

La relation adulte-enfant dans la littérature enfantine

Marielle Durand

Volume 2, numéro 3, automne 1976

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900027ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900027ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Durand, M. (1976). La relation adulte-enfant dans la littérature enfantine. *Revue des sciences de l'éducation*, 2(3), 223–248. <https://doi.org/10.7202/900027ar>

Résumé de l'article

Cet article fait le point sur la valeur de l'autorité véhiculée dans les livres les plus lus par les enfants francophones de 8 à 12 ans, à partir d'une enquête effectuée dans les bibliothèques publiques de la ville de Montréal, en 1968. Il met en relief certaines conceptions archaïques de l'autorité, surtout en ce qu'elle a d'autoritaire par rapport aux conceptions modernes. Il semble démontrer le peu de connaissances ou d'intuitions que les auteurs de littérature enfantine possèdent dans le domaine, ou illustrer, de ce fait, le décalage qui existe entre la littérature (produit social) et les idéologies nouvelles de la société contemporaine en ce qui concerne, en particulier, la possibilité d'une coéducation harmonieuse entre adultes et enfants.

La relation adulte-enfant dans la littérature enfantine

* Marielle Durand

RÉSUMÉ

Cet article fait le point sur la valeur de l'autorité véhiculée dans les livres les plus lus par les enfants francophones de 8 à 12 ans, à partir d'une enquête effectuée dans les bibliothèques publiques de la ville de Montréal, en 1968. Il met en relief certaines conceptions archaïques de l'autorité, surtout en ce qu'elle a d'autoritaire par rapport aux conceptions modernes. Il semble démontrer le peu de connaissances ou d'intuitions que les auteurs de littérature enfantine possèdent dans le domaine, ou illustrer, de ce fait, le décalage qui existe entre la littérature (produit social) et les idéologies nouvelles de la société contemporaine en ce qui concerne, en particulier, la possibilité d'une coéducation harmonieuse entre adultes et enfants.

Notre recherche¹, qui avait pour but d'étudier la relation adulte-enfant dans la littérature enfantine, nous a amenée à faire une enquête préliminaire auprès des bibliothécaires des bibliothèques publiques d'enfants de la ville de Montréal afin de découvrir les livres les plus lus par les enfants francophones de 8 à 12 ans.

Des 173 titres recueillis lors de cette enquête, nous en avons retenu 45 qui répondaient aux critères suivants : 1. livres considérés comme des *romans* et traités comme tels dans les bibliothèques (ont donc été exclus les albums, les bandes dessinées et les journaux illustrés) ; 2. livres dont la date de publication était postérieure à 1945 (fin

* Durand, Marielle : bibliothécaire, Université de Montréal,

de la deuxième guerre mondiale) ; 3. livres s'adressant à des enfants de 8 à 12 ans, sans distinction de sexes.

À partir de cet échantillon de livres, nous avons procédé, après l'étude des sources pertinentes à la littérature enfantine² et aux diverses conceptions de l'autorité à travers les âges³, à l'analyse de contenu en rapport avec notre sujet : *les manifestations du pouvoir de l'autorité de l'adulte vis-à-vis de l'enfant-personnage et les réactions de celui-ci face à ce pouvoir*. Notre recherche s'est soldée par l'évidence d'un comportement autoritaire de la part de l'adulte vis-à-vis de l'enfant, par des réactions plutôt négatives de la part de celui-ci et, par voie de conséquence, par l'absence quasi totale de dialogue dans la relation adulte-enfant. Ce jugement de valeur a été explicité par une reprise des fréquences reliées à chacune des catégories découvertes par l'analyse de contenu et par un ensemble de discussions appuyées sur des auteurs reconnus.

Les statistiques ont révélé que l'adulte exerçait son pouvoir d'autorité vis-à-vis de l'enfant par 459 manifestations positives contre 243 manifestations négatives réparties comme suit :

Les manifestations du pouvoir de l'autorité

| Les manifestations positives | Les manifestations négatives |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Les manifestations directrices | 1. Les manifestations répressives |
| les ordres 248 | les menaces 39 |
| les décisions 28 | les défenses 48 |
| les directives 96 | les refus 25 |
| — | — |
| 372 (81%) | 112 (46%) |
| 2. Les manifestations gratifiantes | 2. Les manifestations correctives |
| les récompenses 12 | les reproches 65 |
| les approbations 3 | les punitions 66 |
| les permissions 72 | — |
| — | 131 (54%) |
| 87 (19%) | — |
| — | — |
| 459 (100%) | 243 (100%) |

Ces constatations font voir la prépondérance de manifestations directrices sous formes d'ordres qui apparaissent majoritairement dans les livres analysés et montrent le partage quasi égal des manifestations répressives et correctives dans les livres analysés. Les « indices » des manifestations positives et négatives de l'autorité s'élevant à 105, cela porte le total des manifestations à 807.

Quant à l'enfant, il réagit aux manifestations de l'autorité de l'adulte par des sentiments et des actes tantôt positifs, tantôt négatifs. En voici le tableau statistique :

Les réactions de l'enfant face au pouvoir de l'autorité

| | | | |
|----------------------------|-----------|----------------------------|------------|
| 1. Les réactions positives | | 2. Les réactions négatives | |
| a. Les sentiments | | a. Les sentiments | |
| de confiance | 3 | de crainte | |
| d'amour | 5 | et de méfiance | 79 |
| de culpabilité | 4 | de frustration | |
| de repentir | 16 | et d'injustice | 22 |
| — | — | d'insécurité | |
| | 28 (35%) | et d'impuissance | 1 |
| | | — | — |
| | | | 112 (60%) |
| b. Les actes | | b. Les actes | |
| l'obéissance | 37 | le contournement | |
| l'aveu | 9 | de l'autorité | 23 |
| l'auto-punition | 3 | la résistance | 47 |
| les résolutions | 4 | la révolte | 6 |
| la réparation | 3 | — | — |
| — | — | | 76 (40%) |
| | 56 (65%) | | — |
| — | — | | — |
| | 84 (100%) | | 188 (100%) |

Ces constatations font voir la prépondérance de l'obéissance qui apparaît majoritairement dans les réactions positives de l'enfant vis-à-vis de l'autorité et celle des sentiments de crainte et de méfiance qui montre que l'enfant réagit négativement à l'autorité surtout par l'expression de ces sentiments.

À partir de ces données, nous avons abouti à certains caractères dans l'exercice du pouvoir de l'autorité : unilatéral, arbitraire, sélectif, subjectif, limitatif, conventionnel et négatif ainsi qu'à certains caractères des réactions des enfants : caractères tantôt appréhensif (inquiet), frustré, culpabilisé, limité, tantôt contestataire, dépendant et soumis, ce qui, en somme, corrobore, à travers la littérature enfantine, les opinions et les théories d'auteurs reconnus sur l'autorité, à savoir qu'elle s'exerce d'une façon autoritaire sur l'enfant et que celui-ci l'accepte ou la rejette, selon les cas.

*CARACTÈRES DE L'EXERCICE DE L'AUTORITÉ DE L'ADULTE**1. Caractère unilatéral de l'exercice de l'autorité*

L'autorité, dans les livres analysés, est avant tout perçue comme un droit de commander, d'imposer l'obéissance. L'acte archétype du commandement des parents exprime ici la conception idéale de l'autorité. D'une part, l'écrasante supériorité de la

force des adultes, l'évidente satisfaction éprouvée dans l'exercice de cette forme d'autorité pratiquement exclu de leur univers propre, la fréquente indisponibilité des parents vis-à-vis d'un âge sans pitié, la tendance à reproduire le style d'autorité que les parents ont eux-mêmes subi dans leur enfance et, d'autre part, la faiblesse et l'inexpérience des enfants convergent vers la parole brève et sans réplique de l'impératif.

Ainsi que l'a montré admirablement Spencer, l'enfant est arrêté à chaque pas, à chaque geste, à chaque manifestation de sa volonté, par une défense ou par un ordre. Plus il est jeune, plus il subit de contraintes.

À mesure qu'il avance en âge, d'autres facteurs interviennent dans la direction de sa conduite. L'enfant veut faire telle chose. On le lui défend. Il s'obstine. On le punit. Il s'obstine encore. La force apparaît. On le bat. À partir de ce moment il comprend qu'il lui est impossible de faire tout ce qu'il veut. Pourquoi ? Parce que ses parents, parce que ses maîtres s'y opposent, et *qu'ils sont plus forts que lui*.⁴

Plus l'enfant est jeune, plus la nature le trouve désarmé face à l'injonction d'une voix haute et ferme. Qu'en résulte-t-il dans la littérature enfantine ? Ou bien l'enfant apprend à subir passivement le joug d'une autorité qui prévient toute demande d'éclaircissement sur le sens du commandement, ou bien il se cabre dans la révolte qui seule relance dramatiquement la relation intersubjective à moins qu'il ne plie finalement, entraînant un refoulement de son agressivité rentrée qui, à la longue, abîme la transparence de son rapport avec l'autorité. D'emblée, le commandement écarte en effet l'explication ou la justification qui réintroduiraient une certaine réciprocité à l'intérieur de la relation d'autorité. L'ordre est bien plutôt régulièrement accompagné d'une foudroyante menace : « Descends, ou je t'administre une raclée... »⁵ Admirons en passant la majesté de l'expression « administrer » (une raclée, une volée, ou une fessée...) qui pourrait bien plonger ses racines dans les lois et ukases de l'omnipotente Administration : l'adulte se voit comme le ministre de l'autorité. Maria Montessori souligne ce droit du plus fort :

Voilà donc la situation de l'enfant qui vit dans l'ambiance de l'adulte : c'est un dérangeur qui cherche, et ne trouve rien pour lui ; qui entre, mais qui est expulsé. Sa position est comme celle d'un homme sans droits civiques et sans ambiance propre : un extra-social, que tout le monde peut traiter sans respect, insulter, battre, punir, en exerçant un droit reçu de la nature : le droit de l'adulte.⁶

On ne recule pas davantage devant le chantage : « Vous allez rentrer à l'instant ou je dis tout à votre père ». ⁷ Ainsi, la connivence des parents étend le filet de la vigilance et de la discipline de la famille aux voisins. Dans ce cas précis, la connivence tacite des adultes entre eux est fondée, d'une part, sur la force de leur pouvoir autoritaire vis-à-vis des enfants, et, d'autre part, sur la crainte ou la peur des enfants face à ce pouvoir. La seconde tactique selon laquelle les adultes prennent à témoin des person-

nages imaginaires doués d'un pouvoir exceptionnel et terrifiant dans le but d'effrayer les enfants est non moins abusive. Elle exploite également la force de l'autorité contre la faiblesse impuissante et menacée des enfants.

