

L'agir éducatif au service de la socialisation

Les éducateurs à l'école fondamentale

Christine Acheroy
Annick Faniel
Caroline Leterme

Décembre 2022



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Nous adressons nos plus vifs remerciements à Nathalie Jacquemin et Isabelle Etienne, conseillères pédagogiques du niveau fondamental au SeGEC du diocèse de Liège et à tous les éducateurs qui ont cheminé avec le CERE, lors de nos matinées de travail ; pour le partage de leur expérience et de leur vision éducative. Merci à tous les acteurs scolaires – enseignants, directions, psychologues des CPMS, éducateurs – qui ont accepté de nous rencontrer lors d’entretiens et nous ont fait part de leurs vécus et perceptions du rôle des éducateurs à l’école fondamentale. Merci également à Francis Mulder et aux éducateurs qui ont participé à la matinée de présentation de notre étude, pour leurs réflexions et retours à ce propos.

Nous remercions aussi Jonathan Decamk, éducateur spécialisé, qui a participé activement à cette réflexion lors de son stage au CERE. Enfin, merci à la Fédération Wallonie-Bruxelles qui soutient notre travail et sans qui nous n’aurions pas pu réaliser cette étude.

Christine Acheroy et **Caroline Leterme** sont chargées de missions au CERE. Elles animent des formations, sont auteures de diverses analyses et études et participent à l'élaboration et la mise en oeuvre des projets du CERE.

Annick Faniel est sociologue. Administratrice déléguée du CERE, elle est responsable de l'Éducation permanente au sein de l'asbl et publie ou dirige, à ce titre, de nombreuses analyses et études. Elle anime également les diverses formations proposées par l'association et développe et coordonne ses projets.

Le Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE) a été fondé en 2006 par des experts de l'Observatoire de l'Enfant de la COCOF. Il est reconnu comme association d'éducation permanente par la Communauté française et collabore à ce titre avec la Direction générale de la Culture et le Service de l'éducation permanente. Centre d'éducation permanente et de recherche dans le domaine de l'enfance, le CERE travaille sur des projets visant à promouvoir la dignité des enfants et l'égalité entre les enfants. À cet effet, il produit et diffuse des analyses et des études, accompagne et conseille des acteurs ou des structures d'accueil en valorisant leurs ressources, développe des actions de sensibilisation et de formation des acteurs visant le développement des compétences et leur participation collective.

Recherche et rédaction : Christine Acheroy, Annick Faniel et Caroline Leterme.

Mise en page et conception de couverture : Christine Acheroy

Citer la référence :

ACHEROY, Christine, FANIEL, Annick, LETERME Caroline, 2022. *L'agir éducatif au service de la socialisation. Les éducateurs à l'école fondamentale*. Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE asbl) [en ligne]. 29 décembre 2022. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/lagir-educatif-au-service-de-la-socialisation-les-educateurs-a-lecole-fondamentale-etude-2022/>

Cette publication est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution. Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 International.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	11
PARTIE I – LA DIMENSION SOCIO-ÉDUCATIVE DANS L’ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL.....	15
Le fondamental du vivre-ensemble à l’école.....	15
L’entrée à l’école, l’entrée de l’enfant dans le collectif.....	15
L’importance des dimensions affective, émotionnelle et sociale dans le développement de l’enfant	16
Le processus de socialisation	17
Le contexte socio-éducatif aujourd’hui.....	21
L’ancien paradigme : le contrôle et l’obéissance.....	23
Le cheminement vers un nouveau paradigme	24
Une place pour les émotions, le corps et le vivant	33
La compétence relationnelle : être pleinement professionnel et pleinement humain	34
PARTIE 2 – LES ÉDUCATEURS DANS L’ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL.....	37
Fondements des pratiques éducatives	39
La relation éducative	39
L’agir éducatif.....	40
Quelques représentations graphiques de l’agir éducatif par les éducateurs ..	42
Place, complémentarités et spécificités des éducateurs du fondamental...	45
Quelques paroles d’éducateurs	47

Par quelles pratiques les éducateurs peuvent-ils être acteurs d'une transition vers le nouveau paradigme éducatif ?	49
Poser les bases de l'autorité.....	49
Être professionnel et authentique.....	51
Accompagner l'enfant vers la responsabilité personnelle et sociale	52
Créer des conditions d'émergence de la responsabilité sociale	55
Interagir avec l'enfant sujet	57
Choisir le dialogue, l'implication, l'inclusion	58
Prendre le leadership dans la relation à l'enfant	60
Travailler en collaboration	60

LA DIMENSION SOCIO-ÉDUCATIVE À L'ÉCOLE : PERSPECTIVES.....63

ANNEXES

Annexe 1: Aux origines de l'école fondamentale.....	67
Annexe 2: Historique de l'engagement d'éducateurs dans le fondamental en FWB.....	72
Annexe 3: L'agir éducatif selon le groupe d'éducateurs du fondamental du SeGEC de Liège	76

BIBLIOGRAPHIE77

INTRODUCTION

En 2018, suite aux rencontres avec de nombreux éducateurs¹ dans le cadre de formations, le CERE a mené une recherche et publié une étude sur le métier d'éducateur en milieu scolaire : « L'éducateur. Pour le bien-être des jeunes à l'école² ». Elle a donné suite à une après-midi de travail et de réflexion, le 28 mars 2019, à l'occasion de laquelle les éducateurs présents ont pu rencontrer et échanger avec la Ministre de l'Éducation de l'époque, Marie-Martine Schyns, et travailler à l'élaboration de recommandations politiques concernant le métier³. Ce travail a soutenu l'action du CREMS⁴, impliqué dans des démarches pour la reconnaissance d'un profil de fonction des éducateurs et a donné lieu à la parution de la circulaire 7358 le 25 octobre 2019, intitulée : Profil de fonction de l'éducateur dans l'enseignement secondaire de plein exercice et en alternance⁵.

Cette après-midi de réflexion a aussi permis au CERE de rencontrer des éducateurs du fondamental ainsi que les conseillères pédagogiques du SeGEC⁶ de Liège, coordonnant

1 Défendant l'égalité des genres, aussi dans le langage, nous avons été confrontées à un souci de lisibilité et de fluidité dans la lecture de cette étude. C'est pourquoi, nous avons choisi de ne pas y utiliser l'écriture inclusive. Les termes tels que « éducateurs », « professionnels », « acteurs », « accueillants », « enfants »... s'entendent donc ici tant au masculin qu'au féminin.

2 Disponible en pdf sur notre site : <https://www.cere-asbl.be/publications/educateur-pour-le-bien-etre-des-jeunes-a-lecole/>

3 Un compte-rendu de cette après-midi de réflexion est disponible sur notre site : <https://www.cere-asbl.be/publications/educateurs-rapport-journee-28-mars-2019/>

4 Collectif d'éducateurs en milieu scolaire. <https://www.facebook.com/EDUCA99/>

5 <https://www.cere-asbl.be/ressources/circulaire-7358-profil-de-fonction-de-leducateur/>

6 Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique

des rencontres régulières entre des éducateurs de diverses écoles de ce diocèse⁷.

Fortes de notre expérience de recherche sur les éducateurs du secondaire et partageant la conviction de l'importance du travail des éducateurs dans le fondamental, nous avons décidé de réfléchir ensemble à ce qui constitue l'essence de leur travail. Il s'agissait d'en comprendre les spécificités et ce qui les distingue de leurs homologues du niveau secondaire.

Trois moments de rencontres ont eu lieu avec ce groupe d'éducateurs, durant l'année scolaire 2021–2022⁸. Ils nous ont permis, à travers des questionnements, des échanges réflexifs et l'analyse de leurs témoignages de cerner les contours de leur travail socio-éducatif. Des entretiens qualitatifs réalisés ensuite dans les écoles avec seize acteurs scolaires du fondamental – éducateurs, enseignants, directions, PMS – ont également nourri notre analyse.

Parallèlement, il nous a semblé essentiel d'évoquer, en lien avec cette recherche de terrain, la manière dont les enfants vivent la socialisation à l'école. Le champ socio-éducatif de l'école fondamentale nous est apparu comme un espace reflétant les contradictions présentes dans le contexte sociétal actuel, induites par l'influence combinée de deux grands paradigmes éducatifs difficilement conciliables.

Comment les éducateurs mènent-ils leur action éducative dans ce contexte? À quelles conditions jouent-ils un rôle dans la transition de l'institution scolaire vers un renouveau, qui nous semble nécessaire, de l'agir éducatif ?

Tel est le propos de cette étude.

⁷ L'histoire de l'émergence de ce groupe est retracée dans l'annexe 2 de cette étude.

⁸ Un quatrième moment a eu lieu, où nous avons expliqué notre cheminement réflexif et présenté le contenu de cette étude.

La première partie est centrée sur l'enfant et le contexte de socialisation. Nous y analysons le processus de socialisation du jeune enfant, et plus particulièrement, lors de son entrée à l'école. Nous montrons ensuite les tensions et paradoxes entre les deux grands paradigmes, antagonistes, du contexte socio-éducatif actuel pour, dans un second temps, exposer le contexte d'émergence et les fondements du nouveau paradigme.

La deuxième partie de cette étude aborde le travail des éducateurs du fondamental. En premier lieu, nous relayons le regard posé par les éducateurs rencontrés sur les spécificités de leur travail socio-éducatif. Nous analysons ensuite comment, par certaines postures et pratiques, ils rapprochent l'école du paradigme socio-éducatif qui permet réellement l'émancipation de l'enfant.

Pour conclure, nous mettons en évidence quelques pistes de réflexion pour dépasser les contradictions actuelles de l'action socio-éducatif dans l'institution scolaire et encourager ce mouvement de transition vers un nouveau cadre de référence institutionnel basé sur une vision socio-éducatif plus émancipatrice.

PARTIE I – LA DIMENSION SOCIO-ÉDUCATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Le fondamental du vivre-ensemble à l'école

L'entrée à l'école, l'entrée de l'enfant dans le collectif

L'enfant qui entre à l'école entre de plain-pied dans le collectif. Très jeune, puisque âgé de deux ans et demi à trois ans, il est particulièrement réceptif et attentif à cette nouvelle situation et, en tant qu'être social, il est curieux des autres, de lui-même et se plonge corps et âme dans l'apprentissage affectif et relationnel. Il se présente en quelque sorte comme une page blanche prête à découvrir, apprendre l'autre dans la relation, apprendre sur lui-même dans la relation aux autres. Bref, l'enfant, par son entrée à l'école, poursuit sa socialisation primaire, celle qui va participer aux bases fondamentales de sa construction identitaire. Il va ainsi apprendre à vivre avec les autres, à « vivre-ensemble », comme l'indiquent d'ailleurs les origines de la socialisation.

Certaines expériences le démontrent : dans sa petite enfance, l'individu est généralement coopérant, attentif aux autres en tant qu'être social. En effet, au moment où ils commencent à maîtriser le langage et la locomotion, les enfants mettent en place des comportements d'interaction qui témoignent de compétences sociales telles que

coopérer avec d'autres, converser ou s'engager dans des jeux communs. Ces habiletés à communiquer et à coopérer progressent avec l'âge. C'est notamment entre deux et cinq ans que les formes de coopération se complexifient et atteignent des niveaux de réciprocité et de complémentarité des actions plus élevés. Coopération et co-construction sont au cœur même de leurs apprentissages et de leurs relations.

Mais que propose ou renvoie l'école face à ces besoins fondamentaux et ces compétences ? Comment accompagne-t-elle l'enfant dans ses apprentissages du vivre-ensemble ?

L'importance des dimensions affective, émotionnelle et sociale dans le développement de l'enfant

Avant de revenir à cette question, il nous semble intéressant de rappeler plus en détail en quoi la socialisation de l'enfant, ses dimensions affective, émotionnelle et sociale, sont primordiales dans son processus de développement. Dès sa naissance, l'être humain est, en effet, un être social interdépendant. Cela signifie qu'à la naissance, le bébé est dans un état d'immaturité qui le place en dépendance sociale. Les soins donnés par les humains aux enfants, fondamentaux pour la survie biologique même, imposent un degré d'empathie qui n'a pas d'égal chez les autres êtres vivants. L'enfant grandit et se développe donc dans les interactions précoces¹ et une présence de qualité², indispensables à sa survie. « Le regard du parent sur l'enfant lui donne une image qui le constitue, qui lui permet d'advenir, ça lui donne un chemin, une perspective. Ça le fait grandir³ ». Dès sa naissance, le tout-petit évolue et interagit avec son milieu de vie et s'y inscrit en tant qu'acteur.

De fait, il utilise l'ensemble des sens dont il dispose – les cinq sens de l'être humain – pour comprendre son environnement, afin de

1 ACHEROY, 2021.

2 Voir : <https://www.youtube.com/watch?v=YPUd1J-JWZQ>

3 ANSERMET, 2018.

pouvoir répondre à son besoin fondamental de sécurité. Cela va lui permettre de pouvoir grandir dans cet environnement et s'y développer. La dépendance sociale, qu'il vit et ressent dès sa naissance, lui indique qu'il est un être social et qu'il apprend des autres êtres humains qui l'entourent. L'enfant s'appuie en effet sur l'adulte pour apprendre, comme l'explique Ghislaine Dehaene⁴, pédiatre et directrice de recherche au CNRS : il bénéficie des connaissances que l'adulte a déjà acquises. Les petits savent qu'ils sont enseignés et les adultes enseignent à leurs petits. Nous pouvons bénéficier de la culture de nos ancêtres. Ainsi, dès sa naissance, l'être humain apprend dans et par la relation. Il est aussi très attentif à son environnement, avec lequel il interagit et qui marque son développement, notamment celui de son cerveau, comme le démontrent les études en neurosciences.

