centre
d'expertise
et de ressources
pour l'enfance

les Cahiers du CERE

ANALYSES 2019

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Responsable de publication : Annick Faniel
Rédaction : Christine Acheroy, Caroline Leterme, Annick Faniel, Lola Clavreul-Prat, Amélie Dieudonné, Coralie Vankerkhoven
Le contenu des textes n'engage que leurs auteures.
Tous les textes sont mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attributions - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
CERE-asbl, rue de la Poste, 105, 1030 Bruxelles
Mai 2020

Le CERE (Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance) est un centre d'éducation permanente et de recherche dans le domaine de l'enfance et l'adolescence (de 0 à 18 ans) qui existe depuis plus de 10 ans.
Ses missions sont :

- produire et diffuser des analyses et des études en vue d'informer et susciter un regard critique sur des thématiques diverses en lien avec ces catégories d'âge ;
- travailler sur des projets visant à promouvoir l'égalité entre les enfants ;
- proposer et conseiller des acteurs en valorisant leurs ressources ;
- sensibiliser et former des acteurs, en visant l'excellence des compétences et leur participation collective ;
- informer et conseiller des parents en réponse à leurs demandes et questions ;
- accompagner les milieux d'accueil en projet, en cours de création ou en activité et les aider dans leurs démarches administratives, institutionnelles ;
- appuyer les initiatives et les innovations.

Le CERE :

- est reconnu comme Institution scientifique par l'Autorité fédérale ;
- est reconnu comme association d'Education permanente par la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- est agréé et subventionné par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) comme organisme de formation ;
- est subventionné par l'IFC, l'APEF, l'ISPB… ;
- a été soutenu par la Commission communautaire française (COCOF) et par la Région de Bruxelles-Capitale (notamment dans le cadre du « Plan crèches »).

Sommaire

- Vite, vite ! Parents et enfants pressés par le temps 7
- Familles et enfants mobilisés pour le climat : le (r)éveil d'une citoyenneté active 15
- L'importance de l'état émotionnel dans l'apprentissage 21
- Vaccination anti-HPV : qui décide ? 27
- Lien social, lien familial.L'impact des nouveaux modes relationnels sur la parentalité et le développement de l'enfant 33
- Les enfants dans la ville 39
- Penser la notion d'autonomie au regard des enfants 45
- Les paradoxes de l'autonomie en milieu scolaire 51
- L'encadrement légal de l'instruction en famille ou enseignement à domicile 57
- Intimité et pudeur chez l'enfant 65
- Choisir librement ses apprentissages… ? Réflexion critique sur la possibilité d'instruire en famille et de pratiquer *l'unschooling* en Belgique francophone. 69
- Les fausses croyances liées à l'éducation 75
- La pédagogie explicite et la question de l'égalité des chances 81
- Les adolescent.e.s et le sport. Construire son identité dans un univers stéréotypé. 89
- L'héritage de Lóczy dans les milieux d'accueil de la petite enfance 95

Vite, vite !
Parents et enfants pressés par le temps

2019|1
[parents]

Par Christine Acheroy

Mots clés : temps, accélération, instantanéité, ennui, fragilité

Le temps au XXI^e^ siècle : rentabilité, vitesse et immédiateté

Le mythe de Cronos, qui mangeait ses enfants aussitôt nés, jusqu'à ce que Zeus, le plus jeune et le plus vigoureux, l'enchaine, témoigne de la douloureuse perception humaine « d'un Temps qui tue mais ne peut pas être tué[1] ». Mais qu'est donc le temps ? Ce n'est pas un phénomène objectif, extérieur et unilinéaire, mais l'objet de conceptions changeantes selon les époques et les sociétés[2]. Pour Saint Augustin[3], il y a trois temps : « un présent relatif au passé, la mémoire, un présent relatif au présent, la perception, un présent relatif à l'avenir, l'attente [4] ». En Occident, le rapport au temps, « stationnaire[5] » jusqu'au XVIII^e^ siècle, est entré, avec la révolution industrielle, dans une logique « cumulative » : le lien entre accumulation des découvertes, des connaissances, des machines et progrès induit un processus d'accélération du rythme de vie des individus – et non du temps. Car ce sont les individus qui accélèrent toujours davantage, « se contractent et se compriment toujours plus

[1] Bénévent Raymond, « L'idéologie de l'immédiateté », in *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2003/3 (n° 53), p. 10, DOI : 10.3917/lett.053.0009, [en ligne] URL : https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2003-3-page-9.htm# (dernière consultation le 14 février 2019)

[2] Hirsch, 2017, p. 26, cité par Hachet, Benoît, « Le travail du temps dans les familles contemporaines », in *Enfances Familles Générations* , 29 | 2018, [en ligne], URL : http://journals.openedition.org/efg/1792 (dernière consultation le 14 février 2019)

[3] Saint Augustin (354 - 430 ap. J.-C.), évêque d'Hippone est un philosophe chrétien, auteur de multiples ouvrages, dont *la Cité de Dieu*, l'ouvrage le plus reproduit par les copistes du Moyen-Âge. Source : https://www.les-philosophes.fr/auteur-saint-augustin.html (dernière consultation le 14 février 2019)

[4] Saint Augustin, *Les Confessions,* Livre XI, cité par Bénévent, Raymond, « Adultes de l'immédiat, enfants de l'instant. Une certaine culture du temps », in *Je est un Autre* , n° 13, p.3, mai 2003, [en ligne], http://agsas-ad.fr/wp-content/uploads/2017/02/benevent_r_adultesimmediat.pdf (dernière consultation le 14 février 2019)

[5] Claude Lévi-Strauss distingue l'histoire *cumulative* et l'histoire *stationnaire* : Dans le premier cas, une culture utilise le temps pour accumuler événements et acquis, pour changer ou « bouger » le plus vite possible. Dans le second cas, elle choisit de conserver ses structures, en les perfectionnant. Source : Bénévent, Raymond, « L'idéologie de l'immédiateté, une certaine culture du temps » in *Je est un Autre*, n° 13, mai 2003

pour répondre aux exigences d'une économie et d'une société qui tournent à une vitesse toujours plus grande, exigent des performances toujours plus poussées et des actions toujours plus immédiates[6] ».
Le temps est désormais une valeur qui semble relever d'une logique d'utilité, de rentabilité et de performance[7] s'inscrivant dans la logique productiviste capitaliste : le temps c'est de l'argent. Et même le temps du loisir est un bien à maximiser, que l'on prend soin de « remplir » avec toutes sortes d'activités.
Cette dynamique s'est accentuée avec la révolution numérique et communicationnelle qui a également modifié notre rapport au délai, avec l'émergence du « temps réel » : « l'instantanéité technologique, jointe aux exigences d'une concurrence mondialisée, a entraîné le règne de l'immédiateté. Et l'exigence d'immédiateté contribue à produire l'urgence, même quand celle-ci n'est pas nécessaire[8]. » Notre manière d'être au monde en est bouleversée : désormais, nous vivons dans « l'urgence, l'instantanéité et l'immédiateté[9] ». Or « l'instantanéité, c'est le non-temps, en tout cas existentiellement, puisque c'est le cas où le temps n'est plus ressenti[10] ».
Si, selon Heidegger, la condition humaine se définit par sa capacité à « s'ancrer-dans-le-temps », tandis que le temps, de par sa « fonction hébergeante » est ce qui permet de saisir la réalité fondamentale du *Dasein* ("être-là"), par quoi se définit l'être de l'homme[11], que devient la nature humaine dans ce nouveau cadre temporel ?
Selon Nicole Aubert, l'individu « hypermoderne » est marqué par l'excès, « passant d'un désir à un autre dans une impatience chronique traduisant une incapacité à s'inscrire dans une quelconque continuité de soi, et recherchant des sensations fortes liées à la seule jouissance de l'instant présent[12] ». Quant au rapport à l'autre, par faute de temps, il se traduit souvent par « une quête de sensations rapides et éphémères ». Ainsi, l'individu est passé « de la quête d'un sens à donner à sa vie à la poursuite de sensations rapides et intenses, soit pour s'étourdir et évacuer ainsi la question du sens, soit pour trouver dans les limites du corps une frontière de sens que ne donne plus l'ordre social[13] », devenant un être « à l'identité incertaine[14] et fragile[15] ». Comment ce nouveau cadre, temporel et psychique, marque-t-il la fonction parentale et les enfants ?

---

[6] La « compression du présent », selon Harmut Rosa, correspond à l'augmentation des expériences et des actions par unité de temps. Source : « Courir : éprouver les limites du rythme optimal. Bribes de réflexion anthropologique, sociologique et philosophique sur le temps anthropocénique inspirées des ouvrages d'Hartmut Rosa et Guillaume Le Blanc », IAC, Journée d'étude, 16/05/18, [en ligne], http://www.laboratoireespacecerveau.eu/fileadmin/user_upload/user_upload/morganegaillard.pdf (dernière consultation le 14 février 2019)

[7] Virilio, Paul, in « Gagner en vitesse, est-ce perdre du temps ? », France Culture, La grande table des idées, par Olivia Gesbert, émission du 21 janvier 2019, podcast en ligne, https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-2eme-partie/gagner-en-vitesse-est-ce-perdre-du-temps (dernière consultation le 14 février 2019)

[8] Aubert, Nicole, « L'urgence, symptôme de l'hypermodernité : de la quête de sens à la recherche de sensations », p.1 , in : *Communication et organisation* 29 | 2006, [En ligne], URL : http://journals.openedition.org/communicationorganisation/3365 (dernière consultation le 14 février 2019)

[9] Aubert, Nicole, « L'urgence, symptôme de l'hypermodernité … », p.1

[10] Bénévent Raymond, « L'idéologie de l'immédiateté » … p.14

[11] Heidegger, Martin,. *L'être et le temps*, Gallimard, Paris, 1967, d'après Coutant, Philippe, à propos de Aubert, Nicole, *Le Culte de l'Urgence, La société malade du temps*, Flammarion, mars 2003, [en ligne], http://1libertaire.free.fr/Urgence02.html, (dernière consultation le 19 février 2019)

[12] Aubert, Nicole, « L'urgence, symptôme de l'hypermodernité … », p.5

[13] Aubert, Nicole, « L'urgence, symptôme de l'hypermodernité … », p.7

[14] Ehrenberg, A., *L'individu incertain*, Calmann-Lévy, Paris, 1995, cité par Nicole Aubert

[15] La fragilité identitaire des individus à l'époque des temporalités court terme est développée par Richard Sennett, sociologue et historien américain. Dans son livre *La corrosion du caractère* (2000), cet auteur analyse ce processus qui affecte l'individu

La parentalité des temps « remplis », « accélérés » et « instantanés »

« La famille diffuse à la génération nouvelle des "manières de faire avec le temps", qui se propagent par imitation[16] ». Quelles sont-elles aujourd'hui ? Hyper-occupés, les parents[17] vivent à des rythmes effrénés et transmettent à leurs enfants les « temporalités managériales » qu'ils ont intériorisées[18].
Sophie Marinopoulos[19] décrit, par exemple, la situation où « les mères qui travaillent sont pressées de partir travailler pour pouvoir quitter le bureau au plus tôt. Elles sont pressées de retrouver l'enfant pour le ramener tout de suite à la maison. Elles sont pressées de lui ôter son manteau pour pouvoir vite, vite, profiter de sa présence. Elles sont pressées de le coucher pour pouvoir enfin se reposer[20]». Par conséquent, d'après cette auteure, « ce que les enfants vivent souvent, en famille, c'est d'être pris dans une tornade. Ils grandissent entre le "attends" et le "dépêche-toi". Ils sont pris dans la course folle de leurs parents, qui n'ont pas le temps[21] ».
Ces parents hyper-occupés, lorsqu'ils sont absents, « remplissent » le temps de leurs enfants[22] : après l'école, il y a l'école des devoirs, les activités parascolaires, les cours divers, les stages de vacances… Mais ils « remplissent » aussi parfois le temps des enfants parce que, pris dans cette tyrannie de rentabilité, ils ne supportent pas de les voir « ne rien faire[23] ».

---

contemporain. Dans une société qui ne s'intéresse qu'à l'immédiat et dans laquelle les exigences de mobilité et de flexibilité généralisée empêchent les individus d'entretenir des relations sociales durables, il est difficile d'éprouver un sentiment de continuité de soi et impossible de vivre des valeurs de long terme –fidélité, engagement, loyauté-. Bien que le fondement de cette impossibilité soit de nature économique – flexibilité obligée, restructurations permanentes –, on s'aperçoit que la structure familiale, au sein de laquelle se construisent les personnalités, intègre l'impact de cette mutation économique et adapte son mode d'éducation à cette nouvelle donne. Source : Aubert, Nicole, « L'urgence, symptôme de l'hypermodernité … », p.7

[16] Hachet, Benoît, « Le travail du temps dans les familles contemporaines », *Enfances Familles Générations*, 29 | 2018, § 20, [En ligne], URL : http://journals.openedition.org/efg/1792 (dernière consultation le 14 février 2019)

[17] Si elle concerne aussi les hommes, cette question de l'articulation des temps sociaux pèse toujours principalement sur les femmes, du fait de la répartition encore très inégalitaire de la prise en charge des enfants et des tâches domestiques (Champagne *et al.*, 2015 ; Bianchi *et al.***,** 2006). Ainsi, « les femmes, et en particulier les mères, semblent être, bien plus que les hommes, les maîtresses du temps familial, à la fois dans son organisation présente, mais aussi dans la transmission aux enfants des manières de faire avec le temps. » Source : Hachet Benoit, « Le travail du temps dans les familles contemporaines » … §11

[18] Ce mouvement qui a débuté avec les cadres d'entreprise s'est étendu à toutes les couches de la société. Sources : Horschild, cité par Ponsin, Annabelle, « Apprendre l'usage du temps dans les familles cadres : Une enquête en immersion », in *Enfances, Familles, Générations*, nº29, 2018, [en ligne], https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2018-n29-efg03979/1051494ar/
de Gaulejac, Vincent, « Gagner en vitesse, est-ce perdre du temps ? », France Culture, *La grande table des idées*, par Olivia Gesbert, émission du 21 janvier 2019, podcast [en ligne],
https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-2eme-partie/gagner-en-vitesse-est-ce-perdre-du-temps
(dernière consultation le 30 janvier 2019)

[19] Sophie Marinopoulos est psychologue clinicienne et psychanalyste, fondatrice du service de Prévention et de Promotion de la Santé Psychique (PPSP) à Nantes. Elle est également auteur de nombreux ouvrages.

[20] Marinopoulos Sophie, Les trésors de l'ennui, Yapaka.be, 2017, p.37

[21] Drory, Diane, « Grandir entre le "attends" et le "dépêche-toi" », décembre 2016, [en ligne],
https://www.drory.be/articles/autres/grandir-entre-le-attends-et-le-depeche-toi (dernière consultation le 14 février 2019)

[22] Remplir le temps des enfants peut aussi constituer une stratégie des parents afin de les préparer au mieux au monde compétitif qui les attend.

[23] Les institutions qui entourent la famille oeuvrent également dans la même logique. Les milieux d'accueil, par exemple, organisent le temps des tout-petits en le remplissant d'activités selon un timing précis. Cette organisation constitue par ailleurs, pour les professionnel.le.s une manière de montrer leurs compétences et leur professionnalisme aux parents, de les rassurer sur la qualité des services mais aussi de justifier leur valeur monétaire et de réduire la culpabilité des parents liée à leur absence. Source: Ulmann Anne-Lise, « Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance… », in *Politiques sociales et familiales*, n°109, 2012, Métiers de la petite enfance : registres et dimensions de l'activité. pp. 47-57,
DOI : 10.3406/caf.2012.2883, [en ligne], http://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2012_num_109_1_2883
(dernière consultation le 14 février 2019)

Par ailleurs, lorsqu'ils sont présents, beaucoup de parents cherchent aussi à « remplir le vide[24]» chez l'enfant, comme si l'aimer c'est « tout donner tout le temps[25] ». Par exemple, certaines femmes qui travaillent « cèdent à tout ce que l'enfant demande, sous prétexte qu'il a dû faire sans elles durant cette longue journée[26]». Que ce soit pour compenser une absence dont ils se sentent coupables ou pour profiter des rares moments passés ensemble, de nombreux parents évitent d'entrer dans des relations conflictuelles avec leur enfant, remplissant son temps pour le faire taire :

> […] Vient en premier lieu l'impératif de tout faire vite, et surtout de répondre immédiatement aux demandes de l'enfant pour ne pas laisser s'installer un espace de contrariété. Juste après vient la nécessité d'être en permanence en contact avec l'enfant. Si elles (les mères) doivent s'éloigner quelques minutes, quelques secondes, il faut qu'elles lui donnent « quelque chose » […] quelque chose qui les autorise à être ailleurs, à faire ailleurs[27].

Par conséquent, les parents offrent aux enfants un modèle de rapport instantané au temps qui tend à dévaloriser l'attente.

Les enfants de l'ère du temps immédiat et accéléré

Les enfants intériorisent le rythme effréné des parents comme une normalité. Mais ce rythme peut affecter leur développement dans la construction de soi, les relations interpersonnelles et l'intégration dans la société.

La construction de soi

Quand les parents sont continuellement occupés et pressés, les moments où les enfants peuvent disposer librement de leur temps sont de plus en plus réduits et la confrontation à l'ennui tend à disparaitre. Or, le vide de l'ennui, vécu en alternance avec le « plein », est nécessaire, car il est le fondement à partir duquel la pensée peut émerger, se développer et l'enfant grandir. C'est « un temps de solitude qui anime le désir, engage l'imaginaire, soutient la créativité. Un temps indispensable au devenir soi. […] A partir de l'ennui, […] c'est la dimension vitale de l'être qui se révèle, démontrant comment le plaisir trouve sa source dans le manque[28] ».
Mais l'enfant habitué au plein cherche le plein. Il vit le temps vide, « comme une angoisse, un gouffre dans lequel il tombe[29] ». Incapable d'être seul, il peut développer un « mode addictif de relation à la

[24] Marinopoulos, Sophie, Les trésors de l'ennui…, p.39
[25] *Ibidem*, p.31
[26] *Ibidem*, p.37
[27] *Ibidem*, p.38
[28] Marinopoulos, Sophie, Les trésors de l'ennui…, p.5
[29] Drory, Diane, Grandir entre le « attends » et le « dépêche-toi », [en ligne], https://www.drory.be/articles/autres/grandir-entre-le-attends-et-le-depeche-toi (dernière consultation le 14 février 2019)

présence et aux objets[30] ». Plus tard, adolescents vulnérables[31], ils risquent de s'élancer « à corps perdu dans un « tout-vouloir », un « tout-pouvoir » qui, loin de les rendre libres, les enferment dans l'addiction du « plein »[32] » : ils consomment des écrans, de l'alcool, du tabac, des jeux, des achats…

Par ailleurs, lorsque l'adulte vit dans l'immédiateté, « la structuration psychique de l'enfant se déséquilibre, […] l'enfant ne parvient pas à se déprendre du mirage de la satisfaction immédiate et totale, se met répétitivement en colère contre la résistance du monde, du temps et des autres […]. Alors, sans ancre et sans amarre, il est lui-même emporté par une pulsionnalité qu'aucune limite ne vient contraindre à s'élaborer en désir. […] L'enfant, lancé malgré lui dans un espace-temps que n'oriente nul désir personnel ayant pu s'élaborer en l'absence d'interdit constitutif, erre à toute vitesse vers nulle part[33] ».
D'une part, la réponse immédiate, en empêchant l´émergence du désir chez l'enfant, l'exclut de toute mise en projet. Ainsi, « le passé et le futur s'effacent. Le sens de la vie se dilue ». D'autre part, la frustration, qui procède du décalage temporel entre un désir et sa satisfaction (ou sa substitution), soutient, comme l'ennui, le processus psychique de développement[34] du jeune enfant. Le temps d'attente, temps « vide » devient une opportunité, un temps où l'enfant « se remplit d'émotions, de mouvements, d'images[35] » qui induisent le développement de sa pensée.
Le décalage temporel des réponses face à ses désirs permet également à l'enfant d'apprendre[36] le passage d'une satisfaction immédiate à une satisfaction différée, d'une satisfaction totale à une satisfaction partielle et d'une satisfaction voulue à une satisfaction substitutive et/ou négociée. Ainsi, l'enfant apprend à gérer progressivement sa pulsionnalité et intègre le sens des limites[37].

Les relations interpersonnelles

« Face à la surcharge des parents, certains enfants, loyaux, essaient de ne pas prendre du temps à leurs parents. Cela peut poser question au niveau du lien, on n'a plus le temps d'être ensemble[38] ». Si l'essentiel est la qualité du lien et non la quantité de temps passé ensemble, cette qualité ne peut exister en dehors d'un certain temps. Car regarder, écouter, dialoguer, observer son enfant au quotidien et être disponible prennent du temps. Le manque de temps peut induire une fragilité du lien parent-enfant

---

[30] Marinopoulos Sophie, p.40. Notons que l'incapacité d'être seul peut également conduire à se détourner de l'autre, sur le modèle du retrait autistique. Source : Audibert Catherine, « L'incapacité d'être seul et ses stratégies addictives », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2009/3 (n° 77), p. 27. DOI : 10.3917/lett.077.0023. URL : https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2009-3-page-23.htm, (dernière consultation le 14 février 2019)

[31] *Ibidem,* p.48

[32] *Ibidem*, p.50

[33] Bénévent, Raymond, « Adultes de l'immédiat, enfants de l'instant… » p.21

[34] Winnicott, développe cette idée à travers le concept de la « mère suffisamment bonne », celle qui ne se donne pas entièrement mais qui, grâce à une alternance régulière de présences et d'absences, crée des espaces de manque chez l'enfant, générant ainsi en lui la possibilité d'imaginer, de développer une pensée et de dépasser ce manque ; c'est à dire, de grandir

[35] *Ibidem*, p.19

[36] Bénévent, Raymond, « Adultes de l'immédiat, enfants de l'instant… » p.19

[37] Notons qu'une étude menée dans les prisons françaises a montré que ce n'était pas la prolifération fantasmatique qui entraînait les crimes les plus violents, mais au contraire la pauvreté de l'élaboration fantasmatique qui débouchait sur le passage à l'acte. Source : Bénévent, Raymond, « Adultes de l'immédiat, enfants de l'instant… » p.21. Cet auteur distingue les concepts de limite et de butée. La logique de la butée est celle de la barrière rencontrée dans l'extériorité, tandis que dans la limite, elle est intériorisée. Bénévent, Raymond, Ibidem, p. 22

[38] Drory, Diane, Grandir entre le « attends » et le « dépêche-toi » …

et générer chez ce dernier une attitude et une image de soi propices au retrait (afin de ne pas déranger ni surcharger).
Par ailleurs, les enfants qui développent un mode d'être addictif à la présence ou aux objets, présentent également une fragilité relationnelle[39]. Car, que devient la relation à l'autre lorsque, incapable d'être seul, celui-ci sert à combler mon vide[40] ?

L'intégration sociétale

Finalement, comment, dotés de cette fragilité relationnelle, ces enfants devenus adultes pourront-ils s'engager dans un projet de société ? Car l'accélération semble conduire à une posture globale de désengagement. Selon Harmut Rosa[41], « nous échouons à intégrer nos épisodes d'action et d'expérience (et les marchandises que nous acquérons) à la totalité d'une vie, et par conséquent nous sommes de plus en plus détachés, ou désengagés, des temps et des espaces de notre vie, de nos actions et de nos expériences, et des choses avec lesquelles nous vivons et nous travaillons. Il n'est pas surprenant que cela soit valable également sur le plan social[42] ».

Que faire ?

« Quand prendrons-nous conscience que nos enfants précocement "remplis de tout" dès leur plus jeune âge s'engagent dans un mode addictif de relation à la présence et aux objets[43] ? », et que cette « surenchère addictive va à l'encontre de leur bonheur[44] », questionne Sophie Marinopoulos.
Quand prendrons-nous conscience que « le vide, le rien, le manque, l'ennui sont des nourritures indispensables qui conduisent l'enfant vers l'autonomie de son être[45] », fondement du développement de relations interpersonnelles saines et de son engagement dans la société ?

Face à la tyrannie du « faire » et du « plein », osons résister. Réhabilitons des moments d'arrêt et de vide dans nos vies et celles de nos enfants. Acceptons le rôle, difficile, d'imposer des manques et des frustrations à nos enfants. Récupérons les valeurs spirituelles qui supposent la lenteur : la méditation, le rêve, l'amitié, l'amour… Réhabilitons la mémoire et l'attente, l'Histoire, cette « méthode de pensée qui forge des esprits capables par eux-mêmes de juger de la valeur des choses[46] ».

---

[39] Marinopoulos, Sophie, Les trésors de l'ennui…, p.48

[40] Pour Harmut Rosa, « Il en résulte qu'il devient structurellement improbable que nous "établissions une relation" avec autrui. Si vous êtes à court de temps, vous pouvez toujours être prêt à échanger des informations avec les autres et à coopérer avec eux sur des bases plus ou moins instrumentales, mais la dernière chose que vous ayez envie est de les écouter raconter leur vie ou leurs problèmes personnels » Source : Rosa, Harmut, *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive,* La Découverte, 2012, p. 133

[41] Harmut Rosa est sociologue et politologue, professeur à l'Université Friedrich Schiller d'Iéna. Il est également directeur du Max Weber Kolleg de l'Université d'Erfurt depuis 2013 et co-éditeur du journal Time & Society.

[42] Rosa, Hartmut, *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive,* La Découverte, 2012, p.132

[43] Marinopoulos, Sophie, *Les trésors de l'ennui…*, p. 40

[44] *Ibidem,* p.40

[45] *Ibidem,* p.40

[46] Bonnechere Pierre, « L'histoire : définition et finalité « , in *Profession historien*, Presses de l'Université de Montréal, 2008, [en ligne], https://books.openedition.org/pum/446?lang=fr (dernière consultation le 14 février 2019)

Prenons le temps d'approfondir le lien à soi et aux autres. Se parler, s'écouter, dans nos familles, entre amis, dans nos communautés. Soyons subversifs et créatifs, afin de nous libérer et de libérer nos enfants de l'aliénation aux objets, aux personnes ou à l'instant.
Résistons collectivement, en réseaux, avec tous ceux qui accompagnent les enfants, à « l'injonction culturelle mais aussi, de plus en plus, institutionnelle, de l'économie du temps[47] ». Afin de se donner et de donner aux enfants la possibilité d'être soi, la capacité de résister à l'accélération du monde et celle de construire ensemble des liens harmonieux, durables et pacifiques entre les êtres et avec notre environnement et bâtir des sociétés réellement humaines.

« Pour moi, la vitesse, c'est la violence de la violence.
C'est la violence suprême. Je donne un exemple :
avec ma main, je peux caresser la joue d'une femme ou d'un enfant.
Avec la même main, je peux faire un impact sur cette joue.
C'est la même main. Ce n'est pas la même vitesse. »

Paul Virilio[48]

[47] Bénévent, Raymond, Adultes de l'immédiat… p.24
[48] de Gaulejac, Vincent, « Gagner en vitesse, est-ce perdre du temps ? », France Culture, *La grande table des idées* …

Familles et enfants mobilisés pour le climat : le (r)éveil d'une citoyenneté active

2019|2
[tous âges]

« Je suis venu parce qu'il faut sauver notre planète.
On ne peut pas rester comme ça, sinon on va tous mourir ! »

Alexandre, 8 ans

Par Caroline Leterme

Mots-clés : climat, citoyenneté, pollution, politique, réchauffement, éducation

Le 2 décembre 2018, plus de 65 000 personnes marchent pour le climat à Bruxelles. Le 27 janvier 2019, ils sont 70 000 à participer à une nouvelle marche[1]. L'atmosphère y est familiale : beaucoup de gens sont venus avec des enfants ; les adolescents sont nombreux[2].

Pour la présente analyse, nous avons souhaité sonder les enfants présents à la marche sur leur compréhension des enjeux, et mieux cerner les motivations des parents qui les y emmènent. Les réflexions qui suivent sont le fruit d'une mise en perspective de propos recueillis auprès d'une dizaine de familles présentes le 27 janvier, et plus spécifiquement, d'enfants de moins de douze ans et leurs parents[3].

Globalement, il nous semble pouvoir déceler diverses implications de la mobilisation actuelle sur l'exercice de la parentalité et de l'éducation. Nous montrerons comment ce (r)éveil citoyen autour du climat peut influer sur trois dimensions de la parentalité : la dimension quotidienne, matérielle et concrète (les « petits gestes »), la dimension politique (manifester, s'engager) et enfin la dimension existentielle ou spirituelle (la question du sens).

[1] Les chiffres sont tirés de l'article « 70 000 personnes "plus chaudes que le climat" présentes à la Marche à Bruxelles », https://www.lesoir.be/203120/article/2019-01-27/70000-personnes-plus-chaudes-que-le-climat-presentes-la-marche-bruxelles, (consulté le 28/01/2019)

[2] JT de la RTBF du 27/01/2019 à 19h30, https://www.rtbf.be/auvio/detail_jt-19h30?id=2452754, (consulté le 28/01/2019)

[3] Nous ne prétendons donc à aucune exhaustivité, mais bien à un instantané reflétant les préoccupations et motivations des familles participant au mouvement des actuelles marches pour le climat.

Pourquoi sont-ils là ?

Parole aux enfants, tout d'abord. S'ils sont venus manifester, c'est *« pour que la terre ne soit pas toute cassée et qu'on puisse encore y rester »*, résume Baptiste (9 ans). Basile (11 ans) est venu de Namur *« pour sauver la planète »* ; il voudrait *« que tout redevienne comme avant, pour les animaux et les hommes »*. Julien (8 ans), est venu en train de Liège avec sa pancarte *« la nature, respectez-la ! »*. Elsa (12 ans) et son frère Sacha (10 ans) sont venus avec leur papa pour réclamer *« que les politiques essaient de faire quelque chose, parce que pour le moment ils ne font rien »*.

Les motivations des parents qui les accompagnent se résument comme suit : tout d'abord, ils veulent montrer à leur progéniture que l'on peut agir. Il s'agit donc de favoriser concrètement l'apprentissage d'une citoyenneté active, éventuellement teintée d'une dimension de militantisme pour certains. Ils souhaitent également soutenir les enfants dans leurs préoccupations qu'ils partagent – la protection de la nature, la disparition d'animaux... Enfin, ils soulignent « l'urgence d'agir », et donc de montrer, par une mobilisation massive, que l'on est nombreux à souhaiter des changements dans la gestion de l'urgence climatique.

La part des « familles colibris » : les petits gestes du quotidien

Nous avons demandé aux enfants s'ils faisaient quelque chose pour le climat en dehors de leur présence à la marche : *« ne pas jeter des papiers ou déchets par terre »* et *« essayer d'aller le moins possible en voiture, mais à pied, à vélo ou en transports en commun »* (Elsa, 12 ans et Sacha, 10 ans) ; *« on essaie de ne pas polluer : on éteint la lumière, on essaie d'aller moins en voiture... »* (Alexandre, 8 ans) ; *« on va au magasin avec un sac en tissu et avec des bocaux qu'on peut reprendre dans le même sac »* (Janna, 8 ans) ; *« on va tout le temps à pied à l'école »* (Emilie, 9 ans) ; *« on va acheter à manger en face de chez nous, à la boulangerie et à la boucherie »* (Jeanne, 6 ans).

Ainsi, le nécessaire devoir d'éduquer au « moins de » a surgi dans le quotidien de nombreuses familles. Tous les enfants interrogés nous parlent, dans les solutions à mettre en place (qu'ils pratiquent déjà ou non) de changements d'habitudes à opérer dans le sens d'une réduction : moins de pollution, moins de voiture, moins de déchets, moins de plastique, moins de viande, moins de produits nocifs pour l'environnement...

Si de tout temps a pu exister la préoccupation (d'ordre financier et/ou moral) de ne pas gaspiller, ici, il s'agit bien d'un nouvel impératif qui émerge pour les parents. Diminuer volontairement sa consommation, même si on a les moyens, participe désormais à la lutte contre le réchauffement climatique... Les parents conscientisés ont donc aujourd'hui la (nouvelle) tâche de montrer les limites et travers de la société de surconsommation, en insistant notamment sur le leurre de la fausse abondance qui nous entoure – donnée à voir à tous, dont les enfants... – mais qui n'existe qu'au prix d'un dramatique épuisement des ressources naturelles.

Soulignons à cet égard un risque de dérive dans la sensibilisation aux « gestes pour sauver la planète » qui accompagne désormais les enfants et les jeunes : la culpabilisation. Une belle-mère observe qu'à force de parler de leurs convictions aux enfants, ceux-ci rentrent dans des jugements, et disent *« ah ça c'est pas bien ! »* de personnes qui, par exemple, utilisent leur voiture ou mangent beaucoup de viande... Il reste compliqué, à ses yeux, de partager et vivre ses convictions sans rentrer dans le jugement de l'autre – *« d'autant plus que ce sont des petits gestes qu'on peut poser, mais que cela ne résout pas tous les problèmes : il y a des décisions collectives à prendre au niveau du système »*.

De même, un préadolescent[4] pense qu'il faudrait *« donner une bonne leçon à tout le monde, il faudrait qu'il y ait une grosse amende pour ceux qui jettent leurs déchets par terre, parce qu'on en a ras-le-bol »*. Certains enfants ou jeunes semblent ainsi endosser (ou faire endosser à leurs semblables) une plus ou moins forte culpabilité concernant l'état de la planète à cause de déchets jetés par terre, voire de rondelles de saucisson sur leurs tartines... Cette posture nous rappelle la (complexe et difficile) tâche d'intégrer, dans toute démarche de sensibilisation des enfants aux enjeux actuels, une nécessaire dénonciation de l'individualisation de la lutte contre le réchauffement climatique au profit de la protection des multinationales et autres acteurs de l'économie capitaliste... se veuillent-ils de plus en plus verts[5]. Car « la situation est telle désormais que, si nous tenons à la vie, rien n'est plus urgent que de prendre peur et de se battre de toutes nos forces pour tenter d'en finir au plus tôt avec cette forme de vie sociale dévastatrice que nous appelons capitalisme[6]». Mais tout cela n'est guère concret pour les enfants et ne peut se faire que progressivement : *« les défis sont bien au-delà des gestes quotidiens : industries, lobbyings, multinationales, globalisation, capitalisme... les enfants ne sont pas conscients de tout cela et c'est difficile de leur expliquer ! »*, souligne un papa.

(R)éveil d'une citoyenneté active et politisation de l'éducation

Nous en arrivons ainsi à la dimension politique de la parentalité, qui est très nettement soulignée et assumée par les parents interrogés. Cela transparait aussi dans les paroles d'enfants : en les questionnant sur ce qu'ils aimeraient dire aux décideurs de notre pays, les enfants expriment – avec

[4] Valentin (12 ans) est venu avec un groupe de la Maison des Jeunes de Florennes.

