

Poser le contexte de l'action éducative : une confrontation de points de vue

Audrey Barman, Vladimir Lanz, Céline Milienne (ASE¹ en formation d'EDE², Esede³ Vaud), Fabienne Pellegrini (formatrice accompagnante, Esede Vaud)

Dans son nouveau dispositif, l'Esede propose notamment trois unités de formation ciblées sur l'accompagnement de l'enfant en développement. Chacune implique de construire et/ou de consolider des connaissances, articulant psychologie et pédagogie, pour permettre d'interroger les pratiques éducatives. Un travail d'observation est au cœur de ces trois étapes et de leur progressivité. Il s'agit dans un premier temps de mobiliser les apports des recherches pour comprendre les situations observées et formuler des hypothèses de compréhension. La deuxième unité est axée sur la mise en œuvre d'actions pédagogiques à partir des éclairages apportés. Enfin, la troisième, en dernière année, permet de développer un regard critique, d'argumenter davantage les

orientations pédagogiques choisies et d'innover. La psychologie du développement a évidemment une place de choix dans les axes de recherche proposés, et nous nous centrons sur la perspective de l'écologie développementale⁴. Ainsi, les interrelations entre l'enfant et son environnement sont abordées en tant qu'éléments permettant d'ajuster, au quotidien, l'accompagnement de l'enfant dans une structure d'accueil collectif de jour.

L'équipe pédagogique a également le souci de permettre aux EDE en formation d'inscrire leur action dans un cadre plus large en mobilisant des clés de lecture sur des enjeux sociétaux. Par exemple, lors d'une des unités de formation, nous avons abordé la question de l'évolution du rapport à l'autorité

1-Assistant·e socioéducatif·ve, formation de niveau secondaire 2.

2-Educateur·trice de l'enfance, formation de niveau tertiaire.

3-Ecole supérieure en éducation de l'enfance formant des professionnel·les de niveau tertiaire.

4-Notamment développée dans Fontaine, Anne-Marie (2005), « Écologie développementale des premières interactions entre enfants : effet des matériels de jeu », *Enfance*, N°57, pp. 137-154.

des enfants d'aujourd'hui en nous appuyant sur l'ouvrage de Gaillard (2014). Celui-ci a permis de préciser les situations rencontrées sur le terrain dans le contexte plus large d'une mutation sociétale. Ces éclairages génèrent des prises de conscience importantes dont témoignera Audrey Barman dans une première partie de l'article.

Le développement atypique est également travaillé dans ces unités. Cet aspect a été exploré au travers notamment de la référence à l'ouvrage d'Alessandro Elia et Emmanuelle Piquet (2021) autour de ce que ces auteures dénoncent comme une «épidémie de diagnostics». La revue *Sciences Humaines* N°358 (Lhéréty, 2023), qui proposait un dossier sur le thème de «l'enfant hors norme», a également nourri les échanges. Ces éléments ont contribué à la réflexion de Vladimir Lanz, dans une deuxième partie.

Le développement de l'enfant est bien à penser dans une époque donnée dont il est le reflet, tout comme il est le produit des lunettes ou du microscope avec lesquels nous le regardons. Cette attention au contexte permet aussi d'interroger certains paradoxes, comme celui entre une aspiration à l'autonomie et une forme de mise sous cloche par souci de sécurité. Les enfants semblent à la fois gagner en liberté, tout en subissant des

injonctions et des contraintes peut-être plus subtiles mais néanmoins bien présentes. Ces questions ont inspiré Céline Milienne dans une troisième partie.

Dans cet article, nous avons choisi de travailler autour de ces trois thématiques dans une forme qui s'approche de ce qui est demandé aux étudiant·es dans le cadre du processus de formation: une lecture interactive d'un texte. Il s'agissait de produire chacune un récit à partir des expériences et des concepts étudiés, puis de réagir à la lecture du récit de l'autre en partageant les échos, les surprises, les accords et désaccords. Le but étant de confronter les regards et d'inviter à développer la réflexion.

Les enfants d'aujourd'hui sont-ils réellement plus compliqués que ceux d'hier ?

