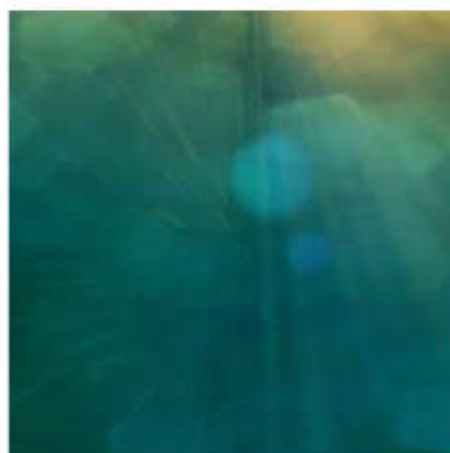




les Cahiers du CERE

2023

ANALYSES



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Responsable de publication : Annick Faniel

Rédaction : Léa Estner Roy, Christine Acheroy, Annick Faniel, Caroline Leterme, Vincent Ramlot et Christophe Devaux.

Le contenu des textes n'engage que leurs auteur-es.

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

Janvier 2024

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 »).

Table des matières

De la violence envers les enfants intersexes : quel vécu et quelles conséquences ?	7
L'éducation au regard de la société individualiste	13
Risques et dérives de l'individualisation du soutien à la parentalité	21
En quoi la pédagogie Freinet peut-elle aider à penser la place des numériques à l'école ?	27
Familles et parents : un enjeu politique à l'ère néolibérale.....	33
Musique, neurosciences, petite enfance : des liens tissés pour l'avenir	41
Contextes et déterminants des grossesses adolescentes : l'importance de l'EVRAS	51
Réseaux sociaux : l'enfer du décor.....	56
La « parentalité numérique » : apparition et construction d'un nouveau concept.....	61
Aller dehors : un droit pour tous les enfants !	69

De la violence envers les enfants intersexes : quel vécu et quelles conséquences ?

2023 | 1
[12 – 18 ans]

Par Léa Estner Roy

Mots-clés : genre/sexualité ; santé/bien-être ; 12-18 ans

À vingt-cinq ans, je me retourne de nouveau vers la médecine pour réaliser de nouveaux examens, mais elle ne peut expliquer les choses : je ne suis pas malade¹.

Le terme *intersexe* désigne les personnes qui sont nées avec une ou des variations de leurs caractéristiques biologiques sexuelles. Environ quarante variations existent et peuvent s'articuler au niveau chromosomique, hormonal et génital. Elles peuvent aussi toucher d'autres caractéristiques sexuelles physiques ainsi que d'autres organes corporels (internes, comme certains organes reproductifs, ou externes)². Le nombre de personnes naissant avec des caractères intersexués est estimé à cinq par jour en Belgique³. Ce chiffre est proche du nombre de jumeaux et jumelles qui naissent chaque jour dans notre pays, mais les données de l'ONU rapportent un taux de personnes intersexes se situant entre 0.05 % et 1.7 % de la population mondiale⁴. Les personnes intersexes sont aujourd'hui victimes d'un grand nombre de stigmatisations pour la simple raison que leur corps ne correspond pas à une définition binaire et sexuée qui répond aux attentes de la société, et cela commence dès la plus petite enfance. Il est donc pertinent de se questionner sur le vécu des enfants intersexes de leur naissance à leur scolarisation, et de se pencher sur les raisons qui se cachent derrière de telles discriminations.

¹ 2016. « Délégation aux Droits des femmes : Compte Rendu de la Semaine du 9 mai 2016 ». *Sénat*. 12 mai 2016. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.senat.fr/compte-rendu-commissions/20160509/femmes.html>

² « Personnes intersexe ». *Institut pour l'égalité des femmes et des hommes*. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

https://igvm-iefh.belgium.be/fr/activites/personnes_transgenres_et_intersexes/personnes_intersexes

³ DULCZEWSKI, A., AZZOUZ, K., 2021. « Intersexuation : "À quoi mon corps ressemblait quand je suis venue au monde ? Je n'en sais rien." » *RTBF* [en ligne]. 8 novembre 2021. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.rtf.be/article/intersexuation-a-quoi-mon-corps-ressemblait-quand-je-suis-venue-au-monde-je-nen-sais-rien-10874714>

⁴ « Personnes intersexes : le HCDH et les droits de l'homme des personnes LGBTI ». *OHCHR*. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.ohchr.org/fr/sexual-orientation-and-gender-identity/intersex-people>

Une présence médicale exacerbée à la source du mal-être

Dans une société où les représentations des corps se font encore trop souvent à travers le seul spectre réducteur incluant le masculin d'un côté et le féminin de l'autre, les personnes intersexes présentent des caractéristiques ne correspondant pas aux définitions binaires des corps humains tels qu'ils nous sont présentés. Ceci entraîne régulièrement le milieu médical à vouloir faire rentrer les enfants intersexes dans des cases binaires prédéfinies visant à faciliter les rapports hétérosexuels et à favoriser une reproduction sexuée sans considération pour le vécu, la santé mentale et les questionnements sur l'identité de genre de ces enfants – et ce dès leur naissance. En effet, « quand les personnes intersexes atteignent l'adolescence, il arrive que le corps médical entretienne des craintes infondées sur les risques de cancers et d'infertilité⁵ ». Ainsi, plusieurs enfants sont soumis-es sans leur consentement, mais avec celui de leurs parents à qui l'on explique que ces interventions sont nécessaires, à des traitements hormonaux visant à assurer qu'une puberté féminine ou masculine se déroule normalement par la suite, ou à des opérations chirurgicales visant à retirer des gonades estimées inutiles, créer un vagin artificiel, réduire des lèvres jugées trop grandes pour un·e enfant assigné·e fille, permettre au pénis d'un·e enfant assigné·e garçon de maintenir une érection droite, voire complètement stériliser à son insu un·e enfant⁶.

Outre l'absence d'une réelle nécessité médicale et donc palliative derrière ces interventions (les variations que présentent les personnes intersexes n'ont pas nécessairement de caractère pathologique), c'est l'absence du consentement des mineur·es intersexes qui est grandement dénoncée. L'ONU, à travers son Comité des droits de l'Enfant notamment, a fermement condamné la Belgique en février 2019 en pointant du doigt les procédures médicales de normalisation auxquelles les enfants intersexes sont inutilement soumis-es en Belgique⁷. Très rapidement, le Parlement a adopté à l'unanimité une *Proposition de résolution visant à établir un cadre juridique en vue de garantir la protection des droits fondamentaux des personnes intersexes*⁸ afin d'établir un cadre juridique clair qui empêcherait à l'avenir toute mutilation de mineur·es intersexes. Ce texte, qui s'appuie sur une résolution du Conseil de l'Europe, demande à ce que le gouvernement protège l'intégrité des mineur·es intersexes et interdise les modifications des caractéristiques sexuelles d'une personne mineure sans qu'elle ne puisse y consentir, sauf dans des situations d'urgence médicale⁹. Par ailleurs et même dans

⁵ « Stop aux mutilations sur les personnes intersexes ». *Prisme - Fédération wallonne LGBTQIA+* [en ligne]. 17 avril 2023. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.federation-prisme.be/actualite/stop-aux-mutilations-sur-les-personnes-intersexes>

⁶ « Stop aux mutilations sur les personnes intersexes ». *Prisme - Fédération wallonne LGBTQIA+* [en ligne]. 17 avril 2023. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.federation-prisme.be/actualite/stop-aux-mutilations-sur-les-personnes-intersexes>

⁷ « Proposition de résolution intersexe. » *Genres pluriels* [en ligne]. 13 décembre 2018. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.genrespluriels.be/Proposition-de-resolution-intersexe>

⁸ SCHLITZ, Sarah, SOORS, Jessika et consorts, 2020. « Proposition de résolution visant à établir un cadre juridique en vue de garantir la protection des droits fondamentaux des personnes intersexes ». *Chambre des représentants de Belgique*. 28 janvier 2020. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.lachambre.be/FLWB/PDF/55/0974/55K0974001.pdf>

⁹ *Le dictionnaire médical de l'Académie de Médecine française définit l'urgence médicale comme une "situation d'un patient à soigner sans délais", et décline quatre types d'urgence : l'urgence absolue, qui correspond à une situation de détresse vitale ; l'extrême urgence ou l'urgence immédiate, qui évolue très vite vers l'urgence absolue ; l'urgence relative, qui peut attendre ; et l'urgence potentielle, qui nécessite seulement une surveillance attentive.*

Dictionnaire médical de l'Académie de Médecine. *Académie nationale de médecine* [en ligne], 2023. [Consulté le 23 mai 2023] Disponible à l'adresse :

<https://www.academie-medecine.fr/le-dictionnaire/index.php?q=urgence>

ces cas-ci, il est demandé que la personne mineure soit consultée dans ce choix qui concerne son corps et qui doit, de ce fait, lui appartenir¹⁰ selon l'article 12 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE)¹¹. Il est important de préciser qu'il existe très peu, voire aucun cas médical justifiant d'une finalité thérapeutique ou d'un motif médical "urgent" qui justifierait d'assigner un sexe à un nourrisson, comme le montre Marie-Xavière Catto avec l'exemple de l'hyperplasie congénitale des surrénales ou HCS : "[...] une perte de sel en cas d'hyperplasie congénitale des surrénales (HCS) n'implique pas d'assigner un sexe à l'enfant, mais de traiter la pathologie. Si celle-ci a pour effet secondaire de résorber hormonalement le pénis, ce n'est qu'un effet secondaire mais non recherché, limité aux effets du traitement de la perte de sel."¹²

Il est également pertinent de souligner que les interventions du corps médical sur les caractéristiques sexuelles des personnes intersexes ont comme conséquence première d'invisibiliser les corps intersexués, forts de leur unicité, au profit de corps binaires, soit masculins, soit féminins. Ainsi, là où la médecine et son bagage hétéronormé pourrait se prévaloir d'une volonté d'agir pour permettre une sexualité qu'elle considère comme épanouie et une reproduction qu'elle considère comme facilitée aux jeunes intersexes, il n'en est en réalité rien du tout. Ces modifications indésirables et indésirées participent en réalité au mal-être des jeunes intersexes qui peuvent vivre ces interventions comme un véritable traumatisme :

[...] Je me souviens que l'endocrinologue m'avait dit que le traitement hormonal était ma panacée. Que grâce à ces médicaments je ressemblerais à une vraie femme, j'aurais de gros seins comme il faut. Il était aussi également question d'être bien 'pénétrable' [...] Je comprenais que l'on me réduisait à un objet sexuel, que c'était cela être femme même dans le monde médical¹³.

De plus, comme le souligne le collectif auteur de la tribune *Transgenres et intersexes : les enfants sont des personnes*¹⁴, c'est bien le consentement des patient.es en opposition à la recherche d'excellence des médecins dans leur milieu qui soulève une bigoterie assez sournoise. En effet, les mêmes médecins qui refusent d'accepter l'accompagnement de mineur.es transgenres dans leur parcours médical de réassignement sexuel sous prétexte qu'ils (ils et elles) ne comptent pas opérer des corps sains ; pathologisent à l'inverse et opèrent à outrance les corps sains de mineur-es intersexes parfois même juste après leur naissance, et ce de manière souvent irréversible. Pourtant, les mineur-es transgenres désirant entamer un parcours de réassignation sexuelle ne sont jamais soumis-es à des interventions chirurgicales avant leur puberté, et on ne leur propose que des traitements hormonaux entièrement

¹⁰ GORDILLO, Africa, 2021. « Le parlement fédéral prend la situation des mineurs intersexués à bras-le-corps ». *RTBF* [en ligne]. 12 février 2021. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.rtb.be/article/le-parlement-federal-prend-la-situation-des-mineurs-intersexues-a-bras-le-corps-10696676>

¹¹ « [...] L'enfant qui est capable de discernement [a] le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité ».