Peu à peu, ainsi que nous l'avons évoqué ci-avant, le tout-petit voit son espace s'élargir, son champ d'action s'ouvrir, grâce à son évolution psychomotrice et ses expériences sensorielles. Sa vue s'améliore également, il acquiert d'autres capacités physiques, psychiques qui lui permettent de « partir à la rencontre » du monde et des autres. Dix-huit mois est l'âge convenu par la plupart des scientifiques en sciences humaines pour parler du début de la socialisation de l'enfant. Avant cela, l'enfant est considéré comme étant plus volontiers naturellement centré sur lui-même ; le monde qui l'entoure fait partie de lui et les personnes qui évoluent autour de lui sont comme confondues à lui-même. Néanmoins, le bébé est et apprend à travers le lien, avec les autres et avec son environnement.

Le processus de socialisation

On évoque le processus de socialisation lorsque l'enfant commence à s'affirmer au sein du groupe et au sein de sa famille, qu'il prend conscience de « sa place » et qu'il va la définir et ainsi se différencier

4 Ghislaine Dehaene est également directrice du laboratoire de Neuroimagerie du développement, Inserm-CEA.

du groupe et entrer en relation avec les autres. Henri Wallon définit, pour les 0-6 ans, le stade du « personnalisme » au cours duquel l'enfant constitue peu à peu sa personnalité et distingue progressivement ce qui lui est propre. Lorsque l'enfant se socialise, il construit l'interaction et la communication avec un autre enfant ou adulte. Ainsi, plus il va grandir, plus il va apprécier le contact des autres en acceptant le partage des jeux et ainsi rentrer en contact avec ses pairs. La socialisation est en effet la prise de conscience des modes de communications verbaux et non verbaux. Se socialiser c'est, en quelque sorte, trouver sa place au sein d'un groupe. Une place qui permet d'exister et de construire une vraie confiance en soi. En arrivant à l'école, dans un système collectif nouveau pour lui, l'enfant va donc apprendre et poursuivre sa socialisation, mais aussi la construction de sa personnalité et de son identité.

Notons que l'enfant qui arrive en maternelle en Belgique est en période de socialisation primaire. Actuellement, on cite deux types de socialisation : la socialisation primaire et secondaire⁵. La socialisation primaire commence dès la naissance et est la plus déterminante. Elle fournit à l'enfant ses premiers repères sociaux qui le marqueront durant toute son existence. Généralement, ses expériences ultérieures seront appréhendées en référence aux premières qui auront contribué à structurer durablement ses manières de penser et d'agir. La socialisation primaire, qui joue un rôle prépondérant dans la construction identitaire de l'individu, s'effectue donc d'abord au sein de sa famille ou de l'entourage direct du tout-petit, puis à travers son parcours, notamment par la découverte du groupe et du collectif à la crèche et à l'école.

Progressivement, l'enfant va donc, d'une part, se faire une place au sein des groupes, d'autre part, en saisissant le fonctionnement, les consignes, les codes... Il va appréhender le système scolaire avec toute sa personne, son identité en évolution, ses rêves, ses besoins, tout en assimilant les normes scolaires qui font de lui un élève. L'école constitue ainsi

⁵ La socialisation secondaire est communément appelée « socialisation de l'adulte ». Elle se caractérise par une prise de distance progressive avec la famille et par l'entrée dans le monde académique puis professionnel. Nous concentrons sur l'enfant à l'école fondamentale, ce type de socialisation ne sera pas abordé dans notre étude.

une épreuve initiatique d'intégration dans le lien social. Cela engendre de nouveaux apprentissages, des expérimentations nouvelles pour chaque enfant. Dans ses relations avec les autres, il est confronté à des personnalités diverses, des comportements multiples, il observe que les autres enfants ne font pas et ne pensent pas comme lui, que ce soit pour empiler des cubes, dessiner, chanter... mais aussi en ce qui concerne l'expression des émotions, des affects ou plus largement tout ce qui relève de la communication et de la relation à l'autre. C'est la rencontre des différences, de la diversité, la confrontation des points de vue et la mise en commun des savoirs qui entraînent un progrès intellectuel, tant sur le plan individuel que collectif, et le développement des compétences sociales. Parmi ses expériences, il va connaître des conflits, compris comme des tensions qui relient et opposent des dimensions du développement dans leurs différences, leurs contradictions, parfois leurs incompatibilités.

De manière plus générale, le premier contact avec l'école met l'enfant dans des situations inédites, d'une part, par les contraintes liées à la vie collective (consignes pour tous, horaires moins souples, rythmes moins personnalisés...), d'autre part, par les nombreux apprentissages liés à la même vie collective, nourrissant son processus de socialisation et son développement global en tant qu'enfant.

En ce sens, nous soulignons qu'un élève ne représente donc pas l'enfant dans sa globalité. Et c'est l'enfant dans sa globalité qui vit, apprend, se socialise, à l'école. Cependant, aujourd'hui encore, l'école tend souvent à oublier que l'élève ne représente qu'une partie de la personne qu'est l'enfant. À travers son fonctionnement, elle génère des normes, des valeurs, qui indiquent à l'enfant la façon dont il convient de se comporter, réagir, penser et ressentir. Cependant, ces normes et valeurs ne tiennent pas toujours compte de l'enfant dans sa globalité et peuvent dès lors représenter des paradoxes, voire des freins pour certains enfants, tant dans leurs apprentissages, relationnels, affectifs ou scolaires, que dans leur socialisation et leur identité.

Dès lors : comment tenir compte de la dimension sociale de l'éducation ?
Est-ce possible à l'école ?

Dans le chapitre suivant, nous proposons un regard sur les deux grands paradigmes qui constituent le cadre où s'inscrit cette dimension socialisante de l'enfant à l'école.

Le contexte socio-éducatif aujourd'hui

Le contexte socio-éducatif actuel est marqué par un ensemble de tensions liées à la co-existence de deux grands paradigmes éducatifs. Ainsi, si de nombreux observateurs et pédagogues appellent à « changer de lunettes » et effectuer le mouvement de transition vers un nouveau paradigme éducatif – dont nous détaillons les traits et postulats spécifiques ci-dessous –, d'autres, et particulièrement l'institution elle-même, semblent peiner, voire être réticents à quitter l'ancien paradigme, étroitement lié à une conception traditionnelle de l'autorité. Comme le rappelle Favre, un paradigme correspond à

un ensemble de valeurs, de théories, de pratiques et de méthodes ayant une forte cohérence entre elles, ce qui fait que l'on peut s'attacher affectivement et durablement à un paradigme... surtout si l'on n'a pas conscience qu'il s'agit seulement d'un paradigme parmi d'autres possibles⁶.

La question des représentations et pratiques de l'autorité est au cœur de tout paradigme éducatif ; elle est typiquement culturelle car elle s'inscrit dans une époque, un contexte historique et social donné, qui évolue au fil du temps. Toutes les transformations et les bouleversements culturels, politiques, économiques ou encore sociaux ont donc un impact sur la conception et l'exercice de l'autorité⁷ – que ce soit dans les sphères privées et familiales, ou publiques et scolaires.

Les dernières décennies ont été marquées par d'importants bouleversements au niveau de la famille (dans sa composition, ses fondements, ses valeurs...), et plus globalement de l'éducation (au niveau de ses objectifs, des moyens et du socle de valeurs sur lequel elle repose). Durant plusieurs générations, les valeurs éducatives au sein des institutions – dont l'école – et des familles étaient relativement

⁶ FAVRE, 2021, p. 2.

⁷ FANIEL, ACHEROY, 2019, p. 19.

stables et semblables. L'enfance était alors considérée comme une étape préalable et préparatoire à la vie adulte, et l'autorité reposait massivement sur le contrôle et l'obéissance. Mais depuis le milieu du XX^e siècle, et de manière accentuée dans les années '80, le contexte socio-éducatif est devenu beaucoup plus complexe, car la manière d'envisager l'éducation des enfants s'est profondément transformée⁸. En découle une infinie variété de possibilités éducatives, où se côtoient ou se juxtaposent remises en question, nouvelles formes d'éducation et maintien d'anciennes postures. Tout ceci explique que notre époque soit marquée par d'importantes tensions et questionnements dans le contexte socio-éducatif, ainsi que des phases d'expérimentations et d'essais-erreurs inhérentes à tout changement.

Dans ce tableau, nous présentons un aperçu des caractéristiques de l'autorité et de la posture dévolue aux adultes que présentent l'ancien et le nouveau paradigmes éducatifs, avant de les détailler par la suite :

ANCIEN PARADIGME <i>autorité basée sur les rôles</i>	NOUVEAU PARADIGME <i>autorité personnelle</i>
endosser un rôle	être authentique
autoritarisme	autorité personnelle
contrôler	s'intéresser
donner des leçons + punir	dialoguer + négocier
critiquer, juger, apprécier	reconnaître, impliquer, inclure
pouvoir sur les enfants	leadership adulte

8 JUUL, JENSEN, 2019, p. 56-57.

L'ancien paradigme : le contrôle et l'obéissance

L'ancien paradigme éducatif est marqué par l'autoritarisme, c'est-à-dire le contrôle de l'adulte sur l'enfant et l'obéissance qui est attendue de ce dernier. Pendant des siècles, la relation éducative était avant tout caractérisée par un rapport de force, qui octroie à l'adulte un pouvoir (considéré comme légitime et nécessaire) sur l'enfant. Au sein des écoles, l'enseignant se voit conférer une position supérieure à celle de l'élève, et est un modèle inattaquable pour ce dernier⁹. Pendant très longtemps, les châtiments corporels pouvaient être utilisés aux fins de discipline et d'obéissance, tout comme les humiliations, les mises à l'écart, le chantage affectif ou encore l'art du renoncement (aux sentiments, aux plaisirs de la vie)¹⁰. Ainsi, résume Robbes,

[t]rois types de comportements d'enseignants caractérisent les pratiques traditionnelles de l'autorité : la menace du recours à la force physique ; les pressions psychoaffectives sur l'élève et les manipulations du groupe-classe. Bien qu'occultées ou déniées, ces pratiques n'ont pas disparu¹¹.

Il s'agit donc d'une approche foncièrement répressive, usant largement du système de punitions et récompenses et aboutissant à une dépendance totale de l'élève à l'égard de l'enseignant¹². Comme nous le notions dans une analyse consacrée à la sanction éducative,

[l]es pratiques autour de la sanction semblent toujours principalement focalisées sur le maintien de l'ordre ; elles relèvent à ce titre trop souvent de relations de pouvoir (entre adultes et jeunes ou enfants) plutôt que du souci d'émancipation, de responsabilisation et/ou de socialisation des élèves. Dit autrement, « le système de justice proposé en général par l'école est assez simple : les adultes gèrent, les élèves obtempèrent »¹³...

9 ROBBES, 2010, p. 34.

10 ROBBES, 2010, p. 28.

11 ROBBES, 2010, p. 35.

12 ROBBES, 2010, p. 34.

13 LETERME, 2020b, p. 2.

Dans l'ancien paradigme éducatif, le lien entre l'éducateur et l'enfant est un « lien qui asservit », c'est-à-dire qu'il « rend dépendant, il est à la fois une attache et une prise de pouvoir¹⁴ ». Enfin, les enfants y sont principalement considérés comme des « élèves objets », des vases à remplir de connaissances détenues par le maître. Et dans l'enseignement, ce modèle privilégie la raison, en la dissociant des émotions – qui sont largement réprimées.

Le cheminement vers un nouveau paradigme

Le contexte d'émergence

Les premières avancées en matière de protection de l'enfance remontent au début du XX^e siècle. Dès le milieu du XX^e siècle, divers changements vont progressivement permettre l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif. Différents éléments contribuent, à cette époque, à faire évoluer le regard sur l'enfant et les pratiques éducatives : le développement des connaissances sur l'enfant, l'évolution des familles (et de la place qu'y occupe l'enfant) ainsi que le développement du cadre législatif relatif à l'enfance.

Le regard porté sur l'enfant a beaucoup évolué au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, avec notamment l'essor de la psychologie en tant que science, une meilleure compréhension du développement de l'enfant et la vulgarisation des connaissances auprès d'un public de plus en plus large. Ceci a pour conséquence une modification des perceptions et des représentations liées à l'enfant : il est désormais considéré comme un sujet à part entière, possédant dès sa naissance des compétences réelles du point de vue cognitif, social et affectif, et « s'il apparaît comme un être singulier, il est, à certains égards, semblable à l'adulte¹⁵ ». Différents chercheurs ont en effet mis en évidence, à travers l'observation des aptitudes du nouveau-né, que celui-ci

arrive au monde avec des compétences (dites « précoces ») qui ne relèvent pas d'un processus mais sont innées. En particulier, comme nous l'avons mentionné plus haut, il est désormais évident que l'enfant est un être social, il naît dans la capacité et le désir d'établir des relations interpersonnelles. De ces recherches ressort également le constat que « l'enfant se développe et s'épanouit le mieux dans une relation sujet-sujet, c'est-à-dire une relation où l'enfant est considéré et traité comme un sujet indépendant (une personne à part entière), qui peut être actif et co-créateur dans ses relations, dès la naissance¹⁶ ».

Plus récemment, le développement des neurosciences met en lumière des mécanismes de fonctionnement et de développement du cerveau de l'enfant, réactualisant ainsi la vision des besoins spécifiques de l'enfant (par rapport à l'adulte). Ces recherches permettent à des auteurs tel Dr. Catherine Gueguen d'affirmer l'importance primordiale d'un accompagnement suffisamment bienveillant et de relations suffisamment sécurisées et empathiques pour permettre au cerveau des enfants et des adolescents d'évoluer au mieux, en déployant pleinement toutes ses capacités intellectuelles et affectives¹⁷.