[5] Nicolas Cassaux n'y va pas par quatre chemins : *« L'État capitaliste repose, au même titre que la civilisation industrielle, sur le pillage et la destruction de la planète, sur les hiérarchies sociales, sur l'exploitation sociale, les inégalités et les oppressions »*. Il dénonce ainsi longuement l'hypocrisie des industries dites « vertes », un non-sens selon lui. Voir, [en ligne], http://partage-le.com/2018/10/quelques-petits-problemes-concernant-le-discours-daurelien-barrau-par-nicolas-casaux/, (consulté le 4/03/2019)

[6] Yves-Marie Abraham, *« Le climat se réchauffe, gardons la tête froide! »*, [en ligne], https://reporterre.net/Le-climat-se-rechauffe-gardons-la-tete-froide (consulté le 4/03/2019)

des mots ou des exemples qui paraissent forcément maladroits (insuffisants, naïfs) – qu'au-delà des gestes individuels, agir au niveau global est urgent. Ils semblent ainsi avoir été sensibilisés au fait que, si les gestes du quotidien sont utiles, ils doivent être couplés à des actions collectives menées dans l'intérêt général. Car comme le rappelle par exemple Isabelle Attard[7], l'impact des changements individuels restera insuffisant comparé à celui de l'industrie et de l'agriculture intensive, et donc « notre survie dépend du collectif [8] ».

Cette urgence de la lutte contre le réchauffement climatique suscite donc le réveil d'une citoyenneté active chez les adultes[9]. En même temps, ils ont la volonté d'éveiller cette citoyenneté active chez leurs enfants. La dimension éducative est donc centrale dans leur démarche : marcher pour le climat avec ses enfants, c'est aussi (ou avant tout) leur montrer que l'on peut se mobiliser et revendiquer haut et fort dans la rue les changements politiques que l'on souhaite. On peut donc parler d'une « politisation de l'éducation » qui est en train de s'effectuer (ou se renforcer) dans les familles sensibles à la lutte contre le réchauffement climatique[10].

La question du sens : comment vivre l'incertitude de notre avenir ?

En cette période de transition(s), « une autre lucidité s'installe. Le système cesse d'être une hydre aveugle. Il apparait plutôt comme la résultante de choix et de compromis, de dynamiques identifiables et de résistances latérales qui impactent le mouvement de l'ensemble », signale le philosophe Pascal Chabot. Qui indique aussi que « toute phase de transition met à nu la mécanique de l'ensemble. La question est (...) de se demander quelle est la nouvelle direction[11] ».

Jongler soi-même avec la complexité de la situation tout en supportant les tensions entre les actions possibles et notre relative impuissance dans le cadre d'un système qui nous échappe... Se mobiliser et agir, sans se laisser miner par l'ampleur des « modifications profondes et irréversibles du corps céleste qui nous abrite[12] »... Ou encore « refuser la fatalité et chercher, en tâtonnant, en réfléchissant et en expérimentant, quelles voies pourraient être praticables[13] » : les parents, comme tout citoyen, ont désormais à relever individuellement et (surtout) collectivement ces défis, tout en réfléchissant aux manières d'inclure les enfants dans ces démarches et cette conscientisation progressive, qui les touchent eux-mêmes au même titre que leurs enfants. Le défi semble être de continuer à assurer à leurs enfants un cadre suffisamment sécurisant... tout en trouvant les mots justes pour partager les informations et convictions sur les enjeux climatiques.

---

[7] Isabelle Attard est une archéozoologue, directrice de musée et femme politique française.

[8] « Transition écologique: faire sa part ou faire le nécessaire? », [en ligne], https://reporterre.net/Transition-ecologique-faire-sa-part-ou-faire-le-necessaire (consulté le 4/03/2019)
Voir également, à ce sujet, l'indispensable article de Derrick Jensen « Oubliez les douches courtes ! », http://partage-le.com/2015/03/oubliez-les-douches-courtes-derrick-jensen/, (consulté le 4/03/2019)

[9] Certains parents interrogés participent à une manifestation pour la première fois. Une grand-mère fait le parallèle avec sa présence il y a 50 ans lors des manifestations contre la bombe atomique...

[10] Certains parents mentionnent par ailleurs expressément qu'ils veulent inculquer la possibilité de s'engager et de manifester, au-delà de la cause climatique.

[11] Pascal Chabot, *L'âge des transitions*, Presses Universitaires de France, 2015, p. 36

[12] Yves-Marie Abraham, *« Le climat se réchauffe, gardons la tête froide! »*. Voir, [en ligne], https://reporterre.net/Le-climat-se-rechauffe-gardons-la-tete-froide (consulté le 4/03/2019)

[13] Pascal Chabot, *L'âge des transitions* … p. 43

« Les enfants, avant qu'ils ne soient écrasés par le cynisme, sont des visionnaires naturels. Ils peuvent vous dire clairement et fermement à quoi le monde devrait ressembler. Il ne devrait y avoir ni guerre, ni pollution, ni cruauté, ni enfants affamés. Il devrait y avoir de la musique, du plaisir, de la beauté et beaucoup, beaucoup de nature[14] », écrivait Donella Meadows dans les années 1990[15]. Ainsi, le réveil actuel ne devrait pas être que politique ; la dimension spirituelle – le sens de notre présence sur la terre et notre vision du monde – nous parait également essentielle à approfondir avec les enfants.

Et si cette crise sans précédent, couplée à une angoisse existentielle parfois accablante, était aussi l'occasion pour les parents de réhumaniser leur vision de la vie, en compagnie de leurs enfants ? Yves-Marie Abraham, professeur de sociologie à Montréal et auteur d'un récent article sur la prégnance actuelle de la question écologique, semble en tout cas y inviter en ces termes : « Alors que nous sommes en train de redécouvrir à nos dépens que nos corps sont constitués de cette eau, de cet air et de cette terre que nous polluons et détruisons sans vergogne, il est plus que temps de définir autrement notre rapport à la nature. Il s'agit (...) d'admettre que nous en faisons étroitement partie (...). Adopter ce slogan écologiste radical serait un bon début : "Nous ne défendons pas la nature, nous sommes la nature qui se défend[16] !" »

[14] Donella Meadows, extrait (traduit librement) de « *Envisioning a Sustainable World* », écrit pour le « *Third Biennial Meeting of the International Society for Ecological Economics* », 24-28 octobre 1994, San José, Costa Rica, [en ligne], http://donellameadows.org/archives/envisioning-a-sustainable-world/ (consulté le 01/02/2019)

[15] Donella Meadows (1941-2001) fut une écologiste pionnière, enseignante et auteure. Elle est surtout célèbre pour avoir coécrit avec son mari Dennis Meadows, Jorgen Randers et William Behrens le rapport *« Halte à la croissance ? »*, publié en 1972.

[16] Yves-Marie Abraham, *« Le climat se réchauffe, gardons la tête froide! »*…

L'importance de l'état émotionnel dans l'apprentissage

2019|3
[tous âges]

Par Annick Faniel

Mots-clés : apprentissage, neurosciences, émotions, punition, motivation

« Vivre c'est apprendre[1] »

Dès sa naissance, l'être humain est porté par une pulsion de vie. Il est curieux de tout. Ainsi, apprendre est une compétence biologique vitale qui est au fondement de l'adaptabilité humaine. La curiosité, l'esprit ludique et la sociabilité sont inhérents au processus d'apprentissage. L'observation de bébés en témoigne régulièrement. L'exploration de leur environnement leur est essentielle pour comprendre le monde dans lequel ils arrivent et se développent. Maria Montessori[2] observe également que l'enfant expérimente la joie d'apprendre sans obligation, en s'imprégnant des données de son environnement. C'est ce qu'elle nomme « l'esprit absorbant[3] ». John Holt[4], quant à lui, constate que « les enfants veulent apprendre, mais de la même manière qu'ils veulent respirer. Apprendre, pas plus que respirer, n'est un acte volontaire pour les jeunes enfants ». Ainsi explique-t-il que « les enfants sont passionnément désireux de comprendre le plus possible le monde qui les entoure. Ils sont très doués pour cela et ils le font à la manière de scientifiques, en créant de la connaissance à partir de l'expérience. Les enfants observent, s'interrogent, découvrent, élaborent et ensuite testent les réponses aux questions qu'ils se posent. Quand on ne les empêche pas de faire toutes ces choses, ils continuent à les faire et ils deviennent de plus en plus compétents[5] ». Il souligne également l'importance du cadre d'apprentissage.

---

[1] John Caldwell Holt (1923-1985) est un éducateur et un écrivain américain, l'un des plus grands défenseurs des mouvements du *homeschooling* (scolarité à la maison) puis du *unschooling* (non-scolarité), et un pionnier dans la défense des droits des enfants.

[2] Maria Montessori (1870-1952) est une médecin et pédagogue italienne. Elle est mondialement connue pour la méthode pédagogique qui porte son nom, la pédagogie Montessori (méthode d'éducation créée en 1907. Sa pédagogie repose sur l'éducation sensorielle et kinesthésique de l'enfant).

[3] Explication détaillée de ce concept pédagogique sur ce lien : http://enterredenfance.com/quest-lesprit-absorban/

[4] In: John Holt, *Les Apprentissages autonomes*, éd. L'Instant Présent, Breuillet, 2011, p.26

[5] *Ibidem*, p.42

Par exemple, faire peur à un enfant bloque son processus d'apprentissage. En ce sens, de nombreux chercheurs montrent l'impact des émotions sur les apprentissages de l'être humain.

Les émotions et l'apprentissage

Aujourd'hui, il est en effet démontré que l'état émotionnel du sujet interfère en permanence, à tout instant dans sa vie et notamment dans ses apprentissages. Ainsi en va-t-il pour l'enfant, qu'il soit dans son environnement familial, scolaire ou autre. D'après Frédéric Alexandre[6], chercheur en neurosciences computationnelles[7], « apprentissage, émotion et motivation interagissent entre eux pour former la fonction cognitive qui engage alors le cerveau, le corps et l'environnement ».
Daniel Favre[8], Docteur en neurosciences et Professeur en sciences de l'éducation, insiste sur le fait qu'au niveau du cerveau, on ne peut pas séparer le fonctionnement cognitif et le fonctionnement émotionnel[9].

Neurosciences affectives et sociales

Soulignons que les neurosciences et les données nouvelles qu'elles apportent questionnent et réactualisent notre compréhension des aspects biologiques, médicaux, psychologiques et cognitifs de l'intelligence et des apprentissages.

Dans les années 1970, les neurosciences cognitives sont étudiées. Elles montrent les mécanismes cérébraux de tout ce qui est intellectuel : l'apprentissage, la mémoire, la pensée, etc. Ces recherches tendent à générer un intérêt considérable pour le raisonnement et à mettre à l'écart l'étude des émotions. Ce n'est qu'une vingtaine d'années plus tard que sont étudiées les émotions, notamment au moment de la découverte des neurosciences affectives et sociales. Avant cela, on pensait que le cerveau était dévolu aux fonctions intellectuelles, motrices et sensorielles, pas aux relations sociales. Une des premières études à avoir montré que le cerveau est dévolu aux relations sociales, aux émotions et aux sentiments s'intitule « L'erreur de Descartes[10] » et est parue en 1994. Elle a été réalisée par Antonio Damasio, neurologue. L'ensemble des recherches, jusqu'aux plus récentes découvertes en matière de neurosciences, s'intéressent alors aux mécanismes cérébraux des relations sociales : « que se passe-t-

---

[6] Frédéric Alexandre est chercheur en neurosciences computationnelles, directeur de la recherche Inria, chef de l'équipe Mnemosyne : https://www.labri.fr/perso/falexand/ (dernière consultation le 20 mai 2019)

[7] Une discipline relativement récente et très dynamique, les *neurosciences computationnelles*, propose de relever le défi de la compréhension du cerveau. Cette discipline combine l'expérimentation avec la théorie et les simulations numériques, ce qui permet d'ouvrir toute une série de possibilités nouvelles au niveau scientifique et d'applications technologiques.
NB : Le terme " computationnel " est à prendre dans son sens général (*Computational* en anglais), qui sous-entend à la fois le calcul au sens informatique du terme et la notion de traitement d'information par les neurones.
Source : https://www.lajauneetlarouge.com/les-neurosciences-computationnelles-entre-theorie-et-experimentation/ (dernière consultation le 20 mai 2019)

[8] Daniel Favre est Professeur des Universités en Sciences de l'éducation à l'IUFM, Université Montpellier 2. Il est Docteur d'Etat en Neurosciences et Docteur en Sciences de l'Education.

[9] Source: vidéo entretien avec "Daniel Favre: apprendre et motivation", 13 avril 2017: https://www.youtube.com/watch?v=ukyKQx9kr5M (dernière consultation le 17 avril 2019).

[10] Antonio R. Damasio: "L'erreur de Descartes. La raison des émotions", 1994 :
http://www.unige.ch/fapse/PSY/persons/mounoud/mounoud/actualites/intro-damasio.pdf (dernière consultation le 23 mai 2019)

il dans notre cerveau quand nous rencontrons quelqu'un ? Que s'y passe-t-il quand nous éprouvons des émotions et des sentiments ? ». Elles confirment qu'une grande partie de notre cerveau est attribuée aux relations sociales et que ces dernières sont capitales sur tous les plans du développement de l'être humain dans sa globalité. Il est dès lors possible de développer ses compétences sociales et ses compétences émotionnelles, c'est-à-dire :

- être conscient de toutes les émotions qui nous traversent ;
- être capable de les exprimer sans aucune culpabilité ;
- apprendre à gérer ses émotions ;
- apprendre à avoir des relations satisfaisantes : savoir écouter l'autre, le comprendre, gérer les conflits, avoir un esprit critique.

Le développement de ces compétences « permet à l'enfant de se sentir bien, d'être épanoui et heureux d'être à l'école, de savoir comment faire avec les autres, mieux comprendre leurs réactions et leurs émotions, avoir des relations satisfaisantes, et l'enfant va également mieux réussir scolairement[11] » explique Catherine Gueguen[12], pédiatre. Elle souligne également que « toutes les expériences relationnelles modifient en profondeur et en permanence le cerveau de l'enfant. Sa plasticité est plus importante que celle de l'adulte[13] », rejoignant par là les constats de Daniel Favre et d'autres chercheurs en neurosciences.
Par conséquent, les neurosciences affectives et sociales révèlent que l'enfant est un être en construction, dont le cerveau est plus immature que ce qu'il était pensé autrefois.

Ces savoirs exposés ci-avant invitent à questionner et à engager une réflexion à propos de l'injonction paradoxale encore répandue à l'école alliant l'instruction et la sélection ainsi que la punition. Charles Pepinster[14], instituteur et ancien inspecteur, pose la question en d'autres termes : « comment faire apprendre avec bienveillance et ensuite sélectionner[15] ? ». En effet, les études en neurosciences s'accordent à montrer que le système d'évaluation sous forme de notes « bonnes ou mauvaises » ou l'usage de la punition peuvent avoir des répercussions négatives sur le fonctionnement du cerveau, la motivation et l'apprentissage d'un enfant ou d'un jeune.

« Carotte (ou bâton) » versus récompense intrinsèque

Alors que la récompense intrinsèque place le sujet en référence interne, les notes sur l'apprentissage ont pour effet de poser un regard externe et d'imposer un comportement au sujet. Elles traduisent en

[11] Source: interview vidéo: "Les émotions ont-elles lieu à l'école?": https://www.youtube.com/watch?v=jC4Dsp6tZak (dernière consultation le 20 mai 2019)
[12] Catherine Gueguen est Docteure en pédiatrie, formée en haptonomie et en communication non violente, spécialisée dans le soutien à la parentalité.
[13] Source : vidéo-conférence de Catherine Gueguen : https://www.youtube.com/watch?v=7OZMvbSOl9g
[14] Charles Pepinster est initiateur de "La Maison des enfants", située à Buzet. Interview vidéo de septembre 2018 : http://www.canalc.be/charles-pepinster/ (dernière consultation le 20 mai 2019)
[15] Source: Pepinster Charles: "Sortie triomphante d'un pénible paradoxe", mars 2019, p.1.

effet la question suivante : « que doit faire un sujet pour accomplir les actes que j'attends ?[16] ». Or, comme nous l'avons noté plus haut, dès son plus jeune âge, « l'enfant est mu par une pulsion *intrinsèque* d'expérimenter, de tâtonner, d'apprendre. Il n'a pas besoin de récompense, cette dernière étant intrinsèque, plaçant le sujet dans une position de satisfaction et de *motivation endogène*[17] ». En évoquant une expérience effectuée avec les rats[18], Daniel Favre rend compte du *plaisir* éprouvé par un individu qui apprend. Il parle de « la récompense spécifique en interne de l'apprentissage », marquée notamment par la sécrétion de dopamine. Cette neurohormone provoque la sensation de plaisir, ce qui active le système de récompense/renforcement. Elle est donc indispensable à la survie de l'individu. Elle joue un rôle dans la motivation et la prise de risque chez l'être humain. Ces expériences et connaissances illustrent le lien étroit existant entre émotions et cognition. Par ailleurs, l'intensité de nos émotions, qu'elles soient agréables ou désagréables, a une influence sur notre perception du monde et parallèlement sur notre motivation.

La relation pédagogique ou éducative

« Apprendre c'est déstabiliser ce qui est déjà acquis pour le faire évoluer » explique Daniel Favre. Cette déstabilisation, si elle n'est pas accompagnée, peut notamment générer de l'anxiété, de la peur, de la colère, du stress ou tout autre émotion chez l'individu. Ces dernières ont un impact sur les apprentissages, tant au niveau de la mémoire que de la fonction neuronale[19]. « Plus le stress est intense, plus nous sommes dépossédés de nos facultés intellectuelles » explique Catherine Gueguen[20]. Il est dès lors nécessaire à l'individu de se sentir en sécurité pour apprendre, pour accepter d'être « déstabilisé ». Ainsi en va-t-il de l'apprentissage de la marche par exemple : afin d'aider l'enfant, on va lui créer un climat de sécurité, ce qui lui permettra de prendre le risque de l'apprentissage. « 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 responsable ».

Il semble cependant que l'école, aujourd'hui encore, tende à fonctionner selon la pensée dogmatique[21]. Celle-ci se caractérise par la valorisation des savoirs comme étant des certitudes à transmettre, mais également par peu de prise en compte des émotions et des ressentis des élèves. L'individu, l'élève, souvent, n'est pas appréhendé comme un sujet à part entière (dans sa globalité). Il s'agit avant tout de

---

[16] Cette approche relève de la psychologie comportementaliste. Le béhaviorisme, behaviorisme ou comportementalisme est un paradigme de la psychologie scientifique selon lequel le comportement observable est essentiellement conditionné soit par les mécanismes de réponse réflexe à un stimulus donné, soit par l'histoire des interactions de l'individu avec son environnement, notamment.

[17] Daniel Favre, *op cit*. Vidéo 13 avril 2017

[18] Les chercheurs en neurosciences ont observé que le cerveau du rat qui trouve la sortie d'un labyrinthe sécrète de la dopamine au moment de cette résolution et non au moment de la récompense, c'est-à-dire quand il reçoit le morceau de fromage. Lien vers l'interview et le détail du développement, à la 20e minute : https://www.youtube.com/watch?v=ukyKQx9kr5M (dernière consultation le 20 mai 2019)

[19] Pour plus d'informations sur cette question, voir : « Le stress bloque les apprentissages » : https://apprendre-reviser-memoriser.fr/le-stress-bloque-les-apprentissages/ (dernière consultation le 20 mai 2019)

[20] *Ibidem*

[21] Voir les quatre postures de la pensée dogmatique selon Daniel Favre en annexe de l'analyse.

l'amener à adopter un comportement, une pensée à travers divers moyens, dont, par exemple : les notes et la sélection, la punition et la récompense (la méthode de la « carotte et du bâton »), etc. Elle tend à favoriser une attitude coercitive, à vouloir pointer les erreurs et à montrer ce qu'il faut faire et de quelle manière.

Cette pensée et ses modes de fonctionnement peuvent laisser les apprenants seuls face à leurs émotions et leurs ressentis, ou encore les bousculer, les humilier à travers des propos ou des attitudes déplacées, des punitions, l'attribution de notes qualifiées de bonnes ou mauvaises…

Ces études et découvertes récentes forment de nouvelles données importantes tant dans le domaine de la pédagogie, que celui de l'éducation ou de l'enseignement. A contrario de la pensée dogmatique et les attitudes qui en découlent dans la relation pédagogique ou éducative, Daniel Favre et d'autres chercheurs en éducation ou en neurosciences, favorisent la pensée non dogmatique[22] ou pensée ouverte, qui prend en compte les ressentis de la personne et part du postulat de la cohérence, définie par Daniel Favre comme le fait de « voir dans l'enfant, le jeune, l'élève, un sujet, une personne en devenir et, dès lors, de penser qu'il a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense, de dire ce qu'il dit, fait ce qu'il fait et ressent ce qu'il ressent ». Cet accueil augmente le sentiment de sécurité du sujet et crée un état d'esprit serein et propice à l'apprentissage. Les recherches de Lieselotte Ahnert[23] corroborent ces constats, montrant qu'une relation enseignant-élève étroite et soutenante agit comme un puissant régulateur de stress.

Porter attention, tenir compte et favoriser le développement des compétences affectives et sociales, a pour effet le développement de la substance grise du cerveau au maximum de ses possibilités, et le cortex préfrontal va s'épaissir. C'est lui qui nous permet de penser, de réfléchir, de raisonner, de planifier, donc de développer nos fonctions intellectuelles[24]. Convertir la peur d'apprendre en plaisir d'apprendre, c'est d'abord convoquer l'apprenant comme une personne entière, s'adresser à la totalité de son être, à la fois cognition, émotions et corps.

[22] Voir les postures et attitudes de la pensée non dogmatique selon Daniel Favre en annexe de l'analyse.

[23] Source : https://michaeldunlea.wordpress.com/tag/student-relationships/ (dernière consultation le 20 mai 2019)

[24] Source : interview vidéo, « Les émotions ont-elles lieu à l'école ? », https://www.youtube.com/watch?v=jC4Dsp6tZak (dernière consultation le 20 mai 2019)

L'importance de l'état émotionnel dans l'apprentissage

Annexe

La pensée dogmatique

Elle est, selon Favre, caractérisée par quatre postures[25] :

- la personne a recours à l'implicite pour s'exprimer ;
- les énoncés ont un caractère de vérités absolues et de jugements définitifs ;
- l'argumentation ne vise qu'à prendre en compte les « faits » qui confirment l'*a priori* personnel en négligeant tous les autres et procède à des généralisations abusives ;
- la personne occulte ses propres émotions et ses sentiments, mais elle les extériorise en les projetant, sans s'en rendre compte, sur son environnement.

La pensée non dogmatique ou pensée ouverte

Elle implique de[26] :

- Prendre conscience que l'autre est différent de soi et que pour communiquer efficacement avec lui, il faut expliciter suffisamment son propre point de vue, nommer, distinguer, etc. ;
- Attribuer un caractère approximatif et provisoire aux énoncés (formulations d'hypothèses, questionnements, emploi du conditionnel, de formules pour suspendre le jugement : « Il me semble », « Peut-être ») ;
- Repérer et exposer les limites dans lesquelles l'énoncé trouve sa validité ou son domaine d'application (par exemple, recherche de contre-évidences) ;
- Prendre en compte la subjectivité de la personne qui parle. Ceci devient possible quand elle peut identifier ses besoins, ses émotions (peurs et désirs frustrés ou non) et les situer dans leur contexte. Non pour les nier, mais pour leur donner le droit d'exister et de se manifester, sans pour autant prendre toute la place (débordement émotionnel).

---

[25] Extrait issu du document de Sylvie Quittelier : *Développer une pensée non dogmatique pour aider des élèves à entrer dans les apprentissages*, mai 2012, p.1 et 2
https://www.univorleans.fr/sites/default/files/ESPE/documents/developper_une_pensee_non_dogmatique_pour_aider_des_eleves_a_entrer_dans_les_apprentissages.pdf (dernière consultation le 17 avril 2019)

[26] *Ibidem*

Vaccination anti-HPV : qui décide ?

2019|4
[tous âges]

Par Lola Clavreul-Prat

Mots-clés : vaccination, consentement éclairé, HPV, EVRAS, promotion de la santé

Contexte

En Fédération Wallonie-Bruxelles, une politique de vaccination anti-HPV existe depuis 2011. Le HPV (Human Papillomavirus) est un virus dont certaines souches sont sexuellement transmissibles. 80 à 90 % des individus seront infectés par un HPV au cours de leur vie : c'est l'infection sexuellement transmissible la plus répandue[1]. Au départ, cette politique ne concernait que les jeunes filles et visait notamment à les protéger contre l'évolution de certaines lésions liées au HPV en cancer du col de l'utérus. Cette année, à partir du mois de septembre 2019, la gratuité de la vaccination anti-HPV devrait être étendue aux garçons de 9 à 14 ans.

Le parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a adopté cette résolution en novembre 2018, sur base de la proposition du député Jacques Brotchi (MR[2]). En ce qui concerne la mise en œuvre de cette vaccination universelle, la proposition de résolution appelle à « améliorer le système d' « opting-in » en Fédération Wallonie-Bruxelles afin que chaque PSE[3] propose obligatoirement la vaccination HPV et informe de façon uniforme les parents quant à la vaccination[4]». L' « opting-in » est la procédure qui consiste à devoir marquer explicitement son accord suite à une information donnée : sur la base d'une information uniformisée délivrée par les centres PSE et orchestrée par l'ONE[5], les parents recevront

[1] https://www.cancer.be/les-cancers/facteurs-de-risque/le-papillomavirus-quest-ce-exactement (dernière consultation le 10 mai 2019)

[2] Le Mouvement réformateur (MR) est un parti politique belge francophone de droite et centre droit, issu de la coalition de plusieurs partis.

[3] Service de promotion de la santé à l'école.

[4] Proposition de résolution visant à renforcer et élargir la vaccination contre le papillomavirus humain (HPV) déposée par MM. Jacques Brotchi et Matthieu Daele et Mme Joëlle Maison et M. Charles Gardier. Parlement de la communauté française. 4 octobre 2018. Disponible en ligne : https://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001613210 (dernière consultation 27 mai 2019)

[5] Office de la Naissance et de l'Enfance.

donc un courrier les invitant à vacciner leurs enfants et devront, s'ils le souhaitent, marquer leur accord à cette vaccination[6].

Pourquoi vacciner ?

La vaccination anti-HPV vise à éviter deux types de problèmes : d'une part l'apparition de lésions, au niveau des organes génitaux, mais aussi au niveau de l'oropharynx, qui pourraient à long terme évoluer en un cancer, et d'autre part, l'apparition de verrues génitales (condylomes), des verrues bénignes et qui ne causent pas de cancer, mais qui peuvent occasionner des gênes et des douleurs susceptibles de perturber la vie sexuelle. Dans 90% des cas, les personnes touchées élimineront le virus grâce à leur immunité naturelle en 6 à 18 mois. Pour les 10% restants, si aucun dépistage ni traitement n'est effectué, il existe un risque que ce virus génère à très long terme un cancer du col de l'utérus. Ce virus pourrait également être impliqué dans le développement de certains cancers de l'appareil génital ou de la gorge[7].

Si l'intention est louable, est-il légitime de faire vacciner les enfants avec un produit dont on connaît encore mal la durée d'efficacité et les effets secondaires à long terme[8]? Et ce, alors même que la Belgique bénéficie de protocoles efficaces de dépistage et de traitement des lésions au niveau du col de l'utérus[9]. En effet, grâce au dépistage (et à la réduction de consommation de tabac et d'alcool en ce qui concerne les cancers de l'oropharynx), ce cancer est en régression constante depuis une quarantaine d'années[10]. Les autorités de santé ne bénéficient pas aujourd'hui de suffisamment de recul pour identifier les effets secondaires indésirables à court et moyen termes, ni pour mesurer la durée d'efficacité de ce vaccin anti-HPV, qui a pourtant bénéficié de procédures exceptionnellement rapides

---

[6] A l'inverse, dans le cadre d'une politique d' « opting-out », on demande aux individus de marquer leur refus.

[7] « Si la HAS (Haute Autorité de Santé) estime que la présence de HPV est « nécessaire mais pas suffisante » pour provoquer les cancers du col de l'utérus, pour les autres cancers le rôle des HPV est beaucoup plus flou car ils sont présents dans une proportion variable des cancers selon les études, mais généralement bien plus faible que la proportion retrouvée pour les cancers du col de l'utérus. L'on peut dès lors estimer que leur présence n'est ni nécessaire, ni suffisante et qu'ils ne constituent qu'un facteur de risque parmi d'autres. (…) L'aspect péjoratif de l'infection par le HPV n'est pas toujours présent puisque dans le cas des cancers de l'oropharynx, ceux pour lesquels le HPV est retrouvé sont considérés comme étant de meilleur pronostic. » Appel des « 50 sociétés savantes » : Droit de réponse de médecins et pharmaciens indépendants de l'industrie pharmaceutique 28 avril 2019, disponible en ligne : https://drive.google.com/file/d/1ElydjHmNaQ2MwL6ZMlBGzhHb3i7m5Jum/view (dernière consultation le 17 mai 2019)

[8] https://drive.google.com/file/d/1ElydjHmNaQ2MwL6ZMlBGzhHb3i7m5Jum/view
voir aussi : https://www.parismatch.com/Actu/Sante/Vaccins-anti-HPV-15-medecins-denoncent-les-risques-des-conflits-d-interets-1621133 (dernière consultation le 10 mai 2019)

[9] « Dans les pays développés, des programmes permettent aux jeunes filles de se faire vacciner contre le PVH et aux femmes d'être régulièrement dépistées. Grâce au dépistage, les lésions précancéreuses peuvent être décelées à des stades où elles peuvent être facilement traitées. Le traitement précoce permet de prévenir jusqu'à 80% des cancers du col de l'utérus dans ces pays. » https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/human-papillomavirus-(hpv)-and-cervical-cancer
(dernière consultation le 06 juin 2019)

[10] Voir à ce titre l'analyse présente dans ce droit de réponse, ainsi que ses annexes :
https://drive.google.com/file/d/1ElydjHmNaQ2MwL6ZMlBGzhHb3i7m5Jum/view
(dernière consultation le 10 mai 2019)

de mise sur le marché, et d'un marketing très efficace, essentiellement basé sur la peur et la culpabilisation des parents, et en particulier des mères[11].

Implication des enfants

Jacques Brotchi demande que l'on travaille « à l'implication et à la responsabilisation des jeunes eux-mêmes dans le choix de se faire vacciner »[12]. Cette proposition n'est-elle pas paradoxale vis-à-vis de l'abaissement de l'âge de la vaccination à 9 ans ? Cela nous pose la question de l'interaction entre la responsabilité parentale et le consentement éclairé[13] des enfants : finalement, qui choisit et comment ? L'objectif de cette politique de santé étant de généraliser la vaccination et d'augmenter le taux de couverture vaccinale, nous nous posons donc la question de la manière dont les informations concernant le virus et la vaccination seront transmises aux professionnel.le.s de santé et aux parents : les parents et les enfants recevront-ils des informations suffisantes et neutres pour pouvoir poser un choix en toute liberté?

L'idée de rendre les enfants acteurs et actrices de leur santé nous interroge également. L'autonomie des enfants dans le cadre de cette politique de santé pourrait être à géométrie variable, et fonction de l'évaluation leur niveau de maturité[14]. On estimera donc au cas par cas à quel moment l'enfant peut être associé·e ou non aux décisions le/la concernant, les critères objectifs de l'estimation de la maturité des enfants restant non-définis. On peut toutefois légitimement s'interroger sur le bien-fondé de confier des décisions concernant la santé sexuelle à des enfants à partir de 9 ans : doit-on à tout prix rendre l'enfant responsable de choix concernant sa santé à un âge où il/elle n'a pas nécessairement la capacité d'analyse et de recul suffisante pour soupeser tous les arguments, notamment sur une problématique aussi complexe que le HPV ?

---

[11] Riva, C., Spinosa, J. P., Lippman, A., Winckler, M., Dubuis, P. Y., Kunz, B., & Kunz, B. (2010). *La piqûre de trop ? Pourquoi vaccine-t-on les jeunes filles contre le cancer du col de l'utérus ?* Éditions Xenia, 2010

[12] Proposition de résolution visant à renforcer et élargir la vaccination contre le papillomavirus humain (HPV) déposée par MM. Jacques Brotchi et Matthieu Daele et Mme Joëlle Maison et M. Charles Gardier. Parlement de la communauté française. 4 octobre 2018. Disponible en ligne : https://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001613210 (dernière consultation 27 mai 2019)

Voir aussi : https://www.mr.be/vaccination-contre-le-papillomavirus-humain-renforcement-et-elargissement-du-vaccin-pour-les-filles-comme-pour-les-garcons-des-9-ans/ (dernière consultation le 3 juin 2019)

[13] « Art. 8. § 1er. Le patient a le droit de consentir librement à toute intervention du praticien professionnel moyennant information préalable. […]

§ 2. Les informations fournies au patient, en vue de la manifestation de son consentement visé au § 1er, concernent l'objectif, la nature, le degré d'urgence, la durée, la fréquence, les contre-indications, effets secondaires et risques inhérents à l'intervention et pertinents pour le patient, les soins de suivi, les alternatives possibles et les répercussions financières. Elles concernent en outre les conséquences possibles en cas de refus ou de retrait du consentement, et les autres précisions jugées souhaitables par le patient ou le praticien professionnel, le cas échéant en ce compris les dispositions légales devant être respectées en ce qui concerne une intervention. » Loi relative aux droits du patient, 22 août 2002.

[14] L'article 12 de la loi relative aux droits du patients du 22 août 2002 prévoit en effet deux hypothèses pour les patient·e·s mineur·e·s selon leur aptitude à apprécier ou non les intérêts relatifs à sa santé : si l'enfant est jugé·e assez mature, il prendra les décisions le/la concernant. Dans le cas contraire, on se référera à l'autorité parentale.

Consentement éclairé : de quelles informations devrait-on disposer ?

Voici, selon la loi des droits du patient, les informations que les professionnel·le·s de santé devraient pouvoir apporter aux enfants et/ou aux parents, afin qu'ils/elles puissent faire un choix libre :

- Objectif de la vaccination : donner des explications claires et précises quant à la nature des HPV ; rappeler que 80 à 90% de la population est porteuse et que le virus est éliminé par l'immunité naturelle dans 90% des cas ; expliquer également que le vaccin vise à protéger contre l'apparition à long terme de certains cancers, et contre l'apparition de condylomes ; expliquer les enjeux de la vaccination universelle.
- Nature du vaccin : parmi les vaccins anti-HPV, c'est sans doute celui qui contient 9 souches HPV (vaccin nonavalent) qui sera retenu ; expliquer son action spécifique au regard des autres vaccins ; dire ce qui est contenu dans le vaccin ; rappeler qu'il ne couvre pas toutes les souches HPV et qu'il ne dispense donc absolument pas d'un suivi régulier.
- Degré d'urgence : le vaccin semble plus efficace s'il est administré à des sujets naïfs[15]; mais l'évolution des potentielles lésions peuvent évoluer dans un petit pourcentage de cas en cancer si et seulement si elles ne sont ni détectées ni traitées, ce qui rend le dépistage essentiel et efficace sur ce type de pathologies. Rappeler qu'entre les premières lésions et un potentiel cancer, s'écoulent 15 à 20 ans.
- Durée : on ne connaît pas la durée d'efficacité à ce jour.
- Fréquence : on ne sait pas à ce jour si un ou des rappels seront nécessaires.
- Les contre-indications, effets secondaires et risques inhérents : le manque de recul ne permet pas à ce jour de statuer sur les effets secondaires à long terme.
- Soins de suivi, les alternatives possibles : expliquer en quoi consistent les protocoles de dépistage et de traitements et pourquoi ils sont efficaces en Belgique.
- Répercussions financières : la vaccination anti-HPV est l'une des plus coûteuses au monde. Le coût de cette politique de santé est très important, d'autant plus qu'on ne sait pas à ce jour si des rappels seront nécessaires.