Par Audrey Barman

L'autorité d'hier *versus* l'autorité d'aujourd'hui. Quels sont les changements? Les différences? Comment cela influence-t-il notre regard? Comment adapter notre posture professionnelle? La difficulté est-elle que les enfants ont changé ou que les adultes montrent de la difficulté à s'adapter à ces nouvelles formes de rapport à l'autorité? Toutes ces questions qui me viennent en évoquant l'autorité me semblent importantes à intégrer lors de nos réflexions. Nous ▲

▲ sommes dans une période où les générations changent plus rapidement qu'auparavant. Qui sont ces enfants issus de la mutation sociétale dont parle Gaillard (2014)? Comment les accompagner au mieux?

Reprenons les bases. L'autorité, qu'est-ce que c'est? Pour Marcelli (2009, cité par Zogmal, 2012, p. 17), «l'autorité est la capacité du plus fort à se priver de la possession ou de la force pour permettre d'augmenter les possibilités, le potentiel de celui qui semble le plus faible». Pour moi, cela signifie que l'autorité n'est pas une prise de pouvoir, mais il s'agit plutôt de trouver une posture qui élève l'enfant à devenir celui qu'il veut être et donc, un individu à part entière, qui développe progressivement son esprit critique. Gaillard (*op. cit.*) nous donne quelques repères pour vivre et travailler avec nos enfants et nos adolescents dans cette transition entre deux mondes que représente pour lui notre époque. Les enfants issus de cette mutation sociétale sont ceux que nous accompagnons. Dans la pratique, les différences de générations entre le personnel éducatif et les enfants accueillis peuvent parfois être une barrière au changement de posture. Le cadre et le rapport à l'autorité antérieurs à la période de mutation que nous vivons actuellement étaient verticaux, dans le sens de la

puissance paternelle. Maintenant, ce rapport à l'autorité est plus horizontal. Gaillard est un systémicien et il propose également de dépasser une vision mécaniste et une logique éducative qui était de traquer les erreurs, de les identifier et de les corriger. Elle se fondait sur ce qui part de l'autre et sur le négatif. Aujourd'hui, notre logique éducative devrait plutôt être de traquer les effets de nos interactions, d'identifier et d'appuyer la réussite, de tendre vers des encouragements à penser, ce qui fait qu'elle est fondée sur ce qui part de moi et du positif. Un changement pas toujours vu d'un bon œil. Car il est certes plus facile d'avoir des enfants qui obéissent quand une consigne est donnée que des enfants qui remettent en question le cadre et souhaitent, en grandissant, faire partie des négociations. Pour ma part, c'est dans cette construction de soi que je trouve la richesse de notre métier. J'ai observé, lors de mes années d'expérience, que lorsque l'enfant résiste, c'est aussi une façon pour lui de s'affirmer et de se construire. Cela devrait nous amener à changer notre posture. Un enfant qui nous sourit lorsque nous le reprenons sur un comportement n'est pas un enfant qui provoque comme je l'ai souvent entendu dans les structures. C'est un enfant qui observe son environnement et qui, depuis tout petit, a fait l'expérience répétée ▲



L'adieu à une époque – Collectif CrrC

▲ que, lorsqu'il sourit, l'adulte est content et sourit à son tour. Il tente par les moyens qu'il maîtrise d'apaiser les tensions. Les relations deviennent plus symétriques. Si notre regard ne change pas, comment avoir de l'autorité sans tomber dans l'autoritarisme ?

Echos de Céline: En lisant les réflexions d'Audrey quant à l'autorité, cela me ramène à ma propre pratique et à son évolution. Auxiliaire, puis ASE et maintenant EDE en formation, j'ai encore l'impression parfois, lorsqu'un enfant me *résiste* ou n'obtempère pas lorsque je *demande* quelque chose qui me semble évident, que c'est de ma faute, que je suis une «mauvaise professionnelle» ou alors que c'est un enfant «difficile». Derrière cette grille de lecture déjà dépassée se cache une vision du monde déterministe⁵ qui date d'avant la «mutation» sociétale telle que la définit Gaillard (2014, *op. cit.*). Dans ces situations, je mobilise parfois une posture, c'est-à-dire une façon d'exercer mon rôle professionnel, et j'ai des attentes qui sont d'un autre âge et ne font plus sens pour les enfants dont je m'occupe. Ma FPP (formatrice en pratique professionnelle), Maria Polo, me rappelle que l'autorité c'est avant tout autoriser et ma FA (formatrice accompagnante),

Fabienne Pellegrini, nous a donné en cours l'image du cadre, qui m'est restée. Nous parlons, dans le milieu de l'enfance, beaucoup de cadre, lorsque l'on fait référence à l'autorité notamment, mais la question se pose de savoir ce qui est encadré. Dans le cadre, se joue le lien. Et lorsqu'un enfant me résiste en refusant d'exécuter ce que j'exige de lui (soyons honnêtes, ce n'est pas une demande), ce n'est pas qu'il me teste et cherche à mener un bras de fer avec moi, mais bien plutôt qu'il me demande implicitement si notre relation est assez solide pour qu'il puisse me dire non à son tour.