Parallèlement à cette évolution des connaissances sur l'enfant, sa place dans la famille évolue fortement en cette seconde moitié du XX^e siècle. Avec les progrès médicaux et les possibilités de planification de naissances, notamment grâce à la contraception, l'enfant devient davantage un choix, un projet ; après le baby-boom (début des années soixante), la baisse du taux de natalité sera constante. L'enfant est de plus en plus considéré comme une source de bonheur et d'épanouissement affectif : « d'une position périphérique, l'enfant se retrouve au centre de la famille¹⁸ ».

La structure familiale connaît à cette époque d'autres changements, dans un contexte économique, social, politique et culturel mouvant :

14 GODARD, 2021, p. 130.

15 FANIEL, ACHEROY, 2019, p. 38.

16 JUUL, JENSEN, 2019, p. 185.

17 Voir GUEGUEN, 2014 et GUEGUEN, 2018.

18 FANIEL, ACHEROY, 2019, p. 43-44.

le modèle de la « famille classique » (parfois appelé « modèle de la femme au foyer ») s'effrite, pour faire place – dès la fin des années soixante – à un modèle familial plus démocratique, caractérisé par la liberté croissante et l'autonomie des individus, l'égalité homme-femme et entre les générations, ou encore la prégnance de l'amour dans les liens conjugaux¹⁹. La redéfinition de la place de la femme et son émancipation joueront un grand rôle dans cette reconfiguration de l'ordre familial, en octroyant les mêmes droits aux deux sexes, tandis que le nombre de familles recomposées, monoparentales ou encore homoparentales ne cesse d'augmenter. Une nouvelle conception plus contractuelle des liens conjugaux – désormais solubles du point de vue juridique – fait passer les liens parentaux à l'avant-plan du liant familial : bien plus que le mariage, c'est désormais l'enfant qui « fonde » la famille, avec le lien de filiation qui reste indissoluble et nécessite une implication à long terme.

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE)

La seconde moitié du XX^e siècle est également marquée par une évolution importante du cadre législatif relatif à l'enfance. L'enfant n'est plus seulement un être à protéger et à accompagner dans son développement ; il est désormais considéré comme une personne à part entière. Il dispose de droits et doit être traité avec autant de dignité qu'un adulte, conformément à l'article premier de la Déclaration Universelle des Droits humains (1948) : « [t]ous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité²⁰ ».

Pourtant, l'enfant n'est pas encore adulte ; c'est pourquoi la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) voit le jour et tiendra compte de ses spécificités. Ce texte, adopté par l'Assemblée générale

¹⁹ FANIEL, ACHEROY, 2019, p. 47.

²⁰ <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html> [Consulté le 1er septembre 2022]

de l'Organisation des Nations unies en 1989, puis signé et ratifié par la Belgique en 1991, pose le cadre d'une nouvelle culture relationnelle. La CIDE prévoit trois grandes catégories de droits pour tous les enfants : une série de droits visent à les protéger, une autre série à les soutenir dans leur développement et une troisième à s'exprimer et être pleinement pris en compte. Cette troisième catégorie de droits est tout à fait innovante par rapport aux déclarations précédentes²¹, car l'enfant n'est plus vu uniquement sous l'angle de sa faiblesse et de son incomplétude (face à l'adulte), et donc comme un être à protéger ou à aider, mais il est également reconnu comme un être avec des caractéristiques *sui generis*, un sujet de droits : c'est-à-dire un être humain qui a « des droits qui ont une influence sur sa vie²² ».

Ainsi, l'article 12.1 de la CIDE stipule que « [l]es États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité ». Il découle de cet article que la relation des adultes avec les enfants ne peut plus être de l'ordre de l'imposition et du contrôle, car l'adulte doit prendre en compte ce que pense et ressent l'enfant, dès son plus jeune âge. L'adulte est d'ailleurs le garant de ce droit, car il détient la responsabilité de lui donner réalité. C'est à lui de veiller notamment au fait que l'enfant ait la possibilité de s'exprimer sur toutes les questions qui le concerne, et de prendre en compte ce que l'enfant exprime. Il s'agit donc de rompre avec une posture d'autorité traditionnelle et de condescendance, selon laquelle l'adulte saurait toujours mieux que l'enfant ce qui convient à ce dernier et devrait (par l'autoritarisme) lui imposer ou au contraire interdire une série de comportements, de choix, etc.

²¹ Deux déclarations ont eu lieu avant la CIDE. La Déclaration des Droits de l'Enfant, par la Société des Nations (Déclaration de Genève) en 1924 et la Déclaration des Droits de l'Enfant, par les Nations Unies, en 1959. Pour plus d'information sur l'histoire des Droits de l'Enfant, voir :

<https://www.humanium.org/fr/histoire-des-droits-de-l-enfant/>

²² Nations Unies, Comité des droits de l'enfant, 2009. Observation générale n° 12, note 18, p. 7.

D'autres articles de la CIDE appuient cette nouvelle approche de l'autorité éducative : l'article 13 consacre la liberté d'expression de l'enfant ; l'article 14 assure le respect de son droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; l'article 18 stipule que l'intérêt supérieur de l'enfant doit guider les personnes qui ont la responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement. L'article 29.1, alinéa a, précise que « l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser 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 ». C'est d'ailleurs la même visée que nous retrouvons dans les missions de l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles (telles que définies par l'article 6 du décret de 1997²³), et reprise dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence (dans le code de l'enseignement fondamental, article 1.4.1-1²⁴) :

La Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes :

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
[...]

Enfin, l'article 28.2 pointe la responsabilité des établissements scolaires d'assurer respect de la dignité de l'enfant – nous y reviendrons – : « [I]es États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention ».

Quelques valeurs de base

La CIDE est d'une importance significative, car elle consacre, dès la fin des années '80, un ensemble de droits liés à la dignité,

23 https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_053.pdf [Consulté le 1er septembre 2022]

24 https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf [Consulté le 6 septembre 2022]

l'égalité, l'expression ou encore la participation des enfants au sein de leur famille, mais aussi des institutions publiques et donc de la société. La CIDE participe ainsi à l'émergence du nouveau paradigme éducatif. Par ailleurs, différents pédagogues et auteurs ont contribué à expliciter différentes valeurs sous-jacentes à ce nouveau paradigme. Parmi eux, Jesper Juul²⁵, qui en met quatre en exergue : l'intégrité, l'équidignité, la responsabilité et l'authenticité.

► L'intégrité

Le respect de l'intégrité constitue un maillon essentiel de la nouvelle approche éducative. L'intégrité – en latin *integritas*, de *integer* qui signifie « intact » – se définit comme « le caractère intact, entier, plein ou absolu d'une chose, l'autonomie et l'inviolabilité d'une personne²⁶ ». L'intégrité d'une personne est la « capacité à agir de manière indépendante, honnête et conformément à ses principes moraux²⁷ ». Notons que dans l'ancien paradigme, il était toujours interdit de porter atteinte à l'intégrité des adultes, et cela était généralement fermement condamné ; mais l'inverse – l'atteinte à l'intégrité des enfants, qu'elle soit physique, émotionnelle ou psychique – était plutôt accepté²⁸.

Juul et Jensen plaident pour que l'intégrité personnelle d'un enfant prime toujours, au sein des établissements scolaires, sur les objectifs pratiques et pédagogiques : « personne ne devrait pouvoir justifier la définition d'un cadre pédagogique ou l'usage de méthodes ou

25 Jesper Juul (1948-2019) est un thérapeute familial danois qui a accompagné de nombreuses familles et de nombreuses institutions pédagogiques (crèches, jardins d'enfants, écoles...) dans leur projet éducatif. Auteur d'une vingtaine d'ouvrages, il propose une réflexion globale de première importance pour mieux comprendre le contexte socio-éducatif actuel, tout en renouvelant l'approche éducative et la « culture » qui imprègne les manières dont les adultes s'adressent aux enfants.

« Jesper Juul (1948-2019) ». *familylab.fr* [en ligne]. [Consulté le 16 août 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.familylab.fr/qui-sommes-nous/jesper-juul/>

26 JUUL, JENSEN, 2019, p. 65.

27 JUUL, JENSEN, 2019, p. 65.

28 JUUL, JENSEN, 2019, p. 65.

règles pédagogiques qui porteraient atteinte à l'intégrité personnelle d'un enfant ou enfreindraient consciemment ses limites personnelles²⁹ ».

Dans leur ouvrage commun, ces auteurs soulignent que l'intégrité est avant tout une expérience personnelle, que seul l'individu peut faire. C'est une expérience qu'il est difficile de mettre en mots de manière logique ou rationnelle, et donc compréhensible par les autres. En particulier durant ses premières années de vie, la seule véritable possibilité qu'a l'enfant d'exprimer le contenu de son intégrité est de réagir spontanément (verbalement ou non) dans les relations qui le concernent directement. C'est pourquoi, poursuivent les deux auteurs, la reconnaissance de l'intégrité personnelle et individuelle de chaque individu et sa capacité à l'exprimer doit prendre place dans un processus relationnel continu. Ce sont les relations durables, sécurisées et à forte signification personnelle qui permettront le plus à l'enfant de ressentir les moments où il a « trouvé » son intégrité, autant que les expériences où il la « perd »³⁰.

► L'équidignité

L'équidignité³¹ – qui n'est pas équivalent à égalité – dans les rapports humains consiste à reconnaître que tous les individus ont la même valeur, quel que soit leur âge, et à respecter la dignité personnelle et l'intégrité de l'autre. L'équidignité implique donc des relations éducatives de type « sujet-sujet », dans lesquelles les pensées, les réactions, les sentiments, l'image de soi, les rêves ou encore la réalité intérieure de l'enfant sont pris au sérieux, tout autant que ceux des adultes³².

Faire preuve d'équidignité dans ses relations éducatives, comme le réclame l'article 28.2 de la CIDE (cf. *supra*), n'empêche pas l'adulte de conserver l'autorité, mais cela lui permet en même temps de contribuer à garantir l'intégrité de l'enfant et lui reconnaître une valeur équivalente

29 JUUL, JENSEN, 2019, p. 151 et 154.

30 JUUL, JENSEN, 2019, p. 67-69 et 164.

31 L'équidignité est un terme qui existe dans un certain nombre de langues, mais a dû être construit dans d'autres, comme le français.

32 JUUL, s.d. « Une compréhension globale de l'éducation et de la socialisation »

à la sienne. Cette posture implique aussi du côté de l'adulte de tenir compte des désirs et besoins de l'enfant dans leurs décisions – ce qui, rappelons-le, est prévu par l'article 12.1 de la CIDE (cf. *supra*). Tout cela améliorera de manière décisive la relation et l'épanouissement de chacun (adulte comme enfant)³³.

► La responsabilité

Juul explique que, dans ce nouveau paradigme, l'obéissance est remplacée par l'intériorisation et l'intégration, qui constituent « un processus cognitif et émotionnel au travers duquel l'individu tente de créer de la cohérence et une forme d'unité (ou de complémentarité) entre ses propres expériences, son vécu et certaines valeurs et traditions extérieures qu'il s'attelle à faire siennes³⁴ ». C'est par ce processus que l'obéissance peut faire place à la responsabilité personnelle (ou intérieure) et sociale (ou extérieure) : la responsabilité intérieure est celle que l'individu a de lui-même (par rapport à ses propres limites, besoins, sentiments et objectifs) et est donc étroitement liée à son intégrité ; la responsabilité extérieure concerne les valeurs sociales et culturelles, qui sont historiquement construites par la communauté et la société et sont au départ externes à l'individu³⁵. Tout le processus d'éducation et de socialisation, vécu notamment à l'école, permettra à l'enfant de faire siennes ces valeurs partagées.

Le sens des responsabilités de l'enfant se développe de manière optimale lorsque les adultes agissent eux-mêmes de manière responsable, c'est-à-dire qu'ils assument leurs comportements et ne se positionnent pas en « donneurs de leçon »³⁶. Ceci équivaut à faire la différence entre responsabilité – au cœur du nouveau paradigme – et culpabilité – la culpabilisation étant une arme de l'autorité traditionnelle.

33 JUUL, s.d. « Une compréhension globale de l'éducation et de la socialisation »

34 JUUL, JENSEN, 2019, p. 66.

35 JUUL, JENSEN, 2019, p. 64-65.

36 JUUL, JENSEN, 2019, p. 142.

► L'authenticité

Étymologiquement, le terme authenticité provient du latin *authenticus*, qui dérive lui-même du grec *authentikós*, « qui consiste en une autorité absolue », de *authentês*, « qui agit de sa propre autorité »³⁷. En philosophie, l'authenticité est reconnue depuis l'Antiquité comme une vertu, par laquelle un individu exprime avec sincérité et engagement ce qu'il est profondément³⁸.

L'authenticité implique donc de la part de l'adulte qu'il puisse incarner une autorité personnelle (et non un autoritarisme lié à son rôle) et exprimer sa propre personnalité dans la relation éducative, tout en tâchant de découvrir et accepter celle des enfants. L'autorité personnelle est donc empreinte d'authenticité, et implique d'agir « le plus possible en cohérence avec ses valeurs personnelles et professionnelles, son sens de l'engagement professionnel, sa propre estime et son sens de la responsabilité intérieure³⁹ ». L'éducateur qui sait se montrer authentique dans ses réactions et actes représente un excellent modèle pour les enfants, car il leur signifie ainsi qu'eux aussi ont le droit de devenir la personne qu'ils sont réellement⁴⁰. Ce droit débute, pour le jeune enfant, par la possibilité d'exprimer ce qu'il ressent et pense – dans toute sa subjectivité. Un enfant pourra se développer sainement s'il est reconnu (sur base de l'équidignité) dans ses ressentis, pensées, envies et besoins. Cela l'aidera en même temps à développer sa responsabilité personnelle (intimement liée à son intégrité) et sa conscience sociale, ce qui se traduira par des qualités comme l'empathie, la considération et le respect⁴¹.