Comment ces informations nécessaires à un choix libre et éclairé seront-elles vulgarisées pour être la base d'un choix éclairé, aussi bien pour les enfants à qui le vaccin anti-HPV sera proposé en classe de 4e primaire, que pour leurs parents qui devront marquer expressément leur consentement ? Et cela en tenant compte également des différents niveaux de compréhension des enfants comme des adultes.

Être informé par les parents ou par l'école ?

M. Brotchi, dans sa proposition de résolution considère qu' « abaisser l'âge de la vaccination permettrait également d'éloigner, autant que faire se peut, le « rapport naturel » qui est fait entre la vaccination

[15] C'est-à-dire avant les premières relations sexuelles, qu'elles contiennent ou non une pénétration sexuelle, puisque les virus HPV se transmettent par simple contact.

des jeunes filles et le début de leur vie sexuelle[16] ». Il est important de souligner que parler du développement psycho-sexuel des enfants reste tabou dans notre société. Abaisser l'âge de la vaccination, ne serait-ce pas une façon de « dé-sexualiser » ce vaccin qui protège précisément contre un virus sexuellement transmissible ? Ne serait-ce pas aussi une manière d'éviter aux parents une discussion difficile à aborder, et donc de favoriser une plus grande acceptation du vaccin[17]? Il nous semble en effet qu'il existe un certain paradoxe entre l'abaissement de l'âge de la vaccination et la proposition d'impliquer et de responsabiliser davantage les enfants et les jeunes dans le choix de la vaccination.

Si les parents ne sont souvent pas les personnes les plus à l'aise pour parler de sexualité avec les enfants, des professionnel.le.s sont là pour ça. Depuis l'instauration de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) comme une mission obligatoire de l'école en 2012[18], les animateurs et animatrices en EVRAS souhaitent pouvoir sortir de la seule prévention contre les grossesses non désirées et les infections sexuellement transmissibles (IST) pour amener les élèves dans une réflexion plus globale sur leur vie relationnelle, affective et sexuelle, en amenant des questionnements sur le corps, les stéréotypes de genre, les inégalités, le respect, le harcèlement, etc. Il s'agit de favoriser une approche critique et d'essayer de donner progressivement dès le plus jeune âge des clés pour une sexualité épanouie, libre et responsable, dans une perspective de promotion de la santé globale, avec un focus sur la santé sexuelle et reproductive. Or, l'EVRAS n'est toujours pas à ce jour organisée ni en termes de contenu, ni en termes d'opérationnalisation[19]. Il semble donc difficile d'orchestrer à grande échelle une campagne globale d'information sur la question du HPV.

La promotion de la santé est un « processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci[20] ». Il nous semble que cette politique de vaccination universelle anti-HPV se situe dans des objectifs et temporalités différents. L'abaissement de l'âge de la vaccination permet probablement d'englober le vaccin dans les visites médicales déjà instituées (notamment lors de la visite en 6e primaire, qui comprend un bilan complet et le rappel du RRO[21]) : il est plus facile pour généraliser une politique de santé de s'attacher à un public « captif ». Mais quel pourrait être le vécu d'un·e jeune pour qui l'entrée dans la sexualité commencera à partir de neuf ans par le biais d'une vaccination sans consentement éclairé préalable contre la plus courante des infections sexuellement transmissibles ? Est-ce que cela ne serait pas en contradiction avec la volonté

[16] Proposition de résolution visant à renforcer et élargir la vaccination contre le papillomavirus humain (HPV) (1), texte adopté en séance plénière, 14 novembre 2018.

[17] « Abaisser l'âge de la vaccination permettrait également d'écarter le lien naturellement établi entre la vaccination des jeunes filles et le début de leur vie sexuelle. Le débat étant encore délicat, voire tabou dans certaines familles, vacciner plus tôt, lorsque les jeunes filles sont encore des enfants, permettrait d'éviter ce lien automatique et d'augmenter l'acceptation sociétale de ce vaccin. » Interpellation de M. Jacques Brotchi à Mme Alda Greoli, vice-présidente du gouvernement et ministre de la Culture et de l'Enfance, intitulée « Avenir de la vaccination contre le papillomavirus humain (HPV) en Fédération Wallonie-Bruxelles », 11 juin 2018

[18] http://www.enseignement.be/index.php?page=27276 (dernière consultation le 24 mai 2019), voir aussi la circulaire disponible en ligne : http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=4773 (dernière consultation le 10 mai 2019)

[19] Voir à ce titre les revendications de la Plateforme EVRAS : https://www.evras.be/generalisation/ (dernière consultation le 28 mai 2019)

[20] Charte d'Ottawa, 1986, [en ligne], http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf (dernière consultation le 17 mai 2019)

[21] https://www.vaccination-info.be/calendrier-de-vaccination/ (dernière consultation le 06 juin 2019)

affichée de rendre les enfants davantage autonomes et responsables vis-à-vis de leur santé ? Quel est le sens de vouloir rendre des enfants de 9 ans acteurs et actrices de décisions concernant leur vie sexuelle[22] alors que celle-ci n'est pas nécessairement une préoccupation centrale à cet âge-là[23], et alors même que le vaccin pourrait être choisi un peu plus tard par ces mêmes enfants devenus adolescent·e·s ? Et enfin, quelle égalité d'information entre les enfants, les jeunes et les adultes, au vu de l'absence d'organisation formelle de l'EVRAS en Belgique francophone ?

Conclusions

La perspective de la vaccination anti-HPV universelle ouvre de nombreuses questions. Au-delà des questions qui portent spécifiquement sur le manque de recul lié au vaccin, elle nous interroge sur notre vision de la santé sexuelle et reproductive de nos enfants. En matière de santé sexuelle et reproductive, le risque zéro est-il souhaitable, possible ? Quand bien même le vaccin serait efficace sur une longue durée (ce qui ne sera démontré que dans plusieurs décennies), sa généralisation serait-elle pourtant utile, étant donné que des moyens de dépistage sont déjà en place depuis longtemps pour les femmes et participent largement à la réduction des risques, avec un coût bien inférieur, et une sécurité éprouvée ? Il reste à réfléchir à une meilleure implication des hommes dans leur santé sexuelle et reproductive. Si nous ne sommes pas dans une position « antivax », nous questionnons ici les enjeux d'une politique de vaccination universelle extrêmement coûteuse[24] et aux effets encore méconnus, ainsi que ce paradoxe entre abaissement de l'âge de la vaccination et demande croissante d'autonomie auprès des plus jeunes. Les séances d'EVRAS pourraient représenter une belle opportunité pour creuser ces thématiques… et laisser le choix !

[22] Au sens de sexualité génitale.

[23] Voir à ce titre notre formation sur le développement de l'enfant : http://www.cere-asbl.be/spip.php?article9 (dernière consultation le 10 mai 2019)

[24] Le vaccin nonavalent recommandé par l'analyse du KCE (disponible en ligne ici : https://kce.fgov.be/fr/analyse-co%C3%BBt-efficacit%C3%A9-de-la-vaccination-des-gar%C3%A7ons-contre-le-virus-hpv ,(dernière consultation le 04 juin 2019) coûte environ 134 euros par dose. Le schéma vaccinal envisagé est de 2 à 3 doses par individu. A titre de comparaison, en France, « au prix actuel du Gardasil 9® hors taxes, soit 113 euros la dose il en coûterait pour vacciner 100% des garçons et des filles à partir de 11 ans avec un rattrapage jusqu'à 19 ans, deux doses jusqu'à 14 ans et trois doses à partir de 15 ans selon les recommandations 1,9 milliards pendant les deux premières années puis 180 millions d'euros annuels en vaccination de routine. Une bonne opération pour Merck, dont les recettes des ventes mondiales pour le Gardasil® en 2018 dépassent 3 milliards d'euros en augmentation de 37% par rapport à 2017, mais beaucoup moins bonne pour les finances publiques et la collectivité » (extrait du droit de réponse disponible en ligne : https://drive.google.com/file/d/1ElydjHmNaQ2MwL6ZMlBGzhHb3i7m5Jum/view (dernière consultation le 04 juin 2019)

Lien social, lien familial.

L'impact des nouveaux modes relationnels sur la parentalité et le développement de l'enfant.

2019|5
[parents]

« La "pauvreté en relation" est la nouvelle misère de nos sociétés développées[1] »

Par Christine Acheroy

Mots clés : isolement, lien social, soutien, famille

L'isolement social

Aujourd'hui, 7,8 % des Belges n'ont personne à qui demander de l'aide et 6,8 %, personne à qui parler de leurs problèmes personnels[2]. Les recherches montrent que l'isolement des individus est en augmentation[3]. Ce phénomène touche particulièrement les personnes âgées, mais il n'épargne pas les autres catégories d'âge. Mais de quoi parle-t-on lorsque l'on parle d'isolement ?

« L'isolement social est la situation dans laquelle se trouve la personne qui, du fait de relations durablement insuffisantes dans leur nombre ou leur qualité, est en situation de souffrance et de danger*. Les relations d'une qualité insuffisante sont celles qui produisent un déni de reconnaissance, un déficit de sécurité et une participation empêchée*[4] *».* Le sentiment de solitude est la dimension subjective de l'isolement social, car on peut parfois être très entouré.e mais se sentir isolé.e. La solitude, lorsqu'elle est choisie, est source de bien-être et peut être interrompue quand l'individu le désire. Mais subie, elle devient une souffrance, une perte, un risque[5]. Car l'être humain est un être social qui a besoin de lien

[1] Source: https://www.monalisa-asso.fr/isolement-social/c-est-quoi [en ligne], (dernière consultation le 04 juillet 2019)

[2] Source: Jamet, Marie, **«** Les pays européens où l'on souffre le plus de solitude **»,** *Euronews*, 2017, [en ligne], https://fr.euronews.com/2017/06/29/quels-sont-les-pays-europeens-ou-l-on-souffre-le-plus-de-solitude [en ligne], (dernière consultation le 04 juillet 2019)

[3] En France, en 2010, 36% des personnes disposaient de trois réseaux de sociabilité ou plus alors qu'en 2017, elles ne sont plus que 27%. Source: Serres, Jean-François, « Combattre l'isolement social pour plus de cohésion et de fraternité », p.69, Les avis du CESE, Rapport, Journal Officiel de la République Française, 2017, [en ligne], https://www.lecese.fr/travaux-publies/combattre-l-isolement-social-pour-plus-de-cohesion-et-de-fraternite (dernière consultation le 04 juillet 2019)

[4] Serres, Jean-François, « Combattre l'isolement social… », p.15, [en ligne], (dernière consultation le 04 juillet 2019)

[5] Source: https://www.monalisa-asso.fr/isolement-social/c-est-quoi (dernière consultation le 04 juillet 2019)

social. Pour Serge Paugam[6], les liens sociaux sont indispensables, « non seulement pour assurer sa protection face aux aléas de la vie, mais aussi pour satisfaire son besoin vital de reconnaissance, source de son identité et de son existence en tant qu'homme[7] ». Ils permettent, « à travers l'interaction avec d'autres, de narrer son histoire, de construire son identité[8] ». Par conséquent, une situation d'isolement sera marquée par un déficit de protection, un affaiblissement de la reconnaissance[9] et une perte d'identité.

Mais comment arrive-t-on à manquer de lien social ?

Le lien social, hier et aujourd'hui

Par lien social, on entend « l'ensemble des appartenances, des affiliations, des relations qui unissent les gens ou les groupes sociaux entre eux. Il vient dire la force qui lie, par exemple, les membres d'une famille entre eux, ou les membres d'une communauté[10] ». Il se mesure **«** au regard des contacts, de leur qualité, de leur densité et de leur périodicité[11] **»**. D'une part ce lien peut varier dans le temps et dans l'espace – être plus ou moins fort – et d'autre part, « les formes prises par le lien social se reconfigurent et reconfigurent les rapports individuels[12] ».

Ainsi, à partir des années 1960, les formes traditionnelles d'appartenance ont décliné et l'individu a été appelé progressivement à « s'inventer lui-même », à choisir son héritage, son identité, ses appartenances et sa morale[13]. L'approfondissement du processus d'individuation a induit que le lien social se construit dorénavant à partir de l'individu : il n'est plus hérité du passé ou imposé par le groupe. Plus électif, et basé sur les affinités, ce lien est aussi plus fragile. La crainte des engagements à long terme, qui pourraient restreindre la liberté de choix futurs, pousse l'individu à établir des liens faciles à dénouer et tend à les rendre temporaires[14]. Selon le sociologue Zygmunt Bauman, les structures, qui pourvoient les individus d'attaches solides, ont désormais tendance à faire place aux réseaux, qui leur permettent de se « connecter » et se « déconnecter ». Les liens qui en résultent deviennent ainsi

---

[6] Serge Paugam est sociologue, Directeur d'Etudes à l'Ecole des hautes études en sciences sociales et directeur de recherche au CNRS

[7] Paugam, Serge, « Introduction », dans : Serge Paugam éd., *Le lien social.* Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2013, p. 3-6. URL : https://www.cairn.info/le-lien-social--9782130620310-page-3.htm (dernière consultation le 10 juillet 2019)

[8] Zaouche Gaudron Chantal, *Exposés aux violences conjugales, les enfants de l'oubli.* ERES, « Enfance & parentalité », 2016, p. 83, 136 pages. ISBN : 9782749250311. DOI : 10.3917/eres.zaouch.2016.01. URL : https://www.cairn.info/exposes-aux-violences-conjugales-les-enfants--9782749250311.htm

[9] Source : Serres, Jean-François, « Combattre l'isolement social pour plus de cohésion et de fraternité »…, p.120

[10] Grange-Ségéral, Évelyne, « Lien social, lien thérapeutique, lien familial », *Connexions*, 2014/2 (n° 102), p. 6, DOI : 10.3917/cnx.102.0069. URL : https://www.cairn.info/revue-connexions-2014-2-page-69.htm, (dernière consultation le 04 juillet 2019)

[11] Selon l'étude de la Fondation de France, « Les Solitudes en France », 2014, https://www.monalisa-asso.fr/images/pdf/Les_solitudes_en_France_-_Fondation_de_France_2014.pdf (dernière consultation le 04 juillet 2019)

[12] Grange-Ségéral Évelyne, « Lien social, lien thérapeutique, lien familial »…, p. 74

[13] Source: Cusset, Yves, « Les évolutions du lien social, un état des lieux », *Horizons stratégiques*, 2006/2 (n° 2), p. 7, URL : https://www.cairn.info/revue-horizons-strategiques-2006-2-page-21.htm (dernière consultation le 04 juillet 2019)

[14] Bauman, Zygmunt, « Vivre dans la "modernité liquide" », entretien, URL: http://sspsd.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Vivre_dans_la_modernite_liquide._Entretien_avec_Zygmunt_Bauman.pdf
(dernière consultation le 04 juillet 2019)

fragiles et changeants, témoignant de notre société « liquide »[15]. La fragilité des liens est également renforcée par diverses tendances sociétales : les nouveaux modes de travail, la démographie, la dématérialisation des relations et la diminution de l'accès aux services publics[16].

Les nouvelles formes de liens familiaux…

Les liens de famille se sont également modifiés. La taille des familles s'est réduite[17], leur forme s'est diversifiée et les rapports en son sein ont changé. Les générations ne cohabitent plus et les séparations, courantes, provoquent une hausse des familles monoparentales et des familles recomposées[18].

Par ailleurs, les liens avec la famille élargie se sont affaiblis. Les visites aux parents, grands-parents, oncles, tantes… ont perdu leur caractère obligatoire et se font souvent plus rares. Par « famille », on entend généralement la famille restreinte, construite autour du couple. Cet isolement par rapport à la famille élargie, propre à l'évolution des sociétés occidentales, n'a pas de précédent dans l'histoire de l'humanité et provoquerait une charge de tension importante pour chaque membre du couple[19]. La relation avec le conjoint prend ainsi d'autant plus d'importance. Mais paradoxalement, la « liquidité » des liens caractériserait aussi de plus en plus la relation « conjugale » où chacun désire « avoir une relation sûre tout en demeurant libre de la briser à tout instant[20] ». Le glissement du statut de « conjoint » à celui de « partenaire » témoigne de ce processus de contractualisation plus éphémère des liens. Or, quand il y a incertitude sur l'avenir, angoisse de l'engagement à long terme, voire, éventuellement méfiance envers le « partenaire », le lien n'est pas solide[21].

… et leurs possibles effets sur le lien parent/enfant

Les évolutions évoquées précédemment ont modifié la position de l'enfant au sein de la famille. L'enfant est devenu le fondateur et le centre de la famille. Le lien parent/enfant semble être le seul lien qui ne

---

[15] Source : « "Société liquide" : le retour sur la pensée de Zygmunt Bauman », La Grande table des idées, 2ème partie, 13 janvier 2017, en ligne, https://www.franceculture.fr/oeuvre/les-enfants-de-la-societe-liquide (dernière consultation le 04 juillet 2019)
Une société est dite « liquide » quand « les situations dans lesquelles les hommes se trouvent et agissent se modifient avant même que leurs façons d'agir ne réussissent à se consolider en procédures et habitudes. » Source : Maggiori, Robert, « Zygmunt Bauman, il avait vu la "société liquide" » , Libération, 11 janvier 2017, [en ligne], https://www.liberation.fr/debats/2017/01/11/zygmunt-bauman-il-avait-vu-la-societe-liquide_1540689 (dernière consultation le 04 juillet 2019)

[16] Pour un aperçu plus détaillé de ces processus, consulter : Serres, Jean-François, « Combattre l'isolement social pour plus de cohésion et de fraternité »… p.101

[17] La majorité des individus nés entre 1950 et 1960 ont potentiellement au moins trois frères ou soeurs. Mais pour la génération suivante, cette catégorie ne compte plus que 21 % des individus. Source: Cusset, Yves, « Les évolutions du lien social, un état des lieux »… p.28

[18] Source: Serres, Jean-François, « Combattre l'isolement social pour plus de cohésion et de fraternité »… p.112

[19] *Ibidem*, pp. 174-175

[20] Bauman, Zygmunt, « Vivre dans la "modernité liquide" »…

[21] Source : Durif-Varembont, Jean-Pierre, « La parentalité contemporaine dans le contexte de fragilité du lien social », p.2, Rhizome nº37, URL : http://www.ch-le-vinatier.fr/orspere-samdarra/rhizome/anciens-numeros/rhizome-n37-de-l-exil-a-la-precarite-contemporaine-difficile-parentalite/la-parentalite-contemporaine-dans-le-contexte-de-fragilite-du-lien-social-1367.html (dernière consultation le 04 juillet 2019)

peut être brisé[22]. L'enfant est « tout » pour sa mère et/ou pour son père. Il représente l'enfance perdue ou idéalisée des parents. Le risque, c'est qu'il devienne un enfant roi, paresseux ou tyran. Ou, à l'inverse, qu'il soit rejeté parce qu'il ne répond pas aux attentes parentales, parfois au profit d'un frère ou d'une sœur plus performant.e[23]. En tous cas, il ne peut plus « prendre le temps de l'inachèvement et de la dépendance. Il doit être performant, marcher ou être propre avant les autres, bref, soutenir la comparaison, c'est-à-dire le narcissisme parental, mais aussi soutenir ses parents quand ils sont en difficulté et perçus comme fragiles[24] ». Quand cela arrive, il risque d'être happé dans un processus de parentification et d'oublier ses propres besoins.

Le lien parent/enfant peut aussi parfois être mis à l'épreuve lors des séparations parentales. Celles-ci induisent souvent une réduction des relations de l'enfant avec le parent qui n'en a pas la garde principale et la famille de celui-ci[25]. Cette diminution quantitative peut également avoir un impact sur la qualité du lien entre l'enfant et son parent, voire des autres membres de la famille.
Par ailleurs lorsque le rétrécissement de la famille prend la forme d'une relation duelle d'où le tiers est exclu, il s'ensuit une réduction de l'espace relationnel, et les enfants peuvent difficilement prendre de la distance par rapport aux dires des parents. La dépendance envers une seule personne les rend souvent prisonnier d'une lecture unique des événements, et notamment, de l'histoire familiale[26].
Cette réduction de l'espace relationnel ne prive-t-elle pas aussi l'enfant de relations précieuses pouvant soutenir son développement ?

Lien social, famille et soutien

Tout individu a besoin de soutien dès sa naissance, et ce besoin se maintient tout au long de la vie. Face à un événement stressant, quel que soit notre âge, chacun « active son système d'attachement et cherche, de manière plus ou moins spontanée, du soutien et du réconfort auprès de ses différentes figures d'attachement en fonction de leur hiérarchisation[27] ». Notre système d'attachement est donc actif « du berceau à la tombe[28] ».
La famille reste aujourd'hui encore une source fondamentale de soutien et de solidarité des individus, même si on parle plutôt des « proches », faisant référence autant aux ami.e.s qu'aux membres de la famille[29]. Le soutien familial est défini comme « la perception que possède un individu des réponses apportées par sa famille concernant le besoin de soutien et d'informations en fonction de ses besoins, ainsi que son niveau de satisfaction[30] ». La qualité des liens est donc un critère déterminant.
Quels effets le soutien des proches génère-t-il sur la famille et le bien-être de ses membres ?

---

[22] *Ibidem*, p.2
[23] *Ibidem*, p.2
[24] *Ibidem*, p.2
[25] Source: Cusset, Yves, « Les évolutions du lien social, un état des lieux … », p. 28
[26] Source : Durif-Varembont, Jean-Pierre, « La parentalité contemporaine… », p.5
[27] Zaouche Gaudron Chantal, *Exposés aux violences conjugales, …* p.73
[28] Bowlby, 1988, cité par Zaouche Gaudron Chantal, *Exposés aux violences conjugales,* … p. 73
[29] Source : Serres, Jean-François, « Combattre l'isolement social … », p.117
[30] Zaouche Gaudron Chantal, *Exposés aux violences conjugales,* … p. 75

Les effets du soutien social sur la parentalité et le développement des enfants

La périnatalité, par exemple, constitue un des moments de la vie où l'on est très vulnérable[31] et où l'on a besoin de soutien[32]. La présence de proches peut jouer un rôle protecteur et constituer un soutien précieux quand les jeunes parents peuvent partager leurs émotions et leurs réflexions sur leur vécu et leurs difficultés, et recevoir des éléments et des repères pour élaborer leur parentalité[33]. Les parents peuvent ainsi être rassurés, informés et/ou relayés dans les soins donnés au bébé, ce qui peut réduire leur anxiété, éviter des états dépressifs ou de *burnout* ; des situations susceptibles de détériorer les relations familiales et sociales et de perturber le développement de l'enfant[34]. Les proches influent donc sur le bien-être et les comportements des parents et, de ce fait, influent aussi, indirectement, sur le développement de l'enfant.
Mais les proches jouent également un rôle direct et essentiel dans l'intégration sociale et le développement de l'enfant. La naissance d'un enfant a d'ailleurs toujours été considérée, traditionnellement, comme un événement communautaire. La notion de « maisonnée », dans les sociétés traditionnelles, indique « la fonction que remplit toute une communauté auprès du bébé[35] ». Les jeunes mères sont ainsi accompagnées, dès leur grossesse et bien après la naissance du bébé… et les enfants bénéficient d'une diversité d'interactions et de relations. Des anthropologues étudiant des sociétés traditionnelles ont ainsi remarqué que sur une heure de temps, environ huit personnes s'occupent d'un bébé. Ceux-ci « passent de main en main d'un adulte ou d'un enfant plus âgé à un autre […]; on les embrasse, on les fait sauter en l'air, on leur chante des chansons et on leur parle[36] ». Le nombre moyen de pourvoyeurs de soins varie entre sept et quatorze personnes[37]. Chez les Indiens Pirahãs du Brésil, par exemple, les enfants « sont considérés comme liés à tout le monde et sous la responsabilité de chacun [38] ». Cette richesse des relations alloparentales pourrait être liée au développement précoce des compétences sociales observées chez les enfants de ces petites sociétés[39].

Dans nos sociétés, des chercheurs ont aussi observé que « plus le réseau de soutien de la mère est élevé et satisfaisant, moins l'enfant rencontre de difficultés de compétences sociales, d'adaptation

---

[31] Belot Rose-Angélique, Vennat Delphine, Moissenet Annick *et al.*, « Accès à la parentalité et isolement familial La nouvelle solitude des parents », *Dialogue*, 2013/1 (n° 199), p. 9, DOI : 10.3917/dia.199.0007. URL : https://www.cairn.info/revue-dialogue-2013-1-page-7.htm (dernière consultation le 04 juillet 2019)

[32] Pour des informations complémentaires, cf Faniel, Annick, « Réflexions sur la période postnatale », CERE, 2018, [en ligne], http://www.cere-asbl.be/spip.php?article220 (dernière consultation le 04 juillet 2019)

[33] Selon Missonnier et Solis-Ponton (2002), cité par Zaouche Gaudron, Chantal, *Exposés aux violences conjugales…*p. 83. Notons que certains réseaux sont inefficaces. Par exemple, lorsque certains membres deviennent un poids supplémentaire pour les parents ou renforcent des stratégies d'ajustement dysfonctionnelles.

[34] Les jeunes parents qui manquent de soutien et sont isolés peuvent aussi parfois « s'enfermer » avec leur bébé, avec le risque de créer des rapports fusionnels avec l'enfant et rendre difficiles les processus de séparations ultérieurs du bébé. Source : Chénard et coll., 1990 ; Rinfret-Raynor et coll., 1992 ; Savard, 2011. Source : Belot Rose-Angélique, Vennat Delphine, Moissenet Annick *et al.*, « Accès à la parentalité et isolement familial La nouvelle solitude des parents » … p. 17

[35] Belot Rose-Angélique, Vennat Delphine, Moissenet Annick *et al.*, « Accès à la parentalité et isolement familial La nouvelle solitude des parents » … p. 10

[36] Diamond, Jared, *Le monde jusqu'à hier. Ce que nous apprennent les sociétés traditionnelles*, Gallimard, 2013, p. 223

[37] *Ibidem,* p. 223

[38] Everett, Daniel, *Le monde ignoré des Indiens pirahãs*, p.137, cité par Diamond, Jared, *Le monde jusqu'à hier…* p. 224

[39] Diamond, Jared, *Le monde jusqu'à hier…* p. 225

sociale, et moins il présente de problèmes intériorisés et extériorisés. Le réseau de soutien de la mère atténue également les difficultés d'attachement de l'enfant et l'amène à avoir une perception positive du parent[40] ».

Conclusion

L'être humain a besoin de liens pour se développer, se construire et s'épanouir. Le bien-être social est d'ailleurs un élément repris par l'OMS dans sa définition de la santé[41]. Des liens familiaux et sociaux de qualité sont précieux car ils participent de la construction identitaire et du bien-être de l'individu, en lui procurant reconnaissance, repères et soutien. Comprendre leur importance est fondamental, dans un contexte social où les liens tendent à se fragiliser, offrant un environnement social restreint et parfois perturbé à l'enfant qui peut entraver son développement.
Cela permet aussi de chercher comment les renforcer, ou de pallier leur déficit en organisant un soutien professionnel de qualité. En ce sens, la prévention tout comme le soin sont nécessaires. Parce que, dans certains cas, les professionnel.le.s de terrain sont les seul.e.s ressources sociales, notamment des parents. Et parce que l'on ne peut oublier « qu'en soutenant la mère, on accompagne également l'enfant[42] ».

Finalement, face à la fragilité et la précarité des engagements, Zygmunt Bauman propose de retrouver, par la posture éthique de bonté – qui implique le don de soi, l'écoute et le dialogue… – la capacité de reconstruire « quelque chose ». Une bonté pratiquée en face à face, ancrée dans des visages, une morale de l'engagement[43] capable de relier. Une piste qui remettrait à l'honneur les pratiques et les métiers du *care*…

[40] Selon la recherche de Savard, 2011, cité par Belot Rose-Angélique, Vennat Delphine, Moissenet Annick *et al.*, « Accès à la parentalité et isolement familial La nouvelle solitude des parents … p. 17

[41] «Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19 juin -22 juillet 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948 ». Source : https://www.who.int/fr/about/who-we-are/frequently-asked-questions (dernière consultation le 04 juillet 2019)

[42] Zaouche Gaudron Chantal, *Exposés aux violences conjugales, …* p. 76

[43] Bauman, Zygmunt, Source : « "Société liquide" : le retour sur la pensée de Zygmunt Bauman », *La Grande table des idées*, 2e partie, France Culture, 13 janvier 2017, [en ligne], https://www.franceculture.fr/oeuvre/les-enfants-de-la-societe-liquide

Les enfants dans la ville

2019|6
[3 – 12 ans]

« Quelle est la représentation de ce que c'est qu'être dehors
et de ce qu'est la rue quand on a nous a interdit d'y marcher toute notre enfance ?
C'est le rapport au monde des enfants qui est transformé.[1] *»*

Par Lola Clavreul-Prat

Mots-clés : espace public, autonomie, libre circulation, liberté, développement

« Les oubliés de la ville[2] »

Les possibilités de mouvements et d'actions des enfants dans l'espace public ont été considérablement réduites en quelques générations. La cartographie urbaine s'est transformée, monopolisée dans sa majorité par les voies de circulation des divers véhicules qui peuplent nos villes, conditionnant —voire interdisant— désormais les déplacements libres de l'enfant avant un âge avancé. En parallèle, des transformations profondes des modes de vie ont accompagné ces mutations urbanistiques : modifications des rythmes de vie et de travail, intensification de l'individualisme et passage d'une communauté de vie à des cercles familiaux plus restreints et plus indépendants, sans oublier l'enfant mué en « enfant désir[3] », devenu précieux et « qu'il faut protéger ».

« Dans le passé, l'enfant appartenait tout naturellement à l'espace urbain, avec ou sans ses parents. Dans un monde de petits métiers et de petites aventures, il était une figure familière de la rue. (…) Cette ville où les enfants vivaient et circulaient, nous l'avons perdue ... Ce qui l'a remplacée n'est pas une autre ville, c'est la non-ville, l'anti-ville, la ville intégralement privatisée[4] ».

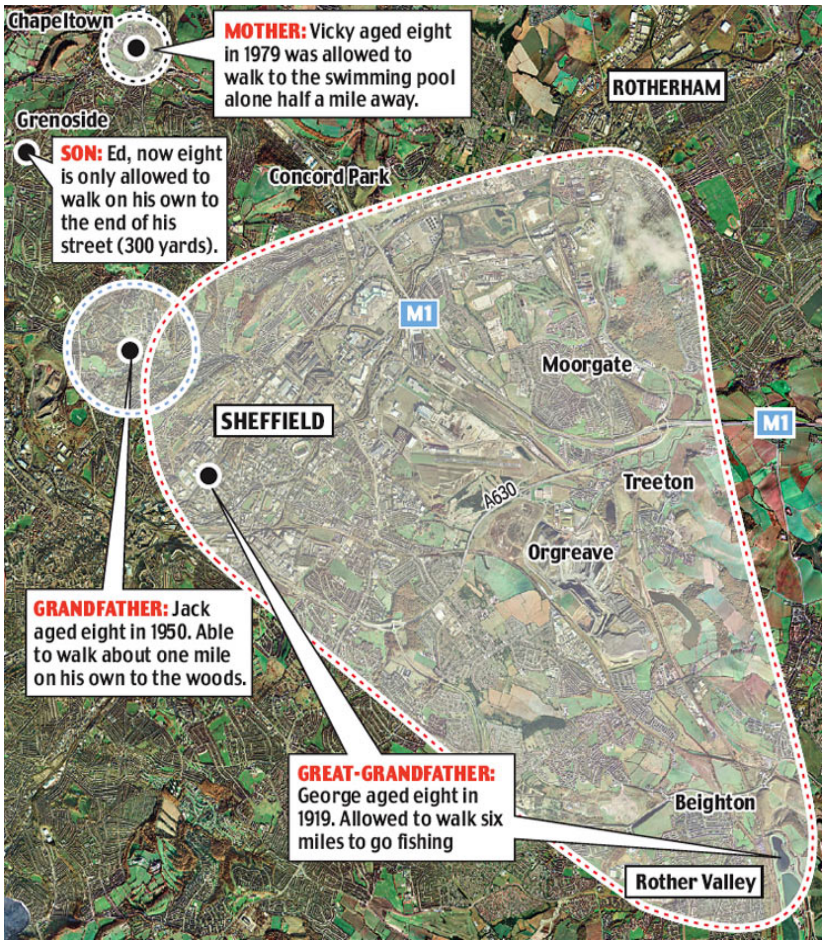
[1]Chardonnet-Darmaillacq, Sabine, citée par Schepman, Thibaut, in « Comment on a interdit aux enfants de marcher », [en ligne], https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-planete/20141001.RUE6001/comment-on-a-interdit-aux-enfants-de-marcher.html (dernière consultation le 9 juillet 2019)

[2] Legué, Pascale, « La place de l'enfant dans la ville, un oubli des politiques urbaines », La Gazette, 2016, [en ligne] https://www.lagazettedescommunes.com/475485/la-place-de-lenfant-dans-la-ville-un-oubli-des-politiques-urbaines-pascale-legue/ (dernière consultation le 03 juillet 2019)

[3]Gauchet, Marcel, « L'enfant du désir ». *Le débat*, n° 132, novembre – décembre 2004, p. 98–121

[4] Philippe Ariès, « L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville » in « Essais de mémoire 1943-1983

Comme le montre Marjolaine Koch[5], la ville est devenue un lieu de passage de lieu privé en lieu privé, « hostile à ceux qui tentent d'en faire un autre usage », et en particulier hostile aux enfants, qui sont ceux qui ont perdu le plus d'espace disponible en quelques décennies. En 2007, le médecin britannique William Bird a publié une carte rendant compte de l'ampleur des zones géographiques dans lesquelles les enfants de 8 ans pouvaient circuler, et ce, pour quatre générations successives[6] : le résultat est sans appel. Là où l'arrière-grand-père George disposait d'une large aire de circulation et pouvait marcher seul près de 9 kilomètres pour aller à la pêche, Ed, 8 ans en 2007, est seulement autorisé à aller tout seul au bout de sa rue, à moins de 300 mètres.



