



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2016

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Le scoutisme : une éducation au service des droits de l'enfant

Namani, Lirija

How to cite

NAMANI, Lirija. Le scoutisme : une éducation au service des droits de l'enfant. Master, 2016.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:160422>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**CENTRE INTERFACULTAIRE
EN DROITS DE L'ENFANT**

Sous la direction de Frédéric Darbellay

Le scoutisme : une éducation au service des droits de l'enfant

Orientation recherche

Présenté au
Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE) de l'Université de Genève
en vue de l'obtention de la
Maîtrise universitaire interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Lirija NAMANI

de

Martigny, Valais

Mémoire No CIDE 2016/MIDE14-16/04

Jury
Prof. Frédéric Darbellay
Dr Zoé Moody
Mme Coraline Hirschi

SION

Janvier 2016

RÉSUMÉ

Le scoutisme est apparu, en 1907, à une époque caractérisée par l'industrialisation et des problématiques propres à celle-ci ; à une époque où l'enfant n'avait aucun droit, mais qui néanmoins était présent et actif au sein de la société. Il était tantôt travailleur, écolier, propriété du père et discriminé. Son statut a toutefois évolué vers une meilleure reconnaissance. Celle-ci résulte des changements sociaux, politiques, économiques et juridiques apparus au sein de la société. À l'origine, le scoutisme est un loisir, destiné aux jeunes garçons, que l'on veut éduquer par la nature, et des activités qui les rendent actifs. Alors que le scoutisme aurait pu disparaître, celui-ci s'est développé et façonné en réaction au statut de l'enfant qui a évolué.

Ce travail de recherche porte sur une analyse historico-théorique du scoutisme sous le regard de l'évolution des droits de l'enfant. Le dialogue amorcé entre ces deux objets d'étude a pour but de dégager les influences, les représentations de l'enfant, les ressemblances et/ou dissemblances qui les unissent et/ou les distinguent l'un de l'autre. Dans une approche inter- et transdisciplinaire, ces points sont traités de manière à construire des échanges et un croisement de regards.

Mots-Clés

Scoutisme

Éducation

Histoire des droits de l'enfant

Interdisciplinarité

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pu être mené à bien sans les personnes qui m'ont entourée durant cet exercice, certes enrichissant et passionnant d'un point de vue intellectuel, mais néanmoins déstabilisant et contraignant. De ce fait, je souhaiterais leur exprimer toute ma gratitude. Merci donc à :

Mon directeur de mémoire, le Prof. Frédéric Darbellay, pour sa disponibilité, ses remises en question, ses suggestions et ses encouragements ;

Ma grande sœur, Sofija pour sa patience et son aide précieuse lors de mes recherches d'ouvrages.

Mon relecteur, Frédéric Giroud pour le temps qu'il a consacré à la relecture de ce mémoire ;

Mes collègues du CIDE pour nos échanges et le soutien mutuel apporté ;

Et enfin, à mes amis de Zürich, ville où j'ai réalisé ce mémoire, Estelle, Laetitia, David, Röbi et Louis, pour leur aide, leur soutien et les moments d'évasion que nous avons partagés et qui m'ont permis de prendre de la distance par rapport à la tâche qui m'incombait.

TABLE DES MATIÈRES

1	Introduction.....	1
1.1	Les scouts.....	2
1.2	L'inter- et la transdisciplinarité	3
1.3	Objectifs et méthode de travail.....	4
2	Origine et contexte d'émergence du scoutisme	5
2.1	Définition et actualité.....	5
2.2	L'enfant à travers la société anglaise.....	8
2.3	Influences, courants éducatifs et place de l'enfant dans le mouvement.....	16
3	Développement du mouvement.....	23
3.1	Guidisme	23
3.2	Rôle des femmes durant la guerre et guidisme	29
3.3	Entre guerre et paix : changements et évolution	36
4	Le scoutisme international	42
4.1	Impact de la religion	42
4.2	Les nouveaux textes internationaux et le scoutisme	45
4.3	OMMS : implication et partenariats	51
5	Conclusion.....	54
5.1	Succès du mouvement.....	54
5.2	Bilan.....	57
5.3	Ouverture	58
6	Bibliographie.....	60
7	Annexes	66

Pour une lecture facilitée

Liste des abréviations utilisées dans le texte :

BP	Baden-Powell
AMGE	Association Mondiale des Guides et des Éclaireuses
OMMS	Organisation Mondiale du Mouvement Scout
OSN	Organisations Scoutes Nationales
CDE	Convention relative aux Droits de l'Enfant
CEDAW	Convention sur l'Élimination de toutes les Formes de Discrimination à l'Égard des Femmes
CRC	Comité des Droits de l'Enfant
ECOSOC	Conseil Économique et Social des Nations Unies
PNUE	Programme des Nations Unies pour l'Environnement
OIT	Organisation Internationale du Travail
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONU	Organisation des Nations Unies
SDN	Société des Nations
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNHCR	Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés
UNICEF	Agence de l'Organisation des Nations Unies spécialisée dans la Condition des Enfants

1 INTRODUCTION

C'est bien connu, pour éduquer un enfant, il faut un certain nombre d'ingrédients. Quantité de philosophes, pédagogues, médecins, éducateurs ont d'ailleurs investi du temps pour étudier l'enfant/l'enfance afin de le/la comprendre. Il y a eu par le passé Platon, Steiner, Korczak, Freinet ou Vygotski et puis aujourd'hui, il y a Merieu, Tisseron, Houssaye, Perrenoud.

Ce désir de compréhension provient de la volonté d'améliorer la vie, la santé, la protection, le statut social et l'éducation de l'enfant. Des recettes, des méthodes, des trucs, des théories, des principes, des normes, des pratiques découlent alors de toutes ces études, ces recherches et ces observations. Ces auteurs, comme bien d'autres, ont laissé une empreinte. Voici quelques exemples :

Pour Platon, l'éducation vise l'harmonie sociale et l'harmonie de l'être. Celle-ci consiste à révéler à l'être ce qu'il sait déjà. Pour lui, « chacun est formé en vue de la fonction à laquelle il est destiné » (Hannoun, 1995, p.22).

Quant à Korczak, on se souviendra de lui comme un défenseur acharné des droits de l'enfant (Korczak, 2009). Vygotski nous a légué sa théorie sur l'apprentissage à travers la culture, le langage et la socialisation (Mayall, 2013). Enfin, lorsqu'on évoque Freinet, on ne peut s'empêcher de penser à l'idée d'une école centrée sur l'enfant, aux moyens pédagogiques, à l'importance de la vie coopérative et à la personnalisation des apprentissages (Peyronie, 1994).

Les connaissances, issues des travaux menés par les chercheurs ayant étudié l'enfant/l'enfance, sont nombreuses, abondantes et encore actuelles. D'ailleurs, certaines d'entre elles se sont cristallisées dans le temps et dans l'esprit de certaines sociétés. Néanmoins, elles ont permis à leur manière d'améliorer le sort des enfants afin que ceux-ci puissent devenir des citoyens libres, épanouis, responsables, solidaires, et cultivés.

Être citoyen apparaît aujourd'hui comme un fondement des droits de l'homme et des démocraties modernes. La *Convention relative aux Droits de l'Enfant* (CDE) y fait également référence comme mission importante qui incombe aux États : former les futurs citoyens, à travers l'école, pour qu'ils puissent s'intégrer à la vie sociale et politique.

Baden-Powell n'est ni philosophe, ni médecin, ni pédagogue et encore moins éducateur, mais militaire. Pour lui, le futur de sa nation, l'Angleterre, repose sur la jeunesse. Une jeunesse qu'il voit s'éteindre au sein d'une institution à laquelle il n'adhère pas. Pour lui, le système scolaire est absolument inadapté. Et puis, il juge la société trop individualiste et égoïste. Il développe alors une méthode d'éducation qu'il appelle *scoutisme* et qui repose sur un objectif fondamental pour lui : apprendre aux jeunes à devenir de bons citoyens.

1.1 Les scouts

On les appelle lutins, louveteaux, éclais, guides, routiers, chefs de patrouille ou encore éclaireurs. Leurs devises sont *de notre mieux, toujours prêt, s'engager et servir*. On les reconnaît à leur uniforme typique que chaque patrouille porte fièrement avec son foulard et ses insignes. Pour se différencier au sein du mouvement, chaque patrouille possède un drapeau sur lequel figure son emblème totémique. Ils se déplacent, le plus souvent, en groupes que l'on peut apercevoir aux abords de la forêt, mais ils arpentent également nos villes, nos villages afin de réaliser des activités multiples et variées. Et puis, on dit d'eux qu'ils ont un sens de l'orientation plus développé que la moyenne. Enfin, ils s'engagent - ils offrent volontiers de leur temps et de leur énergie - pour aider et défendre les causes qui leur tiennent à cœur. Ce sont les scouts !

Mais qui sont-ils en réalité ? D'où vient ce mouvement ? Qu'est-ce qui pousse les enfants à s'y inscrire ? Pourquoi doivent-ils porter un uniforme ? Quelle signification a-t-il ? Comment fonctionne le mouvement ? Quelles valeurs sont véhiculées chez les scouts et par les scouts ? Comment se transmettent ces valeurs ? Quels sont les sujets pour lesquels les scouts se mobilisent ? Qu'apprennent les enfants à travers ce loisir ? Les réponses soulevées par ces questions ont pour but de nous éclairer sur l'idéologie, les objectifs, le fonctionnement, les influences et l'impact du scoutisme sur l'individu et la société. Bien que nous souhaitions dans un premier temps aborder le scoutisme sous un angle historique, ce travail ne prétend en aucun cas retracer l'histoire complète et mondiale du scoutisme. Il s'agit plutôt de poser un regard interdisciplinaire sur certains événements et éléments tant historiques qu'éminents et pertinents relatifs au scoutisme pour amorcer un dialogue avec l'histoire des droits de l'enfant.

À travers l'étude qui va suivre, nous souhaitons analyser le scoutisme sous le regard de l'évolution des droits de l'enfant.

Considéré à la base comme un objet historique mineur, le scoutisme s'est transformé en objet d'étude à part entière pour son impact éducatif et social notamment. Cholvy (2000) Thériault (2001) et Luc (2006) relèvent effectivement que le nombre de publications, de colloques, de congrès sur le scoutisme s'est considérablement accru en Occident et Outre-Atlantique dès la fin du XX^e siècle.

Le dialogue entre notre objet d'étude et l'histoire des droits de l'enfant sera amorcé après avoir réalisé la description du scoutisme, c'est-à-dire lorsque nous évoquerons le contexte d'émergence du mouvement. Celui-ci tentera de dégager les influences, les représentations de l'enfant, les ressemblances et/ou dissemblances entre leur évolution respective.

L'axe central de ce travail consiste donc à analyser le scoutisme sous tous ses aspects avec pour trame de fond l'histoire des droits de l'enfant.

1.2 L'inter- et la transdisciplinarité

En mettant en relation les évolutions, les ressemblances/dissemblances, les complémentarités, voire les oppositions entre le scoutisme et les droits de l'enfant, cette recherche fait appel à différents regards disciplinaires, ce qui la rend complexe. Nous intéresser au scoutisme nous fait en effet mobiliser les regards de l'historien pour une histoire du scoutisme, du sociologue pour l'analyse de la société d'émergence de la fin du XIX^e siècle et de son évolution, ainsi que des sciences de l'éducation en ce qui concerne les influences pédagogiques de la méthode scout. Chacune de ces disciplines offre en effet un point de vue particulier et complémentaire à notre objet d'étude. Nous capitaliserons sur ces apports disciplinaires tout en dépassant une simple juxtaposition des savoirs, afin de construire des échanges et un croisement des regards dans et par l'interdisciplinarité (Morin, 2003). L'interdisciplinarité se « caractérise par la volonté d'analyser un objet d'études complexe sur la base d'une collaboration entre spécialistes d'horizons disciplinaires différents et complémentaires » (Darbellay, 2005, p.75). Nous ouvrons aussi une voie transdisciplinaire au sens de Dupuy pour qui cette posture « se situe à la fois entre, à travers et au-delà de toute discipline » (2008, p.3). Elle permet donc de mieux comprendre la complexité de l'objet étudié « en dégagant des éléments transversaux à toutes les disciplines » (p.3).

Exposer le scoutisme au prisme de l'évolution des droits de l'enfant exige de facto une démarche de recherche inter- et transdisciplinaire, de facto. Effectivement, chacun de ces objets d'étude, tant le scoutisme que l'histoire des droits de l'enfant mobilisent à eux seuls les champs disciplinaires tels que l'histoire, les sciences de l'éducation, la sociologie, le droit, la psychologie, etc. Il s'agira donc de coordonner ces différents regards disciplinaires pour les faire se rencontrer et s'articuler. Il ne sera pas question d'une histoire globale des droits de l'enfant détaillée, mais plutôt d'aspects déterminants faisant sens et pouvant apporter une plus grande compréhension de notre objet d'étude, le scoutisme. Au terme de cette mise en perspective, les points centraux analysés feront l'objet d'une synthèse qui mettra en évidence comment le mouvement scout a évolué sous l'éclairage de l'histoire des droits de l'enfant.

1.3 Objectifs et méthode de travail

À travers cette étude, nous souhaitons mener un travail de réflexion historico-théorique sur l'évolution du scoutisme dans la société en amorçant un dialogue avec l'évolution des droits de l'enfant dans la société occidentale. Notre recherche ne se focalisera sur aucun pays en particulier pour analyser l'évolution du scoutisme, mis à part pour en décrire le contexte d'émergence. De plus, aucun terrain de recherche ne sera investi. Notre analyse se basera sur les ouvrages écrits par le fondateur du mouvement, ainsi que sur les nombreuses études menées sur le sujet. En ce qui concerne les liens avec l'histoire des droits de l'enfant, nous nous appuierons sur les recherches portant sur l'historicisation des droits de l'enfant. Notre recherche se veut essentiellement théorique ; de ce fait, elle n'implique aucune personne physique. Toutefois, derrière le scoutisme, il y a deux organisations qui regroupent des individus. Nous sommes donc conscientes que cette recherche peut modifier la représentation de la réalité de ces organisations, c'est pourquoi nous souhaitons adopter une attitude respectueuse, non moralisatrice et non politique à son égard (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Enfin, tout au long de notre analyse, nous serons attentives à la manière dont nous traiterons et manipulerons les données issues des recherches consultées. Nous respecterons les normes universitaires en vigueur qui régulent la présentation des sources et des références.

2 ORIGINE ET CONTEXTE D'ÉMERGENCE DU SCOUTISME

2.1 Définition et actualité

Avant tout défini comme un hobby destiné aux jeunes, dès l'âge de 5 ans, le scoutisme touche 40 millions¹ de membres à travers le monde.

On reconnaît le scoutisme à travers deux symboles : la fleur de lys et le trèfle. Le premier est le signe des garçons et le second celui des filles. La fleur de lys représente le nord qui était le point cardinal que devaient suivre les soldats de l'armée britannique (Baden-Powell, 1988). Le trèfle à trois feuilles symbolise les trois points de la promesse que doit faire une scoute ou un scout lors d'un rituel qui marque son admission en tant qu'éclaireuse et éclaireur. Le trèfle à trois feuilles et la fleur de lys symbolisent aussi la recherche du sens de la vie, la responsabilité envers les autres et sa propre remise en question. Le salut scout avec trois doigts rappelle également ces trois points.

Le scoutisme, c'est aussi un regroupement de six à huit enfants du même âge qu'on appelle patrouille ou meute. Au sein de la meute, chacun est considéré sur le même pied d'égalité. L'uniforme scout représente le fait de faire partie d'un même groupe et l'égalité entre chaque membre.

Les enfants sont regroupés par tranches d'âge : les enfants de 5 à 6 ans (les castors), puis les 6 à 10 ans (les louveteaux), ensuite les adolescents de 10 à 14 ans (les éclaireurs) et les 14 à 17 ans (les pionniers) et enfin les jeunes adultes à partir de 17 ans (les routiers). Chaque groupe représente un échelon à passer avec des épreuves, des rites, des activités, des jeux, des apprentissages et des responsabilités adaptés. À l'origine, « un éclaireur est un soldat, choisit pour son intelligence et son courage, qui précède [...], l'armée pour découvrir où se tient l'ennemi et rapporte à son chef tout ce qu'il a su savoir » (Baden-Powell, 1988, pp.13-14). Dans le scoutisme, l'éclaireur prend une autre signification. Celui-ci incarne tout d'abord la paix. C'est une personne « [...] sachant vivre dans la jungle, capable de toujours retrouver son chemin [...] » (p.14). Et aussi, quelqu'un qui « sait prendre soin de sa santé, fort et hardi, prompt à affronter tous les dangers et toujours prêt à l'entraide ». (p.14)

¹ Voir annexe 1, état des lieux du mouvement au 31 décembre 2015.

Ce loisir est pratiqué à l'extérieur, en pleine nature - considéré comme le lieu idéal pour faire des découvertes et éveiller la curiosité des jeunes. Les rencontres scoutées sont rythmées par des activités sportives et physiques adaptées à l'âge des enfants et propres au scoutisme. Par exemple, apprendre à nouer une corde de différentes manières, se déplacer d'un point A à un point B à l'aide d'une carte, demander à des habitants des renseignements sur un sujet donné, chanter des chansons scoutées, raconter des histoires autour d'un feu, organiser le campement. L'attitude à adopter face à la nature et face aux plantes sauvages est également apprise. Ces activités, perçues pour certains comme dépassées, sont pour d'autres amusantes, attrayantes et synonymes de réussite.

À travers ces activités, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-vivre sont développés et acquis. Lorsqu'ils sont maîtrisés, ils sont récompensés par un badge encourageant l'effort. Celui-ci est cousu sur l'uniforme du scout.

Les patrouilles se distinguent par leur animal totémique. Celui-ci figure sur le fanion de chacune d'entre elles. De plus, chaque membre apprend à l'imiter. Ce qui sera leur signe de reconnaissance lors des activités à l'extérieur. Un Chef de patrouille, plus âgé, supervisé par les responsables adultes, encadre les scouts plus jeunes. Souvent considéré comme un grand frère ou une grande sœur, son rôle est déterminant puisqu'il fait figure d'exemple pour les plus jeunes (Thériault, 2001). La patrouille est organisée hiérarchiquement : chaque membre a un rôle et des responsabilités bien précises.

L'expérience de la vie de groupe développe chez eux des compétences telles que l'esprit d'équipe, la solidarité, l'ouverture, la confiance, le courage, l'entraide, la responsabilité, le soutien, le respect, la débrouillardise. Les enfants se rencontrent, en général, une fois par semaine, le samedi ; et une fois par année ceux-ci participent un camp d'été d'une durée pouvant aller d'une semaine à plusieurs semaines, selon l'âge des scouts. Les patrouilles, d'âges différents, se retrouvent parfois aussi pour des activités communes.

Toujours prêt, c'est la devise de l'éclaireur. À n'importe quel moment, celui-ci doit être prêt à faire son devoir, et à affronter le danger pour aider son prochain. C'est aussi un engagement de l'enfant vis-à-vis d'une loi, d'une promesse, de valeurs, d'une équipe et de soi. Le scoutisme entend également former des jeunes à devenir des citoyens

du monde, leur inculquer des valeurs universelles en utilisant des méthodes actives d'éducation pour rendre les jeunes responsables et autonomes. (Da Costa, 2006).

Le scoutisme est donc un loisir destiné aux jeunes qui se caractérise par une méthode, une organisation, un fonctionnement, des apprentissages, des compétences et des valeurs. Le scoutisme attire aujourd'hui des enfants d'origine, de confession et de milieux sociaux très différents (Seyrat, 2007). Des personnalités publiques telles que Nelson Mandela, Jacques Brel, David Beckham, Didier Burkhalter, Madeleine Albright et Georges Rémy dit Hergé sont connues pour être d'anciens scouts.

Pour mieux comprendre le scoutisme, il faut le replacer dans son contexte d'apparition.

« Officiellement, c'est le camp de Brownsea, près de l'île de Wight, du 25 juillet au 9 août 1907, qui marque le début du mouvement scout en Angleterre et dans le monde » (Van Effenterre, 1947, p.8). Mais c'est une multitude d'expériences, dont celle du camp de Brownsea avec les jeunes, qui pousse Lord Robert Baden-Powell of Gilwell, que nous appellerons BP dans la suite de notre travail, ancien officier britannique, à écrire *Scouting for Boys* – publié en 1908 - qui deviendra la référence au sein du mouvement scout. Testée à l'origine sur une vingtaine de jeunes, la méthode de BP va très vite en attirer d'autres jusqu'à devenir un mouvement sans précédent.

En effet, tout en gardant la substantifique moelle de son origine, le scoutisme a su, après plus de 100 ans d'existence, dans une société hyperconnectée et hyperconsomériste, se rendre attractif en travaillant son image pour attirer un grand nombre d'adeptes (Seyrat, 2007). Évidemment, selon la période observée et les pays, la participation peut varier ; néanmoins, les informations que nous avons trouvées font état d'un mouvement qui se porte bien ; voici quelques exemples :

En France, Quillet (2014) explique dans un article pour le *Figaro.fr* que les scouts comptaient 10'000 membres en plus en 2014, ce qui équivaldrait à une augmentation de 10 à 20 % des effectifs sur une période de cinq ans.

Aux États-Unis, selon les chiffres recensés en 2013 par l'OMMS (annexe 1), le scoutisme regroupait 2'816'513 de personnes comprenant les louveteaux, les scouts (filles et garçons), les professionnels, les seniors et les volontaires sur une population totale de 316'497'531.

En Indonésie, selon les mêmes chiffres de l'OMMS, en 2012, les groupes scouts regroupaient 21'599'748 de personnes comprenant également les louveteaux, les scouts (filles et garçons), les professionnels, les seniors et les volontaires sur une population totale de 246 864 191.

En 2013, le mouvement scout suisse regroupait, 42 454 membres scouts toutes branches confondues sur une population totale de 8'089'346 (annexe 2).

2.2 L'enfant à travers la société anglaise

Le contexte temporel et physique dans lequel BP crée le scoutisme nous offre également des clés pour comprendre le mouvement, c'est pourquoi il nous paraît utile de l'étudier d'un point de vue socio-historique.

La société anglaise se définit tout d'abord par l'influence philosophique forte datant du siècle des Lumières, mais aussi par la révolution industrielle, la renaissance et l'anglicanisme (Hendrick, 1997).

Le début du XX^e siècle est marqué par le règne d'Édouard VII, successeur de sa mère, la reine Victoria. Ce début de siècle garde cependant encore une forte empreinte du XIX^e siècle, appelé époque victorienne. Celle-ci est décrite surtout par la révolution industrielle et le libéralisme. Nous allons donc nous efforcer de décrire le contexte de ce début de XX^e siècle à travers certains éléments datant du siècle précédent.