37 « Authentique ». *Dictionnaire de l'Académie française* [en ligne]. 9^e édition (actuelle). [Consulté le 2 septembre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9A3209>

38 « Authenticité ». *Wikipédia – l'encyclopédie libre* [en ligne]. [Consulté le 2 septembre 2022]. Disponible à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/Authenticit%C3%A9#cite_note-2

39 JUUL, JENSEN, 2019, p. 145.

40 JUUL, 2017, p. 113.

41 JUUL, 2017, p. 179.

Une place pour les émotions, le corps et le vivant

Le nouveau paradigme éducatif fait place à la dimension affective et émotionnelle des individus – à l'inverse de l'ancien paradigme, où elle était bafouée et niée. Cette dimension permet de rester connecté à soi, au monde réel et aux autres ; elle contribue à la vie en incitant l'individu à rechercher les situations où il se sent en sécurité et à s'écarter des situations où il se sent menacé ou en danger. Le nouveau paradigme invite à réunir émotion et raison – ce qui ne va pas encore de soi aujourd'hui⁴² – :

[u]ne éducation visant à l'autorégulation va consister à rester branché, connecté à notre monde extérieur et intérieur et à utiliser notre raison combinée à nos divers ressentis pour prendre des décisions et agir de manière pertinente. Cette éducation doit nous inciter à écouter, à accueillir et à accepter nos ressentis comme une information précieuse. L'empathie avec soi-même et avec les autres devient alors possible, il en résulte de l'intelligence émotionnelle permettant d'interférer constructivement avec les autres⁴³.

« Reconnecter l'école avec le vivant » est au cœur des préoccupations de Daniel Favre. Cet auteur est de ceux qui appellent de leurs vœux un « nouveau paradigme éducatif dont notre société blessée a tant besoin⁴⁴ ». En permettant à l'élève de se reconnecter d'abord avec lui-même, c'est-à-dire son corps, ses émotions et ses ressentis, le nouveau paradigme favorise le développement de relations d'interdépendance respectueuses avec ses semblables et la nature, et par-là avec l'ensemble du vivant. En effet,

le fait d'être relié à soi-même (par une meilleure connaissance de soi et une meilleure expression de soi-même) permet d'être bien avec les autres (capable d'empathie et de veiller à la qualité de la relation) et, *in fine*, de contribuer positivement à la société et au bien commun en

42 FAVRE, 2021, p. 23.

43 FAVRE, 2021, p. 21.

44 FAVRE, 2021, 4^e de couverture.

« mettant le meilleur de soi au service de tous », tout en respectant le vivant sous toutes ses formes⁴⁵.

Se relier à son corps, à son environnement et au vivant est d'une importance capitale pour l'enfant en plein développement. En effet, celui-ci « sera d'autant plus harmonieux et l'actualisation des potentialités personnelles importante que la relation avec l'environnement non humain a été complète⁴⁶ ». D'après les recherches de Searles, une relation insuffisamment développée avec le monde environnant au cours du développement de l'enfant entraînerait une dégradation à la fois du rapport à l'environnement et avec les autres humains⁴⁷. Ceci rejoint le point de vue de l'écoféminisme, qui postule que tout ce qui constitue une personne va au-delà du soi individuel et de ses relations humaines, mais inclut également sa relation à la Terre et tous ses habitants (humains et non-humains)⁴⁸.

La compétence relationnelle : être pleinement professionnel et pleinement humain

La mise en pratique des différents postulats et valeurs explicités ci-dessus par l'adulte éducateur permettra de tisser avec l'enfant des « liens qui libèrent », c'est-à-dire « des liens sains qui permettent à la personne suivie de s'élever, de sortir de sa condition antérieure pour aller vers un état toujours plus libre, dans un souci d'émancipation, de conquête ou de reprise de pouvoir sur sa propre vie⁴⁹ ». Comme le précise Godard, l'éducateur est forcément celui qui doit penser constamment et le plus profondément ce lien, de telle façon qu'aucun des deux pôles (l'adulte et l'enfant) ne se sente dominé par l'autre, ni dominant. Ce principe est également central dans

45 LETERME, 2020a, p. 5.

46 FAVRE, 2021, p. 164-165.

47 FAVRE, 2021, p. 167.

48 ACHEROY, LETERME, FANIEL (dir.), 2021, p. 61-62.

49 GODARD, 2021, p. 130.

la pensée de Juul, qui souligne régulièrement que dans les interactions entre un enfant et un adulte, la responsabilité de la qualité de la relation repose uniquement sur ce dernier⁵⁰. Il doit donc veiller à agir dans l'intérêt supérieur de l'enfant, tout en étant conscient de sa supériorité dans la construction de la relation – car de facto, il possède plus de pouvoir, d'expérience et de recul, rendant la relation avec l'enfant asymétrique⁵¹ –, mais sans jamais tirer parti (pour lui) de celle-ci⁵².

Cette posture, au cœur du nouveau paradigme éducatif, est celle d'un adulte qui est « pleinement professionnel puisqu'il réfléchit sa relation, et pleinement humain puisqu'il est à chaque instant capable de s'approcher au plus près des besoins de [l'autre] personne, en toute franchise et considération pour elle, quelle que soit sa situation⁵³ ». Développer et affiner cette posture n'est pourtant pas simple – n'oublions pas que notre héritage est composé de plusieurs générations d'autorité traditionnelle, où l'adulte n'avait pas à réfléchir sa relation à l'enfant, ni même à le considérer comme sujet... C'est pourquoi Dr. Catherine Gueguen tient à souligner que

[p]rendre le temps nécessaire pour rencontrer réellement un enfant, échanger avec lui de façon authentique et lui permettre de faire de même peut paraître banal. Or, cette relation adulte-enfant ne va pas de soi, elle se travaille et se développe. Elle a besoin d'être nourrie pour s'approfondir et s'améliorer par de la réflexion personnelle et professionnelle, de la mise en pratique avec ses pairs, de la supervision⁵⁴.

La compétence relationnelle du professionnel lui demande la capacité et la volonté d'assumer l'entière responsabilité de la relation, ce qui est

50 Notons, à cet égard, que dans l'ancien paradigme éducatif, les adultes rejettent complètement cette responsabilité : lorsque les résultats et le comportement de l'élève correspondent aux attentes de l'adulte, ce sera le mérite de ce dernier ; par contre, lorsque les résultats et/ou le comportement de l'élève s'écartent des normes attendues, cela sera la seule faute de l'élève – qu'il conviendra de corriger, punir, exclure, etc.

51 JUUL, JENSEN, 2019, p. 165-166.

52 GODARD, 2021, p. 133.

53 GODARD, 2021, p. 130.

54 GUEGUEN, Catherine, « Préface ». JUUL, JENSEN, 2019, p. 11.

la base de son éthique. En outre, sa compétence relationnelle devrait lui permettre de voir et considérer chaque enfant tel qu'il est, afin d'adopter son propre comportement en conséquence, tout en maintenant son leadership et son authenticité dans le contact à l'enfant⁵⁵.

La compétence relationnelle est donc une habilité particulière et précieuse, un moyen privilégié pour mettre en œuvre des valeurs considérées comme fondamentales pour le développement psychosocial de l'enfant et le vivre-ensemble en collectivité et en société. Elle permet, en outre, d'atteindre une qualité dans la relation adulte-enfant qui sera garante de confiance et de sécurité, et puisse ainsi servir au mieux les objectifs socio-pédagogiques de l'institution scolaire. Car plus les relations sont sécurisantes pour l'enfant, et plus il fera attention aux autres et sera disposé aux apprentissages et à la coopération⁵⁶ : « quand on se sent suffisamment en sécurité, on prend le risque d'aller vers autre chose, vers l'altérité, la différence. Ce système motive directement le système d'apprentissage, qui conduit le sujet à devenir de plus en plus sujet, autonome et responsable⁵⁷ ».

55 JUUL, JENSEN, 2019, p. 193.

56 VIRAT, 2019, p. 145-146.

57 Daniel FAVRE, cité par FANIEL, 2019, p. 4.

PARTIE 2 – LES ÉDUCATEURS DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Durant l'année scolaire 2021-2022, en étroite collaboration avec deux conseillères de l'équipe pédagogique du fondamental du SeGEC de Liège, le CERE a pu rencontrer à diverses reprises un groupe d'éducateurs travaillant dans diverses écoles fondamentales¹. L'objectif était de comprendre les spécificités de leur travail éducatif au sein de leurs écoles. Malgré les différences d'environnements scolaires, il s'agissait d'amener une réflexion sur les fondamentaux de leur action éducative dans le contexte général de l'école fondamentale.

Le métier d'éducateur dans le fondamental inclut de multiples aspects², ce qui fait dire aux éducateurs : *nous sommes des couteaux suisses, chacun nous voit un peu comme il veut !*³

Si les missions en lien avec l'institution sont nombreuses et variées, dans le cadre de cette étude, nous n'en aborderons pas toutes les facettes mais nous centrerons uniquement sur l'essence du travail de l'éducateur : sa fonction socio-éducative.

1 Dans l'annexe 2, nous détaillons l'émergence de l'engagement des éducateurs dans l'enseignement fondamental et celle du groupe d'éducateurs du fondamental qui s'est institutionnalisé au SeGEC et avec qui nous avons pu travailler dans le cadre de cette étude.

2 La charge administrative élevée, par exemple, est une constante dont font écho tous les éducateurs rencontrés.

3 Dans cette partie, tous les passages en italique sont des témoignages des éducateurs rencontrés dans le cadre de cette recherche.

Ainsi, en premier lieu, nous proposons un regard sur la manière dont les éducateurs du fondamental que nous avons rencontrés perçoivent l'essence de leur rôle éducatif.

Nous analysons ensuite par quelles pratiques éducatives ils s'inscrivent dans le mouvement de transition vers le nouveau paradigme éducatif, tel que décrit précédemment.

Fondements des pratiques éducatives

Partant d'une réflexion sur la relation éducative, les éducateurs ont fait le lien avec l'agir éducatif de manière plus large. Un second temps de réflexion s'est centré sur la place, les complémentarités et les spécificités de leur travail éducatif. En voici une synthèse.

La relation éducative

- ▶ Pour ces éducateurs, l'enfant est au centre de la relation éducative⁴ ; l'enfant comme sujet, capable de réflexion et d'actions propres. Ils agissent avec lui en tant que professionnels mais tout en restant eux-mêmes, des personnes authentiques et singulières. Ils n'agissent pas seuls non plus, mais en collaboration avec d'autres acteurs. Ils tissent des liens entre les acteurs qui entourent l'enfant et les collectifs d'enfants. Ils s'adaptent aux situations et aux personnes.
- ▶ Dans leur relation avec l'enfant, la disponibilité et l'écoute sont essentielles. C'est ce qui rend possible la confiance de l'enfant envers eux et permet l'émergence d'une proximité, à la fois physique et psychologique, entre l'enfant et l'éducateur.
- ▶ Leur relation avec l'enfant s'inscrit aussi dans une continuité. La communication en est un élément fondamental : elle est *le ciment du mur*.

⁴ Le contenu de ce paragraphe et du suivant est représenté graphiquement par un schéma en annexe 3.

L'agir éducatif

La relation est un moyen parmi d'autres de l'agir éducatif. Les petites actions quotidiennes et les interventions au sein des groupes-classes en sont d'autres.

► Les petites actions quotidiennes, selon ces éducateurs :

... sont de l'ordre de l'informel.

Ce sont des gestes anodins avec les enfants tels que des accolades, des bonjours, aurevoirs, un accueil, un regard, un sourire ou même juste s'asseoir avec eux et les observer, leur donner de l'attention pour qu'ils se disent : « je sais que tu es là ! ».

Tous ces gestes pouvant paraître anodins sont réalisés avec sens afin de créer et entretenir un lien de confiance essentiel avec l'enfant.

Parfois, c'est juste aller vers l'enfant et lui rappeler une anecdote qui s'est déroulée il y a trois jours. A ce moment-là, souvent, il est surpris et cela lui donne de la valeur : « Il se sent exister ! ». Nous lui faisons ressentir que c'est de la bienveillance et pas de la simple surveillance : « C'est la différence entre le veiller sur et le surveiller ! ».

► D'autres actions, comme les interventions au sein des groupes-classes sont également courantes et variées : des groupes de paroles, des animations autour de l'expression des émotions, du vivre-ensemble ou des thématiques de société, des jeux, notamment coopératifs, des activités manuelles ou artistiques... Elles sont à l'initiative des éducateurs, seuls ou en concertation avec des enseignants, mais aussi parfois des enfants.

L'année dernière, j'avais beaucoup de nouveaux en classe. On s'est mises ensemble [avec l'enseignante] pour créer des jeux de coopération, pour créer des liens entre les élèves. Et on les a animés ensemble.

En l'occurrence, diverses activités et jeux sont régulièrement créés pour favoriser le vivre ensemble : « le vivre-ensemble est la base de notre travail ! On doit créer les conditions du vivre-ensemble ! »

Lorsque certaines classes brassent une diversité culturelle, la musique choisie par les enfants amène à faire se rencontrer ces différentes cultures ; en écoutant des musiques marocaines, albanaises, turques, etc. Cela favorise la découverte, la cohésion et le vivre ensemble. La danse avec les enfants va évidemment de pair avec la découverte musicale et culturelle.

Toutes ces actions font sens. Elles visent à créer les conditions pour que l'enfant puisse grandir en je, en nous, en le monde. Car l'agir éducatif est un moyen, pas une finalité :

Il est un outil au service de quelque chose de plus grand qui est d'amener l'enfant à une vie digne et répondant à ses besoins en aménageant un contexte favorable pour y parvenir (institutionnel, social, politique, ...).