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) - UNICEF. *UNICEF* [en ligne]. 20 novembre 1989. [Consulté le 23 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants/>

¹² CATTO, Marie-Xavière, 2020. « La loi de bioéthique et les intersexes ». *Journal du Droit de la Santé et de l'Assurance-Maladie (JDSAM)* [en ligne]. 2020/1 (N° 25), p. 64-76. [Consulté le 23 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-de-la-sante-et-de-l-assurance-maladie-2020-1-page-64.htm>

¹³ DULCZEWSKI, AZZOUZ, 2021.

¹⁴ Collectif anonyme, 2021. « Transgenres et intersexes : les enfants sont des personnes ». *Libération* [en ligne]. 31 mars 2021. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

https://www.liberation.fr/idees-et-debats/tribunes/transgenres-et-intersexes-les-enfants-sont-des-personnes-20210331_XIYWR3NNB5GMVELXAY3O47MMKY/

réversibles, dont la décision de prescription est soumise à l'avis d'une commission pluridisciplinaire – le tout en suivant les recommandations internationales¹⁵.

Les discriminations par les pairs : l'école, berceau de la discrimination

L'assignation d'un sexe à la naissance est à la source de l'oppression que subissent les enfants intersexes, car c'est elle qui va pousser notamment le corps médical à intervenir de manière inutile et traumatisante sur le corps de ces enfants. Ainsi, il est commun de voir les travaux entourant les discriminations intersexophobes se centrer essentiellement sur l'aspect médical des violences envers les personnes intersexes. Pourtant, les discriminations par les pairs sont tout aussi destructrices pour les enfants intersexes. C'est la recherche française sur la santé des élèves LGBTI¹⁶ qui, en 2018, permet de mesurer le sentiment de bien-être scolaire des élèves LGBTI et qui rapporte que "plus de 82 % des personnes trans et intersexes interrogées (sur les 217 trans et 40 intersexes de notre échantillon) ont jugé leur expérience scolaire « (plutôt) pas très bonne »¹⁷". De plus, le taux de suicide chez les adolescent·es LGBTI est de 2 à 7 fois supérieur à celui de leurs camarades de classe.

En effet, les élèves intersexes peuvent être confronté·es à des discriminations et des stigmatisations menant à un harcèlement et une violence verbale voire physique, à laquelle le personnel enseignant ne sait pas toujours faire face. En manquant de sensibilisation et de connaissances, ce dernier peut également participer à l'expérience négative que peuvent avoir les enfants intersexes de l'école en imposant par exemple l'accès à certain·es toilettes ou vestiaires à ces enfants dont la binarité de ces lieux ("toilettes des filles" et "toilettes des garçons") ne leur permet pas forcément de se sentir à l'aise dans leur identité. En ajoutant à cela le fait que la représentation des personnes intersexes dans les manuels scolaires est plus que rare (elle est quasiment inexistante) et que les enseignements en matière d'éducation à la sexualité sont extrêmement excluants des réalités intersexes, cela peut créer un vide dans l'éducation des enfants qui ne se retrouvent pas dans une représentation d'une diversité des identités de genre et des corps. Ces discriminations peuvent avoir des effets négatifs sur la santé mentale et le bien-être des élèves, pouvant entraîner une baisse de leurs résultats, voire même un abandon scolaire précoce¹⁸.

Pour les élèves intersexes, une puberté précoce, absente ou atypique peut les amener à faire face à toutes sortes de violences (psychologiques, verbales, physiques et même parfois sexuelles). C'est à cet âge souvent que l'intersexuation des adolescent·es se découvre, s'iels n'en étaient pas informé·es avant, et si n'importe quel·le adolescent·e passe par une phase d'obsession pour la conformité aux normes de genre, c'est une performativité qui met à mal le vécu des jeunes intersexes dont leur apparence et le déroulement souvent atypique de leur puberté (personnes assignées filles qui n'ont pas de seins, de règles, personnes assignées garçons qui n'ont aucune pilosité, etc.) ne leur permet pas toujours de s'identifier dans des attitudes normatives et parfois caricaturales de la binarité de la société dans laquelle iels évoluent. C'est cette impossibilité de se plier aux critères sexuels binaires qui mène

¹⁵ Collectif anonyme, 2021.

¹⁶ DAGORN, Johanna, ALESSANDRIN, Arnaud, 2018. « La santé des élèves LGBTI ». *L'école des parents* [en ligne]. 2018/2 (n° 627), p. 28-29. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2018-2-page-28.htm>

¹⁷ DAGORN, ALESSANDRIN, 2018.

¹⁸ DAGORN, ALESSANDRIN, 2018.

à du harcèlement de la part d'autres élèves qui souhaitent quant à elles et eux voir leurs modèles de féminité et de masculinité confirmés par leurs pairs, et qui discriminent et rejettent ainsi comme "anormales" les personnes ne s'y pliant pas. Il est donc extrêmement important de sensibiliser les élèves, les parents et les enseignant·es aux questions de genre et notamment d'intersexualité¹⁹.

Droit, éducation : quelles solutions ?

Le respect du droit à l'intégrité physique et du droit à l'autodétermination est au cœur des revendications concernant les droits des personnes intersexes. En droit, ce sont souvent des notions fondamentales comme la torture²⁰ qui sont invoquées lorsqu'on parle des mutilations génitales que les personnes intersexes subissent, et c'est également la loi relative aux droits du patient de 2002 qui est invoquée.²¹ De plus, la loi luttant contre les discriminations entre les femmes et les hommes a été étendue pour que les "caractéristiques sexuelles" fassent partie des critères qu'elle protège. Ainsi, elle interdit de manière explicite la discrimination basée sur les caractéristiques sexuelles, ce qui signifie que les personnes intersexes peuvent obtenir une assistance juridique pour porter plainte lorsqu'elles estiment avoir été discriminées sur base de la différence de leurs caractéristiques physiques et corporelles²².

Mais en ce qui concerne les mineur·es, les exigences rapportées notamment par des asbl comme Genre Pluriels demandent notamment que trois choses principales soient adressées :

- La **pratique médicale** : pour enfin cesser toute forme d'intervention non-nécessaire sur les corps d'enfants intersexes qui ne sont pas en mesure d'y consentir de manière libre et éclairée ;
- La **non-discrimination** : pour que la loi intègre plus clairement les discriminations envers les personnes intersexes et les condamne plus fermement ;
- La **formation** et la **sensibilisation** : pour que les professionnel·les de la santé et de l'éducation soient formé·es au respect de la situation des personnes intersexes afin de ne pas perpétuer les discriminations existantes et d'enfin éradiquer les mutilations génitales que les mineur·es intersexes subissent.

¹⁹ LIS, Loé, 2017. « Pour une prise en compte des élèves intersexes ». *SVT Égalité* [en ligne]. 12 janvier 2017. [Consulté le 15 mai 2023] Disponible à l'adresse :

<http://www.svt-egalite.fr/index.php/reflexions-et-outils/intersexuation/intersexuation-prise-en-compte>

²⁰ Voir *rappel à l'ordre de certains pays comme la France par le Comité contre la torture de l'ONU* : Benjamin Moron-Puech, 2016. « Le droit des personnes intersexuées. Chantiers à venir ». *La Revue des droits de l'homme* [en ligne]. 11 | 23 décembre 2016. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<http://journals.openedition.org/revdh/2815>

²¹ « Loi relative aux droits du patient ». 2002.

<https://www.ejustice.just.fgov.be/eli/loi/2002/08/22/2002022737/justel>

²² « Personnes intersexes ». *Institut pour l'égalité des femmes et des hommes*. [Consulté le 15 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

https://igvm-iefh.belgium.be/fr/activites/personnes_transgenres_et_intersexes/personnes_intersexes

En conclusion

Il existe peu de ressources disponibles en Belgique pour étudier le vécu des enfants intersexes, notamment à l'école, car le sujet est encore très méconnu. Les enfants intersexes font souvent face à un début de vie difficile, alourdi par une sur-intervention médicale loin d'être nécessaire mais certaine d'impacter négativement leur rapport à leur corps et à leur identité de genre.

Par la suite et à l'instar des témoignages dénonçant les autres formes de LGBTQIA+phobies, nous savons que la discrimination envers les personnes intersexes à l'école peut avoir des conséquences psychologiques et physiques négatives sur les élèves concerné·es. Il est donc important que plusieurs instances s'engagent à sensibiliser la population sur la situation des personnes intersexes. C'est en formant les professionnel·les de santé, le personnel éducatif, les parents et les enfants de tous âges, à travers le biais de l'éducation permanente notamment, que des environnements inclusifs et encourageant la représentation positive des personnes intersexes dans la société pourront être créés en attendant que le législateur prenne les devants pour condamner plus fermement les discriminations intersexophobes.

L'éducation au regard de la société individualiste

2023|2
[tous âges]

Par Christine Acheroy et Annick Faniel

Mots clés : parentalité/familles ; citoyenneté ; santé/bien-être ; politiques de l'enfance

Le « vivre-ensemble » et le « faire ensemble » sont devenus des expressions communes. Pourtant, leur émergence tout comme le souci de mettre en place des actions les promouvant, notamment dans les écoles, témoignent de la difficulté du collectif aujourd'hui et pourraient procéder de la perception confuse que l'individualisme représente une menace potentielle pour la société²³.

Mais d'où vient cette difficulté ? Se pourrait-il que nos pratiques éducatives alimentent l'individualisme au détriment du collectif ?

Partant de l'évolution du regard sociétal porté sur l'enfant, et plaçant ce processus dans son contexte, nous montrons comment la posture, les enjeux et les pratiques éducatives se sont modifiés radicalement, menant à l'émergence de « l'enfant-individu ». Mais ces pratiques, qui visent le bien-être de l'enfant, parce qu'elles s'inscrivent dans la société qui est la nôtre, peuvent également induire, de manière involontaire, une exacerbation de l'individualisme, au détriment de l'enfant, du collectif et de la société dans son ensemble.

Regards sur l'enfant hier et aujourd'hui

En Occident, le regard porté sur le petit enfant a profondément changé au cours de la seconde moitié du XX^e siècle. Considéré jusque-là comme un être immature, incomplet et passif à son arrivée au monde, il est soudain apparu, notamment grâce aux découvertes scientifiques, doué de compétences et de caractéristiques propres, proactif dès avant la naissance²⁴. Le mot « bébé » qui a évincé celui de « nourrisson » – qui est nourri – dans le langage courant témoigne de ce basculement du regard.

Les différentes déclarations des Droits de l'Enfant, élaborées au cours de ce siècle attestent également de cette (r)évolution. La première, de 1924, affirme la nécessité de protéger les enfants, fragiles et vulnérables, et de les former. La seconde, de 1959, met plutôt l'accent sur leur développement en rajoutant au droit de protection le droit à recevoir les meilleures conditions possibles pour se développer (le droit à l'éducation, les soins médicaux...). La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE, 1989), marque, quant à elle, une rupture qualitative avec les déclarations antérieures

²³ MARCELLI, 2020, p. 311.

²⁴ Voir, par exemple, les travaux de Thomas Berry Brazelton – l'échelle de Brazelton (1973) – et le documentaire de 1984 « Le Bébé est une personne ».

en postulant l'enfant comme « sujet » à part entière, capable de penser et de ressentir de manière autonome ; un sujet qu'il faut prendre en considération dans toutes les situations qui le concerne²⁵. Pour comprendre ce changement radical de posture face à l'enfant il est nécessaire de situer le contexte sociétal dans lequel il a lieu.

Le contexte sociétal de l'émergence de la CIDE

Les années d'après-guerre (1940-1945) ont vu se développer un mouvement contestataire visant l'émancipation de l'individu. Critique, il vise les institutions, dénoncées comme totalitaires²⁶ ainsi que les rapports sociaux de domination. Alain Ehrenberg, sociologue français, qualifie ce phénomène d'« individualisme de personnalisation », car il est axé sur la recherche de liberté et d'autonomie personnelle. Notons que l'individualisme n'est nullement à assimiler à une caractéristique personnelle, comme l'égoïsme par exemple, mais relève d'un « esprit commun »²⁷, une valeur qui fait consensus dans la société.