La proportion des ordres (248) par rapport aux décisions (28) et aux directives (96) est assez significative d'autant plus que l'adulte ne demande jamais son avis à l'enfant, d'où l'absence totale de dialogue dans ce genre de manifestations de l'autorité. En revanche, les directives laissent un certain choix à l'enfant, mais elles sont, de toute façon, beaucoup moins fréquentes que les ordres. Sans doute l'enfant se sent-il parfois obligé de les suivre, mais les directives n'ont pas la même force ni le même caractère impératif que les ordres ; ce qui laisse par le fait même la porte ouverte au dialogue. Les résultats de la fréquence des ordres et des directives laissent croire que l'éducation ne peut se faire sans pression ni contrainte, justifiées ou non. L'autorité semble tributaire en particulier du rythme et des contingences de la vie quotidienne. Les contextes ne nous révèlent pas toujours les intentions des adultes, mais on a pu observer que dans certains cas les ordres étaient donnés dans le but d'avoir la paix ou de se débarrasser des enfants.

2. *Caractère arbitraire du comportement de l'adulte*

Le caractère arbitraire de l'autorité apparaît surtout dans l'administration des sanctions et dans la routine et le traditionalisme des règles de conduite à suivre. Les punitions corporelles ou physiques sont les plus nombreuses (30) probablement parce qu'elles sont les plus faciles, les plus immédiates ou les plus sécurisantes pour l'adulte. Elles varient de la simple tape au fouet et pour des actions allant de l'espièglerie à la querelle. Certaines de ces punitions visent au raffinement comme celle de « piquer », par exemple, dans laquelle on peut voir quelque chose de subtilement calculé qui n'apparaît pas dans la tape, la gifle ou la taloche dont le caractère spontané est assez évident. Ces punitions sont assez arbitraires puisqu'elles sont administrées de façon impulsive et pour des actions de nature différente.

Les punitions par les privations de nourriture et l'isolement revêtent aussi un caractère arbitraire puisqu'elles sont administrées sans référence à quoi que ce soit. Il est curieux de remarquer, par exemple, que la gourmandise qui n'apparaît qu'une fois dans la totalité des actions réprouvées est punie par une correction physique plutôt que par une privation de nourriture, laquelle serait beaucoup plus appropriée. Les théories de Rousseau et de Spencer sur les punitions intrinsèques ou conséquentes à la faute ne trouvent même pas ici d'applications appropriées puisqu'on ne corrige pas l'enfant en lui faisant subir les conséquences directes de ses actions jugées coupables. Néanmoins, les privations de nourriture s'accompagnent dans la majorité des cas de l'isolement dans la chambre. L'isolement dans un endroit non familier accentue chez l'enfant son sentiment de détresse, d'abandon ou d'anxiété. Les pénitences d'isolement dans l'obscurité (cave, cachot), surtout lorsqu'elles s'accompagnent de la présence menaçante d'animaux

(araignées, rats), sont génératrices de peur souvent dramatique et disproportionnée dans l'imagination de l'enfant.

Quant à l'escapade, qui est un genre de fuite, elle est punie par le cachot que l'on peut comparer à une sorte de ghetto pour l'enfant. La sévérité des punitions n'est pas proportionnée au délit : jouer de la flûte au lieu de travailler, faire une escapade, crier, se fâcher, sont punis plus sévèrement que le fait de se sauver de la maison, de se quereller ou de copier en classe. Les punitions par la tâche sont, dans un sens, moins arbitraires que les punitions corporelles, les privations de nourriture ou l'isolement puisqu'elles sont intimement reliées aux fautes commises. L'arbitraire, dans ces cas, se situe non plus au niveau de la nature des punitions, mais plutôt au niveau de la quantité du travail à faire. En effet, celui-ci est souvent excessif par sa longueur ou sa durée. On remarque également que les parents donnent rarement une tâche scolaire à faire à la maison en guise de pénitence. Ils préfèrent donner des tâches ménagères qui sont d'ailleurs plus logiques, moins arbitraires que les autres types de punitions. Par ailleurs, les punitions d'ordre ménager qui ne semblent ni excessives ni abusives sont moins utilisées que celles d'ordre scolaire qui totalisent presque les 4/5 du travail donné aux enfants comme pénitence. On peut alors se demander si la mesure dans l'administration des punitions concernant le travail n'est pas davantage respectée quand il s'agit de punitions d'ordre ménager données à la maison par les parents que lorsqu'elles concernent le travail scolaire donné par les professeurs, à l'école. Il faut dire que les histoires des livres analysés se passent en majorité dans des milieux bourgeois. Par ailleurs, on peut se demander également si le travail scolaire, qui est l'apanage de l'enfant, favorise chez l'adulte une certaine tendance abusive dans ce type de mesures coercitives qui y est relié par rapport au travail ménager qui s'exécute normalement dans la famille, un peu par tout le monde. Le travail scolaire représente de toute façon aux yeux de l'adulte une importance plus grande que le travail ménager et il est pressenti comme quelque chose de désagréable et d'ennuyeux puisqu'on s'en sert comme pénitence à donner à l'enfant. La punition scolaire, quand elle est excessive, prend un caractère abrutissant qui n'apparaît pas dans les autres types de punitions. C'est sans doute ce caractère qui la rend si pénible et rébarbative aux yeux des enfants qui sont par nature inventifs, curieux et sans cesse en mouvement.

Pour ce qui est des récompenses, elles nous semblent moins arbitraires que les punitions, parce qu'elles sont attribuées d'une façon plus mesurée et pour des actions à peu près identiques : bonne conduite, obéissance, travail. Les récompenses de type monétaire et affectif en sont peut-être les deux exemples les plus frappants. L'adulte saisit également la portée sinon psychologique, du moins physique, qu'opèrent les gratifications orales chez l'enfant. C'est pourquoi il appuie son autorité sur ces besoins primaires dans l'application de ses sanctions. Ainsi avons-nous noté 9 privations de nourriture et 4 gratifications d'ordre oral dans les livres recensés. Quant aux autres sanctions, on peut faire un certain lien sur le plan affectif entre l'isolement et le baiser qui éloigne ou

rapproche l'adulte de l'enfant. Dans ce type de relations, on remarque une fréquence 8 fois plus grande en faveur de l'isolement. L'écart est assez significatif et corrobore d'une certaine façon le manque de dialogue entre adultes et enfants noté au cours de cette étude et analysé au caractère unilatéral de l'autorité. En effet, si pour corriger l'enfant d'une action jugée fautive, l'adulte coupe tout lien avec lui, il y a de fortes chances pour que la punition soit davantage ressentie comme un rejet ou une perte de l'amour d'autant plus que le sentiment d'infériorité de l'enfant s'accroît du fait de sa faute.

Certains auteurs se sont élevés contre l'usage des sanctions, quelles qu'elles soient au nom du respect de la personne humaine ou des effets négatifs qu'elles produisent :

Il n'y a pas de respect pour autrui (affirme Krisnamurti) lorsqu'intervient l'idée de récompense, car l'avantage que l'on y cherche ou la punition que l'on redoute deviennent bien plus importants que le sentiment du respect.⁸

Pour sa part, Neill soutient que « la récompense est superflue et négative ».⁹ En fait, on dénonce davantage les conséquences psychologiques des punitions telles que la haine, l'atteinte à la dignité naturelle, les sentiments d'infériorité et le déplaisir que représente la perte de l'amour des parents que les effets bénéfiques qui peuvent résulter des récompenses. Celles-ci sont davantage envisagées aujourd'hui sous un angle moral, comme l'approbation par opposition au blâme, que sous un angle de rémunération pour le travail ou la bonne conduite. « Il y a une approbation tacite (dit Alfred Binet) qui est de l'action la plus heureuse. »¹⁰

Cependant, si l'on compare le nombre des récompenses (20) à celui des punitions (66), dans les livres analysés, on peut supposer que l'adulte voit encore dans les mesures coercitives un moyen nettement plus efficace de se faire obéir de l'enfant.

3. *Caractère sélectif de l'exercice de l'autorité*

Nous avons pu remarquer, dans les livres analysés, que l'adulte privilégiait le travail par rapport au jeu. En effet, la valorisation du travail apparaît d'une façon singulière à travers les actions récompensées puisqu'il a la plus haute fréquence parmi toutes les actions qui se sont vu attribuer des récompenses. Les adultes-personnages voient donc dans le travail une valeur très spéciale reliée au mérite et à l'effort et qui se situe dans la ligne de la tradition chrétienne. S'ils le gratifient, c'est qu'ils ne le considèrent pas comme naturel et cela donne à l'univers ludique de l'enfant une importance accrue. En effet, nous avons pu constater au cours de cette étude, que l'adulte en tenait compte dans le choix de ses récompenses ou dans son accord à donner certaines permissions qui, d'ailleurs, ont toutes un caractère ludique. Cela montre l'importance que l'enfant lui accorde comparativement au travail valorisé par l'adulte. Dans les permissions accordées à l'enfant, l'adulte devient alors complice de ce qui caractérise l'univers enfantin. L'adulte a l'intuition et peut-être même la conviction qu'en agissant de la sorte il sert mieux ses

intérêts, soit en comblant certains de ses besoins personnels, soit en consolidant son autorité sur l'enfant. Par ailleurs, l'importance qu'il accorde au jeu transparaît également dans l'administration de certaines punitions. Il est facile alors de constater la puissance autoritaire qui lui vient de ce côté.