Echos de Vladimir: Je me reconnais également dans le texte d'Audrey. Lorsque je suis arrivé pour la première fois dans le parascolaire, le personnel éducatif m'a très vite prévenu que les enfants pouvaient être difficiles à cadrer et que cela pouvait être perturbant pour certaines personnes. A ce moment-là, je me suis aussi interrogé en me demandant si c'étaient les enfants qui avaient changé leur rapport à l'autorité ou les adultes qui ont de la difficulté à s'adapter au contexte de la structure qui regroupe des enfants de 7 à 12 ans et qui sont ainsi plus autonomes que des enfants plus jeunes. Quelque temps plus tard, je me suis aperçu que le

5-Pour approfondir, voir Vonlanthen, Antonela (2012), «L'autorité en éducation: une histoire de responsabilité», *Revue [petite] enfance* N°107, pp. 18-25.

contexte de vie de l'enfant pouvait aussi avoir une influence sur ce rapport à l'autorité. En prenant comme exemple l'endroit où je travaille, les enfants, en dehors des heures de présence dans le lieu, bénéficient d'une certaine liberté dans leurs quartiers. En effet, et plus particulièrement pour les enfants enclassés en 5-6 P, la plupart peuvent sortir de chez eux en totale autonomie et se balader dehors sans forcément avoir de contrainte, à part l'heure de rentrer pour le souper du soir. Il se pourrait que cette autonomie soit liée à une variable de classe socioéconomique. Je travaille dans un quartier populaire. Si je me mets à la place de ces enfants, il est plus aisé de comprendre la peine qu'ils peuvent avoir à se plier à un cadre institutionnel supplémentaire à celui de l'école et y trouver du sens alors qu'ils peuvent de manière générale être autonomes. Je pense donc également qu'il est nécessaire d'adapter notre posture professionnelle et nos propositions d'activités pour pouvoir répondre au mieux aux besoins des enfants et sans oublier de prendre en compte leurs contextes de vie.

Étiquettes et pseudo-diagnostic

Par Vladimir Lanz

A mes débuts dans le métier, l'une des choses que l'on a voulu très vite m'inculquer est la mise en garde concernant la pose d'un diagnostic

hypothétique sur un enfant de peur qu'une étiquette ne se mette en place. En avançant dans ma carrière, je me suis aperçu que, même si le principe de cette règle est connu de tous, cette tendance à poser des diagnostics est pourtant bien présente sur le terrain. Et cela, dans de rares cas, avec un tact discutable auprès des familles. Par exemple en mentionnant dans un retour à un parent l'hyperactivité comme explication probable du comportement d'un enfant agité. Or, est-ce qu'un enfant agité ou excité souffre forcément d'une pathologie? Non, selon moi, les enfants ont chacun des besoins différents, comme le besoin de se mouvoir qui peut être supérieur chez certains par rapport à d'autres. La construction d'un enfant se fait en lien avec les interactions vécues ainsi qu'avec son environnement relationnel. Il est particulièrement réceptif aux *stimuli* extérieurs qui peuvent influencer son comportement. Les *stimuli* sont d'autant plus présents dans les structures collectives (bruits, mouvement...). L'enfant peut tenter de réguler leur abondance par des comportements non adaptés en collectivité, autrement dit d'opposition. D'après Bernard Golse (2001), «l'excitation et la disponibilité à l'excitation font partie de la vie et il ne saurait donc être question de considérer tout enfant excité comme un enfant malade». En ▲

▲ résumé, je pense que nous avons tendance à reprocher aux enfants leur excitation dans un contexte qui a tendance à les agiter.

