terre.

3. Avec ses petits camarades, votre enfant est plutôt du genre à :

- leur mordre les fesses pour s'emparer de leurs jouets.
- ne pas vouloir prêter facilement ses jouets.
- ▲ prêter ses jouets à ceux qui le lui demandent.

4. Le soir, votre enfant a de la peine à s'endormir...

- vous lui racontez une histoire et restez à ses côtés jusqu'à ce qu'il s'endorme.
- vous venez de passer un moment avec votre enfant, vous le mettez dans son lit et lui indiquez clairement qu'il est temps de dormir.
- ▲ vous savez qu'il apprécie la télévision, vous lui mettez un DVD de dessins animés que vous lui laissez voir jusqu'à ce qu'il s'endorme.

5. La nuit, votre enfant a tendance à se réveiller, à pleurer et à venir vous rejoindre dans votre lit :

- vous le prenez et allez calmement le recoucher, en lui expliquant que la nuit, chacun dort dans son lit.
- fatigué, vous n'avez pas le courage d'aller le remettre dans son lit et vous tolérez sa présence.
- ▲ vous vous énervez et demandez à votre enfant de retourner immédiatement dans sa chambre.

6. Votre enfant n'apprécie pas le repas que vous lui avez préparé :

- il renverse son assiette sur le sol et pousse des hurlements de colère.
- il fait la moue, mais, sur vos injonctions, accepte de manger la moitié du contenu de son assiette.
- ▲ il refuse catégoriquement de manger quoi que ce soit, malgré tous vos efforts.

7. Votre enfant a fait une grosse bêtise et vous venez de le réprimander. Très en colère, il crie et pleure bruyamment. Vous :

- le prenez dans vos bras pour le calmer et le consoler.
- lui expliquez de nouveau la teneur de sa bêtise, puis vous le laissez seul dans sa chambre avec pour consigne qu'il pourra revenir vers vous lorsqu'il sera calmé.
- ▲ vous énervez encore plus et lui criez d'arrêter immédiatement de pleurer, sous peine d'une nouvelle punition.

8. Un proche parent vient de décider. Au vu de l'âge de votre enfant, vous :

- préférez ne rien lui dire, de toute façon il est trop jeune pour comprendre.
- vous lui expliquez, à l'aide d'une photo de la personne disparue et avec des mots simples, qu'il s'en est allé pour toujours.
- ▲ vous lui dites que cette personne est partie faire le tour du monde et que nul ne sait lorsqu'il reviendra.

9. Ce qui vous tient le plus à cœur dans l'éducation de votre enfant, c'est :

- de lui donner tout ce que vous-même n'avez jamais eu.
- de l'aider à se développer en fonction de sa personnalité et de ses capacités propres.
- ▲ vous ne savez pas, vous n'avez pas réellement un objectif éducatif propre.

10. Quand votre enfant vous tient tête :

- ça vous fait rigoler de constater qu'un être aussi petit puisse se montrer aussi désaccordeur.
- ça vous angoisse, qu'est-ce que ça sera dans 10 ans s'il est déjà aussi déterminé à vous tenir tête.
- ▲ ça vous interpelle et vous vous interrogez sur la meilleure façon de résoudre ce problème.

Pour chaque question, entourez votre réponse et faites votre total de A, B et C.

questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
■	C	B	C	A	A	C	B	C	B	C
●	B	A	B	B	C	A	A	A	A	B
▲	A	C	A	C	B	B	C	B	C	A