Vincent (2008) constate un essor démographique et une urbanisation très forte à partir du XIX^e siècle. « La population anglaise double en cinquante ans pour atteindre 17 millions d'habitants en 1851, dont la moitié vit dans des villes » (p.92).

Le mode de vie des Anglais change et l'industrialisation y contribue fortement. Gillard (2011) décrit justement les bouleversements entraînés par celui-ci :

The factory system increased the division and specialisation of labour and resulted in large numbers of people moving to the new industrial cities, especially in the midlands and the north. It also resulted in low wages, slum housing and the use of child labour.

Ces bouleversements touchent également le domaine de l'enfance. Hofstetter, qui retrace en 2012 comment l'enfance a été transformée en une période dédiée

essentiellement à l'apprentissage, explique que l'industrialisation provoque de gros changements pour l'enfant. Elle écrit : « les sociétés à dominante agricole et artisanale passent à des sociétés commerciales et industrielles, d'une économie familiale à une économie de marché » (p.34). Le rôle social de l'enfant change, « celui-ci prend alors une valeur marchande en dehors de la sphère familiale » (p.34). Il devient exploitable, ce qui le rend utile et rentable - à la fabrique, à l'usine, à la mine, etc.

L'industrialisation modifie donc le mode de vie des individus qui fait apparaître de nouvelles problématiques, comme l'exploitation enfantine, la vente d'enfant ou la mendicité (Becchi & Julia, 1998-b ; Droux, 2011 ; Gillard, 2011 ; Hofstetter, 2012).

L'enfance, à cette époque, est qualifiée comme une période vécue au travail, dans la pauvreté et la misère.

Dans son ouvrage, Hendrick (1997) s'intéresse à la société anglaise en se focalisant sur l'enfance entre 1880-1990 à travers les recherches historiques, sociologiques et éducatives. Il avance justement que, avant l'ère industrielle, les enfants des campagnes travaillaient déjà à la ferme, aux champs et dans les métiers artisanaux, mais que l'industrialisation vient élargir le spectre des possibilités.

De plus, la main-d'œuvre enfantine devient intéressante parce qu'elle est d'une part docile et d'autre part rentable à l'usine et à la mine, mais aussi nécessaire pour la survie des familles des classes moyennes (Clarke, 2003). Travailler est indispensable pour les enfants, car il en va de la survie de la famille.

Dans ce contexte d'industrialisation, une série de lois sociales apparaissent pour réguler son développement, pour améliorer les conditions des travailleurs adultes et pour protéger les enfants de l'exploitation (Hendrick, 1997).

Gillard (2011) et Robertson (1975) évoquent par exemple la *Peel's Factory Act of 1802*, qui était la première loi de ce type. « [...] It was still the first act of legislation intended to insure the well-being of a class of citizens solely because they were young » (Robertson, p.427). Cette loi voulait préserver la santé et la morale des apprentis anglais travaillant dans le domaine du coton et de la laine. Elle obligeait les employeurs à offrir un enseignement en lecture, écriture et calcul pendant les quatre premières années de l'apprentissage qui durait sept ans.

Clarke (2003) relève aussi que l'État intervient pour réguler l'industrie en instaurant des lois qui apportent une protection à l'enfant :

The various Factory Acts limited working hours and set minimum ages. The idea was spreading that childhood was a period of life in need of protection, where

even in the laissez-faire atmosphere of Victorian Britain it was appropriate for the state to intervene (Briggs, cité par Clarke, p.9).

Des lois comme celles-ci sont aussi adoptées en Italie, en Allemagne, en Prusse, afin de réguler la condition de l'enfant, mais leur efficacité est aujourd'hui critiquée, car d'une part, elles ne s'appliquaient pas à tous les domaines industriels, et d'autre part, elles n'étaient que peu respectées (Becchi & Julia, 1998).

Moody (2014) apporte une analyse fort intéressante sur ces lois destinées au travail des enfants. À travers les auteurs Chassagne (1998), Dekker (2007) et Honeyman (2007), elle explique que recruter des enfants comme force de travail partait d'une bonne intention puisque celui-ci était perçu comme salvateur. En effet, partant du principe que l'enfant devait être forgé afin que sa paresse disparaisse, le travail était donc un bon moyen pour y parvenir, c'est donc pour cette raison que « [...] les premières législations dans le domaine du travail ne visaient pas à l'abolir, mais seulement à le réguler » (Moody, 2014, p.40).

Nous comprenons donc que la vie de l'enfant anglais, en ce début de XX^e siècle, se caractérise par le travail nécessaire à la survie des familles, mais est aussi perçu comme éducatif par les adultes. Le fait que l'enfant soit soumis aux lois du marché donne, de facto, naissance aux premières législations de protection de l'enfant au travail. Cette situation engendre aussi de nouvelles problématiques, telles que l'exploitation de l'enfant, sur lesquelles l'État doit se positionner. Des questions liées à la santé des enfants émergent aussi. Elles sont dues principalement à de longues journées de travail et aux mauvaises conditions que les enfants vivent mal (Moody, 2014).

Les enfants sont dorénavant perçus pour leur vulnérabilité, et pour leur rendement immédiat et futur, « [...] ce qui leur confèrent un statut de plus en plus spécifique. D'une part ils deviennent des objets de protection sur un plan juridique et d'autre part ils appartiennent à une catégorie sociale unique qui transcende les classes sociales économiques » (Moody, 2014, p.14).

De ce fait, des législations apparaissent, dès le début du XIX^e siècle, dans le domaine social et de l'éducation (Hofstetter, 2012 ; Moody, 2014).

L'importance d'éduquer l'enfant et d'ouvrir l'accès à l'éducation apparaît, en Angleterre et dans tous les pays qui connaissent l'ère industrielle, comme une réponse à la condition des enfants. Mais l'objectif sous-jacent de cette scolarisation des

masses est aussi de former des citoyens éclairés, utiles et aptes à faire progresser les sociétés (Verhellen, 1999). L'enfant est désormais perçu comme un citoyen en herbe à qui il faut apprendre son futur rôle au sein de la société (Hofstetter, 2012). Ce rôle est essentiel pour assurer à l'État un avenir prospère: « [...] du niveau d'instruction d'une nation dépendent son degré de civilisation et sa prospérité économique » (Hofstetter, 2012, p.34).

Hofstetter ajoute aussi :

L'avènement des régimes républicains s'accompagne de la sécularisation puis [de la] juridicisation progressive de l'école. Jusqu'alors essentiellement abandonnée aux libéralités particulières et communautés philanthropiques et confessionnelles [...] l'État prend progressivement en charge ou réglemente la scolarisation d'une part de plus en plus grande de la population enfantine [...]. Dans les contrées prospères où un diplôme scolaire peut se traduire en possibilités de mobilité sociale, une nouvelle conception de l'utilité de l'enfant s'impose, qui peut être appréciée à l'aune de son rendement futur (2012, pp. 33-34).

Les mouvements religieux et philanthropiques s'étaient engagés, dès le Moyen Âge, à offrir aux enfants, vivant dans la misère, une éducation religieuse (Le Gal, 2008). L'obéissance y avait une place phare et l'enseignement reposait sur des textes sacrés qu'il fallait maîtriser par la mémorisation (Becchi, 1998-a). Quant aux enfants qui ne se destinaient pas à une vie religieuse, ils restaient vraisemblablement au sein de leur famille, où ils y recevaient une instruction très sommaire. Leur vie était également rythmée par le travail domestique ou agricole selon le sexe de l'enfant.

L'Angleterre a également connu ce type d'écoles. « Avant le XIX^e siècle, la fondation et la gestion des écoles en Angleterre étaient laissées entièrement à l'initiative privée individuelle ou collective. Dans ce contexte, ce sont surtout les Églises qui ont travaillé à développer le réseau scolaire ». (Sinclair, 2005, p.2).

Toutefois, Sinclair relève que face à la misère persistante et aux injustices liées à l'industrialisation que l'Église ne parvient pas à combattre, un camp laïque se développe, à partir du milieu du XIX^e siècle, « se dotant d'une base politique [...] et d'une base religieuse, à savoir les Églises non conformistes pour défendre le principe de séparation de l'Église à l'État » (p.3).

En 1870, l'Angleterre adopte effectivement l'Education Act, qui rend l'école obligatoire pour tous jusqu'à dix ans (Hendrick, 1997).

« Ce sont surtout les efforts de ce camp laïque qui conduisent à l'édification du système d'enseignement public anglais, par une série de lois entre 1870 et 1944 » (Sinclair, 2005, p.3). Cette succession de lois viendra modifier la structure de l'école, dans un premier temps, pour augmenter l'âge de la scolarité obligatoire : une fois à 11 ans, puis à 12 ans, et dans un deuxième temps, pour instaurer l'école secondaire et des nouveaux programmes d'enseignement (Gillard, 2011). Au début, les classes sont non mixtes pour des raisons morales et les enfants y apprennent principalement à lire et à compter. L'enseignement est défini comme rigide et autoritaire et l'enseignant a souvent recours aux châtiments corporels comme moyen de discipline.

Malgré l'augmentation des législations dans le domaine industriel et éducatif, à ce moment-là, l'enfant n'est pas encore considéré comme un sujet de droit, mais plutôt, comme « un objet de droits, car celui-ci est essentiellement soumis à la *Patria potestas*, littéralement la puissance paternelle » (Moody, 2014, pp.32.33).

Le père, souverain au sein de la famille, prend donc les décisions pour l'enfant, mais aussi pour tous les autres membres, ce qui permet de maintenir l'ordre social (Youf, 2011, Moody, 2014). Cette organisation tient son origine dans la société romaine qui s'organisait selon une hiérarchie bien définie. Le droit familial fonctionnait sur le même principe hiérarchique. Influencé par la philosophie aristotélicienne qui distingue la Cité de la famille, celle-ci prône la suprématie de l'homme, puisque inégale par nature, homme à qui on doit le respect et l'obéissance. Reposant sur le naturalisme des relations, qui n'ont nul besoin d'être soumises au droit et partant du principe que « [...] l'enfant est le prolongement de son père, il lui appartient de ce fait, et c'est la raison pour laquelle, les parents ne peuvent que viser son bien » (Youf, 2002-a, p.14), les relations familiales n'ont donc pas besoin d'être soumises à la loi.

La femme, comme l'enfant, n'y échappe pas. Celle-ci est perçue, avant tout, à travers un biologisme et un naturalisme fonciers (Pfefferkorn, 2012). Elle est soumise tantôt à son père, tantôt à son mari. Les hommes ont d'ailleurs, dès 1832, le droit de vote. Alors qu'il faudra attendre l'entre-deux guerres pour que le vote des femmes en Angleterre soit admis, cependant avec des restrictions (Molinari, 1996).

De plus, la femme est assignée au travail domestique ou aux tâches liées à la maternité. Son statut est équivalent à celui de l'enfant. Toutefois, sa contribution sociale n'est pas moindre. Les femmes travaillent aussi à l'extérieur de la maison ; elles

sont actives principalement dans le domaine du textile et de l'agriculture (Michel, 1992). L'émancipation des femmes viendra d'ailleurs renforcer le statut de l'enfant.

Hendrick (1997) dédie justement un chapitre entier sur l'éducation parentale anglaise entre le XIX^e et le XX^e siècle. Il relève la place centrale qu'occupe le père. Celui-ci fait figure d'autorité suprême qu'on ne remet jamais en question et à qui on doit le respect. Il remarque que « les châtiments corporels sont pratiqués et véhiculés par les instances politiques et religieuses puisqu'ils permettent d'instaurer un certain ordre social » (Walvin, cité par Hendrick, p.22). Robertson (1975) relève également la violence psychologique comme une pratique courante au sein de l'école et dans la famille, et Hendrick ajoute :

« There is no doubt about the extent of parental demands for obedience nor about the strictness of parental discipline, including corporal punishment » (1997, p.22).

En outre, la vie des Anglaises se caractérise trop souvent par la perte d'un enfant à la naissance ou peu après la naissance (Hendrick, 1997). Les femmes peuvent être assaillies par la tristesse, comme elles peuvent l'accepter comme une fatalité. De ce fait, l'enfant qui naît n'est pas encore considéré comme une personne à part entière. Voir un enfant mourir est un événement très fréquent qui rend ténu l'attachement de la mère à l'enfant. De surcroît, on préfère les garçons aux filles (Robertson, 1975).

Des livres contenant des conseils destinés aux mères après la naissance d'un enfant sont publiés (Hendrick, 1997). Les conseils portent sur la manière de s'occuper d'un nouveau-né, d'un bébé puis d'un enfant (Robertson, 1975). Ceux-ci sont surtout destinés à une tranche d'âge qui correspond à l'âge auquel l'enfant passe son temps au sein du foyer, sous la responsabilité de sa mère. En effet, jusqu'à 7 ans, sa vie se passe à la maison. Cet âge marque l'âge de raison et la perte des dents de lait. Il représente, dans toutes les sociétés, une étape importante puisqu'elle annonce le départ de la maison.

Par exemple, à Sparte, à partir de 7 ans, les garçons reçoivent une instruction militaire rigoureuse et stricte. Quant aux filles, elles y apprennent, par une éducation particulière, à endosser leur rôle de femmes de soldats (Becchi & Julia, 1998-a ; Le Gal, 2008).

« À Athènes, l'enfance se déroule entre la maison, l'école et la rue, la vie de famille et les fêtes publiques, les processions et les spectacles » (Becchi, 1998, p.42). Selon Becchi, seul l'enfant des classes sociales aisées fréquente, dès 7 ans, l'école qui est

financée par la famille. Tout porte à croire que l'enfant des classes sociales inférieures travaille comme domestique, dans l'agriculture ou dans les mines.

Aimé, sacrifié à la naissance, militaire, négatif, propriété de l'État, propriété du père, moitié de l'adulte, esclave, de l'Antiquité jusqu'à l'époque romaine, l'enfant n'est pas reconnu comme une personne par les adultes (Becchi & Julia, 1998-a -b ;Le Gal, 2008 ; Moody, 2014). Il est perçu négativement, en devenir, inachevé, incomplet et toujours en rapport à l'adulte.

Becchi, Le Gal et Moody observent une évolution du sort de l'enfant dès la période post-classique jusqu'à la fin du Moyen Âge. Celle-ci serait due à l'influence des religions (Moody, 2014).

Durant le Moyen Âge, les discours tenus par les grandes figures chrétiennes exaltent en effet l'image de l'enfant qui est identifié au Christ. L'enfant est à la fois valorisé et déprécié. Considéré à la fois comme immature et pur, ignorant le bien et le mal, possédant des défauts et des qualités, doux et innocent, incarnant le Christ, sage et sincère, rusé et futé, celui-ci apparaît cependant plus reconnu avec ces spécificités. « Ce changement de regard a pour conséquence de révéler, ou du moins d'accentuer, le caractère humain de l'enfant[.] [...], mais aussi de faire émerger de nombreuses questions liées à la protection des enfants et des jeunes enfants » (Moody, p.35) sur lesquelles l'Église va répondre par des lois religieuses. Celle-ci valorise le caractère humain de l'enfant, et s'oppose à des pratiques relevant de croyances polythéistes. Comme le relève Stearns (2006), « one of Christianity's early results as it gained ground in the later Roman Empire, for example, was to generate new edicts outlawing infanticide. [...] Laws to protect children proliferated, including efforts to ban the sale of children » (p.35). L'infanticide et l'abandon des nouveaux-nés, gestes courants jusqu'à la fin du Moyen Âge, montreraient pour Verhellen (1999) l'indifférence que portaient les adultes pour cette période de la vie.

Il faut préciser que les enfants des classes sociales élevées ne vivent pas dans les mêmes conditions que les enfants des classes sociales moyennes ou pauvres ; par exemple, dès leur naissance, ils sont élevés par des nurses, nourrices ou nounous. Dès l'âge de 7 ans, ils reçoivent une instruction par un précepteur, en fréquentant des écoles privées (Hendrick, 1997 ; Moody, 2014). L'instruction et les bonnes manières y sont primordiales. Il arrive, comme au Moyen Âge, qu'on les place dans une famille de même rang afin que ceux-ci apprennent les règles de civilité. Quant aux filles, elles grandissent le plus souvent au sein de la famille dont elles épouseront le fils, pour y

apprendre leur rôle de maîtresse de maison. Toutefois, les attentes en terme de discipline et d'obéissance sont identiques. L'enfant doit écouter, obéir et faire preuve d'humilité à l'égard des adultes.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'Angleterre de ce début de XX^e siècle se caractérise par une population citadine très forte qui adopte un mode de vie urbain. Le sociologue Mauger décrit ce mode de vie par l'utilitarisme et l'individualisme, la spécialisation professionnelle et la mobilité généralisée, la rationalité, la superficialité des relations et l'anonymat, la segmentation des rôles et des attitudes (s.d.).

Cette société est marquée par une industrialisation puissante en concurrence toutefois avec d'autres pays industriels comme l'Allemagne et les États-Unis (Da Costa, 2006). Les conditions de vie sont décrites comme difficiles au sein des familles des classes moyennes : tous les membres doivent travailler pour recevoir des revenus très faibles le plus souvent dans des conditions difficiles.

Quant à la vie de l'enfant, elle se résume par le travail, l'école et la domination des adultes. Jusqu'à 7 ans, sa vie se passe au sein du foyer, auprès de sa mère qui lui donne les premiers soins. Passé cet âge, il passe son temps à l'usine, dans les mines ou les domaines agricoles, milieux où il représente une main-d'œuvre rentable et facile. Toutefois, son exploitation apparaît très vite comme une affaire urgente sur laquelle l'État doit intervenir ; ce qu'il fera en limitant les heures de travail, en imposant des conditions à celui-ci et en rendant l'école obligatoire. Ces lois sont toutefois peu respectées.

Poussé par les besoins tant politiques qu'économiques et défendu par les mouvements laïques, l'État généralise l'instruction publique. À l'école, l'enfant est considéré comme un entonnoir vide qu'il faut remplir par des connaissances théoriques (Ohayon, Ottavi & Savoye ; 2004). L'enseignement est autoritaire et magistral. Et puis, l'indiscipline y est sévèrement réprimée par la violence.

Les droits de l'enfant sont pour ainsi dire inexistantes. La volonté de le protéger apparaît toutefois sous l'impulsion de mouvements associatifs de protection de l'enfance (Moody, 2014).

Cette société, BP la juge négativement. Il la trouve superficielle, individualiste et sans valeurs. Il se positionne contre l'école qui est, selon lui, trop axée sur les savoirs livresques, et pas assez sur le développement des compétences manuelles, physiques ou artistiques. Selon Da Costa :

BP dénonce l'apathie de l'individu dans la civilisation industrielle et l'aspect artificiel de la vie urbaine et civilisée. [Et puis,] il reproche à l'école [1] d'oublier de former l'homme en formant le civilisé [2] d'oublier l'idéal viril d'une vie rude, utile, grandie par la volonté de service et par le don de soi [3] d'oublier que l'instruction n'est qu'une partie subordonnée à l'éducation et que toute éducation est d'abord formation du caractère [4] d'oublier que l'enfant est une personne (2006, pp.28-29).

En ce début de XX^e siècle, il décide alors d'y remédier en instaurant sa propre méthode d'éducation : le scoutisme.

2.3 Influences, courants éducatifs et place de l'enfant dans le mouvement

Même si BP refuse de reconnaître les nombreux points communs qu'a le scoutisme avec l'armée, ceux-ci sont indéniables. Dans toutes les recherches, réalisées sur le mouvement, que nous avons lues - Avon (2001), Cholvy (2000), Baubérot & Duval (2006), Da Costa (2006), Rosart, Scaillet & Wittemans (2007), Seyrat (2007), Van Effenterre (1947) - l'influence de l'armée dans le mouvement apparaît comme une évidence.

Ce lien est fait en premier lieu avec l'homme qui est à la tête du mouvement, BP. Il est décrit avant tout comme un militaire aimant passer du temps dans la nature. Il est connu pour ses talents musicaux, de dessinateur et d'acteur comique. Enfant, il a été formé dans une école qui donnait « une importance aux activités physiques et sportives de plein air, ainsi qu'aux activités artistiques, tandis qu'une place secondaire était accordée aux disciplines purement intellectuelles » (Da Costa, 2006, p.13). Puis, il a reçu une formation militaire qui l'a amené à combattre les populations colonisées notamment. Au sein de l'armée, « il se fit une réputation d'excellent officier de renseignement, capable de forcer les défenses de l'ennemi et de recueillir les informations nécessaires » (p.14). Durant ses missions, il a côtoyé beaucoup de tribus indigènes qui l'inspireront pour façonner sa méthode d'éducation.

Au sein de l'armée, il a observé très vite que la formation militaire des jeunes n'était pas optimale. En 1899, il a donc publié un recueil de conseils destinés aux jeunes militaires qui a connu un succès important. Mais c'est surtout l'expérience de Mafeking qui a été déterminante. Alors qu'il devait défendre la ville de Mafeking, en

Afrique du Sud, contre les pionniers hollandais et que les hommes qu'il avait n'étaient pas suffisants pour y arriver, il a mobilisé de jeunes garçons âgés de 12 à 18 ans qu' « il a employés comme agents de liaison, espions, éclaireurs, signaleurs » (p.16). La confiance et les responsabilités qu'il leur a octroyées furent déterminantes pour vaincre les assiégés. Cette expérience lui a montré à quel point ces garçons pouvaient être utiles à des fins militaires si on leur faisait confiance et qu'on les respectait : deux ingrédients essentiels pour l'efficacité de sa méthode.

Il eut ensuite d'autres expériences, toujours dans l'armée, qui lui permirent d'affiner sa méthode d'entraînement qui permettrait de maintenir la grandeur de l'Empire britannique (Baubérot & Duval, 2006).

Da Costa (2006) relève que le scoutisme a aussi été influencé par des courants pédagogiques de l'époque. « La publication de *Scouting for boy*, publié en 1908 coïncide avec les publications de *Pédagogie scientifique* de la docteure Maria Montessori et de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* d'Édouard Claparède, l'un des maîtres de Jean Piaget » (p.17).

Comme le confirme Van Effenterre (1947), le scoutisme apparaît dans un mouvement d'innovation pédagogique où la transmission autoritaire du savoir se substitue à des méthodes adaptées à l'enfant et à ses facultés. Utilisant le jeu et rendant l'enfant actif dans le processus d'apprentissage, celui-ci attire très vite un grand nombre d'enfants.

Sa méthode puise donc son influence dans ce qu'on appelle l'Education nouvelle que les auteurs tels que Ohayon, Ottavi et Savoye (2004) ont retracée. Cette nouvelle forme d'éducation se développe dès la fin du XVIII^e et le début du XIX^e siècle. Elle s'inspire des courants philosophiques et pédagogiques datant déjà de la Renaissance, puis du siècle des Lumières. Un héritage précieux et abondant au niveau intellectuel et scientifique, qui s'oppose aux dogmes et aux vérités révélées issues du Moyen Âge (Becchi, 1998). Un héritage humaniste qui place l'homme au centre du monde. Dieu perd sa place de souverain de tous les individus. Chaque individu devient son propre souverain qui peut accéder au bonheur par la connaissance. L'idée de la bonté de l'homme prédomine.