Cette tendance à poser des diagnostics en structure d'accueil, à quoi est-elle due? Pour certaines, l'établissement d'un diagnostic par une personne disposant d'une autorité biomédicale peut être rassurante. Cela permet de mettre un mot, une «étiquette» sur la problématique de l'enfant. De plus, le cerveau humain est naturellement enclin à la catégorisation étant donné que cela lui permet de simplifier les choses ou de mieux comprendre certains comportements. Il s'agit d'un champ d'études privilégié en psychologie sociale qui peut nous ramener à la notion de «stéréotype». Cependant, avec l'effet Golem⁶, le risque est qu'une étiquette sur un enfant agisse comme une prophétie autoréalisatrice, celui-ci en venant à se définir et à se comporter conformément aux catégories qui lui ont été assignées.

Le personnel éducatif est de plus en plus amené à travailler avec des enfants demandant une attention particulière, ce qui peut créer un sentiment de difficulté ou d'impuissance dans les équipes. Le fait de poser un diagnostic peut être considéré comme un raccourci pour une personne n'ayant pas les

réponses dont elle a besoin ou une façon d'accélérer l'obtention de soutien par le biais notamment de l'Office du soutien pédagogique et de l'enseignement spécialisé (OSPES). En effet, cet organisme prend en compte les cas d'enfants possédant déjà un diagnostic médical. Pour les autres, l'entrée en matière est temporaire et partielle. La pose d'un diagnostic non professionnel dans le secteur social est une problématique existante. Mais à quoi celui-ci répond-il réellement? Un manque de formation et d'information? L'expression inconsciente d'une demande de soutien à la suite du sentiment de débordement et de difficulté? Une manière de se valoriser auprès de l'extérieur? Le simple fait de prendre exemple sur ses collègues? Ces questionnements ont été discutés en groupe lors de l'unité de formation mentionnée au début de cet article. Cependant, je préconiserais également d'en discuter dans le champ professionnel, en équipe, tout en soulignant l'importance d'effectuer des recherches au préalable de la réunion sur les effets concrets des étiquettes et des pseudo-diagnostics sur l'enfant.

Echos de Céline: Vladimir le soulève très bien au début de son texte, le cerveau a besoin de catégoriser pour fonctionner, sinon ▲

6-Effet mis en évidence par Babad, Inbar et Rosenthal, mentionné avec d'autres effets de ce type sur le site : <https://effets-papillon.com/pygmalion>.



Un mirage tordu – Collectif CrrC

▲ notre perception du monde ne serait qu'une suite de *stimuli* incompréhensibles. Dans le stress et le sentiment d'urgence que l'on peut ressentir au quotidien, sans pouvoir disposer du temps nécessaire à une prise de recul et donc à l'analyse et à la réflexion, notre cerveau tend naturellement vers la catégorisation, les répétitions et la prévisibilité. Pourtant, c'est ce même besoin de prévisibilité qui peut nous jouer de mauvais tours. En voulant faire entrer les enfants dans une case et affirmer que, si tel comportement est observé une fois, alors il se reproduira de manière certaine ou qu'il relève de telle ou telle pathologie, nous commettons une erreur de surinterprétation. Des biais cognitifs nous poussent à plier la réalité à nos représentations. Et parfois celles-ci sont des étiquettes que nous associons aux diagnostics les plus répandus. L'un des enjeux de notre formation est de nous faire connaître qu'il peut exister des écarts au développement typique de l'enfant sans que ceux-ci se rapportent forcément à une pathologie.

Echos d'Audrey: Vladimir met bien en avant les problématiques que peut engendrer une pose de diagnostic de la part des équipes éducatives. D'après moi et à la suite de divers échanges que j'ai eu l'occasion d'avoir lors des travaux de groupe d'EDE, nous ne

sommes là ni pour fermer les yeux et dire que tout va bien quand ce n'est pas le cas, ni pour dire aux parents que leur enfant *est* telle ou telle chose. S'informer, décider et poser des limites claires lors des colloques en équipe à ce sujet me semble primordial afin d'avancer avec la même ligne directrice. La nouvelle pédagogie mise en avant à l'Esede nous permet d'avoir trois temps de réflexion. Le premier individuel, le deuxième en petit groupe et le troisième en tutorat avec un·e intervenant·e. Toutes les questions qu'évoque Vladimir peuvent également être pensées en trois temps sur le terrain. En premier individuellement: pour moi, quels sont mon point de vue et mes valeurs; un deuxième temps, avec l'équipe éducative; puis en troisième lieu, en colloque avec la direction. Selon mon expérience, cela permet à chacun de s'exprimer, d'argumenter sa position et, ensemble, de trouver une cohésion de groupe.