4. *Caractère subjectif de l'exercice de l'autorité*

Certaines punitions administrées à l'enfant par l'adulte ont un caractère nettement subjectif dans les livres analysés. Ainsi, c'est pour avoir contredit son père sur des opinions politiques ou pour avoir pris le perroquet de sa mère que des enfants se voient infliger des punitions. Dans ces cas, il y a une certaine identification de l'adulte avec ses propres idées ou ses biens personnels de telle sorte qu'il réagit d'une façon véhémente, injuste pour les enfants. Il en est de même pour l'adulte qui, ayant peur des chats, fait mettre l'enfant qui a osé en envoyer à son amie « dans une cave noire au milieu des salamandres et des rats ». ¹¹ Cette punition laisse supposer que la peur de l'adulte est à l'origine du choix de sa pénitence, également susceptible d'effrayer l'enfant. D'autre part, lorsque l'adulte enferme l'enfant à double tour dans une chambre à outils parce qu'il crie et tambourine à coups de poing, ¹² la punition ressemble beaucoup plus à un désir de l'adulte d'avoir la paix qu'à une action positive en vue du bien de l'enfant. Un autre exemple est celui de la Directrice qui interdit à ses élèves de se battre entre elles, non pas parce que c'est mal, mais parce qu'il faut sauvegarder la réputation de son école. En effet, elle dit à la fillette de ne pas frapper sa camarade parce que « ce n'est pas convenable » et que de surcroît, ce n'est pas convenable « pour une fille ». ¹³ Il y a donc là, en plus d'un jugement moral, une discrimination vis-à-vis le sexe féminin qui laisse supposer que c'est plus convenable pour les garçons de se battre que ce ne l'est pour les filles.

Quant à la discrimination de classes sociales, elle se manifeste d'une façon tangible lorsqu'il s'agit de gens de la noblesse en contact avec des domestiques. C'est ainsi, par exemple, qu'une lingère à l'emploi d'une famille noble craint de se faire gronder par ses maîtres si elle laisse jouer la fille d'une marquise avec une petite fille « qui n'est pas de son rang ». ¹⁴ Par ailleurs, lorsqu'il y a dispute entre un enfant d'humble condition et un enfant de la noblesse, on prend carrément parti pour ce dernier : « Cette fois, vous dépassez les bornes ! Vous insultez la fille d'un duc et pair, vous la frappez sauvagement ! » ¹⁵ De plus, on est injuste dans la punition que l'on donne à la suite d'une dispute de cet ordre. Dans le cas présent, par exemple, non seulement on ne punit que la fille d'humble condition, mais la punition est excessive : coups de fouet, séquestration et privation de nourriture. ¹⁶ Des préjugés sociaux influencent donc ici les mesures coercitives des adultes-personnages reproduisant ainsi des attitudes ou des comportements caractéristiques de certaines époques de l'histoire.

5. *Caractère limitatif de l'exercice de l'autorité*

Dans les manifestations du pouvoir de l'autorité de l'adulte sur l'enfant, nous avons remarqué l'absence totale ou partielle de certaines valeurs telles les valeurs affectives, morales, religieuses, culturelles, esthétiques et monétaires, ce qui, par voie de conséquence, donne à l'exercice du pouvoir de l'autorité de l'adulte un caractère limitatif.

Les valeurs affectives reliées directement à l'autorité sont pratiquement exclues des rapports adulte-enfant. Nous n'avons retracé qu'un seul passage où la mère récompense sa fille par un baiser. Ce genre de récompense peut être gratifiant pour l'enfant en ce sens qu'il peut voir dans ce geste une preuve tangible de l'amour et de l'approbation de sa mère. Cette preuve d'amour est égale à une preuve d'acceptation pour l'enfant et engendre, par le fait même, un sentiment de sécurité. Sans doute, tous les types de récompense sont-ils de nature à engendrer des liens affectifs entre les personnes qui les donnent et celles qui les reçoivent, mais ici la manifestation affectueuse en est directement l'objet : « Le tendre baiser qu'elle (sa mère) dépose sur les joues brûlantes de l'enfant récompense la fillette de sa générosité ».¹⁷

En revanche, nous pouvons dire que les relations affectueuses de l'adulte envers l'enfant et vice versa apparaissent comme naturelles et gratuites puisqu'on les mêle rarement à l'idée de récompenses ou de punitions. On peut donc en déduire qu'il n'y a pas de chantage à l'amour, du moins en ce qui regarde les sanctions, dans les livres étudiés.

Contrairement aux règles de bonne conduite, les valeurs morales font très peu l'objet de manifestations d'autorité de la part de l'adulte. Les directives enregistrent la plus haute fréquence dans ce genre de manifestations ; on note par ailleurs 1 défense et 8 reproches de cet ordre tandis que les approbations, au nombre de 3, relèvent toutes du domaine de la morale. L'approbation est donc avant tout perçue comme un encouragement aux vertus morales plutôt qu'à la bonne conduite. Par ailleurs, les reproches d'ordre moral étant faits avec moins de sévérité que les reproches relatifs à la bonne conduite, on peut en déduire que les adultes ont une attitude particulière face à la morale naturelle — attitude que l'on pourrait qualifier de positive et de discrète à la fois. De plus, les reproches s'accompagnant en général d'un certain détachement de la part de l'adulte vis-à-vis de la morale elle-même ; il semble que celui-ci soit davantage intéressé par les conséquences pratiques des actions qu'il reproche à l'enfant que par la nature même de ces actions. Aussi réagit-il plus fortement quand il s'agit d'actions touchant des règles de conduite que lorsqu'il s'agit d'actions relatives à la morale. On peut se demander si l'éducation morale, dans la littérature enfantine, est négligée en comparaison de l'éducation en général ou si les adultes-personnages veulent respecter une certaine conscience personnelle des enfants en ne se mêlant pas trop du domaine de la morale.

Les livres d'enfants écrits après-guerre¹⁸ n'ont pas ce caractère « édifiant » qui caractérisait la littérature du XIXe siècle puisque nous n'avons trouvé que 7 passages

où il est question de Dieu dans le cadre de la religion catholique — aucune autre religion n'étant pressentie ou représentée comme telle. Deux passages concernent l'au-delà, c'est-à-dire le ciel ou l'enfer et Dieu y est perçu comme un juge plutôt qu'un père ; de plus, son jugement regarde la vie future. L'idée selon laquelle la vie est un passage, une épreuve pour gagner son ciel, est alors implicitement exprimée. Toutes les règles de vie sont envisagées dans cette perspective de la récompense ou de la punition finales. L'enfer est perçu comme un rejet de Dieu alors que le ciel l'est comme une manifestation de son amour. Dans les deux cas, les directives se résument à ceci : il faut combattre le péché afin de ne pas mériter l'enfer et faire la volonté de Dieu si on veut aller au ciel. Quant aux autres passages, ils font plutôt appel à l'intercession de Dieu, soit pour lui demander une faveur, soit pour implorer son pardon. Tantôt on perçoit Dieu comme tout-puissant, tantôt comme miséricordieux. Les images ou les perceptions de Dieu sont donc différentes et diversifiées, des plus bienveillantes aux plus terrifiantes.

L'exercice de l'autorité des adultes-personnages envers les enfants ne se manifeste que très rarement à travers certaines valeurs culturelles ou esthétiques. En effet, les récompenses les plus usuelles sont celles qui ont trait à la nourriture ou au jeu. On n'a noté qu'une seule récompense de type esthétique touchant à la fois des valeurs culturelles et dont le raffinement est assez spécial : il s'agit de la récompense de boire son chocolat « dans de beaux bols de porcelaine ». ¹⁹ Il est curieux de constater que les livres analysés, dont l'action se passe généralement dans des milieux bourgeois, ne véhiculent pas davantage de valeurs culturelles. Rappelons en passant que les livres de la Comtesse de Ségur, par exemple, donnaient beaucoup plus d'importance à ce genre de valeurs. En effet, on voyait souvent des enfants recevoir des livres d'histoires ou des crayons à dessiner en récompense de leur bonne conduite. Dans notre étude, rien de cela n'apparaît. Il est vrai que la Comtesse de Ségur peignait des milieux aristocratiques et que l'action de ses livres se passait au XIX^e siècle. Néanmoins, on peut supposer que les valeurs transmises dans certains livres d'enfants d'après-guerre ne sont pas les mêmes que celles véhiculées au siècle passé.

La valeur de l'argent comme moyen d'exercer son autorité n'a pas ou peu de prise dans les livres analysés. En effet, on ne rencontre aucune pression de l'adulte en ce sens pour se faire obéir de l'enfant. Seule une récompense de type monétaire a été enregistrée et encore là, elle est litigieuse : il s'agit de l'enfant qui reçoit un sou pour avoir fait une commission à sa tante. ²⁰ Dans ce cas précis, on peut se demander si l'argent n'est pas considéré comme un salaire pour une action très particulière (service à rendre), plutôt que comme une gratification ou récompense au même titre que les autres. La notion d'argent comme récompense véhicule toute une gamme de valeurs très complexes reliées aux rapports de l'adulte avec l'enfant et à la qualité de leurs échanges réciproques.

L'absence de certaines valeurs comme les valeurs affectives, morales, religieuses, culturelles, esthétiques et monétaires dont on vient de parler, donne à l'autorité transmise dans les livres analysés son caractère limitatif.

6. *Caractère conventionnel de l'exercice de l'autorité*

L'importance qu'accordent les adultes-personnages aux règles de conduite est prédominante. En effet, celles-ci remportent la plus haute fréquence en ce qui a trait aux ordres, aux directives, aux défenses et aux reproches. Peut-être pouvons-nous trouver dans la multiplicité quotidienne des actions de cette nature une explication à ce phénomène. Il reste que les valeurs touchant la bonne conduite, la bienséance et la prudence élémentaire, forment en quelque sorte l'essentiel des manifestations de l'autorité de l'adulte sur l'enfant dans les livres analysés.