Quant à l'enfant, l'idée dominante avant le XVIII^e siècle était que celui-ci était un être imparfait, dépourvu de raison, de jugement et de toutes les qualités que possède un adulte. Rousseau et Locke perçoivent l'enfant autrement (Youf, 2002-a). Le premier le reconnaît pour ce qu'il est et surtout comme un être à part entière, comme un

humain. Celui-ci se positionne contre l'idée que l'enfant est l'équivalent de l'animal, mais aussi contre le système éducatif qu'il trouve inaccessible, inadapté et insensé. Il écrit : « je conclus que, pour rendre un jeune homme judicieux, il faut bien former ses jugements, au lieu de lui dicter les nôtres (Rousseau, 1966, p.144).

Dans *Émile ou l'éducation*, il demande aussi aux adultes d'aimer l'enfant pour ce qu'il est, selon son âge et ses capacités (1966). Il fait également évoluer les mentalités sur les différents âges de l'enfance en relevant que « chaque âge, chaque état de la vie a sa perfection convenable, sa sorte de maturité qui lui est propre. Nous avons souvent entendu parler d'un homme fait ; mais considérons un enfant fait : [...] » (p.117). « Cette découverte de la part d'humanité de l'enfant va permettre de le reconnaître dans sa différence, laquelle ne sera plus appréhendée comme négativité, mais comme positivité » (Youf, 2002-a, p.23).

Le second perçoit également en l'enfant un être humain à respecter, toutefois son regard diffère puisqu'il considère l'enfant, à l'inverse de Rousseau, comme un être qui ne possède pas les caractéristiques d'un adulte, c'est-à-dire la rationalité, la maturité et l'indépendance. De ce fait, l'enfance est considérée comme négative et en état de carence (Youf, 2002-a).

Même si les droits de l'enfant apparaissent bien plus tard dans le temps, Youf (2002-a) explique que ces deux philosophes, de par l'image qu'ils véhiculent d'un homme bon et démocratique et d'un enfant citoyen au même titre que l'adulte, ont rendu les droits de l'enfant possibles philosophiquement.

Les courants pédagogiques, issus de l'Education nouvelle qui se développent vers la fin du XIX^e siècle, se sont imprégnés des courants philosophiques du siècle des Lumières, mais aussi des connaissances sur le développement de l'enfant (Suchodolski, 1960). Ceux-ci se développent à travers des médecins, philosophes et pédagogues tels que John Dewey, Celestin Freinet, Maria Montessori, Johann Heinrich Pestalozzi, Édouard Claparède, qui étudient ou ont étudié l'enfant/l'enfance à travers le regard de différentes disciplines pour une meilleure (re)connaissance de l'enfant et des lois de son développement (Ohayon, Ottavi & Savoye, 2004 ; Suchodolski, 1960).

Perrenoud explique quant à lui que :

Les pédagogies nouvelles tirent leur force et leur pertinence d'une *révolte* contre l'école-caserne, l'école-usine, l'école qui évalue avant d'enseigner, l'école où l'on se rend avec angoisse, où l'on travaille dans l'ennui et la souffrance, l'école où l'on est assujéti et où l'on apprend la soumission plutôt que l'autonomie,

l'école sélective, qui fabrique des échecs et des hiérarchies, l'école qui dénie le droit à l'erreur, à la différence, à la parole (1997, para.2).

L'Education nouvelle apparaît donc d'une révolte contre l'instruction publique qui n'agit pas pour l'enfant, mais contre lui. Elle se veut innovante dans sa manière de considérer l'apprentissage et de voir l'enfant. En effet, celle-ci s'édifie sur le principe que l'enfant est une personne (Ohayon, Ottavi & Savoye, 2004) qui a une place centrale dans le processus d'apprentissage (Suchodolski, 1960). Elle considère l'enfant comme un acteur.

Elle le reconnaît dans sa différence en tant qu'être à part entière et présent (Perrenoud, 1997). Elle s'oppose en cela à l'idée d'inachèvement, mais aussi à l'idée que l'éducation va l'amener à un état meilleur – puisque l'idée qui prévalait sur l'enfance jusqu'à la Renaissance était teintée de négativité, car celle-ci symbolisait une période où l'individu n'avait pas acquis tout son potentiel. L'école incarnait donc la possibilité d'accéder à un état meilleur. Mais aussi l'idée que l'éducation devait répondre aux besoins de l'État, l'Église ou la Patrie (Suchodolski, 1960).

L'Education nouvelle reconnaît donc à l'enfant un droit à une éducation différente puisqu'elle le reconnaît avec ses spécificités, en tant qu'être présent et actif et surtout acteur dans le processus d'apprentissage. Enfin, elle insiste sur l'importance des branches artistiques, manuelles et physiques parce que, d'une part elles permettent d'assurer une collaboration entre les enfants, et que d'autre part elles permettent de mettre l'enfant en activité, notion centrale pour apprendre.

Le scoutisme s'inspire aussi de plusieurs mouvements de jeunesse apparus durant la seconde moitié du XIX^e siècle, dont deux particulièrement : *les Cadets* et *les Boys Brigades*. Le premier, apparu vers 1860, offre une préparation aux jeunes avant de rejoindre l'armée, tandis que le deuxième, fondé en 1883 par William Smith, veut inculquer aux jeunes de meilleures valeurs chrétiennes (Da Costa, 2006 ; Müller, 2009).

C'est ainsi que BP crée le scoutisme qu'il destine essentiellement aux garçons. Van Effenterre le définit comme « [...] une méthode d'éducation » (1947, p.29), qui ne veut pas se substituer à la famille ou à l'école, mais plutôt en être complémentaire.

BP défend que « le secret pour réussir en éducation, ce n'est pas tant d'enseigner, que de mettre l'élève en situation d'apprendre par lui-même. Pour pénétrer dans l'esprit de l'enfant, les connaissances doivent l'intéresser » (Baden-Powell, 1993, p.298)

BP veut appliquer des principes pédagogiques tels que l'éducation par l'action, l'apprentissage de la vie en groupe et la pédagogie du projet auxquels il associe la

nature, le jeu et l'imaginaire (Seyrat, 2007), afin « [...] d'enseigner aux garçons à vivre, et non seulement à gagner leur vie » (Baden-Powell, 1988, p.7). BP est convaincu que le plein air et la participation aux camps permettent de renforcer les relations fraternelles entre les hommes. Il écrit d'ailleurs « c'est [le scoutisme] une école de civisme par le moyen de la nature » (Baden-Powell, 1988, p.7).

BP « [...] souhaite former de bons citoyens, des garçons sains, solides, efficaces, courageux et utiles à leur pays [...] » (Van Effenterre, 1947, p.50). Par un entraînement particulier et progressif, les garçons développent la camaraderie, le partage des responsabilités, la discipline, l'observation, le patriotisme, le sens de l'organisation, l'endurance, la conscience de l'interdépendance, le sens de l'honneur et l'application au service d'autrui (Van Effenterre, 1947 ; Seyrat, 2007).

Le but du scoutisme est de remplacer les préoccupations du moi par celle du service, de rendre les jeunes gens vraiment forts, au moral comme au physique, et de leur donner l'ambition de mettre leurs forces au service de la communauté (Baden-Powell, 1988, p.7).

Son imagination, son originalité, son esprit ouvert, son humour, son expérience dans l'armée et avec les plus jeunes, son sens de l'observation et son vécu auprès des populations, des tribus et des ethnies qu'il a rencontrées durant ses missions, mais aussi les courants philosophiques, pédagogiques et médicaux, ainsi que les mouvements de jeunesse déjà existants permettent à BP de fonder sa méthode qui puise également son influence dans le christianisme (Seyrat, 2007).

Cependant, le scoutisme, tel qu'il est perçu par son fondateur, n'est pas lié à une confession religieuse unique (Van Effenterre, 1947 ; Baden-Powell, 1988). Même si la foi a une place importante pour lui, chacun est accueilli dans le respect de sa conscience, et peut, à travers le scoutisme, développer sa propre confession (Baden-Powell, 1988, 1993 ; Seyrat, 2007).

Une organisation comme la nôtre manquerait son but, si elle ne donnait pas à ses membres une connaissance de la religion – mais en général on se trompe sur la manière de faire. [...] C'est à dessein que nous n'avons parlé de l'observation des pratiques religieuses qu'en termes généraux : nous tenions à laisser les mains libres aux organisations et aux individus qui voudront faire usage de ce livre ; ils pourront en cette manière donner eux-mêmes leurs instructions (Baden-Powell, 1993, p.312).

Le scoutisme s'imprègne donc du passé d'un homme, BP, de concepts issus de l'Education nouvelle, de la foi et de deux mouvements destinés à la jeunesse.

Si on considère le scoutisme à travers ces influences, celui-ci apparaît au carrefour de l'idéologie incarnée par l'instruction publique et celle de l'Education nouvelle. En voici les raisons :

D'abord, il y a les objectifs du mouvement. Celui-ci veut apprendre aux jeunes des aptitudes et valeurs qui feront d'eux des citoyens sains et utiles à la Patrie. On relève que les objectifs ressemblent à ceux que poursuit l'instruction publique - elle aussi veut former des citoyens utiles et instruits pour une société démocratique saine et forte. Le scoutisme veut donc maintenir l'équilibre de l'État en formant sa jeunesse.

Ensuite, il y a les méthodes éducatives. On aperçoit clairement les influences des méthodes véhiculées par l'Education nouvelle. Les activités scouts sont adaptées à l'enfant et à son âge². L'enfant est actif et apprend par projet. Chacun avance à son rythme et par échelons. Lorsqu'une aptitude est maîtrisée, celle-ci est reconnue par un badge. L'enfant est valorisé pour ses efforts et il n'y a pas de punition.

De plus, les activités sont réalisées en petits groupes. Ce qui permet également d'aborder le vivre ensemble, la solidarité et la collaboration, aspects également importants dans les principes de l'Education nouvelle.

Toutefois, le scoutisme représente également une discipline à adopter, des règles face auxquelles il faut s'engager et des activités - même si elles rendent l'enfant actif - précises et choisies au préalable. Nous pourrions ici faire le lien, à l'évidence, avec la religion et avec le domaine militaire pour ce que ces deux institutions incarnent dans notre esprit. Engagement, discipline et rigueur - trois mots que nous utiliserions pour définir ces deux institutions - trois termes qui, selon nous, pourraient également s'appliquer à une description du scoutisme.

À travers cette lecture du scoutisme et ce que nous avons avancé dans le chapitre *Définition et actualité* qui traitait en partie du fonctionnement du mouvement, on peut se convaincre que le scoutisme véhicule l'image d'un enfant capable, à qui on peut faire confiance, que l'on doit respecter selon son développement, et de qui on attend une attitude, un esprit et un engagement. On peut donc supposer que BP voyait l'enfant d'une part comme un être présent avec ses spécificités et ses capacités, et d'autre part comme un être en devenir de qui dépendait un certain équilibre au sein

² Nous y reviendrons plus bas lorsque nous évoquerons le développement du mouvement.

de la société. Enfin, n'oublions pas que BP est profondément croyant. Tout en respectant la liberté religieuse de chacun, il est habité par un idéal moral et une attitude vertueuse qu'il souhaite justement transmettre à cette jeunesse qu'il affectionne tant.

A l'origine, le scoutisme était uniquement destiné aux jeunes garçons, mais face à l'ampleur que connaît le scoutisme en Angleterre (création de groupes filles autonomes et volontaires, intérêt marqué des plus jeunes), trois ans après sa création, BP décide, en 1910, avec les encouragements du roi Édouard VII³ qui soutient activement le mouvement, de s'y consacrer entièrement. Il prend alors sa retraite militaire (Van Effenterre, 1947 ; Da Costa, 2006). Il appellera, d'ailleurs, cette nouvelle période de vie sa deuxième vie (Baden-Powell, 1936).

³ Soutient qu'il a obtenu également de son fils, Georges V, qui l'a décoré à plusieurs reprises pour les nombreux services qu'il rendait en développant le scoutisme à travers l'Angleterre. En 1923, par exemple, il a été fait Chevalier Grand-Croix de l'Ordre de Victoria (Baden-Powell, 1936 ; Maxence, 2003, p.368).

3 DEVELOPPEMENT DU MOUVEMENT

Quelques années après la création du mouvement, le scoutisme devient officiellement accessible aux filles et aux enfants de moins de onze ans.

Inspiré par *Le Livre de la Jungle* de Rudyard Kipling (Baden-Powell, 1988), BP va créer le groupe des louveteaux destiné aux enfants de moins de 12 ans. Ceux-ci font partie d'une meute au sein de laquelle ils feront leurs premières expériences, initiatrices, avant de pouvoir apprendre à devenir des éclaireurs. En 1916, il publie le *Manuel des Louveteaux*.

BP mentionne cette évolution dans l'un des nombreux ouvrages qu'il a écrit : « Au début, l'organisation comprenait simplement des troupes d'éclaireurs [de 12 à 17 ans], au nombre de trente-deux par troupe, subdivisés en patrouille de huit. Quelques années après, ils furent classés pour des raisons psychologiques, en trois degrés : les louveteaux, les éclaireurs et les routiers » (Baden-Powell, 1936, p.267).

3.1 Guidisme

En 1910, BP fonde l'association *Girls Guides* qui sera pilotée par sa sœur Agnès, puis par sa femme, Olave. À l'origine, le mouvement scout a été pensé uniquement pour les garçons, mais l'intérêt des filles pour celui-ci, pousse BP à appliquer ses méthodes d'éducation à ces dernières (Da Costa, 2006 ; Pigeon, 2011).

Tous les ouvrages consultés sur le scoutisme mentionnent que c'est suite à une demande des jeunes filles que BP l'adapte à elles. BP y fait allusion⁴ lorsqu'il évoque les éclaireuses dans – *à l'école de la vie*, qui est le récit de son existence.

BP avait donc créé le scoutisme essentiellement pour les garçons. Pour quelle(s) raison(s) ?

Nous pourrions expliquer ce choix en faisant référence à la vie du fondateur. Nous mentionnerions ainsi le fait que BP était lieutenant-général au sein de l'armée,

⁴ « "Nous sommes les éclaireuses" : ce fut ainsi qu'elles s'annoncèrent, par la voix d'une petite personne futée, qui pouvait avoir dans les onze ans, au premier rallye des éclaireurs. C'était au Palais de Cristal, en 1909. Elle parlait au nom d'un petit groupe de jeunes filles, vêtues presque exactement comme leurs frères scouts. Leur présence et l'ardeur visible qui les animait révélait la possibilité d'appliquer dans un domaine nouveau la méthode scout de formation du caractère et de développement de la personnalité » (Baden-Powell, 1936, p.287).

organisation réservée exclusivement aux hommes jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale ⁵ , et qu'il avait donc l'habitude d'avoir des hommes sous son commandement. Il est donc compréhensible et non étonnant que celui-ci destine sa méthode à un public qu'il connaît bien. Mais nous pourrions également considérer ce choix sous l'angle de l'évolution des droits de l'enfant et de la place des filles au sein de cette histoire. Cette lecture pourrait nous apporter des éléments de réponse intéressants permettant de fournir une autre explication au choix de BP.

Nous relevons plus haut, lorsque nous évoquons l'éducation parentale anglaise, qu'au début du XX^e siècle, à la naissance, une préférence pour les garçons était notoire (Robertson, 1975).

Effectivement, le sexe de l'enfant avait son importance et une signification particulière. La différence entre un garçon et une fille était perçue d'un point de vue biologique : des différences anatomiques, physiologiques et économiques.

Cette conception naturelle basée sur les spécificités biologiques déterminait les rapports hommes/femmes (Pfefferkorn, 2012). Une hiérarchie en découlait alors : l'homme était supérieur à la femme et de ce fait le garçon à la fille. Cette vision déterminait et assignait les filles et les garçons à des rôles spécifiques sur lesquels reposait un certain équilibre familial et social qu'il s'agissait de maintenir (Pfefferkorn, 2012). Les filles aidaient leur mère aux tâches ménagères et les garçons, équivalents du père, exécutaient des tâches masculines. Rappelons aussi que, comme l'enfant est perçu comme la moitié de l'adulte, il est donc logique qu'il soit associé à son équivalent adulte de même genre.

Comme l'explique Zelis « [...] les rapports sociaux entre les sexes étaient organisés sur le mode de la séparation : le monde féminin est celui, privé, de la maison et le monde masculin occupe l'espace public » (2007, p.36).

La fille avait donc une place réduite ou nulle par rapport à un garçon (Becchi & Julia, 1998-b).

Le sexe d'un enfant à sa naissance avait aussi une signification économique. En effet, la naissance d'une fille était perçue comme une charge financière, alors que celle d'un garçon assurait la perpétuation de la lignée familiale (Polonovski Vauclair, 2003).

⁵ Pour plus d'informations sur la féminisation des armées voir Alexis, C. & Dubois, D. (2010).

Les filles étaient donc des charges économiques pour les familles, alors que les garçons étaient appréciés pour leur rendement familial et économique.

De par la charge financière qu'elles représentaient et leurs spécificités biologiques qui les cantonnaient dans le rôle de perpétuer la lignée, celles-ci avaient moins de valeurs que les garçons. On leur attribuait aussi des besoins et des rôles spécifiques au sein de la famille. Elles étaient soumises à l'autorité parentale lorsqu'elles n'étaient pas mariées, puis à leur mari, choisi le plus souvent à leur place. Cette pratique était très courante, par exemple, au Moyen Âge. Celle-ci se faisait sous forme d'alliance entre deux familles qui souhaitaient préserver un lignage, transmettre un patrimoine ou réaliser un accord politique (Becchi & Julia, 1998-a).

Leur éducation est souvent inexistante, sauf dans les familles bourgeoises (Zelis, 2007). Celle-ci est toutefois légère et caractérisée par les compétences qu'on attendait d'elles pour assurer le futur ménage qu'elles auraient à charge.

Il n'y avait aucun intérêt à instruire une fille, c'est pour cette raison qu'elles étaient le plus souvent privées d'enseignement (Tucker, 1975).

Selon ces informations, nous pouvons donc supposer que cette conception, issue des sociétés traditionnelles, était encore très présente dans l'esprit de BP, et qu'elle l'ait influencé lors de la création du mouvement féminin.

Cheroutre (2007) explique en effet qu'il n'allait pas de soi, au moment de la création du mouvement scout, qu'une fille puisse réaliser des activités considérées comme essentiellement masculines :

L'idée de « sortir les filles de la maison, de les "viriliser" et surtout de les détourner de leur "vocation féminine" telle qu'elle était perçue à l'époque. Partant du postulat que la petite fille et l'adolescente sont ordonnées au modèle, en quelque sorte sacré, auquel leur nature et leur vocation les destinent [...] » (p.10).

BP a alors fondé le guidisme sur cette base. Le guidisme –c'est ainsi qu'on appelle le scoutisme pour filles, lorsqu'il n'est pas mixte- souhaite, à travers des activités précises, soutenir la famille et l'école dans leur rôle éducatif (Baden-Powell, 1923, 1936 ; Da Costa, 2006 ; Cheroutre, 2007).

« "Guides" parce qu'il suggérait une idée de poésie et d'aventure, tout en indiquant [...] les responsabilités futures de femmes qui auraient à conseiller leur mari et à élever leurs enfants dans les bons principes » (Baden-Powell, 1936, p.289).

Elles font aussi partie d'un groupe appelé troupe, patrouille ou encore meute, qui est encadrée par une cheffaine. Guides et éclaireuses sont les équivalents de scouts et éclaireurs. Néanmoins, le guidisme se distingue du mouvement des garçons de par ses objectifs. Celui-ci veut préparer les filles à leurs responsabilités de femmes, c'est-à-dire de mère, mais aussi « à n'importe quel travail, même le plus invraisemblable » (Baden-Powell, 1923, p.57 ; Baden-Powell, 1936).

Les éclaireuses y apprennent par exemple à tricoter, à cuisiner, à soigner et à aider les malades, à conseiller et à guider les plus jeunes ; mais les savoir-faire développés ne s'arrêtent pas à des tâches associées à celles d'une ménagère. Elles doivent être capables d'agir dans n'importe quelle situation.

En 1918, BP publie *Girl Guiding* qui est traduit en français sous le nom *Le livre des Éclaireuses*. Pour décrire le mouvement des éclaireuses, BP écrit :

Le rôle d'une nation dépend du caractère de ses citoyens [...]. L'influence de la mère est primordiale sur la formation du caractère des futurs citoyens ; or elle ne pourra donner que ce qu'elle possède. Il est donc urgent que les mères soient capables d'influencer leurs enfants par leur grande morale (1923, p.203).

« Cette citoyenne doit posséder de l'habileté manuelle, le sens de la solidarité, une bonne santé et la connaissance des lois élémentaires de l'hygiène » (Baden-Powell, 1923, p.204).

Le guidisme apparaît donc dans une société caractérisée par son manque de considération pour la fille et une préférence pour les garçons qui montre d'une part les discriminations auxquelles celles-ci devaient faire face au début du XX^e siècle et auxquelles elles font encore face aujourd'hui dans bien des domaines⁶ et dans beaucoup de cultures, et d'autre part qu'il y avait à ce moment-là une inégalité liée au sexe de l'enfant qui créait, de facto, une inégalité de droit ; par exemple, les filles n'avaient pas leur mot à dire face aux hommes, dont elles dépendaient, qui prenaient des décisions pour elles (Zelis, 2007).

⁶ Yves Raibaud, géographe à l'Université Bordeaux Montaigne, mentionnait, par exemple, lors du colloque célébrant les 25 ans des droits de l'enfant- *la Révolution silencieuse*, qu'une étude sur les loisirs des enfants avait fait apparaître de grandes inégalités dans l'attribution des moyens mis à disposition par les collectivités publiques selon s'il s'agissait des loisirs féminins ou masculins.

Ces inégalités anciennes et universelles (Riva Gapany, 2003), ont tout de même évolué au cours du XX^e siècle.

Par exemple, « l'enseignement féminin, se caractérisant essentiellement par une éducation morale et ménagère, a évolué vers une formation plus soucieuse de répondre aux besoins nouveaux de l'économie et à une volonté d'assurer une plus grande égalité des chances entre les filles et les garçons » (Zelis, 2007, p.33).

Michielli rapporte qu'après la Deuxième Guerre mondiale une grande attention a été donnée à la petite fille (2003).

Cette attention s'observe dans la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* et dans les deux *Pactes internationaux* adoptés par l'Organisation des Nations-Unies (ONU) en 1948 et 1966⁷ (Michielli, 2003).