L'être humain passe de la question « que puis-je faire ? » (individu empêché) à « de quoi suis-je capable ? » (individu capable ou non capable²⁸). Ainsi, d'une société normée par des interdits on bascule vers une société fondée sur les possibles²⁹. L'attention est centrée sur le développement de l'individu³⁰ et l'identité individuelle³¹ que l'on veut désormais choisir et construire. Les groupes d'appartenance relèvent dorénavant d'un processus d'auto-identification, affirmation d'une liberté individuelle³². L'égalité de statuts est revendiquée³³ tout comme la reconnaissance du pluralisme. Dans cette lignée, les institutions sont appelées à s'adapter aux particularités individuelles³⁴. Il s'agit donc d'une société qui met au sommet de la hiérarchie de ses valeurs la liberté individuelle³⁵ ».

Du côté des familles, comme on a pu le voir à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, face au modèle traditionnel, de nouvelles formes émergent, aux relations moins stables et plus horizontales³⁶. Les

²⁵ CIDE, Article 12.

²⁶ Voir par exemple les travaux de Michel Foucault.

²⁷ EHRENBURG, Alain, 2014. « Narcissisme, individualisme, autonomie : malaise dans la société ? ». *Revue française de psychanalyse* [en ligne]. 2014/1 (Vol. 78), p.106. [Consulté le 17 août 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2014-1-page-98.htm>

²⁸ EPFCL-France, 2022. « Entretien avec Alain Ehrenberg : La société individualiste du sujet contemporain » [en ligne]. 9' : [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=31HeMfMJHrE>

²⁹ BOURCIER, Gérard, 2018. « La pente individualiste ». *Perspectives Psy* [en ligne]. Volume 57, Numéro 2, avril-juin 2018. [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.perspectives-psy.org/articles/ppsy/abs/2018/02/ppsy2018572p121/ppsy2018572p121.html>

³⁰ Notons que le mot « individu », dérivé du latin *individuum* (« ce qui est indivisible ») fait référence à un organisme singulier et autonome. Source : <https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/dictionnaire/i/individu>

³¹ BAUMAN, Zygmunt, 2001. « Identité et mondialisation ». *Lignes* [en ligne]. 2001/3 (n° 6), p. 10-27. [Consulté le 22 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-lignes1-2001-3-page-10.htm>

³² GODART, 2018.

³³ VIBERT, p. 8.

³⁴ Plutôt qu'un déclin des institutions, il s'agit d'une demande de transformation des institutions.

³⁵ EPFCL-France, 2022, '9.

³⁶ Pour une analyse plus approfondie de l'évolution des familles voir notre étude : FANIEL, Annick, ACHEROY, Christine, 2019. « Réinventer l'autorité éducative. Pour aider l'enfant à grandir dans l'humanité » [en ligne]. *Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE) asbl* [en ligne]. P. 42. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/reinventer-lautorite-educative/>

divorces, par exemple, désormais socialement acceptés, deviennent la norme. Et puisque le couple n'offre désormais plus la garantie d'une stabilité à long terme, c'est l'enfant qui prend ce rôle et devient le centre de la famille³⁷. L'enfant devient désiré et programmé³⁸ dans des fratries qui, progressivement, se réduisent³⁹.

Ces processus sociaux coïncident avec un développement exponentiel de la consommation individuelle dans un monde devenu global. On passe « d'une société centrée sur l'avenir à une société dominée par les sollicitations du présent (les plaisirs, le bien-être, les loisirs, les vacances, l'épanouissement individuel)⁴⁰ ». Ainsi, « en sollicitant en permanence les désirs [...] le capitalisme a brisé les encadrements collectifs au bénéfice des options personnelles et de la poursuite du bien-être privé ⁴¹ ».

Finalement, à partir des années '70 de nouvelles valeurs imprègnent la société⁴² : l'autonomie devient non seulement la valeur suprême mais notre condition commune : elle ne relève plus d'un choix d'émancipation mais d'un impératif. Le projet néolibéral renforce ainsi le processus d'individualisation dans un sens qui « consiste à faire passer l'identité humaine de l'état de *donnée* à celui de *tâche* [...] ⁴³ ». Pour Alain Ehrenberg, le choix, l'initiative et la responsabilité – désormais inhérentes à l'autonomie – marquent un tournant dans l'individualisme et inaugurent l'ère de l'« individualisme de déliaison », un individualisme devenu destructeur des appartenances collectives, qui sont pourtant aussi les assises personnelles de chacun-e⁴⁴.

Une révolution éducative

Qu'en est-il du côté de l'enfant et de son éducation ? Daniel Marcelli qualifie de révolution silencieuse la révolution éducative qu'il situe entre 1970 et 1985⁴⁵ et qui, en à peine deux générations, a aboli les principes sur lesquels se fondaient la tradition éducative⁴⁶.

³⁷ À Bruxelles, par exemple, une famille sur trois est aujourd'hui monoparentale. Source : Maison des parents solos. <https://maisondesparentssolos.be/>

³⁸ Les méthodes contraceptives ont été légalisées en Belgique le 28 décembre 1967.

³⁹ Cette révolution est ancrée dans un contexte culturel, sociologique et philosophique marqué par une révolution de l'individualisme, affectant les rapports sociaux (notamment de genre et de classe).

⁴⁰ GODART, 2018, p. 10.

⁴¹ GODART, 2018, p. 9.

⁴² Ces valeurs sont induites par le néolibéralisme. Le néolibéralisme, selon Barbara Stiegler est un courant de pensée politique, juridique et anthropologique : « l'idée c'est de faire en sorte que les citoyens, conçus comme des agents économiques, soient adaptés à un monde normé par les besoins du marché ». Source : STIEGLER, Barbara, 2020. Entretien de DEJEAN, Jean-Philippe. *La Tribune* [en ligne]. 5 juin 2020. [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://objectifaquitaine.latribune.fr/politique/2020-06-05/barbara-stiegler-l-etat-est-devenu-l-instrument-d-un-neoliberalisme-qui-detruit-la-societe-849472.html>

⁴³ BAUMAN, Zygmunt, « Identité et mondialisation ». *Lignes* [en ligne]. 2001/3 (n° 6), p. 15. [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-lignes1-2001-3-page-10.htm>

⁴⁴ EHRENBURG, 2014, p. 99.

⁴⁵ MARCELLI, 2020, p. 15.

⁴⁶ Cet objectif a d'ailleurs cautionné et cautionne encore de nombreuses violences à l'égard des enfants.

L'éducation traditionnelle

Selon lui, l'éducation des enfants s'inscrivait auparavant dans la reconnaissance et l'acceptation de la profonde et durable dépendance de l'enfant, laquelle le constituait et le nourrissait. Cette dépendance constitue d'ailleurs la condition anthropologique à l'origine de la survie de l'espèce humaine⁴⁷.

Élever un enfant signifiait donc lui inculquer les manières d'être qui feraient de lui, une fois adulte, un membre à part entière de la communauté. Et puisque l'enfant était vu comme un être immature – l'immaturité étant perçue comme une tendance redoutable au désordre – il était nécessaire de le « canaliser » et de l'inscrire dans le « droit chemin », ce qui justifiait une éducation stricte⁴⁸. Menaces, ordres et interdits en étaient les outils et ont d'ailleurs mené à de nombreux actes éducatifs considérés aujourd'hui comme maltraitants⁴⁹.

L'éducation traditionnelle se fondait par ailleurs sur un principe essentiel : transmettre et inculquer à l'enfant que les autres existent et qu'il faut en tenir compte. Ainsi, le rapport à l'autre précédait le rapport à soi⁵⁰. La société étant aussi fondée sur un principe hiérarchique, l'enfant devait apprendre qu'il passe après l'adulte. « Laisse parler l'adulte ! Tiens-toi bien ! Dis bonjour ! Sois poli ! Etc.⁵¹ » répétaient sans cesse parents et éducateurs.

Par conséquent, les enfants qui grandissaient dans ce contexte dépendaient fortement des adultes. Le statut d'individu – un être humain s'émancipant de la contrainte sociale – était donc une promesse, un objectif que l'on pouvait atteindre par un travail propre d'émancipation – recherche de liberté et d'autonomie – processus qui advenait normalement à l'adolescence.

La révolution éducative

Aujourd'hui, face à un être reconnu comme doué de compétences, l'enjeu de l'éducation et la responsabilité des parents et des éducateur·ices n'est plus de « bien élever » – dans le sens de « dresser » et inculquer les normes collectives – mais d'offrir les conditions qui pourront permettre l'épanouissement et le développement de ses potentialités. Or, comme chaque enfant est différent, il s'agit d'être attentif·ve et de s'adapter aux spécificités et aux potentialités de chacun·e. Par conséquent, l'éducation qui jusque-là se fondait sur un cadre uniforme d'inculcation et d'intériorisation de règles communes s'individualise⁵². Elle se construit désormais principalement sur base des étapes du développement de l'enfant et de ses besoins.

Dans ce monde global, dominé par les sollicitations du présent, où l'autonomie est, comme nous l'avons vu, une valeur suprême relevant d'un impératif souvent accompagné d'un idéal de performance ; où l'éducation est nourrie par des connaissances importantes sur le développement de l'être humain, il

⁴⁷ MARCELLI, 2020, p. 142. Voir aussi les travaux sur le *care*, qui mettent en évidence comment la dépendance, plus que l'autonomie constitue le fondement de la condition humaine. Pour plus d'infos consulter : ACHEROY, Christine, FANIEL, Annick, 2018. « Éducateur. Pour le bien-être des jeunes à l'école ». *Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE) asbl* [en ligne]. P. 32. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/educateur-pour-le-bien-etre-des-jeunes-a-lecole/>

⁴⁸ MARCELLI, 2020, p. 26.

⁴⁹ MARCELLI, 2020, p. 27 et suivantes. Voir par exemple : MILLER, Alice, 1984. *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Editions Aubier, Paris.

⁵⁰ MARCELLI, 2020, p. 59.

⁵¹ MARCELLI, 2020, p. 55.

⁵² MARCELLI, 2020, p. 56.

est ainsi continuellement demandé à l'enfant de faire des choix, notamment dans le souci de préserver, de respecter et de stimuler au mieux ses compétences⁵³. Or, « [...] la liberté de choisir a un prix très lourd : le sentiment de solitude doublé de l'angoisse de se tromper⁵⁴ ». L'enfant peut ainsi, selon Marcelli, se sentir abandonné dans ses choix⁵⁵. Car « la capacité de choisir n'est pas innée, c'est une compétence sociale qui s'acquiert progressivement et demande un soutien éducatif pour y parvenir pleinement⁵⁶ ».

Parallèlement, les changements dans les rapports sociaux – plus horizontaux –, la valeur donnée à la liberté individuelle, amènent à questionner la légitimité d'une posture d'autorité⁵⁷. Certains principes éducatifs, autrefois communément acceptés⁵⁸, sont remis en question, tels que la règle du « non » sans explication, le principe de frustration ou encore le châtement corporel.

Par conséquent, selon Marcelli, « l'enfant fait ainsi très tôt l'expérience que le rapport à soi précède le rapport à l'autre et que ce qui procède de soi s'impose sur ce qui vient de l'autre⁵⁹ ». Il ajoute que le statut d'individu ne résulte désormais plus d'un processus d'émancipation fondé sur une aspiration à l'autonomie mais constitue un état, une condition, dès la naissance⁶⁰.

En outre, selon nous, l'enfant grandit désormais en grande partie libre de liens hérités – « hors sol » – et n'est plus tant lié-e à une communauté large fondée sur les générations et un certain ancrage physique et culturel⁶¹. Mais quand les liens ne sont plus hérités, ils se fondent sur base des similitudes et des différences entre individus. Choisir son identité désigne alors le fait de s'inclure dans une catégorie avec ceux-celles qui partagent avec nous un trait spécifique⁶². Ce processus constitue la pierre angulaire de nos sociétés et est crucial à l'adolescence, comme le souligne Marcelli⁶³.

⁵³ Marcelli, 2020, p. 51. Notons qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, « apprendre à faire des choix » est un objectif inscrit dans le référentiel des compétences initiales du Pacte pour un Enseignement d'excellence (domaine 7).

<http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694>

⁵⁴ Marcelli, 2020, p. 51.

⁵⁵ Marcelli, 2020, p. 52.

⁵⁶ Marcelli, 2020, p. 53.