Si les punitions et les récompenses médiatisent l'autorité de l'adulte, les défenses et les permissions dirigent la vie de l'enfant. Celle-ci est alors calquée sur les valeurs de l'adulte puisque les défenses sont le miroir de ce qu'il ne faut pas faire. En ce sens, les défenses se différencient des ordres par leur caractère essentiellement négatif. Ce genre d'interventions de l'autorité forme pour une large part la conscience morale de l'enfant, son surmoi façonné à l'image d'une volonté supérieure. Qu'elles soient légitimes ou non, les défenses ne transmettent pas moins des valeurs périmées pour l'enfant, des règles de conduite ou de vie dictées par les usages, les convenances, les mœurs ou les coutumes d'une civilisation particulière. C'est avec une certaine véhémence que Neill s'indigne contre cette imposition continuelle de valeurs : « L'éternelle imposition aux enfants de conceptions et de valeurs adultes est un grand péché contre l'enfance ».²¹ Poursuivant sa pensée, il affirme que :

... le progrès de la civilisation consiste à délivrer le monde de sa façade et de sa médiocrité. Nous devons laisser à nos enfants la liberté d'aller un peu plus loin que le vernis de notre culture.²²

À première vue, ces paroles semblent trop virulentes, et partant discutables, mais si l'on convient que les défenses les plus nombreuses faites par l'adulte à l'enfant dans les livres étudiés sont d'ordre conventionnel et réglementaire, on ne doute plus du bien-fondé de ces assertions. On a constaté d'ailleurs que les défenses les mieux acceptées par l'enfant ne sont pas celles qui relèvent de valeurs purement sociales comme la bienséance ou les bonnes manières, mais au contraire celles qui relèvent de la prudence, par exemple. Aussi peut-on supposer qu'il saisit davantage son propre intérêt dans ce genre d'intervention de l'adulte contrairement aux défenses de type conventionnel. La même remarque s'applique pour les défenses les moins bien acceptées par l'enfant, celles qui se réfèrent à la fréquentation d'amis et qui amènent presque toujours des transgressions. C'est comme si l'enfant éprouvait ce genre de punition comme une intrusion indue dans ses sentiments intimes et, par surcroît, comme une injustice à l'égard de ses amis présumés innocents. Dans ce type d'interdictions, les liens affectifs qui unissent les enfants l'emportent donc sur le pouvoir prohibitif des adultes.

Tandis que les défenses freinent des actions possibles des enfants, les reproches viennent juger des actions ou des omissions déjà réalisées. Et parmi les reproches, ce ne

sont pas ceux qui réprovent des actes spécifiques qui font le plus de mal aux enfants, mais ceux qui sont des condamnations globales de leur frêle personnalité. Neill l'a bien fait remarquer :

*... ce que vous faites à l'enfant n'a pas d'importance, c'est la façon dont vous le faites qui en a. Ce n'est pas grave de faire déguerpir l'enfant d'auprès du piano, tant que vous ne lui donnez pas mauvaise conscience parce qu'il a enfoncé des clous. Il n'y a pas de mal à insister sur vos droits individuels, tant que vous ne portez pas un jugement moral impliquant l'idée du bien et du mal. Ce sont les mots comme vilain, mauvais, sale qui font du mal.*²³

Dans les livres analysés, les reproches adressés à l'enfant sont en majorité des reproches d'ordre conventionnel (72%). Bien qu'ils concernent des actions généralement anodines de la vie quotidienne, l'impact n'en est pas moins grand à cause de la sévérité de ces reproches et du ton avec lequel ils sont exprimés. En effet, le ton que l'adulte emploie pour faire un reproche peut donner à celui-ci une coloration morale particulière :

Le ton de voix que le père adopte pour crier : « Arrêtez ce tintamarre ! » est une expression sincère et ouverte de son impatience. Le ton de la mère qui dit : « Pff ! Que c'est sale », est un ton choqué et moralisateur.²⁴

Le pouvoir réprobateur de l'adulte représente une autre façon d'inculquer ou de véhiculer ses propres valeurs et il se dégage de notre étude que les valeurs relevant de normes conventionnelles sont les mieux protégées. La discipline, en ce sens, joue un rôle important dans les valeurs transmises.

7. *Caractère négatif de l'exercice de l'autorité*

Parmi les 807 manifestations du pouvoir de l'autorité de l'adulte sur l'enfant, seules les approbations (3) et les récompenses (12) ont un caractère nettement approuvateur et peuvent être considérées comme des renforcements positifs. Par ailleurs, les punitions (66), les défenses (48) et les reproches (65) entrent dans la catégorie des renforcements négatifs à cause des réactions et sentiments qu'éprouve l'enfant à leur endroit. Les manifestations de l'autorité que Skinner caractérise comme des renforcements révèlent donc une profonde asymétrie dans les livres analysés. En effet, les renforcements négatifs au nombre de 179 (punitions, défenses, reproches) contrastent singulièrement avec les renforcements positifs au nombre de 15 (récompenses, approbations). Il semble donc que les adultes-personnages utilisent 12 fois plus leur autorité de façon négative que de façon positive.

Dans le cas des punitions, ce sont celles de nature physique ou corporelle qui sont les plus nombreuses. En général, elles semblent exprimer des impulsions violentes de la part de l'adulte plutôt que des intentions mesurées et réfléchies. Souvent, dans ce genre de punitions, l'adulte a l'air de se soulager lui-même plutôt que de soulager

l'enfant d'un sentiment probable de culpabilité. À part la punition d'être « fouettée jusqu'au sang avec la badine »²⁵, on ne peut pas dire que les punitions corporelles ou physiques soient tellement graves. Elles peuvent même être, dans un certain sens, moins néfastes que certains types d'isolement qui favorisent le refoulement ou brisent tous contacts ou liens affectifs avec l'enfant. Cependant, nous voyons dans ces comportements un manque de respect envers la personne de l'enfant, tout comme dans le cas d'un adulte qui frappe un autre adulte. Nous n'avons retracé aucun cas où l'adulte s'excusait d'avoir été trop violent ou brutal avec un enfant. Au contraire, tout se passe comme s'il avait un certain droit sur la personne physique de l'enfant. Par ailleurs, nous pouvons observer que dans bien des cas les punitions sont doubles : punition physique et isolement, privation de nourriture et isolement ; seules les punitions concernant le travail sont simples.

Certains auteurs se sont penchés sur le problème des différents types de punitions données aux enfants. C'est ainsi que Durkheim, par exemple, s'élève contre l'immoralité des punitions corporelles et l'absurdité des *pensums* :

... c'est un singulier moyen de protéger la morale que de la défendre par des moyens que la morale réproouve. C'est affaiblir d'un côté les sentiments que l'on veut raffermir de l'autre. Un des principaux objets de l'éducation morale est de donner à l'enfant le sentiment de sa dignité d'homme. Or, les peines corporelles sont de perpétuelles offenses à ce sentiment. Elles ont donc à cet égard un effet démoralisant.²⁶

... pour qu'une peine puisse avoir quelque action éducative sur celui à qui elle est infligée, il faut qu'elle lui paraisse respectable. Mais le *pensum* est chose absurde, dépourvue de tout sens, et on méprise ce qui est absurde. Il faut donc que les tâches supplémentaires, auxquelles est astreint l'enfant qui a commis une faute, aient le même caractère que ses devoirs ordinaires, et qu'ils soient traités et corrigés comme tel.²⁷

Le taux élevé des reproches (79) contraste singulièrement avec les quelques rares manifestations d'approbation (3). Il y a, dans les reproches, une désapprobation morale génératrice de sentiments de culpabilité chez l'enfant à cause surtout du caractère moralisateur qui s'associe au surmoi, « représentant des parents dans l'âme de l'enfant ».²⁸ À l'âge où l'enfant doit s'affirmer pour accéder à l'autonomie, il se voit le plus souvent rabroué par l'adulte qu'encouragé par lui. On peut se demander d'où vient cette tendance aussi marquée à la réprobation lorsque l'on connaît les besoins de sécurité et de liberté de l'enfant ?

Le peu de manifestations d'approbations de l'adulte à l'égard de l'enfant, nous laisse pour le moins perplexe. L'approbation serait-elle vue par l'adulte comme une certaine crainte de perdre le prestige rattaché à l'autorité ? Il est significatif que l'adulte préfère davantage récompenser l'enfant que de le féliciter de sa conduite. La récompense ne valorise-t-elle pas son auteur à ses propres yeux autant qu'elle comble celui qui la

reçoit ? Le don n'est-il pas un moyen subtil d'obliger l'enfant ? Pourtant, nombre de pédagogues l'observent, l'approbation réjouie de la conduite de l'enfant exerce sur lui une stimulation éminemment positive.

On peut donc se demander pour quelles raisons ce pouvoir approbateur de l'autorité, pourtant si sécurisant pour l'enfant, est si peu exploité dans la littérature enfantine.

Ces quelques considérations sur les caractères de l'autorité nous amène maintenant à celle du comportement (réactions) de l'enfant à l'égard de l'autorité.

CARACTÈRES DES RÉACTIONS DE L'ENFANT À L'ÉGARD DE L'AUTORITÉ

1. Caractère appréhensif des réactions de l'enfant à l'égard de l'autorité

La crainte et la méfiance de l'enfance face à l'autorité de l'adulte révèle une assez haute fréquence (79) et sanctionne le caractère appréhensif (inquiet) de son comportement. L'autorité est très souvent perçue comme menaçante et on ne peut se surprendre de la méfiance qu'elle engendre (6). L'enfant appréhende à divers degrés et pour diverses raisons ce que peut penser ou dire l'adulte de sa conduite. Dans bien des cas, s'il craint le jugement de l'adulte, c'est parce qu'il se doute lui-même du caractère répréhensible de son acte ; la fuite reste le moyen le plus radical pour l'enfant d'échapper au pouvoir de l'adulte : « (...) Je préfère n'importe quel inconnu à ces terreurs familières. Je préfère partir (...) » dit le petit Xavier.²⁹ Ce passage montre à quel point la passion colérique d'un père peut avoir d'impact sur la vie affective de son enfant. Il est intéressant de noter que dans ce cas précis, la relation de l'enfant avec sa grand-mère est de nature bien différente : « (...) la mémère me cajolerait sans doute (...) ».³⁰ La relation père-fils est ici négative alors que celle de la grand-mère est positive, remplie de confiance et de tendresse. Il y a d'autres passages d'ailleurs qui font voir que les relations de l'enfant avec les femmes sont moins anxiogènes et plus positives que celles qu'il a avec les hommes, du moins en ce qui concerne le pouvoir punitif de l'adulte. On n'a qu'à prendre à témoin cette supplication d'une fillette à sa mère après l'aveu d'une faute : « (...) ne dis rien à papa ; il va être fâché ».³¹ La relation parents-enfant s'établit dans ce cas-ci sur base d'humeur et c'est par celle-ci que l'enfant juge de la confiance qu'elle peut accorder à ses parents. La phrase pathétique de Xavier : « Que les enfants sont malheureux de craindre tellement les grandes personnes !... »³², résume assez bien les sentiments de l'enfant à l'égard du pouvoir punitif de l'adulte. Cette phrase peut sous-entendre aussi que les enfants sont malheureux de ne pas se sentir compris et aimés des grandes personnes, ce qui expliquerait davantage leur méfiance vis-à-vis d'elles lorsqu'ils sentent une certaine ingérence dans leur univers propre.