Ceux-ci apportent aux filles une visibilité plus grande dans la société. Toutefois, Michielli relève, lors du séminaire "*Les droits de l'enfant : et les filles ?*" organisé par l'Institut International des Droits de l'Enfant, que le plus grand progrès concernant les droits des filles est apparu lors de l'adoption de la *Déclaration des droits de l'enfant de 1924*. Celle-ci reconnaissait à travers ses cinq principes que les filles comme les garçons avaient des droits. Par la suite, grâce à la *Déclaration des Droits de l'Enfant de 1959*, la *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* (CEDAW) de 1979, et, grâce à la CDE, adoptée en 1989, les filles ont obtenu un statut juridique leur permettant de jouir des mêmes conditions que les garçons et ainsi obtenir une protection plus grande contre les discriminations qu'elles vivaient.

À travers ces différents instruments internationaux, les filles ont donc obtenu une protection sociale plus grande, une reconnaissance en tant qu'être humain, et un droit à l'éducation qui leur a permis de se faire une place en tant qu'actrices au sein de la société.

« Éducation et participation sont les mots clés dans la lutte contre la discrimination féminine » disait Riva Gapany lors du même séminaire au cours duquel était intervenue Michielli (2003, p.11).

⁷ Aspects qui seront développés au ch. 3.2 *Rôle des femmes durant la guerre et guidisme*.

La scolarisation des filles s'est opérée dans le courant du XX^e siècle ; celle-ci est toutefois restée « moins développée que celle des garçons » et était caractérisée dès le début par des attentes fondées sur les représentations sociales (Zelis, 2007, p.34).

Il n'est donc pas surprenant que BP ait créé un mouvement parallèle au mouvement des garçons conforme aux mœurs de l'époque.

Il y avait les filles d'un côté et les garçons de l'autre. Le principe de mixité n'existait pas encore.

Apparue aux États-Unis dans la seconde moitié du XX^e siècle au sein de l'éducation publique, la mixité est reconnue pour ses bienfaits dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale (Rochefort, 2007).

La mixité sera également appliquée au sein des établissements scolaires dans le monde occidental à des intervalles différents selon les États (Rochefort, 2007). Au début, certains d'entre eux, sous l'influence de croyances religieuses et morales encore très fortes, se sont opposés à cette forme d'organisation. N'oublions pas que les écoles étaient à l'origine tenues par les Églises.

Néanmoins, comme l'affirment Rochefort et Zelis, la mixité sera mise en place dans les écoles au sein des sociétés démocratiques « pour des raisons pratiques, économiques ou sociales » (Rochefort, p.2).

Ce changement au sein de l'école publique aura aussi un effet dans le mouvement scout. En effet, nous constatons que ces modifications ont eu une influence notable dans la manière d'organiser les patrouilles. À l'origine, les enfants étaient séparés selon leur sexe, mais face à cette nouvelle forme d'organisation au sein de l'école publique, le scoutisme a réagi. Dès les années 1960, des groupes commencent à s'organiser en rassemblant les patrouilles masculines et féminines pour réaliser certaines activités communes (Cheroutre, 1994 ; Da Costa, 2006). En France, par exemple, certains groupes ont gardé la même organisation afin de rester fidèles au scoutisme d'origine, d'autres ont fusionné, alors que certains se sont créés sur le principe de mixité (Jambo'fee 2009, 2009). On relèvera toutefois qu'il existe aujourd'hui, selon les pays, des organisations parallèles qui ne se côtoient pas et des organisations mixtes, ou parfois les deux, selon les tranches d'âge au sein d'une même organisation. Mais les changements en terme d'organisation des patrouilles ne seront pas les seuls, d'autres modifications seront apportées aux mouvements en réaction aux événements

historiques qui ont entraîné des changements sociaux, politiques et économiques, qui à leur tour ont influencé la condition féminine (Cheroutre, 1994).

3.2 Rôle des femmes durant la guerre et guidisme

La contribution de la femme à l'effort de guerre façonnera aussi les principes du guidisme. BP le met en avant dans le *Livre des Éclaireuses*. Les pages 55 et 56 illustrent le rôle important qu'il veut leur donner. Il écrit :

Voici ce qu'elles ont fait pendant la Grande Guerre :

Dans les villes, elles ont travaillé dans les hôpitaux militaires comme aides infirmières, cuisinières, et blanchisseuses. [...] Elles se sont engagées dans les fabriques, dans les fermes ou comme chauffeuses pour permettre aux hommes d'aller au front. [...] Dans plusieurs grandes villes d'Angleterre, les éclaireuses ont transformé leurs locaux pour y recevoir les personnes blessées par les raids aériens. Elles se sont montrées utiles dans toutes sortes de travaux différents, et cela est remarquable, surtout si l'on considère que ce ne sont que des jeunes filles de 11 à 18 ans.

Cette volonté des filles de participer au mouvement scout est un fait à replacer dans le contexte de la condition des femmes au sein de la société anglaise. Même si la famille se caractérise par un système paternaliste, c'est-à-dire qui est sous la domination du père et que les femmes se chargent principalement des tâches domestiques et des tâches éducatives, leur contribution sociale mérite d'être soulignée.

Au XX^e siècle, la besogne des femmes ne se limite pas uniquement aux tâches ménagères et familiales. Celles-ci représentent une force de travail ouvrière importante⁸ qui répond souvent à une nécessité (Molinari, 1996). Leur labeur est toutefois peu reconnu et moins rémunéré que celui des hommes (Kaczmarek, 1993 ; Molinari, 1996). Elles sont majoritairement actives dans les domaines du textile et de l'agriculture (Michel, 1992). Enfin, leurs droits sont presque inexistantes puisqu'elles sont sous la tutelle de leur père ou leur mari (Kaczmarek, 1993). Mais voilà que la guerre les oblige à faire sans les hommes.

⁸ « Elles représentent 4,17 millions en 1901, sur une population féminine de 16,79 millions » (Pugh, cité par Molinari, 1996, p.51).

C'est face à l'urgence et aux besoins qui apparaissent au sein du pays que celles-ci reprennent les postes des hommes dans différents domaines⁹, même considérés comme masculins (Wittemans, 2007).

« L'embauche de femmes n'est souhaitée que dans le but d'aider le pays à traverser cette situation périlleuse et aucun homme ne se verra pénalisé par cette embauche...Lorsque, suite à cet accord ¹⁰, des femmes seront embauchées pour prendre la place d'hommes, ces femmes ne devront pas continuer à être employées une fois les hommes redevenus disponibles » (Bonnes Raud, cité par Molinari, p.54).

Certes, les postes occupés par les femmes durant le conflit ont été pour la plupart immédiatement repris par les hommes à la fin de la guerre, mais ils auront permis aux femmes de montrer leurs capacités hors du cercle familial qui les isolait (Molinari, 1996). D'ailleurs, en 1918, « le parlement [anglais] accorda le droit de vote aux femmes âgées de trente ans et plus qui étaient elles-mêmes déjà inscrites sur les listes électorales pour les élections municipales [...] ou dont le mari jouissait de ce droit » (Molinari, 1996, pp.98-99). Cette avancée, Molinari la juge moindre puisque ce droit est limitatif en terme d'âge et en terme de statut civil. Elle déclare également que ce droit ne faisait pas avancer le statut social de la femme : « la femme [...] restait avant tout une mère et une épouse et il était préférable que les jeunes femmes que la guerre avait rendues plus indépendantes [...] n'aient pas leur mot à dire dans la reconstruction du pays » (p.99).

Ces jeunes filles, qui ont accès à l'éducation depuis peu, sont allées rencontrer BP pour lui demander de pouvoir participer aux activités scoutes. Celles-ci sont les héritières d'un mouvement féministe qui lutte durant le XX^e siècle, mais qui a vu le jour au même endroit deux siècles plus tôt. En effet, au XVIII^e siècle, les femmes anglaises avaient initié les premiers mouvements sociaux pour défendre leurs revendications en

⁹ On vit alors des femmes conductrices d'autobus, contrôleuses, laveuses de vitres, ramoneuses, main-d'œuvre dans les usines d'armement, employées de bureau, mais aussi employées de banque et de maisons de commerce (Molinari, 1996).

¹⁰ Accord réalisé par le ministre du Commerce, le ministre des Finances et les 35 principaux syndicats concernés par l'effort de la guerre sous le nom de *Treasury Agreement*. Voir ch.2 : *Le rôle des femmes pendant la guerre*, Molinari, 1996.

lien avec l'égalité des sexes, le droit au travail et le droit à l'éducation (Michel, 1992 ; Roventa-Frumusani, 2009).

Certes, la bataille pour l'égalité n'est pas gagnée après la Grande Guerre, et les inégalités sont encore présentes, mais les représentations sociales évoluent et le combat continue.

Ce combat, les femmes le mèneront durant tout le XX^e siècle. Il aura un impact positif sur le statut social des filles et leurs droits.

Comme nous le relevions au chapitre précédent en faisant référence à Michielli (2003), l'évolution du statut des femmes dans la société a considérablement influencé celui des filles. La première évolution date de 1948, lors de l'adoption de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. Celle-ci d'une part reconnaît l'égalité entre tous les individus et d'autre part octroie des droits et des libertés à tous les individus. Les femmes et les filles y sont comprises.

La *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* apporte également une protection aux enfants, de facto aux filles, à travers les articles 25 et 26 qui spécifient pour l'un le droit à une assistance spéciale, à tous les enfants, qu'ils soient nés dans le mariage ou hors mariage, et pour l'autre le droit à l'éducation. Cependant, il faudra attendre la *Déclaration des droits de l'enfant* de 1959, adoptée par les Nations-Unies, pour voir apparaître la notion de discrimination dans un texte de loi.

Dans son intervention lors de ce séminaire, Michielli mentionnait également que les deux Pactes internationaux¹¹ adoptés par l'ONU en 1966 ont apporté une autre pierre à l'édifice de la protection des filles. En mentionnant le fait *que "le mariage doit être librement consenti par les futurs époux"*, ceux-ci apportent une protection plus grande aux femmes d'une part, et de facto, aux filles.

Elle expliquait aussi que la CEDAW, adoptée en 1979 par l'ONU, destinée aux femmes à première vue, a également permis d'améliorer le sort des filles. Pourquoi ? Tout d'abord, cette convention reconnaît l'égalité entre l'homme et la femme. De plus, elle se prononce pour l'éducation et l'octroi des mêmes chances face à l'éducation. Elle est favorable à l'éducation mixte. Elle se positionne contre toutes les discriminations faites à l'égard des femmes, et contre les pratiques culturelles néfastes faites à l'égard de ces dernières. Elle condamne les conceptions stéréotypées des

¹¹ Ceux-ci sont le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* et le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*.

rôles de l'homme et de la femme. Et puis, « its provisions apply to all females of all ages because it does not define specifically who is a woman and at what age a girl becomes a woman » (Michielli, 2003, p.40). Enfin, le statut contraignant de cet instrument oblige les États signataires à faire tout leur possible pour éliminer toutes les pratiques traditionnelles ou coutumières néfastes à l'égard des filles et des femmes, telles que, par exemple, la mutilation génitale.

Michielli faisait également référence à la *Convention relative aux Droits de l'Enfant* (CDE) comme le texte qui a apporté le plus de droits et de protection aux filles. Elle montrait aussi que les débats portant sur les droits des femmes et sur l'amélioration de leurs conditions de vie seront toujours liés. Ils auront toujours un impact et une plus-value pour les filles.

En ce qui concerne le guidisme, selon Avon (2001), « [...] le scoutisme féminin [qui s'est imposé à BP] est un élément déterminant de la promotion des femmes » (p.153). Effectivement, il joue un rôle important à petite échelle sur "l'empowerment" des filles pratiquant le scoutisme et à grande échelle sur la condition des femmes dans le monde. Comment ?

Dès 1920, Olave fonde le conseil international afin de créer une unité entre toutes les éclaireuses du monde (Da Costa, 2006). En 1928, le Conseil international devient l'Association mondiale des Guides et des Éclaireuses (AMGE). Celle-ci regroupe tous les groupes féminins de guidisme du monde.

Ces regroupements de guides ont permis, à leur début, l'implantation du guidisme dans d'autres pays, mais aussi de renforcer le sentiment d'appartenance des guides entre elles.

Cheroutre explique à cet effet que ce Conseil international, composé de cheftaines anglaises, a fourni une aide précieuse lors de la création du guidisme français (1994). Elle décrit également l'évolution du mouvement féminin en France que nous allons brosser succinctement afin d'en dégager d'une part son fonctionnement, et d'autre part la manière dont il a su se remettre en question face aux changements sociétaux. Apparu en 1923 par le biais de l'Église catholique qui voulait reconquérir la jeunesse (Cheroutre, 1994), celui-ci s'est développé sous l'impulsion de Marie Diémer et Renée de Montmort, toutes deux très actives et « pionnières dans le champ social durant la

Première Guerre mondiale¹² » (p.66). C'est Albertine Duhamel qui bâtit par la suite le mouvement, mandatée par le cardinal Dubois.

Lors de sa création, des réserves étaient apparues face aux activités proposées, destinées à première vue aux hommes. Il fallait donc que le guidisme reste conforme aux vertus familiales. Cheroutre évoque le discours du Chanoine Cornette lors de la cérémonie de promesse des premières cheftaines et des premières guides, reçues par le cardinal Dubois, en 1924 : « Le scout, c'est la clef de voûte de la maison. Les vertus qui lui prescrivent sa foi : loyauté, générosité, pureté sont le ciment de l'édifice. La guide sera à la fois l'ornement et l'âme de cette maison par les vertus complémentaires qu'elle y apportera et qui sont la résultante de l'observance de sa loi comme devoir, dévouement, esprit de sacrifice... » (p.69). Celui-ci illustre bien le désir de garder les valeurs familiales que défendaient les catholiques et qui hiérarchisaient les rôles hommes/femmes.

Même s'il serait captivant de décrire chronologiquement le développement du mouvement guide français, nous préférons porter notre attention sur la manière dont celui-ci a réagi face aux changements sociétaux survenus après la fondation du mouvement français. Cette analyse va nous permettre de pointer un autre aspect important du scoutisme.

Les premiers changements qui illustrent la mutation du mouvement féminin français s'ont apparus en 1945, date à laquelle les femmes françaises ont obtenu le droit de vote. À ce moment-là, note Cheroutre, « les fondements mêmes de l'éducation, le permis et le défendu, les pratiques et les valeurs d'autorité sont mises en question » (1994, p.80). Entre 1944 et 1960, le mouvement est également appelé à intervenir auprès « [...] d'institutions spécialisées accueillant des jeunes en difficulté », mais aussi auprès « [...] de camps de réfugiés en Allemagne » (p.81). À travers ces expériences et ces changements positifs pour les femmes, le mouvement entame une réflexion qui l'amène à se demander si le guidisme répond aux réalités vécues par la jeunesse. Après trente ans d'existence, entre 1945 et 1953, le guidisme entreprend alors une remise à jour des choix pédagogiques du mouvement. Par exemple, le mouvement élabore une nouvelle formulation de la loi, sur la base de l'ancienne évidemment, mais qui s'adapte mieux au langage des adolescentes (Cheroutre, 1994).

¹² « Création des infirmières visiteuses, du premier antituberculeux, des surintendantes d'usine, de la première résidence sociale » (Cheroutre, 1994, p.66).

Les rencontres internationales des guides ont également influencé l'évolution du mouvement par la création de documents, de questionnaires et de réflexions communes que l'AMGE a mis en place.

Le mouvement (français) saisit les courants qui traversent l'époque. Il s'interroge sur les conditionnements difficilement maîtrisables qui marquent la jeunesse. Le phénomène de socialisation et ses conséquences en éducation apparaissent comme de nouveaux défis. La petite fille, l'adolescente, la jeune fille que le guidisme doit saisir dans sa totalité pour faire œuvre d'éducation chrétienne doit se construire à travers le jeu de plus en plus complexe des relations sociales qui l'environnent et marquent profondément sa manière de voir, d'agir, sa mentalité et son devenir (p.88).

Les constats issus d'une réflexion portant sur les changements qui se produisent durant le XX^e siècle amèneront aussi le mouvement à modifier sa propre structure en « proposant non plus trois, mais quatre passages progressifs de l'enfance à la jeunesse afin de favoriser l'initiative de chacun et les réponses personnelles dans des structures diversifiées et évolutives » (p.91).

Face « au développement des relations sociales (interdépendance, complexité de l'organisation, rétrécissement de la sphère du privé, influence des médias...) qui affecte chaque vie personnelle et appelle de nouvelles valeurs » (p.91), et face « au développement des moyens de communication qui rend présent désormais le monde présent à notre univers quotidien » (p.92), Cheroutre explique que le guidisme « a dû trouver des modalités nouvelles pour préparer la personne à la participation, l'initiative et la responsabilité » (1994, p.92).

Nous constatons également, à travers la description que fait Cheroutre (1994) du guidisme français, que celui-ci était présent à diverses manifestations mondiales, par exemple en 1975 durant l'*Année internationale de la femme*. Mais aussi, que celui-ci a su anticiper les défis auxquels il pouvait être confronté en mettant en place, entre 1975 et 1981, des commissions composées de guides et de scouts chargées « d'étudier les hypothèses d'avenir communes [aux deux branches, c'est-à-dire féminin et masculin] et leurs modalités institutionnelles » (p.98). Cette collaboration a amené un meilleur partenariat entre les deux branches, une meilleure compréhension des enjeux liée à chaque groupe en terme d'éducation, de potentialité et de

différences qui mènent à un respect mutuel plus fort et à l'apparition de groupes mixtes.

À travers la lecture du développement des guides de France, nous pouvons constater que tout en gardant sa ligne directrice de base, fondée sur le christianisme, le mouvement s'est adapté aux jeunes. En effet, nous avons pu observer que le mouvement, au cours de son histoire, a voulu et su se remettre en question face à des réalités émergentes de la société, dans le but de répondre aux besoins des filles et aux défis face auxquels ces dernières sont confrontées.

Nous faisons le même constat en consultant le site internet de l'AMGE.

Tout d'abord, nous y apprenons que c'est un mouvement de bénévoles qui dédie son activité essentiellement aux filles et aux jeunes femmes. L'AMGE représenterait aujourd'hui dix millions de filles et de jeunes femmes dans 146 pays du monde.

Sa mission consiste à « permettre aux filles et aux jeunes femmes de développer pleinement leur potentiel de citoyennes du monde, conscientes de leurs responsabilités » (WAGGGs, s.d.).

Sur son site internet, nous y constatons le rôle important que l'association joue au sein de la société. En effet, son implication n'est pas des moindres. Elle se mobilise pour toutes les questions qui touchent de près ou de loin aux inégalités et aux discriminations faites à l'égard des filles. Ces nombreux partenariats avec des organisations¹³, telles que Sorptimist International, l'ONU femmes, l'OMMS, Olave Baden-Powell Society, Catapult, Org pour l'alimentation et l'agriculture, YWCA mondiale, la Campagne du millénaire de l'ONU, montrent qu'elle n'œuvre pas seule dans les domaines qu'elle veut toucher.

Depuis 1993 jusqu'en 2015, l'AMGE a lancé trois thèmes d'action mondiale : « créer la paix dans le monde », « nos droits – nos responsabilités » et « Ensemble, nous pouvons changer notre monde ».

Elle a également lancé deux campagnes de plaidoyer : la première « Prévention de la grossesse chez les adolescentes » et la seconde « Stop à la violence - Revendiquons les droits des filles ». Elle a lancé un programme de développement du leadership. Elle milite à travers des campagnes pour le développement de l'éducation des filles à travers le monde. Enfin, elle engage des discussions sur les relations et les différences

¹³ Pour plus d'informations concernant les différents partenariats qu'entretient l'AMGE, consulter son site internet.

nord-sud afin de sensibiliser les jeunes filles sur les inégalités, les discriminations et les réalités des autres guides.

Ces thématiques sont discutées et traitées au sein de tous les groupes guides du monde. Ces campagnes ont donc un impact direct sur les filles.

De plus, l'AMGE jouit d'un statut consultatif à l'ONU qui lui permet de toucher les plus hautes sphères politiques au niveau mondial, et qui lui donne la possibilité de participer aux discussions portant sur la condition féminine à travers le monde, mais aussi, évidemment, d'y donner son avis.

L'AMGE est donc une association impliquée pour les droits des filles et des femmes. Elle permet aux filles de développer des compétences à faire valoir dans la société. De plus, elle sensibilise ses membres féminines sur les thématiques sociétales actuelles, sur les inégalités et sur leurs droits. Enfin, elle leur apporte un soutien à travers le développement de programmes et de partenariats qu'elle entretient.

Un développement que connaît également le mouvement masculin après la Grande Guerre, et que nous allons retracer et préciser au chapitre qui va suivre- *Entre guerre et paix : changements et évolution*.

3.3 Entre guerre et paix : changements et évolution

Dès la fin de la Grande Guerre, le scoutisme - aux méthodes d'entraînement militaires innovantes - créé initialement pour inculquer aux jeunes Anglais les qualités que doit posséder un homme : le courage, l'intelligence, l'initiative et l'esprit d'ouverture, pour répondre à des réalités militaires devenues différentes et afin de maintenir la grandeur de l'Empire britannique (Baubérot & Duval, 2006)- s'exporte hors des frontières de la Grande-Bretagne sous un nouveau visage.

« [...] La guerre est désormais jugée moralement condamnable et n'est plus perçue par la société européenne comme un instrument légitime de la diplomatie » (Baubérot & Duval, 2006, p.15). Celle-ci a amené beaucoup de souffrances et de pertes humaines. Les États souhaitent maintenant se reconstruire. En 1919, on assiste à la création de la Société des Nations (SDN) dont le but principal est de maintenir la paix universelle et d'éviter la guerre (Moreau Defarges, 2004 ; Verhellen, 1999).

À l'origine, BP veut sauver l'Empire britannique - dont il juge la situation économique et sociale en déclin - par la formation des jeunes en utilisant des méthodes d'entraînement issues de son expérience dans l'armée (Da Costa, 2006).

Mais l'après-guerre ouvre de nouvelles perspectives au scoutisme. BP le présente désormais « [...] comme un outil au service de la paix universelle à bâtir » (Baubérot & Duval, p.15). En redéfinissant ses objectifs, il permet à ce dernier de s'exporter au-delà des frontières anglaises (Van Effenterre, 1947 ; Baubérot & Duval, 2006 ; Da Costa, 2006). C'est ainsi que celui-ci devient un moyen permettant de former un citoyen du monde acteur d'une société fraternelle et universelle. (Da Costa, 2006 ; Sica, 2006). Les changements qu'apporte BP au scoutisme se font en réaction à ce qui se passe après la guerre, mais pas uniquement. Mobilisés à différents postes pour remplacer les hommes partis aux fronts, les éclaireurs et éclaireuses ont montré leur capacité à agir en toutes circonstances pour aider leur Patrie - sans faire la guerre (Seyrat, 2007). Pour atteindre la nouvelle mission du scoutisme, en 1920, une année après la fondation de la SDN, BP organise le premier rassemblement scout mondial – le Jamboree¹⁴. Ce rassemblement marque également la création de l'OMMS - l'Organisation mondiale du Mouvement scout qui regroupe toutes les Organisations Scoutes Nationales (OSN) dont le but est de coordonner et garantir l'unité du monde scout (Baubérot & Duval, 2006 ; Da Costa, 2006 ; Van Effenterre, 1947 ; OMMS, 2011). Bâtir la paix universelle ! Voilà la mission que s'est donnée la SDN et que l'OMMS veut soutenir à travers le scoutisme.