⁵⁷ Voir FANIEL, ACHEROY, 2019, p. 61 et suivantes.

⁵⁸ Voir FANIEL, ACHEROY, 2019, p. 68.

⁵⁹ MARCELLI, 2020, p. 58.

⁶⁰ EPFCL-France, 2022.

⁶¹ Pour plus d'infos à ce sujet, voir notre étude : ACHEROY, Christine, LETERME, Caroline, FANIEL, Annick (dir.), 2020. « Apprendre dehors. Enjeux des pratiques éducatives ancrées dans le milieu » [en ligne]. *Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE) asbl* [en ligne]. P. 46 et suivantes. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/apprendre-dehors/>

⁶² DESCOMBES, Vincent, 2017. « L'identité de groupe : identités sociales, identités collectives ». *Raisons politiques* [en ligne]. 2017/2 (N° 66), p. 13-28. [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2017-2-page-13.htm>

Notons que cette identité est subjective, puisque l'on se définit selon « l'idée qu'on se fait de soi-même et dont on attend que les autres la respectent [...] ». STREIFF-FÉNART, Jocelyne, 2014. « Vincent DESCOMBES, 2013, *Les Embarras de l'identité*, Paris, Gallimard, « NRF Essais », 282 p. ». *Revue européenne des sciences sociales* [en ligne]. 2014/2 (52-2), p. 251-254.

<https://www.cairn.info/revue-europeenne-des-sciences-sociales-2014-2-page-251.htm>

⁶³ MARCELLI, 2020, p. 256.

L'enfant-individu dans la relation à soi et aux autres

Daniel Marcelli met en évidence la façon dont les changements dans l'éducation, liés à la révolution éducative, se répercutent sur ses modes d'être et d'agir des enfants, parfois dès la petite enfance, parfois lors de l'adolescence⁶⁴.

Dans la relation à soi, l'enfant confronté à la tâche « d'être lui-même » et de développer ses potentialités subit une pression qui peut menacer l'estime de soi. Car l'image idéale qu'il se fait de lui-même est inséparable de la peur de ne pas être à la hauteur ou de ne pas être capable et peut générer la souffrance de ne pas y arriver. Ehrenberg met en évidence comment les angoisses de perte, d'insuffisance ou de séparation ont remplacé les mal-être liés aux conflits, aux oppositions, typiques des années 1970⁶⁵ et n'épargnent pas les enfants⁶⁶. Ils peuvent donner lieu à des troubles de l'attention, de l'hyperactivité, des addictions, des troubles anxieux, de la dépression⁶⁷ – menant parfois au suicide⁶⁸ – ...

Selon Daniel Marcelli, dans sa relation à l'autre, l'enfant, quand il est peu confronté au refus, aux frustrations et aux interdits dans la petite enfance, a tendance à se créer une image des autres comme étant là pour satisfaire ses besoins⁶⁹. Il peut alors, et parfois bien plus tard, à l'adolescence, être incapable de gérer une frustration et en venir à exiger le respect de ses choix, quitte à utiliser la force et la violence s'il a le sentiment de ne pas obtenir ce « respect » qui lui est dû. Il en résulte une faible empathie⁷⁰.

Finalement, du point de vue de la société, quand les identités sont choisies, le lien social se fonde sur une référence homogénéisante plutôt que sur l'appartenance à un tout qui donne une signification aux différences internes⁷¹. Par conséquent, quand l'enfant est amené à grandir en dehors des liens hérités (famille, générations, culture...) et à devoir se construire « sa » propre identité, le collectif peut-il encore faire sens au-delà du groupe des semblables ?

⁶⁴ MARCELLI, 2020, p. 62.

⁶⁵ EHREBERG, 2014, p. 104. Selon lui, les névroses liées à l'idéal de soi ont succédé à celles liées aux conflits internes provoqués par les interdits.

⁶⁶ À l'échelle mondiale, un jeune âgé de 10 à 19 ans sur sept souffre d'un trouble mental. Source : OMS, 2021

<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

⁶⁷ EHREBERG, Alain, 2014. « Santé mentale : l'autonomie est-elle un malheur collectif ? ». *Esprit* [en ligne]. 2014/2 (Février), p. 99-108. [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-esprit-2014-2-page-99.htm>

L'étude Sciansano 2018, sur la santé mentale de enfants et adolescents révèle :

- des problèmes **relationnels** (11 %),
- des troubles **émotionnels** (10 %),
- des troubles des **conduites** (9 %),
- des troubles **déficitaires de l'attention et hyperactivité** (TDAH) (12 %) et
- une déficience au niveau des **comportements prosociaux** (7 %).

« Ces chiffres correspondent aux **cas les plus sévères**, soit environ **10 % des enfants et des jeunes**. À côté de cela, on identifie une proportion équivalente de « cas limites » pour chaque trouble considéré. Il s'agit ici de symptômes atténués de ces troubles, mais qui expriment néanmoins un mal-être, une souffrance psychique ou des problèmes d'adaptation auxquels il convient de prêter attention », ajoute Lydia Gisle.

Source : SCIENSANO, Enquête de Santé 2018 [en ligne]. [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.sciensano.be/fr/coin-presse/plus-d1-personne-sur-10-en-belgique-souffre-dun-trouble-mental>

⁶⁸ OMS, 2021.

⁶⁹ MARCELLI, 2020, p. 64.

⁷⁰ DURKHEIM, cité par EHREBERG, 2018.

⁷¹ VIBERT, 2018, p. 12

Revaloriser le collectif dans l'éducation

Nous avons toutes intégré la croyance en l'importance de l'individu. Nous la partageons et y adhérons : elle est devenue de ce fait une puissante idéologie⁷² qui imprègne dorénavant, malgré nous, nos pratiques éducatives. Mais la liberté individuelle se retourne contre l'enfant et la société quand elle se focalise sur le développement personnel au détriment du souci pour les autres. Une liberté, qui est d'ailleurs aujourd'hui entravée, conditionnée par les impératifs d'autonomie et de performance ainsi que la responsabilité qui leur est associée, que nous avons également généralement intégrées dans l'éducation⁷³.

Les constats et difficultés énoncés au sein de cette analyse nous conduisent à questionner la nécessité de repenser nos pratiques éducatives. Considérer les enfants comme dignes de respect et d'écoute est un droit – en aucun cas nous ne prônons un retour à l'ancien paradigme éducatif⁷⁴. Mais les considérer comme des « individus » capables de se développer par eux-mêmes à travers leurs propres choix c'est oublier que l'autonomie – faire ses propres choix – est un apprentissage et que l'imposer peut être problématique pour l'enfant.

Quant aux conditions favorables au développement de leurs potentialités, il nous semble important qu'elles se créent *en incluant* la dimension sociale de l'humain, la relation à l'autre dans ses dimensions interpersonnelle, groupale et sociétale – dans le présent ainsi qu'avec les générations passées et futures.

Aujourd'hui, l'individu est érigé en valeur suprême *grâce* à la dévalorisation de l'interdépendance sociale⁷⁵. Nous ne pouvons donc prétendre à la fois à l'un et l'autre. Par contre nous pouvons et nous devons chercher un équilibre entre les deux.

⁷² MARCELLI, Daniel, 2020. *Moi, je ! De l'éducation à l'individualisme*. Paris, Albin Michel, p. 12.

⁷³ Voir à ce sujet : ACHEROY, Christine, 2019. « Penser l'autonomie au regard des enfants » [en ligne]. *Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE) asbl* [en ligne]. P. 46 et suivantes. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/penser-la-notion-dautonomie-au-regard-des-enfants/>

⁷⁴ Basé sur des pratiques éducatives fondées sur la menace, la peur, les ordres et les interdits.

⁷⁵ EHRENBURG, 2011, p. 564.

Risques et dérives de l'individualisation du soutien à la parentalité

2023 | 3
[tous âges]

Par Annick Faniel et Caroline Leterme

Mots-clés : parentalité / familles ; politiques de l'enfance ; citoyenneté

Dans sa version individualisée et rémunérée, s'adressant *de facto* à la classe moyenne ou aisée, le soutien dit « coaching parental » n'est pas sans poser question(s). Il nous semble notamment concourir au risque de dépolitiser la parentalité et le soutien aux familles. Comme d'autres combats sociétaux actuels, il est pourtant essentiel d'en souligner et renforcer la dimension collective, afin de contribuer à un changement social qui puisse bénéficier au plus grand nombre de parents et d'enfants.

Glissements et perte d'essence

Il n'est pas neuf de constater – et dénoncer – la récupération et le détournement de nombreuses pratiques et aspirations, par exemple liées à l'épanouissement ou l'évolution personnels, par la logique néolibérale à l'œuvre dans notre société. Ainsi, récemment, la publication d'un article (et d'un livre) sur le « phénomène yoga » de Zineb Fashi a le mérite de pointer clairement les glissements successifs qui ont dénaturé, en l'occurrence, la pratique du yoga une fois occidentalisée⁷⁶. À l'origine recherche de libération dans une vie (voire un cycle de vies) intrinsèquement ancrée dans une culture et une destinée collective en Orient, le yoga est peu à peu devenu pour l'Occident une possible clé d'épanouissement personnel – dans un « discours qui abandonne toute référence sociale au profit d'une vision spiritualiste centrée sur l'individu⁷⁷ ». De surcroît, il est instrumentalisé par le monde des entreprises pour offrir plus de bien-être à leurs employé-es : en réalité, ces « techniques alternatives d'exploration de soi » sont « mises au service de la productivité et de la performance⁷⁸ ».

Passons à présent du yoga à la parentalité, véritable sujet de notre analyse. Certaines évolutions particulières dans l'accompagnement à la parentalité nous semblent relever de glissements analogues à ceux qui sont à l'œuvre dans le domaine du yoga... et de bien d'autres intentions et initiatives louables visant à offrir répit, ressourcement, épanouissement ou encore développement à des individus découragés, déboussolés ou épuisés. Or, quel parent ne s'est pas trouvé un jour ou l'autre, pendant des périodes plus ou moins longues, dans cet état ? Il est donc tout à fait logique, humain et louable que

⁷⁶ FASHI, Zineb, 2023. « Et le yoga sauvera le monde ». *LE MONDE diplomatique*. N° 833. Août 2023, p.2.

Voir également son ouvrage : FASHI, Zineb, 2023. *Le Yoga, nouvel esprit du capitalisme*. Textuel, Paris.

⁷⁷ FASHI, 2023.

⁷⁸ FASHI, 2023.

les parents cherchent de l'aide et des ressources afin de mieux comprendre la relation parent(s)-enfant(s) et mieux accompagner ce que vi(ven)t son/ses enfant(s).

Pourtant, à l'instar de certain-es maitres yogi s'inquiétant de la perte de l'essence originelle de la pratique, en grande partie due à une suradaptation aux conditions de l'homme et de la femme modernes, il est nécessaire de s'interroger face à l'essor des offres individualisées de soutien et coaching parental, qui semblent elles aussi suradaptées aux conditions du parent moderne... sans (trop) toucher à, critiquer ni remettre en cause ces conditions actuelles, le contexte sociétal – y compris scolaire – au sein duquel enfants et parents se voient contraints d'évoluer.

Soutien parental individualisé *versus* réflexion collective

Les origines du coaching (y compris parental) remontent aux années 1980, aux États-Unis, dans un contexte où avec « la société de performance, le triomphe de l'individualisme, le délitement des liens de parentèle, l'individu se trouve isolé⁷⁹ ». Le monde du travail est désormais marqué par l'obligation de résultat, d'où découle la mise en concurrence des travailleur-ses, et l'injonction d'être heureux-se dans son travail⁸⁰. Sur cette base, le coaching – qui s'est rapidement propagé dans la sphère privée – est défini comme « un processus de changement destiné à favoriser un environnement de croissance et d'optimisation du potentiel de la personne⁸¹ ».