Il s'inscrit à la fois dans le court, le moyen et le long terme.

Une difficulté de la relation éducative pointée par les éducateurs est d'ailleurs que le temps nécessaire aux enfants pour grandir n'est pas toujours compatible avec celui, normé, du système institutionnel scolaire.

Les éducateurs décrivent ainsi toutes les temporalités qui touchent leur travail éducatif mais aussi tous les espaces de l'école qu'ils fréquentent : « Nous sommes partout, tout le temps – dans la cour de récréation, le jardin potager, le réfectoire, leur bureau, le lieu d'étude, les classes, les couloirs... ». Selon eux, le mouvement crée la disponibilité.

La disponibilité de l'éducateur est essentielle et pour ce faire, il est utile de voyager dans la cour et les couloirs. [...] Parfois, il peut arriver de rencontrer un jeune durant la classe et discuter avec lui :

Les éducateurs ont ainsi utilisé, à travers leurs représentations graphiques, une multitude de verbes d'action. Nous les avons répertoriés ainsi que le nombre d'occurrences pour chacun d'eux. Écouter, collaborer, accompagner ont été les actions les plus souvent mentionnées :

sourire
 être agir
 accueillir dialoguer parler échanger
écouter (11)
 observer (3)
 rencontrer
accompagner (8)
 analyser questionner
 interagir
 rassurer recevoir
 trianguler
 avoir un regard global comprendre
conseiller (3)
 contacter communiquer
collaborer (9)
 s'informer relater déléguer
 écrire rédiger signaler
 lier grouper
 amuser jouer proposer
 travailler
 animer sensibiliser (2)
organiser (3) coordonner
 encadrer cadrer surveiller (2)
 partager éduquer apprendre
responsabiliser (3)
aider (3) soutenir (3)
 aimer
 marcher
 avancer cheminer grandir

Place, complémentarités et spécificités des éducateurs du fondamental

Enfin, pour cerner les fondements de leur travail éducatif, les éducateurs ont également réfléchi à leur place dans l'école, aux complémentarités qu'ils entretiennent avec les autres acteurs scolaires et à leurs spécificités ; à ce qui les distingue, dans leurs postures aussi bien que dans leurs actions avec les enfants. Voici leur analyse :



Nos spécificités

facilitateur·trice
polyvalent·e voit l'enfant qui grandit
a des compétences en intelligence émotionnelle
a des objectifs à long terme et une vision holistique
de l'enfant: son bien-être, son épanouissement
est centré·e sur l'enfant, sa dimension humaine
et ses besoins propres
est ouvert·e aux confidences
sait reconnaître ses limites

Notre place : nous sommes des couteaux-suisse

créateur·trice de liens
acteur·trice de changement
maintient le lien de confiance accueillant·e
coordinateur·trice du tout
trait d'union roue de secours
acteur·trice donnant du sens à ses actes
acteur·trice central·e aux côtés de l'enfant
accompagnateur·trice
touche à tout

Pour terminer cet « autoportrait collectif » des éducateurs dans leur travail éducatif, nous partageons quelques réflexions prises au vol lors de nos rencontres.

Quelques paroles d'éducateurs

*Qu'attend-on de moi pour cette fille ? un accrochage scolaire ?
De bons résultats ? Moi je vois plus loin ! Pour moi c'est son bien-être !*

Le spontané fait partie du quotidien.

On a plus de liberté dans le primaire pour faire des choses à côté.

*On a carrément un métier de l'invisible, mais quand on n'est pas là,
on voit la différence...*

*Le champ éducatif qu'on investit est aussi important que le champ
pédagogique que les enseignants investissent.*

Par quelles pratiques les éducateurs peuvent-ils être acteurs d'une transition vers le nouveau paradigme éducatif ?

Dans ce dernier chapitre, nous mettons en regard les pratiques éducatives des éducateurs du fondamental avec les aspects plus conceptuels du nouveau paradigme éducatif décrit dans la première partie. Nous analysons, tour à tour, leurs pratiques relationnelles avec les enfants dans les dimensions d'autorité, de pouvoir, de posture... et les valeurs d'intégrité, d'authenticité, d'équidignité et de responsabilité.

Poser les bases de l'autorité

L'autorité traditionnelle est basée sur le statut et le rôle. Le statut, selon le sociologue Talcott Parsons, « désigne la position qu'un individu occupe dans un système social donné. Associé à un ensemble de rôles, il définit ce que l'individu *est en droit d'attendre du comportement des autres à son égard*⁵ ». Dans le cadre de l'institution scolaire, traditionnellement, les professionnels ont souvent été amenés à se retrancher derrière leur statut et leur rôle pour marquer la hiérarchie entre les enfants et eux. Statuts et rôles étaient et sont encore parfois un moyen de mettre une distance avec l'enfant et d'exprimer un droit à l'obéissance.

Les éducateurs rencontrés font le choix d'une posture radicalement opposée : ils investissent beaucoup d'énergie pour connaître et induire une relation de proximité avec chaque enfant.

Elle connaît tous les élèves de l'école, fait les liens entre frères-sœurs... (Propos d'un enseignant)

⁵ RUI, 2014.

Ils sont là, au quotidien, dès le matin, pour accueillir chaque enfant, avec un geste – un regard, un sourire, un câlin... ou quelques mots attentionnés. Ils se rendent disponibles, sont à l'écoute... Ils vont vers l'enfant et se mettent à sa hauteur :

Je suis dans la cour de récréation pour ma surveillance de midi, avec une collègue, et je la vois assise par terre dans un coin de la cour appuyée sur un poteau, capuche sur la tête et complètement seule. Cela m'interpelle et je décide d'aller la trouver. Je m'approche calmement, m'accroupis pour me mettre à sa hauteur et lui demande ce qu'il se passe...

Plutôt que de contrôler l'enfant, ils montrent leur intérêt pour ce qu'il vit et ressent :

Tiens, tu ne manges pas aujourd'hui ! Ce n'est pas comme d'habitude...

Quand l'éducateur crée les conditions et le contexte qui permettent d'établir et maintenir un lien de proximité avec les enfants, ceux-ci vont alors souvent de leur propre initiative vers lui :

Ils me posent des questions qu'ils n'osent pas poser à leur prof.

Parfois, ils lui parlent de choses très intimes :

Une jeune fille de 12 ans montre à l'éducateur qu'elle s'est scarifié le bras, lui explique aussi que son papi est décédé, qu'il lui manque, et qu'elle aimerait le rejoindre [...], qu'elle fait partie d'un groupe sur les réseaux sociaux – groupe de personnes qui ne vont pas bien avec des idées de suicide et avec qui elle parle aussi de sexualité ; elle s'est d'ailleurs renseignée sur ce que homosexuelle, hétérosexuelle, etc. veut dire...

Les enfants apprécient cette écoute et en sont reconnaissants :

Ils vont la trouver quand ils ont un souci, quelque chose à exprimer... Elle est là, elle écoute, ils le ressentent. (Une direction d'école)

Les enfants sont toujours plein de reconnaissance parce que je suis disponible et à l'écoute.

Être professionnel et authentique

Aucune relation de proximité ne peut se développer et durer sans authenticité entre les parties. L'authenticité s'exprime dans la manière particulière et personnelle d'être et d'agir au quotidien et d'accompagner les enfants, en transmettant les valeurs que l'on porte.

Ainsi, par exemple, un éducateur pour qui le contact avec la nature et le travail manuel font sens investit les espaces extérieurs de l'école et développe des projets de travail manuel avec les enfants. Il accompagne ceux qui ont envie de « bricoler » tout en leur laissant également la possibilité de travailler de manière autonome, une autre valeur qui l'habite :

Je suis tout le temps dehors, à la roulotte, l'atelier, dans les jardins potagers et en forêt.

Un autre affectionne particulièrement le théâtre et l'utilise comme outil médiateur pour travailler la relation et l'empathie avec et entre les enfants :

Quand un enseignant est absent, je fais des activités un peu différentes. J'aime aller vers le théâtre : les jeux de rôles, les émotions, les excès (permis par le théâtre)... Par le théâtre, on peut comprendre beaucoup et créer de l'empathie.

Une troisième, passionnée de jeux d'antan et sensible à la problématique de la surconsommation, fabrique avec les enfants qui le désirent des jeux avec du matériel de récupération.

L'authenticité, c'est la cohérence entre pensées, paroles et actions : « la cohérence entre ce que je pense, ce que je dis, ce que je fais ». Elle s'exprime aussi dans la parole, par un mode verbal basé

sur les « messages-je ». Contrairement aux messages en « tu », orientés vers le jugement ou la prescription, les messages en « je » décrivent des faits et des ressentis par rapport aux faits, comme l'explique Thomas Gordon⁶. Ils sont donc éminemment personnels et « vrais ». Cette situation où l'éducateur réagit suite à une interaction conflictuelle d'un enfant avec un autre en est un exemple :

Je vois bien que c'est compliqué pour toi ce matin, tu as envie de rester avec les autres et en même temps ça ne se passe pas bien. Moi je ne peux pas te laisser aussi malheureux et je ne peux pas te laisser embêter les autres comme ça.

Quand les éducateurs sont authentiques, ils accompagnent les enfants de manières très variées et personnalisées ; ils élargissent ainsi le regard des enfants à de possibles manières d'être au monde. Mais surtout, par cette posture, ils montrent aux enfants qu'il est légitime d'être intègre et qu'ils peuvent eux aussi être authentiques.

Accompagner l'enfant vers la responsabilité personnelle et sociale

La recherche de proximité et la posture d'authenticité dont témoignent les éducateurs rencontrés visent à pouvoir accompagner l'enfant dans son vécu quotidien et dans des processus d'apprentissage émancipateurs : *que l'enfant puisse fleurir*. Ces objectifs sont à l'antipode de la posture de l'autoritarisme, qui vise le contrôle et la soumission de l'enfant.

Comme l'expliquent Juul et Jensen⁷, l'émergence de la responsabilité personnelle (connaître ses limites, ses besoins, ses sentiments et ses objectifs) et sociale (intégrer les valeurs partagées de sa communauté) chez l'enfant est rendue possible lorsque l'éducateur crée les conditions

6 Thomas Gordon (1918–2002), psychologue humaniste, a travaillé afin de développer une alternative aux rapports de force et a été un pionnier dans la conceptualisation de la résolution des conflits par une approche « gagnant-gagnant ».

7 Cf. le nouveau paradigme, développé dans la première partie de cette étude.

pour que l'enfant puisse vivre des processus cognitifs et émotionnels qui lui permettent de créer de la cohérence entre ses propres expériences, son vécu et certaines valeurs et traditions extérieures qu'il s'attelle à faire siennes⁸.

Dès la maternelle, les éducateurs travaillent avec les enfants la responsabilité personnelle. D'une part, ils réalisent avec eux, de manière collective, des activités qui visent à faciliter la connexion avec leurs ressentis et la capacité de les exprimer verbalement : ils animent des activités autour de la reconnaissance et l'expression des émotions, organisent des animations EVRAS en partenariat avec des acteurs externes...

D'autre part, ils accompagnent aussi les enfants qui en ont besoin de manière individuelle, par exemple en aidant un enfant à mettre des mots sur ses ressentis, en soutenant un autre dans une démarche d'expression de ses besoins, en aidant un troisième à trouver des ressources en lui pour affronter certains problèmes – scolaires ou autres...

Ainsi tel éducateur...

travaille avec l'enfant, non pas sur des matières scolaires, mais sur des choses qu'il peut mettre en place pour essayer de garder le cap.

Tel autre exprime :

Un élève de quatrième primaire se dispute souvent avec les autres et ne parvient pas à travailler. [Je veille à] créer un espace pour que l'élève puisse déposer son ressenti et être reconnu dans ce qu'il vit, améliorer son bien-être et être plus disponible pour les apprentissages. Je réfléchis avec lui à diverses pistes pour améliorer son bien-être et pour le rendre acteur de son histoire et améliorer son estime.

8 JUUL, JENSEN, 2019, p. 66.

Un autre exemple concerne un éducateur qui va à la rencontre de deux jeunes filles, grandes amies, mais qui ne se parlent plus et le vivent mal. Il les aide à exprimer leurs ressentis et leurs besoins. Dans un premier temps, il les écoute, chacune séparément, puis les rassemble tout en restant présent et en veillant au respect l'une de l'autre. Cette médiation permet ainsi aux jeunes filles de se retrouver et de reprendre leur relation sur des bases plus saines :

Elles sont de nouveau proches. Certains points ont été éclaircis et des non-dits verbalisés.

Quant à la responsabilisation sociale, les éducateurs la décrivent comme un objectif fondamental de leur travail : « *le vivre-ensemble est la base de notre travail ! On doit créer les conditions du vivre-ensemble !* ». Cela passe par l'organisation de jeux de coopération, de jeux pour apprendre à mieux réagir face aux difficultés relationnelles (le Village...), pour ressentir l'empathie (le jeu des trois figures⁹), ou encore par des animations sur les accords toltèques¹⁰, un travail visant l'intégration des lois de l'école (les fondamentaux du vivre ensemble à l'école¹¹)...

Mais cela passe surtout aussi par une certaine manière d'agir dans les situations du quotidien, quand l'éducateur interfère dans des interactions problématiques entre des enfants.

9 Créé par Serge Tisseron : jeu théâtral où les enfants jouent trois fois une scène d'interaction problématique (entre une victime, un bourreau, un tiers) en changeant chaque fois de rôle. <https://3figures.org/>

10 Ces accords sont, selon l'école qui les pratique :
Retourner l'épée du bon côté et dire des mots doux ;
Mettre son bouclier pour se protéger des mots des autres ;
Chercher la vérité ;
Faire de son mieux.