Comment pouvons-nous comprendre ce phénomène de rétrécissement de l'espace public pour les enfants ? Quels en sont les contextes et les conséquences ? Quelles initiatives visent à la réintégration et à la réappropriation de l'espace public pour et par les enfants ? Quels en sont les freins, du côté des adultes ? Du côté des enfants ? Telles sont les questions que nous nous posons ici.

---

[5] Koch, Marjolaine « Espace public : quelle place pour les enfants dans la ville ? », 2016, [en ligne], http://www.lettreducadre.fr/13048/espace-public-quelle-place-pour-les-enfants-dans-la-ville/ (dernière consultation le 29 juillet 2019).

[6] Derbyshire, David, « How children lost the right to roam in four generations » Mailonline, 2007, https://www.dailymail.co.uk/news/article-462091/How-children-lost-right-roam-generations.html (dernière consultation le 18 juillet 2019).

L'enfant et la ville au cours des siècles

Une des raisons qui expliquent la quasi disparition des enfants de l'espace public tient au fait que la place et le rôle de l'enfant se sont considérablement modifiés au cours des siècles. Etudiant les représentations iconographiques de la famille, l'historien Philippe Ariès met en évidence un fonctionnement familial où la spécificité de l'enfant est d'abord ignorée et méconnue, puis peu à peu intégrée dans l'ensemble familial[7]. Au XXe siècle, avec les possibilités de planification des naissances grâce notamment à la contraception, l'enfant devient davantage un choix, un projet. Ce glissement va se poursuivre jusqu'à ce que l'enfant occupe une place centrale au sein de la famille. En devenant pour la bourgeoisie le porteur du projet familial, c'est-à-dire celui qui va réaliser le projet d'ascension sociale, il devient un « bien précieux », celui sur qui l'avenir repose… et qu'on ne peut donc plus laisser aller librement dans la rue sans crainte.

Cette reconnaissance du caractère unique de chaque enfant s'est réalisée en parallèle de fortes transformations dans sa façon d'habiter l'espace public urbain. Pour Philippe Ariès, « *un long mouvement de privatisation l'a retiré peu à peu de l'espace urbain qui cessait dès lors d'être un espace de vie épaisse où le privé et le public ne se distinguaient pas, pour devenir un lieu de passage réglé par les logiques transparentes de la circulation et de la sécurité…*[8] ». En quelques décennies, les enfants ont subi cette transformation de la ville d'un lieu de vie à un espace de circulation, et se retrouvent cantonné·e·s dans des espaces de vie réduits et sécurisés. En effet, les villes se sont adaptées à la circulation toujours plus rapide et intensive de toujours plus de véhicules. Malgré le fait que, en partie sur le modèle de la gentrification, certaines zones piétonnières aient été créées dans les centres, la ville est dominée par la circulation motorisée[9] et ne favorise souvent guère la mobilité des piétons en toute sécurité, et encore moins celle des enfants. Ajoutons à cela, que les espaces et temps de vie se sont considérablement transformés : là où une certaine vie en commun existait par le contact quotidien avec le voisinage et les commerces de proximité, les adultes travaillent désormais souvent plus loin de chez eux, les trajets se font alors plus longs, et davantage en voiture, et la vie de quartier se raréfie au profit d'une vie dans des espaces cloisonnés (espace familial, travail, consommation). Ce retrait progressif de la vie de quartier vers des espaces privatisés s'accompagne de mutations dans la perception de la rue : ne pourrait-on pas affirmer que cet espace public extérieur est peuplé des craintes multiples des adultes : accidents divers, enlèvements, violences physiques ou verbales… ? Et ce d'autant plus que disparaît peu à peu un regard de la communauté qui pourrait garantir la sécurité des enfants. Dans un double mouvement, le retrait progressif des enfants de l'espace public (parfois brutalement accéléré par des évènements tragiques comme l'affaire Dutroux en Belgique) et la colonisation des villes par des « adultes motorisés[10] » utilisant la ville comme lieu de passage, ont résulté en un « abandon de la rue par les enfants » selon l'anthropologue Pascale Legué.

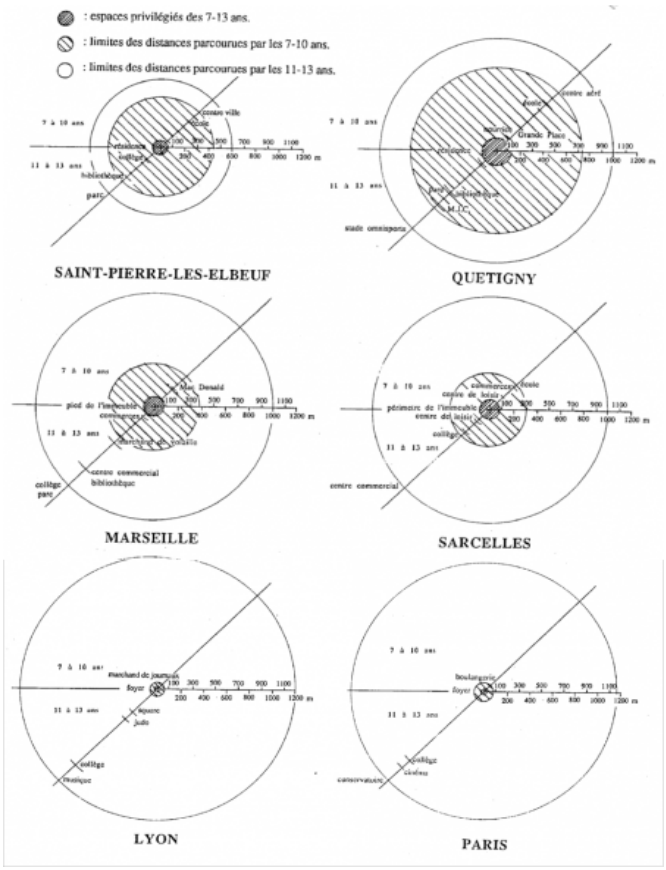
---

[7] Ariès, Philippe, « L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville » *in Essais de mémoire 1943-1983*

[8] Ariès, Philippe, *op. cit.*

[9] Voir à ce titre : http://www.copenhagenize.com/2014/09/the-arrogance-of-space-paris-calgary.html

[10] Voir aussi, Schepman, Thibaut, « Comment on a interdit aux enfants de marcher », [en ligne], https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-planete/20141001.RUE6001/comment-on-a-interdit-aux-enfants-de-marcher.html (dernière consultation le 9 juillet 2019)



Sphères concentriques représentant les déplacements autorisés des enfants dans divers univers urbains.
« L 'enfant dans la ville », étude ethnologique, Pascale Legué, 1994, SCIC-CDC

Mais les restrictions de mouvement qui en découlent vont-elles dans le sens du bien-être global des enfants ?

Besoins de l'enfant

Paradoxalement, alors que les enfants ont un besoin physiologique de bouger et de se dépenser, ils/elles se trouvent relégué·e·s dans des espaces de vie de plus en plus réduits et réduit·e·s à une mobilité autonome limitée, que ce soit dans le cadre familial ou scolaire. On peut se demander d'ailleurs si la réponse à ce besoin n'est parfois pas organisée de manière utilitariste, sortant de toute idée de plaisir. L'exercice physique, enjeu de santé et injonction faite aux parents pour leurs enfants, se trouve contredit par les pratiques qui font que les enfants sont aujourd'hui majoritairement cloisonné·e·s dans des espaces amenuisés et dans des trajets motorisés[11]. Or, si le corps est limité à des déplacements

[11] Source : https://www.touring.be/fr/presse/touring-enquete-66-belges-conduisent-leurs-enfants-voiture-lecole (dernière consultation le 9 juillet 2019)

contraints et utilitaristes, où est passé le plaisir de pouvoir se mouvoir librement, que ce soit pour se rendre à l'école ou à un loisir ?

Les enfants, lorsqu'ils/elles occupent l'espace public, vont souvent se trouver dans lieux « standardisés dans leur aménagement[12] ». C'est donc non seulement leur liberté de mouvement qui se trouve réduite, mais aussi la possibilité de prendre des risques et de rentrer dans une véritable dynamique d'exploration, deux moteurs fondamentaux de l'apprentissage[13]. « Il faut défendre le droit à l'aventure pour nos enfants surprotégés[14] » titrait Claire Levenson dans une article paru en 2014 où elle mettait en évidence la nécessité de laisser les enfants apprendre à mesurer les risques et dangers par eux-mêmes. Ceci peut-il se faire dans un environnement « aseptisé » ou sur-sécurisé ? Peut-on appréhender le monde dans un parc à jeux fermé et au sol recouvert de dalles amortissantes ?

Il s'agit donc non seulement de permettre peu à peu aux enfants de développer leur motricité globale, mais aussi de leur permettre d'appréhender leur environnement, c'est-à-dire de l'observer et d'y trouver leur place, et de ne pas restreindre leur besoin de découverte. Face à ces constats, comment recréer des espaces publics propices à répondre à ces besoins spécifiques des enfants ?

En 2019 : des initiatives existantes pour que les enfants se réapproprient l'espace ?

Dans de nombreux établissements scolaires naissent des initiatives visant à permettre aux enfants de découvrir leur environnement : des sorties vélos, pour apprendre à circuler en ville et maîtriser les codes de circulation, ou encore des « vélobus » pour permettre aux enfants de ne pas toujours aller à l'école en voiture.

En ce qui concerne la circulation à pied dans un environnement urbain, on peut citer les « classes de ville ». Ces séjours éducatifs existent un peu partout en Belgique et proposent à des groupes scolaires de partir à la découverte d'ensembles urbains. Si pour certaines, l'intérêt est d'abord touristique, pour d'autres elles s'appuient sur des enjeux d'autonomie et d'apprentissage de la confiance en soi, et ce dès le plus jeune âge[15].

Voir aussi : Montulet, Bertrand et Hubert, Michel « Se déplacer avec des enfants à Bruxelles ? », *Brussels Studies* , [en ligne], Collection générale, n° 15, mis en ligne le 11 février 2008, https://journals.openedition.org/brussels/535 (dernière consultation le 9 juillet 2019)

[12] Koch, Marjolaine, « Espace public : quelle place pour les enfants dans la ville ? », 2016, [en ligne], http://www.lettreducadre.fr/13048/espace-public-quelle-place-pour-les-enfants-dans-la-ville/ (dernière consultation le 29 juillet 2019)

[13] Source : Faniel, Annick, « De l'importance de la prise de risque dans l'éducation et le développement moteur de l'enfant » http://www.cere-asbl.be/spip.php?article14 (dernière consultation le 9 juillet 2019)

[14] Levenson, Claire, « Il faut défendre le droit à l'aventure pour nos enfants surprotégés », Slate, 2014, http://www.slate.fr/culture/85803/enfants-aventure (dernière consultation le 21 juin 2019)

[15] Voir à titre d'exemple : https://www.parcparmentier.be/classes.html (dernière consultation le 9 juillet 2019) ou encore les classes de ville de la Province de Liège, offrant un autre regard sur la ville aux enfants de 6 à 12 ans : https://www.provincedeliege.be/fr/node/230 (dernière consultation le 9 juillet 2019)

Par ailleurs on observe une amélioration des abords des écoles avec parfois même la fermeture de certaines rues aux heures scolaires afin de permettre aux enfants de disposer de la rue sans véhicules en circulation. Ainsi à Bruxelles, des mesures ont été prises pour transformer treize rues en « rues scolaires »[16]. Si ces mesures ont d'abord été prises pour améliorer la qualité de l'air aux abords des écoles et dans les cours de récréation, le ministre de la mobilité, Pascal Smet, propose d'aller plus loin en améliorant la sécurité non seulement des abords des écoles, mais également des trajets scolaires en passant par des « traversées sécurisées, des pistes cyclables séparées et des trottoirs de qualité[17] » afin de permettre que « la ville dans sa globalité [soit] aménagée en tenant compte des enfants ». Car c'est là tout l'enjeu : dans son ensemble, l'espace urbain est rarement pensé pour convenir à tous les types de piéton, et en particulier pour les enfants[18]. Même si de nombreuses villes amorcent des transitions vers d'autres modèles de partage de l'espace, en créant par exemple des espaces piétonniers ou des pistes cyclables, l'enfant reste difficile à aborder comme un élément central de la réflexion urbanistique. Faut-il créer des aménagements pour rendre acceptable un espace inadapté, ou faut-il repenser la façon dont nous créons ces espaces communs ? On note une difficulté à penser ces aménagements urbains en prenant en compte « les aspects évolutifs et imprévisibles de la vie », et dans une perspective d'exigence du risque zéro, face à des enfants dont la nature fait qu'ils/elles « ne se confirment que rarement, et certainement moins que des adultes, à des usages attendus[19]».

Enfin, on peut se demander quelle est la participation des enfants dans la façon d'envisager, de créer ou de modifier ces mêmes espaces : quelle place est donnée à leur participation active et citoyenne dans les aménagements possibles de l'espace public ?

Conclusion

Les espaces internes et extérieurs coïncident : la possibilité de circuler renvoie à la question de la liberté non seulement de se mouvoir mais également de penser. Les enjeux liés à la libre circulation dans l'espace public concourent à une participation plus incarnée des enfants au monde auquel ils et elles appartiennent. La rue est un lieu d'apprentissage social : le risque zéro étant utopique, il est possible de la voir comme un lieu d'expériences, de rencontres, de découvertes. Dans une perspective d'inclusion, n'est-il pas fondamental de donner dès le plus jeune âge aux enfants des clés nécessaires à la libre appréhension de notre univers commun, qu'il soit urbain ou plus largement citoyen ? Pour paraphraser Kahn, une ville devrait être telle qu'un enfant puisse ressentir, en marchant dans les rues, ce qu'il/elle voudra être un jour[20].

---

[16] https://mobilite-mobiliteit.brussels/fr/diy-rue-scolaire (dernière consultation le 9 juillet 2019)

[17] https://www.rtbf.be/info/regions/bruxelles/detail_bruxelles-bientot-13-rues-scolaires-pour-securiser-les-abords-de-26-etablissements?id=10188892 (dernière consultation le 9 juillet 2019)

[18] Weber, Bendicht, « L'enfant : un impensé du travail de conception architecturale ? », [en ligne], https://www.metropolitiques.eu/L-enfant-un-impense-du-travail-de.html (dernière consultation le 11 juillet 2019)

[19] *Ibidem*

[20] Kahn, Louis, *Silence et lumière. Choix de conférences et d'entretiens, 1955-1974* , traduction française de Mathilde Bellaigue et Christian Devillers , Editions du Linteau, Paris,1996

Penser la notion d'autonomie au regard des enfants

2019|7
[tous âges]

Par Christine Acheroy

Mots clés : autonomie, développement, éducation

En Occident, l'autonomie s'est imposée comme valeur et objectif essentiels de la socialisation des enfants. Les divers projets pédagogiques (scolaires ou de milieux d'accueil notamment) en témoignent. Mais que met-on derrière le mot « autonomie » ? Comment penser ce concept au regard de l'enfance ?

Qu'est-ce que l'autonomie ?

Le mot « autonomie » est un concept ambigu aux contours flous, employé à propos de réalités très disparates[1]. Par « autonomie » on entend : l'autonomie physique et pratique, affective et sociale, intellectuelle et morale[2] :

- l'autonomie première est physique et pratique. Elle permet à l'enfant, par la maitrise du corps et du langage, de se libérer du besoin d'aide systématique de l'adulte ;
- l'autonomie affective et sociale relève de la construction identitaire. Elle fait référence à la capacité de l'individu de se libérer des déterminismes psychologiques et sociaux ;
- l'autonomie intellectuelle et morale est la capacité de penser et d'agir par soi-même sur le monde et sur soi. Elle implique une capacité de lecture critique du monde et de soi, fondement des

[1] Source: Le Coadic, Ronan, « L'autonomie, illusion ou projet de société ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2006/2 (n° 121), p. 325 et suivantes. DOI : 10.3917/cis.121.0317, [en ligne], https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2006-2-page-317.htm?contenu=resume (dernière consultation le 21 mai 2019)

[2] Source: Raab, Raphaëlle, « Construire l'autonomie des élèves… Oui, mais de quelle autonomie parle-t-on ? », Colloque International, *Les questions vives en éducation*, Nantes, 5,6 et 7 juin 2013, [en ligne], https://docplayer.fr/53282763-Construire-l-autonomie-des-eleves-oui-mais-de-quelle-autonomie-parle-t-on.html (dernière consultation le 21 mai 2019)

actes responsables : « c'est la conscience des actes qu'on assume qui aboutit à la responsabilité[3] ».

Pour mieux cerner les différentes formes relatives à ce concept, nous proposons de les aborder à travers trois paradoxes : liberté et contrainte, indépendance et dépendance, affirmation de soi et lien social.

Liberté ou contrainte ?

La racine grecque « auto » fait référence à « soi-même ». Quant à « nomos », il renvoie au sens de « Loi »[4]. L'autonomie serait ainsi la capacité d'un individu ou d'un groupe d'agir selon ses propres « lois », de se gouverner lui-même. Mais, dans le projet d'éducation à l'autonomie, cette liberté d'autogouvernance est celle d'un être social qui s'inscrit dans une communauté plus large[5] où il « ne se fait pas à lui seul la loi, il ne peut la faire qu'après s'être inscrit dans la loi humaine partagée[6] ». En ce sens, si l'individu autonome est « celui qui suit des règles morales[7] personnelles perçues comme une nécessité interne[8] », comment établit-il ces règles ? Ne sont-elles pas celles de la société, intériorisées et appropriées par l'individu au cours du processus de socialisation ?
Par ailleurs, de quelle liberté disposent les individus lorsque l'autonomie traduit une attente vis-à-vis d'eux — voire une injonction — et renvoie à la responsabilisation individuelle de leurs succès et leurs échecs ?

Indépendance ou dépendance ?

Le Larousse définit la capacité de quelqu'un à être autonome par le fait de « ne pas être dépendant d'autrui[9]». L'autonomie serait-elle synonyme d'indépendance ? Serait-elle une sorte d'autosuffisance[10] ? Comme l'ont montré les théoriciennes du « care », la dépendance de l'être humain est pourtant bien

---

[3] Guindon, 1982/2001, p.101, cité par Raab, Raphaëlle, Raab, Raphaëlle, « Construire l'autonomie des élèves… »

[4] Par « nomos », on entend « ce qui est attribué en partage », qui relève de l'ordre, de la tradition. « Ce qui vaut pour un groupe d'être vivants. Source: Des Places, Edouard, « Nature et loi », in *L'antiquité classique*, Tome 16, fasc. 2, 1947. pp. 329-336; doi : https://doi.org/10.3406/antiq.1947.2808, [en ligne], https://www.persee.fr/doc/antiq_0770-2817_1947_num_16_2_2808 (dernière consultation le 21 mai 2019)

[5] « nomos » fait référence à la « forme écrite de la coutume ». Ainsi, cette référence au « soi » est celle d'un sujet envisagé « dans son rapport à l'autre » et non de manière isolée. Source : Monsengwo, L., La notion de *nomos* dans le Pentateuque grec , E.P.I.B., 2005, p. 27, [en ligne], https://books.google.be/books?id=Ve4cEXOcqQC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=:++Monsengwo,+L.,+%C2%AB+La+notion+de+nomos+dans+le+Pentateuque+grec+%C2%BB,&source=bl&ots=4aK6_B8kn&sig=ACfU3U2iadw8rkWvylDpB0hsg0RpLukvog&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwjXxfv5qKziAhWIa1AKHaf6AM4ChDoATALegQICBAB#v=onepage&q=%3A%20%20Monsengwo%2C%20L.%2C%20%C2%AB%20La%20notion%20de%20nomos%20dans%20le%20Pentateuque%20grec%20%C2%BB%2C&f=false (dernière consultation le 21 mai 2019)

[6] Source : Touati, Armand, *Autonomies: construction et limites*, Hommes et perspectives, Paris, 1991, cité par D. Chauffaut & al., « La notion d'autonomie dans le travail social: l'exemple du RMI », in *Cahiers de recherches* nº 186, CREDOC, 2003, p. 17, [en ligne], https://www.credoc.fr/publications/la-notion-dautonomie-dans-le-travail-social-lexemple-du-rmi (dernière consultation le 21 mai 2019)

[7] Notons que l'autonomie n'est pas vue sous l'angle de la moralité par tous les auteurs.

[8] Piaget, Jean, selon Devries, Rheta, « L'éducation constructiviste à l'école élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif », in *Revue française de pédagogie*, nº 119, 1997, p. 58, [en ligne], http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF119_6.pdf (dernière consultation le 21 mai 2019)

[9] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779?q=autonomie#6751 (dernière consultation le 21 mai 2019)

[10] autosuffisant : « dont les ressources propres sont suffisantes pour assurer les besoins essentiels », https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autosuffisant_autosuffisante/6865 (dernière consultation le 21 mai 2019)

plus réelle que son indépendance, et l'autonomie se fonderait plutôt sur la reconnaissance de l'interdépendance et de la vulnérabilité comme fondements de la condition humaine[11]. Edgar Morin défend également l'idée de lien entre dépendance et autonomie. Pour lui, plus l'individu s'inscrit dans des dépendances, plus il est autonome : « nous construisons notre autonomie psychologique, individuelle, personnelle, à travers les dépendances que nous avons subies qui sont celles de la famille, la dure dépendance au sein de l'école […]. Toute vie humaine est un tissu de dépendances incroyables[12] ». La dépendance ne se limite d'ailleurs pas à la phase de construction de l'autonomie de l'individu mais concerne également son exercice quotidien : l'autonomie de l'autre et l'interdépendance constituent les conditions de ma propre autonomie[13].

Affirmation de soi ou de lien social ?

Álvaro Moreno[14], pour sa part, met en évidence le caractère identitaire de l'autonomie. Selon lui, « l'agir d'un être autonome participe à la constitution de cet être. C'est la raison pour laquelle un agent autonome est un système qui agit non seulement par lui-même, mais aussi pour lui-même, c'est-à-dire qui est à la fois source et destinataire de ses actions[15]». Mais l'autonomie peut-elle être réduite à cette dimension identitaire autocentrée ? Pour Jean-Claude Quentel[16], la dimension identitaire s'inscrit dans un lien social fondé sur l'égalité, la réciprocité et la responsabilité : « être autonome revient à être en mesure de marquer son identité à travers des rapports de parité et, par ailleurs, de définir sa responsabilité[17] à travers des échanges où l'on s'oblige mutuellement[18] ».
Il y aurait ainsi, dans l'autonomie, à la fois : une dimension identitaire – « l'affiliation identitaire » – et une dimension sociale – « l'affiliation contributive »[19].

---

[11] Les philosophies du *care*. Source : Delassus, Eric, « L'éthique du care: Vulnérabilité, autonomie et justice », 2012, [en ligne], https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/701247/filename/ethique_du_care.pdf (dernière consultation le 21 mai 2019)

[12] Morin, Edgar, « Peut-on concevoir une science de l'autonomie? » in *Cahiers Internationaux de Sociologie* Nouvelle série, Vol. 71, Les sociologies (Juillet-Décembre 1981), p.261, [en ligne], https://www.jstor.org/stable/pdf/40689958.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents (dernière consultation le 21 mai 2019)

[13] Garreau et Le Goff, 2010, Jouan & Laugier, 2009, Malherbe, 1997, cités par Raab, Raphaëlle, « Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire », in *Éducation et socialisation*, 41 | 2016, p. 4, [en ligne], https://journals.openedition.org/edso/1663#quotation (dernière consultation le 21 mai 2019)

[14] Álvaro Moreno enseigne la philosophie des sciences à l'UPV/EHU, université du Pays basque espagnol. Il fait également partie du groupe de philosophie de la « Biología-IAS Research Group de la UPV/EHU ». Ce groupe, constitué de philosophes et de scientifiques, se centre sur l'étude des systèmes autonomes, le concept d'information biologique et de vie artificielle, à partir des perspectives de la biologie théorique et de la philosophie.

[15] Moreno, Alvaro, « Auto-organisation, autonomie et identité » in *Revue internationale de philosophie*, 2004/2 (n° 228), p. 135-150, [en ligne], https://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2004-2-page-135.htm (dernière consultation le 21 mai 2019)

[16] Jean-Claude Quentel est psychologue clinicien, professeur à l'Université européenne de Bretagne (Rennes 2) et chercheur au Centre Interdisciplinaire d'Analyse des Processus Humains et Sociaux (CIAPHS), Université de Rennes 2. Il est également l'auteur de nombreux articles et ouvrages.

[17] La responsabilité n'est pas considérée ici d'un point de vue légal mais d'un point de vue anthropologique. Elle se réfère à la « capacité de prendre part au fonctionnement de la communauté, c'est-à-dire d'exercer des responsabilités vis-à-vis d'autrui et de manifester en fin de compte ce qu'on pourrait appeler une « utilité sociale ». Une société constitue de ce point de vue un vaste échange de services, dans lequel chacun donne et reçoit en même temps ». Quentel, Jean-Claude, « L'autonomie de l'enfant en question », in *Recherches en Education* nº20, 2014, p.29, [en ligne], http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no20.pdf (dernière consultation le 21 mai 2019)

[18] *Ibidem*, p.29

[19] *Ibidem*, p.29. Notons que Raphaëlle Raab conceptualise également l'autonomie à travers deux pôles semblables : l'autonomie « du sujet » et l'autonomie « citoyenne ». Raab, Raphaëlle, « Construire l'autonomie des élèves… »

Ces réflexions nous mènent à concevoir l'idée d'autonomie, à la fois comme une capacité d'affirmation de soi – la capacité de se libérer des déterminismes psychologiques et sociaux, de choisir ses groupes d'appartenance et d'établir des rapports sociaux égalitaires – et comme une affirmation d'appartenance sociétale – la capacité de s'inscrire dans une communauté/société, en s'appropriant les normes fondamentales qui permettent le vivre ensemble et en prenant part à son fonctionnement à travers l'exercice de responsabilités vis-à-vis d'autrui.

Mais peut-on aborder l'autonomie, ainsi décrite, dans le cadre de l'enfance ?

Des enfants autonomes ?

Pour Jean-Claude Quentel, si l'on se réfère à cette définition, les spécificités de fonctionnement caractéristiques de l'enfance ne permettent pas à l'enfant d'être autonome. Tout d'abord, selon lui, avant son entrée dans l'adolescence, l'enfant ne parvient pas à relativiser son point de vue moral et à le mettre en négociation avec autrui. Il ne peut donc pas prendre le recul qui permet de relativiser son fonctionnement par rapport à autrui[20]. Ensuite, il n'est pas capable de prendre du recul sur lui-même en inscrivant son vécu dans un récit linéaire, car cette aptitude suppose une forme d'abstraction, une distance, une « absence à soi-même[21] » et à autrui à laquelle l'enfant n'a pas encore accédé. Or cette capacité d'absence serait nécessaire pour affirmer sa singularité face à autrui et établir des relations interpersonnelles symétriques. Ainsi, d'une part, l'enfant n'est pas capable de « prendre de la distance » dans ses relations et de s'affirmer dans une identité propre. D'autre part, il dépend toujours des adultes, avec qui il entretient des relations asymétriques. Cette situation changerait à l'adolescence, marquant l'émergence de l'autonomie chez l'individu[22].
Finalement, l'enfant n'a pas non plus la capacité d'exercer des responsabilités sociales, dans le sens où « être responsable revient (donc) à assumer pour autrui une tâche à partir d'une forme de délégation[23]».

Par conséquent, « il ne suffit pas d'agir comme si l'enfant était capable de faire preuve d'autonomie pour qu'elle surgisse en lui. En revanche, il faut le préparer à l'exercer […], il faut offrir à l'enfant les conditions les meilleures pour que, au moment où il sera en mesure de l'exercer, il puisse véritablement le faire[24] ». Pour Jean-Claude Quentel, telle est la responsabilité des adultes ; une responsabilité qu'ils ne peuvent assumer sans exercer un pouvoir sur l'enfant, mais un pouvoir dont ils ne peuvent abuser. Ce *pouvoir* est un *devoir*, une sorte de dette dont l'adulte s'acquitte en prenant cette responsabilité, et que l'enfant devenu adulte pourra à son tour prendre en charge[25].
Mais quelles sont les conditions d'émergence de l'autonomie et comment les adultes peuvent-ils participer à leur mise en oeuvre ?

---

[20] Source: Quentel, Jean-Claude, « L'autonomie de l'enfant en question »… p. 26
[21] *Ibidem*, p.27
[22] *Ibidem*, p.29
[23] *Ibidem*, p.29
[24] *Ibidem*, p.30
[25] Source: Quentel, Jean-Claude, « L'autonomie de l'enfant en question »… p. 30

Les conditions d'émergence de l'autonomie

Ce qui rend possible l'autonomie, c'est un processus de socialisation et des relations qui permettent à l'enfant d'apprendre à « se gouverner ». Cela implique que l'enfant puisse développer ses capacités créatives et sa personnalité, et en même temps être socialisé. Pour Judit Falk[26], ce processus commence dès la naissance. Selon elle, « les premières expériences de l'autonomie existent dès le stade de nouveau-né, dans toute activité initiée par l'enfant lui-même, sans l'intervention directe des adultes, et orientée par le plaisir et l'envie d'agir ». Elles constitueraient les fondements de l'autonomie adulte[27].

Par ailleurs, laisser le bébé agir de sa propre initiative « transforme radicalement le regard de l'adulte sur l'enfant et marque profondément la nature de leur relation[28] ». D'une part, l'enfant devient un partenaire actif dans une relation où l'adulte n'est pas le seul initiateur de l'interaction. D'autre part, la relation entre l'adulte et l'enfant se construit ancrée dans le respect. Le respect de l'enfant et la coopération sont à privilégier par rapport à la régulation par autrui, qui favorise le développement d'une attitude de soumission. Car la contrainte excessive et permanente peut produire un comportement social de surface et renforcer la tendance de l'enfant à dépendre de régulations purement externes[29]. Elle peut alors engendrer trois sortes de réactions : « la révolte, le conformisme ou le calcul[30] ».

Selon Judith Falk, d'autres attitudes des adultes génèrent également un semblant d'autonomie chez l'enfant, mais sans réelle autonomie : le conditionnement, une exigence de précocité et une attitude de « laisser-faire[31] ». Elle en explique les mécanismes et impacts éventuels :

- Le conditionnement induit que l'enfant s'habitue à ce qu'on attend de lui et agit en fonction. Il donne l'impression de coopérer alors qu'en fait, il obéit ;
- L'exigence de précocité concerne les situations où l'enfant n'est pas encore capable de faire une action, seul, mais les adultes n'ont pas le temps d'attendre qu'il y arrive par lui-même. Ils exigent de lui des actes qui dépassent sa maturité sociale et affective, provoquant « une pseudo-autonomie génératrice d'incertitude, d'angoisse et d'un sentiment d'abandon[32] » ;
- L'attitude de « laisser-faire » ne mène pas l'enfant à l'autonomie. Judith Falk insiste sur le fait que celui-ci a besoin de limites claires, énoncées fermement, sans colère ni jugement négatif, afin qu'il puisse intégrer les règles sociales. Elle ajoute qu'une attitude régulière de « laisser-faire » des adultes suscite un sentiment d'abandon chez l'enfant et risque de mener, tôt ou tard, à une situation de violence émergeant soit de l'adulte, soit de l'enfant lui-même.

---

[26] Judit Falk, docteure en pédiatrie a travaillé de nombreuses années à l'Institut Pikler (Lóczy), à Budapest, qu'elle a dirigé pendant 12 ans. Elle est également l'auteure de nombreux livres et articles.

[27] Falk Judit, « Les fondements d'une vraie autonomie chez le jeune enfant » … p. 25

[28] *Ibidem*, p. 38

[29] D'après Devries Rheta, « L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire… », p.59

[30] *Ibidem*, p.59

[31] Falk Judit, « Les fondements d'une vraie autonomie chez le jeune enfant », in Raymonde Caffari éd., *Autonomie et activités du bébé. Recueil d'articles de l'Institut Pikler - 2.* Toulouse, ERES, « Pikler Lóczy », 2017, p. 40, DOI : 10.3917/eres.caffa.2017.02.0023. [en ligne], https://www.cairn.info/autonomie-et-activites-du-bebe--9782749254449-page-23.htm (dernière consultation le 21 mai 2019)

[32] *Ibidem*, p. 41

Dès lors, selon elle, pour favoriser le processus d'autonomie chez les tout-petits, l'adulte ne doit pas « développer le goût et l'activité autonome mais :

- maintenir et soutenir ce goût inné et naturel ;
- le protéger pour qu'il ne soit pas inhibé ;
- lui fournir les conditions qui favorisent son développement[33]. »

Comment ? Tout en respectant l'activité libre du petit enfant, l'adulte l'observe attentivement et réagit de manière à lui assurer un sentiment de sécurité, physique et affectif. Il soutient l'enfant de diverses manières :

- il intervient dès que l'enfant montre, par un signe quelconque, qu'il est en difficulté. Pas avant ;
- il reste proche et disponible pour l'enfant, car le contraire provoquerait chez lui un sentiment d'abandon ;
- il exprime de la reconnaissance et de la joie face aux réussites de l'enfant ;
- il respecte le rythme de l'enfant, ne le met jamais dans une posture qu'il ne maîtrise pas encore et ne le stimule pas afin qu'il réalise des actes au-delà de ses capacités, car cela susciterait chez l'enfant un sentiment d'échec qui, s'il est récurrent, entrave les dispositions à l'autonomie ;
- il lui offre des conditions matérielles qui lui permettent de développer ses compétences sans dangers.

Conclusion

Aujourd'hui, on entend beaucoup parler d'« autonomie ». Mais que met-on derrière ce mot, notamment au regard de l'enfance ? Si la première acception du terme renvoie à l'idée des capacités et du développement physique de l'enfant, le concept renvoie également à la capacité d'affirmation de soi et l'affirmation d'appartenance sociétale, par l'exercice de responsabilités vis-à-vis d'autrui ; des critères auxquels les enfants ne pourront être capables de répondre qu'au sortir de l'enfance.

L'autonomie constitue donc l'horizon d'un processus – long et incertain – qui peut commencer dès la naissance, mais ne s'achèvera qu'à l'âge adulte.

Le rôle des adultes dans ce processus serait de veiller à offrir aux enfants les conditions de leur développement. Pour Judith Falk, celles-ci sont liées aux types de relations qui s'établissent entre les adultes et l'enfant. Le respect, la coopération et le soutien affectif et psychologique offrent un cadre sécurisant à l'enfant qui favorise sa prise d'initiative et développent sa capacité d'autonomie. Par contre, la contrainte répétée, le conditionnement, l'exigence de précocité et le laisser-faire mènent à un semblant d'autonomie chez l'enfant, mais sans autonomie réelle.

[33] *Ibidem*, p. 26

Les paradoxes de l'autonomie en milieu scolaire

2019|8
[tous âges]

Par Christine Acheroy

Mots clés : autonomie, pédagogie, éducation, émancipation, adaptation

Les dispositifs pédagogiques relevant de l'autonomie[1] ont le vent en poupe. L'autonomie des élèves apparaît comme un but, une compétence à acquérir, ou une méthode. Mais quels sont les objectifs visés ? Offrent-ils les conditions de leur réalisation ?

Les objectifs des pratiques et des pédagogies de l'autonomie[2]

Les pédagogies de l'autonomie s'inscrivent dans la lignée des pédagogies nouvelles, un courant qui a émergé à la fin du XIX^{e} siècle[3], rompant avec la représentation de l'enfant comme « objet » d'éducation, un être « incomplet » qu'il faut façonner, par l'éducation, en lui transmettant des savoirs et des normes, pour qu'il devienne un adulte conforme aux attentes sociétales. L'enfant est vu par les adeptes de ces pédagogies comme un « sujet », un être de désir, que l'éducateur accompagne afin qu'il puisse développer, par lui-même, des savoirs et se construire ses propres normes, individuelles et collectives. Au cœur de ces pédagogies prévaut une visée politique : l'éducation de citoyens libres dans une société libre et démocratique. La notion d'autonomie renvoie ici à des finalités de liberté et d'émancipation personnelle et collective.

---

[1] Pour la définition du concept d'autonomie, voir notre analyse précédente : Acheroy, Christine, « Penser la notion d'autonomie au regard des enfants », CERE, 2019, [en ligne], http://cere-asbl.be/spip.php?article248 (dernière consultation le 07 août 2019)

[2] Voir aussi Leterme, Caroline ,« L'autonomie dans les apprentissages scolaires: focus sur les pratiques de l'école Roi Baudouin à Spa », CERE, 2018, [en ligne], http://www.cere-asbl.be/spip.php?article218 (dernière consultation le 21 mai 2019)

[3] Source: Raab, Raphaëlle, « Construire l'autonomie des élèves… Oui, mais de quelle autonomie parle-t-on ? », Colloque International, *Les questions vives en éducation*, Nantes, 5, 6 et 7 juin 2013, [en ligne], https://docplayer.fr/53282763-Construire-l-autonomie-des-eleves-oui-mais-de-quelle-autonomie-parle-t-on.html (dernière consultation le 21 mai 2019)
Selon cette auteure, trois éléments caractérisent le courant de « l'Education nouvelle », en opposition avec l'éducation traditionnelle : la prise en considération de la réalité enfantine (puérocentrisme), l'organisation d'une vie sociale au sein de la vie scolaire et la position empiriste selon laquelle les idées sont acquises à partir de l'expérience.

Or, aujourd'hui, on peut questionner si l'influence des nouveaux modèles d'organisation et de gestion dans le monde du travail sur l'institution scolaire permet encore à celle-ci de garantir les conditions nécessaires à la mise en œuvre de dispositifs visant ces objectifs fondamentaux.
L'ambigüité du concept d'autonomie, ses paradoxes et la multiplicité des formes d'autonomie constituent également une difficulté supplémentaire susceptible de troubler la cohérence entre les pratiques et les objectifs visés.

Ainsi, dans le cadre scolaire actuel, l'autonomie est souvent réduite à « la capacité d'un élève ou d'un groupe d'élèves à mener une activité productive (la tâche) au service d'une activité constructive (les apprentissages) en dehors de la présence directe de l'enseignant ». L'autonomie est alors une méthode qui ne se fonde pas sur l'idée d'émancipation de l'enfant mais sur une vision de lui comme un être intelligent, capable de construire ses savoirs et d'être un citoyen responsable[4]. Pour Raphaëlle Raab, par ces méthodes, on viserait « dans tous les cas le degré supposé le plus élevé d'autonomie que représenterait l'autonomie morale pour le sujet, l'individu, l'apprenant : celle de la responsabilité individuelle ou collective de ses apprentissages, ses choix et ses comportements[5] ». Mais aujourd'hui, dans un contexte dominé par le principe de l'efficacité économique, ces méthodes, centrées principalement sur la dimension cognitive, pourraient néanmoins souvent constituer « une condition d'efficacité et de réussite », c'est-à-dire, relèveraient de la performance[6] dans un système de production compétitif. En même temps, d'un point de vue politique, ne relèveraient-elles pas d'une nouvelle modalité d'exercice du pouvoir par l'intégration des normes et d'une autodiscipline par les individus eux-mêmes, selon l'approche de Foucault ? L'accent sur la responsabilité individuelle semble s'apparenter plus à une oppression qu'à une émancipation…

On voit ainsi que les dispositifs en autonomie, dans le cadre scolaire actuel, peuvent présenter des logiques contradictoires. Comment se traduisent-elles sur le terrain ?

Émancipation *vs* intégration : les paradoxes des dispositifs pédagogiques de l'autonomie en milieu scolaire

Les paradoxes observés dans le cadre de recherches dans des institutions scolaires sont en lien avec la difficulté de combiner les objectifs de liberté et d'émancipation inscrits *a priori* dans ces dispositifs avec le cadre institutionnel scolaire ou proviennent d'une appropriation d'éléments de ces dispositifs à d'autres fins.

[4] Lahire, Bernard, « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », in *Revue française de pédagogie*, volume 135, 2001. Culture et éducation : Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin, p.153
www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812 (dernière consultation le 21 mai 2019)
[5] Raab, Raphaëlle ,« Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire »…p.8. Par ailleurs, pour plus d'informations sur les formes de l'autonomie, voir notre analyse, « Penser la notion d'autonomie au regard des enfants » …
[6] Source. Vergniaux, Alain, « Autonomie ou liberté ? » *in* 5 études sur Célestin Freinet, [en ligne], https://books.openedition.org/puc/10546?lang=fr (dernière consultation le 23 juillet 2019)

La liberté d'action de l'élève

En milieu scolaire, les contraintes ne disparaissent pas avec les pratiques en autonomie, mais elles sont moins visibles. Souvent, la liberté d'action laissée à l'élève est en réalité « étroitement définie et cadrée[7] ».

D'une part, le projet de l'institution scolaire ne correspond pas nécessairement avec celui des élèves. Selon Raphaëlle Raab[8], « tous n'entrent pas en classe dotés de ce désir, et notamment les élèves les plus en difficulté ou les moins en connivence avec les attentes de l'école ». D'autre part, suivant Pierre Périer[9], « l'encadrement invisible de la pédagogie de l'autonomie vise à placer les élèves en position d'acteurs dans les apprentissages, mais ils n'en sont pas moins encadrés par les normes scolaires, ne serait-ce qu'en acceptant de rendre des comptes à l'enseignant chargé de procéder régulièrement aux évaluations[10] ». Ils restent d'ailleurs soumis à la contrainte de la réussite scolaire.
De son côté, Héloïse Durler[11] a observé comment certains enseignants « affirment et souhaitent laisser une part de liberté à l'élève dans la réalisation des tâches scolaires, et en même temps rappellent constamment, de manière implicite ou explicite, le cadre à l'intérieur duquel cette liberté peut s'exprimer[12] ». Par exemple :

- les enfants peuvent travailler à leur rythme, mais en réalité, le rythme attendu implicitement est celui d'un élève « normal » ; rythme qui permet de suivre le programme. La lenteur est donc vue comme un « problème » qui touche certains enfants[13] ;
- les règles sont discutées et négociées, puisque la relation entre élèves et enseignants se veut moins hiérarchique. Mais lorsque la négociation sort des limites de ce qui lui semble acceptable, l'enseignant tente alors parfois d'imposer une contrainte[14] ;
- certains enseignants appellent de façon récurrente les élèves à « se concentrer ». La contrainte extérieure se voit alors remplacée par la « volonté » ou « capacité » interne de l'élève[15].

L'émancipation

Dans un cadre institutionnel scolaire traditionnel, certaines pratiques en autonomie peuvent induire des postures conformistes ou compétitives plutôt que l'émancipation :

- L'usage et l'accent mis sur les dispositifs de responsabilisation et d'auto-évaluation assimilés aux pédagogies en autonomie, pourraient viser une augmentation de l'implication des élèves dans

---

[7] Durler, Héloise,« Les pratiques du gouvernement de soi à l'école…» p. 80

[8] Raphaëlle Raab est Docteure en sciences de l'éducation

[9] Pierre Périer est sociologue

[10] Périer, Pierre, « Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? » … p.45

[11] Héloïse Durler a soutenu en 2013 une thèse de doctorat à l'Université de Lausanne sur les effets de l'injonction scolaire à l'autonomie sur le travail des élèves et des enseignants à l'école primaire. Ses travaux s'inscrivent dans le champ de la sociologie de l'éducation et portent sur les dispositifs pédagogiques et les pratiques des acteurs dans le contexte scolaire.

[12] Durler, Héloise, « Les pratiques du gouvernement de soi à l'école… » p. 80

[13] Les « enfants qui ont besoin de plus de temps pour apprendre ». Source : Durler, Héloise, « Les pratiques du gouvernement de soi à l'école… » p. 81

[14] Durler, Héloise, « Les pratiques du gouvernement de soi à l'école… » p. 81

[15] *Ibidem*, p.81

leur parcours scolaire de la même manière qu'ils permettent d'augmenter la motivation et donc, la productivité[16] des travailleurs dans le cadre du travail salarié[17].

- La logique des choix, opérée dans le cadre d'options préétablies, pourrait également participer d'une socialisation au statut d'individu consommateur, comme le montre Elisa Herman[18] : « l'enfant qui construit son autonomie individuelle en choisissant telle ou telle activité, reçoit du même coup une socialisation à la société marchande[19] », « où le choix d'un produit parmi une gamme donnée est sensé illustrer la « liberté » du consommateur, c'est-à-dire, l'expression de ses goûts individuels »[20].
- La participation des élèves à travers la prise de parole - un élément fondamental des pédagogies de l'autonomie - signifie que la liberté d'action est « soumise au regard d'autrui[21] ». Mais, selon Héloïse Durler, malgré la bienveillance et l'insistance des enseignants sur la tolérance, la personnalisation des objectifs et l'entraide, ces pratiques d'« expression de soi[22] » peuvent parfois encourager les enfants « à entrer en compétition les uns avec les autres, à se moquer de leurs faiblesses mutuelles et à adopter des comportements de délation[23]. « Une phrase mal maîtrisée, d'une gestuelle implicite, d'un système de notation discriminatoire etc., le jeu de la compétition s'installe malgré tout et défocalise d'une certaine manière les élèves de leur travail les rattachant à une dépendance affective au groupe néfaste pour l'apprentissage de l'autonomie[24] ».

Autres difficultés potentielles dans la mise en œuvre des pratiques en autonomie dans le cadre scolaire

Des recherches[25] montrent aussi que les enseignants peuvent être confrontés à des difficultés dans la mise en oeuvre des dispositifs en autonomie. Elles ont à voir, notamment, avec les prérequis de ces dispositifs et peuvent mettre à mal l'égalité des chances.

---

[16] Durler, Héloïse, (2014). Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions. *Recherches en Education (REE), 20*, 76-86, p. 79, [en ligne], http://hdl.handle.net/20.500.12162/1859 (dernière consultation le 24 mai 2019)

[17] Durler, Héloïse, « Les pratiques du gouvernement de soi à l'école… », p. 79. Raphaëlle Raab

[18] Helisa Herman est sociologue, chercheuse, enseignante et Maître de Conférence. Ses observations se fondent sur une recherche en milieu parascolaire.

[19] Herman Elisa, « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine », in *Mouvements*, 2007/1 (n° 49), p. 49. DOI : 10.3917/mouv.049.0046, [en ligne], https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-46.htm (dernière consultation le 21 mai 2019)

[20] *Ibidem*, p. 48

[21] *Ibidem*, p. 80

[22] liées au travail réflexif et à l'auto-évaluation

[23] *Ibidem*, p. 81

[24] Rosso, Marie, « Quels outils pour une pédagogie de l'autonomie à l'école maternelle ? » *in* Education. 2015, p. 19, [en ligne], https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01204623/document

[25]Durler a mené sa recherche, entre 2006 et 2008, à partir d'observations et d'entretiens semi-directifs, dans un établissement scolaire genevois de maternelles et primaires. L'école, d'environ 300 élèves reflète une mixité sociale. Raphaëlle Raab a mené une recherche dans 8 classes de maternelles, dans la région de Lyon, avec 3 types de publics différents : défavorisés, mixtes et favorisés. Pierre Périer a réalisé une enquête par entretiens individuels auprès de 34 professeurs stagiaires et néo-titulaires des différentes disciplines du secondaire, dans trois académies socio-scolairement contrastées (Créteil, Lyon, Rennes).

L'autonomie comme prérequis

L'autonomie « relèverait de ces savoirs, savoir-faire ou attitudes que l'école attend implicitement mais qui sont davantage supposés et requis que construits dans, avec et par l'école[26] ». Or, « l'injonction d'autonomie recèle quelque violence faite aux sujets lorsque l'autonomie se trouve requise et attendue sans que ne soient donnés à ces sujets les *moyens* d'être autonomes [27]».

Les enfants présentent des aptitudes inégales pour « fonctionner » dans ce système, qui résultent de différences souvent socialement déterminées. Dans les classes moyennes, la convergence entre les socialisations familiale et scolaire faciliterait l'adaptation des enfants à cette forme pédagogique. Par contre, dans les classes populaires, les pratiques éducatives plus marquées par « des positions d'autorité et des obligations de conformité[28] » prépareraient moins à l'exercice de l'autocontrainte ou de l'autodiscipline attendu dans ce type de dispositifs. Par ailleurs, dans ces familles, les compétences langagières des enfants sont souvent plus réduites que celles de ceux des milieux plus aisés. Cette ressource très sollicitée dans ces dispositifs contribue à la « différenciation sociale des performances des élèves[29] ».

Raphaëlle Raab montre ainsi comment certains enfants refusent d'entrer dans les situations d'apprentissages en autonomie proposées et comment d'autres les contournent ou ne parviennent pas à construire les savoirs visés[30].

L'égalité des chances

Ainsi, « considérer l'autonomie comme déjà là sans travailler à la construire est susceptible de produire et de creuser des inégalités dans les apprentissages[31] » et par conséquent aussi en rapport à la réussite scolaire. Les enfants issus de milieux précarisés sont d'autant plus susceptibles de moins bien fonctionner dans ces systèmes, voire d'y être confrontés à l'échec qu'ils sont moins bien accompagnés dans leurs apprentissages, en dehors de l'école, que ceux des milieux plus aisés[32].

---

[26] Bautier & Goigoux, 2004. Source : Raab, Raphaëlle, « Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle », *Questions Vives* n° 22 | 2014, p. 1, [en ligne], http://journals.openedition.org/questionsvives/1653, DOI : 10.4000/questionsvives.1653, (dernière consultation le 21 mai 2019)

[27] Raab, Raphaëlle, « Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle » … p. 13

[28] Périer, Pierre, « Autonomie versus autorité: idéal éducatif ou nouvelle forme de domination?», *in Recherches en Education n°20*, 2014, p.48, [en ligne], http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no20.pdf (dernière consultation le 21 mai 2019)

[29] Bautier & Rayou, 2009, cités par Périer, Pierre, « Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination?»…p.48

[30] Source: Raab Raphaëlle, « Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle »… p. 15

[31] Raab, Raphaëlle, « Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle » … p.1

[32] Long, Julie, «Les pédagogies alternatives: élitistes ou émancipatrices? », Alter Echos n°472, 2019, [en ligne], https://www.alterechos.be/pedagogies-alternatives-elitistes-ou-emancipatrices/ (dernière consultation le 21 mai 2019)

Conclusion

Cette analyse met en évidence que les dispositifs pédagogiques de l'autonomie, développés dans un cadre scolaire « traditionnel » présentent des ambigüités et des contradictions qui concernent leurs objectifs ou leur mise en œuvre. Face à l'influence des pratiques de gestion d'entreprise dans tous les domaines de la vie et notamment à l'école, et afin de veiller à la cohérence entre les pratiques éducatives et les logiques qui les motivent, c'est la notion même d'autonomie qui doit être interrogée : « pour lui redonner la vigueur et la pureté qu'elle aurait perdue, resurgit le besoin de confronter la notion d'autonomie à l'idée plus fondatrice de liberté[33]».

Par ailleurs, au-delà des aspects philosophiques et méthodologiques des dispositifs, ne faut-il pas aussi que les enseignants et les éducateurs (parents compris) travaillent leurs postures ? Comment un dispositif pourrait-il induire l'autonomie chez un enfant si les attitudes des adultes ne permettent pas son développement ?

Finalement, ne faut-il pas surtout repenser le sens de l'école et le cadre scolaire afin qu'il puisse assurer les conditions qui permettent la mise en oeuvre de ces pédagogies, fidèles à leurs visées émancipatrices originelles et non dans le but de former, avant tout, des futurs citoyens et travailleurs efficaces, responsables et autodisciplinés ?

[33] Source. Vergniaux, Alain, « Autonomie ou liberté ? » *in* 5 études sur Célestin Freinet, [en ligne], https://books.openedition.org/puc/10546?lang=fr (dernière consultation le 23 juillet 2019)

L'encadrement légal de l'instruction en famille ou enseignement à domicile

2019|9
[tous âges]

« Les parents ont par priorité
le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. »
Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 1948, article 26-3.

Par Caroline Leterme

Mots-clés : instruction, enseignement, contrôle, choix, législation scolaire, éducation

Instruction en famille (ou à domicile), enseignement (ou école) à domicile, non-scolarisation, *homeschooling ou unschooling*... : de multiples appellations coexistent pour ce genre particulier d'éducation. Le dénominateur commun est l'absence de scolarisation d'un mineur soumis à l'obligation scolaire[1] ; au-delà, la variété des expressions révèle une diversité de philosophies et de pratiques au quotidien.

Si l'instruction en famille (IEF en abrégé) est une expression largement répandue dans les familles de ce milieu, le législateur, en Fédération Wallonie-Bruxelles, lui a préféré l'appellation « *enseignement à domicile* » (EAD en abrégé). La présente analyse propose un décryptage du cadre légal, suivi d'un regard critique sur la manière dont il est organisé et contrôlé dans les faits.

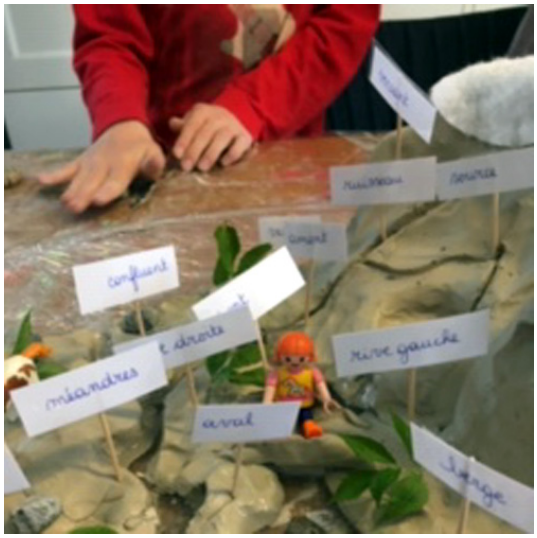
La légalité de l'IEF en Europe

En Europe, des différences importantes sont à noter quant à l'encadrement de l'IEF. Un grand nombre de pays autorisent l'IEF. En Angleterre et en Finlande, il s'agit même d'une liberté fondamentale de base[2]. Dans d'autres pays, il s'agit d'un droit fondamental faisant l'objet d'un cadre législatif et de

[1] Article 5 du *Décret fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, 25 avril 2008*. Consultable sur :
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33036_001.pdf (dernière consultation le 23/05/2019)
[2] https://www.collectief.fr/international/ (dernière consultation le 23/05/2019)

contrôles : ainsi l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la France, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, la Pologne ou encore le Portugal[3]. D'autres le tolèrent, dans certaines conditions, plus qu'ils ne l'autorisent : la Grèce[4], la Hongrie ou les Pays-Bas[5], par exemple. Enfin, quelques états interdisent l'IEF : c'est le cas de l'Allemagne, Chypre, la Croatie, la Suède[6] et la Turquie[7].

Ainsi, alors qu'en Angleterre, les familles peuvent librement choisir et adapter leur pédagogie à leur(s) enfant(s) – de la forme la plus structurée à la plus informelle –, sans craindre aucune évaluation, sanction ou intervention extérieure, en Allemagne, les parents qui refusent d'envoyer un enfant à l'école – quel qu'en soit le motif et le contexte – risquent des peines d'amende et de s'en voir retirer la garde immédiatement[8]. Savoir que les lois des *Länder* concernant la scolarité obligatoire sont directement influencées par une loi du régime nazi assimilant la non-fréquentation de l'école à un délit a de quoi faire frémir... Aujourd'hui, si certaines familles allemandes pratiquent clandestinement l'IEF dans leur pays, d'autres s'expatrient pour poursuivre leur choix[9].



[3] https://expatrief.wordpress.com/lief-dans-le-monde/ (dernière consultation le 23/05/2019)

[4] Dans la loi grecque, l'IEF est tolérée uniquement pour les enfants à besoins particuliers, sous la supervision directe de l'école dont dépend l'enfant. https://expatrief.wordpress.com/tag/grece/ (dernière consultation le 23/05/2019)

[5] Aux Pays-Bas, l'IEF est légale après autorisation, pour motifs religieux ou philosophiques.
http://www.collectief.fr/international/instruction-en-famille-aux-pays-bas/ (dernière consultation le 23/05/2019)

[6] En Suède, l'IEF est interdite depuis 2011 : de nombreuses familles concernées se sont alors exilées...
https://www.collectief.fr/international/instruction-en-famille-en-suede/ (dernière consultation le 23/05/2019)

[7] https://expatrief.wordpress.com/lief-dans-le-monde/ (dernière consultation le 23/05/2019)
https://www.collectief.fr/international/ (dernière consultation le 23/05/2019)

[8] http://www.collectief.fr/international/instruction-en-famille-en-allemagne/ (dernière consultation le 23/05/2019)

[9] Ainsi, certaines familles allemandes élisent domicile dans notre pays, plus précisément en Communauté germanophone. D'après les statistiques pour l'année 2018-2019, 38 enfants allemands y sont inscrits en enseignement à domicile – ils représentent ainsi trois quarts des 49 enfants recensés.
Ostbelgien – Schülerzahlen 2018-2019, p. 14 :
https://www.ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/home/zahlen_fakten/Schuelerzahlen_20182019.pdf
(dernière consultation le 23/05/2019)

La législation belge

En Belgique, deux principes importants sous-tendent l'IEF : d'une part, la scolarité obligatoire de 6 à 18 ans[10] (loi concernant l'obligation scolaire du 29/06/1983) ; d'autre part, la liberté d'enseignement et le libre choix des parents inscrits dans la Constitution (article 24)[11]. En 2008, la Fédération Wallonie-Bruxelles a adopté un nouveau décret réglementant l'enseignement à domicile (EAD) et en dehors des établissements scolaires organisés ou subventionnés : sont ainsi visés tous les mineurs « qui suivent un enseignement à la maison ou ceux qui fréquentent une école qui n'est ni organisée ni subventionnée par la Communauté française[12] ».

Le décret du 25 avril 2008 définit ainsi les obligations des parents et le cadre des contrôles. Chaque année, les parents d'enfants en âge d'obligation scolaire doivent introduire une déclaration d'enseignement à domicile au Ministère. Il est intéressant de relever qu'il s'agit bien d'une *déclaration* – et non d'une demande soumise à autorisation –, car (cf. *supra*) instruire son enfant à domicile est un droit garanti par la Constitution[13].

« Le gouvernement s'assure que l'enseignement dispensé est d'un niveau équivalent à celui dispensé en Communauté française[14], qu'il (…) ne prône pas des valeurs qui sont manifestement incompatibles avec la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales », précise l'article 3 du décret[15]. Concrètement, deux contrôles sont prévus, l'année des 8 ans et des 10 ans de l'enfant. Un inspecteur de l'enseignement rencontre le(s) parent(s) – qui montre(nt) outils pédagogiques, manuels et travaux de l'enfant – et soumet l'enfant à des examens écrits. Si deux contrôles successifs s'avèrent négatifs, les parents se verront obligés d'inscrire leur enfant dans un établissement scolaire[16]. Par la suite, les enfants doivent – tout comme leurs pairs scolarisés – se présenter aux épreuves certificatives : CEB en fin de primaire, CE1D et CE2D (via le Jury Central) en fin de 2e et 4e secondaires ; CESS l'année des 18 ans[17].

---

[10] Notons qu'en début d'année, la Chambre a adopté à l'unanimité une proposition de loi abaissant de 6 à 5 ans cette obligation scolaire. Cette disposition entrera en vigueur au 1er septembre 2020. https://www.levif.be/actualite/belgique/l-obligation-scolaire-passera-de-6-a-5-ans-des-la-rentree-2020/article-normal-1106711.html (dernière consultation le 23/05/2019)

[11] « § 1er . L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi ou le décret.

La communauté assure le libre choix des parents. (...) »

https://fr.wikipedia.org/wiki/Article_24_de_la_Constitution_belge (dernière consultation le 23/05/2019)

[12] http://www.enseignement.be/index.php?page=26100 (dernière consultation le 23/05/2019)

[13] http://apprendre-en-famille.be/guide-de-demarrage-en-ief/ (dernière consultation le 07/06/2019)

[14] Pour ce faire, les parents peuvent consulter les socles de compétences de base « à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études », approuvés par le Parlement de la Communauté française : voir

http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295 (dernière consultation le 07/06/2019)

[15] https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33036_001.pdf (dernière consultation le 07/06/2019)

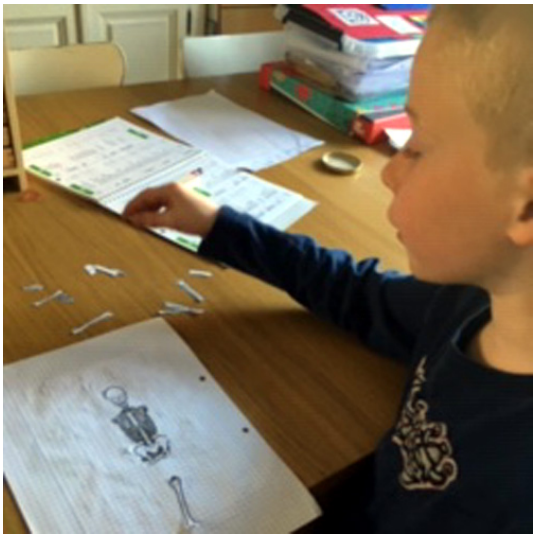
[16] Lorsqu'un inspecteur a des doutes sur le niveau d'études des enfants, il a le droit de multiplier ses visites.

A l'issue des contrôles, la Commission de l'Enseignement à Domicile statue sur base du résultat à l'examen et d'un rapport rédigé par l'inspecteur.

http://apprendre-en-famille.be/guide-de-demarrage-en-ief/ (dernière consultation le 07/06/2019)

[17] https://www.laligue.be/leligueur/articles/enseignement-a-domicile-vers-plus-de-controle (dernière consultation le 07/06/2019)

En Flandre, la loi prévoit sensiblement le même cadre : obligation d'introduire chaque année une déclaration d'enseignement à domicile ; obligation de s'inscrire et de réussir les différents examens du Jury de la Communauté flamande ; enfin, mise en place d'un contrôle de l'inspection scolaire pour vérifier que les exigences minimales sont bien respectées[18]. Idem en Communauté germanophone : la déclaration annuelle y est obligatoire, ainsi que les différents examens certificatifs[19] ; l'inspection scolaire contrôle régulièrement l'enseignement à domicile[20].



Les contrôles

Il n'existe, à l'heure actuelle, aucune étude sur les élèves relevant de l'instruction en famille en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous savons qu'il y a chaque année environ un millier d'enfants (de 6 à 18 ans) inscrits en EAD, un chiffre très marginal (représentant un peu plus de 0,10%) au regard des

[18] https://www.vlaanderen.be/fr/etudier/enseignement-domicile-pour-les-enfants-soumis-lobligation-scolaire#contact (dernière consultation le 07/06/2019)
https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/starten-op-school/huisonderwijs-en-de-examencommissie/huisonderwijs (dernière consultation le 07/06/2019)

[19] Fin des cycles primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur.

[20] En Suède, l'IEF est interdite depuis 2011 : de nombreuses familles concernées se sont alors exilées... http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-5175/9008_read-49553/ (dernière consultation le 07/06/2019)

quelque 900.000 enfants scolarisés à Bruxelles et en Wallonie[21]. Nous avons rencontré quatre familles[22] qui nous ont partagé leurs vécus et interrogations quant aux contrôles, voire leurs propositions pour un système plus en adéquation avec leur réalité[23].

Les parents d'enfants instruits en famille évoquent tous un stress latent à l'idée des contrôles bisannuels, qui va croissant à l'approche de la date du contrôle. Il leur est difficile d'admettre que leur enfant soit jugé en une seule matinée, sur base d'un examen écrit de type très scolaire, qui sera chiffré. En effet, que ce soit dans ou hors du cadre scolaire, une note sur base d'une copie écrite ne reflètera-t-elle jamais complètement et objectivement l'état des connaissances, savoirs et compétences d'un individu ? Comme le répète à souhait Charles Pepinster[24], *« le mesurage de l'humain détourne l'école de sa mission »*[25] . Par ailleurs, pour les enfants en IEF, ces notes signifient, en cas d'échec répété, une conséquence assez radicale : le retour à l'école obligatoire. Ici aussi, les familles dénoncent cette sanction – à leurs yeux – disproportionnée : l'IEF relève d'un véritable choix de vie réfléchi et assumé, nécessite tout une organisation familiale et vise l'épanouissement global des différents membres de la famille. Difficile alors d'admettre qu'on pourrait leur imposer un revirement complet... Une mère nous partageait cette réflexion mi-ironique qu' *« un enfant qui rate deux fois à l'école n'est pas obligé, lui, de passer en IEF... Alors pourquoi l'inverse ?*[26] *»*.

Les parents interrogés pointent également le manque d'adéquation entre les contrôles écrits et les véritables apprentissages à l'œuvre dans la vie de leurs enfants – généralement plus libres, spontanés, auto-dirigés et ancrés dans les multiples activités quotidiennes qu'ils ne le sont à l'école. Le passage par une structuration des apprentissages plus scolaires (cahiers d'exercices, méthodes scolaires...) ne se fait généralement que dans le but de réussir les contrôles imposés par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les approches pédagogiques mises en place varient d'une famille à l'autre ; néanmoins, la répétition d'exercices (en français ou mathématiques) par écrit est pointée par toutes comme une étape nécessaire

---

[21] « En 2008, on avait dénombré 502 enfants instruits à la maison, contre 1044 au cours de l'année scolaire [2017-2018]. En progression, le phénomène reste toutefois très marginal à l'aune d'une population scolaire de quelque 900.000 enfants à Bruxelles et en Wallonie.
Selon l'administration, la hausse du nombre d'enfants instruits à domicile constatée entre 2008 et 2013 s'explique pour l'essentiel par l'amélioration du contrôle du respect de l'obligation scolaire. Plusieurs enfants étaient alors éduqués à la maison sans que leurs parents en aient fait la déclaration. »
https://www.rtbf.be/info/belgique/detail_en-dix-ans-le-nombre-d-enfants-instruits-a-domicile-a-double-mais-reste-marginal?id=9999102 (dernière consultation le 21/08/2019)

[22] Ces quatre familles ont été rencontrées (en la personne de la mère et du/des enfants) en août 2019. La famille G. a deux enfants, de 9 et 6 ans, en IEF ; M. est une jeune adulte de 18 ans, qui a passé les quatre dernières années en IEF ; la famille B. a trois enfants (10, 7 et 5 ans) qui n'ont jamais été scolarisés ; la famille P. compte six enfants (16, 13, 8, 4, 2 ans et un nouveau-né), tous à la maison depuis trois années – seuls les aînés ont connu le système scolaire : l'aînée a quitté en fin de 1ère secondaire, le second en fin de 4e primaire, et le troisième en maternelle.

[23] Pour plus de clarté, nous limiterons ce regard à la première tranche d'âge (6-12 ans), correspondant à l'école primaire. L'EAD tel qu'il est vécu par les adolescents (12-18 ans) sera traité dans une prochaine analyse.

[24] Charles Pepinster, pédagogue, ancien instituteur et Inspecteur de la Communauté française, est le fondateur de l'école « la Maison des Enfants » de Buzet (http://www.lamaisondesenfants.be/) et chef de fil du Groupe Belge d'Education Nouvelle (http://www.gben.be/).

[25] Voir le site http://www.panote.org/ (dernière consultation le 27/08/2019) pour une série de réflexions pour l'abolition de la note scolaire, initié par le Groupe Belge d'Education Nouvelle (http://www.gben.be/).

[26] Dans le même esprit, une autre disait qu'elle a souvent comparé son ancien rôle d'institutrice avec le rôle de maman en EAD : « *quand un élève échoue en classe, on va dire que c'est l'enfant qui a des difficultés, que le cadre familial est peut-être problématique... En IEF, si l'enfant échoue, ça va être la faute des parents ! Toute la pression est sur nous.* »

pour préparer les examens (d'ailleurs baptisée dans une famille *« les traces au cahier pour l'inspecteur*[27] *»*), mais dont elles se passeraient volontiers en l'absence de ceux-ci.

Outre l'apprentissage d'un vocabulaire spécifiquement scolaire, perçu et vécu comme « nécessaire aux enfants pour comprendre les questions écrites aux contrôles mais inutile en dehors de ceux-ci », ce qui semble poser problème est la question de la liberté pédagogique qui se voit restreinte. Ainsi, par exemple, cette maman, formée à la pédagogie Montessori, qui ne peut se « contenter » de cette approche, qu'elle considère pourtant riche et inépuisable pour les apprentissages de base, et qui oblige ses enfants à de régulières *« traces au cahier »*. Elle se dit soucieuse de montrer à l'inspecteur qu'elle ne s'écarte pas trop du cadre scolaire, même si au vu de sa propre sensibilité pédagogique, elle aimerait prendre davantage de libertés. Même constat pour une autre mère de famille qui achète régulièrement des cahiers scolaires (conseillés par des institutrices) : sans les examens, elle se sentirait plus libre d'être beaucoup plus dans la manipulation et l'informel pour les apprentissages, tout en gardant un œil (attentif) aux compétences censées être acquises à un certain âge. *« Dans l'absolu, je n'aurais pas de stress si mon enfant ne sait pas lire à 9 ans »*, dit-elle, *« mais concrètement, j'en ai un si mon enfant ne sait pas lire à 8 ans pour son premier contrôle... »*

Pistes de réflexion

Les familles interrogées ne sont pas opposées au principe des contrôles – conscientes en cela de la nécessité d'assurer un suivi pour repérer d'éventuels enfants en danger –, mais bien à la manière dont ils sont organisés et aux notations chiffrées. Elles accueilleraient favorablement des contrôles sous forme de visites à domicile, qui permettraient à l'inspecteur de *« vivre l'IEF »* et de constater l'étendue des

[27] Dans cette famille, la maman est institutrice de formation, formée à la pédagogie Montessori. Celle-ci est donc mise en œuvre pour les apprentissages des enfants, avec des semaines de manipulation, suivies de *« traces au cahier pour l'inspecteur »*. C'est à ce moment que les enfants protestent, car ce n'est pas gai : *« mais Maman ! On sait ! »* ... *« Je sais que tu sais, mais l'Inspecteur doit le voir aussi »*, justifie-t-elle alors...

apprentissages des enfants. À cet égard, relevons qu'un enfant d'une famille interrogée est suivi par l'enseignement spécialisé[28]. À la demande des parents, l'inspectrice est venue à la maison pour le contrôle obligatoire, qui s'est déroulé sous forme d'une discussion (d'une matinée) entre elle et l'enfant. Celui-ci a sorti son matériel, montré ce qu'il faisait ; il s'est « bien amusé » et a demandé à l'inspectrice quand elle reviendrait... Bref, une façon de faire idéale, aux yeux de la maman ; d'autant que le rapport d'inspection reprend une évaluation du niveau d'études de l'enfant, formulée dans l'esprit de la rencontre, et sans notation chiffrée.
Des façons de faire plus appropriées existent donc bel et bien. Pourquoi dès lors ne pas étendre cette façon de procéder (une visite-discussion à domicile et un rapport d'évaluation global, non chiffré) à l'ensemble des contrôles effectués auprès des enfants instruits en famille ? Par ailleurs, toutes les familles interrogées témoignent que chaque inspecteur rencontré a été à l'écoute, disponible et très avenant lors des contrôles, ce qui témoigne certainement de leur considération à l'égard de ces familles.