Sica (2006) montre les points qui lient la SDN au développement du scoutisme.

Il remarque que BP soutient, déjà pendant la guerre, le projet de créer une organisation internationale – la future SDN - « [...] qui soit à même de prévenir la répétition de la catastrophe dont le monde était en train de souffrir [...] » (p.57).

Sica explique également que BP a organisé le premier Jamboree afin de faire connaître le scoutisme qui, comme la SDN, veut défendre la paix universelle.

L'idéalisme que défend la SDN plaît à BP. Déjà en 1916, il devient vice-président de la *League of Nations Union* (Reynolds, 1942, cité par Sica, 2006, p.60) qui voit le jour en Angleterre et qui promeut l'idée de créer une organisation internationale (la future SDN) défendant la paix, la justice et la sécurité internationale.

¹⁴ Nom emprunté aux Indiens pour désigner un grand rassemblement de tribus. Un jamboree est un camp qui regroupe les OSN (Organisations Scoutes Nationales), tous les 4 ans, qui est rythmé par des activités, des jeux et chants scouts. Les scouts présents lors du premier Jamboree représentaient déjà vingt-sept nations différentes (Van Effenterre, 1947, p.48). Le scoutisme s'était donc déjà établi hors de l'Angleterre.

En 1919, alors qu'il se doute certainement que le président des États-Unis, Thomas Woodrow Wilson, ne soutiendra pas le traité de Versailles auprès du Sénat américain (Moreau Defarges, 2004), il dit ouvertement lors d'un discours à un public américain :

« La Société des Nations est une idée formidable à mettre en œuvre par des hommes d'État ; ce n'est pas à nous, les hommes de la rue, de nous prononcer sur sa valeur réelle avant de l'avoir essayée ; mais, de grâce, essayons-la pour voir ce qu'elle vaut ! » (cité par Sica, 2006, p.59)

BP souhaitait donc, dès l'apparition de la SDN que le scoutisme se mette à son service. Le soutien se sent, les liens se créent, les objectifs se ressemblent et les contacts sont présents. D'ailleurs, Sica relève qu'après une visite du siège de la SDN par BP, l'assemblée de la SDN « a adopté une résolution encourageant les États membres à faciliter autant que possible, par des facilités de voyage et d'autres moyens, les échanges de visites entre scouts et guides (et étudiants) de différents pays » (p.60).

Sica mentionne également que de nombreux représentants de la SDN participent en tant qu'observateurs aux rencontres scouts internationales qui ont lieu tous les deux ans. Ceux-ci envient même ouvertement l'esprit dans lequel se réunissent les scouts. Il faut dire que malgré les objectifs louables que veut atteindre la SDN, celle-ci rencontre beaucoup de difficultés dans l'exécution de son mandat. Les pays sont inégaux ; ce qui engendre une mésestimation sur des questions fondamentales. Chacun réagit différemment selon ses intérêts, « chacun est sûr de son bon droit et ne dissimule pas son mépris pour les exigences des autres » (Moreau Defarges, 2004, p.17).

Les intérêts nationaux sont plus forts que la paix dans le monde ; c'est ce que BP constate en évoquant la SDN. Il la considère dorénavant comme boiteuse et c'est pour cette raison qu'il refuse de s'engager politiquement auprès d'elle en défendant le caractère apolitique de l'OMMS (Sica, 2006).

Malgré les divergences qu'observe BP au sein de la SDN, la protection de l'enfant – thème qui, déjà avant la guerre, avait mobilisé les États et les Organisations humanitaires à travers des colloques et des conférences pour défendre la cause des enfants (Moody, 2014) - reste un objectif universel pour tous les États qui veulent garantir les droits fondamentaux à tous les individus (Le Gal, 2008).

C'est ainsi qu'en 1924, quelques années après la création de la SDN, la *Déclaration des droits de l'enfant*, appelée la *Déclaration de Genève*, est adoptée (Droux, 2011 ; Marshall, 2008 ; Moody, 2014 ; Verhellen, 1999). Ce texte, certes non contraignant, est

décrit aujourd'hui comme la première pierre de l'édifice de la reconnaissance de l'enfant comme sujet de droit.

La *Déclaration de Genève* reconnaît, en effet, en cinq points, des droits spécifiques aux enfants, mais surtout la responsabilité des adultes à leur égard (Verhellen, 1999).

Celle-ci résulte de la volonté de protéger l'enfant face aux changements sociaux, légaux, historiques, éducatifs et philosophiques apparus déjà avant la Première Guerre mondiale, mais qui s'amplifient ou se complexifient après celle-ci (Moody, 2014). Comme l'écrit Verhellen, « la Première Guerre mondiale avait précipité des millions d'enfants dans des conditions de vie déplorable » (p.80), et, le précise Droux (2011) en listant les problématiques qui apparaissent : minorités, apatridie, déplacements de populations civiles, famine ; ce contexte exige la création de nouveaux acteurs.

La *Déclaration de Genève* est promulguée après de longues négociations sous l'impulsion des Organisations humanitaires¹⁵ naissantes ou qui oeuvraient déjà avant la guerre dans le domaine de la protection de l'enfance (Marshall, 2008).

Celle-ci est née dans un contexte où les législations destinées à réguler, à modifier ou à protéger la condition des enfants émergeaient.

Effectivement, comme le relève Droux :

Le domaine de la protection de l'enfance connaît une série de mutations à la fin du XIX^e siècle, lorsque la plupart des pays occidentaux adoptent des législations dites "protectionnelles". C'est la France qui innove, dès 1889, avec une loi destinée à protéger les enfants victimes de violences physiques ou morales au sein de leurs familles. Parallèlement, un train de réformes touche aussi la justice pénale, dans le but de prévenir et de traiter de façon plus efficace la délinquance des enfants (2011, p.19).

C'est en 1899, que naît le premier tribunal pour mineur, le "Cook County Juvenile Court", à Chicago, aux États-Unis (Sealand, 2003, cité par Droux, 2011). Ce tribunal marque une première dans le système judiciaire. Il ne s'agit plus de punir l'enfant comme un adulte, mais de prendre soin de lui. De plus, les sanctions ne se basent plus

¹⁵ Pour n'en nommer qu'une seule nous choisisons Save the Children Fund (SCF), créée par Eglantyne Jebb. En français, on l'appelle l'Agence Internationale de Secours aux Enfants. Créée après la Première Guerre mondiale, sa devise était : « les enfants doivent être secourus quelle que soit leur nationalité, leur religion ou leur race » (Moody, 2014, p.91).

sur le système judiciaire pour adultes, mais sur un système propre aux mineurs et le traitement des délits se fait dans une optique de protection. Zermatten (2000) précise que le "Cook County Juvenile Court" apparaît en réaction « aux nouvelles connaissances sur le développement de l'enfant et des théories comme celle du « milieu social », [...] et surtout à l'émergence de problèmes sociaux graves liés à l'industrialisation et aux migrations [...] » (p. 7). Sur la base de ce modèle (Zermatten, 2000), d'autres modèles de prise en charge se développeront ensuite en Angleterre, en France et en Europe (Droux, 2011).

Même si nous pouvons juger ce texte comme une avancée en terme de protection de l'enfance, des chercheurs, tels que Marshall, Droux, Moody expliquent que celui-ci « est davantage un recueil de valeurs qu'une véritable Déclaration des droits humains » (Moody, 2014, p. 88).

Dans sa description du *processus de genèse et d'institutionnalisation des textes internationaux qui sont apparus de 1924 à 1989*, Moody évalue la *Déclaration de Genève* comme « une déclaration de bonnes intentions » (p.108), qui « [...] légitime et normalise une conception relativement traditionnelle du rapport de la société à l'enfance » (p.116) et qui n'est en rien « [...] révolutionnaire, car elle reprend en fait tous les accords minimaux auxquels sont parvenus les acteurs en faveur de l'enfance » (p.116).

De par son caractère non contraignant et son incomplétude puisqu'elle ne touche pas des thématiques telles que la délinquance juvénile, les migrants, les réfugiés, les discriminations faites à l'égard des filles (Moody, 2014), celle-ci n'apporte que peu de changement dans la vie des enfants. De plus, le fait de laisser le soin aux Etats d'appliquer ce texte selon leur contexte propre (Moody), démontre le peu d'unité qu'il amène entre les Etats qui sont confrontés, selon les contextes, aux mêmes problématiques. C'est en ce sens que Moody parle de la *Déclaration de Genève* en terme de transnationalité.

La *Déclaration de Genève* est rédigée, mais son impact n'a que peu d'ampleur. De surcroît, même si « l'action de lobbying [des Organisations humanitaires] en faveur de l'enfance a été décisive dans l'extension des compétences de l'organisation internationale sur ce terrain [de la protection de l'enfance] [...] » (Droux, 2011, p.33), leur constat est teinté de déception. Les Organisations humanitaires n'ont pas réussi à obtenir pour les enfants, d'une part une meilleure protection et plus de droits, et d'autre part une meilleure reconnaissance, comme un être à part entière et présent,

certes différent, mais tout à fait capable - vision également véhiculée et défendue par l'Education nouvelle. « Au début du XX^e siècle, on voit apparaître, dans les débats, l'idée que l'enfant est capable d'exercer lui-même des droits. Il s'agit maintenant non seulement de le protéger, de l'éduquer, de l'instruire, mais de le reconnaître comme une personne apte à être sujet de droit » (Le Gal, 2008, p.43). La *Déclaration de Genève* ne véhiculait donc en rien cette idée.

L'impact international de la *Déclaration de Genève* n'est également pas un fait à relever à ce moment-là, malgré les bonnes intentions de nombreux acteurs.

Nous aimerions maintenant revenir au scoutisme afin de noter ici une différence de taille.

Malgré les convergences observées entre la SDN et de l'OMMS, leur date de création, leurs objectifs et leur portée internationale, force est de constater que leur impact dans le monde, à ce moment-là, n'est pas le même, notamment en ce qui concerne la *Déclaration de Genève* et ses retombées. L'OMMS (s.d.) recense, en 1922, 1 019 205 membres dans 31 pays. Ces chiffres attestent de l'étendue du mouvement à cet instant et de son succès.

Au départ, BP fondait beaucoup d'espoirs sur la SDN. Par sa participation à la création de la *League of Nations Union*, par sa visite au siège de la SDN à Genève, par ses liens avec les hommes politiques anglais, il a montré son intérêt pour celle-ci, qui représentait à ses yeux l'idéologie sur laquelle il fondait le scoutisme après la guerre : un mouvement défendant la paix universelle par l'éducation. Toutefois, celui-ci constate très vite que les problèmes auxquels la SDN est confrontée l'empêchent de maintenir la paix dans le monde. Il ne perd toutefois pas l'espoir de bâtir la paix à travers une identité et un esprit de fraternité qui ignore les différences religieuses, raciales et nationales. Il dit d'ailleurs que la paix dans le monde ne peut être atteinte « qu'en éduquant la nouvelle génération par de tout autres méthodes. » (1936, p.292). Pour lui, cette éducation doit reposer sur l'esprit de l'amour et de la bonne volonté entre les peuples. Il croit en sa méthode, même s'il sait que la tâche est difficile. Il a confiance en elle et y fonde beaucoup d'espoir.

Après la guerre, grâce aux changements que BP opère dans le scoutisme, l'identité qu'il propose aux jeunes et sa volonté de bâtir la paix internationale, celui-ci se déploie à grande vitesse. Et la religion va l'y aider.

4.1 Impact de la religion

Le mouvement s'est exporté mondialement, et la religion y a joué un rôle important. En effet, le soutien qu'a reçu le scoutisme par les autorités religieuses catholiques d'Europe a contribué à son implantation dans les autres pays.

Même si l'enthousiasme n'était pas grand au début, car on reprochait au mouvement un rapport trop fort avec le mouvement naturaliste et maçonnique¹⁶, Savard (1983) constate un débloccage dès 1920. La création de la Fédération nationale des scouts de France (catholique) a contribué à donner une première impulsion à son développement.

« La méthode scoute [peut] s'adapte[r] parfaitement à la jeunesse catholique » (Savard, p.222). Le patriotisme, la fidélité à Dieu, la foi, la fraternité et la défense de la Patrie sur lesquels se fonde le mouvement sont des aspects importants sur lesquels l'Église va se focaliser. Les États s'y intéressent aussi. Ils y voient « [...] un correctif à l'éducation scolaire trop livresque (p.222) ou encore une proposition qui comble un manque d'encadrement de la jeunesse qu'on ne sait pas comment occuper. C'est ainsi que de nombreux groupes scouts indépendants vont apparaître au sein des États, tels que le Canada, la France, l'Italie, les États-Unis qui adaptent¹⁷ le mouvement officiel pour répondre à leurs idéaux. Mais le mouvement ne se focalise pas sur une religion, car « le dieu de Baden Powell est plus une divinité supérieure que celui d'une religion déterminée » (LaToileScoute, 2004, p.2). C'est ce qui lui a permis une expansion au sein des pays non catholiques¹⁸.

¹⁶ Le rapport trop fort avec la nature inquiète les autorités catholiques (lien qui s'oppose à l'existence de Dieu), si bien que la promesse que doit faire le jeune et le fonctionnement sont jugés dangereux puisque beaucoup de points communs sont perçus avec le mouvement franc-maçon. Pour plus d'informations, voir *Le scoutisme, école initiatique inventée par un général franc-maçon ?* (LaToileScoute ; 2004).

¹⁷ Au Canada français, la fleur de lys, l'emblème du scoutisme est remplacé par la croix de Jérusalem ou croix potencée chargée de la feuille d'érable, ou encore, aux noms d'animaux, on a substitué des noms de héros de l'histoire du Canada français, tels que Bourget, Bourgeois et Brébeuf ou d'événements historiques comme Carillon et Châteauguay (Savard, 1983, pp.226-227).

¹⁸ Voir annexe 1 pour constater l'implantation du scoutisme dans les pays non catholiques.

Le scoutisme offrait donc la possibilité de développer une identité à laquelle les jeunes pouvaient se rattacher et qui intéressait à la fois l'Église et l'État.

L'identité scoute est en effet un aspect fondamental dans le mouvement. Nous émettons l'hypothèse que dans un contexte d'après-guerre, où il faut se reconstruire et rebâtir ce qui a été détruit, le scoutisme a pu offrir aux survivants meurtris dans leur intégrité une aide précieuse.

L'identité, développée au sein du scoutisme, repose sur un engagement envers une loi et une promesse, toutes deux positives, que BP a codifiées après avoir observé, durant le camp de Brownsea, la conscience personnelle et la loyauté des jeunes. Certes changées quelque peu depuis leur création, celles-ci gardent néanmoins leur esprit initial.

A l'origine, la promesse scoute disait :

« Je promets sur mon honneur que je ferai de mon mieux :

Pour accomplir mon devoir envers Dieu et le roi.

Pour aider autrui en tout temps.

Pour respecter la loi de l'Eclaireur » (Baden-Powell, 1945, p.8 ; Baden-Powell, 1988, p.12).

Aujourd'hui, celle-ci dit :

« Sur mon honneur, je promets de faire tout mon possible pour :

Servir Dieu et le roi (ou Dieu et mon pays)

Aider mon prochain à tout moment

Obéir à la Loi scoute » (OMMS, 2011, p.4).

Le principal changement que nous observons est l'apparition de *Ou Dieu et mon pays* entre parenthèses. D'autres différences plus légères apparaissent au niveau de la syntaxe et de la sémantique, mais l'esprit de ces deux lois reste le même.

Nous supposons que celle-ci a été quelque peu modifiée afin qu'elle puisse s'adapter aux États qui n'étaient pas, comme l'Angleterre, des monarchies constitutionnelles.

Il faut rappeler qu'à l'origine, le scoutisme est destiné uniquement à l'Angleterre. Nous imaginons que l'implantation du mouvement à travers le monde a dû pousser les groupes scouts à adopter la promesse à leur pays et leur propre langage.

En ce qui concerne la loi scoute, celle-ci disait (Baden-Powell, 1945, p.8 ; 1988, p.12) :

1. On peut compter sur l'honneur d'un Éclaireur.
2. Un éclaireur est loyal envers le roi et ses officiers, envers ses parents, son pays, ses employeurs et ses employés.
3. C'est le devoir de l'Éclaireur d'être utile aux autres et de leur venir en aide.
4. Un Eclaireur est l'ami de tous, et le frère de tous les Éclaireurs à quelque classe sociale qu'ils appartiennent.
5. Un Éclaireur est courtois.
6. Un Éclaireur est un ami des animaux.
7. Un Éclaireur obéit aux ordres de ses parents, de son chef de patrouille ou de son instructeur, sans poser de questions.
8. Un Éclaireur sourit et siffle quand il rencontre une difficulté.
9. Un Éclaireur est économe.
10. Un Éclaireur est propre dans ses pensées, dans ses paroles et dans ses actes.

Et, la loi scout de d'aujourd'hui dit (OMMS, 2011, p.4):

1. Le scout n'a qu'une parole.□
2. Le scout est loyal.□
3. Le scout se rend utile et aide son prochain.□
4. Le scout est un ami pour tous et un frère pour tous les autres scouts.□
5. Le scout est courtois.□
6. Le scout est bon pour les animaux.□
7. Le scout obéit sans discussion à ses parents, à son chef de patrouille et à son chef.□
8. Le scout sourit et siffle en toute difficulté.□
9. Le scout est économe.□
10. Le scout est propre dans ses pensées, ses paroles et ses actes.

Quelques différences s'observent également entre la loi initiale et celle qui fait foi aujourd'hui. Le point qui a été le plus modifié est certainement l'art. 2 où le passage *envers le roi et ses officiers, envers ses parents, son pays, ses employeurs et ses employés* a été supprimé. Pour le reste, des modifications syntaxiques et sémantiques se distinguent entre les deux, mais celles-ci ne dénaturent pas le sens de la loi d'origine. Là aussi, nous émettons la même supposition que celle qui concernait la promesse scout. BP crée le scoutisme en Angleterre, qui connaît un avènement

industriel important, qui a un monarque à sa tête et qui se caractérise par un système familial où les parents représentent l'autorité. Il semble donc normal que la loi fasse référence tantôt au roi, aux parents, aux employeurs et employés. En ce qui concerne le pays, nous supposons ici, en faisant référence à BP que nous définirions comme quelqu'un de patriote au niveau des valeurs, que ce point lui tenait à cœur. Mais les sociétés ont considérablement changé au niveau des valeurs et de l'organisation familiale et sociale. Les sociétés ne sont donc plus organisées de la même manière. De plus, les individus ne s'identifient plus aux mêmes choses. De ce fait, nous imaginons que ce point a dû être modifié à cause des changements que nous venons de mentionner.

4.2 Les nouveaux textes internationaux et le scoutisme

Comme le montrent les événements de la Deuxième Guerre mondiale, la paix que souhaitait la SDN n'a pas pu être maintenue.

Durant le conflit mondial qui a éclaté en 1939, BP note dans son livre *Eclaireurs* qu'« il y avait plus de trois millions de scouts et guides dans cinquante pays » (1993, p.288). Dans le chapitre où il rapporte ces chiffres, il déplore également que le scoutisme ait été interdit dans certains pays « parce qu'il ne s'accordait pas avec les théories politiques de leurs dirigeants » (p.288). Toutefois, BP ne les mentionne pas explicitement. Le site de l'OMMS note quant à lui "les pays totalitaires". Baubérot & Duval (2006) évoque l'Allemagne et l'Italie où les scouts ont tout de même poursuivi leurs activités "discrètement". Fondé sur des principes démocratiques, il n'est pas surprenant que le scoutisme n'ait pas pu être toléré par ces États¹⁹.

À nouveau, pendant la guerre, les scouts se sont montrés utiles en prenant « en charge de nombreux services - messagers, veille anti-incendie, brancardiers, premiers secours, etc. » (OMMS, s.d., ch. Les guerres mondiales).

Après la Deuxième Guerre mondiale, dès 1947, l'OMMS obtient le statut consultatif général auprès du Conseil Economique et Social des Nations Unies (ECOSOC). En 1950, le mouvement mondial compte cinq millions de membres dans 50 pays. Malgré

¹⁹ A l'heure actuelle, l'OMMS recense six pays dans lesquels le scoutisme n'existe pas. Dans certains cas, il n'est pas autorisé. Ce sont : Andorre, la République populaire de Chine, Cuba, la République populaire démocratique de Corée, la République populaire démocratique du Laos et la Birmanie.

le décès de BP en 1941 (Maxence, 2003), le scoutisme ne disparaît pas, au contraire, il continue sur sa lancée. À travers les conférences, et les Jamborees qu'organise l'OMMS²⁰ à travers le monde, son unité n'en est que renforcée.

En outre, après le 2^{ème} conflit mondial qui a entraîné la perte de millions de personnes et inévitablement d'enfants, l'ancêtre de la SDN devient en 1945 l'ONU (Moreau Defarges, 2004 ; Verhellen, 1999).

La création de cette instance supranationale marque une nouvelle ère en terme de relations internationales et de droits universels. « L'ONU est modelée pour ne pas répéter les ratages de la SDN » (Moreau Defarges, 2004, p.16). À l'inverse de la SDN qui était un club réservé aux vainqueurs, l'ONU s'organise sur une optique d'inclusion, quels que soient les choix idéologiques des États. Il est maintenant question de s'améliorer et d'apprendre des erreurs du passé.

Même si rien ne se déroulera comme prévu et que le maintien de la paix et le dialogue entre les États relèvent du défi permanent (Moreau Defarges, 2004), ceux-ci trouvent des consensus. Les premiers sont *la Charte des Nations Unies* et *la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*, adoptées en 1945 et 1948. Le premier lie les États entre eux à travers des droits et des obligations et le second reconnaît les individus égaux. L'enfant étant un individu, il en est également le destinataire. De plus, cette dernière mentionne les enfants dans deux articles, les 25 et 26, auxquels nous faisons déjà référence lorsque nous avons étudié l'évolution de la condition des filles. Ces articles apportent une protection aux enfants, car ils spécifient, pour l'un, l'assistance spéciale qui doit être apportée aux enfants, qu'ils soient nés dans le mariage ou hors mariage, et pour l'autre, le droit à l'éducation.