Pour l'enfant, l'adulte est un intrus qui ne peut ni le comprendre ni vibrer au même diapason que lui puisqu'il ne voit pas les choses de la même façon et qu'il n'est pas sur la même longueur d'ondes. Sa méfiance provient du fait qu'il appartient à un monde différent de celui de l'adulte ou du moins qu'il le ressent comme tel. Tout laisse supposer

cependant que cette méfiance s'accompagne aussi d'un sentiment d'inquiétude ou d'insécurité chez l'enfant qui est confronté avec un monde ressenti comme supérieur et qui a la force de l'autorité pour lui. Le danger redouté par l'enfant devant la puissance de l'autorité rejoint la force du surmoi sans cesse aux aguets des interdictions. En ce sens, la crainte et la méfiance contiennent déjà des éléments de culpabilité inconsciente et l'enfant cherche un dérivatif pour affirmer son moi par la dissimulation, la fugue ou la fuite.

2. *Caractère frustré des réactions de l'enfant à l'égard de l'autorité*

Le caractère contraignant de l'éducation provoque nécessairement des frustrations qui ont pour effet de susciter de l'agressivité chez l'enfant en même temps qu'elles lui assurent une prise de conscience du réel. La formation de mécanismes de contrôle contribue à renforcer le moi de l'enfant et à lui donner un certain équilibre grâce aux multiples adaptations dont il doit faire preuve. Aussi l'absence de frustration dans l'éducation peut-elle être aussi nocive, voire même pathologique, que la frustration excessive : l'enfant gâté ne vaut pas mieux que l'enfant martyr.

Dans les livres étudiés, les frustrations ou les insatisfactions légitimes concernent en général la nourriture et le jeu et il nous apparaît curieux de constater le faible pourcentage des expressions verbales de mécontentement de l'enfant face à des frustrations de cet ordre. Quant aux sentiments d'injustice, ils ajoutent aux insatisfactions légitimes un élément accusateur ébranlant dans ses assises même l'autorité de l'adulte. Car l'injustice ressentie par l'enfant s'accompagne généralement d'un jugement négatif mettant en cause l'intégrité de l'autorité et, par le fait même, la transparence des rapports adulte-enfant qui en découlent.

Les sentiments d'injustice ressentis par l'enfant dans les livres analysés se manifestent surtout à la suite de pénitences excessives (ou jugées comme telles) ou d'accusations de la part de l'adulte. Ces sentiments sont d'autant plus forts et traumatisants que l'enfant a naturellement de l'admiration et de la confiance pour l'adulte et que son sens de la justice est particulièrement aiguë. Si les sentiments de frustration sont 2 fois plus nombreux que les sentiments d'injustice, on peut faire les hypothèses suivantes : l'enfant a plus de facilité à exprimer un sentiment de frustration qu'un sentiment d'injustice ou bien les sentiments d'injustice sont moins fréquents que les sentiments de frustration.

Pour l'enfant, la nourriture, le délassement et le jeu sont des valeurs primordiales. Aussi lorsque Nadou, par exemple, dit à sa grand-mère : « (...) tu penses toujours à faire ma toilette, et moi je n'y pense pas (...) et toi tu oublies la crème, et moi je l'oublie jamais (...) »³³, sa frustration vient-elle d'un conflit d'intérêts entre les siens propres et ceux de sa grand-mère. Généralement, ce sont les besoins de l'enfant qui sont brimés ou sacrifiés au profit de l'adulte. Aux yeux des enfants, le jeu, par exemple, ne peut pas nuire à l'adulte : « (...) pour eux, l'incident de la veille et la découverte de la

boîte n'avaient que l'importance d'un jeu » ;⁸⁴ c'est pourquoi ils considèrent que leur oncle n'avait pas raison de les punir. Dans ce cas précis, la rancune des enfants vient beaucoup plus du fait qu'on a eu tort de les punir que du fait d'avoir été punis.

À l'âge de la période de latence, le sentiment de la justice est si fort chez l'enfant qu'il en ressent vivement toutes les nuances dans chacune de ses actions, dans celles des autres et dans les multiples manifestations de l'autorité à son égard. Il y a même des frustrations qui ajoutent une certaine discrimination au sentiment d'injustice, comme celle de ne pas parler durant la soupe pour « laisser la parole aux grandes personnes ». ⁸⁵ Par ailleurs, les défenses les plus frustrantes pour l'enfant, à part la nourriture et le jeu, sont celles qui touchent la fréquentation d'amis ou les rapports avec des personnes chères. La frustration est alors d'autant plus grande que ces défenses contre-carrent des besoins profonds qui ne trouvent pas de substituts en d'autres choses.

Il semble que l'enfant attache beaucoup plus d'importance à ses relations amicales qu'à toute autre forme d'activité et tout laisse supposer qu'il a de la difficulté à justifier les interventions de l'adulte lorsque celui-ci s'immisce dans sa vie personnelle et intime. Dans le cas de Dete, par exemple, qui retient Heidi auprès d'elle au lieu de la laisser revoir sa grand-mère craignant « que la vue de la grand-mère ne fît naître à nouveau chez Heidi l'idée de ne pas vouloir partir », ⁸⁶ elle ajoute une autre frustration à la fillette à celle de quitter définitivement un être qu'elle aime.

En revanche, les permissions accordées sous conditions ou les permissions refusées semblent généralement bien acceptées par l'enfant — surtout lorsqu'il peut en saisir le bien-fondé. De toute façon, l'exercice de l'autorité ne saurait aller sans frustration pour l'enfant. Au surplus, ce sentiment peut avoir un effet positif si la privation est elle-même perçue comme la dure nécessité de l'amour bien compris. Roger Mucchielli l'affirme sans ambages :

La frustration est nécessaire dans la mesure où elle force le Moi à se constituer d'une manière indépendante, à prendre conscience du réel, et à former des mécanismes de contrôle et de défense indispensables à sa force ultérieure. (...) Mais cela doit se faire dans un *climat de sécurité* de façon à permettre que se développe cette *tolérance à la frustration* qui est un élément important de la force du Moi. (...) En un sens, l'absence totale de frustration, c'est-à-dire la satisfaction, quelle qu'elle soit, immédiatement donnée à l'enfant dès qu'il la demande, la soumission intégrale du milieu au désir et au caprice sont des facteurs pathogènes aussi graves que la frustration excessive. L'enfant gâté, au même titre que l'enfant martyr quoique dans une situation diamétralement opposée, aura plus tard un Moi anormal, insuffisant ou perturbé, générateur d'une existence malheureuse.⁸⁷

3. *Caractère culpabilisé des réactions de l'enfant à l'égard de l'autorité*

L'enfant se décharge le plus souvent de ses sentiments de culpabilité par l'aveu et le repentir. Dans les livres analysés, l'aveu des fautes s'accompagne assez souvent de la supplication alliée à des gestes physiques tels ceux de se joindre les mains ou de s'agenouiller. Souvent, pour l'enfant, l'aveu d'une faute est comme une garantie de pardon ou une forme de réparation. Rappelons ici le cas de Rita, la petite aveugle, qui sortit seule alors que ça lui était défendu ; les enfants autour d'elle jugent son action et Jacques conclut en disant : « (...) tu lui raconteras ce que tu as fait », ³⁸ comme si l'aveu de la faute pouvait d'une certaine façon la réparer.

Par ailleurs, il arrive que l'enfant refoule des sentiments de culpabilité en essayant de justifier sa conduite :

C'était mal de se lever ainsi la nuit pour prendre quelque chose dans le buffet, il le savait... mais il savait aussi que la faim et la gourmandise sont deux choses bien différentes et que le lendemain maman Vogel lui pardonnerait. ³⁹

Bien qu'ici l'enfant se sente coupable de commettre une action défendue, il apaise ce sentiment en jugeant son acte d'une façon rationnelle : « (...) la faim et la gourmandise sont deux choses bien différentes (...). En posant ce jugement, il justifie son acte à ses propres yeux et espère le justifier aux yeux de sa mère le lendemain. Il se peut que l'enfant se leurre lui-même en se donnant une bonne raison pour aller manger quand il sait que c'est défendu. Néanmoins, il y a là un sentiment de culpabilité qu'il essaie de refouler. En revanche, des sentiments de culpabilité peuvent pousser l'enfant à désirer une punition : « Il s'attendait à des reproches : il n'entendit rien. (...) Il aurait même été heureux si ses oncles étaient rentrés pour le punir ». ⁴⁰ Ici, l'insécurité de l'enfant devant le silence ou l'attente de quelque chose est symptomatique d'un sentiment de culpabilité : s'il souhaite tant une punition, c'est que celle-ci pourrait sans doute apaiser ce sentiment de culpabilité. Mais comme il ne la reçoit pas, il demeure inquiet et troublé. La pénitence, dans certains cas, peut donc avoir un caractère libérateur et sécurisant pour l'enfant. Ce besoin d'apaiser sa culpabilité devient tellement fort par moment que l'enfant se punit lui-même de ses fautes. Ainsi en est-il de Philippe qui jure de ne plus toucher un crayon à dessiner de sa vie alors que le dessin est la chose qu'il aime le plus au monde. ⁴¹

L'enfant, on l'a vu plus haut, conteste plus souvent l'autorité qu'il ne l'approuve. Peut-être l'adulte provoque-t-il inconsciemment cette situation si l'on se remémore que la fréquence des reproches et celle des approbations se situent dans un rapport de 65 à 3. Mais, en revanche, la transgression répétée des commandements engendre de la culpabilité qui se traduit par l'auto-punition, mécanisme employé par l'enfant pour se déculpabiliser ou diminuer son angoisse face à une action jugée coupable.