On le comprend suite à cette définition : le coaching parental relève d'une tout autre logique que, par exemple, l'action sociale de soutien aux familles ou les suivis individuels ou intrafamiliaux par des professionnel-les de la santé (psychologues, psychomotricien-nes, etc.). Au risque d'une certaine simplification, nous pouvons cependant avancer les caractéristiques suivantes du coaching parental :

- un-e professionnel-le⁸² (ressource externe) accompagne un parent ou un couple parental dans ses difficultés : l'individualisation est maximale et orientée vers la résolution de problèmes ;
- il s'agit d'une logique marchande : le(s) parent(s) achète(nt) un service offert par un tiers pour son bénéficiaire personnel (familial) ;
- vu cette dimension marchande, l'accès à ce service est forcément inégalitaire ;
- cet accompagnement peut / tend à faire croire au parent qu'il est seul responsable des problèmes rencontrés et des solutions à mettre en place : cette vision, fortement restreinte, relève de l'hyper-responsabilisation de l'individu-parent⁸³ ;
- on ne touche pas au système (l'environnement externe, sociétal) et donc celui-ci ne change pas de valeurs ni de fonctionnement ;
- ce qui est visé est le bien-être d'une famille : *parent coaché, parent serein... (?)*

Une autre modalité de l'accompagnement à la parentalité – fidèle à l'esprit dans lequel il a émergé aux alentours des années septante, lorsque des associations ayant pris conscience de profondes mutations

⁷⁹ BARREAU, Pascal, 2017. « Le coaching : une forme d'accompagnement à part entière ». *I2D – Information, données & documents* [en ligne]. 2017/4 (volume 54). [Consulté le 14 août 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-i2d-information-donnees-et-documents-2017-4-page-30.htm>

⁸⁰ BARREAU, 2017.

⁸¹ BARREAU, 2017.

⁸² Notons, en outre, que cette profession n'est soumise à aucune réglementation ni certification : s'auto-proclame coach-e parental-e qui veut.

⁸³ Voir notamment les nombreux travaux du sociologue Gérard NEYRAND à ce sujet.

à l'œuvre dans les familles et la société ont cherché à accompagner les parents dans ce bouleversement⁸⁴ – est celui de la réflexion collective, construite par un groupe de parents (avec ou sans professionnel·le). Les caractéristiques sont alors les suivantes :

- le partage avec les pair-es (ressources internes au groupe) est la dynamique privilégiée pour permettre les échanges, des prises de conscience (critiques) communes ;
- il s'agit à la fois d'intelligence collective et de pair-aidance, dans une logique d'émancipation collective ;
- la réflexion collective permet l'accessibilité pour tou-te-s ;
- elle amène les parents à conscientiser les enjeux sociétaux présents derrière (et favorisant) les problématiques qu'ils rencontrent au quotidien : ils peuvent ainsi développer une vision collective, critique et politique de l'éducation et de leur parentalité ;
- on permet de développer une critique du système, qui est un levier pour réclamer et/ou mettre en œuvre des changements plus larges ;
- ce qui est visé est le mieux-vivre de l'ensemble des familles : *parent critique, parent citoyen !*

La diffusion d'un discours culpabilisant

« [...] profondément dépolitisant, le yoga contemporain contribue donc à la diffusion de discours en apparence émancipateurs, mais en réalité culpabilisants et contre-productifs⁸⁵ », avertit Zineb Fashi. Qui en pointe les dérives au niveau individuel – « certains se retrouvent enchaînés dans une course à l'amélioration de soi permanente » – et collectif – « cette conception [...] détourne des mobilisations contre les causes sociales du malheur, des causes que ni le yoga ni le développement personnel ne sauraient éradiquer⁸⁶ ».

De même, le coaching parental peut constituer une réponse rapide et bénéfique aux problématiques rencontrées par les parents, essentiellement proposée dans une visée de bien-être familial. Le risque est cependant qu'il se limite à apporter un « shot » ponctuel de sérénité pour continuer à fonctionner et avancer dans un contexte sociétal dysfonctionnel... Tel un médicament qui soulagerait un symptôme (un enfant difficile, une « addiction » aux écrans, une crise d'adolescence, etc.) sans pour autant apporter de véritables diagnostic et traitement de terrains plus significativement (co)responsables de ces maux : difficultés socio-économiques des familles, pressions diverses et constantes d'une société de la performance visant la rentabilité et la réussite, dysfonctionnements d'un système scolaire anachronique, dissonances politiques importantes dans la gestion de la crise écologique, pléthore de produits addictifs et toxiques déversés par l'industrie sur le marché, etc.

L'approche du sociologue Gérard Neyrand démontre et dénonce très clairement cette marchandisation de la parentalité : le coaching parental, explique-t-il, « *participe du discours ambiant sur la surresponsabilisation des parents*⁸⁷ ». À l'origine de cette dérive : le principe que les parents seraient responsables de tout dans l'éducation de leur enfant ; il faudrait donc absolument les soutenir car ils

⁸⁴ NEYRAND, Gérard, 2018. « Quels sont les effets de la marchandisation sur la parentalité ? » [vidéo]. *yapaka.be* [en ligne]. [Consulté le 16 août 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.yapaka.be/video/video-quels-sont-les-effets-de-la-marchandisation-sur-la-parentalite>

⁸⁵ FASHI, 2023.

⁸⁶ FASHI, 2023.

⁸⁷ NEYRAND, 2018.

risquent de ne pas y arriver tous seuls... L'instrumentalisation de la parentalité intervient avec le développement d'un « véritable marché pour proposer aux parents – qui sont forcément insatisfaits, et notamment au regard de tout ce qu'on veut leur faire porter... – des moyens d'être plus performants moyennant finances⁸⁸ ».

Suite à « la fin des grandes utopies politiques et la victoire idéologique du capitalisme » fin du siècle dernier, désormais, « l'individu s'impose comme le nouvel horizon politique ». En découle un contexte où « les industries du bien-être explosent », véhiculant la croyance que « rien ne sert de vouloir changer la société, mieux vaut se changer soi-même⁸⁹ »... La marchandisation du soutien à la parentalité relève et participe de cette logique, avec le risque que les parents surresponsabilisés s'engagent dans cette fameuse « course à l'amélioration de soi permanente » (vu qu'il existe quantité d'offres pour y contribuer), et que les revendications, dispositifs et discours collectifs relatifs aux conditions de la parentalité et au soutien des familles soient délaissés et sous-investis.

La dimension politique de la parentalité

À contre-courant de cette marchandisation et hyper-responsabilisation individuelle, de nombreuses initiatives qui construisent et/ou réinventent le soutien parental dans une (forte) dynamique associative, solidaire, citoyenne empruntent cette voie de réflexion collective, nourrie par le lien, la délicatesse, l'écoute et le partage. Nous pensons ici par exemple (sans exhaustivité) aux lieux de rencontre enfants et parents⁹⁰, aux AMO⁹¹, aux nouvelles formes d'accompagnement solidaire des familles⁹², etc. Ces structures et projets offrent aux parents de véritables lieux et temps d'évolution non seulement personnelle et familiale, mais aussi collective et citoyenne. À rebours, souvent, de l'accélération ambiante, induite par cette société d'hyperconsommation et d'hyperproduction qui presse les citoyen-nés (enfants inclus) de « fonctionner », toujours « plus » et « mieux », et qui exclut celles et ceux qui n'y parviennent pas, sont « mal né-es »... Tout cela sans leur donner l'occasion de se ressourcer ni le temps de développer une pensée critique à l'égard du système qui les entraîne et les maintient dans cette logique aux accents infernaux.

Pourtant, le recul par rapport aux situations parentales et familiales particulières est toujours nécessaire pour construire véritablement un nouveau paradigme éducatif, au sein duquel les parents pourraient occuper leur juste place tout en étant suffisamment soutenus par un contexte éducatif

⁸⁸ NEYRAND, 2018.

⁸⁹ FASHI, 2023.

⁹⁰ Voir notre récente étude à ce sujet : LETERME, Caroline, 2022. *L'écoute et la délicatesse au service du lien. Les lieux de rencontre enfants et parents*. CERE asbl [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/lecoute-et-la-delicatesses-au-service-du-lien-les-lieux-de-rencontre-enfants-parents-etude-2022/>

⁹¹ Ainsi, par exemple, le CERE asbl collabore depuis de nombreuses années avec Itinéraires AMO dans le cadre de rencontres de réflexion collective autour de la parentalité et de l'éducation. <https://www.cere-asbl.be/rendez-vous/itineraires-amo-rencontres-de-reflexion-collective-autour-de-la-parentalite-et-education/>

⁹² À titre d'exemple, le CERE asbl contribue depuis trois ans au projet « Nouveaux Départs » de la Mission Locale de Bruxelles-Ville pour animer des ateliers de réflexion collectives autour de la parentalité et de l'éducation.

<https://www.cere-asbl.be/rendez-vous/nouveaux-departs-rencontres-de-reflexion-collective-autour-de-la-parentalite/>
De nombreuses autres initiatives existent, dans cette dynamique de réinventer un accompagnement parental collectif, dans une optique solidaire : citons, entre autres, Le petit vélo jaune à Bruxelles ou la Maison Source à Bastogne et Barvaux. www.petitvelojaune.be
www.la-maison-source.be

(suffisamment) partagé au niveau sociétal, qui soit propice à l'épanouissement des familles et des relations entre parents et enfants. Il est en effet essentiel de combiner tout soutien aux parents et familles⁹³ (la dimension individuelle et interpersonnelle), avec un travail de réflexion et de formation des équipes éducatives des structures d'accueil et écoles (la dimension collective) et un vrai discours politique, s'adressant aux décideurs et décideuses politiques autant qu'à l'opinion publique (la dimension sociétale). L'accompagnement des familles, en vue du sain développement des enfants, doit en effet être et rester une visée collective au sein de notre société – sinon, le soutien parental se voit réduit à une dimension de service marchand, réservé à certaines familles privilégiées... Point de changement social dans ces conditions.

Le secteur associatif et les initiatives émanant des pouvoirs publics devraient, à notre avis, veiller à garantir non seulement l'accès à un accompagnement de qualité pour les parents et les familles qui le désirent et/ou en ont besoin, mais aussi œuvrer à la construction d'un discours politique global – tout en travaillant de concert avec le personnel des nombreuses structures éducatives à la mise en place d'un paradigme éducatif commun, contribuant à la dignité et au respect des droits de tous les enfants. Car, comme l'a très bien formulé le sociologue Claude Martin qui souligne – à l'instar de Gérard Neyrand – que l'éducation est une responsabilité collective : « *nous sommes une génération d'adultes en charge d'une génération d'enfants*⁹⁴ ».

À cet égard, l'éducation permanente est un incomparable gouvernail pour mener l'accompagnement parental dans une véritable visée émancipatrice, collective et sociétale. À condition que, par son encadrement légal et institutionnel, mais surtout – et avant tout – par le travail engagé, réfléchi et critique de ses nombreux acteurs et actrices, elle ne se laisse jamais appâter, rattraper et dénaturer par les valeurs et pratiques, parfois bien surnoises, de l'économie néolibérale...

⁹³ Voire une prise en charge (thérapeutique) systémique de cellules familiales, lorsqu'elle s'avère souhaitable ou nécessaire.

⁹⁴ MARTIN, Claude, 2018. « Le soutien à la parentalité » [vidéo]. YouTube – Chaire EHESP-CNAF Enfance, Bien-être et Parentalité [en ligne]. [Consulté le 16 août 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=NIQA-gZ7fKY>

En quoi la pédagogie Freinet peut-elle aider à penser la place des numériques à l'école ?

2023 | 4
[0 – 12 ans]

« Quand on met une tablette numérique dans les mains d'un enfant, que veut-on qu'il en fasse ? S'agit-il d'hypnotiser ou d'élever, d'engourdir ou d'éveiller ? Les deux sont possibles. »

Baptiste JACOMINO et Yves ROUVIÈRE⁹⁵

Par Caroline Leterme

Mots-clés : technologies numériques ; école ; politiques de l'enfance

À ce stade de l'équipement et du développement de l'utilisation des outils numériques dans les écoles, nous insistons régulièrement sur la nécessité d'en *penser* la place, pour qu'elle soit juste et judicieuse, c'est-à-dire choisie soigneusement afin de servir le développement de l'enfant dans sa globalité. Ainsi, notre étude « La place du numérique à l'école⁹⁶ » (décembre 2021) proposait un décryptage du phénomène de banalisation des numériques⁹⁷, ainsi qu'une mise en perspective de la présence de numériques dans les classes maternelles et primaires au regard des besoins de l'enfant.