11 Selon l'école rencontrée, ces lois sont :
Je ne peux pas sortir du local, de la cour sans autorisation,
Je ne peux pas abîmer le matériel,
Je ne peux pas frapper,
Je ne peux pas être impoli.

Créer des conditions d'émergence de la responsabilité sociale

Un éducateur se décrit ainsi comme :

créateur de conditions : espace, objets multiples... régulateur et facilitateur du vivre ensemble, initiateur de possibles... afin que les enfants fassent l'expérience positive du jouer ensemble. Qu'ils en perçoivent les avantages pour eux-mêmes, le plaisir que cela leur procure. Ils pourront ainsi peu à peu accepter les règles implicites du « jouer ensemble » et s'y astreindre pour rester dans le jeu.

Concrètement, face à une interaction problématique d'un enfant vis-à-vis d'un autre :

J'interviens à chaque fois que je suis témoin d'un passage à l'acte : auprès de l'enfant bousculé pour l'inviter à exprimer à l'autre ce que cela lui fait. Souvent, celui-ci exprime qu'il n'aime pas être poussé et qu'il demande à Dan¹² de ne plus le faire. Je demande alors à Dan s'il a compris et l'invite à reformuler ce que l'enfant lui a communiqué : "Dan pousse pas". Puis je lui demande s'il est d'accord ou pas. Mais souvent, la raison de pousser était visible. Elle est la plupart du temps liée à un objet de convoitise. Je propose alors à Dan et à l'autre enfant mon hypothèse : Dan, tu avais très envie de jouer avec la petite voiture rouge qu'Adrien¹³ avait ? "oui. voiture Dan". Alors tu peux demander à Adrien s'il est d'accord de partager la voiture rouge. Dan: "drien, peux Dan voiture rouge...?" Adrien: "Je veux pas la donner..." Moi: "ok, et si on fait rouler la voiture rouge d'Adrien à Dan et de Dan à Adrien et moi je fais le tunnel, comme cela ?"

Comme on peut le voir à travers cet exemple, l'éducateur amène l'enfant à respecter les règles du vivre ensemble non par des réprimandes

12 Prénom d'emprunt.

13 Prénom d'emprunt.

mais en créant des conditions, pour qu'il puisse les intégrer à partir de lui-même, c'est-à-dire dans le respect de son intégrité, et à travers des expériences positives. L'éducateur reconnaît donc à l'enfant le droit d'agir selon ses propres convictions :

Il est en recherche de régulation (depuis lui) des interactions [...]

Cette même attitude est mise en évidence chez une éducatrice par sa direction :

Elle ne va pas montrer le gros doigt à l'enfant et dire : « ça ne va pas, tu ne dois plus refaire ça ». Elle va mettre des choses en place pour que ça change.

Notons que créer les conditions en vue d'amener un enfant à intégrer les valeurs partagées d'un groupe aux siennes n'est pas un acte mécanique, car ces conditions sont mouvantes en fonction des situations, des moments et des enfants. Il s'agit donc d'un acte qui demande de connaître l'enfant, de pouvoir sentir « où l'enfant en est » à un moment donné et évaluer ce dont il est capable ou non d'être ou de faire, et comment l'y amener. C'est pourquoi les éducateurs ont besoin d'être proches de l'enfant : être proche est une condition pour comprendre ce qui se passe dans la vie réelle de l'enfant au quotidien, pleine d'imprévu, et la manière dont ceux-ci peuvent affecter l'enfant dans ses émotions et sa capacité d'être et d'agir.

Je fais attention à ne pas mettre les pieds dans le plat sur quelque chose de super sensible pour l'élève...

Dans la situation suivante, l'éducateur analyse le cadre contextuel d'un acte posé par un enfant avant d'agir en fonction de ce qu'il a pu observer :

Je suis dans mon bureau un peu avant la récréation de 10h et deux enfants de 6ème primaire Simon et Paul¹⁴ arrivent pour se plaindre

du comportement d'un autre élève qui s'appelle Alex qui est également en 6ème primaire. [...] Alex les aurait traités de « gros » en leur disant qu'avec leur corps, ils finiraient par être des « gros lards » étant adultes. Les faits se sont passés dans le vestiaire de la salle de gym. [...] Il faut savoir qu'Alex est tout le temps avec la même "bande" – David, Raf et Gregg – et que ceux-ci rigolent à chaque fois qu'Alex fait une "bêtise". Et ce fut le cas quand ce dernier a insulté Paul et Simon ou encore quand il filmait et que les trois autres l'encourageaient derrière...

L'éducateur convoque alors l'enfant :

Je convoque Alex dans mon bureau. Je lui explique calmement, en distinguant les deux faits mais en ne minimisant aucun des deux. Je lui dis que ça peut aller plus loin, que je comprends qu'avec l'effet de groupe et le public, il se sente reconnu et important mais que tous ses faits et comportements n'ont pas leur place au sein d'une école. Alex minimise les faits et ne prend pas conscience de leur gravité, il me répond un peu comme si j'étais son pote [...] Il continue de ne pas comprendre, je décide donc de l'amener à la direction.[...]

Il ramène ensuite la problématique dans le groupe-classe :

Je décide d'intervenir en classe en montrant une vidéo : « un jour une question » sur le harcèlement et le cyber harcèlement et en faisant un petit exposé sur le sujet. [...]

Je décide de prendre des informations sur internet quant à différents organismes extérieurs à l'école qui pourraient venir dans l'école faire une sensibilisation sur le sujet.

Interagir avec l'enfant sujet

Reconnaître les enfants dans leur capacité de penser et de s'autoréguler est un point commun à nombre d'éducateurs. L'enfant considéré comme un sujet est reconnu dans sa capacité propre d'agir (ou dans sa décision de ne pas agir) et dans l'impact qu'il a sur le monde. Cette posture traduit les valeurs d'équidignité et du respect de l'intégrité de l'enfant :

¹⁴ Prénoms d'emprunt.

C'est important que l'enfant puisse prendre sa place, donner son avis... [...] Je pense vraiment qu'il faut aller vers un équilibre entre enfant et adulte et le rôle de chacun.

Ce vivre-ensemble se travaille au travers des moments de liberté où les enfants, en quelque sorte, s'autorégulent.

On apprend tout le temps des élèves.

L'éducateur lui demande [à l'enfant] : « est-ce que tu serais capable d'expliquer la situation aux autres ? ».

J'essaie de rendre les élèves acteurs (des élèves qui s'insultent dans une classe de 6ème, je les implique dans la recherche de solutions.

Notons que lors de situations problématiques, punir ou culpabiliser génère chez l'enfant des sentiments « négatifs » et est, par ailleurs, inefficace comme l'exprime cet éducateur :

Habituellement, l'enfant pleure, tombe, prend peur et l'adulte s'interpose en réprimandant Dan qui l'a fait tomber, ce qui crée de la frustration et de la colère qui peut se manifester par une crise. [...] Pour moi, il est normal que Dan ressente de l'injustice et de la frustration lorsque l'adulte intervient ainsi. De plus, j'observe que cela ne fonctionne pas : Dan recommence.

Choisir le dialogue, l'implication, l'inclusion

Les éducateurs agissent donc par d'autres moyens : le contact physique, le dialogue, la négociation, l'inclusion... Nous reprenons l'exemple de Dan pour qui ce jour-là, tout était compliqué et qui avait « explosé » un circuit de voiture avec lequel jouaient des enfants. L'éducateur, après l'avoir contenu physiquement et déclaré son désaccord avec l'acte posé par l'enfant, plutôt que de le punir, montre de l'empathie pour son mal-être et amène l'enfant dans un processus de réparation et d'inclusion :

On fait encore un petit câlin puis on va aller ranger le circuit de voiture tous les deux, ok ? Ça va ? On range maintenant ? Main dans la main, nous nous dirigeons vers le circuit de voiture. À part une pièce, les institutrices ont déjà rangé [...]. Dan s'empare de la dernière pièce et la range spontanément. Je le félicite.

Cet autre éducateur agit de manière similaire face à une situation problématique :

On va voir avec l'élève ce qui n'a pas été, pourquoi il a posé ce geste, et être dans l'action éducative.

Prenant l'exemple d'élèves qui ont brûlé des feuilles d'arbres dans la cour de récréation, la direction et l'éducateur précisent :

On n'est pas [non plus] dans la sanction ; on est dans la reconstruction. L'action réparatrice sera sûrement d'aller nettoyer la cour de récréation, et l'éducateur ira aider avec eux. C'est montrer l'exemple en tant qu'adulte et faire volontiers avec eux, les accompagner. Et en même temps qu'on le fait, on discute...

Beaucoup d'éducateurs, convaincus de la valeur du dialogue, de l'implication et de l'inclusion des enfants, échangent avec des accueillants ou des enseignants en quête de nouvelles pratiques :

Je tourne d'une cour à l'autre ; je demande comment ça va et elles [les accueillantes] viennent me trouver si elles ont un souci. On débrieife, on réfléchit à l'acte posé...

Ils [certains instituteurs] viennent me voir pour discuter de ça. Ça me permet de proposer à l'adulte de réfléchir à des choses qu'il pourrait changer chez lui pour induire un changement chez l'autre, l'enfant.

Prendre le leadership dans la relation à l'enfant

Comme l'exprime l'éducateur dans le témoignage ci-dessus, l'adulte peut réfléchir à sa relation avec l'enfant. Il garde ainsi toujours la responsabilité de la relation avec l'enfant. Quand, par son propre comportement, l'éducateur tente d'amener l'enfant à pouvoir faire le choix de comportements responsables – envers lui et envers les autres –, il pratique un leadership adulte : le lien avec l'enfant n'est alors pas un lien qui dresse, qui asservit, mais un lien qui libère et émancipe, qui pousse l'enfant à agir à partir de lui-même, dans le respect de lui-même et des autres.

Travailler en collaboration

Finalement, un élément pointé comme une spécificité de leur travail éducatif par les éducateurs est l'importance du travail collaboratif autour de l'enfant et des groupes d'enfants.

À l'école fondamentale, cette collaboration entre les acteurs scolaires et en périphérie de l'école prend souvent un temps pour se développer, lors de l'entrée en fonction d'un éducateur.

Il a d'abord fallu que je montre à quoi je sers. Il faut le prouver et ça, ça se fait au fil du temps.

Mais quand tous les intervenants scolaires collaborent, la coéducation qui en résulte est vraiment un atout pour le bien-être et la socialisation de l'enfant.

Je suis un relais direct entre ce qui se passe en cour de récré et les enseignants. Dès qu'un enseignant vient prendre son rang, je lui en dis un mot, qu'il puisse être attentif en classe sur comment ça se passe... Car si un prof n'est pas au courant d'un conflit et qu'il y a surenchère en classe, cela peut vite s'envenimer...

Il y a une collaboration idéale... Les enseignants sont très ouverts sur ce que je propose de mettre en place – classe verte, etc. On développe plein de choses. C'est agréable de travailler dans une équipe qui fonctionne bien et est ouverte au côté éducatif [...].

L'éducateur peut être le petit « coup de pouce » qui débloque une situation grâce à son regard extérieur et plus global. (Un enseignant)

Parfois on a des situations où on collabore vraiment tous ensemble et parfois j'ai l'impression que c'est un moment de recul, de soutien réflexif. (Une psychologue, CPMS)

L'enfant est ainsi au centre d'

une constellation, un orchestre de personnes qui, de fait, ont une influence sur son éducation. Dans cet orchestre, chacun joue sa partition. Ce n'est pas un problème que les partitions soient diverses – sauf si certains jouent faux¹⁵ [...] Dans un orchestre, en effet, les partitions sont différentes mais à la fin, ça constitue une œuvre musicale. C'est cela qu'il s'agit de mettre en place à la nuance près qu'il n'y a pas de chef d'orchestre, omniscient et omnipuissant. De plus la personne accompagnée [l'enfant] se trouve au milieu, et joue elle aussi sa propre partition¹⁶.

À l'école fondamentale, chaque intervenant scolaire a donc son rôle et son champ d'action spécifique, mais tous les rôles se complètent et participent d'un même travail éducatif vis-à-vis de l'enfant, premier acteur des expériences qu'il vit.

Ce qu'elle amène, c'est vraiment une autre façon de fonctionner, un autre rôle. Elle se met en complémentarité avec toute l'équipe pédagogique. Et c'est un rôle, pour moi, complètement à part [...] C'est vraiment particulier, c'est vraiment une plus-value. (Une institutrice à propos d'une éducatrice)

¹⁵ Ayant une posture inadéquate ou malveillante envers les enfants (note du CERE).

¹⁶ GODART, p. 148.

Enfin, parce qu'il est « partout » dans l'école, l'éducateur est au cœur de ce champ de collaboration et joue un rôle clé dans son fonctionnement, en réalisant un travail de « reliance » avec et entre toutes les personnes qui gravitent autour de l'enfant.

Nous on est dans nos classes et on a peu de temps pour faire ça en dehors de nos heures de classe. (Une institutrice)

LA DIMENSION SOCIO-ÉDUCATIVE À L'ÉCOLE : PERSPECTIVES

Comment tenir compte de la dimension sociale de l'éducation ?
Est-ce possible à l'école ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, posées dès le début de cette étude, nous avons cherché à éclairer les difficultés qui affectent les pratiques socio-éducatives au sein de l'institution scolaire d'aujourd'hui. Nous avons aussi montré que des leviers existent : l'école fondamentale peut concrètement s'en saisir pour repenser ses repères et son action socio-éducative.

À cet égard, quelques points de réflexion nous semblent essentiels, que nous résumons ainsi :

La dimension sociale de l'éducation n'est pas « naturelle ».