On a observé que dans des cas où les éducateurs ne réagissent pas contre une faute morale commise, les enfants cherchent le moyen d'expier eux-mêmes leur « crime ». Une chute, une coupure par accident, la destruction d'un jouet préféré, la privation volontaire d'un plat favori peuvent être signes d'une sanction que l'enfant s'impose lui-même.⁴²

L'auto-punition est un phénomène significateur puisqu'il révèle chez l'enfant un surmoi assez fort ou une conscience morale fortement imprégnée des interdits parentaux. Aussi les bonnes résolutions et la réparation des fautes commises contribuent-elles d'une autre façon à soulager la conscience des enfants-personnages.

4. *Caractère limitatif des réactions de l'enfant à l'égard de l'autorité*

Le pouvoir de l'autorité appliqué de façon rigoureuse semble incapable de susciter chez l'enfant l'expression de sentiments positifs de confiance ou d'amour. Ainsi est-il aisé de comprendre le faible taux des manifestations d'amour et de confiance (9.5%) relevées dans les livres analysés et qui donnent aux réactions de l'enfant son caractère limitatif. De même que les parents considèrent que leur conduite témoigne assez de leur amour et le disent rarement, de même l'enfant agit comme si sa confiance et son amour étaient une réalité assez évidente pour se dispenser de l'exprimer verbalement. On sait par ailleurs combien l'égoïsme naturel de l'enfant répugne à voir dans les soins dont il est entouré un don gracieux de ses parents : à ses yeux, l'affection parentale est dans l'ordre normal des choses. C'est la contrainte et la punition qui risquent d'entamer l'authenticité de la sollicitude des parents : l'art de l'éducation repose sur la synthèse équilibrée de ces deux exigences. Le savoir sophistiqué de la psychanalyse rejoint là-dessus l'observation empirique du sens commun. Charles Baudoïn l'avoue :

La psychanalyse retrouve par ses propres chemins, et si l'on veut dans son propre jargon, ces vérités élémentaires que l'enfant s'élève grâce à une autorité extérieure, mais une autorité qu'il puisse aimer ; elle ajoute : et qu'il puisse introjecter.⁴³

Georges Mauco va encore plus loin lorsqu'il affirme que « l'enfant ne peut aimer que s'il se sent aimé ». ⁴⁴ C'est ce qui arrive, d'ailleurs, dans les cas d'expressions de confiance et d'amour des enfants-personnages à l'égard des adultes : « Je suis donc seule avec mon père (...) et l'on s'amuse bien ! Il n'est pas sévère avec moi, papa, et je l'aime ! » ⁴⁵ dit une fillette. En réalité, c'est parce qu'elle se sent acceptée et comprise qu'elle juge que son père n'est pas sévère. De plus, en s'amusant avec elle, le père de la fillette crée un lien entre le monde de l'adulte et celui de l'enfant. Il rejoint son enfant sur le terrain qui lui est propre, c'est-à-dire le jeu. Il en est de même pour Seppel qui saute au cou de la marchande en lui disant : « (...) je vous aime comme une grand-mère », ⁴⁶ parce que celle-ci lui promet de prendre sa défense. On peut supposer en effet que c'est parce que le garçonnet se sent aimé et compris de la marchande et qu'il la sait de son côté qu'il

peut à son tour lui donner son affection. Cela confirme l'hypothèse que l'enfant qui se sent aimé et compris aime en retour et manifeste de quelque façon son amour.

Pour leur part, les sentiments de confiance de l'enfant envers l'adulte sont souvent reliés à un besoin d'obtenir un appui quelconque ou à se sécuriser. C'est le cas de Pauline par exemple qui, pour donner un appui à la véracité de ses dires, prend sa mère à témoin : « Voulez-vous téléphoner à maman ? »⁴⁷ La mère, dans ce cas, agit comme juge suprême, indiscutable, qui peut trancher la question tout en donnant raison à sa fille. Pauline a donc trouvé l'argument infaillible pour qu'on la croie. Ce passage prouve à quel point l'enfant investit chez ses parents les qualités d'honnêteté et d'intégrité et combien il a besoin de recourir à eux lorsqu'il est en difficulté. Si la confiance, comme l'obéissance, est naturelle à l'enfant démuni devant la toute-puissance de l'adulte, on s'étonne un peu qu'elle soit rarement exprimée dans la littérature enfantine.

5. *Caractère contestataire des réactions de l'enfant à l'égard de l'autorité*

L'enfant, dans les livres analysés, conteste plus souvent l'autorité qu'il ne s'y soumet ou s'y résigne. La désobéissance, l'infraction à la règle, l'autorité déjouée, la résistance et la révolte sont ses façons habituelles de résister à cette force puissante de l'adulte contre sa faiblesse naturelle. D'après les exemples relevés, il semble que les infractions à la règle se font d'une façon plus spontanée et intempestive que les désobéissances ordinaires. Peut-être est-ce parce que l'enfant déteste davantage tout ce qui a un caractère réglementaire ? Il arrive même, dans certains cas, que l'enfant rend l'adulte complice de ses infractions au règlement comme dans le passage où la bonne, Augusta, cède aux instances des enfants qui veulent aller patiner alors que l'heure réglementaire est passée.⁴⁸ Devant le mur de l'autorité les enfants trouvent donc un point de moindre résistance : l'indulgence de la bonne contre la sévérité de la mère, et ils l'utilisent à leur avantage.

En d'autres circonstances, l'enfant s'investit du pouvoir même de l'adulte comme c'est le cas de Godefroy qui se cache derrière le pouvoir de son oncle⁴⁹ et de François qui s'abrite sous celui de la police.⁵⁰ Ainsi nantis d'une force supérieure, les enfants peuvent alors affronter d'autres adultes à armes égales. Dans ce cas, la lutte est d'égale force et l'enfant se trouve sur le même pied que l'adulte. C'est pourquoi François interdit à Mick-qui-pique de lui parler sur un ton autoritaire. S'il tient tête à deux adultes, c'est que ceux-ci sont en défaut. C'est sous le couvert de la Loi que l'enfant tire toute sa force et sa désinvolture ; même les menaces n'ont pas de prises sur lui. Au contraire, elles sont un stimulant pour attaquer de plus belle : « Voulez-vous que je lâche le chien ? » François sait pertinemment que Mick-qui-pique et Margot ne peuvent recourir à la police puisqu'ils sont compromis dans une sale affaire. Il a donc toutes les chances de son côté. Ici, l'enfant prend sa revanche contre l'autorité des adultes sachant très bien qu'il a le dessus sur eux puisque ses adversaires sont en défaut. Il est fort parce qu'investi de la force du Bien et il se sent en sécurité par rapport aux méchants en filature. Ces

victoires de l'enfant sur l'adulte lui sont d'autant plus précieuses qu'elles agissent comme élément compensateur de sa dépendance vis-à-vis du pouvoir de l'autorité. S'il est obligé, dans la plupart des cas, de céder aux adultes, il arrive que ceux-ci doivent lui céder sous l'emprise de son charme et de sa séduction. L'adulte est comme pris au piège de son affection pour l'enfant. Ce charme trouve sa manifestation la plus envoûtante dans les paroles de Sylvie à son père : « Mon petit père chéri, insiste-t-elle en l'embrassant, tu serais si gentil... Tu nous ferais tant de plaisir... »⁵¹ Sylvie utilise son charme comme une arme infailible à sa demande et elle le fait d'une façon très consciente, un peu à la façon d'une amoureuse. Le pouvoir de l'enfant se situe donc au niveau du cœur et non au niveau de la raison.

Quant à Xavier qui utilise les larmes pour s'éviter des reproches, il exploite l'affection de sa mère et espère s'attirer encore plus de sympathie par la présence d'un animal familial à ses côtés : « Personne n'a eu la force de me gronder, tellement je pleurais en me serrant contre maman, avec ma vieille Linlin qui se frottait à mes jambes ».⁵²

C'est donc par une sorte de chantage sentimental que Xavier déjoue ici l'autorité des adultes. Quant à Nane qui fait la sourde oreille pour ne pas devoir obéir et qui souhaite par surcroît voir son père dans le coup,⁵³ c'est peut-être pour apaiser un sentiment de culpabilité, mais c'est peut-être aussi une nouvelle astuce pour s'éviter par la suite des remontrances de la part de sa mère. L'autorité contournée, c'est la victoire sur l'adulte accomplie avec la grâce du jeu. Tout se passe comme si l'enfant esquivait le terrain du pouvoir où il ne peut qu'épuiser ses jeunes forces pour surprendre l'adulte comme l'habile se moque du lourdaud.

En déjouant l'autorité par l'astuce, l'enfant échappe pour un temps à l'emprise de l'adulte et prouve d'une certaine façon qu'il n'est pas toujours dupe de cette force magique du pouvoir de l'autorité sur lui. Ce genre de résistance ajoute une dimension ludique, une finesse astucieuse et une forme déguisée de chantage affectif que ne revêt pas par exemple la simple désobéissance. Dans le contournement de l'autorité, l'enfant met à profit ce qui caractérise son univers propre, le jeu, d'où lui vient la force pour vaincre ou surmonter les obstacles de l'autorité. La partie étant inégale au début, puisque la force de l'adulte joue contre la faiblesse de l'enfant, les victoires de celui-ci contre l'autorité sont d'autant plus spectaculaires.