Par la suite, nous avons voulu documenter des choix et pratiques de terrain inspirants par le biais de rencontres avec des enseignant-es prêt-es à partager les réflexions sous-tendant leurs utilisations des numériques. Nous avons pu mener, au printemps 2023, une recherche approfondie⁹⁸ auprès des établissements primaires de pédagogie Freinet en Fédération Wallonie-Bruxelles.

⁹⁵ JACOMINO, Baptiste, ROUVIÈRE, Jacques, 2019. *Comprendre Freinet*. Paris, éd. Max Milo, p. 95.

⁹⁶ ACHEROY, Christine, LETERME, Caroline, FANIEL, Annick (dir.), 2021. *La place du numérique à l'école*. CERE asbl [en ligne]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/la-place-du-numerique-a-lecole-etude-2021/>

⁹⁷ Nous choisissons d'utiliser systématiquement le pluriel pour désigner l'ensemble des technologies numériques (malgré l'emploi par ailleurs très répandu du singulier), car elles recouvrent des réalités sociales très contrastées : elles ne sont pas neutres, mais porteuses de valeurs et projets politiques divers, induits par les concepteur·rices.

⁹⁸ Cette recherche a été menée grâce au soutien du Fonds Freinet – Les Trois Pommiers, géré par la Fondation Roi Baudouin.

LETERME, Caroline, FANIEL, Annick (dir.), 2023. *La question des numériques dans l'enseignement Freinet. Recherche dans l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles*. CERE asbl [en ligne]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/la-question-des-numeriques-dans-lenseignement-freinet/>

Les piliers de la pédagogie Freinet

Pourquoi s'intéresser aux numériques dans le cadre de la pédagogie Freinet ? La raison tient à une double caractéristique de celle-ci. D'une part, elle constitue une pédagogie véritablement aboutie, en ce sens qu'elle articule (depuis un siècle environ) les trois dimensions de théories, pratiques et valeurs. D'autre part, ce n'est pas une méthode figée, mais elle rassemble une grande diversité de pratiques concrètes et régulièrement renouvelées, qui se rejoignent autour d'une conception précise de l'enfant et de l'éducation.

Rappelons très brièvement les piliers de la pédagogie Freinet qui éclaireront, dans la suite de cette analyse, les choix opérés par les enseignant-es concernant les équipements et utilisations numériques. Tout d'abord, **la visée politique et émancipatrice** : Freinet entendait contribuer à la transformation sociale, en créant une « école du peuple pour le peuple⁹⁹ ». L'école a comme finalité d'éduquer les enfants à la responsabilité et à la réflexion critique. Ensuite, **la coopération** est omniprésente, tant au sein de collectifs d'enseignant-es qu'entre les élèves. Celle-ci favorise une mutualisation des ressources, tout en permettant à chaque individu de garder sa personnalité, mise au service d'une communauté.

Freinet centre sa pédagogie sur **la notion de travail**, selon lui une composante inhérente de l'être humain¹⁰⁰. Le travail est vivant et émancipateur ; il s'agit d'une activité naturelle pour l'enfant, qui est responsable de sa tâche, plongé dans un projet qui a du sens. Enfin, **l'expression libre** est centrale ; les productions variées des enfants sont le point de départ de nombreux apprentissages. **La communication** y est étroitement liée : l'échange avec les pair-es et avec l'extérieur permet la construction d'un savoir vivant.

L'utilisation des technologies chez Freinet

À l'école primaire, les enseignant-es Freinet ont toujours cherché à utiliser les possibilités offertes par le progrès pour « répondre avec toujours plus d'efficacité aux exigences de nos complexes d'intérêt », précisait Célestin Freinet, lui-même grand utilisateur des techniques audiovisuelles en classe. Depuis sa disparition (en 1966), les nouvelles technologies ont connu des évolutions inimaginables à l'époque, amenant les pédagogues du mouvement à assortir cette appropriation d'une interrogation critique sur la juste place des numériques d'aujourd'hui¹⁰¹...

⁹⁹ CONNAC *et alii*, 2019. *Les pédagogies Freinet. Origines, valeurs et outils pour tous*. Paris, éd. Eyrolles, p. 55.

¹⁰⁰ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet (coordonné par BONCOURT, Martine, MAZURIE, Catherine), 2018. *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Paris, éd. ESF Sciences humaines, p. 365.

¹⁰¹ Voir par exemple : le dossier « Émancipation numérique ». *Le Nouvel éducateur. La revue du mouvement Freinet*. N° 250, décembre 2020 ; FORCADEL, Cédric, 2014. « Education et nouvelles technologies, technologie et Education Nouvelle : de l'imprimerie à M@gistère ». *ICEM – Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet* [en ligne]. 7 février 2014. [Consulté le 18 septembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/39073>

Réfléchir aux équipements...

Le premier pan de notre recherche en Fédération Wallonie-Bruxelles concernait la manière de penser l'équipement en outils numériques au sein des classes et écoles Freinet¹⁰². Si l'on constate que ces dernières poursuivent le même mouvement d'investissement en équipements numériques que l'ensemble du paysage scolaire¹⁰³, sur le terrain, les enseignant-es rencontré-es discutent, remettent en cause voire désavouent certains choix visant à renforcer les équipements. En particulier, une réflexion partagée¹⁰⁴ sur l'équipement qu'ils et elles jugent indispensable dans leur classe révèle cette distorsion notable : si les investissements prévus à court terme par les écoles concernent majoritairement l'acquisition de tablettes et de TBI, aucun-e des enseignant-es rencontré-es ne juge le TBI indispensable dans sa classe – un simple vidéoprojecteur suffit –, et une seule considère que quelques tablettes le sont. N'y a-t-il pas là un message à faire passer d'urgence aux décideur-ses – communaux, communautaires et régionaux¹⁰⁵ –, à l'heure où ils et elles consentent d'importants investissements... jugés largement superflus par des enseignant-es qui développent un regard critique, nourri par leurs pratiques, à propos des outils numériques ?

De manière plus générale, les enseignant-es Freinet réfléchissent les outils numériques en fonction des piliers et valeurs sous-tendant leur pédagogie. Selon leur approche, les équipements doivent servir le collectif et la coopération, tout en permettant le travail autonome des enfants. Enfin, la posture critique et réflexive des enseignant-es les amène à tenir compte d'enjeux intrinsèquement liés aux numériques – et pourtant trop peu abordés ou conscientisés à l'école. Il s'agit par exemple de favoriser la récupération, les occasions de seconde main et la débrouille pour s'équiper – certes pour des raisons financières, mais aussi pour valoriser cette démarche plus écologique et responsable auprès des enfants –, ou de promouvoir l'utilisation de logiciels libres, dans une démarche qualifiée de « politique ». L'omniprésence de Windows ou Google (pour ne citer qu'eux) dans les écoles est signalée comme problématique, car elle place les enfants en position de consommateurs de ces environnements particuliers. Utiliser les logiciels libres, explique Alain Buekenhoudt¹⁰⁶, participe au contraire à la revendication d'une philosophie du partage et de la coopération et de l'émancipation de tou·te·s¹⁰⁷.

¹⁰² Sur base d'un fichier recensant 19 établissements de pédagogie Freinet, nous avons pu récolter 16 réponses à une enquête écrite – portant de manière globale sur les équipements et usages numériques –, puis rencontrer 16 enseignant-es – 7 dans leurs écoles respectives et 9 lors d'un après-midi de réflexion au Mouvement Freinet – pour des entretiens plus approfondis.

¹⁰³ LETERME, FANIEL, 2023, p. 42 et suivantes.

¹⁰⁴ Cette réflexion collective a été menée lors d'un après-midi de rencontre au Mouvement Freinet le 19 avril 2023 (voir LETERME, FANIEL, p. 87-88).

¹⁰⁵ Rappelons que la Région wallonne est fortement impliquée dans les stratégies numériques du milieu scolaire, par son programme *digital wallonia 4.Edu*.

<https://www.digitalwallonia.be/fr/programmes/digital-wallonia-4-edu/> [Consulté le 14 septembre 2023]

¹⁰⁶ Formateur aux CÉMEA, précédemment instituteur Freinet.

¹⁰⁷ BUEKENHOUDT, Alain, 2020. « Célestin Freinet aurait-il été “un allumé du clavier” ? ». *Le Nouvel éducateur*. N° 250. Décembre 2020, p. 17.

... Et penser les pratiques

La banalisation et l'enculturation¹⁰⁸ aux numériques ont pour conséquence non seulement que ces outils se retrouvent dans toutes les sphères de nos vies, dès le plus jeune âge, mais aussi qu'ils sont utilisés en des occasions de plus en plus diverses et continues. Ainsi à l'école, où les anciens dispositifs (tableau vert, manuels, bibliothèques...) sont de plus en plus complétés, voire remplacés par des numériques (TBI, tablettes, QR-codes...)¹⁰⁹ ; ces derniers « trônent » alors en classe et tendent à occuper, dans l'espace et dans l'utilisation qui en est faite, une place centrale et de plus en plus incontournable.

Pourtant, les enseignant-es Freinet insistent sur la nécessité de réfléchir en amont aux plus-values des outils numériques en classe, afin de discerner quand il est opportun d'y avoir recours – ou non... « *Un des dangers, c'est de faire du numérique pour faire du numérique si ça n'apporte rien* », signale l'une d'entre eux-elles. Nous ajouterons que cela peut même être dommageable au développement de l'enfant, si les numériques sont déployés devant lui – qu'il les utilise activement ou passivement – à un âge précoce¹¹⁰... D'où cette recommandation : faire une place aux nouvelles technologies en classe, c'est leur conserver leur statut d'outils, « qui doivent être au service de la construction des savoirs, au service de la libre expression...¹¹¹ ». Leur usage ne doit donc jamais systématiquement primer sur tous les autres types de supports et outils, ni dans les mains des enfants, ni dans celles de l'enseignant-e...

Il est indéniable que les nouvelles technologies permettent des possibilités inédites d'individualisation – la différenciation dans l'acquisition de nouveaux contenus et connaissances, selon la ou les manière(s) privilégiée(s) de chaque enfant – et de pluralisation – l'organisation de la découverte et l'assimilation de nouveaux contenus par différentes approches – des apprentissages. Cependant, les enseignant-es Freinet n'utilisent jamais les numériques pour de la simple « répétition » scolaire (généralement plus ludique et attractive pour les enfants sur support numérique...). Toustes dénoncent les applications éducatives, car elles sont toujours à finalité commerciale (soit payantes, soit déversant de nombreuses publicités) et elles cantonnent l'enfant à une voie particulière : « *il est juste le consommateur de ce que le créateur de l'application a prévu* ».

Pour servir la visée émancipatrice de Freinet, les enfants doivent pouvoir s'emparer des outils numériques dans leurs différentes démarches d'apprentissages : recherches, expression libre (écrite, artistique, musicale...), exposés, etc. Bref, dans un travail qui revêt un sens visible. De même, les

¹⁰⁸ L'enculturation désigne « le processus par lequel l'individu assimile durant toute sa vie les traditions de son groupe et agit en fonction de ces traditions. [...] L'enculturation est donc la façon dont un individu, tout au long de sa vie, s'intègre et s'approprie les normes sociales de son groupe d'appartenance ».

Source : <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Enculturation.htm> [Consulté le 14 septembre 2023]

¹⁰⁹ Notons que cela se fait parfois de force pour les enseignant-es, qui reçoivent des équipements non sollicités (TBI, ordinateur portable, tablettes...), n'ont pas voix au chapitre dans le choix de ces équipements et/ou logiciels installés, ce qui fait que le matériel n'est pas en adéquation avec leurs besoins et réalités... Dans le cadre de notre recherche, cela nous a plus particulièrement été rapporté par du personnel de l'enseignement communal.

¹¹⁰ Voir notamment notre étude précitée sur la place du numérique à l'école (ACHEROY, LETERME, FANIEL, 2021) et nos analyses référencées ci-dessous, ainsi que l'abondante littérature scientifique à ce sujet.