Tenir compte de la dimension sociale de l'éducation à l'école est un choix. Si l'école décide d'effectuer ce choix, comment faire ? Car éduquer à la socialisation, ce n'est pas uniquement mettre des enfants ensemble, comme l'indique Sylvie Dubé¹. En termes de socialisation, tout peut être appris : « toute rencontre n'est pas socialisante. Certaines familles, certaines écoles, certains établissements sont bien loin de socialiser l'enfant. Parfois même, ils entravent le processus de socialisation par leur incapacité à respecter l'être humain² ».

¹ Sylvie Dubé est titulaire d'une maîtrise en éducation (Québec). Elle a travaillé dans l'enseignement et en tant que formatrice auprès des enseignants et directeurs d'établissement du Québec.

² GUÉRIN, Véronique. Citée par DUBÉ, p. 115.

Ainsi, contrairement à une croyance bien ancrée, la dimension sociale de l'éducation n'est en rien « naturelle », parce qu'elle a lieu, comme nous l'avons analysé, dans un certain contexte culturel socio-éducatif. Aujourd'hui, en Occident, ce contexte est marqué par l'existence de deux grands paradigmes contradictoires. La dimension sociale de l'éducation est donc soumise à de multiples tensions et paradoxes que les institutions – dont l'école – peinent à résoudre et que, par ailleurs, chacun porte en soi³.

La dimension sociale de l'éducation est un travail d'équipe... incluant l'éducateur.

À l'école fondamentale, ce travail de socialisation est celui de toute l'équipe éducative. Et l'éducateur y occupe une place essentielle : il relie l'élève, dans son rôle institutionnel, et l'enfant, qui apprend et expérimente dans sa globalité. Il relie aussi l'enfant en tant qu'individu au collectif. C'est pourquoi les temps scolaires informels, loin d'être des temps sans « valeur », sont importants. Ce sont des moments où les enfants peuvent entrer en relation librement et prendre plaisir à jouer et socialiser ; ce qui est primordial pour se sentir bien à l'école, mais également fructueux, voire nécessaire pour les apprentissages. L'enfant est global et apprend dans sa globalité. Il ne peut être réduit à son rôle d'élève ; un rôle qu'il construit par injonction de l'école et qui ne représente qu'une facette de ce qu'il est.

Par ailleurs, quand les postures et pratiques des éducateurs amènent les enfants, par des « liens qui libèrent », à développer leur responsabilité individuelle et sociale, les éducateurs impulsent le mouvement

3 À cet égard, notons que le Comité des droits de l'enfant, dans son Observation générale n° 12 (2009), « prend note avec inquiétude de la persistance de l'autoritarisme, de la discrimination, du manque de respect et de la violence dans de nombreuses écoles et salles de classe. Un tel contexte n'est pas favorable à l'expression de l'opinion de l'enfant et à sa prise en considération ». Note 105, p. 22.

de transition vers le nouveau paradigme socio-éducatif – et les valeurs de la CIDE⁴ qu'il incarne – sur le terrain concret de l'école.

La dimension sociale de l'éducation demande des compétences spécifiques.

Les compétences professionnelles des éducateurs dans le champ relationnel⁵, acquises par leur formation, en font des acteurs socio-éducatifs clés au sein de l'équipe éducative. Il est donc important qu'ils soient reconnus à leur juste valeur par l'institution et dans les politiques de l'enseignement et de l'enfance.

Par ailleurs, tous les intervenants scolaires amenés à être et agir avec les enfants dans les temps hors classes (les accueillants) devraient également acquérir les compétences relationnelles nécessaires afin d'assurer une cohérence socio-éducatif, au bénéfice de l'enfant et des collectifs d'enfants. C'est pourquoi il serait nécessaire de mettre en place une formation *ad hoc* pour eux. Fondée sur les valeurs du nouveau paradigme, elle leur donnerait des outils pour réaliser leur part de travail socio-éducatif avec les enfants, sur un mode émancipateur. Leur travail n'est pas anodin. Il ne consiste pas à surveiller, mais à « veiller sur⁶ ». Il ne s'improvise pas. Il nécessite des connaissances et une pratique réflexive qui n'est pas « naturelle », comme nous l'avons montré plus haut.

Un pas décisif en ce sens a été réalisé par différentes Hautes Écoles de plein exercice et de promotion sociale, qui initieront une formation

4 Pour rappel, la Belgique a signé et ratifié la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) en 1991, ce qui implique son engagement à mettre en place des mesures pour la rendre effective.

5 Ces compétences relationnelles ont été mises en évidence par de nombreux enseignants rencontrés.

6 Nous reprenons ici la formule de la charte des éducateurs du SeGEC.

de bachelier en « accueil et éducation du jeune enfant » (0-6 ans) dès septembre 2023⁷.

La dimension sociale de l'éducation est un enjeu sociétal majeur.

La société de demain, telle que nous la désirons – humaniste, pacifique, solidaire et plurielle – ne pourra exister sans (ré)investir aujourd'hui la dimension socio-éducative à l'école, loin du laisser-faire et de l'autoritarisme.

« Un changement de paradigme est un processus long, difficile, chaotique se heurtant aux énormes résistances des structures établies et des mentalités.

Il s'effectue en un long travail historique à la fois inconscient, subconscient et conscient.

La conscience peut contribuer à l'avancée du travail subconscient et inconscient.

C'est ce que nous croyons et ce à quoi nous voulons prendre part⁸ ».

Edgar Morin

⁷ Voir par exemple, la Haute École Albert Jacquard : https://www.heaj.be/fr/formations/nouveautes23_24/bachelier-en-accueil-et-education-du-jeune-enfant/ [Consulté le 20 décembre 2022].

⁸ MORIN, 2021, p. 27.

ANNEXES

Annexe 1 :

Aux origines de l'école « fondamentale »

L'école « fondamentale » : d'où vient cette expression ? Quand est-elle apparue ? Que signifie-t-elle ? À quoi fait-elle référence ? À quels enjeux répond-elle ?...

Par « école fondamentale », on fait aujourd'hui référence, en Fédération Wallonie-Bruxelles, aux niveaux maternel et primaire de l'enseignement. Cette appellation n'a cependant pas toujours existé. Dans l'histoire belge de l'éducation, les « maternelles » ont pendant longtemps été considérées comme des structures d'accueil des enfants avant l'école.

Dans un premier temps, ces structures – qui se sont développées d'ailleurs hors du cadre scolaire¹ – n'avaient pas de fonction pédagogique et ne cherchaient pas non plus à répondre aux besoins de l'enfant. Elles avaient pour double objectif de permettre aux parents d'aller travailler et de surveiller et éduquer les enfants des classes populaires. Cette éducation, morale, avait pour but « de protéger les bambins contre les influences négatives qui pouvaient nuire à leur développement physique, moral et intellectuel, et de les accoutumer à l'obéissance, à l'ordre et à la discipline par des exercices appropriés² ». La mission ultime de ces structures était donc de répondre aux besoins économiques des parents et des entreprises et de veiller à l'ordre social.

¹ « Le jardin d'enfants ne pouvait être en aucun cas une école au sens strict du terme. C'était un établissement adapté à la nature et à l'âge des enfants : un véritable « jardin », dans lequel les enfants pouvaient jouer et apprendre librement ». DEPAEPE, SIMON, 1999, p. 90.

² DEPAEPE, SIMON, 1999, p. 90.

Les « garderies » (fin du XVIII^e siècle³ font place progressivement aux « écoles gardiennes » puis aux « jardins d'enfants⁴ », plus centrés sur le développement de l'enfant. L'appellation « jardins d'enfants », relève de l'influence de Froebel⁵ : « "jardin", dans la mesure où l'enfant est décrit comme une plante que les adultes aident à grandir, tout en préservant son élan vital et sa spontanéité. "Jardin" aussi, du fait de l'attribution, à chaque enfant, d'un coin de jardin ou jardinet, ou simplement d'une caisse remplie de terre, pour l'aménager à sa manière et commencer à prendre soin de la nature à son niveau⁶ ».

Après la Première Guerre Mondiale, le modèle froebélien (allemand) tombe en disgrâce. Les idées de Maria Montessori et de la Nouvelle Pédagogie prennent alors de l'ampleur (du moins sur un plan théorique) : l'enfant, désormais reconnu comme un individu avec des spécificités propres, doit être guidé dans son développement en tenant compte de ses besoins. L'école doit lui assurer une formation générale et le préparer à la vie de tous les jours. En même temps, inculquer la discipline reste un objectif essentiel. Cette vision restera assez stable dans le temps.

Jusqu'au début des années 1970⁷, on parle de classes « gardiennes » pour désigner l'accueil à l'école des enfants de 3 à 5 ans et d'école « primaire » en référence aux niveaux scolaires de 5 à 11 ans. L'appellation d'école « gardienne » est ensuite remplacée par celle de « préscolaire » et celle de « primaire » par « fondamentale »⁸.

3 DEPAEPE, SIMON, 1999, p. 75.

4 DEPAEPE, SIMON, 1999, p. 80.

5 Pédagogue allemand (1782-1852). Pour plus d'infos voir : <https://habapro.fr/pedagogie/froebel/>

6 LEVINE, 2022.

7 Notons que jusqu'en 1969, il existait un seul Ministère de l'Éducation pour la Belgique. Avec la première Réforme de l'État, en 1970, celui-ci est alors dédoublé en deux : un ministère flamand et un francophone. Il faut néanmoins attendre 1989 pour que les compétences relatives à l'enseignement soient communautarisées.

8 VAN SANTBERGEN, 1981.

Puis, dans les années 1980, la notion d'« école fondamentale » renvoie à l'ensemble des deux moments scolaires de l'enfant, soit de 3 à 11 ans⁹.

Si les maternelles avaient été pensées comme des structures institutionnelles visant le développement et l'éducation de l'enfant en dehors de la scolarité proprement dite¹⁰, c'est progressivement l'idée d'une intégration des maternelles dans le cursus scolaire de l'enfant qui s'impose, dans une vision de *continuum*¹¹. Un objectif plus que jamais d'actualité avec le *tronc commun renforcé* décrit dans le Pacte d'excellence¹².

Les enjeux de l'école « fondamentale »

Selon le *Larousse*¹³, le mot « fondamental » vient du bas latin *fundamentalis* et du latin classique *fundamentum*, base. Il signifie : qui sert de base, de fond, de fondement ; qui a un caractère essentiel, déterminant, par rapport à d'autres choses ; qui concerne le fond, l'essentiel de quelque chose. Le *Petit Robert* nous en offre quelques synonymes : essentiel, élémentaire, premier, capital, central, déterminant.

L'école fondamentale serait celle qui permet à l'enfant d'acquérir les bases essentielles. Essentielles à quoi ?

9 Décret Missions, Article 2. : « L'enseignement fondamental comprend le niveau maternel et le niveau primaire ».

10 Le *Plan de travail pour les activités éducatives*, de l'arrêté ministériel du 2 octobre 1950, ainsi que le programme de l'enseignement catholique de 1952 avaient tous deux pour objectif explicite de « déscolariser » l'enseignement gardien. Selon les idées de Decroly et Claparède, l'école maternelle une école serait basée sur les besoins de l'enfant.

11 Décret Missions, Article 13. - § 1er. Dans l'enseignement ordinaire, la formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes, visant à assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études.

12 Ce tronc commun renforcé fait référence aux années de la première maternelle à la troisième secondaire. (Pacte d'excellence, Avis n° 3, p. 11)

13 <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/fondamental/34472>

Rappelons que les missions prioritaires de l'enseignement en Communauté française sont¹⁴ :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française, qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures ;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Par ailleurs le Référentiel des compétences initiales du Pacte d'excellence stipule que¹⁵ :

Le nouveau tronc commun renforcé et redéfini dans ses contenus et dans ses modalités vise à ce que chaque élève, quel que soit son profil, acquière, d'une part, l'ensemble des savoirs fondamentaux de nature à l'outiller pour l'apprentissage tout au long de la vie, et, d'autre part, des savoirs, des savoir-faire et des compétences nécessaires au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde et à l'épanouissement personnel, social, culturel et professionnel.

14 Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun. Titre IV, Chapitre I. Article 1.4.1-1. D. 03-05-2019 M.B. 19-09-2019

15 Référentiel des compétences initiales. Tronc commun, p. 2.

Notons les définitions suivantes :

compétence : l'aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ;

savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;

savoir-être : l'attitude ou l'ensemble d'attitudes permettant de s'adapter à divers contextes sociaux ;

savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement ;

Une attention particulière est donnée à l'acquisition des savoirs de base en maternel et en primaire (« lire, écrire, compter, calculer ») et plus globalement, à l'amélioration de la maîtrise de la langue [...].

Les savoirs de base dans la sphère relationnelle sont quant à eux explicités avec détail sous les mentions « autonomie affective » et « autonomie sociale »¹⁶, pour chacune des années de maternelle.

Notons qu'avec le Pacte d'excellence, la vision de l'enfant s'efface au profit de celle de l'élève, sujet d'apprentissages normatifs et soumis à des « attendus » scolaires.

16 Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun. P. 19 à 22.

Annexe 2 :

Historique de l'engagement d'éducateurs dans le fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles

Mise en contexte à partir du cas de l'enseignement libre confessionnel en province de Liège.

Pour comprendre avec quelles visées et comment les éducateurs ont intégré des écoles du niveau fondamental, il faut situer le contexte historique, social et législatif dans lequel cela a lieu.