L'envie de reconnaître des droits aux enfants et leur apporter une protection est toujours présente. Les Organisations humanitaires de l'enfance mobilisées en temps de guerre, qui avaient, pour certaines, créé des chartes visant à améliorer le sort des « victimes les plus pitoyables et les plus tragiques de la guerre » (UNESCO, cité par Moody, 2015, p.67), sont convaincues, au sortir de la guerre, de la nécessité d'un instrument international destiné à l'enfant.

En premier lieu, *la Déclaration de Genève* est mise sur la table, mais « considérant le caractère daté du traité ainsi que les autres instruments juridiques en cours de

²⁰ Entre 1940 et 1960, quatre conférences ont eu lieu, respectivement en Colombie, en Syrie, aux Philippines et en Allemagne, et trois Jamborees, en Jamaïque, en Angleterre et au Brésil (OMMS, s.d.).

rédaction, les fonctionnaires de l'ONU [...] se montre[nt] peu favorable[s] à une simple intégration de la Déclaration dans le dispositif de droit international en construction » (Moody, 2015, pp.69-70). Toutefois, un texte voit le jour le 20 novembre 1959. Appelée *Déclaration des droits de l'enfant*, celle-ci est décrite comme le prolongement de *la Charte des Nations Unies* et la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* (Moody, 2014, 2015).

Même si, comme le confirme Moody (2014), ce nouveau traité a souvent été jugé, comme sa grande sœur, peu innovant, « sans progrès ni dans le degré de mobilisation en faveur de l'enfance, ni dans l'élargissement de son applicabilité (Denéchère & Droux, 2015, p.8), celui-ci – « basé sur les évolutions scientifiques du domaine » (Moody, 2014, p.175), est teinté (1) de bienveillance et de protection pour une enfance perçue comme une période d'inachèvement physique et intellectuel et (2) d'humanisme pour une enfance qui a besoin d'amour et de compréhension pour un épanouissement harmonieux (art.6 de la Déclaration) (Moody, 2014 ; Youf ; 2002-b). Malgré l'imperfection de ce traité, adopté en 1959, celui-ci sera une base et un prétexte pour les acteurs défendant les droits de l'enfant dont le résultat sera la CDE, adoptée le 20 novembre 1989 (Moody, 2014 ; Youf, 2002-b).

Dans l'intervalle de ces deux textes, de nombreux événements et textes en lien avec les droits des enfants et le scoutisme sont à citer.

Tout d'abord, les deux Pactes de l'ONU de 1966 « visent à rendre les Droits de l'Homme contraignants » (Verhellen, 1999, p.85). Le premier concerne les droits économiques, sociaux et culturels et le deuxième les droits civils et politiques (UNICEF, 2015). Tous deux font référence aux enfants en matière de protection, de discrimination et de droit à l'éducation (Michielli, 2003 ; Verhellen, 1999).

En 1968, le bureau de l'OMMS, se déplace à Genève, qui est déjà à ce moment-là connue mondialement pour être le siège de nombreuses ONG, actives dans le domaine de l'enfance, et aujourd'hui pour être l'un des deux sièges de l'ONU.

En 1973, l'Organisation Internationale du Travail (OIT) – institution de l'ONU, née au même moment que la SDN - milite pour « la promotion de règles communes en matière sociale afin, notamment, de (déjà) réguler la concurrence entre pays à hauts salaires et pays à bas salaires » (Moreau Defarges, 2004, p.23) - « adopte [...] une Convention sur l'âge minimum d'admission à l'emploi » (Moody, 2014, p.195). Son statut contraignant obligeait donc « [...] les États membres à élaborer des politiques pour abolir de manière totale et effective le travail des enfants » (Moody, 2014, p.195).

En 1976, *Le Prix Silver Anvil* est décerné à l'OMMS pour « le programme le plus remarquable de relations publiques internationales, à savoir le Jamboree pour tous » (OMMS, 1992, p.23).

Moody (2014) mentionne quant à elle encore :

En 1974, la *Déclaration pour la protection des femmes et des enfants en période d'urgence et de conflit armé*, adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies, souligne également les besoins particuliers des enfants dans les situations de crise. Ce dispositif est complété en 1977, avec l'adoption du premier protocole additionnel aux Conventions de Genève, qui réaffirme ce besoin de protection dans deux articles et interdit également la participation des enfants de moins de 15 ans dans les conflits armés (p.195).

En 1979, l'adoption de la CEDAW qui vise l'élimination des discriminations et l'égalité des sexes est à voir comme un complément à la protection des filles (Michielli, 2003). Décrétée par l'ONU en 1976, a lieu en 1979 l'*Année Internationale de l'Enfance*. Celle-ci vise à mettre en lumière les besoins des enfants dans le monde²¹. De surcroît, elle a permis, grâce à l'impulsion donnée par les ONG et de nombreux autres acteurs, de mettre en lumière la nécessité de créer un nouveau texte de loi, que soutenait déjà la Pologne en 1978, adapté à la société et à ses besoins, octroyant plus de droits aux enfants, obligeant les États à s'engager pour leur bien-être et donnant la possibilité d'une meilleure "implémentation" (Moody, 2014 ; UNICEF, 2015).

Chez les scouts, la même année, « l'Année Mondiale du Jamboree : "Jamboree pour tous" autour du monde » est décrétée par l'OMMS (OMMS, s.d., ch. Repères historiques).

En 1981, l'OMMS se voit remettre *Le Prix de l'Éducation pour la Paix* par l'UNESCO, suivi trois ans après, en 1984, par *Le Prix du Rotary pour la Compréhension internationale* pour l'action que l'OMMS mène pour la paix dans le monde (OMMS, 1992).

En 1989, après dix années de discussions, de débats, de désaccords et de consensus, le groupe de travail mandaté par le Secrétaire général de l'ONU à la Commission des droits de l'homme, et les nombreux acteurs défendant les droits de l'enfant voient

²¹ Les objectifs précis de cette *Année de l'Enfance* sont : « (a) fournir un cadre de travail pour les actions en faveur des enfants et pour une prise de conscience de leurs besoins spécifiques ; (b) promouvoir la reconnaissance du fait que les programmes pour les enfants devraient faire partie intégrante des plans de développement économique et social, à l'échelle nationale et au niveau international » (Moody, 2014, p.200).

enfin leurs efforts récompensés avec l'adoption, le 20 novembre 1989, de la CDE par l'Assemblée générale de l'ONU (Moody, 2014 ; Verhellen, 1999).

[Celle-ci] intègre les principales tendances en matière de protection, de sauvegarde et d'éducation des enfants tout en l'ancrant pour la première fois dans une véritable tradition des droits de l'homme, [...] [de plus elle] prend en compte les évolutions relatives aux droits de l'enfant et au rôle de l'enfant comme membre de la société (Moody, 2014, pp.252-253).

La CDE couvre donc les droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels de l'enfant. En outre, « elle marque un changement universel du regard sur l'enfance » (Le Gal, 2008, p.46). Celui-ci est désormais perçu comme un véritable sujet de droit (Youf, 2002-b, p.158). Considéré comme un être à part entière et non plus, uniquement, comme un être en devenir, celui-ci est reconnu comme un citoyen apte à exercer des droits et des libertés.

Concernant son contenu, la CDE comprend 54 articles que l'on peut regrouper en 3 types de droits qui sont liés à l'image qu'on se fait de l'enfant. Tout d'abord, celle-ci part de l'idée que l'enfant est dépendant, c'est-à-dire qu'il ne peut se débrouiller tout seul. La CDE reconnaît donc un certain nombre de prestations auxquelles l'enfant a droit. De surcroît, la CDE reconnaissant également l'enfant comme étant vulnérable, celui-ci a alors le droit d'être protégé. Enfin, elle reconnaît l'enfant pour ses compétences, de ce fait, elle lui reconnaît des droits participatifs, c'est-à-dire les droits et libertés civils (J. Zermatten, communication personnelle, 2 avril 2015). Enfin, sa reconnaissance et sa ratification ont été rapides puisque 26 ans après sa ratification, 196 pays sur 197 reconnus par la communauté internationale ont ratifié la CDE (Humanium, 2015).

En 1991 est formé le Comité des Droits de l'Enfant (CRC). Sa mission principale est de maintenir un dialogue constructif avec les États ayant ratifié la CDE dans le but d'obtenir une meilleure application. Son mandat comprend l'examen des rapports périodiques contenant les mesures prises par les États pour "l'implémentation" de la CDE ; l'organisation de journées de discussion ; l'élaboration d'observations générales et l'examen des plaintes individuelles ou interétatiques ²² (Moody, 2015).

Trois protocoles facultatifs viendront s'ajouter à la CDE, respectivement l'OPAC (le

²² Ce mandat est en lien avec le protocole facultatif OPIC adopté en 2011.

protocole facultatif à la CDE concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés, adopté en 2000, l'OPSC (le protocole facultatif à la CDE concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants), adopté en 2000 et l'OPIC (Protocole facultatif à la CDE établissant une procédure de présentation de communications), adopté en 2011 (UNICEF, 2015).

Nous aimerions maintenant revenir sur le Prix qu'avait reçu l'OMMS en 1981 par l'UNESCO, afin de le questionner et de le mettre en lien avec l'éducation – qui apparaît dans la CDE dans les art.28 et 29.

Durant tout le début du XX^e siècle, l'école avait entre autre pour mission d'inculquer la notion de paix à ses élèves. Ce principe était également inculqué dans les brigades scoutistes durant l'entre-deux-guerres. Quant à l'UNESCO, elle défendait également l'idée de former la jeune génération de telle sorte à créer un monde meilleur et pacifique (Moody, 2014). Mais comme l'ont montré les événements de la Deuxième Guerre mondiale, ce principe comporte des limites.

Après la Deuxième Guerre mondiale, l'UNESCO soutient toujours l'éducation à travers la *Déclaration des Droits de l'Homme* et la *Charte des Nations Unies* qui seront pour l'UNESCO des principes fondamentaux au maintien de la paix. Néanmoins, dès le début des années 80, « [...] [la] prise en compte de l'enfant comme acteur de son éducation et comme individu capable de renforcer la culture des droits de l'homme » (Moody, 2014, p.325) apparaît comme fondamentale au sein de l'éducation. Cette idée « reflète une véritable évolution dans la conception de l'éducation de l'enfant dans les sphères internationales [...] » (Moody, 2014, p.325). La CDE est imprégnée de cette vision de l'enfant qui prend part de manière active à son propre développement.

Il n'est toutefois pas étonnant que l'UNESCO ait récompensé l'OMMS pour son engagement auprès des jeunes, car rappelons-le, le principe que défendent le scoutisme et le guidisme, ainsi que l'UNESCO, à l'origine, est de bâtir la paix universelle. Aujourd'hui, comme nous pouvons le lire sur le site de l'OMMS, la mission du scoutisme est « en partant des valeurs énoncées dans la Promesse et la Loi scoutistes - de contribuer à l'éducation des jeunes afin de participer à la construction d'un monde meilleur peuplé de personnes épanouies, prêtes à jouer un rôle constructif dans la société » (s.d., ch. Mission, vision et stratégie). Même s'il n'est pas fait mention "de paix", la mission de l'OMMS reflète l'idée d'un enfant en devenir qui développe son potentiel afin d'avoir un impact social et de bâtir un "monde meilleur" (pour

reprandre les termes utilisés par l'OMMS dans la mission).

En mettant le point focal sur l'éducation à la paix, le scoutisme et le guidisme se différencient donc de la CDE, qui comme le scoutisme et le guidisme, octroie à l'éducation une grande importance en ce qui concerne les valeurs issues des droits de l'homme et des valeurs familiales²³. Toutefois, elle souhaite que l'éducation « favorise[r] l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (art.29, al.1, let.a). C'est en cela que le scoutisme et le guidisme se différencient. Cependant, ne perdons pas de vue que le scoutisme reste un loisir où chaque enfant a la possibilité justement "de développer ses dons et ses aptitudes mentales et physiques".

4.3 OMMS : implication et partenariats

L'OMMS a pour mission de promouvoir le mouvement scout au sein de la société tout en facilitant son expansion et son développement. Celle-ci est composée de plusieurs organes qui sont la Conférence mondiale du Scoutisme, le Comité mondial du Scoutisme et le Bureau mondial du Scoutisme.

Pour devenir membre de l'OMMS, il faut remplir les conditions suivantes :

Adopter et prouver de demeurer fidèle de manière soutenue aux buts, principes et méthodes tels qu'ils figurent dans leur constitution.

Posséder le caractère d'un mouvement de probité et d'efficacité, volontaire, indépendant et non politique.

Être ouverte à l'adhésion de tous ceux qui conviennent de se conformer aux buts, principes et méthodes du scoutisme.

Posséder la personnalité morale et faire preuve de son bon fonctionnement dans l'ensemble du territoire qu'elle représente.

Démontrer que, par la qualité de ses responsables, l'organisation de la formation de ses chefs, ses effectifs et ses ressources, elle est en mesure de subvenir à ses besoins, de fournir à ses membres des services adéquats et d'assumer toutes les tâches et responsabilités d'une organisation membre (OMMS, 2011, p.8).

²³ Voir CDE, article 29, al. 1, let. b et c.

Afin de mieux comprendre ce que signifie être scout, aujourd'hui, il nous paraît important de nous intéresser à la première condition qu'il faut remplir pour être membre de l'OMMS (2011, p.2).

Le scoutisme est un mouvement éducatif pour les jeunes, fondé sur le volontariat ; c'est un mouvement à caractère non politique, ouvert à tous sans distinction de genre, d'origine, de race, ni de croyance, conformément aux buts, principes et méthode tels qu'ils ont été conçus par le Fondateur. Celui-ci a pour but de contribuer au développement des jeunes en les aidant à réaliser pleinement leurs possibilités physiques, intellectuelles, sociales et spirituelles en tant que personnes, citoyens et membres des communautés locales, nationales et internationales.

Faire partie de l'OMMS implique aussi la participation ou la sensibilisation à des campagnes auxquelles l'OMMS adhère en collaboration avec l'ONU. L'OMMS s'implique pour :

- L'abolition du travail des enfants
- L'eau potable et l'assainissement
- La prévention de la toxicomanie
- Les situations d'urgence et l'aide humanitaire
- La santé
- L'information sur le VIH/SIDA et sa prévention
- L'éducation aux compétences pour la vie
- La construction de la paix et la réconciliation (OMMS, s.d., ch. *Agir Localement avec l'ONU*)

De plus, le statut consultatif dont elle jouit auprès de l'ECOSOC lui donne la possibilité d'exprimer son point de vue sur des sujets relatifs à la situation des jeunes dans le monde. Enfin, l'OMMS a signé des protocoles d'accord avec la plupart des agences et des commissariats de l'ONU qui sont l'UNICEF, l'UNESCO, UNHCR, le PNUE, l'OIT et l'OMS (OMMS, s.d., ch. *Onu*)²⁴. À l'instar de l'AMGE, l'OMMS, à travers ses protocoles,

²⁴ Dans l'ordre d'apparition : l'Agence de l'Organisation des Nations Unies spécialisée dans la Condition des Enfants; l'Organisation des Nations Unies pour l'Education ; Le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés ; Le Programme des Nations Unies pour l'Environnement ; l'Organisation Internationale du Travail ; l'Organisation Mondiale de la Santé.

met aussi en place des programmes pour sensibiliser ses membres face aux thématiques auxquelles elle adhère et s'engage.

L'objectif de ces engagements est (1) de rendre attentifs les jeunes à travers des activités précises menées au sein des patrouilles, (2) d'apporter aux jeunes des connaissances sur la mondialisation, l'interdépendance globale, (3) renforcer la solidarité, la responsabilité, le respect et l'engagement et (4) promouvoir les droits de l'enfant à travers le monde (OMMS, s.d.).

5 CONCLUSION

5.1 Succès du mouvement

On dit souvent qu'il n'y a pas de hasard dans la vie, qu'on tombe sous le charme sans explication.

Moi, je suis tombée sous le charme du scoutisme, ce n'est pas un hasard en effet, mais les explications sont nombreuses.

Après de longues heures passées à l'étudier et à l'analyser, le verdict est sans appel. Le scoutisme incarne à mes yeux, de non-scout ou plutôt de guide, un mouvement éducatif de valeur qui prend son temps et qui est de son temps.

En décrivant le scoutisme depuis son apparition, en 1907 jusqu'à nos jours, avec pour trame de fond l'histoire des droits de l'enfant, de nombreux aspects ont émergé. J'aimerais maintenant les reprendre afin de dégager ce qui lie le scoutisme à l'évolution des droits de l'enfant.

Le scoutisme est apparu, il y a plus de 100 ans, dans une société industrielle caractérisée par des valeurs religieuses, paternalistes et familiales très fortes. Dans une société où l'enfant n'était pas encore détenteur de droits, il était objet de droits et sous la domination paternelle. Sa vie était rythmée par le travail, l'école et la misère. Celui-ci était perçu en terme de rentabilité économique. Il était aussi considéré comme la moitié de son équivalent homme ou femme. Les filles, comme leurs mères, étaient les mal-aimées. Souvent discriminées, elles ne vivaient pas dans les mêmes conditions que les garçons qui, quant à eux, étaient largement préférés puisqu'ils assuraient aux familles le maintien du lignage et du patrimoine familial. La société dans laquelle est apparu le scoutisme était donc une société, dominée par les hommes, qui considérait l'enfant comme un être incapable et incomplet.

Le scoutisme est né de l'idée d'un homme appelé Baden-Powell. Il était lieutenant général au sein de l'armée anglaise. Respecté et considéré comme un héros pour les nombreuses missions réussies au sein de l'armée, celui-ci est décrit comme un homme très curieux, proche de la nature, créatif, drôle et qui avait la foi. Très concerné par sa nation qu'il aimait profondément, il constate certains éléments au sein de la société qui ne lui plaisent pas. Tout d'abord, il trouve les individus, devenus citoyens, égoïstes et individualistes. En outre, il juge l'école inadaptée et trop centrée sur les connaissances. L'instruction publique ne reflète pas à l'époque ce que l'Education nouvelle propose.

Pour lui, l'enfant doit être actif physiquement et intellectuellement. Il est également convaincu que la nature est le lieu idéal pour apprendre et pour rendre l'enfant curieux. Il décide alors, en puisant dans son expérience, sa foi, les courants pédagogiques issus de l'Education nouvelle et dans deux mouvements destinés à la jeunesse qui existaient déjà, de créer le scoutisme. Il veut former les jeunes à devenir de bons citoyens aptes à maintenir la suprématie de sa Nation. Sa méthode suscite alors beaucoup d'intérêt auprès des jeunes.

A l'origine, cette méthode est destinée aux garçons, mais face au désir des filles et des plus jeunes de participer à des activités scoutées, BP adapte sa méthode. Il crée la branche des louveteaux pour les plus jeunes et le guidisme pour les filles. Le guidisme est créé conformément aux rôles que les filles ont dans la société. Celles-ci apprennent donc à endosser leur futur rôle de mère, femme et ménagère.

Quant à la branche des louveteaux, BP s'inspire du *Livre de la Jungle* pour développer ce qui sera la préparation à la branche des éclaireurs.

Soutenu par des figures anglaises emblématiques et profitant de la notoriété de son fondateur, le mouvement, basé sur un code de vie, se développe à grande allure en Angleterre et ailleurs.

La Première Guerre éclate, mais le scoutisme ne disparaît pas. Le rôle des scouts durant la guerre et la nouvelle ère qui apparaît à l'issue du conflit mondial amènent BP à modifier les objectifs du scoutisme. Ces objectifs se basent sur ceux que défend la SDN -organisation née après la guerre dont le but principal est le maintien de la paix. BP confère alors l'universalité au mouvement en soutenant la mission de la SDN. Les scouts se présentent alors comme des citoyens du monde défendant la paix universelle et un esprit fraternel. La SDN est appuyée par le mouvement de BP, mais cela ne dure pas, car les divergences qui émergent au sein de la SDN, poussent BP à prendre de la distance sur cette instance qu'il juge dysfonctionnelle. La *Déclaration de Genève* de 1924 verra tout de même le jour à cette époque. Son impact, son contenu, son statut non contraignant sont aujourd'hui largement remis en question ; toutefois, son intention d'apporter une protection à l'enfant peut être relevée.

Les années passent et le scoutisme poursuit son expansion à travers le monde, aidé par les États et l'Église qui veulent soutenir la jeunesse et/ou la reconquérir.

La SDN meurt à l'éclatement du nouveau conflit mondial en 1939, alors qu'aucun effondrement n'est à constater chez les scouts. En 1945, le monde se relève. Il faut reconstruire. L'ONU voit le jour et marque le début d'une période où fleurissent les

textes de loi internationale. En 1959, la *Déclaration de Genève* sera alors enrichie sur la base de la *Charte des Nations Unies* et de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. Même si cette nouvelle *Déclaration des Droits de l'Enfant* montre un progrès, elle ne propose aucun engagement juridique et n'englobe pas les problématiques auxquelles sont confrontés les enfants. Néanmoins, les bouleversements que connaît la société au niveau scientifique, familial, politique et juridique mènent à un regard différent de l'enfant et sur l'enfant. Ces changements sont pris en considération dans un nouveau texte international plus adapté et contraignant : la *Convention des Droits de l'Enfant* adoptée en 1989. Celle-ci a une grande importance, car elle reconnaît à l'enfant des droits liés à la participation, à des prestations et à la protection.

Le scoutisme, lui, se développe en deux temps : d'une part en réaction aux changements sociaux, économiques, politiques et juridiques qui apparaissent dans la société, et d'autre part en gardant son identité de base qui repose sur des valeurs. Au sein de la société, celui-ci est de plus en plus reconnu en tant que tel. Les nombreux Prix reçus l'attestent. Aujourd'hui, le scoutisme représente 40 millions de membres dans 223 pays et territoires à travers le monde. Ce qui montre que celui-ci s'adapte et s'ajuste aux enfants devenus depuis 1989 des sujets de droit.

En réalisant cette recherche, je souhaitais analyser l'évolution de deux objets d'étude qui à première vue n'ont rien en commun. Le contraire a été démontré. En effet, leur histoire et leur évolution se ressemblent. Tous les deux apparaissent dans le contexte industriel. Leur évolution se fait en réaction aux changements qui s'opèrent dans la société. Leurs influences sont multiples et dépendent surtout des connaissances scientifiques sur l'enfant. Leur succès est relativement semblable : le scoutisme compte de plus en plus de membres et la CDE de plus en plus d'États l'ayant ratifiée. Toutefois, rien n'est acquis pour toujours, les défis que doivent relever le scoutisme et la CDE sont nombreux. J'en développerai un pour chacun des deux. Tout en gardant son identité de départ, le scoutisme a su évoluer avec son temps pour attirer le plus grand nombre de participants. Toutefois, celui-ci reste tiraillé entre l'image moderne qu'il veut véhiculer et son image d'antan. Le scoutisme doit donc se détacher de ses origines qui le rapprochent du monde religieux et militaire, mais qui ne reflètent plus la réalité, sans dénaturer pour autant le mouvement.