LETERME, Caroline, FANIEL, Annick, 2022. « L'impact de la surexposition aux écrans sur l'apprentissage du langage ». *CERE asbl* [en ligne]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/impact-ecrans-sur-enfants/>

ACHEROY, Christine, 2021. « Naître humain, naître aux liens ». *CERE asbl* [en ligne]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/naitre-humain-naitre-aux-liens/>

¹¹¹ FORCADEL, 2014.

technologies numériques actuelles offrent de formidables possibilités de communication vers l'extérieur (avec des parents, correspondant·es, pair·es en voyage à l'étranger, personnes invitées en classe, etc.). Il s'agit d'un axe essentiel de l'utilisation des numériques dans les classes Freinet, car cela donne sens à toute une série d'actions que les enfants mènent, relance les questionnements et apprentissages et contribue au sentiment d'appartenance à une communauté plus large.

Par ailleurs, les enseignant·es Freinet préconisent de s'emparer des occasions provoquées par les numériques pour développer l'esprit critique des enfants. Il s'agira d'éviter de les enfermer dans des environnements particuliers, de les préserver des espaces répandant des publicités, de débattre avec eux des enjeux sous-jacents (par exemple les biais des moteurs de recherche, le droit à l'image, la pornographie, la pollution par les numériques, l'image de la femme dans les divers médias...) ou encore de pratiquer le codage. Outre les apprentissages logico-mathématiques, visuo-spatiaux et informatiques qu'elle suscite, cette pratique contribue à développer une perception critique des outils numériques : faire du codage par lui-même permet à l'enfant de comprendre que tout logiciel a été codé par une personne et que, par conséquent, celle-ci influence son usage de l'outil informatique. Les numériques ne sont pas neutres...

Les nouvelles formes de communication avec les parents

Notre recherche nous a enfin permis de documenter les pratiques et réflexions des écoles et enseignant·es au niveau de la communication avec les parents. Si toutes les écoles interrogées utilisent les numériques pour communiquer avec les parents, cela peut se décliner de diverses manières (et les enseignant·es peuvent avoir des pratiques de classe qui diffèrent de celles de la direction) : mails, sites internet, blogs, newsletters, réseaux sociaux et/ou plateformes numériques scolaires¹¹².

L'utilisation de ces deux derniers moyens de communication est variable parmi les personnes rencontrées : certaines n'y recourent pas du tout, d'autres de temps à autre, d'autres encore presque quotidiennement. Le partage aux parents de rappels, nouvelles, demandes et/ou photos par ces canaux n'est pas sans poser question. D'une part, certain·es enseignant·es signalent qu'en fonctionnant de la sorte, « *on passe parfois au-dessus de la tête des enfants pour des choses qui les concernent* ». D'autre part, ils et elles ressentent une forme d'exigence implicite de la part des parents de recevoir informations et photos via les réseaux sociaux ou plateformes – la banalisation des numériques ayant rendu cette pratique courante et attendue dans l'esprit de beaucoup. Mais comme le rappellent très justement des enseignant·es : leur métier est de travailler avec les enfants, pas de produire de l'image, du texte et de l'info sur la journée !

En outre, ne conviendrait-il pas de se demander si le partage de traces (photos, vidéos, montages...) des enfants dans leurs activités scolaires est bien éthique ? Cette nouvelle pratique n'a – contrairement aux apparences – rien d'anodin, et elle ne semble pas avoir été suffisamment réfléchi dans ses tenants et aboutissants¹¹³. Elle devrait donc, à l'instar d'autres aspects précités, être urgemment examinée par les professionnel·les de l'éducation.

¹¹² Presque trois quarts des écoles sondées utilisent une plateforme numérique scolaire.

¹¹³ Ces dernières années, le CERE asbl traite régulièrement de la question des technologies numériques en lien avec le développement de l'enfant, depuis sa naissance jusqu'à l'âge adulte. Différentes ressources, analyses et études sont disponibles sur notre site internet : <https://www.cere-asbl.be/thematiques/?thematique=technologies-numeriques>

La complexité des enjeux numériques à l'école

Si notre recherche dans l'enseignement Freinet a permis de dégager une série de données, pistes de réflexion et propositions concrètes¹¹⁴, elle a aussi été l'occasion de pointer une nouvelle fois la complexité des enjeux brassés par la question des numériques à l'école et, par conséquent, la nécessité d'une réflexion globale, impliquant les différents niveaux et l'ensemble des acteurs et actrices scolaires. Malgré l'accélération ambiante – autre phénomène, étroitement lié aux numériques, impactant insidieusement toutes les sphères de vie des enfants et adultes¹¹⁵ – et en raison de cette complexité, nous plaidons pour une prise de recul par rapport à la généralisation (forcée ?) de l'équipement et de l'utilisation des numériques (via divers supports) au sein des classes et des écoles.

La sensibilisation et l'approfondissement des enjeux des numériques pour le développement de l'enfant nous paraissent indispensables dans la formation initiale et continue du personnel éducatif. Tout comme de réguliers moments de partage autour d'utilisations réfléchies des numériques en classe – par exemple celles proposées en pédagogie Freinet. De fait, la place des numériques dans les écoles est une question non seulement politique, mais aussi éthique ; il relève donc de la responsabilité collective et partagée des adultes de s'en emparer. Afin de ne pas favoriser chez les enfants l'engourdissement et l'hypnose provoqués par les numériques – auxquels les adultes aussi peuvent succomber – mais, au contraire, uniquement et parcimonieusement se servir de ces outils dans le but de contribuer à les éveiller et les élever.

¹¹⁴ Cette analyse n'en restitue qu'un aperçu très synthétique. Les personnes intéressées auront donc intérêt à lire la publication de l'entièreté de la recherche, disponible sur notre site internet :

<https://www.cere-asbl.be/publications/la-question-des-numeriques-dans-lenseignement-freinet/>

¹¹⁵ Nous avons également traité ce sujet de l'accélération à l'œuvre dans notre société, et ses possibles conséquences sur le développement de l'enfant et de son lien aux adultes. Voir par exemple :

LETERME, Caroline, FANIEL, Annick (dir.), 2022. *L'écoute et la délicatesse au service du lien. Les lieux de rencontre enfants et parents*. CERE asbl [en ligne]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/lecoute-et-la-delicatesse-au-service-du-lien-les-lieux-de-rencontre-enfants-parents-etude-2022/>

ACHEROY, Christine, 2019. « Vite, vite ! Parents et enfants pressés par le temps ». *CERE asbl* [en ligne]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/parents-et-enfants-presses-par-le-temps/>

Familles et parents : un enjeu politique à l'ère néolibérale

2023|5
[tous âges]

Par Christine Acheroy

Mots clés : parentalité/familles ; politiques de l'enfance

Aujourd'hui, de nombreux parents investissent énormément la relation éducative avec leurs enfants et se sentent responsables de leur devenir. Mais ils sont aussi souvent désignés comme tels. La construction du discours de la responsabilité parentale semble intimement liée à l'évolution de l'institution familiale dans le contexte néolibéral. Mais comment ce courant envisage-t-il la famille ? Quels enjeux se cachent derrière ces discours ?

À partir des formes contemporaines de gouvernement des familles et du rôle qui lui est attribué dans le projet néolibéral, nous tentons un décodage.

La famille : une sphère privée ?

Dans nos imaginaires, on associe souvent la famille à la sphère privée. Mais si, en Occident, la famille a longtemps été « un État dans l'État¹¹⁶ », ce temps est depuis longtemps révolu. La volonté de contrôler, encadrer ou guider les pratiques parentales est présente dès le XVIII^e siècle¹¹⁷. Au départ, ce sont principalement les jeunes mères, surtout celles des milieux populaires et les mères célibataires qui sont visées¹¹⁸. Par la suite, des politiques se sont développées, visant et façonnant les familles, jusqu'aujourd'hui.

Des lois... et des normes

Elles passent par des lois mais aussi par des normes. Foucault¹¹⁹ a mis en évidence comment, petit à petit, dans les États, la norme est devenue un outil de gouvernement de plus en plus important par rapport au système juridique de la loi : les formes les plus modernes de contrôle fonctionneraient sur

¹¹⁶ À une époque où la société était organisée selon un modèle patriarcal et pyramidal, le Roi prenant place au sommet.

¹¹⁷ MARTIN, Claude 2014. « Mais que font les parents ? Construction d'un problème public ». Dans : « *Être un bon parent* » : une injonction contemporaine (MARTIN Claude, dir.). Rennes, Presses de l'EHESP, « Lien social et politiques » [en ligne]. 2014, p. 10. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/etre-un-bon-parent-une-injonction-contemporaine--9782810902606-page-9.htm>

¹¹⁸ MARTIN, 2014, p. 7.

¹¹⁹ Philosophe (1926 – 1984).

un mode capillaire, économisant le plus souvent la coercition directe¹²⁰. Elles n'opèrent d'ailleurs pas uniquement depuis la sphère de l'État. En ce qui concerne les familles :

Il n'y a pas que les politiques familiales pour témoigner du pouvoir de l'État sur la famille, il n'y a pas que les lois qui aient une influence sur elle, il n'y a pas que le légal qui soit coercitif. Au pouvoir d'institutionnalisation de la politique familiale s'adjoint en effet le pouvoir de conviction d'une multiplicité d'autres sources « autorisées » de discours sur la famille : l'Église, le travail social, les professionnels de la thérapie familiale, les médecins, la presse féminine, etc..., qui concourent toutes à définir ce que doit être « la bonne famille ». Ces discours normatifs publics sur les mondes « privés » de la famille, qu'ils soient énoncés par le savant ou le politique, l'expert ou le professionnel ne sont pas que des « mots » [...] ¹²¹.

La famille dans le projet néolibéral

À l'ère néolibérale, dont le basculement se situe dans les années '70, les individus seraient amenés à intérioriser ces discours normatifs et à se gouverner eux-mêmes. Car « la rationalité néolibérale repose sur le postulat d'un "soi indépendant" et vise à rendre désirables les comportements dits responsables [...] ¹²² ».

Mais quel regard porte ce courant sur la famille ?

« Qu'est-ce que le néolibéralisme ? » questionne Pierre Bourdieu¹²³. Et de répondre : « Un programme de destruction des structures collectives capables de faire obstacle à la logique du marché pur¹²⁴ ». Or, la famille en est une, parce qu'elle est à la fois une unité de production¹²⁵ – qui concurrence le marché – et un espace de solidarité – hors marché – nous dit Raymond Debord¹²⁶, qui voit en elle aujourd'hui un espace de résistance face au néolibéralisme.

Par ailleurs, si l'individu est au cœur du projet néolibéral de libre marché – un individu libre « entrepreneur de lui-même » et qui n'admet *a priori* aucune transcendance –, la famille ne serait qu'une entrave, une institution à démanteler, du moins sous sa forme traditionnelle.

¹²⁰ Cette thèse de Foucault est reprise par Muriel Darmon. DARMON, Muriel, 1999. « Les "entreprises" de la morale familiale ». *French Politics, Culture & Society* [en ligne]. 17 (3), p. 9. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://shs.hal.science/halshs-02538073v1/document>

¹²¹ DARMON, 1999, p. 2.

¹²² HACHE, Émilie (2007). Citée par AGGERI, Franck, 2021. « Chapitre 3. La gouvernementalité chez Foucault : une perspective sur l'instrumentation de gestion ». Dans : Patrick Gilbert éd., *Philosophie et outils de gestion. Entre dévoilement des impensés et nouvelles potentialités de théorisation*. Caen, EMS Éditions, « Lectures / relectures » [en ligne]. 2021, p. 74. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/philosophie-et-outils-de-gestion--9782376875154-page-68.htm>

¹²³ Sociologue.

¹²⁴ BOURDIEU, Pierre, 1998. « L'essence du néolibéralisme ». *Le monde diplomatique* [en ligne]. Mars 1998, p. 3. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/3609>

¹²⁵ La famille est un lieu où l'on produit des biens : traditionnellement, on y prépare les repas, coud les vêtements... Elle est aussi un lieu d'échanges de services : pour un déménagement, une garde d'enfants ...