Les enfants d'aujourd'hui sont-ils plus « libres » que ceux d'autrefois ?

Par Céline Milienne

Les enfants « d'hier » voyaient de nombreuses contraintes peser sur eux: travailler aux champs ou à l'usine, se montrer utiles à la maison ou se taire pour ne pas déranger les adultes. Cependant, ces mêmes

enfants pouvaient être « livrés » à eux-mêmes plusieurs heures durant sans qu'un adulte s'en émeuve outre mesure. Enfant des années 1990, je me rappelle avoir pu explorer mon quartier et faire les « quatre cents coups » sans qu'il y ait une surveillance adulte à proprement parler. Du moins, c'est ainsi que je m'en souviens. Mais ma perception enfantine omet le fait que tout le monde se connaissait dans le quartier. Nous étions « le fils, la fille de... », qui habite tel immeuble, à tel numéro. Si nous étions pris sur le fait, nul doute que l'un de ces voisins ou voisines aurait rapporté nos méfaits à nos parents.

Aujourd'hui, si j'en crois une émission de la Radio Télévision Suisse⁷, les enfants jouent dehors moins de vingt minutes par jour sans surveillance d'adulte ! Que l'on parle d'hyperparentalité ou de parents-hélicoptères⁸, ce sont des stratégies mises en place par les parents actuels pour tenter de répondre au poids du regard porté

sur l'éducation des enfants, lequel me semble toujours plus exigeant. L'omniprésence des écrans et des objets connectés offre une réponse sécurisante à la surmédiatisation des affaires de disparition d'enfants ainsi que l'instillation de la peur du « grand méchant monde »⁹ qui propage un sentiment d'insécurité latent alors que nous vivons sans doute l'une des ères de l'humanité les plus sûres et les plus sereines¹⁰. Cependant, en tant que « spécialiste de l'accueil collectif d'enfants »¹¹, cette surprotection des enfants me questionne, que ce soit dans la sphère privée ou dans nos structures d'accueil. Le risque zéro n'existe pas, mais lorsque les parents nous confient leur enfant, ils attendent de nous que nous nous occupions de lui, parfois encore mieux qu'eux-mêmes, et surtout, leur enfant avant celui des autres. De sorte que, lorsque, au quotidien, l'un d'eux se blesse, se cogne, tombe ou se bagarre avec un camarade, il peut arriver que ▲

7-<https://www.rts.ch/info/suisse/8181461-les-enfants-ne-jouent-presque-plus-a-lexterieur-salarne-pro-juventute.html> (consulté le 16 juin 2023).

8-Voir par exemple Blouin, Noé (2022, 18 juin), « Qu'est-ce que l'hyper-parentalité, cette tendance qui peut nuire au développement des enfants », *L'humanité*, <https://www.humanite.fr/vie-quotidienne/famille/qu-est-ce-que-l-hyper-parentalite-cette-tendance-qui-peut-nuire-au-developpement-des-enfants-754380> ou encore Vidard, Mathieu (2017, 6 septembre), « l'hyper-parentalité » [Podcast audio], in *La tête au carré*, France Inter. <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/la-tete-au-carre/l-hyper-parentalite-2925805>.

9-Horizon-gull (2014, 11 novembre), « La France a peur : le syndrome du grand méchant monde » [vidéo], *You Tube*, <https://www.youtube.com/watch?v=8WiiqssAME4>.

10-Verrycken, Roel (2019, 10 mai), « Vivons-nous mieux qu'avant ? », *L'Echo*, <https://www.lecho.be/dossiers/les-visionnaires/vivons-nous-mieux-qu-avant/10125698.html>.

11-Ainsi que M^me Christine Prudent, responsable de formation à l'Esede, nous a encouragé. es à nous définir.