Quant à la CDE, il faut la faire vivre. Les États l'ayant ratifiée ont à charge sa mise en œuvre à travers des lois qu'ils promulguent et des mesures qu'ils prennent. Cette mise en œuvre se fait effectivement selon leurs moyens et leurs priorités. Le CRC quant à lui

constate souvent que beaucoup de droits sont encore bafoués par les États et que la mise en œuvre de cette convention ne se fait pas toujours de manière optimale ; toutefois il reste conscient que c'est uniquement par le dialogue qu'il peut apporter des progrès. Même si la CDE est révolutionnaire dans le sens où elle reconnaît l'enfant comme sujet de droit, sa viabilité repose sur l'engagement des États et des adultes, et à leur bon vouloir dans son application.

5.2 Bilan

Le scoutisme : une éducation au service des droits de l'enfant ?

En écrivant ce titre, je me suis demandé tout d'abord si celui-ci était accrocheur. Donnait-il envie de lire le travail réalisé ? Et puis, dans un deuxième temps, je me suis demandé s'il reflétait réellement le contenu et les résultats de cette recherche. J'ai répondu positivement à ces deux questions pour les raisons que je vais détailler.

Vivre ensemble dans un respect mutuel paraît au XXI^e un défi de taille pour les États. Quand on évoque le vivre ensemble, on est automatiquement amené à parler de valeurs, de respect, de liberté, de différences, de peuples, d'origines, de religion, de multiculturalisme et/ou d'intégration, de droits et d'éducation.

Le scoutisme, de par son implication auprès de la jeunesse, ses méthodes éducatives, la confiance octroyée aux enfants- considérés comme des citoyens capables, présents et en devenir-, sa remise en question perpétuelle face aux changements et aux besoins des enfants, son universalité, les valeurs défendues, ses nombreux partenariats, son statut consultatif auprès de l'ONU, les campagnes de "plaidoyer", les thèmes d'action mondiale et les programmes de développement mis en place, apparaît effectivement comme un mouvement éducatif au service des droits de l'enfant qui participe à un meilleur vivre ensemble. Ce constat est clair, mais on peut aller plus loin dans son analyse et se demander quel type d'éducation aux droits de l'enfant offre le scoutisme aux enfants. A première vue, le mouvement offre aux enfants, à travers les campagnes de "plaidoyer" qu'il met en place, la possibilité de connaître et de comprendre leurs droits. L'éducation aux droits de l'enfant commence en effet par l'apprentissage des droits en tant que connaissances plutôt abstraites (Gollob & Krapf, 2009). Toutefois, considérant l'enfant comme un citoyen, la CDE veut que l'enfant puisse transformer cette connaissance en compétence. En ce sens, l'enfant doit donc exercer ses droits et ses devoirs (Le Gal, 2008). C'est ce qu'on appelle « apprendre par l'exercice des droits » (Gollob & Krapf, 2009).

Si j'observe le scoutisme, je constate qu'il a un cadre très organisé et règlementé. Néanmoins, les nombreuses activités scoutées proposées à l'enfant le placent dans des situations où sa participation est fortement requise.

Organiser un camp ou un événement, donner son opinion sur un sujet ou sur la manière de réaliser une activité, récolter des fonds pour une œuvre caritative et demander à des inconnus le gîte sont quelques exemples d'activités qui permettent à l'enfant de développer des compétences telles que la communication, la collaboration, la confiance, le courage, la responsabilité, le respect, l'entraide, mais aussi la remise en question et l'esprit critique. Dans ce genre de situation, le scout apprendrait donc à mettre en pratique ses droits. Ces compétences peuvent ensuite être mobilisées dans des contextes différents du scoutisme. Le mouvement serait donc un lieu propice où l'enfant ferait l'exercice de la démocratie. Toutefois, ce vécu sera dépendant du contexte social, juridique et législatif et des discours véhiculés par les personnes qui encadrent les enfants (Reynaert, Bouverne-De Bie & Vandevelde, 2010). Le but étant d'aider à l'enfant à penser par soi-même dans un esprit démocratique, ces aspects peuvent être considérés comme des limites à cette éducation.

Même s'il ressort de mon analyse une implication très forte en ce qui concerne le développement d'un esprit démocratique chez les scouts, je reste consciente que le scoutisme est, avant tout, un mouvement au service des enfants qui recherchent, à travers des activités ludiques et éducatives, le plaisir et l'amusement.

Enfin, il me semble que j'aurais pu, selon la manière dont on se positionne pour observer le scoutisme, intituler mon travail de bien différentes manières.

5.3 Ouverture

De nombreux aspects n'ont pas été traités dans cette recherche. L'un d'entre eux est en lien avec ce qui va suivre.

Becchi et Julia (1998-a) expliquent qu'Ariès relevait déjà dans - *Histoire de l'enfance en Occident* - à la fin des années 1970 que les individus, dans les sociétés européennes, avaient considérablement modifié leur manière de percevoir l'enfance depuis les années cinquante. Les causes avancées sont au nombre de trois. La première implique les seuils qui caractérisent les passages de l'enfance à la jeunesse et de la jeunesse à l'âge adulte. Il explique que ces seuils « [...] se sont à nouveau progressivement brouillés » (Ariès, cité par Becchi et Julia, 1998-a, p.26). Auparavant,

l'enfance se caractérisait par des étapes de vie qui étaient elles-mêmes marquées par des rites attestant que l'enfant franchissait un nouveau seuil dans son existence.

L'effondrement des pratiques religieuses comme l'allongement des études ont enlevé à la communion solennelle son caractère de rite de passage. La sortie de l'adolescence n'ouvre plus automatiquement et rapidement l'accès à la vie adulte : la fin des études ne correspond ni à un départ du foyer des parents ni à l'accès à un emploi stable, pas plus que ce dernier ne coïncide avec la formation d'un couple (Becchi et Julia, 1998-a, p.27).

L'enfance se transformerait alors en une période, plus ou moins floue, qu'on ne saurait plus catégoriser comme étant l'enfance.

La deuxième raison avancée est en lien avec « l'hypermédicalisation de la procréation ». La troisième est « la transformation qu'a connue la famille ». La deuxième participerait à la création d'un sentiment de pouvoir à l'égard de la procréation humaine maîtrisée, alors que la troisième fragiliserait les rapports sociaux en réaction à l'apparition de la famille nucléaire, du concubinage, du nombre de divorces élevé, des familles monoparentales.

En 2007, Roberti expliquait que le scoutisme répondrait à trois besoins importants chez les jeunes. Le premier élément qu'elle rapportait était le développement du vivre ensemble et l'exercice de la démocratie. Le deuxième était en lien avec des activités très concrètes qui sont à l'opposé du monde virtuel dans lequel vivent les jeunes aujourd'hui. Et enfin, elle relevait que les activités en plein air permettaient de combler le besoin d'aventure des jeunes.

Selon moi, il serait donc intéressant d'aller à la rencontre des scouts et des guides afin d'interroger leurs motivations, de les questionner sur leurs droits et enfin de découvrir comment ils vivent les objectifs et les missions fixés par l'OMMS et l'AMGE.

En écrivant ces dernières lignes qui mettent un point final à mon travail, je me demande maintenant, si je ne suis, peut-être, pas trop tombée sous le charme..

6 BIBLIOGRAPHIE

- Alexis, C. & Dubois, D. (2010). *La féminisation des armées*. Repéré à <http://archives.ecpad.fr/wp-content/uploads/2010/06/feminisation.pdf>
- Avon, D. (2001). *Un siècle de scoutisme. Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2 (70), 152-154. doi : 10.3406/xxs.2001.1361
- Baden-Powell, L. (1923). *Le Livre des Éclaireuses*. (2^e éd. revue, version française). Traduction française par K. Jentzer, Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé S.A (œuvre originale publiée en 1918).
- Baden-Powell, L. (1936). *À l'école de la vie*. (1^{re} éd., version française). Traduction française par E. West-Jullien, Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé S.A (œuvre originale publiée en 1933).
- Baden-Powell, L. (1945). *Le Guide du chef éclaireur*. (7^e éd., version française). Traduction française par J. Carrard, Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé S.A (œuvre originale publiée en 1919).
- Baden-Powell, L. (1988). *Le Livre des Louveteaux*. (8^e éd., version française). Traduction française par P. Bovet, Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé S.A (œuvre originale publiée en 1916).
- Baden-Powell, L. (1993). *Éclaireurs*. (19^e éd., version française). Traduction française par P. Bovet, Trad., Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé S.A (œuvre originale publiée en 1908).
- Baubérot, A. & Duval, N. (2006). *Le scoutisme entre guerre et paix au XX^e siècle*. Paris : L'Harmattan.
- Becchi, E. & Julia, D. (Dir.). (1998-a). *Histoire de l'enfance en Occident, de l'Antiquité au XVII^e siècle (Tome 1-2)*. Paris : Éditions du Seuil.
- Becchi, E. & Julia, D. (Dir.). (1998-b). *Histoire de l'enfance en Occident, du XVIII^e siècle à nos jours (Tome 1-2)*. Paris : Éditions du Seuil.
- Cheroutre, M-T. (1994). Les guides de France. Un projet chrétien d'éducation des filles. Dans Cheroutre, M-T. & Cholvy, G. (dir.), *Le scoutisme. Quel type d'hommes ? Quel type de femmes ? Quel type de chrétiens ?* (p.65-111). Paris : Les éditions du Cerf.
- Cheroutre, M-T. (2007). Introduction. In Rosart, F., Scaillet, T. & Wittemans, S. (Ed.), *Guidisme, scoutisme et coéducation. Pour une histoire de la mixité dans les mouvements de jeunesse* (p. 9-15). Louveain-la-Neuve : Bruylant-Academia s.a.
- Cholvy, G. (2000). Les organisations de jeunesse entrent dans l'histoire. *Revue d'histoire de l'Église de France*, 86(217), 347-361. doi : 10.3406/rhcf.2000.1418

- Clarke, J. (2003). *Histories of Childhood*. Repéré à http://www.blackwellpublishing.com/content/bpl_images/content_store/sample_chapter/0631233962/wyse%2002chap01.pdf
- Da Costa, P. (2006). *Le scoutisme. Une école de la vie*. Paris : Don Bosco.
- Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours*. Genève, Suisse : Slatkine.
- Denéchère, Y. & Droux, J. (2015). Enfants et relations internationales : Chantiers de recherche. *Relations internationales*, 1(161), 3-12. □doi :10.3917/ri.161.0003
- Droux, J. (2011). L'internationalisation de la protection de l'enfance : acteurs, concurrences et projets transnationaux (1900-1925). *Critique internationale*, 3(52), 17-33. □doi : 10.3917/cii.052.0017
- Dupuy, L. (2008). *Co, multi, inter, ou trans-disciplinarité ? La confusion des genres...*[En ligne]. Repéré à <http://web.univ-pau.fr/RECHERCHE/CIEH/documents/La%20confusion%20des%20genres.pdf>
- Gillard, D. (2011). *Education in England: a brief history*. En ligne www.educationengland.org.uk/history, consulté le 28 décembre 2015
- Gollob, R. & Krapf, P. (2009). *Apprendre à connaître les droits de l'enfant: neuf modules d'enseignement pour les classes du primaire*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Hannoun, H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Paris : PUF.
- Hendrick, H. (1997). *Children, childhood and English society 1880-1990*. Cambridge : University Press.
- Hofstetter, R. (2012). La transformation de l'enfant en écolier (du 19^e au milieu du 20^e siècle): les "eurêkas" des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: un "naturalisme" de l'enfance. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48(1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2011.644631>
- Humanium. (2015). La Convention relative aux Droits de l'Enfant. États signataires et parties à la Convention. [Page Web]. Repéré à <http://www.humanium.org/fr/convention/etats-signataires-et-parties/>
- Jambo'Fee 2009. (2010). Histoire : il y a 100 ans, les filles rejoignent le scoutisme! [Page Web]. Repéré à <http://www.jambo-fee.com/histoire-il-y-a-100-ans-les-filles-rejoignent-le-scoutisme-22-07-2009-193.html>
- Kaczmarek, S. (1993). *Femmes et féminismes : d'hier à demain*. Toulouse : Erès.
- Korczak, J. (2009). *Le droit des enfants au respect*. Paris : Editions Fabert.

- LatoileScoute. (2004). Le scoutisme, école initiatique inventée par un général franc-maçon ? Repéré à https://www.latoilescoute.net/IMG/article_PDF/Le-scoutisme-cole-initiatique_a5351.pdf
- Le Gal, J. (2008). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté.* (2^e éd.). Bruxelles : de Boek.
- Luc, J-N. (2006). Préface. In Baubérot, A et Duval, N. (Ed.), *Le scoutisme entre guerre et paix au XX^e siècle* (p.5-9). Paris : L'Harmattan.
- Marshall, D. (2008). Dimensions transnationales et locales de l'histoire des droits des enfants, la Société des Nations et les cultures politiques canadiennes, 1910-1960. *Genèses*, 71(2), 47-63. Repéré à www.cairn.info/revue-geneses-2008-2-page-47.htm
- Mauger, G. (s.d.). Mode de vie. In Encyclopædia Universalis. [Page Web]. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/mode-de-vie/>
- Maxence, P. (2003). *Baden-Powell. Éclaireur de légende et fondateur du scoutisme.* Paris : Editions Perrin.
- Mayall, B. (2013). *A History of the Sociology of Childhood.* London : Institut of Education Press.
- Michel, A. (1992). *Le féminisme.* (4^e éd.). Paris : Presse universitaire de France.
- Michielli, J. (2003). *The girl child and international instruments.* Dans *Les droits de l'enfant : et les filles ?* Communication présentée au 8^e séminaire de l'Institut International des Droits de l'Enfant, Les droits de l'enfant : et les filles ? (p.36-46), à Bramois. Repéré à http://www.childsrights.org/documents/publications/livres/Book_actesIDE2002_et-les-filles.pdf
- Molinari, V. (1996). *Le vote des femmes et la première guerre mondiale en Angleterre.* Paris : L'Harmattan.
- Moody, Z. (2014). *L'enfant sujet de droits : processus transnational de genèse d'institutionnalisation et diffusion des droits de l'enfant (1924-1989).* Thèse de doctorat : Université de Genève, 2014, no. FPSE 582.
- Moody, Z. (2015). La fabrication internationale des droits de l'enfant : genèse de la Déclaration des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1946-1959). *Relations internationales*, 1(161), 65-80. doi : 10.3917/ri.161.0065
- Moreau Defarges, P. (2004). De la SDN à l'ONU. *Pouvoirs*, 2(109), 15-26. doi : 10.3917/pouv.109.0015
- Morin, E. (2003). *Sur l'interdisciplinarité.* [En ligne]. Repéré à http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/morin_interdisciplinarite_021103.pdf
- Mouvement scout de Suisse. (s.d.). Le Scoutisme. [Page Web]. Repéré à <http://www.scout.ch/fr/le-scoutisme>

- Müller, C. (2009). *Scoutisme et prévention* (Mémoire pour l'obtention du diplôme d'éducatrice sociale HES). Haute École de Travail Social et de la Santé-EESP, Lausanne.
- Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye, A. (2004). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang.
- OMMS. (1992). Scoutisme et paix. Repéré à <http://www.peacecruise.org/scoutpaixfr.pdf>
- OMMS. (2011). Constitution de l'Organisation Mondiale du Mouvement scout. Repéré à https://www.scout.org/sites/default/files/library_files/WOSM_Constitution_FR.pdf
- OMMS. (2013). Le scoutisme mondial. [Page Web]. Repéré à <http://scout.org/node/69?language=fr>
- OMMS. (2013). Recensement des scouts faisant partie de l'OMMS. [Page Web]. Repéré à <https://www.scout.org/node/9767>
- OMMS. (s.d.). L'ONU. [Page Web]. Repéré à <https://www.scout.org/fr/node/6913>
- Perrenoud, Ph, (1997). *Les pédagogies nouvelles en question*. [En ligne]. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_3_2.html
- Peyronie, H. (1994). Célestin Freinet. Dans Houssaye, J. (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui* (p. 212-226). Paris : Armand Colin.
- Pfefferkorn, R. (2012). *Genre et rapports sociaux de sexe*. Lausanne : Editions Page deux.
- Pigeon, E. (2011). *Providence, nationalisme et obligation sociale : L'histoire des scouts d'Ottawa, 1918-1948* (Thèse de maîtrise de ès art en histoire, Université d'Ottawa). Repéré à <http://hdl.handle.net/10393/20202>, consulté le 24 décembre 2015
- Polonovski Vauclair, B. (2003). *Éducation des filles en milieux défavorisés*. Communication présentée au 8^e séminaire de l'Institut International des Droits de l'Enfant, Les droits de l'enfant : et les filles ? (p.160-173), à Bramois. Repéré à http://www.childsrights.org/documents/publications/livres/Book_actesIDE2002_et-les-filles.pdf
- Quillet, L. (2014). *La crise, source du succès du scoutisme aujourd'hui*. [En ligne]. Repéré à <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/la-crise-source-du-succes-du-scoutisme-aujourd-hui-4408/>
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (3^e éd.). Paris : Dunod.

- Reynaert, D., Bouverne-De Bie, M. & Vandeveld, S. (2010). Children's rights education and social work: Contrasting models and understandings. *International Social Work*, 53(4), 443-456. doi: 10.1177/0020872809355367
- Riva Gapany, P. (2003). *Préface. Communication présentée au 8^e séminaire de l'Institut International Des Droits de l'Enfant, Les droits de l'enfant : et les filles ?* (p.7-11), à Bramois. Repéré à http://www.childsrightrights.org/documents/publications/livres/Book_actesIDE2002_et-les-filles.pdf
- Roberti, S. (2007). Préface. In Rosart, F., Scaillet, T. & Wittemans, S. (Ed.), *Guidisme, scoutisme et coéducation. Pour une histoire de la mixité dans les mouvements de jeunesse* (p. 5-7). Louveain-la-Neuve : Bruylant-Academia s.a.
- Robertson, P. (1975). Home As a Nest : Middle Class childhood in nineteenth-Century Europe. In DeMause, L. (Ed.), *The History of Childhood* (p. 407-431). N.Y : Harper Torchbooks.
- Rocheport, F. (2007). Rebecca Rogers, La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents. Repéré à <https://clio.revues.org/7003>
- Rosart, F., Scaillet, T. & Wittemans, S. (Ed.). (2007). *Guidisme, scoutisme et coéducation. Pour une histoire de la mixité dans les mouvements de jeunesse*. Louveain-la-Neuve : Bruylant-Academia s.a.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Roventa-Frumusani, D. (2009). *Concepts fondamentaux pour les études de genre*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Savard, P. (1983). L'implantation du scoutisme au Canada français. *Les Cahiers des dix*, 43, 207-262. doi: 10.7202/1015550ar
- Seyrat, M. (2007). *Scoutisme. Un monde, une promesse*. Études, 3(Tome 406), 359-370. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-etudes-2007-3-page-359.htm>
- Sica, M. (2006). Le rendez-vous manqué de Baden-Powell avec la Société des Nations (1919-1933). In Baubérot, A et Duval, N. (Ed.), *Le scoutisme entre guerre et paix au XX^e siècle* (p.53-65). Paris : L'Harmattan.
- Sinclair, C. (2005). État, religion et éducation en Angleterre. *Journal des anthropologues*, 100-101, 75-95. Repéré à <http://jda.revues.org/1531>
- Stearns, P.N. (2006). *Gender in world history* (2^{ème} Ed.). London : Routledge
- Suchodolski, B. (1960). *La pédagogie et les grands courants philosophiques*. Paris : Éditions du Scarabée.
- Thériault, R. (2001). La christianisation d'une méthode : la formation religieuse des scouts du Petit Séminaire de Québec, 1933-1970. *Études d'histoire religieuse*, 67, 239-250. doi : 10.7202/1006777ar

- Tucker, M. J. (1975). The Child as Beginning and End : Fifteenth and Sixteenth Century English Childhood. In DeMause, L. (Ed.), *The History of Childhood* (p. 229-258). N.Y : Harper Torchbooks.
- UNICEF. (2015). *Histoire des droits de l'enfant*. Repéré à https://www.unicef.ch/sites/default/files/attachements/unicef_fs_histoire_des_droits_de_lenfant_2015_1.pdf
- Université de Sherbrooke. (2015). *Perspective Monde : Statistiques*. [Page Web]. Repéré à <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/tend/USA/fr/SP.POP.TOTL.html>
- Van Effenterre, H. (1947). *Histoire du scoutisme*. Paris: Presse universitaire de France.
- Verhellen, E. (1999). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. Louvain : Garant.
- Vincent, J. (2008). Industrialisation et libéralisme au XIX^e siècle : nouvelles approches de l'histoire économique britannique. *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, 2(37), 87-110. doi : 10.4000/rh19.3514
- Wittemans, S. (2007). Les conditions d'émergence d'un mouvement guide unisexe puis coéduqué en Belgique : analyse épistémique. In Rosart, F., Scaillet, T. & Wittemans, S. (Ed.), *Guidisme, scoutisme et coéducation. Pour une histoire de la mixité dans les mouvements de jeunesse* (p.41-83). Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia s.a.
- WAGGGS. (s.d.). Notre histoire. [Page Web]. Repéré à <https://www.wagggs.org/fr/about-us/our-history/>
- Youf, D. (2002-a). *Penser les droits de l'enfant*. (1^e éd.). Paris : Puf.
- Youf, D. (2002-b). Construire un droit de l'enfance. *Le Débat*, 4(121), 158-166. doi : 10.3917/deba.121.0158
- Youf, D. (2011). Protection de l'enfance et droits de l'enfant. *Études*, 415(12), 617-627. Repéré à www.cairn.info/revue-etudes-2011-12-page-617.htm
- Zelis, G. (2007). Autour de la notion de "genre". L'invention d'un concept et son apport dans l'histoire de l'éducation. In Rosart, F., Scaillet, T. & Wittemans, S. (Ed.), *Guidisme, scoutisme et coéducation. Pour une histoire de la mixité dans les mouvements de jeunesse* (p. 17-39). Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia s.a.
- Zermatten, J. (2000). Préface. Dans Institut universitaire kurt Bösch. (2000). *100 Ans de Justice Juvénile, Bilan et Perspectives*: actes du 5^e séminaire de l'Institut International des Droits de l'Enfant, (p.7-11). Sion : Institut International des Droits de l'Enfant.

7 ANNEXES

Annexe 1 : Recensement des scouts et guides faisant partie de l'OMMS (ces chiffres comprennent les scouts, certains guides, les routiers (dès 17ans) les volontaires, et les professionnelles. Ils n'incluent pas certains groupes de filles étant membres uniquement de l'AMGE).

GRAND TOTAL CENSUS (WOSM & non-WOSM) with Gender as at 31st December 2013

Printed on: 31/03/2015

Year of Census	Pre-Cubs		Cubs		Scouts		Senior Scouts		Rovers		Volunteers		Professionals		Others		Total WOSM	Committee	Sup Staff	Others	Grand Total									
	(M)	(F)	(M)	(F)	(M)	(F)	(M)	(F)	(M)	(F)	(M)	(F)	(M)	(F)	(M)	(F)														
Albania	2010	0	0	0	60	40	100	125	125	250	90	120	210	225	230	455	40	0	40	10	0	0	10	1'065	62	0	0	1127		
Algeria	2011	0	0	0	6'033	4'050	10'083	7'121	6'700	13'821	1'340	1'122	2'462	2'030	1'054	3'084	2'170	1'900	4'070	71	31	102	0	0	102	33'622	0	0	0	33'622
Angola	2013	0	0	0	1'581	1'544	3'125	2'183	2'315	4'498	2'486	2'901	5'387	2'131	1'974	4'105	985	550	1'535	3	1	4	0	0	4	18'654	13	163	0	18'830
Argentina	2013	0	0	0	9'465	7'063	16'528	7'149	5'780	12'929	3'950	3'622	7'572	2'462	2'120	4'722	5'620	5'537	11'157	4	3	7	0	0	7	52'915	13	4	0	52'932
Armenia	2013				280	219	499	774	671	1'445	60	72	132	60	69	129	20	30	50	1	5	6	0	0	6	2'261	7	0	0	2'268
Australia	2013	4'060	1'607	5'667	14'648	5'488	20'136	13'338	5'458	18'796	3'130	1'729	4'859	1'713	1'104	2'817	8'345	4'494	12'839	8	0	8	850	431	8	60'403	7'980	100	0	74'483
Austria	2013	0	0	0	3'026	0	3'026	2'406	0	2'406	1'491	0	1'491	1'207	15	1'222	1'425	19	1'444	0	4	4	0	0	4	9'593	0	0	0	9'593
Azerbaijan	2013	0	0	0	98	73	171	348	281	629	336	264	600	0	0	0	130	101	231	0	0	0	0	0	0	1'631	7	10	0	1'648
Bahamas	2013	60	30	90	401	107	508	460	110	570	90	36	126	0	0	0	89	60	149	0	0	0	0	0	0	1'443	34	1	0	1'478
Bahrain	2010	0	0	0	850	0	850	400	0	400	315	0	315	70	0	70	120	30	150	3	2	5	0	0	5	1'790	10	0	0	1'800
Bangladesh	2011	0	0	0	453'725	687'49	522'474	308'874	33'492	342'366	0	0	0	32'387	7'772	40'159	45'558	7'630	53'188	51	5	56	0	0	56	958'243	205'096	134	0	11'634'473
Barbados	2013	158	0	158	1'602	0	1'602	239	0	239	33	0	33	0	0	0	302	0	302	0	0	0	0	0	0	2'334	85	0	0	2'419
Belarus	2013	0	0	0	37	47	84	227	218	445	0	0	0	225	234	459	32	21	53	0	0	0	0	0	0	1'041	9	0	0	1'050
Belgium	2011	12'247	2'909	15'156	24'426	5'191	29'617	18'997	4'248	23'245	8'234	1'273	9'507	1'903	109	2'012	14'123	3'731	17'854	17	6	23	791	0	23	98'205	71	46	0	98'322
Belize	2013	0	0	0	186	95	281	377	148	525	13	9	22	0	0	0	27	52	89	1	4	5	0	0	5	932	55	1	1	979
Benin	2008	0	0	0	511	344	855	1'233	722	1'955	325	165	490	1'526	170	1'696	151	55	206	7	1	8	14	2	8	5'226	30	3	0	5'259
Bhutan	2012	0	0	0	3'633	3'974	7'607	5'038	7'105	12'143	0	0	0	340	464	804	453	279	732	6	2	8	0	0	8	21'294	0	0	0	21'294
Burkina Faso	2013	0	0	0	1'299	1'058	2'357	1'255	1'004	2'259	614	490	1'104	225	191	416	571	414	985	1	0	1	0	0	1	7'122	0	0	225	7'347
Bosnia and Herzegovina	2011	0	0	0	250	270	520	400	480	880	140	150	290	80	100	180	30	40	70	0	1	1	0	0	1	1'941	25	0	0	1'966
Botswana	2013	0	0	0	595	215	810	775	185	960	677	215	892	568	57	625	47	19	66	1	3	4	0	0	4	3'357	10	0	0	3'367
Brazil	2013	0	0	0	14'158	6'809	20'967	13'747	7'042	20'789	4'577	2'724	7'301	1'575	984	2'559	11'379	7'902	19'281	29	10	39	14	3	39	70'953	0	0	12436	83'389
Brunei Darussalam	2012	0	0	0	546	311	857	328	189	517	214	100	314	32	40	72	67	74	141	1	2	3	0	0	3	1'904	32	6	0	1'942
Bulgaria	2012	40	60	100	140	130	270	125	80	205	90	60	150	95	75	170	30	40	70	0	0	0	40	90	0	1'095	35	0	0	1'130
Burkina Faso	2013	0	0	0	0	0	0	2'839	2'839	5'678	0	0	0	0	0	0	2'925	2'925	5'850	0	0	0	0	0	0	11'528	11	0	0	11'539
Burundi	2010	0	0	0	0	0	0	18'874	9'685	28'559	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28'559	0	0	0	28'559
Cambodia	2011	0	0	0	33	39	72	3'908	2'512	6'420	1'158	975	2'133	1'013	140	1'153	188	80	268	12	3	15	0	0	15	10'081	172	72	0	10'305
Cameroon	2003	0	0	0	1'011	679	1'690	1'150	425	1'575	500	225	725	200	100	300	160	50	210	0	1	1	0	0	1	4'501	60	0	0	4'561
Canada	2013	17'155	3'366	20'521	22'141	5'249	27'390	14'430	3'396	17'026	5'778	1'461	7'239	1'435	798	2'233	18'997	12'369	31'266	85	68	153	3'922	3'085	153	113'635	123	147	3	113'908
Cape Verde	2003	0	0	0	101	99	200	106	132	238	48	93	141	58	61	119	25	10	35	0	0	0	0	0	0	733	0	0	0	733
Chad	1996	0	0	0	3'000	0	3'000	10'000	0	10'000	0	0	0	1'500	0	1'500	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14'500	0	0	0	14'500
Chile	2013	0	0	0	5'571	0	5'571	7'172	0	7'172	2'523	0	2'523	1'190	0	1'190	3'837	0	3'837	8	7	15	10	6	15	20'324	278	4	0	20'606
Scouts of China	2012	806	594	1'400	9'454	5'542	14'996	11'267	4'707	15'974	2'604	1'843	4'447	1'326	1'007	2'333	5'046	4'811	9'857	23	27	50	0	0	50	49'057	0	0	0	49'057
Colombia	2013	0	0	0	2'003	1'742	3'745	2'504	2'174	4'678	754	998	1'752	506	352	858	1'742	1'378	3'120	0	0	0	0	0	0	14'153	0	0	0	14'153
Comoros	2001	0	0	0	0	0	0	1'342	375	1'717	0	0	0	0	0	0	8	0	8	0	0	0	0	0	0	1'725	0	0	0	1'725
The Democratic Republic of The Congo	2002	0	0	0	19'612	5'316	24'928	5'188	4'922	10'110	3'874	3'613	7'487	11'119	9'880	20'999	4'567	3'352	7'919	0	0	0	0	0	0	71'443	40	3	0	71'486
Costa Rica	2012	0	0	0	1'445	1'165	2'610	2'332	1'820	4'052	672	535	1'207	280	187	467	1'195	1'726	2'921	21	19	40	0	0	40	11'297	0	0	0	11'297
Cote d'Ivoire	2013	0	0	0	920	604	1'524	1'179	769	1'948	977	796	1'773	662	433	1'095	645	458	1'103	2	0	2	48	19	2	7'512	6	1	0	7'519
Croatia	2013	0	0	0	607	442	1'049	406	322	728	119	97	216	69	26	95	541	476	1'017	0	0	0	0	0	0	3'105	27	3	0	3'135
Cyprus	2008	0	0	0	1'515	932	2'447	890	676	1'566	375	274	649	0	0	0	395	266	661	2	3	5	0	0	5	5'328	10	0	588	5'926
Czech Republic	2013	545	0	545	7'103	0	7'103	8'274	0	8'274	0	0	0	3'272	0	3'272	5'461	0	5'461	20	0	20	0	0	20	24'675	31	0	0	24'706
Denmark	2010	3'797	0	3'797	14'885	122	15'007	4'651	127	4'778	7'614	36	7'650	2'247	46	2'293	7'452	51	7'503	13	0	13	419	0	13	41'480	10	198	150	41'818
Dominica	1987	0	0	0	275	0	275	550	0	550	275	0	275	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1'100	0	0	0	1'100
Dominican Republic	2013	0	0	0	192	82	274	334	177	511	76	36	112	59	44	103	109	88	197	1	1	2	0	0	2	1'199	14	2	0	1'215
Ecuador	2013	0	0	0	991	573	1'564	917	509	1'426	447	240	687	213	102	315	650	352	1'002	2	3	5	0	0	5	4'999	14	4	13	5'030
Egypt	2010	4'960	0	4'960	20'500	0	20'500	22'955	0	22'955	16'010	0	16'010	13'940	0	13'940	4'370	0	4'370	205	0	205	0	0	205	82'940	670	0	0	83'610
El Salvador	2013	0	0	0	1'088	0	1'088	1'103	0	1'103	415	0	415	539	0	539	1'039	0	1'039	5	0	5	0	0	5	4'189	13	9	0	4'211
Estonia	2013	0	0	0	88	84	172	233	150	383	153	115	268	164	176	340	102	75	177	0	1	1	0	0	1	1'341	5	0	0	1'346
Ethiopia	2013	0	0	0	20'126	20'048	40'174	2'668	2'317	4'985	1'906	1'814	3'720	1'571	1'584	3'155	10'454	5'483	15'937	2	2	4	1	1	4	67'977	24	0	0	68'001

GRAND TOTAL CENSUS (WOSM & non-WOSM) with Gender as at 31st December 2013

Printed on: 31/03/2015

Year of Census	Pre-Cubs		Cubs		Scouts		Senior Scouts		Rovers		Volunteers		Professionals		Others		Total WOSM	Committee	Others	Grand Total											
	(M)	(F)	(M)	(F)	(M)	(F)	(M)	(F)	(M)	(F)	(M)	(F)	(M)	(F)	(M)	(F)															
Pakistan	2010	0	0	0	181'415	30	181'445	368'826	36	368'862	0	0	0	48'301	38	48'339	29'227	474	29'701	67	1	68	2'061	0	68	630'476	1'289	91	0	631'856	
State of Palestine	2013	0	0	0	7'164	5'926	13'090	8'180	3'018	11'198	3'190	1'862	5'052	2'353	1'421	3'774	317	175	492	16	7	23	0	0	23	33'629	7	7	0	33'643	
Panama	2013	0	0	0	464	221	685	461	272	733	100	47	147	43	35	78	173	253	426	4	1	5	0	0	5	2'074	24	3	0	2'101	
Papua New Guinea	2012	0	0	0	420	420	840	559	558	1'117	484	484	968	73	73	146	435	2	437	1	0	1	0	0	1	3'509	14	4	0	3'527	
Paraguay	2011	0	0	0	146	146	292	217	217	434	95	95	190	36	36	72	185	37	222	0	0	0	0	0	0	1'210	0	0	0	1'210	
Peru	2013	0	0	0	1'323	1'017	2'340	1'797	1'234	3'031	408	336	744	175	127	302	835	614	1'449	1	4	5	0	0	5	7'871	451	0	0	8'322	
Philippines	2013	44'229	0	44'229	601'139	0	601'179	704'200	0	704'200	345'978	0	345'978	20'855	0	20'855	76'524	53'315	131'839	112	28	140	6	10	140	1'848'436	49'226	82	0	1'897'744	
Poland	2013	0	0	0	6'771	0	6'771	8'297	0	8'297	7'458	0	7'458	8'891	0	8'891	4'280	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35'697	0	0	0	35'697
Portugal	2009	0	0	0	9'548	9'419	18'967	10'545	11'422	21'967	7'173	8'128	15'301	3'990	3'985	7'975	8'655	6'161	14'816	14	23	37	0	0	37	79'063	44	1	0	79'108	
Qatar	2012	0	0	0	1'232	0	1'232	1'210	0	1'210	1'104	0	1'104	672	116	788	116	43	159	22	13	35	0	0	35	4'528	20	18	0	4'566	
Romania	2013	0	0	0	452	301	753	568	382	950	480	322	802	113	93	206	107	55	162	0	2	2	0	0	2	2'875	8	0	0	2'883	
Russian Federation	2011	0	0	0	134	142	276	1'434	1'756	3'190	889	1'045	1'934	707	944	1'651	56	68	124	5	6	11	0	0	11	7'186	9	1	0	7'196	
Rwanda	2001	189	161	350	5'039	2'719	7'758	3'666	2'655	6'321	2'796	494	3'290	252	34	286	686	103	789	1	0	1	64	0	1	18'859	9	7	9	18'884	
Saint Lucia	1999	0	0	0	80	10	90	200	0	200	55	10	65	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	355	8	0	30	393	
Saint Vincent and the Grenadines	2013	0	0	0	76	15	91	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	6	11	0	0	0	0	0	0	102	8	1	0	111	
San Marino	2009	0	0	0	59	0	59	35	0	35	0	0	0	27	0	27	26	0	26	0	0	0	0	0	0	147	2	3	0	152	
Saudi Arabia	2002	80	0	80	8'680	0	8'680	7'530	0	7'530	1'650	0	1'650	680	0	680	510	0	510	0	0	0	130	0	0	19'260	9	0	0	19'269	
Senegal	2010	0	0	0	2'490	515	3'005	3'900	1'000	4'900	0	0	0	982	605	1'587	271	90	361	2	2	4	0	0	4	9'857	0	0	0	9'857	
Serbia	2013	0	0	0	842	1'015	1'857	934	767	1'701	392	257	649	217	142	359	191	129	320	0	0	0	0	0	0	4'886	28	1	0	4'915	
Seychelles	2010	0	0	0	39	48	87	18	32	50	6	12	18	0	0	0	6	7	13	1	1	0	0	1	169	11	2	0	182		
Sierra Leone	2013	380	170	550	4'579	2'122	6'701	2'611	1'118	3'729	1'357	532	1'889	1'234	288	1'522	602	76	678	5	0	5	0	0	5	15'074	1'075	13	0	16'142	
Singapore	2013	0	0	0	4'269	513	4'782	3'320	410	3'730	440	93	533	298	46	344	1'008	421	1'429	6	7	13	0	0	13	10'831	41	7	0	10'879	
Slovakia	2012	32	0	32	762	0	762	928	0	928	875	0	875	526	0	526	220	0	220	6	0	6	0	0	6	3'349	6	0	0	3'355	
Slovenia	2011	0	0	0	945	827	1'772	735	718	1'453	496	479	975	692	597	1'289	0	0	3	2	5	0	0	0	5	5'494	7	0	0	5'501	
South Africa	2012	0	0	0	15'740	15'743	31'483	16'932	16'932	33'864	0	0	0	204	204	408	1'779	1'779	3'558	1	2	3	0	0	3	69'316	921	13	0	70'250	
Spain	2013	3'561	1'890	5'451	9'407	6'864	16'271	8'320	6'096	14'416	5'158	3'695	8'853	4'884	4'203	9'087	4'170	2'654	6'824	16	19	35	231	0	35	61'168	352	37	577	62'134	
Sri Lanka	2010	0	0	0	13'581	2'083	15'664	19'314	2'119	21'433	0	0	0	419	6	425	2'051	973	3'024	0	0	0	267	112	0	40'925	15	46	4046	45'032	
Sudan	2009	0	0	0	5'000	0	5'000	7'000	0	7'000	1'500	0	1'500	1'140	0	1'140	0	0	30	12	42	0	0	0	42	14'682	130	56	0	14'868	
Suriname	2013	0	0	0	200	130	330	158	100	258	17	13	30	17	47	27	60	87	2	2	4	0	0	4	756	11	5	15	787		
Swaziland	2009	0	0	0	424	0	424	3'226	0	3'226	2'659	0	2'659	227	24	251	152	29	29	1	0	1	1	1	1	6'843	7	0	0	6'850	
Sweden	2012	1'196	0	1'196	6'711	0	6'711	6'499	0	6'499	7'946	0	7'946	2'700	0	2'700	8'990	0	8'990	0	0	0	0	0	0	34'042	0	51	0	34'093	
Switzerland	2013	1'158	0	1'158	6'901	0	6'901	6'701	0	6'701	1'421	0	1'421	2'217	0	2'217	4'649	0	4'649	5	7	12	239	0	12	23'298	0	0	0	23'298	
Syrian Arab Republic	2007	0	0	0	1'120	50	1'170	4'452	48	4'500	2'960	40	3'000	210	40	250	90	340	0	0	0	0	0	0	0	9'260	98	0	0	9'358	
Tajikistan	2010	0	0	0	111	24	135	410	197	607	0	0	0	171	128	299	9	12	21	0	0	0	0	0	0	1'062	6	0	0	1'068	
United Republic of Tanzania	2011	0	0	0	99'340	90'228	189'568	103'447	91'798	195'245	0	0	0	74'716	63'350	138'066	6'717	5'330	12'047	2'739	1'223	3'962	29	16	3'962	538'933	19	7	0	538'959	
Thailand	2013	0	0	0	59'499	59'635	119'134	259'810	239'627	499'437	76'589	68'433	145'022	9'127	6'180	15'307	10'255	7'786	18'041	20	8	28	0	0	28	796'969	80	10	0	797'059	
Togo	2012	0	0	0	1'380	600	1'980	1'878	938	2'816	1'430	1'066	2'496	960	480	1'440	78	385	463	1	0	1	0	0	1	9'196	15	0	0	9'211	
Trinidad and Tobago	2011	0	0	0	3'200	900	4'100	2'528	600	3'128	926	90	1'016	0	0	0	225	216	441	1	0	1	0	0	1	8'086	450	3	0	9'139	
Tunisia	2010	380	0	380	7'265	0	7'265	5'656	0	5'656	0	0	0	2'073	820	2'893	2'300	0	2'300	0	0	0	0	0	0	0	18'494	0	0	0	18'494
Turkey	2011	0	0	0	1'298	735	2'033	4'204	1'808	6'012	5'286	11'705	16'991	3'951	1'693	5'644	6'920	2'967	9'887	7	5	12	0	0	12	40'579	15	0	0	40'594	
Uganda	2011	0	0	0	8'992	1'487	10'479	50'883	17'663	68'546	16'391	3'209	19'600	8'250	2'252	10'502	5'720	1'196	6'916	8	3	11	0	0	11	116'054	39	5	0	116'098	
Ukraine	2013	0	0	0	382	356	738	603	688	1'291	327	300	627	141	155	296	62	96	158	0	0	0	0	0	0	3'110	11	5	1524	4'606	
United Arab Emirates	2013	802	20	822	1'739	30	1'769	1'547	0	1'547	1'163	0	1'163	272	0	272	361	35	396	11	0										

EFFECTIFS DU MSDS 2013

Etat au 31 décembre 2013

AC	Branche Castors		Branche Louveteaux		Branche Eclais		Branche Picos		Branche Route		Responsables		SMT		sous-total		Total 2014	Total 2013	Évolution 2013-2014	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀			abs.	%
AG	43	21	364	252	276	257	70	61	93	60	210	212	12	12	1068	875	1943	2085	-142	-6.8%
BE	118	117	568	509	602	570	124	104	380	270	323	355	21	14	2136	1939	4075	4107	-32	-0.8%
BL/BS	81	64	564	474	526	461	102	113	160	70	340	300	21	14	1794	1496	3290	3207	83	2.6%
FR	3	3	270	223	233	146	55	47	51	45	139	94	7	5	758	563	1321	1333	-12	-0.9%
GE	11	3	292	180	278	209	0	0	15	15	125	138	0	0	721	545	1266	1252	14	1.1%
GL	7	5	30	18	28	15	7	9	25	15	21	14	0	0	118	76	194	202	-8	-4.0%
GR	0	0	107	84	121	107	61	48	84	54	59	64	8	3	440	360	800	766	34	4.4%
JU			92	67	107	65	19	6	23	5	83	49	0	0	324	192	516	569	-53	-9.3%
LU	182	125	448	408	464	511	121	126	108	56	338	327	11	10	1672	1563	3235	3262	-27	-0.8%
NE	0	0	125	88	146	87	33	9	38	28	73	58	0	0	415	270	685	645	40	6.2%
SG/AI/AR	167	114	548	423	548	478	165	118	148	113	433	310	34	17	2043	1573	3616	3589	27	0.8%
SH	18	9	106	99	100	100	34	53	63	43	83	115	6	1	410	420	830	894	-64	-7.2%
SO	0	0	164	113	162	150	42	40	37	24	155	124	4	3	564	454	1018	1075	-57	-5.3%
SZ	58	62	141	101	113	132	37	37	77	56	118	116	12	9	556	513	1069	1021	48	4.7%
TG	89	73	257	235	219	163	47	29	78	39	214	173	7	10	911	722	1633	1612	21	1.3%
TI	10	15	448	377	413	369	93	73	172	158	289	240	13	5	1438	1237	2675	2736	-61	-2.2%
UR	0	3	41	38	53	57	44	19	46	25	76	44	12	8	272	194	466	484	-18	-3.7%
UW	0	0	161	142	170	144	35	23	66	43	107	96	10	3	549	451	1000	955	45	4.7%
VD	0	0	499	311	722	506	121	74	95	60	301	178	5	4	1743	1133	2876	2879	-3	-0.1%
VS	0	0	192	127	121	78	26	12	38	19	91	74	0	0	468	310	778	813	-35	-4.3%
ZG	124	98	215	128	235	176	32	21	45	26	155	113	12	5	818	567	1385	1333	52	3.9%
ZH	247	208	1269	1174	1064	1147	153	152	375	255	916	836	44	31	4068	3803	7871	7635	236	3.1%
Total 2014	1158	920	6901	5571	6701	5928	1421	1174	2217	1479	4649	4030	239	154	23286	19256	42542	42454	88	0.2%
Total 2013	1147	893	6767	5441	6968	6049	1344	1149	2280	1503	4553	3931	248	181	23307	19147				
Évolution 2013-2014	11	27	134	130	-267	-121	77	25	-63	-24	96	99	-9	-27	-21	109				
absolue	38		264		-388		102		-87		195		-36		88					
relative	1.9%		2.2%		-3.0%		4.1%		-2.3%		2.3%		-8.4%		0.2%					