Un premier élément de ce contexte est la promulgation du **décret de l'école de la réussite**, le 14 mars 1995¹⁷. Ce décret ouvre la possibilité, pour les écoles fondamentales, de rentrer des projets par rapport à des objectifs spécifiques. Dans ce cadre, le collège Saint-Lambert, à Herstal, présente un projet visant l'engagement d'un mi-temps éducateur. L'idée était « *d'avoir un éducateur dans une école pour voir ce qu'il pourrait faire*¹⁸ », en misant sur son apport socio-pédagogique, dans un contexte social marqué par de nombreuses difficultés. Au SeGEC, les conseillers pédagogiques chargés d'analyser et de présélectionner les projets¹⁹ sont convaincus de sa pertinence et proposent d'en faire un projet pilote. Mais sa mise en oeuvre ne répond pas aux ambitions initiales : d'une part, à cause du manque de clarté sur le profil professionnel²⁰ et les missions de la personne engagée comme éducateur, et d'autre part, par la difficulté de changer de logique éducative : « *on avait dit : "attention, il ne faut pas qu'il fasse*

*des photocopies, les récréations, etc". Les choses n'étant pas prêtes, c'est pourtant ce qui s'est passé*²¹ ».

Deux années plus tard, le **décret « Missions »**²², promulgué le 24 juillet 1997, redéfinit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire ainsi que les structures pour les atteindre. Quatre objectifs généraux sont explicités. Le quatrième est d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Les écoles les plus défavorisées reçoivent dorénavant des moyens supplémentaires, sous forme de périodes de cours et de financement, notamment en fonction du nombre d'élèves. Celles qui le désirent peuvent ainsi engager sur ces périodes, plutôt qu'un enseignant, soit un éducateur, soit un assistant social.

Pour l'équipe pédagogique du SeGEC de Liège et son directeur diocésain, Jean Désert, « *mettre l'énergie sur les écoles les plus défavorisées*²³ » est une priorité. Dans ces écoles, les enseignants disent : « *je ne sais plus donner cours. Les élèves s'absentent. Je dois être assistant social, éducateur, infirmier social...*²⁴ ». En même temps, il semblerait qu'il soit nécessaire de faire autrement, de changer de logique dans la façon d'enseigner, d'éduquer ; de « *prendre la diversité en main et d'essayer d'en faire quelque chose*²⁵ »...

Quelques années plus tard, en 2009, le **décret « encadrement différencié »**²⁶ ouvre la possibilité aux écoles qui relèvent de cette catégorie d'engager des éducateurs de façon structurelle, sur fonds propres. Elles reçoivent des périodes complémentaires et des fonds qui leur permettent d'engager soit des enseignants supplémentaires, soit des éducateurs ou des assistants sociaux. Ce sont les premières écoles fondamentales à bénéficier de cette possibilité.

17 https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/19069_007.pdf

18 Entretien avec Paul Marie. SeGEC Liège. 24 juin 2022.

19 De nombreux projets avaient été suggérés, mais l'enveloppe budgétaire étant limitée, il était nécessaire de sélectionner les plus pertinents.

20 Dans le projet pilote, l'éducateur engagé était en fait un enseignant.

21 Entretien avec Paul Marie. SeGEC Liège. 24 juin 2022.

22 http://www.enseignement.be/download.php?do_id=401&do_check=IFDOQYXBKT

23 Entretien avec Paul Marie. SeGEC Liège. 24 juin 2022.

24 Entretien avec Paul Marie. SeGEC Liège. 24 juin 2022.

25 Entretien avec Paul Marie. SeGEC Liège. 24 juin 2022.

26 https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34295_006.pdf

Néanmoins, l'engagement d'un éducateur reste occasionnel, la plupart des équipes éducatives préférant engager un enseignant supplémentaire pour avoir moins d'élèves dans les classes ou investir dans du matériel scolaire. Par ailleurs, l'engagement d'un éducateur est rarement accompagné d'une réflexion de l'équipe éducative sur son cadre de travail, les objectifs de sa fonction et les manières de les atteindre. De plus, même si les objectifs sont clairs, les moyens pour y parvenir ne sont pas évidents : comment l'éducateur pourra-t-il, sur le terrain, réduire les violences, le décrochage scolaires et favoriser l'émancipation sociale des enfants les plus défavorisés ?

Finalement, le **Pacte d'excellence** – dont les premières mesures sont mises en œuvre dès 2017 – ouvre désormais la possibilité à toutes les écoles fondamentales (et pas uniquement celles à encadrement différencié) d'opter soit pour une aide administrative soit pour une aide éducative. Certaines écoles choisissent alors cette dernière option.

Émergence du groupe d'éducateurs du fondamental au SeGEC du diocèse de Liège

Avec l'ouverture de possibilités d'engagement d'éducateurs dans les écoles fondamentales, et suite à l'expérience antérieure du projet pilote – dont la mise en œuvre n'avait pas permis d'atteindre les objectifs socio-pédagogiques initiaux – les conseillers pédagogiques décident de veiller à ce que les éducateurs engagés dans les écoles puissent centrer leur travail sur l'émancipation sociale de chaque enfant. Mais plutôt que d'assurer un suivi individuel des éducateurs, ils décident de les regrouper pour qu'ils puissent travailler ensemble. C'est ainsi qu'en 2011, un groupe d'éducateurs du fondamental se forme dans le diocèse de Liège, coordonné par des conseillers pédagogiques.

Ce groupe, qui se réunit depuis de façon régulière, entame dans un premier temps un travail de réflexion sur les missions, les compétences, les conditions de travail... de l'éducateur dans le fondamental : il s'agit d'en cerner plus précisément les missions.

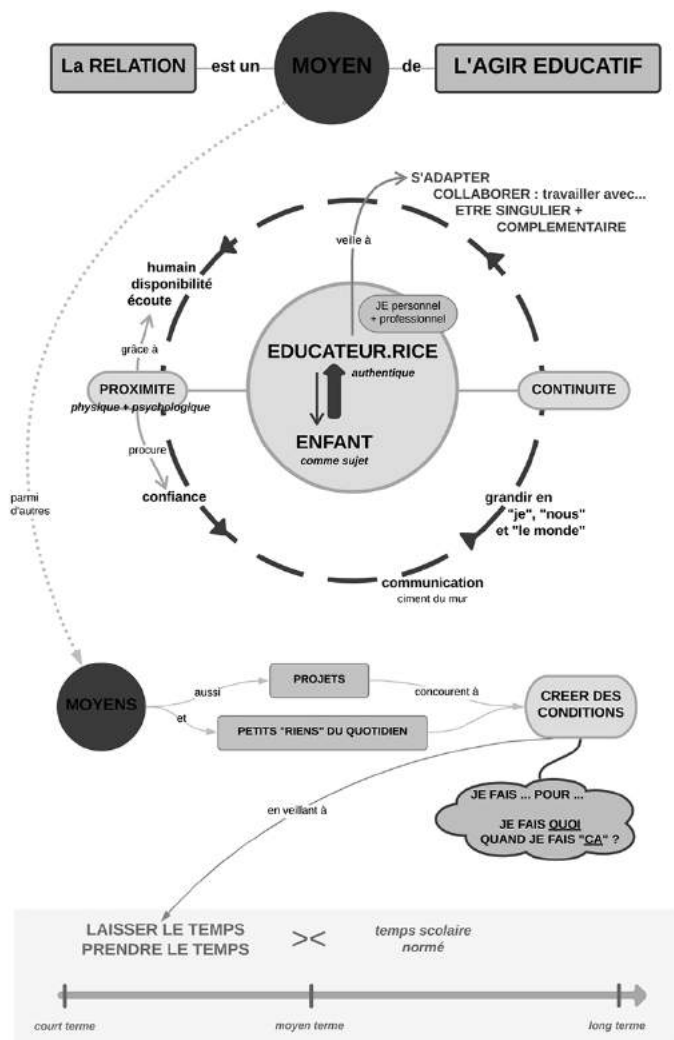
Leur réflexion s'appuie sur le travail réalisé auparavant par des éducateurs du secondaire, au sein du SeGEC ; travail qui avait abouti à la rédaction d'un document définissant le rôle et les missions de l'éducateur en milieu scolaire au niveau du secondaire. Cette réflexion globale, qui s'étend sur deux années, aboutit à la rédaction d'un document spécifique concernant le cadre de travail de l'éducateur dans le fondamental.

Depuis lors, le groupe d'éducateurs s'est structuré et a grandi... Désormais, ces rencontres sont davantage institutionnalisées. Elles sont des lieux de réflexion pédagogiques, de découvertes d'outils et d'intervision très valorisées par les éducateurs qui s'y retrouvent, parce qu'elles leur permettent de sortir de leur isolement²⁷, d'échanger à propos de leurs situations de terrain, de prendre du recul sur leurs pratiques... Bref, de se mettre en réflexion individuelle et collective.

27 Les écoles n'engagent généralement pas plus d'un éducateur.

Annexe 3 :

L'agir éducatif selon le groupe d'éducateurs du fondamental du SeGEC de Liège



BIBLIOGRAPHIE

Articles en ligne

ACHEROY, Christine, 2021. « Naître humain, naître aux liens ». *CERE – Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. 30 septembre 2021. [Consulté le 21 décembre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/naître-humain-naître-aux-liens/>

DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank, 1999. « Les écoles gardiennes en Belgique. Histoire et historiographie ». *Histoire de l'éducation. L'École maternelle en Europe. XIX^e-XX^e siècles*. Sous la direction de Jean-Noël Luc. n° 82, 1999, p. 73-99. [Consulté le 4 août 2022]. Disponible à l'adresse : www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1999_num_82_1_3068

FANIEL, Annick, 2019. « L'importance de l'état émotionnel dans l'apprentissage ». *CERE – Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. 5 mai 2019. [Consulté le 2 septembre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/importantce-de-letat-emotionnel-dans-lapprentissage/>

JUUL, Jesper, s.d. « Une compréhension globale de l'éducation et de la socialisation ». *familylab.fr* [en ligne]. [Consulté le 16 août 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.familylab.fr/une-comprehension-globale-de-leducation-et-de-la-socialisation/>

LETERME, Caroline, 2020a. « Imaginer une autre école pour “l’après-Corona” ! ». *CERE – Centre d’expertise et de ressources pour l’enfance* [en ligne]. 4 avril 2020. [Consulté le 2 septembre 2022]. Disponible à l’adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/imaginer-une-autre-ecole-pour-apres-coronavirus/>

LETERME, Caroline, 2020b. « La sanction éducative ». *CERE – Centre d’expertise et de ressources pour l’enfance* [en ligne]. 6 juin 2020. [Consulté le 31 août 2022]. Disponible à l’adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/sanctions-et-punitions-en-milieu-scolaire/>

LEVINE, Fabienne Agnès, 2022. « Méthode Fröbel : quels apports à la petite enfance ? ». *Les pros de la petite enfance* [en ligne]. [Consulté le 21 décembre 2022]. Disponible à l’adresse :

<https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/methode-frobel-quels-apports-la-petite-enfance>

RUI, Sandrine, 2014. « statut ». *Sociologie* [en ligne]. Les 100 mots de la sociologie. [Consulté le 23 novembre 2022]. Disponible à l’adresse : <http://journals.openedition.org/sociologie/2478>

VAN SANTBERGEN, René, 1981. « Les enseignements gardien, primaire, moyen et normal (XIX^e et XX^e siècles). Survol wallon de figures, d’idées, de faits et de tendances ». *La Wallonie, le pays et les hommes*. T.IV, p. 285-296. [Consulté le 11 août 2022]. Disponible à l’adresse : http://connaitrelawallonie.wallonie.be/sites/wallonie/files/livres/fichiers/wph_culture_tiv_p285-296.pdf

Ouvrages

DUBÉ, Sylvie, 2009. *La gestion des comportements en classe. Et si on regardait ça autrement ?* Montréal (Québec), éd. Chenelière.

FANIEL, Annick, ACHEROY, Christine, 2019. *Réinventer l’autorité éducative. Pour aider l’enfant à grandir dans l’humanité*. CERE asbl. [Consulté le 31 août 2022]. Disponible à l’adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/reinventer-lautorite-educative/>

FAVRE, Daniel, 2021. *Reconnecter l’école avec le vivant. 10 pratiques pédagogiques à changer pour un nouveau paradigme*. Malakoff, éd. Dunod.

GODARD, Philippe, 2021. *Pédagogie pour des temps difficiles. Cultiver des liens qui nous libèrent*. Montréal (Québec), éd. écosociété.

GUEGUEN, Catherine, 2018. *Heureux d’apprendre à l’école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l’éducation*. Paris, éd. Les Arènes.

GUEGUEN, Catherine, 2014. *Pour une enfance heureuse. Repenser l’éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris, éd. Robert Laffont.

JUUL, Jesper, JENSEN, Helle, 2019. *De l’obéissance à la responsabilité. Compétence relationnelle en milieu pédagogique*. Paris, éd. Fabert.

JUUL, Jesper, 2017. *4 valeurs pour réinventer l’éducation*. Vanves, Marabout.

MORIN, Edgar, avec la collaboration de Sabah Abouessalam, 2021. *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*. Paris, éd. Flammarion.

ROBBES, Bruno, 2010. *L’autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l’exercer*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

VIRAT, Maud, 2019. *Quand les profs aiment les élèves. Psychologie de la relation éducative*. Paris, éd. Odile Jacob.

Convention des droits de l'enfant

Nations Unies. Convention Internationale des droits de l'enfant. [Consulté le 21 décembre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Nations Unies. Comité des droits de l'enfant. Cinquante et unième session. Genève, 25 mai-12 juin 2009. Observation générale n° 12 : Le droit de l'enfant d'être entendu. [Consulté le 21 décembre 2022]. Disponible à l'adresse : https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2FC%2FGC%2F12&Lang=e

Médias

Action innocence Suisse. « Grandir avec les écrans ». [Consulté le 21 décembre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=YPUd1J-JWZQ>

ANSERMET, François, 2018. « En quoi le regard du parent aide le bébé à grandir ». *Yapaka.be*. [Consulté le 21 décembre 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=CwTqN8bxQI8>



Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles