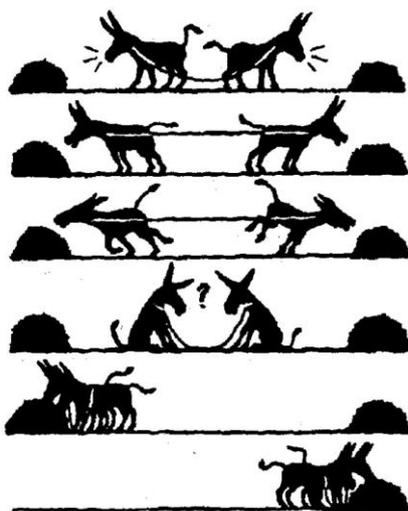


TEXTES PREPARATOIRES A LA RENCONTRE

Mouvement Freinet de l'Ain : 2^{eme} rencontre
de parents, enseignants, élus, citoyens, jeunes et enfants

FAIRE DE L'ECOLE UN SYSTEME VIVANT ET SECURISANT



Albert JACQUARD

Bernard COLLOT - Jean-Pierre LEPRI - Laurent OTT

Anna PINELLI - Christian ROUSSEAU



*Pour prolonger la rencontre, retrouvez d'autres textes,
vidéos et enregistrements sur <http://gem01.marelle.org>*

PRESENTATION

En organisant cette rencontre, notre démarche est de nous intéresser aux travaux de chercheurs en matière d'éducation pour qu'ils nous aident à repenser l'école.

« **Faire de l'école un système vivant et sécurisant** » est une entrée possible, pourquoi ?

- Parce qu'un enfant ne peut s'inscrire dans une démarche d'apprentissage que s'il est sécurisé. Tout être humain ne peut s'épanouir que s'il développe un attachement solide et sans inquiétude.

- Parce qu'un être humain a besoin d'un environnement riche d'interactions sociales, d'un lieu où sa curiosité est sans cesse attisée, pour grandir et se construire.

- Parce qu'accompagner chaque enfant, à être disponible pour faire des choix, à participer à la construction de la société dans laquelle il vit, et plus largement à la construction de l'Humanité est un acte essentiel.

C'est ce que nous essaierons de mettre en lumière pendant ces deux jours.

Ce livret rassemble un texte de chaque intervenant de la rencontre afin de préparer ou de prolonger les échanges et débats qui auront lieu.

SOMMAIRE

- **Albert Jacquard** page 2
- **Bernard Collot** page 3
- **Christian Rousseau** page 6
- **Anna Pinelli** page 8
- **Jean-Pierre Lepri** page 10
- **Laurent Ott** page 12

Vendredi 16 mars, 20 h : Albert Jacquard, généticien, humaniste et écrivain, engagé dans de nombreux combats pour le respect de la dignité humaine.

Présentation de la conférence : *La nature produit des humains à construire. A construire par qui? Par l'Humanité. Une Humanité faite par les humains.... Pourquoi montrer aux enfants que chacune de leurs actions a son importance et qu'ils sont acteurs du monde dans lequel ils vivent ? Comment leur indiquer des pistes de réflexion pour construire un monde plus juste ? Avec toujours un seul mot d'ordre : PARTICIPER.*

Moi, Albert Jacquard, ministre de l'Éducation, je décrète

Albert Jacquard, mardi 10 octobre 2006

L'Éducation nationale ne doit pas préparer les jeunes dont l'économie ou la société ont besoin. La finalité de l'éducation est de provoquer une métamorphose chez un être pour qu'il sorte de lui-même, surmonte sa peur de l'étranger, et rencontre le monde où il vit à travers le savoir.

Moi, ministre de l'Éducation nationale, je n'ai qu'une obsession : que tous ceux qui me sont confiés apprennent à regarder les autres et leur environnement, à écouter, discuter, échanger, s'exprimer, s'émerveiller.

À la société de s'arranger avec ceux qui sortent de l'école, aux entreprises d'organiser les évaluations et la formation de leur personnel à l'entrée des fonctions.

Il faut que les rôles cessent d'être inversés : l'éducation nationale ne produira plus de chair à profit.

Article premier

Il faut supprimer tout esprit de compétition à l'école. Le moteur de notre société occidentale est la compétition, et c'est un moteur suicidaire.

Il ne faut plus apprendre pour et à être le premier.

Article deuxième

L'évaluation notée est abandonnée. Apprécier une copie, ou pire encore, une intelligence avec un nombre, c'est unidimensionnaliser les capacités des élèves.

Elle sera remplacée par l'émulation. Ce principe, plus sain, permettra la comparaison pour progresser, et non pour dépasser les camarades de classe.

Mettre des mots à la place des notes sera plus approprié.

Article troisième

Les examens restent dans leur principe, sachant que seuls les examens ratés par l'élève sont valables. Ils sont utiles aux professeurs pour évaluer la compréhension des élèves. Mais les diplômes ou les concours comme le baccalauréat sont une perte de temps et sont abolis.

Sur tous les frontons des lycées figurera l'inscription : " Que personne ne rentre ici s'il veut préparer des examens. "

Article quatrième

Les grandes écoles (Polytechnique, l'ENA...) sont remises en question dans leur mode de recrutement. La sélection, corollaire nécessaire de la concurrence, et qui régissait l'entrée dans ces établissements, ne produisait que des personnalités conformistes, incapables de créativité et d'imagination.

Pour entrer à l'ENA, des jeunes de vingt-cinq ans devaient plaire à des vieux de cinquante ans. Ce n'était pas bon signe.

Article cinquième

Les enseignants n'ont plus le droit de se renseigner sur l'âge de leurs élèves. Les dates de naissances doivent être rayées de tous les documents scolaires, sauf pour le médecin de l'école.

Il n'est plus question de dire qu'un enfant est en retard ou en avance, car c'est un instrument de sélection. Chacun doit avancer sur le chemin du savoir à son rythme, et sans culpabilisation ou fierté par rapport aux camarades de classe.

Par contre, un professeur a le devoir de demander à l'élève ce qu'il sait faire pour adapter son enseignement, éventuellement programmer un redoublement.

Le redoublement est d'une réelle utilité s'il n'a pas de connotation de jugement.

Article sixième

Chaque professeur sera assisté d'un professeur de philosophie. Il faut en effet doubler l'accumulation des connaissances d'une approche par les concepts. Il faut en particulier passer par l'histoire des sciences, resituer les connaissances par rapport aux erreurs historiques d'interprétation des savoirs. Il faut que les élèves aient conscience des enjeux politiques qui se cachent derrière le progrès scientifique. On pourra rester quelques semaines sur un même concept, plutôt que de saupoudrer du savoir dans chaque cours.

Article septième

Le travail des professeurs par disciplines est annulé au profit du travail en équipe. La progression du travail des classes ne doit pas être perturbée par des impératifs de programme.

Article huitième

Chaque personne disposera dans sa vie, vers la fin de la trentaine, de quatre années sabbatiques afin de faire le point, se réorienter, apprendre d'autres choses. Chacun a le droit de vouloir changer de métier ou de vocation, parce qu'il n'est pas évident de se déterminer définitivement à dix-huit ans.

Article neuvième

Le ministère de l'Économie ne dictera plus ses besoins au ministère de l'Éducation. Dorénavant, le ministre de l'Économie donnera tous les moyens nécessaires à l'Éducation nationale pour réussir sa vocation.

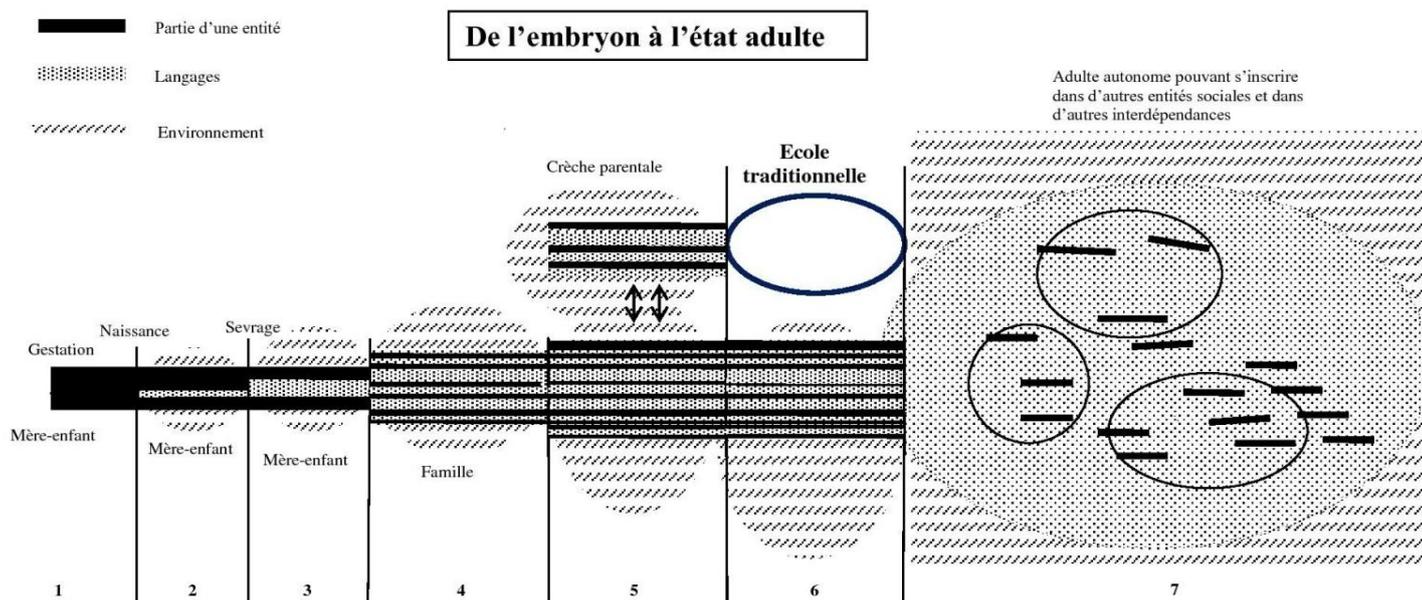
Samedi 17 mars, 11 h : Bernard Collot, enseignant, fondateur des CREPSC : Centre de Recherche des Petites Structures et de la Communication.

Présentation de l'atelier : Pourquoi/comment faire de l'école un système vivant sécurisé ?

Dans la succession des étapes que devra subir l'enfant pour devenir un adulte autonome, l'école doit être et peut être un espace sécurisé. Cette conquête de l'autonomie nécessite et provoque chez l'enfant la construction de ses langages.

Schématisation de la problématique dans laquelle situer « L'école, système vivant sécurisé »

Bernard Collot, document de réflexion et de préparation à l'atelier animé ce samedi 17 mars à 11h.



1 - Gestation : Mère et embryon sont dans une interdépendance totale.

2 - Naissance : Les deux termes de la fusion se séparent. L'interdépendance reste totale. La fusion et l'**état sécuritaire** du nouveau-né sont maintenus physiquement par les sens (toucher, odorat, ouïe), **langages primaires**. Lorsque manquent ces liaisons, c'est l'absence qui selon BOWLBY ou WINICOTT (l'enfant est le sein) induirait la première création d'une « **représentation** interne » (et de la mère et de l'enfant lui-même) pour maintenir un lien et retrouver l'état sécuritaire. C'est le début de la construction cérébrale **des langages artificiels**. C'est le début de l'autonomie.

3 - Sevrage : L'interdépendance reste totale mais change de nature. L'état insécuritaire provoqué par la modification de l'interdépendance doit être résorbé par l'extension du langage oral qui continue de créer des représentations en commençant à leur donner une expression symbolique.

4 - Extension de l'entité à la famille : D'une interdépendance on passe à des interdépendances multiples. L'autonomie s'accroît de par l'évolution du langage de la motricité et du langage oral. Ce dernier intègre la langue, le langage oral devient un langage oral verbal. Ce dernier est l'outil qui permet à la famille de constituer une entité autonome en permettant l'interrelation entre ses éléments.. L'environnement et son accessibilité s'étendent. L'état sécuritaire dépend du sentiment d'appartenance à l'entité (recours affectif, recours protecteur...).

5 - Séparation temporaire, crèche parentale : L'enfant se retrouve dans d'autres interdépendances qui provoqueront la complexification des deux langages principaux, motricité et langage oral verbal. La crèche parentale constitue une entité dont la finalité pour ses constituants est de vivre et faire parmi et avec d'autres. L'état sécuritaire est assuré et par l'entité, et par les relations entre les deux entités, crèche et famille. Les deux environnements s'étendent et se croisent. Chaque crèche parentale est une entité autonome c'est-à-dire qui comme la famille s'auto-organise pour sa vie propre (finalité des systèmes vivants). Alors que la finalité annoncée n'est pas les apprentissages... ceux-ci s'y développent naturellement en même temps qu'une vraie socialisation (développement de l'autonomie dans l'allonomie sociale)

6 - Nouvelle séparation : Dans la famille les interdépendances sont moins fortes, deviennent plus conscientes, l'autonomie s'accroît, ce qui s'accentuera jusqu'à l'âge adulte. Le langage oral verbal atteint sa pleine maturité.

L'espace obligatoire, l'école (obligation = arrachage à l'entité familiale).

Ecole traditionnelle : espace ne constituant pas une entité, ne vit pas de par les nouveaux langages (plutôt langues) qu'elle est sensée apprendre. Il n'y a pas d'interdépendance entre ses constituants mais dépendance totale à ce qui est institué (aucune autonomie dans le faire). Pas d'environnement accessible (autoprotection contre les perturbations). L'état sécuritaire n'est pas assuré par l'entité qui n'existe pas et le recours à la famille est coupé. L'école traditionnelle est un système fermé.

7 - Atteinte de l'état adulte : Théoriquement l'enfant est devenu armé de tous les langages qui lui permettent de s'intégrer (vivre, faire vivre) dans diverses entités et dans ce qui les englobe, la société. La séparation d'avec la famille s'est effectuée.

PROBLEME A RESOUDRE : COMMENT INSERER L'ECOLE DANS CETTE PROBLEMATIQUE ?

LEXIQUE UTILE A L'ATELIER

. **Système** : Ensemble d'éléments dans une frontière interagissant entre eux selon certains principes ou règles pour une finalité.

. **Système fermé** : Système isolé de son environnement, se protège de toute perturbation, reste dans son état initial. Sa finalité est celle de ceux qui l'instaurent. C'est une finalité exogène.

. **Système ouvert ou système vivant** : Système qui interagit en permanence avec son environnement, qui évolue et se modifie pour s'y adapter. Qui a la capacité de se transformer en permanence. Un apprentissage n'est qu'une modification de l'état de celui qui vient d'apprendre... s'il a eu des raisons d'apprendre ! Les systèmes vivants peuvent eux-mêmes être constitués de plusieurs systèmes vivants, être inclus dans d'autres systèmes vivants, interagir avec d'autres systèmes vivants. **Les éléments d'un système vivant sont en interdépendance, ils constituent des entités.** La finalité d'un système vivant est d'exister, perdurer, vivre, vivre au mieux. C'est une finalité endogène. Cellules, organes, individus, ensembles d'individus, (famille...) sont des systèmes vivants, tout groupe social devrait être un système vivant.

. **Autonomie** : Faculté d'agir et de choisir par soi-même. Penser bien sûr ! Auto-gouvernance d'un groupe. Construire et conserver son identité dans les interdépendances (autonomie n'est pas autarcie). Participer à l'élaboration ou à la modification des interdépendances. L'autonomie se construit dans les interdépendances nécessaires, dans les confrontations avec les autres dans le faire avec et parmi les autres.

. **Hétéronomie** : Incapacité de voir que les règles dans lesquelles on vit ont été imaginées et qu'elles pourraient être imaginées autrement.

. **Socialisation** : Un paradoxe ou un oxymore : développement de l'autonomie dans l'allonomie sociale !

. **Langages** : Outils **cérébraux** pouvant **interpréter** des informations, en **créer des représentations**, créer l'expression de ces représentations (les matérialiser en systèmes de symboles auditifs, graphiques, picturaux...). Outils de l'interaction créés par l'interaction. Outils de la compréhension, de l'interprétation et de l'action dans un environnement (exemple nager). Outils de la création d'un environnement (exemple environnement de l'écrit, environnement mathématique...). Les langages verbaux, mathématiques, scientifiques...ne créent pas ni n'interprètent les mêmes mondes. Ce sont les langages qui font que les éléments d'un système vivant constituent un tout agissant et se caractérisant.

. **Etre sécure** : Etre dans une tranquillité psychologique et affective.

. **Education** : ensemble d'actions, de dispositifs, de situations, de comportements, qui amène l'enfant à **l'autonomie** dans l'environnement où il aura à évoluer (société), en lui donnant aussi la capacité d'agir sur cet environnement, que ce soit sur l'environnement physique, matériel, ou sur l'environnement relationnel, l'environnement social. Ceci dans **l'interdépendance** avec les autres membres de la société à laquelle il appartient, à laquelle il contribue et dans laquelle il a des pouvoirs. L'éducation prise dans ce sens aboutit à la **séparation** familiale, c'est à dire à un adulte.

L'école n'est alors qu'une entité sociale particulière, qu'un moment et un espace où se poursuit cette conquête de l'autonomie et la construction de ses outils, les langages.

<http://b.collot.pagesperso-orange.fr/b.collot>

Samedi 17 mars, 14 h : Christian Rousseau, enseignant en maternelle, président de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne).

Présentation de la table ronde : *A l'école : passer d'un modèle totalitaire à une organisation libertaire (faire l'expérience de la liberté, c'est faire l'expérience de la rencontre).*

A l'école maternelle et plus généralement à l'École, l'Enfant doit se sentir en confiance pour développer ses capacités à communiquer et à produire des savoirs. Que faire ? Comment faire ? Certaines conditions sont nécessaires pour atteindre cet objectif en partenariat avec l'ensemble des membres de la communauté éducative. C'est à partir de mon expérience construite depuis 8 ans dans une école maternelle en ZEP que nous pourrons échanger et partager nos expériences.

La diversité s'observe dans les bordures.

La vie s'observe dans les bordures.

Christian Rousseau, février 2012

Un jardin est un lieu clos, métaphore exemplaire de l'idée qu'on se fait du monde, de notre quartier, de notre école, de notre classe. Un lieu clos dans lequel se fixent, se développent nos représentations. Quand on pense à son jardin, en général on pense à ce qui occupe l'essentiel de l'espace, c'est en gros ce qui nous ressemble.

Et si au lieu de ça on s'intéresse à ce qui pousse le long des bordures, le long des clôtures, le long des murs d'enceinte ou d'habitat, on y observera qu'il s'y développe une vie grouillante et incontrôlable que l'on tente tant bien que mal de contenir ou d'éradiquer à coup de désherbant, de binette, d'arrachage et qui revient en force pour peu qu'on baisse la garde ou que notre attention se trouve fixée un temps par d'autres préoccupations.

C'est dans les bordures que croît la vie, qu'elle s'organise. Le hérisson se niche, se cache dans la haie, dans le buisson qu'on a laissé pousser. Les insectes s'installent dans ces herbes un peu hautes qu'on a oublié d'arracher, les araignées tissent de merveilleuses toiles entre les hautes herbes, entre les branches des haies qu'on n'a pas encore taillé, les petits rongeurs et les oiseaux y trouvent nourriture, sécurité...

Qu'y a-t-il tout autour ? Des espaces bien ordonnés, des carrés ensemencés soumis à notre plus grande attention où s'y inscrivent clairement nos intentions. C'est un espace recouvert de pelouse, de ciment, goudron, dalles ou d'autres choses, c'est un potager, c'est une allée le long de laquelle s'alignent arbres ou arbustes, c'est un jardin d'agrément plein de fleurs et de plantes décoratives, c'est une terrasse, ... c'est de tout cela qu'il nous faudra garder la maîtrise pour ne pas se laisser envahir par ... la vie.

Car au fond, nos jardins n'ont rien d'essentiel sinon nous procurer un certain plaisir d'action, de contrainte pour contenir tout ce qui ne fait pas propre, tout ce qui dépasse.

Le jardin nous met le nez dans nos contradictions : « Dis moi comment est ton jardin je te dirais ton projet de société. »

Débroussailleuse, tondeuse thermique ou électrique, taille haies thermique ou électrique, motoculteur, divers intrants, alignement, désherbant chimique ou thermique, potager au cordeau, nettoyage systématique, on voit bien le désir qu'il y a de la pleine maîtrise de cet espace fort révélateur d'une pensée normée, convenue. Tondre souvent, ça fait plus propre.

Pourtant, à quoi bon tondre 600 m2 quand on a besoin de 150. À quoi bon installer une clôture quand une haie ferait l'affaire. A quoi bon retourner 500 m2 de potager quand il s'agit de faire intervenir tant d'outils à moteur pour y arriver à bout ?

Le jardin devrait être pour l'essentiel un lieu de contemplation.
Il nous faudrait y passer plus de temps à observer, à penser qu'à y travailler.

Dans nos classes la vie se développe dans les bordures, c'est-à-dire là où l'on ne nous attend pas, là où la vie nous échappe, là où on n'a rien organisé.

Combien cette chose est déstabilisante.

Nous avons si bien préparé notre enseignement, nous avons des intentions très ouvertes pour permettre à chacun d'y trouver un espace et un temps conforme à chacun des besoins. Or, il ne se passe rien de ce nous attendions, ou plutôt si : il se passe des choses là où nous ne l'avions pas souhaité, là où ne l'avions pas imaginé. Que faire de ça ? L'intérêt ne réside pas nécessairement dans le caractère profond ou non de l'évènement mais bien dans sa simple présence. C'est un enfant qui se lève 3 fois pour aller se moucher et qui entraîne l'ensemble de la classe dans son action. C'est une mouche ou le reflet du soleil projeté sur un mur qui vient perturber l'attention difficilement atteinte. Ce sont les bâillements ou les bruits de bouches qui viennent démobiliser ce groupe dont on attendait l'adhésion. C'est notre projet détourné : c'est le coloriage qui devient découpage, le découpage qui devient collage ...

C'est l'enfant qui dit « non » à notre sollicitation.

C'est l'enfant qui ne veut pas aller à l'école, c'est l'enfant qui ne répond à aucune de nos demandes*. C'est l'enfant qui ... pesticide, fongicide, herbicide, tondeuse, taille haie, motoculteur etc ... l'institution demande et notre esprit s'y conforme parce que l'école est un espace clos qui ressemble à ... ce qu'on voudrait qu'il ressemble et non à ce qui y pousserait si on laissait faire un petit peu, si l'herbe des bordures y poussait en paix. Bien sur le mur reçoit toutes sortes de graines portées par les vents qui vont donner des choses inattendues, des arbres quelquefois. Il ne s'agit pas qu'un arbre vienne détruire ou fragiliser notre demeure. Il faut l'arracher sans états d'âme. Mais il y a tant de vie qu'on peut laisser s'y développer sans remettre en cause l'essentiel.

Cependant, on entretient l'école comme si l'herbe folle allait renverser la maison, comme si, sans même en avoir fait l'expérience, le pire allait arriver si on laissait la vie s'installer. Alors, comme il faut bien justifier de ses actes pour rester debout, on construit un discours qui vient justifier l'action antibiotique. Et comme nos maîtres, nos parents, les amis de nos parents, nos camarades et bien d'autres en qui nous faisons entièrement confiance, tout ceux-là ont entretenu, nous ont nourris de cette pensée d'un nécessaire « jardin à la française », et comme la littérature, les média débordent de cette mythologie, nous ne voyons pas ce qui peut nous détourner de cette vérité.

Laisser faire nous semble tellement contre nature.

La première expérience en rupture vient souvent de ce qu'on laisse pousser par paresse le long des clôtures ce qui ne semblerait pas nous détourner de notre projet de jardin à la française. Et puis un jour on s'y penche et on s'aperçoit de tant de beauté du à tant de diversité ! Si notre sensibilité est prête à accueillir cette richesse, alors nous voilà prêt à révolutionner notre monde, notre vision du monde.

Toute la complexité de la vie s'installe sans que nous n'y soyons pour rien. Ou plutôt si : c'est parce que nous n'avons rien fait que les choses se sont faites ainsi.

Ne rien faire pour un éducateur est peut-être l'action la plus plausible.

** je ne fais volontairement pas allusion ici aux pseudos évènements qui surviennent quand un enfant apporte en classe un os de sèche, une carte de Madagascar, un instrument de musique, une affiche de cinéma... Ces évènements s'inscrivent si facilement dans le modèle ambiant qu'ils se trouvent immédiatement assimilés à une « vie » de classe. Dans ces exemples, l'inattendu n'est en fait qu'un attendu différé. Ce n'est pas la vie qui entre dans la classe, c'est un gibier que le chasseur attend.*

Samedi 17 mars, 16 h : Anna Pinelli, sage-femme, spécialiste de la petite enfance, présidente de l'Organisation Mondiale de l'Éducation Préscolaire de l'Ain , membre de la W.A.I.M.H.

Présentation de la table ronde : *De l'abominable homme des neiges au compagnon de cordée ou comment assurer le lien sécure.*

La sécurité affective est un préalable à tout acte d'apprentissage et à tout âge. Un lien d'attachement sécure libère la curiosité naturelle de l'enfant et le pousse vers d'autres centres d'intérêt. Il est comme devant la nécessité pour l'alpiniste de mettre à l'épreuve la corde qui va assurer sa survie. Plus il est assuré, plus il peut aller loin et haut et rencontrer ses pairs.

De l'abominable homme des neiges, au compagnon de cordée.

Anna Pinelli, mars 2012

Pour que le bébé s'ouvre au monde, il faut qu'il ait intégré un sentiment de sécurité que seules la régularité, la répétition dans le temps, l'espace et la relation, peuvent lui donner. Dans le cas contraire, il développe une anxiété telle qu'il reste fixé à sa mère.

Le bon déroulement des étapes conditionne l'humanisation de la personne, c'est-à-dire son accès au langage pensé, à l'altérité partagée, à la réflexion...

La personne autonome telle que je la conçois, choisit sa vie ; ce qui ne signifie pas qu'elle fasse ce qu'elle veut quand elle veut ! Elle connaît ses limites et agit en fonction d'elles dans un sentiment de plénitude, elle ne se veut ni victime ni toute puissante. Elle propose ses compétences et sait reconnaître et utiliser celles des autres.

L'abominable homme des neiges et le compagnon de cordée sont deux images balises que j'ai choisies pour représenter l'évolution du petit d'homme, de sa naissance à sa socialisation.

Cette évolution se fait dans une distanciation et une différenciation toujours plus grandes.

L'enfant passe par plusieurs étapes :

1^{ère} étape : De sa naissance à approximativement 8 mois, Il vit dans une fusion physique et psychique complète avec son environnement humain et matériel.

. Qu'est-ce que ça signifie ? : que l'Autre n'existe pas ! le Pair en tant que semblable représente un merveilleux tableau de découverte ou un tapis d'éveil.

. Comment ça se traduit ? : le bébé joue avec le corps de l'autre et l'explore sans vergogne : il est très intéressé par les orifices, il met ses doigts dans les yeux, les oreilles, le nez...

2^e étape : Vers 6-18 mois, il reconnaît son image dans le miroir (stade dit « du miroir » : Wallon, Winnicott, Lacan, Zazzo....).

. Qu'est-ce que ça signifie ? : que l'enfant découvre qu'il est un individu à part entière, il distingue les éléments les uns des autres, prend conscience de la réalité du monde à part lui. il a conscience que l'Autre n'est pas lui, c'est le stade de l'individuation, mais alors l'Autre est vécu comme un ennemi.

. Comment ça se traduit ? : notamment par l'agressivité, sous forme de brutalité physique puisque l'enfant ne maîtrise pas encore la parole. Elle monte en flèche jusqu'à à peu près 2 ans, 2 ans et demi.

C'est l'abominable homme des neiges.

3^e étape : Vers 2 ans, 2 ans et demi, il côtoie ses pairs donnant l'impression qu'il joue avec. En réalité, il s'en sert comme modèle, il puise en eux des idées qu'il reproduit et enrichit : c'est le principe du très connu jeu du Marabout, bout de ficèle, selle de cheval... Chacun s'inspire de ce que fait l'autre mais celui-ci n'est pas un partenaire.

. Qu'est-ce que ça signifie ? : les interactions ne sont pas encore possibles puisque les enfants de cet âge sont seulement dans la phase d'individuation.

En jouant, ils travaillent à la construction de leur identité individuelle mais ils ne sont pas encore prêts à se froter à l'altérité.

. Comment ça se traduit ? : l'agressivité commence à baisser mais est encore très présente car l'enfant n'hésite pas à prendre le jouet qu'il trouve plus beau chez l'Autre qui lui donne vie.

4^e étape : Si tout va bien, nous verrons à quelles conditions, vers 4 ans, le langage est bien maîtrisé, le corps est bien habité, l'autre devient le partenaire de jeu idéal, recherché, invité.

. Qu'est-ce que ça signifie ? : cette dernière étape célèbre l'avènement du sujet qui structure son environnement et devient capable d'agir sur lui.

. Comment ça se traduit ? : l'agressivité baisse considérablement : c'est le début de l'amitié.

Deux remarques :

Si tout va bien,

. le petit d'homme est programmé à la socialisation, l'altérité est bien une composante humaine et donc un besoin fondamental.

. la socialisation fait partie de la dernière étape de construction de l'individu, c'est un processus de maturation qui le conduit vers l'Autre.

L'ontogénèse du cerveau, autrement dit les étapes successives de son développement, se poursuit naturellement à condition :

. de porter l'enfant par une parole qui le reconnaisse sujet et assure ainsi sa survie psychique.

. de respecter les fondamentaux qui assurent la survie de l'espèce.

. de le protéger d'un trop grand stress qui génère la sécrétion massive de cortisol et d'autres substances toxiques pour le cerveau pouvant entraîner dans les cas extrêmes une destruction définitive de certaines zones cérébrales. Le petit d'homme a besoin de soins relationnels faute de quoi son équilibre physique et psychique et parfois même sa survie sont sévèrement compromis.

(Harry Shugani), (de chair et d'âme, B.Cyrulnik 06)

AFFECT + SENSORIALITE + MOTRICITE =langage, cognition, socialisation, Danasio (1994)

Quand le lien d'attachement est insécuré, fragile, ténu, le bébé n'ose pas s'éloigner, il s'agrippe même encore plus fort, fait preuve d'hyper-attachement anxieux.

Mary Ainsworth, élève de John Bowlby, a observé trois types d'attachement :

. Sécure : le bébé manifeste, par des signes, qu'il ressent le départ de son parent au moment de la séparation et l'accueille chaleureusement quand il le retrouve mais ne focalise pas son attention sur lui et retourne jouer.

. Insécure-évitant : Le bébé ne montre pas de signe de ressenti par rapport au départ de son parent et quand le parent revient, l'enfant l'évite. Il focalise son attention sur l'environnement et ce de manière persistante.

. Insécure-résistant : L'enfant est préoccupé par le parent, il n'arrive pas à se calmer quand le parent revient, son attention est portée sur celui-ci, il s'agrippe.

. En 1986, Marie Main et J. Solomon vont ajouter un quatrième type d'attachement, il s'agit de l'attachement « Désorganisé-désorienté » qui se retrouve quand les parents sont angoissés ou quand ils ont des comportements stressants avec leur enfant.

L'enfant était classiquement pris en charge par sa famille ; une famille composée des parents, des frères et sœurs souvent nombreux, des grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines , aux contours bien précis qui favorisaient le lien d'attachement. Un proverbe africain dit qu'il faut tout un village pour élever un enfant.

Les familles d'aujourd'hui (Génitrice, adoptive, monoparentale, homo – parentale, reconstituée...) dans leur grande diversité ont des contours beaucoup moins lisibles pour le jeune enfant qui paradoxalement se retrouve seul.

A cela s'ajoute le fait qu'hors de sa famille, le même enfant est accueilli dans plusieurs lieux différents, par différents professionnels : Éducatrices de jeunes enfants, Auxiliaires de puériculture, Puéricultrices, Professeurs des écoles, A.T.S.E.M
Assistantes maternelles...

Comment va-t-on organiser l'environnement social du jeune enfant pour qu'il réponde à ses besoins ?

- . besoin de sécurité physique (biologique)
- . besoin de sécurité psychique (narcissique, l'estime de soi)
- . besoin de faire des expériences sensorielles, motrices et intellectuelles

Il est impératif de reconstituer une niche affective (Cyrułnik) en réunissant les principaux lieux où l'enfant va pouvoir déposer ses angoisses.

Samedi 17 mars, 18 h : Jean-Pierre Lepri, Cercle de Réflexion pour une Education Authentique.

Présentation de la table ronde : La peur en éducation.

Me (ré)conforter, me (r)assurer : voir d'abord que l'essentiel des activités humaines et des organisations sociales sont des réponses à une peur sous-jacente omniprésente. Comprendre ensuite le mécanisme tout simple de la peur : j'ai peur chaque fois que devant un danger ou une menace, je ne me sens pas la ressource suffisante de l'affronter. Et si ma peur n'était qu'apprise – et donc enseignée ? Discerner, enfin, que toute éducation – scolaire, familiale, sociétale – est fondée sur la peur, explicitement mais aussi intrinsèquement. Comment apprendre la confiance ? Comment l'enseigner ?

La peur en éducation

Jean-Pierre Lepri, www.education-authentique.org

La peur fondatrice

Que les êtres humains agissent et vivent sous l'impulsion de l'angoisse et de la peur semble une évidence. La peur est la source de conflits, de guerres, de mal-être, de souffrances et de morts, par milliers, par millions.

J'ai peur de perdre mon travail, mon conjoint, ma maison, mon argent... J'ai peur de ce que vont penser les voisins, les autorités (morales et autres). J'ai peur de la maladie, de la mort – donc j'ai peur de vivre, car la mort est partie de la vie. J'ai peur d'être seul, de ne pas être aimé, de décevoir, d'échouer. J'ai peur d'être attaqué, frappé, violenté...

Alors je construis des protections contre ma peur. Des artefacts : murs, barbelés, blindages, alarmes, clôtures... et je m'enferme dans une prison pour me sécuriser. Ou alors je m'aligne sur les autres, pour ne pas prendre de risques – c'est le conformisme. Ou encore, je m'en remets à un protecteur tout-puissant, un être humain ou une idée, en échange de l'abandon de mon autonomie – c'est le totalitarisme. Ou un peu – ou beaucoup – des trois à la fois. Mais les hauts murs, ou la conformation ou encore la soumission au tout-puissant, s'ils me donnent, un temps peut-être, une illusion de tranquillité relative, ne m'enlèvent pas, pour autant, ma peur fondamentale. De fait, en recherchant la sécurité, je ne fais que consacrer l'existence de cette peur, voire je l'alimente – à la manière d'un cercle vicieux.

La mécanique de la peur

J'éprouve de la peur chaque fois que je me sens en danger ou menacé ET que j'estime ne pas avoir les ressources nécessaires pour y faire face. Je suis bien le responsable de ces évaluations. Ce qui me fait peur ne fera pas peur à un autre – ou à moi-même à un autre moment. Ma peur se déclenche en relation à une attente, à mon attachement à une image : de mon moi idéal, de mon identité, de ce qui *devrait* être. Pour atténuer ma peur, je pourrais donc, dans un premier temps, dédramatiser la menace ou bien renforcer mon auto-estime, acquérir la ressource nécessaire pour y faire face – ou encore jouer sur ces deux plans à la fois.

Ma peur vient du temps où, enfant, petit de taille et démuné, j'étais à la merci de mes adultes nourriciers – lesquels transportaient, en outre, leurs propres peurs infantiles... Et s'ils m'oubliaient ? S'ils m'abandonnaient ? J'apprends la peur à ce moment-là¹ et elle m'habite alors à vie si je ne « grandis » pas. « Les paniques infantiles latentes sont [alors] utilisées [voire cultivées] par des chefs habiles, des groupes d'intérêts, pour grossir des dangers aux yeux des gens ou pour leur faire ignorer le danger jusqu'à ce qu'il soit trop tard² ». Certains exploitent ainsi ce mécanisme à leur profit : les marchands de sécurité (de peur), les politiques, les religions, les organisations... offrent protection contre des peurs qu'ils fomentent et alimentent.

La peur, je l'apprends donc à ma naissance : de mes parents, de mes maîtres, des autorités de toutes sortes. Mes parents, mes maîtres, les autorités l'ont apprise de leurs parents, de leurs maîtres, de... qui eux-mêmes, à leur tour, l'ont apprise de... Il en est ainsi depuis des siècles, voire des millénaires.

L'éducation recourt à la peur

La peur est donc apprise. Ce qui est inné, c'est l'instinct de survie qui, par exemple, me fait fuir, sans peur, devant un rocher qui dégringole, devant un serpent... La peur, elle, vient éventuellement ensuite, lorsque j'y repense.

L'éducation a explicitement recours à la peur – même sans menace physique. Comme le constate déjà un « proverbe » : « *frapper un animal, c'est de la cruauté ; frapper un homme, c'est un délit ; frapper un enfant, c'est de l'éducation* ».

Qui n'a jamais eu peur à l'école ou de ses parents ? D'une interrogation ou d'un examen ? D'échouer ou de ne pas être comme les autres ? De décevoir et de ne pas être aimé ? De la punition ou de la récompense³ ? Et combien de fois ?

L'éducation est peur

L'éducation est bien une intention, suivie d'actions, d'un éducateur sur un éduqué. Éduqué, c'est donc une violence que je me fais, afin de correspondre au modèle attendu, afin d'être conforme à ce modèle. Éducateur, c'est aussi une violence que je fais en cherchant à obtenir de l'autre qu'il fasse ce que, moi, j'attends de lui.

Bien entendu cela est occulté, car aucun éducateur (parent, professeur, formateur...) ne supporterait de se reconnaître comme un violenteur. Et pourtant, qui décide pour l'autre, qui domine l'autre, qui évalue l'autre, qui le contraint dans son espace, dans son temps, dans sa pensée... ? Qui décide ce qui est bon pour lui ?

Même si j'interviens « pour son bien⁴ » sur un enfant... l'éducation n'en demeure pas moins le masque acceptable d'un rapport fondamentalement inégal – de domination-soumission. Même habillée de « douce » ou d'« alternative », l'éducation est donc, intrinsèquement, une violence. Le rapport inégalitaire de domination que toute éducation – fût-elle « alternative », familiale, scolaire ou sociétale – institue est du même type que celui du terrorisme. Seule sa « valeur » sociale et morale – son « habillage » – en diffère.

¹ « Tout adulte, qu'il obéisse ou qu'il commande, qu'il fasse partie d'une masse ou d'une élite, a été un enfant. Il a été petit. Un sentiment de petitesse forme un substratum dans son esprit d'une façon indélébile. Ses triomphes se mesureront à cette petitesse, ses défaites le confirmeront ». Erik Erikson, *Enfance et société*, p. 270.

² Erik Erikson, *Enfance et société*, p. 273.

³ La récompense génère aussi la peur (de ne pas l'obtenir, par exemple). Cf. notre « Récompenser, c'est punir », in *L'EA* n° 40, sur le site : education-authentique.org, rubrique « Lettres mensuelles ».

⁴ Alice Miller, *C'Est pour ton bien...*, Aubier, référencé sur le site : education-authentique.org, à la rubrique « Approfondir ».

Me libérer de la peur ?

Cette peur profonde, permanente, m'est-elle pour autant nécessaire ? Qu'est-ce qui m'empêche de vivre sans peur ? Ai-je seulement envisagé l'idée ? Non pas l'idée de résoudre ou de combattre la peur – ce qui lui donne existence et consistance et qui la vivifie –, mais celle de vraiment la dissoudre⁵ ?

En savoir plus

- *J'ai peur (vidéo 7 min)* : http://www.youtube.com/watch?v=dF4fVnp_MY4
- *La peur (Mr Ramesh), 2 min* : http://www.youtube.com/watch?v=nNVNphzq_7k
- *Peur et violence seront des thèmes abordés lors de la 5^e rencontre annuelle du CREA, du 30 août au 2 septembre 2012, en Bourgogne : Peurs, désirs... et éducation ; education-authentique.org*

⁵ « Refouler, sublimer la peur ou lui trouver des substituts n'a pour effet que de susciter une résistance accrue. La peur ne peut être vaincue par une quelconque forme de discipline ou de résistance. Ni en allant chercher une réponse ou une explication intellectuelle ou discursive. Est-ce le fait qui nous fait peur ou bien l'idée que nous avons de ce fait ? », Krishnamurti, *De l'Amour et de la solitude*, Le Livre de poche. p. 70.

Samedi 17 mars, 20 h 30 : Laurent Ott, éducateur et enseignant, docteur en Philosophie.

Présentation de la conférence - table ronde : « *Qu'est ce qui met l'enfant en sécurité ?* »

Pour tout groupe éducatif, la sécurité véritable découle de la sécurité affective des personnes et du collectif. Contrairement au contrôle, qui en est la caricature, la véritable sécurité implique proximité, engagement et éducation au risque. En pédagogie sociale, la véritable sécurité se caractérise par l'organisation du groupe, la reconnaissance des personnes et la pratique libératoire des langages.

La sécurité effective par la sécurité affective

Laurent Ott (91), <http://assoc.intermedes.free.fr>

Dans l'expérience du travail éducatif avec les enfants, nous réalisons que deux modèles de la sécurité s'offrent à nous. Le premier modèle est celui de la surveillance et le second celui du contrôle.

L'éducateur, depuis les origines mêmes de l'école, vise à contrôler l'environnement, les mouvements et les agissements des enfants. C'était facilité tout au long des siècles précédents par le fait que cet environnement était pauvre : une salle, peu de meubles, une cour ; voilà tout.

L'enfant passait ainsi d'un environnement vivant (la rue, la campagne), où il était libre et généralement hors de contrôle (quand il n'était ni au travail, ni de corvée), à un environnement extrêmement contrôlé auquel il était facile de se soumettre, car il n'envahissait pas toute la vie. Le maître pouvait être facilement sévère et autoritaire quand il n'était que le maître, c'est-à-dire un roi dont le royaume était exigu.

Nous avons connu, quant à nous, ce que F. Dubet nomme « le déclin des institutions ». Les institutions ne font plus autorité pour elles-mêmes ; leur autorité, elles doivent en quelque sorte la gagner. Il s'agit de redonner du sens à l'institution dans son fonctionnement même. Nul n'y échappe. À chaque enseignant, à chaque éducateur, il revient de susciter et justifier à la fois le sens de son action et celui de l'institution.

Aucun aspect du travail éducatif n'est exempt d'un tel bouleversement et les questions de sécurité ont envahi notre quotidien et celui des enfants.

CERNÉS PAR LA SÉCURITÉ...

Les générations « vigipirates » sont marquées par des mesures envahissantes de sécurité qui empêchent, gênent, découragent et déforment les relations entre enfants et enseignants, parents et enseignants. Ces mesures limitent, dramatisent et étouffent tout ce qui pouvait exister de sorties improvisées, de camps buissonniers, de promenades à l'aventure, de spontanéité rangée aux oubliettes.

La question de la sécurité, désinstitutionnalisée, s'est mise à envahir le tout de la vie des enfants et des enseignants. Alors que nous connaissons et subissons de plus en plus de limites, de frontières (délimitations de l'espace, limites de circulation, contraintes horaires et économie du temps, etc.), les questions de sécurité concernent tous les domaines de la vie.

Elles envahissent l'appartement, la maison, la cage d'escalier, les allées, les rues, les places publiques, les transports, l'Internet, la vie intime...

C'est ainsi que la sécurité, préoccupation certes ancienne (mais non omniprésente, ni envahissante pour nos anciens), est devenue « sécuritaire », c'est-à-dire la base règlementaire, sociale et sociétale de nos vies.

... QUI ENTRETIENT LA PEUR ...

Nous devons, nous le savons, composer et éduquer avec la peur de tout, en tenant compte de toutes les peurs possibles. Nous sommes assujettis à des réglementations qui prennent pour norme la peur du « pire possible ». Ce « pire possible » est devenu le modèle du quotidien, et la peur est devenue le mode privilégié du fonctionnement de tous les interlocuteurs des enfants, depuis la police, en passant par les parents, jusqu'aux enseignants.

Et de quoi, de qui, avons-nous si peur ? Il n'est pas bien difficile de comprendre que le sécuritarisme produit la peur qui lui permet de se développer. Quand nous sommes entourés de policiers « robocops », quand nous côtoyons des militaires, mitrailleuse en bandoulière dans nos gares, quand nous écoutons les émissions de faits divers, quand nous n'entrons plus guère dans aucun magasin sans passer devant une cohorte de vigiles, nous sentons comment les mesures de sécurité alimentent discrètement nos peurs et inquiétudes.

Cette peur, bien plus que les contrôles, inspire le renoncement à la liberté, l'autolimitation des possibles que nous subissons, ou que nous observons près de nous. Tout ce qui n'est pas interdit n'est pas pour autant toujours autorisé. Il semble que nombre de nos contemporains anticipent les interdits à venir et proscrivent localement ce que la Loi tolère encore (par erreur semble-t-on croire). Il en est ainsi, à l'école, de la consommation de pâtisseries faites à la maison, de la circulation de nos élèves, du simple droit d'aller faire pipi, parmi tant d'autres choses.

... ET NOURRIT LE SÉCURITARISME...

Ce sécuritarisme qui nous limite doublement en tant que citoyens, mais aussi comme éducateurs, a deux visages.

Il est sécuritaire quand il nous invite au filtrage, à la surveillance, au contrôle, à l'enfermement, à la rétention.

Il est sanitaire quand il nous impose des normes comportementales « pour le bien des enfants », alimentaires, sociales... Qui peut encore faire la cuisine avec les enfants ? Et combien de temps cela sera-t-il encore possible ?

Dans les crèches au Japon, les enfants écaillent les poissons, les coupent, et ce sont ceux avec lesquels justement ils déjeuneront à midi. Ils rangent leurs affaires dans des sacs en plastique (proscrits chez nous), ils circulent librement dès qu'ils marchent, en groupes inter âges sous le regard bienveillant des adultes. Ils sortent tous les jours et à tout propos, été comme hiver, dans la rue comme au jardin...

Connaissez-vous les crèches actuelles et leurs réglementations ? Comparez. Et nous ne sommes là qu'aux premiers âges de la vie. Cela ne fait ensuite que s'amplifier.

La sécurité, c'est le plus beau nom que nous avons trouvé pour l'enfermement. À vrai dire, il est concurrencé par celui de protection. Nous savons que les caméras vidéos qui sont inefficaces en matière de délinquance, mais avantageuses en matière de politique, ne sont plus désignées par le terme de « vidéosurveillance » (ce qu'elles font), mais par celui de « vidéoprotection » (ce qu'elles ne font pas). Orwell, toujours, a raison avec sa *Novlang*, mais là où il se trompait, c'est que ce n'est pas « Big Brother » qui nous contrôle tous, à l'école, dans la rue, mais « Big Mother », c'est-à-dire celle qui est capable de vouloir et désigner notre bien... contre nous.

... LES PÉDAGOGUES ÉDUQUENT AU RISQUE

Est-ce à dire qu'en matière de pédagogie, nous n'aurions rien à dire, rien à proposer, sur la question de la sécurité ? Bien au contraire, il me semble que nous travaillons à un autre modèle qui est celui de la « véritable sécurité », c'est-à-dire la sécurité affective. Ce qui compte, ce n'est pas d'éviter tout danger aux enfants, mais de les éduquer à prendre des risques. Nous savons que l'éducation et la limitation des risques sont à la base de notre travail et c'est parce que nous voulons vraiment la sécurité des enfants que nous y employons tant de temps et tant d'énergie.

Le risque, en effet, c'est tout le contraire du danger. Le danger, c'est ce qu'on n'a pas pris en compte, ce qui survient, ce qu'on n'a pas anticipé, ce à quoi on n'était pas préparé. Le risque, c'est l'opposé, c'est l'objet même de notre travail. Il s'agit de montrer à l'enfant ce qu'il peut faire des outils, comment il peut s'en servir, d'expliquer les risques, d'accompagner les premiers usages, d'observer les conduites, d'être attentif aux signes de maîtrise mais aussi aux petites traces de doute, de manque de confiance en soi. Nous travaillons la question de la sécurité à sa source. Il ne s'agit pas pour nous de faire vivre les enfants dans un monde faussement sans danger, mais de les rendre forts.

C'est ce que D. Winnicott appelle la sécurité affective, ce que H. Montagner désigne comme l'une des trois conditions de l'éducation. Il s'agit de permettre à l'enfant de se connaître par le développement de ses capacités d'expression, par la vie en collectivité, la relation aux autres, la prise d'initiatives et l'encouragement à la liberté. Il s'agit de rassurer l'enfant sur ce qu'il est.

À ce compte-là nous aurons moins peur pour « nos » enfants, car nous aurons renforcé leurs propres capacités de protection, ce qui est la meilleure sécurité possible au monde.

Cela, nous l'expérimentons dans la classe, quand nous pratiquons la libre circulation, quand nous envoyons des groupes autonomes travailler ici ou là, porter des messages ou sortir.

Mais nous le pratiquons également en pédagogie sociale et dans nos associations. À Intermèdes-Robinson, les enfants de tous âges apprennent à utiliser de vrais outils, haches, sécateurs, scies... et nous les accompagnons aussi sur l'usage des machines.

Nous explorons notre terrain, nous amenons les enfants à connaître et maîtriser leur territoire, y circuler, y être libres, y être en sécurité. À TRACES, dans l'atelier enfants/parents, les enfants mêmes les plus jeunes peuvent utiliser, accompagnés, tout le matériel de bricolage pour réaliser leurs œuvres plastiques. Ils viennent dans « l'usine artistique » découvrir et faire usage de leurs potentialités.

Dans la rue, pour nos ateliers, nous développons un certain nombre de techniques qui nous mettent en sécurité. Nous sommes en bas des immeubles ; nous travaillons sous le regard de tous. Nous rendons visibles nos espaces d'intervention avec du matériel, des tapis. Quand nous invitons les enfants à nous retrouver « sur la bâche », ils sont auteurs de leur propre initiative. Libres de venir, de repartir... Nous ne déplaçons pas dans un premier temps les enfants, nous les encourageons à prendre possession de leur territoire. Et quand cela est fait, nous pouvons organiser avec eux des fêtes de quartier, faire la cuisine dans la rue, etc.

ÊTRE ENSEMBLE ET EN SÉCURITÉ

Nous sommes en sécurité, car nous sommes ensemble ; ce que nous cherchons à éviter, ce n'est ni le risque ni notre responsabilité personnelle : c'est la solitude, l'isolement, le découragement, la mauvaise image de soi, l'impossibilité d'exprimer ou de supporter ses émotions.

Nous créons un cadre collectif où il est permis à chacun de se poser, d'être soi avec toutes ses limites, ses peurs, mais aussi ses richesses. Dès lors nous sommes en sécurité affective ET effective et nous, les éducateurs, nous le sentons très fortement, car nous sommes très proches.

Car si la surveillance se déploie dans la distance, le refus du contact, du toucher, de l'attachement, de la relation, la sécurité affective, elle, se déploie dans la proximité, dans l'être avec, dans la relation et l'attention portée à l'autre, dans le soin qu'on lui donne.

On comprend que nos dirigeants ne souhaitent pas que nous éduquions des individus forts, sociables et autonomes ; ils les préfèrent peureux et dociles. Pas nous...