Il est donc manifeste qu'à l'heure actuelle, il existe une distorsion entre les contrôles écrits effectués en référence aux socles scolaires d'une part, et la volonté de garantir la liberté d'enseignement et le respect des pratiques pédagogiques d'autre part. Or, le milieu IEF pourrait utilement être considéré comme un riche « laboratoire » pour observer comment s'effectuent les apprentissages en milieu familial, dans une dynamique de préservation de l'élan et de découvertes spontanées et auto-dirigées. Mais tant que le législateur le considérera comme des pratiques nécessitant contrôle, qui plus est sur base des référents scolaires, la liberté des pratiques pédagogiques y restera sans doute partielle et inaboutie – entravant notamment celles qui résident précisément dans l'absence d'outils typiquement scolaires ou pédagogiques.

Il émane des familles rencontrées dans le milieu IEF certaines caractéristiques : on y favorise autonomie et esprit critique, ouverture sur le monde et bienveillance, ou encore respect de l'enfant et liberté pédagogique – pour ne citer que quelques aspects assez généraux. Les témoignages d'anciens enfants « non-sco » prouvent suffisamment la pertinence de cette approche pour en faire des adultes autonomes, épanouis et acteurs dans la société. Le législateur pourrait-il le reconnaitre et, en conséquence, se montrer plus innovant dans la « régulation » de l'IEF, en axant celle-ci davantage sur un accompagnement ouvert et constructif plutôt qu'un processus de contrôle potentiellement répressif ?

[28] En raison d'un diagnostic de trouble de l'apprentissage.

Intimité et pudeur chez l'enfant

2019|10
[3 – 12 ans]

Par Annick Faniel

Mots-clés : intimité, pudeur, identité, développement, nudité, enfant, corps

En ce mois d'août 2019, la journaliste Elodie Blogie, du journal Le Soir, nous interviewe dans le cadre d'un article sur le rapport des enfants à la nudité[1]. Elle part notamment d'une observation d'enfants d'environ 8-10 ans visitant un musée, lors de laquelle elle remarque une série de rires et une gêne exprimée à la vue de nus, sculptures ou tableaux. Sur base du développement global de l'enfant et de son apprentissage de l'intimité, il nous a semblé intéressant de prolonger la réflexion au sein de cette analyse. Il est en effet intéressant de noter que le sentiment d'avoir un corps à soi, un corps porteur d'identité, dont notamment nous avons la jouissance et le contrôle, n'est pas inné.

Qu'est-ce qu'avoir un corps à soi ?

Au sein de nos formations sur le développement global de l'enfant, nous insistons sur le fait que l'individu est un être de sensations et de plaisir dès sa naissance. Mu par une pulsion de vie et une curiosité naturelle, dès sa plus petite enfance, le bébé en bonne santé physique et mentale, explore, teste, cherche, de façon à comprendre tant l'environnement qui l'entoure que son propre corps et l'ensemble de son développement. Le bébé est ainsi traversé de sensations, mais également d'émotions, qu'il va apprendre à comprendre, à reconnaître puis à gérer à travers son développement physique, psychique et affectif. Une de nos analyses antérieures sur le massage des bébés[2] révèle par exemple que celui-ci permet au bébé de prendre conscience des limites de son corps, tout comme le fait de lui nommer oralement les différentes parties de son corps pour qu'il puisse les assimiler. En effet, il n'a pas immédiatement souci de ce qu'il est physiquement. C'est en prenant peu à peu conscience de son corps et des autres qu'il pourra construire son intimité.

[1] Voir l'article en annexe de cette analyse.
[2] Le « massage bébé » : un outil d'aide au développement du lien d'attachement parents-enfant, par Annick Faniel, CERE asbl, décembre 2015 : http://www.cere-asbl.be/spip.php?article48 (dernière consultation le 20 septembre 2019)

L'intimité corporelle

L'intimité peut être décrite comme un espace intime délimité pour et par l'enfant lui-même, espace reconnu et respecté par les autres, où il se sent bien et chez lui. La psychologue Régine Prat[3] la définit comme « l'enveloppe personnelle de chacun[4] ». Il s'agit d'un endroit de confort et d'aisance où il a la possibilité de s'isoler et communiquer librement en modulant son dedans/dehors ainsi qu'en contrôlant ses limites d'inconfort[5]. L'enfant peut dès lors renforcer ce sentiment d'être lui-même et d'avoir un corps séparé de l'autre mais aussi en lien avec l'autre. Le contrôle qu'il a sur son espace, de pouvoir le partager ou non avec une autre personne peut lui procurer un sentiment de bien-être et de retrouvailles avec lui-même. Par ailleurs, il aura la liberté et la possibilité de faire ses propres choix[6]. Il peut notamment décider ce qu'il montre de lui, ce qu'il garde pour lui et ce qu'il garde en lui. Il peut ainsi avoir des secrets, contenir en lui des affects, des sensations, des sentiments. Il peut aussi dissimuler des parties de son corps. Il est alors souvent dit « qu'il grandit ».

Notons toutefois que « l'intimité se construit par le toucher et les relations non intrusives, dès les premières semaines[7] ». Il est, en effet, essentiel, selon Régine Prat, d'aider un enfant à construire son intimité en lui permettant d'être « acteur » dès sa naissance, quel que soit son âge, en fonction de ses capacités. En d'autres termes, il doit pouvoir avoir le choix, par exemple, de saisir un hochet, d'ouvrir ou de fermer sa main, de regarder autour de lui ou de fermer les yeux, etc. *A contrario*, si « on le prend, on l'attrape, on l'habille, on le fait pour son bien, il ne peut pas le faire tout seul, mais on ne l'aide en aucun cas à se développer en tant qu'acteur de sa vie[8] ». Selon Julie Delalande, anthropologue de l'enfance et de la jeunesse, « un enfant est acteur quand un adulte reconnait sa capacité d'agir, l'autorise à exercer sa puissance d'agir sur son environnement. C'est un individu susceptible d'apporter sa part au jeu social, susceptible d'être à l'initiative d'actes et de pensées qui participent à construire notre société et qui font l'objet de considérations par les adultes égales à celles qu'ils donnent à leurs initiatives d'adultes[9] ». L'intimité corporelle se construit dès lors que l'enfant a la capacité d'investir son corps comme sien, différencié, individualisé, séparé du corps de l'autre. L'intimité fait donc partie du processus de la construction identitaire. Avoir un corps à soi, pouvoir en prendre en soin, et avoir le souci de l'autre.

---

[3] Régine Prat est psychologue et psychanalyste, membre de la Société psychanalytique de Paris.

[4] Voir à ce sujet la vidéo: « L'intimité: une modalité qui se construit dès les premières semaines », interview de Régine Prat, Yapaka: http://www.yapaka.be/video/video-lintimite-une-modalite-qui-se-construit-des-les-premieres-semaines (dernière consultation le 30 août 2019)

[5] Frésard Nadège: « Pudeur et intimité en collectivité, avec les enfants de 6-12 ans. Quel regard porter en tant que professionnel ? », mémoire, Ecole Supérieure Domaine Social Valais, Suisse, octobre 2015, p.11 : http://doc.rero.ch/record/278383/files/Fresard_N_2016.pdf (dernière consultation le 30 août 2019)

[6] Frésard, Nadège: « Pudeur et intimité en collectivité, avec les enfants de 6-12 ans. Quel regard porter en tant que professionnel ? »… p.11.

[7] « L'intimité: une modalité qui se construit dès les premières semaines », interview de Régine Prat, Yapaka: http://www.yapaka.be/video/video-lintimite-une-modalite-qui-se-construit-des-les-premieres-semaines (dernière consultation le 30 août 2019)

[8] Voir à ce sujet la vidéo : « L'intimité : une modalité qui se construit dès les premières semaines »…

[9] Delalande, Julie: « Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé? Réflexions sur les ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner », *in AnthropoChildren*, n°4, janvier 2014 : https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1927 (dernière consultation le 20 septembre 2019)

La pudeur

Dans l'apprentissage de son intimité, pour développer puis préserver son intimité, l'enfant va généralement adopter des comportements pudiques qui lui seront propres, de façon à maintenir le respect de l'autre mais également de lui-même. Si l'on observe les étapes du développement global de l'enfant, il est communément noté que la pudeur se manifeste chez l'enfant environ vers l'âge de 4-5 ans, lorsqu'il commence à s'ouvrir davantage à l'univers de l'autre et à prendre conscience de son identité propre. Et elle gagne en manifestation vers l'âge de 7-8 ans, quand l'enfant comprend bien ce qu'est l'espace intime et sait respecter les limites entre lui et les autres.
La pudeur reste liée aux conséquences psychiques de la découverte des différences des sexes. Elle se développe de manière différente selon certaines caractéristiques : le sexe de l'enfant, son âge, sa structure et les facteurs externes ou internes. D'après la psychanalyste Monique Selz, si la pudeur apparaît avant la puberté, c'est le résultat d'une bonne autonomie psychique qui se construit. La psychanalyste précise également que la pudeur a pour but de déterminer une limite entre les individus, un espace propre à chacun, un lieu de son intériorité reconnue et respectée[10]. La limite est relative à chaque individu. « Une manière d'exprimer la pudeur se situe toujours entre nos frontières et celles des autres et entre l'individuel et le collectif. Pour qu'il y ait échange, il faut qu'il y ait frontière et donc barrière, seuil, ou, à tout le moins, ligne de démarcation[11] ».
Une définition unique de la pudeur est toutefois difficile à donner[12]. Elle fait partie d'un vaste champ, elle ne fait pas seulement partie du domaine sexuel mais comprend également les attitudes et la pensée. Elle est donc « liée au corps, à la sexualité, et au rapport à l'autre, régi par des règles de comportement à adopter en société[13] ». Il s'agit d'un comportement, d'une attitude de retenue, empêchant de dire ou de faire ce qui peut choquer les codes sociaux. « Elle sécrète de l'espace entre les êtres et apparaît comme un prélude à l'entente intime comme à la vie sociale[14] ».

L'influence de l'environnement familial et culturel

Comme l'écrit Elodie Blogie dans son article, le niveau de pudeur peut varier selon les familles et les cultures. Les autrices au sein de la revue Petite enfance[15] le décrivent clairement : certaines familles trouvent, par exemple, « naturel de se montrer nu ». Dans d'autres familles, par contre, « la nudité à la maison n'est pas acceptable », notamment à cause de valeurs familiales, culturelles ou religieuses ; d'autres familles encore considèrent que le corps doit être caché, la nudité étant un sujet tabou. Ainsi,

---

[10] Voir Selz, Monique: « La pudeur, un lieu de liberté »: https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2004-2-page-699.htm (dernière consultation le 30 août 2019)

[11] *Ibidem*

[12] Voir pour plus d'informations sur les définitions et l'historique de la pudeur : Deschodt, Gaëlle: « La pudeur, un bilan », 2010: https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2010-1-page-95.htm (dernière consultation le 30 août 2019)

[13] *Ibidem*

[14] *Ibidem*

[15] Juillerat B., Weber-Jobé M. : « Apprentissage de la pudeur. Le regard des animatrices en éducation sexuelle », in « Intimité et sexualité de l'enfant en collectivité », La revue Petite enfance, éditrice: Brigitte Praplan Chastonay, Suisse, n°92, décembre 2004, p. 16-17: http://crede-vd.ch/wp-content/uploads/2016/07/RPE_92_Sexualite.pdf (dernière consultation le 20 septembre 2019)

comme le souligne Jean-Paul Matot, pédopsychiatre, le petit enfant va apprendre par imitation : « il va prendre, en fonction de la manière dont il aime jouer avec ce qui est interdit ou autorisé, encouragé ou inhibé par les parents[16] ». Par la suite, l'enfant, en se socialisant, s'ouvre et découvre d'autres réalités, d'autres personnes, d'autres façons de faire. Jean-Paul Matot parle d'une « complexification du monde », caractérisée par la richesse et l'enrichissement croissant de son expérience, mais aussi de la symbolisation qui apparaît au cours de son développement. S'il est accompagné, il va apprendre peu à peu à « canaliser de lui-même toute cette vitalité pour que les différents domaines puissent se développer de leur manière[17] ». C'est au cours de cette canalisation qu'il va construire son intimité, à partir de ses expériences personnelles et de son environnement familial et social. A tire d'exemple concernant la construction de son identité sexuée, il est intéressant de rappeler l'expérience effectuée par Anne Dafflon-Novelle sur la construction de l'identité sexuée de l'enfant qui révèle qu'il ou elle est capable d'identifier une activité, une profession ou un comportement au filtre des appartenances sexuées dès 2-3 ans[18]. Outre l'objectif premier de cette recherche, centré sur la socialisation genrée, cette expérience a ceci d'intéressant qu'elle montre que l'enfant, désireux de pouvoir comprendre et évoluer dans le monde qui l'entoure, en intègre rapidement les codes sociaux et culturels. Cela nous amène à souligner et rappeler l'importance et l'impact du contexte familial, social et culturel sur le développement de l'enfant, notamment concernant le processus lié à l'intimité et son rapport à la pudeur.

Aujourd'hui, la pudeur est liée au respect de soi, de son intimité. Comme nous l'avons vu au sein de cette analyse, celle-ci est également envisagée sous le signe de la maitrise de son propre corps et du rapport à l'autre. Au vu de la diversité des normes familiales et culturelles, mais également de son développement global et de ses expériences diverses et singulières en la matière, chaque enfant aura sa manière de se comporter face à la pudeur et à l'intimité. Il s'agit pour lui d'un processus d'apprentissage qui commence dès sa naissance et qui, le soulignent les professionnel.le.s de cette analyse, doit être accompagné par l'adulte, parent ou professionnel.l.e de l'enfance. Accompagner un enfant dans la construction de son intimité implique tout d'abord de le rendre acteur/trice de sa vie, de le laisser explorer et découvrir par lui-même, mais également de prendre en compte son contexte culturel et familial afin de comprendre ses comportements et d'y donner un sens pour adapter nos attitudes éducatives. Par ailleurs, si nous reprenons le témoignage de l'introduction de notre analyse d'une visite d'un musée par des enfants de 8-10 ans, il est intéressant de souligner que ce n'est pas la nudité en soi qui peut être problématique pour les enfants, mais, outre l'attitude des adultes, c'est le contexte dans lequel la nudité prend place. La nudité dans un musée, dans l'art en général, n'est généralement pas neutre, elle interroge sur la pudeur et la beauté du corps humain. Dès lors, au sein d'un groupe, qui plus est un groupe d'enfants, souvent traversés de questions identitaires et en lien avec la pudeur et l'intimité, la vue du nu peut générer une certaine gêne.

---

[16] Extrait de l'interview de Jean-Paul Matot : « Comment se construisent la pudeur et l'intimité chez l'enfant », Yapaka, 1'09": http://www.yapaka.be/video/video-comment-se-construisent-la-pudeur-et-lintimite-chez-lenfant (dernière consultation le 20 septembre 2019)

[17] *Ibidem*, 3'40"

[18] Voir notre analyse : « L'identité sexuée et la socialisation différenciée chez les tout-petits », par Faniel, Annick, CERE asbl, septembre 2015 : http://www.cere-asbl.be/spip.php?article51 (dernière consultation le 20 septembre 2019)

Choisir librement ses apprentissages… ?

Réflexion critique sur la possibilité d'instruire en famille et de pratiquer l'*unschooling* en Belgique francophone

2019|11
[12 – 18 ans]

Par Caroline Leterme

Mots-clés : instruction, apprentissage autonome, *unschooling*, école, alternative

À priori, ce sont les mêmes matières, les mêmes contenus et les mêmes exigences, avec les mêmes examens sanctionnés par les mêmes certificats ou diplômes... À première vue donc, la scolarité des adolescents instruits en famille[1] (IEF) ne diffère fondamentalement de celle des enfants fréquentant un établissement scolaire que par cette double dimension : le lieu et l'organisation des apprentissages. Une fois les jeunes inscrits auprès du Service de l'Enseignement à Domicile, aucune autorité ne leur dicte une grille horaire hebdomadaire. Les compétences nécessaires à l'obtention de leurs CE1D, CE2D et CESS sont connues[2] ; libres à eux de s'organiser comme ils le souhaitent afin de réussir ces examens, qu'ils présentent auprès du jury central à Bruxelles.

Les apprentissages scolaires à domicile

La famille P. pratique l'IEF depuis un peu plus de trois ans. Les deux aînés, Nora (16 ans) et Tom (13 ans)[3], sont donc scolarisés à la maison. A l'origine de cette décision, un fort intérêt des parents pour ce type d'éducation – connu par de la famille et des amis vivant dans le monde anglo-saxon, où cela n'a rien d'inhabituel –, puis une première secondaire traumatisante pour Nora, qui est victime de

[1] Nous avons choisi de centrer cette analyse sur la question des adolescents (12-18 ans) instruits en famille, et plus particulièrement la question de leurs apprentissages. Une précédente analyse sur le sujet de l'instruction en famille traitait de la question de la législation, ainsi que sur les contrôles de 6 à 12 ans : « L'encadrement légal de l'instruction en famille ou enseignement à domicile », par Caroline Leterme, CERE asbl, septembre 2019 : http://www.cere-asbl.be/spip.php?article252 (dernière consultation le 3 octobre 2019)

[2] Disponibles notamment sur http://www.enseignement.be/index.php

[3] Prénoms d'emprunt. Les deux ados et leur maman ont été interviewé en août 2019.

harcèlement scolaire. Elle presse alors ses parents de franchir le pas de la scolarisation à domicile. A l'époque, Tom finit sa quatrième primaire et tout se passe bien pour lui à l'école : il décide avec ses parents d'essayer un an à la maison... et il y est toujours, avec un bilan très positif.

S'ils ne sont pas strictement tenus à un horaire, leurs semaines s'organisent néanmoins – de manière plus ou moins souple – autour des apprentissages scolaires. Nora est autonome et rigoureuse (6 à 7 heures de travail par jour) ; Tom fixe avec sa mère les objectifs pour la semaine, puis répartit librement son travail pour les atteindre. Comme beaucoup d'adolescents en IEF, tous deux suivent en partie l'enseignement à distance, et pour l'autre partie des cours compilés sur mesure d'après les besoins du programme.[4] L'IEF permet par ailleurs à cette famille d'inclure dans le programme hebdomadaire de nombreuses sorties[5] et de laisser aux enfants du temps pour leur(s) passion(s). Ainsi, le nombre d'activités « extra-scolaires » n'est pas limité[6] ; ils fréquentent des stages pendant les congés scolaires et créent ou saisissent d'autres opportunités. Tom, passionné par la ferme, va régulièrement s'initier au travail dans une chèvrerie et aider un fermier près de chez lui – d'ailleurs, *« s'il n'y avait pas les examens, je serais à la ferme tous les jours ! »*

Au moment de l'interview, Nora sortait d'une session d'examens au jury central pour son CE2D. L'occasion, pour elle et sa mère, de pointer certaines difficultés : les examens sont étalés sur une période de trois à quatre mois – ce qui est assez éprouvant –, ils représentent 12 déplacements à Bruxelles – depuis leur village de la province de Liège, la durée et le coût du déplacement sont assez importants – et le taux de réussite paraît très faible[7]. Si le jeune n'obtient pas son CE1D à 14 ans ou son CE2D à 16 ans, le retour à l'école sera obligatoire (sauf dérogation) : *« cela met une certaine pression sur tout le monde, car – contrairement à ceux qui sont à l'école – on n'a pas droit à l'erreur »*, dit la maman. Au niveau administratif aussi, certains aspects sont compliqués : elle nous parle de « *combat* » pour obtenir une copie papier d'un examen de sa fille, de l'obligation (préalable à l'inscription aux examens) d'assister à une réunion d'information à Bruxelles début juillet (nécessitant d'interrompre le camp scout de Nora...), ou encore du manque de communication de la part des jurys[8].

La voie de la non-scolarisation

Le parcours de Mia[9] (18 ans) en dehors de l'école débute pour des raisons similaires à celles de Nora : un mal-être dès l'entrée en secondaire. Elle est rebutée par le système, la compétition ambiante et des

[4] Bien qu'émanant également d'un (autre) service de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le contenu des cours à distance n'est pas toujours conforme au programme officiel de l'année en cours. Une incohérence dont se passeraient bien les familles en IEF, car elle les oblige à créer de toutes pièces certains cours, requérant beaucoup de temps et d'énergie dans le chef des parents, pas nécessairement formés dans ces matières...

[5] En moyenne, cette famille effectue une « sortie » organisée par semaine, avec d'autres familles IEF : musée, spectacle, expo, école en forêt (www.ondecolle.org), visite d'une éolienne, découverte d'une ville...

[6] Les après-quatre-heures étant libres (pas de devoirs), Nora fait alors du *king ball*, du théâtre, de l'impro...

[7] D'après leurs dires, seuls deux ou trois jeunes (sur une centaine) réussiraient tous les examens en une seule session.

[8] Toutes les informations apparaissent sur le site www.enseignement.be, mais à charge des familles de le consulter régulièrement, car Nora et sa mère nous disent que par exemple les dates des examens peuvent changer, sans qu'on les en informe directement.

[9] Interviewée en août 2019.

relations sociales insatisfaisantes. Après deux ans au sein de l'établissement, son angoisse est telle à l'approche de sa rentrée en 3e que sa mère lui parle de l'enseignement à domicile, qui séduit Mia. Au début, elle s'inscrit aux cours à distance et s'astreint à un rythme de travail assez soutenu. À côté de cela, elle s'adonne à diverses occupations : la photo, l'apprentissage du sanskrit, l'écriture, l'élevage de ses chiens... divers apports épanouissants, à l'inverse du contenu des cours qui la questionne de plus en plus. Elle décroche petit à petit des cours, tout en continuant à apprendre de manière autodidacte ce qui lui plait. N'ayant pas passé les examens obligatoires après deux ans, une lettre de l'Administration somme ses parents de la réinscrire dans une école.

Nouvelle remise en question, nouvelle étape : après un ultime essai dans une école (une journée de crise d'angoisse), les parents de Mia justifient auprès de l'Administration sa non-réintégration dans un établissement scolaire. Quelques mois après, Mia abandonne toute ambition de poursuivre un parcours scolaire sanctionné par des certificats ou diplômes. Elle se trouve en effet de plus en plus décalée par rapport au système, ayant développé un fort esprit critique – elle lit alors des auteurs comme Henry-David Thoreau (*« La désobéissance civile »*, 1849) ou Ivan Illich (*« Une société sans école »*, 1971). Dans ce dernier ouvrage, Illich[10] – comme d'autres auteurs ou philosophes[11] – remet en cause la domination et suprématie de l'école dans l'instruction des enfants et adultes, et prône un apprentissage qui puisse être auto-dirigé, par l'entremise d'une multitude de ressources. « L'école enseigne à l'enfant qu'il a besoin de l'institution pour apprendre[12] » : le penseur pointe ainsi l'amalgame insidieux entre l'acte d'apprendre d'une part et l'institution scolaire et ses méthodes d'autre part, devenues à ce point incontournables dans notre société que seule une très faible minorité ose les remettre aujourd'hui en question.

C'est ainsi que de « scolarisée à la maison », Mia devient « non-scolarisée ». La non-scolarisation (*unschooling*) peut être décrite comme « une philosophie d'éducation qui soutient les activités librement motivées des enfants comme moyen premier d'apprentissage de la vie et des compétences. Les jeunes non-scolarisés apprennent des expériences naturelles de la vie, du jeu sous toutes ses formes, des relations humaines et sociales, des livres et d'internet, de la formation professionnelle, du tutorage et du travail... (...) Il s'agit aussi de faire confiance aux enfants et à leur profonde motivation, de leur fournir moyens ou ressources y compris humaines et communautaires, en un milieu riche et évolutif

---

[10] Ivan Illich (1926-2002) est un penseur de l'écologie politique et une figure importante de la critique de la société industrielle. Dans l'oeuvre d'Illich revient une idée de manière prédominante : à partir du moment où la société industrielle, par souci d'efficacité, institutionnalise un moyen (outil, mécanisme, organisme) afin d'atteindre un but, ce moyen tend à croître jusqu'à dépasser un seuil où il devient dysfonctionnel et nuit au but qu'il est censé servir. Ainsi l'automobile nuit au transport, l'école nuit à l'éducation et la médecine nuit à la santé.
https://fr.wikipedia.org/wiki/Ivan_Illich#cite_note-22 (dernière consultation le 20/07/2019)

[11] Citons par exemple Catherine Baker et son ouvrage « Insoumission à l'école obligatoire » – publié en 1985, il a été réédité en 2006 et est téléchargeable gratuitement sur Wikisource :
https://fr.wikisource.org/wiki/Insoumission_à_l'école_obligatoire (dernière consultation le 07/06/2019) – ou le belge Raoul Vaneigem avec « Avertissement aux écoliers et lycéens », également en lecture libre sur le net :
http://library.nothingness.org/articles/SI/fr/pub_contents/10 (dernière consultation le 07/06/2019)

[12] Notons que la dénonciation de l'école d'Illich prend corps dans sa critique globale de la société industrielle : « L'école, inévitablement, introjecte le capitalisme, la capitalisation du savoir. [...] Dans le monde entier, l'école a été établie comme l'organe reproductif de la société. »
« Ivan Illich – Un certain regard », interview réalisée en 1972 visible aux liens suivants :
https://www.youtube.com/watch?v=eEkLbGSYkG4 (extrait) ; https://www.youtube.com/watch?v=K-eauppsNf0 (émission complète) (dernière consultation le 20/07/2019)

qu'ils explorent et apprennent[13] ». Dans un encadrement de ce type, le rôle de l'adulte en tant qu'indispensable enseignant est banni ; il s'agit pour lui de se considérer comme facilitateur et transmetteur de savoirs, tout en sachant *« faire confiance et soutenir, et aussi pouvoir relativiser, prendre distance par rapport aux inquiétudes des autres personnes, parce qu'on va vers quelque chose qui n'est pas du tout encouragé par la société »*, témoigne la mère de Mia.

L'américain John Holt[14], le français André Stern[15] ou encore le canadien Léandre Bergeron[16] sont autant de figures emblématiques de ce mouvement. Dans son livre « ... Et je ne suis jamais allé à l'école », André Stern détaille les manières dont ses diverses passions lui ont permis d'acquérir l'ensemble des connaissances incontournables (lire, écrire, calculer...) ainsi que des compétences pointues dans certains domaines (la musique et la lutherie, notamment).[17] Désormais conférencier, il s'appuie sur son propre parcours pour plaider en faveur d'apprentissages centrés sur le jeu et l'enthousiasme : « l'enfant apprendrait beaucoup mieux par le jeu, par l'expérimentation, en développant des passions, plutôt qu'assis en classe[18] ».

Aujourd'hui, Mia rêve de tout autre chose qu'un master en droit (qu'elle avait envisagé il y a quelques années) : partir et vivre dans un van avec ses chiens, se lancer comme photographe indépendante, donner des cours de cuisine ayurvédique et exercer en tant que comportementaliste canin... Elle a acquis ces dernières années une solide expertise dans ces différents domaines – en participant à des stages, se documentant par elle-même et expérimentant de longues journées durant. Elle tire le constat que pour vivre ses aspirations, elle n'a besoin d'aucun diplôme – et ne nourrit donc aucun regret à avoir récemment achevé sa période d'obligation scolaire sans CESS...

---

[13] https://fr.wikipedia.org/wiki/Non-scolarisation (dernière consultation le 07/06/2019)

[14] John Holt (1923-1985), né à Boston, a exercé plusieurs métiers avant de devenir instituteur pendant 15 ans. Il rejoint ensuite les universités de Harvard et de Berkeley en sciences de l'éducation, se consacrant à la réforme de l'enseignement. Au bout de quelques années, il cesse de penser que l'école est réformable ; il consacre dès lors son temps « non plus à créer des écoles alternatives, mais des alternatives à l'école ». Ses recherches portent plus particulièrement sur les apprentissages autonomes, pratiqués par nombre de familles instruisant à domicile.

Voir notamment : John Holt, Les apprentissages autonomes. Comment les enfants s'instruisent sans enseignement, éd. l'Instant Présent, 2011.

[15] Né en 1971, fils du chercheur et pédagogue Arno Stern, André Stern a grandi en dehors de toute scolarisation : il raconte son expérience lors de nombreux conférences et ateliers ainsi que dans ses livres. Marié, père de deux enfants, André Stern est musicien, compositeur, luthier, conférencier, journaliste et auteur. Il est initiateur du mouvement « Ecologie de l'enfance », et directeur de l'Institut Arno Stern (Laboratoire d'observation et de préservation des dispositions spontanées de l'enfant). https://andrestern.com/fr/accueil.html (dernière consultation le 20/07/2019)

[16] Léandre Bergeron (né en 1933) a un parcours atypique. A la quarantaine, il quitte son poste de professeur à l'université de Montréal pour un changement profond, en quête d'une vie simple et autonome. Avec son épouse, ils s'installent dans un petit village en Abitibi, au Québec. Léandre y élève des petits animaux et devient boulanger. Ils ont eu trois filles qu'ils ont choisi de ne pas les scolariser – un choix et une expérience qu'il relate dans son livre « Comme des invitées de marque » (2002). https://parents-heureux-enfants-heureux.com/leandre-bergeron-ecole-a-la-maison/ (dernière consultation le 20/07/2019)

[17] Pour ce faire, ni modèle, ni recette : ses parents mettaient à sa disposition de nombreux livres, des jouets, des instruments de musique... Les arts étaient promus ; à sa demande, il a aussi pu découvrir le travail du métal et la lutherie avec des maîtres-artisans. Il a aussi assisté à des cours divers en auditeur libre, sans participer à des évaluations ni jamais obtenir de diplômes.

[18] https://www.lesoleil.com/actualite/education/andre-stern-42-ans-jamais-alle-a-lecole (dernière consultation le 20/07/2019)

Quelle liberté d'apprendre à l'adolescence ?

Sans prétendre généraliser à partir du témoignage de deux familles, nous pouvons cependant en relever quelques constats. Tout d'abord, notons que le choix de certains adolescents, jusqu'alors normalement scolarisés, de passer en IEF a pour origine une souffrance entre les murs de l'école – due à l'institution elle-même et/ou au rapport du jeune avec ses pairs. Les jeunes dont il est question ici ont pu en sortir, essentiellement grâce à l'ouverture d'esprit de leurs parents, prêts à les soutenir dans un « décrochage scolaire » pro-actif : quitter l'école et s'insérer dans le dispositif – légal mais peu connu – de l'enseignement à domicile, leur permettant ainsi d'enrayer la spirale du mal-être scolaire et restaurer leur estime de soi.

L'adolescence est une période clé au niveau de la construction de l'identité. Les adolescents ont besoin de pouvoir non seulement éprouver la réussite et la fierté, mais aussi expérimenter librement nombre de possibles. L'*unschooling*, évoqué plus haut, pousse cette logique à son expression la plus aboutie, en permettant au jeune d'apprendre sans pression aucune, en fonction de ses intérêts, rencontres et opportunités. Dans les pays anglo-saxons (traditionnellement plus libertaires), ce courant est largement représenté dans les rangs des familles instruisant à domicile – elles-mêmes proportionnellement nettement plus nombreuses qu'en notre pays[19] –, mais aussi dans des établissements scolaires – les *Sudbury Schools* existent aux Etats-Unis depuis 1968[20] ; il en existerait actuellement une cinquantaine dans le monde. Comme l'expérience de *Summerhill* en Angleterre ou de la *Freie Schule* en Allemagne, le projet Sudbury « d'école démocratique » se présente comme un espace éducatif sans contrainte préétablie[21], où « les élèves apprennent quand ils veulent, où ils veulent, avec qui ils veulent[22] ».

Or, si notre pays permet l'enseignement à domicile, cela ne signifie pas pour autant que les adolescents y sont libres de choisir leurs apprentissages : l'obligation de présenter – et réussir à un âge déterminé – les mêmes épreuves certificatives que leurs pairs scolarisés cantonne fortement leur temps d'étude dans une série de matières incontournables (à savoir les cours de formation générale de l'enseignement secondaire). Lorsque – à l'instar de Mia – l'on questionne et remet en question le caractère obligatoire de ces apprentissages, on flirte voire rompt alors avec la légalité. Cela suggèrerait-il que le législateur entend encore encourager une société calibrée, organisée autour de l'école, la réussite et les diplômes, et qu'il n'envisage pas d'autres voies possibles pour notre jeunesse ?

---

[19] Ainsi aux Etats-Unis, où plus de 850.000 enfants sont scolarisés en milieu familial (ce chiffre progresse de 7 à 15% chaque année).
https://www.lecho.be/dossier/enseignement/qui-a-dit-que-l-ecole-etait-obligatoire/9802323.html
(dernière consultation le 19/09/2019)

[20] La première école de Sudbury a été fondée en 1968 à Framingham, dans le Massachusetts aux Etats-Unis. Les écoles Sudbury pratiquent une forme d'éducation dans laquelle les étudiants décident individuellement de ce qu'ils font de leur temps ; leurs apprentissages sont le produit d'expériences ordinaires plutôt que de cours ou d'un programme standard. Les étudiants portent la totale responsabilité pour leur propre éducation ; l'école est gérée par une démocratie directe – les étudiants et le personnel ont une voix égale.
http://ecole-autonome.be/ (dernière consultation le 18/09/2019)
https://sudburyvalley.org (dernière consultation le 18/09/2019)

[21] Hormis celle d'une fréquentation régulière.