▲ les parents réagissent fortement, demandent des explications ou s'en prennent même parfois à l'enfant supposé responsable du conflit ou de l'accident. Dans ma structure d'accueil, les mesures de prévention de ce genre de situations consistent en un protocole de retransmission aux parents (ce qui est dit, par qui, etc.). De plus, lors de l'entretien en début d'année, les responsables précisent et explicitent que le risque zéro n'existe pas et que des incidents pourront se produire, ce qui est inévitable dans le cadre de la vie en collectivité. Pour conclure et répondre à la question initiale, je pense que les enfants d'aujourd'hui ont gagné en visibilité, en expression de leurs besoins, leur parole est davantage prise en compte et ils sont mieux protégés contre les violences en général. Mais, leur gain de liberté n'est pas si évident. En effet, il y a aussi des attentes supplémentaires envers eux et leurs parents. Si l'on souhaite que l'enfant soit bilingue, musicien et athlète parce que l'on estime que c'est bon pour son développement, cela va remplir considérablement son agenda et diminuer son temps libre, si précieux pour s'ennuyer, développer son for intérieur, expérimenter par soi-même, appréhender les relations sociales avec ses pairs sans médiation adulte. Ce risque ne touche évidemment pas de la même manière les enfants en fonction de leur

milieu socioéconomique. J'observe ces tendances, travaillant dans un quartier plutôt aisé, cela ne semble pas être le cas des enfants avec lesquels Vladimir travaille.

Echos d'Audrey: Comme le dit très justement Céline, nous sommes dans une société où le risque zéro prime sur l'expérimentation. Vouloir tout mettre en œuvre pour que son enfant réussisse dans la vie, apprenne de multiples choses, puisse développer sa coordination, son intelligence kinesthésique, être à l'aise dans son corps sans qu'il prenne aucun risque est une utopie. Au sein des équipes éducatives, nous avons tous un seuil de tolérance face aux différents dangers. A chacun de l'exprimer et de connaître ses limites sans entraver l'apprentissage des enfants. Personnellement, j'ai pour principe de laisser l'enfant explorer seul en veillant à sa sécurité. Je ne fais pas à sa place, mais je l'encourage et l'accompagne dans ses gestes. Par exemple: l'enfant au parc veut sauter de la plateforme, mais aimerait que je lui donne la main. Je lui dis: *«Je suis à côté de toi, si tu oses sauter, vas-y! Si tu n'oses pas, ce n'est pas grave... Quand tu atterris, pense à plier les genoux et faire une roulade si besoin...»* Ainsi, il expérimente et apprend à connaître ses limites, et gagne de l'assurance.

Echos de Vladimir: Je rejoins mes deux collègues. Une recherche

menée à l'Université de Lausanne évoque des comportements qui, malgré leur intention bienveillante, pourraient « renforcer les vulnérabilités de l'enfant en l'empêchant de trouver ses propres stratégies pour faire face à ses difficultés »¹². Je fais notamment un lien avec mes observations des enfants scolarisés en 1-2 P concernant l'attitude de surprotection de certains parents. En observant les enfants concernés, j'ai pu remarquer que certains avaient une plus grande dépendance à leurs parents en comparaison avec d'autres, plus libres de leurs mouvements. Ils restaient souvent plus proches

des éducateurs ou des éducatrices et réclamaient plus d'aide en cas de difficulté, ce qui les rendait moins autonomes en collectivité. Il est vrai que la protection parentale est une réalité que les professionnel·les doivent prendre en compte. Cependant, un excès de protection est un frein dans le développement de l'enfant, car c'est en explorant et en faisant des erreurs que s'effectuent les apprentissages.

Audrey Barman, Vladimir Lanz,
Céline Milienne
et Fabienne Pellegrini

Bibliographie

Elia, Alessandro; Piquet, Emmanuelle (2021), *Nos enfants sous microscope. TDA/H, hauts potentiels, multidys & Cie: comment stopper l'épidémie de diagnostics*, Payot, Paris.

Gaillard, Jean-Paul (2014), *Enfants et adolescents en mutation*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux.

Golse, Bernard (2001), « L'enfant excitable. Système pare-excitation, système

pare-incitation », *Enfances & Psy*, N°14, pp. 49-56.

Humbeeck, Bruno (2022), « Les parents ont aussi le droit à la bienveillance », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines* N°67, pp. 51-53.

Lhéréty, Héloïse (dir.) (2023), « L'enfant hors norme », *Sciences Humaines* N°358.

Zogmal, Marianne (2012), « L'idéalisation de l'enfance », *Revue [petite] enfance*, N°107, pp. 13-17.

12-Van Petegem, Stijn; Venard, Gaëlle (dir.) (2020, juin), « La surprotection parentale, quand le parent veut trop bien faire », *Unil*, Lausanne, téléchargeable sur : <https://www.reiso.org/actualites/fil-de-l-actu/6081-enquete-quand-le-parent-veut-trop-bien-faire>.