La révolte est un autre moyen pour l'enfant de contester le pouvoir de l'adulte et de refuser de s'y soumettre. Souvent elle est reliée à une carence affective ou à un besoin profond d'être entouré et choyé. Dans le cas de Liliane, par exemple, qui se révolte parce que ses parents la font travailler (laver la vaisselle) et qui les traite d'avaricieux, on peut supposer qu'elle les traite d'avaricieux non seulement sur le plan financier mais aussi sur le plan affectif puisqu'elle se considère comme une servante à ce moment-là. Il en est de même d'une façon beaucoup plus tragique pour Françoise qui se casse une jambe en tentant de s'enfuir pour retrouver ses parents adoptifs qu'elle

aime plus que tout au monde. Ici, on peut même avancer que le fait de se casser une jambe pouvait inconsciemment être une vengeance bien subtile à l'endroit de ses parents puisque ceux-ci auraient à s'inquiéter d'elle par la suite. Le besoin d'attention de Françoise peut se manifester ainsi d'une façon spectaculaire et agressive. Quant aux simples fugues de l'enfant devant la menace de punitions, elles apparaissent souvent comme une façon directe et franche de contester l'autorité ou d'affirmer son autonomie. C'est comme si l'enfant prenait sa revanche sur l'adulte, qu'il se jouait de lui, qu'il gagnait une certaine victoire clandestine sur l'autorité.

Si dans le jeu l'enfant met en scène « les traumatismes qu'il a complètement surmontés et peut s'en délivrer de la sorte »,⁵⁴ ainsi en est-il dans le rêve éveillé qui déjoue d'une façon particulière l'autorité sous forme de compensation de désirs insatisfaits dans la réalité. Comme le souligne Jean Château : « L'enfant, qui se sait petit, tente de se réaliser dans son monde ludique ». ⁵⁵ Le rêve éveillé est une façon pour lui de s'échapper pour un temps à la contrainte de l'obéissance. Tout comme dans les autres formes de jeu, ce mécanisme de compensation agit comme élément de canalisation susceptible de rétablir un certain équilibre psychique.

6. *Caractère dépendant des réactions de l'enfant à l'égard de l'autorité*

L'une des manifestations les plus apparentes de la lucidité des enfants-personnages face à leur dépendance vis-à-vis des adultes est en rapport direct avec le pouvoir permissif de ces derniers. Si l'on a dénombré 72 permissions (la troisième plus haute fréquence) sur les 807 manifestations du pouvoir de l'autorité de l'adulte sur l'enfant, ceci dénote clairement la prise de conscience chez l'enfant de sa dépendance vis-à-vis de l'adulte en même temps qu'une amorce de dialogue, d'un besoin de communication avec ceux qui détiennent l'autorité ; ce qui confère à ce comportement un caractère bilatéral, contrairement à celui de l'adulte qui s'est avéré à sens unique. La nature des permissions demandées par l'enfant fait preuve de la spontanéité naturelle de celui-ci. En effet, la plupart des permissions ont pour objet le jeu, la récréation ou la fête, activités ludiques caractéristiques de l'univers enfantin.

La demande de permission offre un intérêt particulier puisqu'elle présuppose que l'enfant ait déjà intégré la nécessité de requérir l'autorisation parentale concernant tel ou tel geste de sa vie. En effet, la demande de permission enveloppe déjà une obéissance acquise et par conséquent renvoie aux parents l'image d'une certaine réussite dans l'éducation de leurs enfants. Cette fierté du succès prédispose favorablement les parents et peut-être l'enfant joue-t-il confusément sur cette corde sensible lorsqu'il accompagne sa demande d'un ton suppliant. En ce cas, il est rare qu'il n'arrive à arracher au moins une permission conditionnelle. D'autre part, la permission accordée avec une sorte de condescendance mêle l'affection au sentiment de puissance.

L'application du pouvoir permissif de l'adulte varie, il est vrai, en fonction de la requête de l'enfant, mais l'adulte se réserve toujours le droit d'être restrictif dans les

permissions qu'il accorde (sauf dans le cas du jeu où les permissions sont toujours accordées sans conditions). Toutefois, l'enfant ne peut jamais être complètement dupe de cet échange car il sait, à force d'expériences acquises, que l'autorisation accordée n'est que l'envers d'une interdiction toujours possible. Dès lors, les permissions accordées ne sont jamais entièrement gratuites même si elles le sont sans condition. On note en outre quelles sont très libéralement accordées tant que l'enfant reste dans son domaine propre : celui de son âge, du jeu, de la maison ou des limites très proches de celui-ci. Si elles sont les plus fréquentes (74%), les permissions accordées sans conditions sont aussi les plus anodines et les moins susceptibles d'entraîner de trop grands risques pour l'adulte comme pour l'enfant, car elles restent toujours en-deçà d'une prudence élémentaire ne compromettant jamais les idées stéréotypées de l'adulte face à d'éventuelles initiatives de la part de l'enfant.

Les sentiments d'insécurité de l'enfant vis-à-vis de l'adulte dans la littérature enfantine, ont donc pour principales causes le silence, l'abandon et l'ambivalence de ce dernier face à lui. En d'autres termes, l'insécurité de l'enfant provient en grande partie d'un manque d'autorité ou de direction qui aurait pour effet de le rassurer tout en lui prouvant qu'on ne l'oublie pas. « L'enfant (dit Georges Mauco) a besoin d'autorité et d'une autorité vigoureuse. Le manque d'autorité lèse l'enfant autant que les abus d'autorité. »⁵⁶ Par ailleurs, une grande partie de sa méfiance provient du fait qu'il est trompé ou déçu dans ses attentes car il est confiant de nature, mesurant très bien sa dépendance et sa faiblesse vis-à-vis de la puissance de l'autorité. C'est le Dr Allendy qui affirme :

L'enfant est conscient de la dépendance dans laquelle il se trouve vis-à-vis des adultes et, tant qu'il n'a pas été gravement rebuté, tant qu'il en attend une compréhension éclairée et une direction sage, il se sent naturellement porté à la confiance, à l'obéissance et même à la tendresse. Il faut observer que les adultes entrent si peu dans ses vues, le traitent tellement comme un petit animal, cherchent tellement leur commodité au détriment de ses avantages, abusent tellement de leur autorité et d'une manière inexplicable à ses yeux, que l'enfant devient très vite méfiant à leur égard.⁵⁷

Dans la littérature enfantine, le sentiment qu'a l'enfant de sa subordination vis-à-vis du pouvoir discrétionnaire de l'adulte transparaît dans ses conversations avec d'autres enfants ou dans ses monologues intérieurs. Souvent même il éprouve des sentiments d'infériorité vis-à-vis de l'adulte parce que celui-ci agit comme s'il avait tous les droits sur lui en vertu de son autorité.

Le sentiment qu'a l'enfant de sa dépendance vis-à-vis de l'adulte et de son besoin d'égards, de services et de faveurs le place donc dans une situation de dialogue constant avec l'autorité et confère à ces rapports avec elle un caractère dépendant.

7. *Caractère soumis des réactions de l'enfant à l'égard de l'autorité*

Dans les livres analysés, l'obéissance est perçue comme un devoir et une vertu à pratiquer de la même manière que la désobéissance est présentée comme une attitude négative, un défaut à corriger. De plus, on insiste beaucoup sur l'attitude soumise de l'enfant à l'égard de l'autorité et sur l'application, sans contrainte, de l'exercice du commandement. Si l'obéissance sans contrainte est la plus fréquente (24), l'obéissance avec contrainte (13) suppose chez l'enfant une entrave à sa liberté personnelle : l'enfant est obligé de s'incliner devant les décisions de l'adulte. Au départ, la lutte est d'inégale force puisque l'autorité est indiscutable et que l'enfant n'a pas la chance de plaider sa cause. On comprendra alors pourquoi les manifestations du sentiment d'injustice sont souvent refoulées. Ce sentiment en effet implique davantage qu'un simple désagrément : il ajoute le sentiment d'une privation qui ne devrait pas être ; de plus, il met implicitement en accusation ceux qui s'imposent comme législateurs, juges et justiciers. Comment l'enfant peut-il arguer avec succès que sa punition est disproportionnée par rapport à la faute commise ? L'accusation du juge, n'est-ce pas le monde à l'envers ? Aussi bien l'enfant n'ose généralement pas remettre ouvertement en question la légitimité de l'autorité : il rechigne mais obéit. En effet, comment l'autorité des parents non balisée par des règles précises ne verserait-elle pas parfois dans quelque démesure et que l'enfant n'en conçoive un certain dépit ? N'est-ce pas au sein de la famille que le pouvoir d'autorité s'exerce de la manière la plus discrétionnaire ? Sur le plan civil, à l'échelle d'une nation, les citoyens sont gouvernés par un pouvoir souverain encadré par une constitution dont les déterminations et les procédures modèrent l'arbitraire du pouvoir parental ; la volonté des parents s'applique sans entraves selon la formule classique de l'arbitraire : « sit pro ratione voluntas mea » (que ma seule volonté tienne lieu de raison). Si les rapports de force qui jouent dans la société font que la hiérarchie suprême peut malaisément outrepasser certains pouvoirs subordonnés, en revanche, dans la famille, ces rapports de force sont essentiellement inégaux : le Père est et reste quasi omnipotent tandis que l'enfant naît et demeure longtemps dépendant. Le passage suivant est révélateur de l'état d'esprit angoissé, constant d'un enfant aux prises avec l'autorité paternelle :

Ce n'est pas tous les jours que son père reviendra de prison ! Ah ! si le mien s'en allait — oh ! pas au bain, tu penses !... mais seulement se promener pendant une semaine seulement, je te dis que je ne serais pas obligé de rentrer si vite, par crainte des « calottes ». ⁵⁸

S'il est vrai que « l'esprit de l'enfant est disposé, jusqu'à ses racines, à l'obéissance », ⁵⁹ selon l'expression de Mme Montessori, il faut sans doute mettre en question l'art de l'adulte à se faire obéir. Le plus souvent l'enfant obéit pour avoir la paix, sous l'effet de la contrainte ou par peur des sanctions. Par ailleurs, si l'obéissance est une attitude généralement encouragée, certains auteurs comme Krishnamurti ou Neill préconisent plutôt l'abolition de l'obéissance traditionnelle dans l'éducation :

La conformité et l'obéissance n'ont aucune place dans une éducation vraie. La coopération entre le maître et l'élève est impossible s'il n'existe pas une affection réciproque, un mutuel respect.⁶⁰

(...) l'obéissance devrait être une question d'échange (...) une courtoisie. Les adultes n'ont aucun droit à l'obéissance des enfants. C'est une chose qui doit venir de l'intérieur — ce n'est pas une chose qui s'impose de l'extérieur.⁶¹

En d'autres termes, pour être saine et positive, l'obéissance doit être assumée inté-rieurement et en toute liberté.