[22] Olivier Maulini, « Que penser... de la pédagogie de Sudbury ? », 2017 [en ligne],
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1722.pdf (dernière consultation le 18/09/2019)

Pourtant, les exemples de trajectoires épanouies, pendant l'enfance et à l'âge adulte, sont nombreux parmi les (anciens) IEFeurs.[23, 24] D'aucuns pourront y voir le signe de parents surprotecteurs, d'enfants-rois ou de choix d'une classe privilégiée, non accessibles à tous[25], et plaideront pour que les remises en question concernant les apprentissages et l'épanouissement des jeunes se fasse uniquement au sein de l'école obligatoire. Pour notre part, nous préférons y lire la nécessité de conserver un système éducatif où puissent coexister, à côté de l'école pour tous, d'autres solutions innovantes, alternatives et/ou particulières.

En effet, l'émergence de projets collectifs comme l'Ecole Démocratique de l'Orneau[26] ou le récit de trajectoires individuelles en IEF montrent que les manières d'apprendre se réinventent également en dehors de l'école. Les adultes (parents et/ou enseignants) qui choisissent de miser sur l'écoute et le libre-choix des ados concernant leurs apprentissages contribuent, dans la plupart des cas, à en faire de jeunes adultes épanouis et capables de s'insérer activement et positivement dans notre société. Et si cette posture peut paraitre par moments risquée ou inédite, générant son lot de remises en question[27], elle nous semble avant tout profitable aux jeunes en recherche de sens et d'auto-détermination pour leur avenir. Vu l'actuel besoin impérieux de remettre en question certains piliers de notre société – et l'éducation en est certainement un – pour faire face aux défis contemporains, nous plaidons pour que de telles démarches acquièrent une plus grande reconnaissance au sein du monde éducatif belge...

---

[23] Voir à ce sujet le documentaire de Clara Bellar, Être et Devenir (2015), qui questionne les apprentissages et les choix possibles dans l'éducation des enfants. La réalisatrice effectue un voyage en France, en Angleterre, aux Etats-Unis et en Allemagne, à la rencontre de parents qui ont choisi de ne pas scolariser leurs enfants, ni à l'école ni à la maison, et de les laisser apprendre librement ce qui les passionne. www.etreetdevenir.com (dernière consultation le 18/09/2019)

[24]Des études et statistiques réalisées aux États-Unis (il n'en existe pas dans notre pays) convergent toutes pour démontrer que les enfants non scolarisés sont plus nombreux à suivre des études universitaires (74%, pour 54% de jeunes Américains qui ont suivi un enseignement à l'école). Elles démontrent également que ces jeunes ont un réflexe civique et sont aussi davantage impliqués dans la vie de leur communauté sur le plan associatif et culturel.
https://www.lecho.be/dossier/enseignement/qui-a-dit-que-l-ecole-etait-obligatoire/9802323.html
(dernière consultation le 19/09/2019)

[25] Par exemple dans l'analyse « Ecole à domicile, école de vie ? » que l'UFAPEC a consacré à la question en octobre 2018, l'auteure B. Loriers interroge ces différentes dimensions, également abordées dans l'article de P. Fiévez dans l'Echo « Qui a dit que l'école était obligatoire ? », 27/08/2016.
http://www.ufapec.be/nos-analyses/1618-ecole-a-domicile.html (dernière consultation le 19/09/2019)
https://www.lecho.be/dossier/enseignement/qui-a-dit-que-l-ecole-etait-obligatoire/9802323.html
(dernière consultation le 19/09/2019)

[26]L'École démocratique de l'Orneau accueille depuis septembre 2016 des jeunes de 3 à 18 ans sans classe d'âge dans à Lonzée (Gembloux). L'école (privée) propose une pédagogie centrée sur les apprentissages autonomes pour développer l'identité des enfants, un fonctionnement en cogestion démocratique ainsi qu'une responsabilisation au développement soutenable. Vu son statut d'école privée, les élèves relèvent de l'enseignement à domicile.
http://ecoledemocratique-orneau.be (dernière consultation le 19/09/2019)

[27]Comme en témoignent humblement ses acteurs, par exemple Stéphanie De Tiège, maman de deux enfants et co-fondatrice de l'Ecole Démocratique de l'Orneau, interviewée récemment par la RTBF Auvio : *« On est souvent confrontés à des questionnements d'autres, et des peurs que d'autres ont pour nos enfants, et qui viennent parfois réactiver des peurs qu'on a nous nous-mêmes : la peur du diplôme, la peur de trouver un emploi... C'est surtout ça je crois qui est prédominant. Alors que nous on est convaincus que s'ils trouvent leur voie, ils trouveront une façon de pouvoir vivre. »*
https://www.facebook.com/ecoledemocratiqueorneau/videos/416259345669205/ (dernière consultation le 25/09/2019)

Les fausses croyances liées à l'éducation

2019|12
[tous âges]

Par Amélie Dieudonné

Mots-clés : éducation, croyances, famille, caprice, doudou, besoins, enfant

Un « Café CERE[1] » a été l'occasion d'un échange et d'un partage de connaissances autour de la thématique des fausses croyances liées à l'éducation. Or, l'éducation nous touche tous de près ou de loin. Qu'on ait des enfants ou pas, qu'on travaille dans le domaine de l'éducation ou non, on aura tous un avis sur le sujet. Il nous a dès lors semblé utile et intéressant de proposer cette analyse à la suite de notre intervention au sein du café CERE de ce 20 septembre 2019, rédigée à partir du contenu exposé lors de la rencontre. Elle propose d'aborder les mythes et fausses croyances en posant la question de la différence entre une croyance et le réel besoin de l'enfant et en évoquant brièvement et de façon concrète le mythe et les valeurs familiales définis par la systémique.

Les croyances comme guide

Nos croyances nous accompagnent tous les jours et nous permettent de comprendre le monde qui nous entoure et de lui donner un sens. Tous les êtres humains sont habités par cette recherche de sens et créent ainsi de nouvelles croyances à partir de liens et déductions, d'expériences personnelles et d'informations reçues. Dans un magasin par exemple, pour donner du sens à une petite scène à laquelle on assiste, notre cerveau construira la croyance que si cet enfant réclame des bonbons c'est parce que sa maman a l'habitude de lui en donner.
Et c'est souvent au moment où un couple décide d'être parents que les croyances éducationnelles vont alors devenir un sujet important de réflexion ou de discussion.

Avant d'être des parents, les adultes sont d'abord des personnes avec un passé, des valeurs, des croyances et des principes. Il est donc normal que les valeurs et croyances des parents influencent la

[1] Les cafés CERE sont des discussions-conférences traitant de diverses thématiques liées à l'enfance (0-18 ans). Pour plus d'informations sur les cafés CERE, consulter: http://www.cere-asbl.be/spip.php?article251

manière dont ils vont agir avec leurs enfants. Ces croyances, stables et ancrées, vont influencer nos comportements et attitudes[2]. Notre histoire et notre bagage familial influencent, eux aussi, nos croyances. Chaque famille est unique, partage des codes, des idées, et ainsi un « mythe ». Le mythe familial, concept amené par Ferreira[3] dans les années soixante et repris plus tard par R. Neuburger[4], désigne « un ensemble de croyances organisées, partagées par les membres de la famille et leur conférant des rôles spécifiques ». Il s'agit de l'image que la famille se donne d'elle-même et que les membres de la famille ont à cœur de maintenir. Le mythe unit la famille et lui donne une identité sans pour autant que cela soit conscient. Il existe autant de mythes que de familles : par exemple, « nous sommes une famille d'artistes », « chez nous les femmes sont autoritaires », « nous sommes une famille de génies », etc. Le mythe familial organise la famille, engendre des règles de fonctionnement et attribue des rôles et fonctions spécifiques aux différents membres de la famille[5].

Ainsi, le mythe fédère la famille et a une influence sur les comportements, attitudes, cognitions, modes de pensées de chacun. Il influence ainsi la vision de chaque membre de la famille en terme d'éducation et par conséquent, ses choix et décisions.

Par exemple, dans une famille dont le mythe porte autour de l'art, certains décideront d'inscrire leurs enfants dans une école artistique et feront le choix d'activités parascolaires artistiques plutôt que sportives.

Les croyances, les pensées, l'expérience passée et la culture familiale servent alors de guide et de repères aux parents et à leurs conduites parentales[6].

Un équilibre à trouver : respecter l'histoire personnelle et les croyances des adultes tout en remplissant les besoins fondamentaux de l'enfant

Au fil des années, le statut de l'enfant dans notre société ne cesse d'évoluer, il occupe une place plus importante, mais, pour autant, la reconnaissance de l'enfant comme individu pensant et sensible ne signifie pas que l'enfant est « roi » ou adulte.

L'évolution de la recherche scientifique a permis de comprendre plus en détails le développement physique mais aussi psychomoteur et affectif de l'enfant et a mis en évidence des besoins fondamentaux qui nous amènent à revoir nos façons d'agir et d'éduquer. Répondre à ces besoins est indispensable au développement de l'enfant, à la réalisation de soi et nécessite des compétences parentales.

---

[2] Source : Bédard, Luc, Déziel, Josée, Lamarche, Luc, *Introduction à la psychologie sociale : vivre, penser et agir avec les autres,* ERPI, Saint-Laurent, QC, Canada, 2006

[3] Ferreira est un thérapeute américain de l'école de Palo Alto. Il a défini le concept en 1963. Hachet, P. (2001). Hachet Pascal, « Les mythes individuels et les mythes familiaux à la lueur de la théorie de l'introjection selon Nicolas Abraham et Maria Torok », *Dialogue*, 2001/1 (n° 151), p. 112-119. DOI : 10.3917/dia.151.0112. URL : https://www.cairn.info/revue-dialogue-2001-1-page-112.htm (dernière consultation le 05 octobre 2019)

[4] R. Neuburger est psychiatre, thérapeute de famille et directeur du Centre d'étude de la famille association (CEFA) Neuburger Robert, « Relations et appartenances », *Thérapie Familiale*, 2003/2 (Vol. 24), p. 169-178. DOI : 10.3917/tf.032.0169. URL : https://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2003-2-page-169.htm (dernière consultation le 05 octobre 2019)

[5] Source : Boxus, Natacha, Roubaix, Benjamin, Marcu, Roxana, Musique, Catherine, « Le mythe familial » 2012, https://www.systemique.be/spip/?lang=fr (dernière consultation le 05 octobre 2019)

[6] Grusec JE, Danyliuk T, *Les attitudes et croyances parentales et leur impact sur le développement des enfants*, University of Toronto, Canada, Éd. rév. Décembre 2014

L'enfant est petit, vulnérable, dépendant de ses parents et, à chaque âge, il a des besoins spécifiques. A. Maslow classe les besoins sous forme de pyramide en fonction de leur priorité[7].

Aujourd'hui, c'est un modèle à relativiser car la conception hiérarchisée des besoins a été remise en question mais il est intéressant car il est un des premiers à mettre en évidence des besoins autres que « manger et dormir » tels que le besoin d'estime ou d'accomplissement.

Figure 1: La pyramide des besoins selon Maslow

T. Brazelton[8], lui, parle de besoins « incontournables » et en cite sept : le besoin de relations chaleureuses et stables ; le besoin de protection physique, de sécurité et de régulation ; le besoin d'expériences adaptées aux différences individuelles ; le besoin d'expériences adaptées au développement ; le besoin de limites, de structures et d'attentes ; le besoin d'une communauté stable, de son soutien, de sa culture ; le besoin de protection de notre avenir.
Il se détache lui aussi des besoins physiologiques et souligne ainsi l'importance des besoins affectifs et relationnels nécessaires au développement de l'enfant et à sa construction. Notons que les besoins évoluent inévitablement en fonction de l'âge de l'enfant mais ils n'en restent pas moins prioritaires sur ceux des adultes.

Enfin, M. Berger, pédopsychiatre, met en évidence les besoins de jeu, de stimulations, d'appartenance, de limites cohérentes et parle de l'attachement comme besoin prioritaire. Selon lui, le premier besoin de l'enfant n'est pas d'être aimé mais rassuré. En effet, avoir un lien sécure est vital d'un point de vue psychique car le sentiment de sécurité participe à la construction de la personnalité. Ce besoin a été

[7] Maslow est un psychologue américain et hiérarchise les besoins sous forme de pyramide dans les années quarante. Riveline Claude, « Idées. La pyramide de Maslow revisitée », *Le journal de l'école de Paris du management*, 2015/3 (N° 113), p. 7-7. DOI : 10.3917/jepam.113.0007. URL : https://www.cairn.info/revue-le-journal-de-l-ecole-de-paris-du-management-2015-3-page-7.htm (dernière consultation le 05 octobre 2019)

[8] Brazelton est un pédiatre américain. Informations recueillies sur le site de l'Observatoire National de la Protection de l'enfance: https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/notedactu_besoins_de_lenfant.pdf (dernière consultation le 05 octobre 2019)

reconnu par l'OMS, il s'agit donc d'une clinique, d'un savoir mis en évidence par des études et non d'une opinion[9].

Ces besoins ne peuvent donc être niés sous aucun prétexte et priment sur nos valeurs, pensées, croyances pourtant bien ancrées.

Déconstruire nos croyances… Caprices, doudou, langage : quels besoins cachés ?

Par conséquent, être parent aujourd'hui demande sans doute cette ouverture aux nouvelles théories, cette remise en question, cette adaptation et ce travail subtil de la recherche d'équilibre entre les besoins indispensables de son enfant et son propre système de croyances, voire son identité.
Concrètement, cela signifie qu'une déconstruction de certaines de nos croyances est nécessaire.
Premièrement, prenons l'exemple des « caprices »[10] et découvrons que derrière ce terme découle une série de croyances infondées au regard du développement de l'enfant, de ses capacités et de ses besoins.

Une croyance très forte qui existe chez beaucoup d'adultes est que l'enfant veut mais n'a pas besoin. Et c'est à partir de cette première croyance qu'apparaît la suivante : l'enfant va alors nous manipuler intentionnellement pour obtenir ce qu'il veut. Le caprice serait un comportement réfléchi de l'enfant pour obtenir ce qu'il souhaite. Or, un fait très simple vient contredire cette croyance : avant 4 ou 5 ans, l'enfant n'est pas en capacité intellectuelle pour le faire.
Une autre idée fortement partagée est que l'enfant en rajoute, hurle, tape des pieds de façon exagérée par rapport à la situation et à sa frustration. Nous savons aujourd'hui que le cerveau des enfants (jusque 7 ans) est immature. En effet, les lobes temporaux et frontaux du néocortex, qui nous permettent de réguler nos émotions, ne sont pas encore développés chez l'enfant. Ils sont donc incapables de gérer leurs émotions, de les tempérer et de les vivre de façon « modérée ». C. Gueguen parle de « tempêtes émotionnelles » pour désigner ces émotions intenses que vivent les jeunes enfants encore incapables de les réguler[11].

Par ailleurs, le contexte joue un rôle important dans l'apparition des « caprices ». Effectivement, il n'est pas rare d'observer ce genre de comportement dans un supermarché, à une fête, à la foire, etc. Ce sont tous des endroits où l'adulte peut penser que son enfant a tout ce qu'il faut pour s'amuser et passer un moment agréable. Pourtant la crise survient à la moindre frustration et ce n'est pas un hasard. Ce genre de lieux est extrêmement chargé en stimulations visuelles et sonores et l'enfant, dont le cerveau n'est

[9] Source : Berger, Maurice, « Besoins fondamentaux de l'enfant », 2016, http://mauriceberger.net/wpmaurice/wp-content/uploads/2017/03/Besoins-Fondamentaux-De-L-Enfant.pdf (dernière consultation le 05 octobre 2019)
[10] Source : Filliozat, Isabelle, https://www.filliozat.net/biographie/ (site consulté le 5 octobre 2019)
[11] Catherine Gueguen, conférence où cette pédiatre présente son livre « Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau », 2014

pas encore en mesure de traiter toutes ces informations, va se trouver submergé. Face à la frustration, il « explose » et déverse toutes les tensions accumulées.

Enfin, notons que la colère est un sentiment nécessaire et primordial qui permet à l'enfant de s'affirmer si l'adulte la laisse se manifester et aide l'enfant à la canaliser. Finalement, le « caprice » permet aussi d'intégrer la différence entre désir et réalité et de comprendre les notions de règles et de limites.

Deuxièmement, prenons l'exemple du doudou[12] autour duquel nous avons tou.te.s une opinion. « Ça ne sert à rien, ça l'empêche de jouer, il est toujours collé à son doudou, il est grand il n'en a pas besoin, s'il le garde tard il ne pourra jamais s'en détacher… ».
Ce dont nous sommes certain.e.s en tout cas c'est que le nourrisson va faire face dès sa naissance à un monde auquel il n'est pas préparé et ce, sans transition. Peu à peu, il prendra conscience des limites de son corps et fera l'expérience angoissante de la séparation avec sa mère[13]. Selon Winnicott, c'est à ce passage qu'intervient l'objet transitionnel, autrement dit, le doudou. Il est le lien entre la mère et l'enfant et il représente une sorte de substitut maternel qui va lui permettre de s'en détacher. Le doudou permettra alors la séparation car il est le garant de la permanence de l'objet (la mère existe toujours même si l'enfant ne la voit pas). Plus tard, le doudou représentera le lien entre ce que l'enfant connaît et ce qu'il peut appréhender, il servira de relais entre la maison et l'inconnu.
Ainsi, le doudou donne un sentiment de sécurité indispensable au bon développement de l'enfant. Certains n'en n'ont pas besoin mais dans le cas contraire, il est important que le doudou ne soit pas utilisé comme récompense ou source de chantage. Un doudou accessible rendra l'enfant autonome si l'adulte peut accompagner celui-ci, l'aider à décoder ses émotions et à savoir s'il a besoin de son doudou ou non.

Enfin, troisièmement, prenons le langage comme dernier exemple à propos duquel nous avons une multitude de croyances. Certains croient que les enfants ne comprennent pas avant de savoir parler, d'autres qu'ils ne comprennent pas les mots compliqués, etc. Toutes ces idées influencent notre façon de faire quotidiennement.
Mais la communication est complexe car, en plus de mots parlés, il existe une multitude de signaux qui entourent la parole. Il s'agit de « l'habillage » c'est-à-dire le langage non verbal et tout ce qui a trait au langage corporel. Et les enfants y sont particulièrement sensibles. Donc, au-delà des mots, leur compréhension est très fine car ils sont capables de décoder le paralangage (le timbre de la voix, la gestuelle, les postures, etc). Les bébés comprennent avec le regard. De plus, il a été démontré que, dès 6 mois, les bébés peuvent comprendre des mots employés au quotidien et ainsi saisir les intentions des adultes. Parler à son enfant lui permettra donc d'interpréter correctement son environnement. C'est l'aider, par exemple, à anticiper les absences et les retrouvailles, à donner une forme à ce qui va se passer, sans quoi l'enfant risque de rester dans un « vide » insécurisant[14].

---

[12] Informations qui suivent travaillées à partir de l'article « Doudou… ou objet transitionnel » par Chrystel Benoît-Marhuend, psychanalyste https://www.psychaanalyse.com/pdf/Doudou_objet_transitionnel.pdf(dernière consultation le 05 octobre 2019)

[13] Ou la personne qui est sa principale figure d'attachement

[14] Informations travaillées à partir de Golse Bernard, « Les débuts de la communication au regard du programme de recherche dit « PILE » (Programme international pour le langage de l'enfant) », *Contraste*, 2014/1 (N° 39), p. 69-97. URL : https://www.cairn.info/revue-contraste-2014-1-page-69.htm (dernière consultation le 05 octobre 2019)

La pédagogie explicite et la question de l'égalité des chances

2019|13
[tous âges]

Par Christine Acheroy

Mots clés : pédagogie, preuves, éducation, égalité, justice

Le Pacte scolaire, tout en maintenant la liberté pédagogique des structures éducatives, propose « de s'appuyer plus largement sur les résultats de recherches et sur le modèle de l'éducation fondée sur des preuves (EBE) »[1]. Cette perspective ne concerne cependant pas tous les établissements scolaires de la même manière car « le développement d'incitants à utiliser des programmes innovants qui ont fait leurs preuves sera privilégié dans le cadre de l'évolution de la politique de soutien aux établissements bénéficiant de l'encadrement différencié (EED), et dans le cadre du dispositif qui concerne les écoles en situation d'écarts significatifs de performances[2] ». Ainsi, sont ciblés par le Pacte les établissements scolaires qui présenteraient des taux de réussite faibles, soit, ceux des quartiers populaires. Mais qu'est-ce que l'éducation fondée sur des preuves ? Largement méconnue en FWB[3], son introduction dans le Pacte d'Excellence nous invite à porter un regard sur ce courant.
Dans un premier temps, nous décrivons brièvement ce que sont « l'Education basée sur des preuves » et la pédagogie explicite. Nous questionnons ensuite cette approche au regard des valeurs d'égalité et de justice sociale.

L'éducation basée sur des preuves (EBP)

Le courant de l'Education Basée sur des Preuves trouve son origine aux Etats-Unis, dans les années 1960. Le concept d'éducation basée sur des preuves (*Evidence-Based-Education*) fait référence à l'idée que la pédagogie, pour être efficace, doit se fonder sur une démarche scientifique rigoureuse et non

[1] Pacte pour un enseignement d'Excellence, Avis n°3, p. 138
[2] *Ibidem* p. 139
[3] Selon le Pacte, source p. 138

sur des croyances ou des traditions. La recherche en éducation doit ainsi viser à déterminer les pratiques d'enseignement les plus efficientes et efficaces (*best practices*)[4]. Celles-ci sont définies à partir des résultats relevant de méthodes statistiques – des études longitudinales[5], des études randomisées et contrôlées[6] et des méta-analyses – et des neurosciences. Des méthodes pédagogiques sont ainsi élaborées à partir de ces recherches en éducation.

En France, ce courant est représenté notamment à travers la plateforme « Agir pour l'école »[7] qui promeut le « Projet lecture[8] », une méthode d'apprentissage de la lecture pour les enfants. En Fédération Wallonie Bruxelles, celle de « l'enseignement explicite » est représentative de ce courant[9].

En quoi consiste cette approche pédagogique[10] ?

La pédagogie explicite se présente comme « une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre[11] », une approche pédagogique rationnelle, fondée et validée par des recherches scientifiques « rigoureuses ».

Mais à quel modèle de société participent les objectifs d'efficacité et de réussite scolaire pour tous ?

La pédagogie explicite et les questions d'égalité des chances et de justice

En Belgique, l'école pour tous est devenue une réalité avec le Pacte scolaire de 1958. Grand espoir des familles, elle est alors perçue comme un facteur de démocratisation et de mobilité sociale.

Mais en 1964, Pierre Bourdieu[12] et Jean-Claude Passeron[13] publient les résultats d'une recherche sur l'institution scolaire[14] où ils mettent en évidence le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales : « C'est sans doute par un effet d'inertie culturelle que l'on peut continuer à tenir le système scolaire pour un facteur de mobilité sociale, selon l'idéologie de "l'école libératrice", alors que tout tend à montrer au contraire qu'il est un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale en ce qu'il fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales et qu'il donne sa sanction à l'héritage culturel, au don social traité comme don naturel[15] ».

Pourtant, aujourd'hui, les discours en faveur de la pédagogie explicite affirment que « la défavorisation sociale n'est [donc] pas un prédicteur absolu de la réussite, mais un facteur de risque qui peut être

---

[4] Le concept est issu du domaine de la médecine

[5] Observations répétées sur un temps plus ou moins long d'une même variable sur un même groupe

[6] Répartition aléatoire des participants entre un groupe test et un groupe de contrôle avec comparaison des résultats

[7] http://www.agirpourlecole.org/ (dernière consultation le 18 octobre 2019)

[8] Anciennement intitulée programme PARLER

[9] http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/ (dernière consultation le 18 octobre 2019)

[10] Une synthèse de cette approche est en annexe

[11] http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/ (dernière consultation le 18 octobre 2019)

[12] Sociologue, auteur de nombreux concepts sociologiques. Il a été directeur de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) et professeur titulaire de la chaire de sociologie du Collège de France

[13] Directeur d'études à l'EHESS, il est l'un des grands spécialistes français de la sociologie de l'éducation, de l'art et de la culture

[14] Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit, 1964, suivi de Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *La Reproduction, Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, 1970

[15] Bourdieu, Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *in*: *Revue française de sociologie*, 1966, 7-3, Les changements en France, pp. 325-347, DOI : 10.2307/3319132
https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934 (dernière consultation le 18 octobre 2019)

contrebalancé par l'enseignant et l'école[16] ». Rejetant le déterminisme social, elle se présente ainsi comme un dispositif qui, mis en œuvre de façon rigoureuse et adéquate par l'enseignant, serait capable de réaliser l'égalité des chances entre (presque) tous les enfants en permettant à ceux des classes défavorisées de « réussir » à l'école[17].
L'école pourrait-elle alors enfin être une institution à l'image d'une société « juste » ?

Les impensés axiologiques de l'égalité des chances

Si l'égalité des chances est un objectif louable vers lequel nous pensons qu'il faut tendre, sa recherche évitera-t-elle jamais la formation d'inégalités scolaires et sociales ? Le modèle de l'égalité des chances des enfants face au système scolaire, *à lui seul*, ne sert-il pas avant tout à légitimer un modèle d'école basé sur la compétition et la méritocratie, qui permet aux plus méritants d'accéder à des positions sociales de plus en plus inégales et de plus en plus hiérarchisées et à justifier leur caractère équitable ?[18]
Pour François Dubet, « La fixation sur les élites n'est pas une perversion du modèle méritocratique, elle lui est consubstantielle puisqu'elle vise à produire des inégalités justes, des inégalités qui seraient méritées par les vainqueurs et par les vaincus, les uns et les autres ne devant leur destin qu'à eux-mêmes[19] ». Ainsi, d'une part, chacun.e est tenu.e pour pleinement responsable de ce qui lui arrive, notamment en cas d'échec, et d'autre part, les places sociales, même très inégalitaires, sont justes puisqu'elles auront été ouvertes à tou.te.s. Par ailleurs, « si l'on pense que l'école a pour vocation centrale de distinguer le mérite des élèves et si on croit que ce mérite est juste et décisif, la vie scolaire s'apparente à une vaste compétition distinguant progressivement les vainqueurs et les vaincus aux dépens des dimensions proprement culturelles de l'éducation[20]».

Un modèle d'école… un modèle de société

François Dubet attire l'attention sur la tension présente entre le paradigme de l'égalité des places et celui de l'égalité des chances. Dans le premier cas, la justice sociale est vue principalement sous l'angle

---

[16] Trudel Louise, Decelles, Sylvain, « L'enseignement explicite, une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre », in *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, volume 8, n°2, 2019, p.4, Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec, [en ligne], https://r-libre.teluq.ca/1709/1/dossierenseignementexplicite.pdf (dernière consultation le 18 octobre 2019).
Cette idée apparaît aussi chez Clermont Gaulthier et Steve Bissonnette., Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve « L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements » …

[17] Notons que, selon la conception radicale de l'égalité des chances, « La distribution des talents et handicaps naturels dont les enfants héritent n'est pas moins moralement arbitraire que leur origine sociale ». Source : Pourtois, Hervé, « Pertinence et limites du principe d'égalité des chances en matière d'éducation scolaire »,
https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/etes/documents/DOCH_159__Pourtois_.pdf
(dernière consultation le 18 octobre 2019)

[18] D'après Dubet François, « Egalité des places, égalité des chances », *Études*, 2011/1 (Tome 414), p. 31-41, [en ligne], https://www.cairn.info/revue-etudes-2011-1-page-31.htm
(dernière consultation le 18 octobre 2019)

[19] Dubet, François, « Les pièges de l'égalité des chances », le Monde, 30 novembre 2009, [en ligne], https://www.lemonde.fr/idees/article/2009/11/30/les-pieges-de-l-egalite-des-chances-par-francois-dubet_1274042_3232.html
(dernière consultation le 18 octobre 2019)

[20] *Ibidem*

de la réduction des distances – les inégalités – entre les différentes *places,* ou positions sociales occupées par les individus dans la société. Cette vision correspond à l'idéal et aux luttes du mouvement ouvrier du XIX^{e} et du XX^{e} siècle, qui ont permis de réduire les inégalités sociales par la redistribution des richesses, la sécurité sociale et l'impôt progressif.
Dans le paradigme de l'égalité des chances, la justice sociale est vue sous l'angle de l'accès de tou.te.s. à toutes les places de la société, selon le principe du mérite, et la lutte se centre sur les obstacles qui pourraient entraver l'égalité d'accès à des positions sociales qui forment une structure très inégalitaire.
De ces deux modèles de justice, on observe actuellement, en Europe un glissement du premier modèle vers le second.
Or, le modèle de justice basé sur l'égalité des chances, toujours selon François Dubet[21]:

- propose une vision très élitiste de la société, qui ne met pas en cause la distance entre les élites et les autres individus;
- ne réduit pas les inégalités sociales[22] ;
- ne dit pas quelles inégalités sont intolérables et se borne à offrir un filet de survie aux plus pauvres ;
- induit un changement de représentation de la société : les classes sociales sont substituées par des groupes définis selon les discriminations qu'ils subissent et qui revendiquent une reconnaissance de leurs spécificités; une situation qui entraîne une réduction de la cohésion sociale
- Le contrat social laisse place à des contrats plus individuels engageant la responsabilité de chaque individu.

Conclusion

Les partisans de la pédagogie explicite fondent leur théorie et leurs pratiques sur « la réussite du plus grand nombre », à partir de l'affirmation que l'enseignant et l'école peuvent rompre le cycle de reproduction sociale déterminé par le statut socio-économique. Mais un dispositif pédagogique, s'il peut augmenter le taux de réussite scolaire, peut-il, par lui-même, éviter la reproduction des inégalités sociales ? Ou l'égalité des chances sert-elle à justifier les « justes » inégalités de positions qui s'ensuivent dans la vie professionnelle par un processus d'accès à ces positions qui semble équitable ?
D'une part, comme le rappelle François Dubet, « plus les inégalités entre les positions sociales sont fortes, moins il est possible de réaliser l'égalité des chances, car la distance à parcourir par ceux qui montent est grande, alors que ceux qui risquent de descendre ont trop à perdre pour ne pas tricher[23]. »
D'autre part, dans un monde de plus en plus robotisé, où le marché du travail se réduit et où s'approfondissent les inégalités, ne faut-il pas plutôt questionner si la réussite scolaire du plus grand nombre peut assurer un meilleur avenir à tou.te.s ?

---

[21] Source : Dubet, François, « Egalité des places, égalité des chances », … pp. 35-36

[22] Selon cet auteur, les pays qui appliquent ce principe de justice sociale (les Etats-Unis et la Grande Bretagne notamment) sont plus inégalitaires que les pays sociaux-démocrates et corporatistes. Source : Dubet François, « Egalité des places, égalité des chances » … p. 35

[23] Dubet, François, « Les pièges de l'égalité des chances » …

C’est pourquoi nous défendons, avec cet auteur, qu’il faut « affirmer résolument la priorité de la réduction des égalités entre les positions sociales afin que l'égalité des chances ne se retourne pas contre elle-même et ne soit pas qu'une idéologie, une simple manière de rendre légitimes les inégalités sociales[24] ».

[24] *Ibidem*

La pédagogie explicite et la question de l'égalité des chances
ANNEXE

Les principales caractéristiques de la pédagogie explicite

La pédagogie explicite met l'enseignant (et non l'élève) au cœur du système scolaire. Celui-ci est le « facteur principal de la réussite scolaire[25] », car c'est lui qui, par la mise en œuvre d'une approche pédagogique spécifique et rigoureuse, permet à chaque élève d'augmenter ses chances de réussite à l'école. Cette idée est conceptualisée sous l'expression « effet maître », ou « effet enseignant ».
« Pour arriver à avoir de "l'effet", l'enseignant met en place un ensemble de stratégies pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages[26] ». En premier lieu, il cherche à éviter l'implicite et le flou, afin de rendre clair ce qu'il veut faire apprendre, qu'il s'agisse de contenus ou de comportements. Car, pour Clermont Gauthier et Steve Bissonnette[27], l'enseignant a une double fonction d'instruction et d'éducation des élèves[28] : d'une part, il gère les apprentissages (le contenu des programmes – les savoirs –) et d'autre part, il gère la classe (l'organisation, les règles, les comportements – les valeurs –). L'enseignement ne peut être efficace si l'une ou l'autre de ces dimensions est négligée.

A. L'enseignement explicite des contenus[29]

L'enseignement explicite des contenus implique, pour l'enseignant, trois temps consécutifs : la préparation, l'interaction avec les élèves et la consolidation (le modèle « PIC »).

---

[25]Bocquillon, Marie, Bissonnette, Steve, Gaulthier, Clermont, « Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps. Non… mais oui ! », in *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, volume 8, n°2, 2019, p. 24, Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec, [en ligne], https://r-libre.teluq.ca/1709/1/dossierenseignementexplicite.pdf
(dernière consultation le 20 août 2019)

[26]Trudel Louise, Decelles, Sylvain, « L'enseignement explicite, une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre », in *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, volume 8, n°2, 2019, p.4, Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec, [en ligne], https://r-libre.teluq.ca/1709/1/dossierenseignementexplicite.pdf
(dernière consultation le 12 août 2019)

[27] Clermont Gauthier est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Steve Bissonnette est professeur au département d'éducation à la TÉLUQ (Université à distance et en ligne affiliée à l'Université du Québec) depuis juin 2012. Son domaine de spécialisation est l'intervention en milieu scolaire.

[28] Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve « L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements » in Gauthier, Clermont et Tardif, Maurice (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours (4e édition)*, Chenelière Éducation, coll. « Collégial et universitaire », Montréal, 2017

[29] Source : Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve, Bocquillon, Marie, « L'enseignement explicite, une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école » in *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, Revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, vol.8, n°2, printemps 2019 [en ligne], http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf (dernière consultation le 27 août 2019)

• Lors de la préparation, l'enseignant détermine les objectifs d'apprentissage, cerne les idées maitresses et les connaissances préalables nécessaires à l'apprentissage, organise l'apprentissage du simple au complexe …

• Ensuite, l'interaction avec les élèves correspond au temps d'une leçon. La conduite de la leçon est centrée sur le *modelage*, la *pratique guidée* et la *pratique autonome*.

- *Le modelage* consiste à présenter le contenu d'apprentissage d'une façon précise et concise[30], de manière à favoriser chez les élèves la meilleure compréhension possible de l'objet d'apprentissage.
- *La pratique guidée* correspond au moment où les élèves réalisent des exercices semblables à ceux qui ont été montrés lors du modelage, en groupes et avec l'enseignant. L'enseignant vérifie la compréhension des élèves en les questionnant et en sollicitant leur rétroaction.
- *La pratique autonome* est le moment où les élèves réalisent individuellement des exercices. Ce qui leur permet de parfaire leur compréhension du sujet, d'améliorer l'organisation des apprentissages en mémoire à long terme et d'en assurer la fluidité et l'automatisation.

L'enseignant clôture la leçon par la synthèse des concepts, stratégies ou attitudes essentiels à retenir.

• Finalement, l'étape de la consolidation des apprentissages a lieu à travers des devoirs, des révisions hebdomadaires et mensuelles, des évaluations formatives et sommatives. L'enseignant vérifie la capacité de transfert des apprentissages à des situations nouvelles.

B. L'enseignement explicite des comportements

L'enseignant gère les comportements dans la classe par des interventions préventives et correctives. L'accent est mis sur la prévention qui s'effectue à travers des stratégies comme, par exemple, créer un lien avec les élèves[31] ou expliciter les valeurs et les comportements attendus dans la classe.

Face aux comportements indésirables, les interventions, correctives, sont de type direct ou indirect, mais de préférence de type indirect. Ce sont des actions non verbales et non intrusives qui sollicitent l'élève indirectement : contrôler par la proximité, ignorer intentionnellement le comportement indésirable, etc. Les stratégies correctives directes consistent à rappeler ou ré-enseigner le comportement attendu, offrir un choix à l'élève etc.

[30] A l'aide d'exemples et de contre-exemples, en verbalisant les liens effectués, les questionnements et les stratégies de réalisation…

[31] Les accueillir dès leur entrée dans la classe, les écouter, leur montrer de l'empathie, s'intéresser à eux, etc. Source : Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve, Bocquillon, Marie, « L'enseignement explicite, une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage… »

Les adolescent.e.s et le sport

Construire son identité dans un univers stéréotypé

2019|14
[12 – 18 ans]

« Les jeux olympiques doivent être réservés aux hommes […]
une olympiade femelle serait impratique, inintéressante, inesthétique et incorrecte. »

Pierre de Coubertin

Par Coralie Vankerkhoven

Mots-clés : sport, genre, stéréotypes, identité

Il y a eu les films « Billy Eliott », retraçant le choix d'un petit garçon pour la danse classique, ou encore « Million Dollar Baby » se centrant sur l'itinéraire d'une jeune boxeuse ; pas plus tard que l'année dernière, on a également vu la coupe mondiale de football féminin… De plus, actuellement, de nombreuses revendications dénoncent les stéréotypes de genre aboutissant à une domination patriarcale et l'on se rend bien compte que permettre à sa fille de s'habiller en pirate ou de jouer au pompier n'est pas suffisant pour acter une émancipation de fait.

A ce titre, l'espace sportif offre un miroir de ce que l'on attend et de l'un et de l'une que ce soit en termes de performance ou d'image corporelle avec en filigrane, le questionnement actuel sur ces mêmes attentes. Alors et même si en théorie les sports sont ouverts aux deux sexes, d'un côté, il y aurait les sports dits de « filles » comme la danse qu'elle soit classique ou non et ses dérivés comme la zumba, le yoga… et de l'autre ceux présumés comme ceux des « garçons » tels que le foot, le rugby, la boxe, etc. soit des sports dits « virils ». Qu'on le dénonce, qu'on s'en indigne ou non, le sport reste historiquement un monde marqué par la construction du masculin et des épreuves de la virilité. Celui-ci s'est imposé comme doxa à laquelle les filles n'échappent pas.

Les enjeux du sport ne se limitent pas, loin s'en faut, au terrain sportif puisque s'interrogent aussi les modes d'appropriation et de constitution de son propre sexe et de sa différence au sein d'un

discours plus général où prédomine encore l'image masculine. Mais il est aussi un fait que les débats actuels en insistant sur la parité interrogent aussi des disparités qui semblent de moins en moins légitimes. Les langues se délient autant pour dénoncer que revendiquer et par là-même conquérir des autres pratiques corporelles.

À la rencontre d'autres pratiques…

Plus particulièrement qu'en est-il quand des (jeunes) filles s'engagent dans des sports où les techniques corporelles sont historiquement et symboliquement ressenties comme masculines ? Dans cette période de délicate transition corporelle vers l'âge adulte sont-elles en butte aux (dé)considérations de leurs pairs ?
Pour ce faire, il nous a semblé intéressant d'interroger deux types de pratiques, l'une étant l'haltérophilie et l'autre le rugby, en ce sens que toutes deux, en étant dans des pratiques fortement connotées masculines, interrogent par là-même la porosité des sports dits « masculins » ou « féminins ». Ensuite, l'une se pratique de façon individuelle tandis que l'autre doit compter sur la cohésion de l'équipe.

Aborder ces jeunes filles sous l'angle du « genre » avec en toile de fond toutes les luttes passées pour la parité fait mesurer ce qui a été conquis et des changements de mentalités.
A ce titre, l'interpellation d'une jeune joueuse de rugby peut résumer une approche du sport moins militante mais pas sans effets : « ce sont nos mères qui ont ouvert la voie, nous, on essaie de mettre une égalité entre homme et femme ».

© Coralie Vankerkhoven

Dans cette optique, interroger leur pratique par le prisme du binaire masculin/féminin (pourquoi avoir choisi un sport de « mecs » ? comment vous voient les autres ? ...) les interpelle en ce sens qu'elles ne se perçoivent pas dans cette lutte pour la reconnaissance ou dans une démarche militante sous-jacente car « pourquoi le rugby serait-il un sport de garçons ? ».

Dans les deux disciplines, les filles sont bien présentes et les préjugés (« violence » force, peur de se faire mal…) viennent davantage d'une méconnaissance du sport en tant que tel qu'à ses connotations genrées.

Cette prise de distance par rapport à cette problématique s'explique aussi et au plus proche niveau par le soutien voire l'héritage familial et parental que ces jeunes ont pu trouver. Dans le cas des joueuses de rugby, celles interrogées attestaient d'une pratique familiale (père, mère, frères…) tandis que notre jeune haltérophile, de par sa culture libanaise, s'inscrit dans une tradition orientale où le sport serait intellectuellement valorisé et où les sports de force et les compétences intellectuelles ne seraient pas mises en balance.

Il n'empêche que si ces jeunes sont confortées dans une dite normalité du fait du soutien familial, de leur équipe sportive, de leurs fréquentations (qui se ressemble s'assemble), bon an mal an, elles doivent composer avec la prégnance des images mentales précitées auparavant.
Car le regard des autres est présent du moins dans l'étonnement soit quand elles correspondent aux standards classiques : « les gens s'attendent à des filles « plus garçons », de plus je suis fine » ou soit quand elles s'en écartent : Alissa, l'haltérophile, reconnaît qu'il faut avoir un certain tempérament pour s'accorder non seulement d'un sport atypique mais aussi d'un corps modelé qui n'est plus dans la norme parce qu'ayant pris plus de masse musculaire.
Une sportive crossfiteuse rapportait dernièrement qu'en soulevant des barres, elle allait à l'encontre de la standardisation de la femme et qu'elle souhaitait que sa fille puisse faire de même. Car, dans le cas du « crossfit » ou des sports de force, le corps prend des formes plus musclées, plus « massives » qui dénotent par rapport aux images des filles des magazines.

© Coralie Vankerkhoven

L'inquiétude bien intentionnée qu'elles se fassent mal, qu'elles fassent violence à leur corps pourrait sous-entendre une fragilité intrinsèque quand bien même répètent-elles que l'haltérophilie ou le rugby ne sont pas violents et/ou ne font pas uniquement appel à la force.
Ce regard est aussi présent au sein même du club et « les garçons possèdent le sport… » rapporte cette jeune joueuse de rugby, en ce sens qu'ils ont possession du terrain et que les effets des mentalités sont encore prégnants : tandis que les filles iront naturellement voir les garçons en

compétition, les garçons font « l'effort » d'y aller, comme les filles n'échappent pas aux remarques machistes.
L'on retrouve typiquement le problème de valorisation et la méconnaissance entraînant les raccourcis susdits. Toutes rapportent qu'elles doivent démontrer et démonter les tenants et aboutissants de leur sport et ce faisant, beaucoup plus se justifier et de cette justification quelque part illégitime naît la question de leur propre légitimité.
Ainsi, tout sous le signe d'avancée certaine et d'optimisme que soient ces rencontres, il n'empêche que rien n'est acquis pour autant.

Le sport, une affaire de mecs ?

© Coralie Vankerkhoven

Une étude récente de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2016)[1] démontre que non seulement les pratiques sportives sont encore fortement ancrées dans cette répartition où les filles seront surreprésentées dans des sports connotés « féminins » mais que le contexte institutionnel (notamment l'accès aux fonctions d'entrainement et de direction) et la couverture médiatique tendent à redoubler l'effet de non-mixité. Par ailleurs, que l'ADEPS participe au projet « ALL IN – *Towards gender balance in sport* – », lancé par le Conseil de l'Europe et l'Union européenne également dans 19 autres pays[2], en dit long sur la nécessité de politiques pertinentes et efficientes.

Car le sport fait partie des activités de loisirs où les stéréotypes de genre sont omniprésents et ce, historiquement et médiatiquement, puisque les apprentissages sportifs, en se focalisant

[1] COLL., « La mixite filles/garçons dans le sport, les loisirs et à l'école – Etat des lieux », Fédération Wallonie-Bruxelles, septembre 2016

[2] https://pjp-eu.coe.int/en/web/gender-equality-in-sport/home (dernière consultation le 03 décembre 2019)

autour de « la gestion de la puissance physique, de l'agressivité et de la violence, participent largement à la construction d'une masculinité « virile » hégémonique[3] ».
Au XXI[e] siècle, les enfants sont encore conditionnés « à une vision figée de la biologie et de leurs prétendus « goûts innés » : les garçons aimeraient la compétition et les sports de contact alors que les filles préféreraient les sports esthétiques de distanciation physique, comme la danse, par exemple »[4]. Qu'un enfant déroge aux sports hétéronormés, il y a de fortes chances qu'il suscite soupçons ou moqueries : « tapette » ou « garçon manqué », c'est selon.
Dans le même état d'esprit dénotant la valorisation masculine, une fille qui s'aventure sur des sports virils, aura la réputation « d'en avoir » … Ainsi, les filles sportives ne seraient-elles pas soumises à la contrainte à la fois de maîtriser une gestualité « masculine » tout en prouvant leur appartenance à la gent féminine pour éviter la stigmatisation ? Cette ambiguïté se retrouve dans l'image médiatique des femmes sportives qui, quand elles font la une des journaux apparaissent souvent en robe de soirée. De même, un entraineur constate que sa vision des filles de rugby a changé quand il les a vues débarquer en talons et maquillées lors d'une soirée. « Il y a une hypersexualisation de la femme sportive qui reste un objet sexuel même quand elle gagne. Et cela ne donne pas forcément envie aux petites filles de faire de la compétition [5]».
Par ailleurs, la répartition de l'espace sur le terrain de récréation est aussi révélatrice des normes de genre puisque « naturellement », le terrain de foot occupe l'espace central tandis que les filles sont reléguées sur les côtés ou dans le coin marelle[6]. Plus basiquement, l'accessibilité est aussi à penser en termes d'infrastructures : vestiaires, créneaux horaires… Au sein même des activités de loisirs, les processus de socialisation sont genrés et, sans qu'ils ne s'en rendent compte, les professionnel.le.s ne portent pas le même regard sur les filles et les garçons[7] », un regard que ces derniers peuvent intérioriser. Ainsi, une ancienne joueuse de hockey rapporte que les meilleurs coachs sportifs seraient davantage réservés aux équipes masculines tandis qu'une association de loisirs propose régulièrement des stages « Only boys » où le sport (type balle, VTT…) est mis à l'honneur.
Enfin, Le rôle des médias vient faire caisse de résonnance et ce n'est que très récemment que ceux-ci ont couvert de façon significative un événement tel que la coupe de monde de football féminin, contribuant à faire émerger des icônes féminines et à donner l'envie aux filles de s'essayer à d'autres sports. Les marques ne s'y trompent d'ailleurs pas, flairant les nouvelles niches à explorer (cfr. *Dream Crazier* de Nike) tout en exploitant la lutte contre les discriminations.

La prégnance de ces images mentales est dès lors autant la cause que la conséquence de cette répartition ou d'un consensus social qui tend à perdurer.

---

[3] Prudhomme-Poncet, Laurence « Christine Mennesson, *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre* », Paris, L'Harmattan, 2005, 365 pages., *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 24 | 2006, mis en ligne le 03 octobre 2007, URL : https://journals.openedition.org/clio/5012 (dernière consultation le 03 décembre 2019)

[4] Naves, M.-C, La place des femmes dans le football, un enjeu démocratique et social, *Le Monde*, 30 juin 2018.

[5] Propos de Julien Jappert, président de Think Tank Sport et Citoyenneté, *in* « Y a-t-il des sports de filles et des sports de garçons ? », La Croix, 25 avril 2017

[6] *Ibidem*

[7] Coll., La mixité filles/garçon dans le sport, les loisirs et à l'école, étude de la Direction de l'Egalité des chances, Fédération Wallonie-Bruxelles, étude de 2016

Être soi, être moi…

© Coralie Vankerkhoven

On souhaiterait évidemment que le sport – entre autres – dépasse l'enjeu politique, n'ait pas à aborder des questions de genre et que ce soient les valeurs de dépassement de soi et d'épanouissement qui l'emportent, il n'empêche que les pratiques sportives continuent à reproduire les différences sinon à pérenniser les ségrégations sexuées et les stéréotypes présents sur d'autres terrains que celui de rugby.

L'engouement pour le football féminin ou d'autres sports moins traditionnels (catch, boxe...) ne doit cependant pas occulter que cette percée progressive s'accompagne d'une sorte de nécessité à (se) justifier (de) ses choix sinon à dépasser l'aspect folklorique voire voyeuriste. Par conséquent, « donner aux filles les conditions de pouvoir décider de pratiquer le foot (ndlr. ou tout autre sport) sans craindre de se sentir illégitimes[8]», sans s'auto-censurer, est une condition *sine qua non* à une véritable mixité, facteur d'émancipation pour tous.

Dans le chef de nos jeunes, ces contraintes ne sont pas nécessairement formalisées aussi explicitement mais elles sont néanmoins présentes et chacune d'elles doit s'accorder avec ce concept de féminité, terme à la fois évocateur, chargé d'imaginaire et à la fois extrêmement mouvant et mis en tension sur le terrain… des hommes.

Si ces dernières se donnent les moyens de dépasser les préjugés et de ne se mesurer qu'en terme d'efforts ou de réalisation de soi, le 9 septembre 2019, une jeune iranienne s'est immolée par le feu après avoir été condamnée à 6 mois de prison pour être entrée dans un stade de foot. Elle s'appelait Sahar Khodayari.

[8] Naves, M.-C., « La place des femmes dans le football, un enjeu démocratique et social », *le Monde*, 30 juin 2018

L'héritage de Lóczy dans les milieux d'accueil de la petite enfance

2019|15
[0 - 3 ans]

Par Caroline Leterme

Mots-clés : Loczy, crèche, Pikler, autonomie, maternage, accueil

Emmi Pikler et l'institut Lóczy à Budapest

L'approche du soin telle que pratiquée à l'institut Lóczy à Budapest[1] parvient et se répand dans le monde francophone à partir de 1973, date de la première édition de l'ouvrage « Lóczy ou le maternage insolite » de Myriam David et Geneviève Appell. Quelques années auparavant, les deux professionnelles de la petite enfance visitent la pouponnière créée en 1946 par Emmi Pikler, pour des enfants de zéro à trois ans. « Frappées au cours de cette première brève visite par l'ambiance de la maison, l'aspect épanoui des enfants et l'originalité de la théorie des soins[2] », elles y retournent en 1971, pour quinze jours d'observation – qu'elles partageront dans l'ouvrage précité.

Les premières mises en application des idées piklériennes débutent en France fin des années septante, dans des pouponnières et des crèches. L'Association Pikler Lóczy de France nait en 1984 ; des stages d'observation à la pouponnière dans la capitale hongroise sont ouverts à des groupes de cliniciens français ; de nombreux articles sont traduits et diffusés en français... C'est ainsi que de plus en plus de professionnels francophones prennent conscience de la pertinence des principes piklériens pour leur pratique avec les tout-petits.[3]

[1] « L'Institut national de méthodologie des maisons d'enfants de 0 à 3 ans » est plus communément appelé et connu du nom de sa rue, Lóczy. La pouponnière, créée en 1946, a fermé définitivement ses portes en 2011. Aujourd'hui, « Lóczy » abrite toujours une crèche, ouverte en 2011, http://pikler.fr/Annexes/Emmi_Pikler_Lóczy (dernière consultation le 30/10/2019)

[2] David, Myriam, Appell, Geneviève , « *Lóczy ou le maternage insolite* », 2018, p. 41

[3] http://pikler.fr/Annexes/Emmi_Pikler_Lóczy/Pikler_dans_le_monde/Pikler_en_France (dernière consultation le 30 octobre 2019)

Fondements de l'approche

La pédiatre Emmi Pikler, dès les années 1930, crée une nouvelle approche basée sur l'observation et l'analyse du développement psychomoteur des jeunes enfants, et montre qu'il est capital de laisser le nourrisson (le petit enfant) exercer librement son activité motrice et ludique, sans l'intervention directe de l'adulte.[4] Pikler a instauré à l'Institut Lóczy quatre principes, d'égale importance.

La valeur de l'activité autonome

En soulignant l'importance de l'activité autonome, l'approche piklérienne (ciblant les jeunes enfants jusqu'à trois ans) se place dans le courant des pédagogies actives (jusque-là centrées sur les enfants d'âge scolaire), représentées par des pédagogues comme Montessori, Decroly ou Freinet. Pour eux tous, le respect du rythme des acquisitions est indispensable pour favoriser les apprentissages ; ce n'est pas tant le résultat auquel l'enfant aboutit qui compte, que le chemin qui l'amène à ce résultat et ce qu'il enclenche au niveau de la pensée.

A cet égard, les observations du jeu autonome effectuées à l'Institut Pikler-Lóczy ont permis de comprendre le processus de concentration chez le jeune enfant. Cette capacité est indéniablement présente de façon précoce, et auto-régulée par le mouvement – l'enfant s'arrête de jouer après un temps de concentration sur une manipulation pour aller bouger, puis revient ensuite à son activité nouvellement concentrée. Ainsi, un bébé ou un enfant maintenu (ou invité à rester) assis alors qu'il a besoin de bouger s'énervera plus facilement et ne sera plus en capacité de se concentrer[5].

Pour Emmi Pikler et son équipe, « l'activité est beaucoup plus que du jeu et il importe que soient valorisés ces temps où personne ne s'occupe du bébé éveillé et où il est livré à lui-même[6] ». Ainsi, les puéricultrices veilleront à offrir à l'enfant lors de ses phases de « vigilance intéressée[7] » un espace - temps où il puisse se livrer en totale sécurité à toutes ses initiatives, les poursuivant, interrompant et reprenant à son rythme. L'enfant trouve dans cet espace des objets variés susceptibles de l'intéresser, préparés soigneusement par l'adulte le connaissant le mieux. Celui-ci n'intervient jamais directement dans ses activités mais se trouve à petite distance (vu et entendu par le bébé)[8].

---

[4] http://www.piklerinternational.com/fr/historique-fr (dernière consultation le 30/10/2019)

[5] Demarthes, Régine, « Le jeu autonome et sa fonction dans le développement de l'enfant », *in* : Rasse, Miriam et Appell, Jean Robert (sous la direction de), *L'approche piklérienne en multi-accueil*, 2018, p. 54-56

[6] David, Myriam, « Pour une meilleure connaissance du bébé. Contributions de l'Institut Emmi-Pikler », *in* : Szanto-Feder, Agnès (sous la direction de), *Loczy : un nouveau paradigme ? L'Institut Pikler dans un miroir à facettes multiples*, 2002, p. 33.

[7] C'est-à-dire lorsque l'enfant est bien éveillé, en bonne forme, quand il n'est pas fatigué, qu'il n'a pas faim ni sommeil et que ses besoins ont été pleinement satisfaits.

[8] David, Myriam, Pour une meilleure connaissance du bébé. Contributions de l'Institut Emmi-Pikler, *op. cit.*, p. 33-34.

La valeur d'une relation affective privilégiée et l'importance de la forme particulière qu'il convient de lui donner dans un cadre institutionnel

En misant sur une « relation affective privilégiée » entre l'adulte et l'enfant au sein d'une institution, Emmi Pikler franchit un pas qu'aujourd'hui encore, certains professionnels auront quelque difficulté à comprendre dans toute sa justesse. Les soins sont aussi individualisés que possible, et constituent les moments-clés où s'élabore « cette relation au travers d'un maternage réfléchi et défini dans son déroulement[9]». *« Le maternage n'a rien à voir avec le rôle de maman »*, explique Ariane Letesson, directrice d'une crèche d'inspiration piklérienne[10]. Il s'agit de donner un maximum de repères de personnes, temps et lieux à l'enfant au cours de la journée : *« on parle de maternage dans le sens de porter l'enfant, le soutenir »*, en précisant (pour le distinguer du rôle et de la fonction de la maman) qu'il s'agit d'un *« maternage insolite »*.

Ce lien de qualité, solide et profond, noué aux moments des soins individuels, est dans l'approche piklérienne « la condition pour qu'émergent le désir et l'envie d'être actif par lui-même. A défaut de cette relation « ressourçante » avec l'adulte, l'enfant ne trouvera pas réponse à son besoin affectif et son appétence à jouer aura du mal à advenir ou à perdurer[11] ».

Dans son travail issu des neurosciences affectives, le Dr. Gueguen[12] met, elle aussi, l'accent sur le maternage – « prendre soin, rassurer, consoler, apaiser » – pour un accompagnement bienveillant de l'enfant. Ses bienfaits sont aujourd'hui visibles directement sur les parties du cerveau de l'enfant en développement : « chaque fois que l'adulte comprend l'enfant, l'aide à mettre des mots sur ses émotions, l'apaise, le console, adopte une attitude douce, chaleureuse, avec un regard compréhensif, des gestes tendres, en parlant d'une voix calme, apaisante, il va aider le cerveau à maturer[13] ».

La nécessité de favoriser chez l'enfant la prise de conscience de lui-même et de son environnement

Dans la continuité du point précédent, tout est fait – surtout au moment des soins et du maternage – pour aider l'enfant à prendre conscience de qui il est, ce qui lui arrive, ce qu'on lui fait, qui s'occupe de lui et quel est son environnement. L'adulte cherche à rendre l'enfant partie prenante, l'aidant ainsi à se percevoir lui-même, à se connaitre et à s'exprimer, bref : à s'affirmer en tant que personne[14].

---

[9] David, Myriam, Appell, Geneviève, *Lóczy ou le maternage insolite*, *op. cit.*, p. 59

[10] Interview téléphonique réalisé le 18 décembre 2019

[11] Demarthes, Régine, « Le jeu autonome et sa fonction dans le développement de l'enfant … p. 51

[12] Le Dr Catherine Gueguen est pédiatre, spécialisée dans les neurosciences affectives et le soutien à la parentalité ; elle est auteure, conférencière et animatrice de groupes de travail à destination de professionnels.
Pour plus d'informations sur son approche, se référer à ses ouvrages :
Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau, 2014.
Vivre heureux avec son enfant. Un nouveau regard sur l'éducation au quotidien grâce aux neurosciences affectives,2015.
Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation, 2018.

[13] Gueguen, Catherine, *La bienveillance est fondamentale*, vidéo issue du MOOC de l'Université des Colibris « Comment améliorer l'éducation autour de soi ? ».
https://www.youtube.com/watch?v=M1rBwiQ-wzY (dernière consultation le 10 décembre 2019)

[14] David, Myriam, Appell, Geneviève, *Lóczy ou le maternage insolite*, 2018, p. 60-61

L'importance d'un bon état de santé physique qui sous-tend, mais aussi résulte, de la bonne application des principes précédents

L'alimentation, le cadre de vie et le déroulement de la journée sont les différents facteurs, adaptés en fonction des observations individuelles, permettant de concourir à la santé et l'épanouissement des enfants. Une grande attention est accordée à la vie au grand air : dès que le temps le permet, les espaces extérieurs sont utilisés au maximum[15].

Spécificités d'une crèche d'inspiration piklérienne

Ariane Letesson est directrice de la crèche « les Canaillous » à Herve depuis 2009. Alors déjà largement convaincue de l'approche Lóczy[16], elle va développer, petit à petit, un nouveau projet pédagogique s'en inspirant fortement. La première étape a été de mettre en place une personne de référence pour chaque enfant. En précisant bien que cette « relation privilégiée », instituée en principe par Pikler, ne doit pas être comprise comme quelqu'un qui s'occupe plus et donc *« chouchouterait »* certains enfants. En réalité, *« la référente est là pour donner des repères réguliers et sécurisants à l'enfant, notamment grâce à son travail d'observation, et pas pour l'aimer... Ce positionnement professionnel des puéricultrices doit être bien discuté, travaillé et soutenu lors de l'encadrement de l'équipe ; et alors, on s'aperçoit que la notion de « chouchou » n'a pas lieu d'être. »*

Cette conception du travail a rapidement plu à l'ensemble des puéricultrices, qui a bien perçu le bénéfice de porter des enfants spécifiques afin d'assurer leur sécurité intérieure. Puis, la directrice a travaillé avec son équipe certaines spécificités Lóczy : la motricité libre, le non-usage de chaises hautes, ou encore la prise en considération de toutes les expressions de l'enfant par rapport à ses besoins. C'est ainsi que l'on peut sortir du « travail à la chaine », où il faut vite donner à manger à tous les enfants pour les mettre tous à la sieste... Ici, on se centre sur le respect du rythme de chaque enfant, et on prend le temps de faire les choses l'une après l'autre.
Mais comment cela fonctionne-t-il, concrètement, lorsque douze enfants doivent manger avec trois, voire seulement deux puéricultrices ? A la crèche « les Canaillous », on montre à l'enfant (avec un système de photos[17]) après qui il mange, en lui disant *« regarde, ton assiette est là. Pour l'instant, je*

---

[15] Dans la pouponnière rue Lóczy, les enfants passent leurs journées entières dehors d'avril-mai à octobre environ ; en période hivernale, ils continuent à faire la sieste dehors (jusqu'à -10° environ) et les plus grands vont en promenade tous les jours par tous les temps. Pour ce principe de privilégier le grand air par tous les temps, force est de constater que très peu nombreux sont les lieux d'accueil, même d'approche piklérienne, à aller aussi loin...

David, Myriam, Appell, Geneviève, *Lóczy ou le maternage insolite*, 2018, p. 70.

Notons à ce sujet que les crèches et jardins d'enfants en forêt, qui fleurissent dans les pays scandinaves dès la moitié du XXe siècle, seront initiés à partir de cette volonté de garder les enfants par tous les temps dehors. Les (nombreux) bienfaits sur la santé et le développement des enfants ont été entretemps largement documentés et prouvés.

Voir à ce sujet notre analyse : Leterme, Caroline, « La forêt comme lieu d'apprentissage et de liberté », CERE, 2017
http://www.cere-asbl.be/spip.php?article65 (dernière consultation le 4 décembre 2019)

[16] Par son parcours professionnel en tant qu'infirmière pédiatrique (dans un service de néonatalogie, où était mis en place un système de « référentes » pour les bébés et leurs parents) puis professeure en puériculture, où elle côtoie notamment une collègue pédopédagogue férue du regard piklérien.

[17] Lorsque les enfants ont un an environ, les puéricultrices, sur base de leurs observations (qui est gourmand, qui est toujours pressé, qui sait attendre ou qui est impatient, qui a toujours faim ou pas...), mettent en place un ordre de passage pour les repas

donne à manger à Hugo, mais après c'est à ton tour. Tu peux retourner jouer, je t'appellerai quand ce sera à toi. » D'après la directrice, cela fonctionne sans problème car *« dès tout petits, on les a informés, mis en connaissance du projet qu'on a pour eux à tout moment – le repas, le change, la sieste... Ils savent ainsi toujours que les choses vont être faites pour respecter leur rythme et répondre à leurs besoins. »* Tout est très calme lors des repas : *« l'enfant vaque tranquillement à ses occupations en attendant son tour. Bien sûr, le repas ne se fait pas en trois quarts d'heure ! Ca peut prendre deux heures, deux heures et demi... Mais en quoi est-ce un problème qu'un enfant mange à 11h s'il a faim, et le dernier à 13h45, après sa sieste, s'il a dormi avant ? »*

Tout l'environnement[18] est organisé en amont afin de permettre l'activité autonome – le premier principe piklérien. Ainsi, l'enfant trouve toujours une activité qui lui convient (par exemple, un coin doux, un coin cuisine, un coin moteur...). Il n'y a pas d'activités organisées, car ce serait imposer quelque chose à l'enfant : *« les activités organisées, c'est de l'ordre du groupe, or ici on favorise la découverte individuelle, la mise en activité de chacun là où il a envie, quand il a envie »*, précise encore Ariane Letesson. Rien n'est dirigé, mais tout est réfléchi suffisamment par les référentes dans la mise à disposition de jeux, objets, etc. *« Parfois on met de la musique, ou la puéricultrice peut chanter, lire une histoire... Mais on n'appellera jamais les enfants pour leur dire de venir participer. Elle commence, avec un ou deux enfants, et les autres viennent ou ne viennent pas. C'est tout. »*

Pertinence de l'approche piklérienne dans les milieux d'accueil

Pour Bernard Golse[19], « les apports de l'Institut Pikler sont porteurs d'une vision du bébé et de son développement garante de la personne en devenir des plus petits, et qui, dans le même temps, nous permet de veiller à leur liberté et à leur dignité au sein d'une éthique du soin (...) » Ce qui rend l'approche piklérienne remarquable est qu'elle parvient à ancrer ces visées de liberté et de dignité dans une pratique continue et cohérente. Celle-ci est basée sur une observation fine et l'individualisation des soins, qui garantissent autant que possible le développement de la « personne en devenir » de chaque enfant.

C'est précisément en faveur de cette articulation cohérente entre visées et pratiques que plaide Jesper Juul[20] tout au long de son livre-essai politique « Voulons-nous vraiment des enfants forts et en bonne

(chaque référente s'occupant des enfants dont elle s'occupe de manière privilégiée). Des photos des enfants, accrochées dans le coin repas, sont utilisées pour leur montrer cette organisation.

[18] La crèche est abritée dans un nouveau bâtiment depuis 2012, qui a été conçu en étroite collaboration avec l'architecte sur base du projet pédagogique, ce qui *« facilite beaucoup de choses »*, précise Ariane Letesson.

[19] Golse, Bernard, « Préface à la nouvelle édition », *in* : David, Myriam, Appell, Geneviève, *Lóczy ou le maternage insolite*, 2018, p. 9-10

Bernard Golse est pédopsychiatre, professeur des universités – praticien hospitalier de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent (à l'université Paris Descartes), chef d'un service de pédopsychiatrie, psychanalyste et essayiste. Il est membre fondateur de l'association « Pikler Lóczy France », dont il est président.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Bernard_Golse#cite_note-10 (dernière consultation le 30 octobre 2019)

[20] Jesper Juul est thérapeute familial, danois, père et grand-père. Il est l'auteur de nombreux livres et conférencier de renommée internationale. Il a fondé et dirige Familylab International, un organisme qui a pour vocation d'inspirer les parents et professionnels

santé ? » Car, souligne-t-il, il ne suffit pas d'afficher de « belles intentions », encore faut-il pouvoir les transformer en gestes éducatifs quotidiens favorisant réellement des « enfants forts », c'est-à-dire « en bonne santé, ayant une estime de soi saine, capable d'empathie, qui a une confiance en soi forte et un ensemble de compétences psychosociales bien développé. Un être humain qui se sent digne d'amour, qui se fait confiance, qui est capable de définir ses limites personnelles, qui est à l'aise avec d'autres personnes (...)[21] ».

Dans les établissements piklériens, un nourrisson peut signifier – d'un mouvement de la tête ou en repoussant son assiette – qu'il n'a plus faim, qu'il veut participer à son change – par exemple en s'emparant d'une couche –, ou que ce n'est pas le moment pour lui d'aller à la sieste – s'il reste totalement absorbé dans son activité... Tous ces signaux seront observés et acceptés par sa puéricultrice, qui ne forcera pas l'enfant à un mouvement contraire à ses besoins ou son humeur. A l'inverse, elle en tiendra compte pour viser la pleine coopération avec l'enfant – lui permettant, dès le plus jeune âge, de définir ses limites personnelles et de développer la confiance en soi et en l'adulte. Cette vigilance bienveillante est au cœur de la pédagogie piklérienne, afin d'offrir aux jeunes enfants une forte sécurité intérieure – base nécessaire à tout futur épanouissement personnel et social. Cela fait écho aux nombreuses études, notamment dans le domaine des neurosciences, qui invitent à prendre en considération le développement du potentiel de l'enfant par un accompagnement bienveillant et chaleureux dès le plus jeune âge. C'est pourquoi, l'approche développée à Loczy conserve aujourd'hui encore une pertinence, susceptible d'inspirer et conforter les professionnels engagés dans cette voie.

« On est contre l'idée d'avoir quelque chose à apprendre aux enfants.
Ils sont chez nous pour vivre leur vie, grandir, jouer...
Et nous, on est là pour les suivre, les soutenir, les observer et les sécuriser. »

Ariane Letesson, directrice de la crèche « Les Canaillous » (Herve)

à trouver des manières nouvelles et plus saines pour réussir à cultiver des relations plus profondes avec les enfants et les jeunes dont ils sont en charge. www.family-lab.com, www.familylab.fr, www.jesperjuul.com (dernière consultation le 30 octobre 2019)

[21] Juul, Jesper, *Voulons-nous vraiment des enfants forts et en bonne santé ?*, 2012, p. 39

Le CERE (Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance) est un centre d'éducation permanente et de recherche dans le domaine de l'enfance qui existe depuis plus de 10 ans.
Il produit et diffuse des analyses et des études en vue d'informer et de susciter un regard critique sur des thématiques diverses en lien avec l'enfance et l'adolescence (de 0 à 18 ans). Ce cahier regroupe les analyses produites en 2019. Elles abordent les thèmes suivants :

- Vite, vite ! Parents et enfants pressés par le temps
- Familles et enfants mobilisés pour le climat : le (r)éveil d'une citoyenneté active
- L'importance de l'état émotionnel dans l'apprentissage
- Vaccination anti-HPV : qui décide ?
- Lien social, lien familial. L'impact des nouveaux modes relationnels sur la parentalité et le développement del'enfant.
- Les enfants dans la ville
- Penser la notion d'autonomie au regard des enfants
- Les paradoxes de l'autonomie en milieu scolaire
- L'encadrement légal de l'instruction en famille ou enseignement à domicile
- Intimité et pudeur chez l'enfant
- Choisir librement ses apprentissages… ? Réflexion critique sur la possibilité d'instruire en famille et de pratiquer *l'unschooling* en Belgique francophone.
- Les fausses croyances liées à l'éducation
- La pédagogie explicite et la question de l'égalité des chances
- Les adolescent.e.s et le sport. Construire son identité dans un univers stéréotypé.
- L'héritage de Lóczy dans les milieux d'accueil de la petite enfance