Comme nous avons pu le constater, il y a disproportion entre le nombre de manifestations de l'autorité de l'adulte (807), et le nombre de réactions des enfants-personnages (272), dans les livres étudiés. De plus, par l'importance de ses interventions directrices, répressives et correctives (665) par rapport à celles de type gratifiant (142), l'adulte exerce son pouvoir vis-à-vis de l'enfant-personnage de façon autoritaire. Ceci provoque chez l'enfant des réactions à caractère plutôt négatif. En effet, il réagit par des sentiments et des actes de façon négative (188) deux fois plus souvent que de façon positive (84) à l'égard de l'autorité. C'est donc dire que les différentes façons pour l'adulte d'exercer son pouvoir n'ont pour effet que de diminuer la qualité et la transparence de ses rapports avec l'enfant.

Si l'on prend chacun des caractères de l'exercice de l'autorité de l'adulte à l'égard de l'enfant, on s'aperçoit qu'ils influencent les réactions de ce dernier. Par exemple, l'exercice arbitraire, subjectif, conventionnel et négatif de l'autorité suscite chez l'enfant des réactions à caractère appréhensif, frustré et contestataire alors que l'exercice limitatif du pouvoir de l'autorité engendre un caractère de même ordre de la part de l'enfant, surtout en ce qui a trait aux expressions de confiance et d'amour qui sont quasi inexis-tantes dans ses rapports avec l'autorité et inversement.

Le caractère unilatéral de l'exercice de l'autorité de l'adulte vis-à-vis de l'enfant, qui est plutôt global, provoque chez ce dernier toutes les réactions à caractères ci-haut mentionnés en ajoutant ceux de culpabilisé, de dépendant et de soumis ; de plus, il met en relief l'absence de dialogue dans la relation adulte-enfant et, par le fait même, la puissance et l'omniprésence de l'autorité de l'adulte.

Cette conclusion confirme, en somme, l'opinion de plusieurs grands auteurs qui, sans s'être penchés eux-mêmes sur les livres que nous avons analysés, avaient déjà découvert des comportements identiques ou à peu près identiques dans le rapport d'autorité adulte-enfant. Ainsi, notre recherche aura contribué à corroborer un certain nombre d'opinions sur le sujet.

RÉFÉRENCES

1. Durand, Marielle. *L'étude des manifestations du pouvoir de l'adulte sur l'enfant-personnage et des réactions de celui-ci face à ce pouvoir dans la littérature enfantine*. Montréal, Université de Montréal, Thèse présentée à la Faculté des Études supérieures en vue de l'obtention du Philosophiae Doctor, octobre 1974, 447 p. Cette thèse est publiée sous le titre *L'enfant-personnage et l'autorité dans la littérature enfantine*. Montréal, Éditions Leméac, 1976, 349 p.
2. La présente recherche est la première, à notre connaissance, qui fait l'analyse systématique d'une valeur véhiculée dans un échantillonnage de livres pour enfants.
3. Le chapitre II consacré aux *conceptions de l'autorité à travers les âges*, nous a fait découvrir les rapports suivants concernant la relation adulte-enfant : 1. l'enfant traité en adulte par l'adulte ; 2. l'enfant traité en futur adulte par l'adulte ; 3. l'enfant traité par l'adulte comme un égal ; 4. l'enfant traité par l'adulte comme un partenaire.
4. J.-F. Elslander, *L'enfance libérée* (« Actualités pédagogiques et psychologiques » ; Paris, Delachaux et Niestlé, 1948), p. 73.
5. Dominique François, *Un amour de poney* (Bibliothèque Rouge et Or Dauphine » ; Paris, Éditions G.P., Département des Presses de la Cité, 1960), p. 204.
6. Maria Montessori, *L'enfant* (Bruges, Desclée de Brouwer, s.d.), p. 9.
7. Georges Chalet, *Les 4 as au collège* (« Relais — Les 4 as ; Tournai, Casterman, 1962), p. 122.
8. Krishnamurti, *De l'éducation* (Paris, Delachaux et Niestlé, 1959), p. 107.
9. Alexander Sutherland Neill, *Libres enfants de Summerhill* (Paris, F. Maspero, 1970), p. 264.
10. Alfred Binet, *Les idées modernes sur les enfants* (« Bibliothèque de philosophie scientifique » ; Paris, Flammarion, 1911), p. 324.
11. Johanna Spyri, *Heidi, la merveilleuse histoire d'une fille de la montagne* (Paris, Flammarion-Jeunesse, 1958), p. 92.
12. Ella Monkton, *La clé du babut* (« Bibliothèque Rouge et Or Dauphine » ; Paris, Éditions G.P., 1959), p. 43.
13. Gretha Stevens, *Susy, risque tout* (« Bibliothèque Rouge et Or Dauphine » ; Paris, Société nouvelle des Éditions G.P., 1957), p. 112.
14. Jacqueline Dumesnil, *Marquise en sabots* (« Bibliothèque Rouge et Or Dauphine » ; Paris, Éditions G.P., 1961), p. 160.
15. *Ibid.*, p. 76.
16. *Ibid.*
17. Louise Marchand, *À nous deux, Mademoiselle !* (Montréal, Apostolat de la Presse, 1960), p. 133.
18. Rappelons que notre échantillonnage se situe entre les années 1945 et 1968.
19. Dominique François, *La princesse aveugle* (« Bibliothèque Rouge et Or Dauphine » ; Paris, Les Presses de la Cité, Département G.P., 1962), p. 26.
20. Johanna Spyri, *op. cit.*, p. 14.
21. Alexander Sutherland Neill, *op. cit.*, p. 110.
22. *Ibid.*, p. 178.
23. Alexander Sutherland Neill, *op. cit.*, p. 134.
24. *Ibid.*, p. 172.
25. Jacqueline Dumesnil, *op. cit.*, p. 81.
26. Émile Durkheim, *L'éducation morale* (« Bibliothèque de philosophie contemporaine » ; Paris, Alcan, 1938), p. 209.
27. *Ibid.*, p. 225.
28. Charles Baudoin, *L'âme enfantine et la psychanalyse* (Paris, Delachaux et Niestlé, 1954), t. 1, p. 164.
29. Renée Aurembou, *Xavier bas-rouges* (« Bibliothèque Rouge et Or Dauphine » ; Paris, Éditions G.P., 1955), p. 46.
30. *Ibid.*, p. 33.
31. Louise Marchand, *op. cit.*, p. 130.
32. Renée Aurembou, *op. cit.*, p. 107.

33. Véronique Day, *Isabelle et la maison qui roule* (« Bibliothèque Rouge et Or Dauphine » ; Paris, Éditions G.P., 1962), p. 12.
34. Georges Bayard, *Les étranges vacances de Michel* (« Bibliothèque Verte » ; Paris, Hachette, 1959), p. 56.
35. J. Christiaens, *Tu seras heureuse Rita* (« Bibliothèque Rouge et Or Dauphine » ; Paris, Société nouvelle des Éditions G.P., 1963), p. 38.
36. Johanna Spyri, *op. cit.*, p. 61.
37. Roger Mucchielli, *La personnalité de l'enfant ; son édification de la naissance à la fin de l'adolescence* (2e éd. ; Paris, Éditions sociales françaises, 1962), p. 128.
38. J. Christiaens, *op. cit.*, p. 96.
39. Paul-Jacques Bonzon, *Tout-fou*, *op. cit.*, p. 16.
40. Véronique Day, *op. cit.*, p. 147.
41. Véronique Day, *Les vacances d'Isabelle* (« Bibliothèque Rouge et Or Dauphine » ; Paris, Éditions G.P., 1957), p. 243.
42. J.-R. Schmid, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire : étude historique et critique* (« Actualités pédagogiques » ; Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936), p. 206.
43. Charles Baudoin, *L'âme enfantine et la psychanalyse* (Paris, Delachaux et Niestlé, 1954), t. 2, p. 291.
44. Georges Mauco, *Éducation de la sensibilité chez l'enfant ; essai sur l'évolution de la vie affective* (Paris, Éditions familiales de France, 1950), p. 164.
45. Dominique François, *op. cit.*, p. 90.
46. Paul-Jacques Bonzon, *op. cit.*, p. 72.
47. Louise Marchand, *op. cit.*, p. 120.
48. Monique Corriveau, *Le secret de Vanille* (« Brin d'herbe » ; Québec, Éditions Jeunesse, 1962), p. 70.
49. Véronique Day, *op. cit.*, p. 130.
50. Enid Blyton, *Le club des cinq en randonnée* (« Nouvelle Bibliothèque Rose » ; Paris Hachette, 1958), p. 203.
51. J. Christiaens, *op. cit.*, p. 28.
52. Renée Aurembou, *op. cit.*, p. 171.
53. Renée Manière, *La petite fille des bois perdus* (« Bibliothèque Rouge et Or Dauphine » ; Paris, Éditions G.P., 1961), p. 12.
54. Charles Baudoin, *op. cit.*, p. 110.
55. Jean Château, *L'enfant et le jeu* (« Traits et doctrines pédagogiques » ; Paris, Éditions du Scarabée, 1967), p. 21.
56. Georges Mauco, *Éducation de la sensibilité chez l'enfant ; essai sur l'évolution de la vie affective* (Paris, Éditions familiales de France, 1950), p. 172.
57. René Allendy, *Enfance méconnue : solutions pédagogiques* (« Action et pensée » ; Genève, Éditions du Mont-Blanc, s.d.), p. 51.
58. Renée Aurembou, *op. cit.*, p. 33.
59. Maria Montessori, *op. cit.*, p. 256.
60. Krishnamurti, *op. cit.*, p. 27.
61. Alexander Sutherland Neill, *op. cit.*, p. 144.