¹²⁶ DEBORD, Raymond, 2022. *Faut-il en finir avec la famille ?* Éditions Critiques. [Vidéo] *YouTube* [en ligne]. 10 octobre 2022. Min 15'56. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.youtube.com/watch?v=wpbfqllbca4>

En ce sens, et comme nous l'avons déjà analysé ailleurs¹²⁷, depuis les années '70, la famille a changé. Mais si ses formes se sont diversifiées, c'est aussi sa signification qui a été réinterprétée :

Elle n'est plus un but pour ses membres à travers des stratégies d'alliance, la gestion des filiations, mais un moyen pour chacun de ceux-ci dans la perspective de leur épanouissement propre [...] ¹²⁸.

L'évolution du droit familial est un marqueur clair de ce processus : auparavant « essentiellement au service de la chose publique, il serait passé en moins d'un demi-siècle au service de l'intérêt privé, autrement dit de l'individu¹²⁹ ». Il consacrerait désormais « la possibilité pour chacun de se trouver légitimé dans ses revendications particulières¹³⁰ ».

Melinda Cooper¹³¹, quant à elle, propose une autre grille de lecture du rôle de la famille dans le projet néolibéral. Selon elle, ce rôle serait central – au cœur du projet néolibéral de libre marché – car les néolibéraux considèrent que « le marché libre est dépendant du travail non rémunéré de reproduction sociale reposant sur la solidarité familiale¹³² ». Pour eux, « la famille remplit une fonction d'assurance naturelle, soulageant l'État des responsabilités liées à la reproduction sociale¹³³ ».

Mais si elle doit prendre en charge les prestations de soins et la sécurité économique de ses membres, alors l'État doit garantir les valeurs morales soutenant la stabilité du modèle familial nucléaire.

Par ailleurs, l'État social corromprait l'état d'équilibre « spontané » de la famille : en intervenant à travers des programmes d'assurance sociale ou des services publics, il détruirait les liens d'altruisme naturel et de dépendance mutuelle à la famille. Il s'agirait alors, à long terme, de « remettre à charge de la famille le rôle naturel que lui a "usurpé" l'État-providence » : un projet, précise-t-elle, dont le succès dépendra des incitatifs étatiques (pénalités, sanctions, récompenses) mis en œuvre pour corriger les « déséquilibres » de la famille.

Comment ces grilles de lecture peuvent-elles nous aider à comprendre l'émergence de politiques visant les parents ?

¹²⁷ Voir à ce sujet : ACHEROY, Christine, 2019. « Lien social, lien familial. L'impact des nouveaux modes relationnels sur la parentalité et le développement de l'enfant ». *Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE asbl)* [en ligne]. Juillet 2019. [Consulté le 3 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/lien-social-etlien-familial-impact-parentalite-et-developpement-de-lenfant/>

¹²⁸ DONZELOT, Jacques, 2005 (1977). *La police des familles*. Éditions de minuit, p. 6. Cité par MARTIN, 2014, p. 11.

¹²⁹ LEBRUN, Jean-Pierre, RENCHON, Jean-Louis, 2023. *Où va la famille ? Droit et psychanalyse*. Éditions Érès, Toulouse. (Cf. quatrième de couverture).

¹³⁰ LEBRUN, RENCHON, 2023.

¹³¹ Sociologue, spécialiste des questions relatives à l'interaction entre néolibéralisme et néoconservatisme dans les politiques gouvernementales.

¹³² ALARY, Anouck, 2018. « Melinda Cooper, *Family values. Between Neoliberalism and the New Social Conservatism* ». *Lectures* [en ligne]. Les comptes rendus. [Consulté le 6 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<http://journals.openedition.org/lectures/47603>

¹³³ En ce sens, notons le « *rotten kid theorem* » (théorème de l'enfant pourri-gâté) développé par Gary Becker au début des années 1970. « Ce « théorème » veut que les plus égoïstes des membres d'une famille aient tendance à optimiser les gains de toute la famille au travers de mécanismes d'assurance et de contrôle réciproques. Il a permis, après sa publication, de justifier l'idée que l'entraide au sein de la famille découle naturellement des caractéristiques ontologiques de l'homme économique ». MAES, 2017, p. 27.

De la famille aux parents : une nouvelle politique de la famille, de nouveaux enjeux ?

L'apparition du terme « parentalité » dans le langage courant¹³⁴, à la fin du XX^e siècle, et dans la sphère politique « traduirait un assouplissement de la règle, la reconnaissance de la diversité des formes familiales ». Et « si le terme de parentalité connaît le succès que l'on sait, c'est sans doute pour entériner ces métamorphoses de la famille » nous dit Catherine Sellenet¹³⁵ qui précise cependant que :

le fait que le terme parentalité fasse son entrée dans le vocabulaire commun par le biais de la « monoparentalité » (terme importé des pays anglo-saxons par les sociologues féministes des années 1970 [...]), n'est pas un hasard. Les psychologues, dans un premier temps, vont voir en la « monoparentalité » le lieu de tous les risques pour les enfants. Cette structure familiale, incomplète, reposant sur une seule personne, paraît d'emblée pathologique, non structurante pour l'enfant¹³⁶.

Dans une société où le nombre de familles monoparentales augmente, cette perspective n'est pas sans provoquer d'inquiétudes¹³⁷.

Notons que ce terme de parentalité, dont le sens varie selon les disciplines¹³⁸, a très vite mené au concept de « compétences parentales »¹³⁹. Car si les pratiques parentales relevaient auparavant d'une activité naturelle ou spontanée, elles sembleraient dorénavant faire appel à de véritables compétences appelant le regard et la supervision d'experts ; d'où le développement d'un vaste marché du conseil aux parents¹⁴⁰ – dont nous avons déjà traité ailleurs la forme particulière du *coaching* parental¹⁴¹.

Bref, ce qui dorénavant est en jeu, ce n'est plus ce que les parents sont mais ce qu'ils « font »¹⁴² (ou ne font pas, pas assez, ou font trop...).

¹³⁴ Le mot est apparu dans les années 1950 dans le champ clinique de la psychanalyse. SELLENET, Catherine. « Essai de conceptualisation du terme "parentalité" » [en ligne]. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

¹³⁴ SELLENET, Catherine. Réseau Enfance.

https://documentation.reseau-enfance.com/IMG/pdf/concept_parentalite.pdf

¹³⁵ Chercheuse et maître de conférences en psychologie-sociologie.

¹³⁶ SELLENET, Catherine.

¹³⁷ SELLENET, Catherine. Cette réflexion concerne les années '70.

¹³⁸ Nous proposons ici la définition de Houzel, selon trois axes :

- « L'axe de l'exercice de la parentalité, qui se rapproche du domaine juridique puisqu'il regroupe l'ensemble des droits et des devoirs qui se rattachent à la fonction parentale et à la filiation ; à titre d'exemples on peut citer l'autorité parentale ou encore la transmission du nom.
- L'axe de l'expérience de la parentalité, où c'est le vécu subjectif conscient et inconscient de devenir parent et de remplir les rôles parentaux qui est concerné.
- L'axe de la pratique de la parentalité, qui est constituée par l'ensemble des soins quotidiens, psychiques ou physiques, que les parents doivent accomplir auprès de leur enfant ».

BARBE, Rémy, 2012. « Parentalités ». *Psychothérapies* [en ligne]. 2012/1 (Vol. 32), p. 1-2. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-psychotherapies-2012-1-page-1.htm>

¹³⁹ A propos des compétences parentales, voir : SELLENET, Catherine, 2009. « Approche critique de la notion de "compétences parentales" ». *Revue internationale de l'éducation familiale* [en ligne]. 2009/2 (n° 26), p. 95-116. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2009-2-page-95.htm>

¹⁴⁰ Ce marché du conseil aux parents s'est déployé à partir des savoirs accumulés sur l'enfant au cours du XX^e siècle dans les champs de la psychologie, de la pédiatrie, de la pédopsychiatrie, de la psychanalyse (NEYRAND, 2000 ; QUENTEL, 2001, selon Martin, 2014) et plus récemment des neurosciences.

¹⁴¹ Voir à ce sujet : LETERME, Caroline, FANIEL, Annick, 2023. « Risques et dérives de l'individualisation du soutien à la parentalité ». *Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE asbl)* [en ligne]. Août 2023. [Consulté le 3 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/analyses/risques-et-derives-de-lindividualisation-du-soutien-a-la-parentalite/>

¹⁴² MARTIN, 2018, p. 458.

Le terme de parentalité aurait marqué un tournant des politiques familiales et de l'enfance¹⁴³ en menant à l'instauration de politiques à destination des parents (et non plus de la famille, des enfants, des pères ou des mères) ; des politiques ciblées visant le « soutien à la parentalité¹⁴⁴ », dans un contexte de production normative sur le rôle de parent, élaborée à la fois par les experts et les décideurs publics contemporains – et notamment des instances supranationales comme l'Union Européenne (UE)¹⁴⁵.

Mais comme souligne Claude Martin :

Mettre l'accent sur les parents pour construire une politique publique n'est pas anodin. Cela suppose d'identifier un problème public qui peut être qualifié de « parental ». La focalisation de l'attention des pouvoirs publics sur les parents est sans nul doute directement liée à l'importance accordée aujourd'hui au travail de socialisation primaire qu'ils exercent sur leurs enfants¹⁴⁶.

Selon lui, cette focalisation sur le rôle des parents dans la socialisation primaire de l'enfant promouvrait l'idée d'un déterminisme parental¹⁴⁷, que le sociologue Frank Furedi explicite :

Une parentalité défaillante, de faible qualité (*Poor parenting*), ou l'absence de ce qu'on appelle des compétences parentales, est tenue pour responsable de l'élevage d'enfants dysfonctionnels qui, par la suite, deviennent des adultes inadaptés. Suivant cette perspective fataliste, le déficit de compétence parentale (*parenting deficit*) est accusé d'être la cause des problèmes de santé mentale des enfants, des difficultés éducatives, des comportements antisociaux et des faibles capacités de faire face (*coping*) ; les conséquences destructrices de cette mauvaise parentalité produisant leurs effets tout au long de la vie d'un individu¹⁴⁸.

Mais ces conséquences pèseraient aussi sur la société toute entière. Ainsi, la croyance en un déterminisme parental est intimement liée à celle de la « parentalisation du social » ; l'idée que les problèmes sociaux découlent de pratiques parentales défaillantes¹⁴⁹.

C'est pourquoi Furedi précise que ce nouveau paradigme se distingue des précédents dans le sens où les politiques et les normes ne ciblent plus seulement un petit groupe de mères et de pères jugés irresponsables, mais bien l'ensemble des parents¹⁵⁰.

¹⁴³ MARTIN, Claude, LELOUP, Xavier, 2020. « La parentalisation du social ». *Lien social et Politiques* [en ligne]. (85), p. 5. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://doi.org/10.7202/1073739ar>

¹⁴⁴ Il ne s'agit évidemment pas de remettre en cause ces politiques. Certaines initiatives, en Fédération Wallonie-Bruxelles, constituent un réel soutien aux parents. Voir à ce propos : LETERME, Caroline, 2022. « L'écoute et la délicatesse au service du lien. Les lieux de rencontre enfants et parents » [Étude]. *Centre de Ressources et d'Expertise pour l'Enfance (CERE asbl)*. [en ligne]. Décembre 2022. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/lecouete-et-la-delicatesses-au-service-du-lien-les-lieux-de-rencontre-enfants-parents-etude-2022/>

¹⁴⁵ Voir les textes concernant la parentalité positive. Par exemple :

https://www.coe.int/t/dc/files/ministerial_conferences/2009_family_affairs/Positive_Parenting_fr.pdf

¹⁴⁶ MARTIN, Claude, 2019. « L'enfance : une question politique ». *Après-demain* [en ligne]. 2019/1 (N ° 49, NF), p. 10-13. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-apres-demain-2019-1-page-10.htm>

¹⁴⁷ MARTIN, 2020, p. 7.

¹⁴⁸ FUREDI, 2014, p. 8. Cité par MARTIN, 2014, p. 5.

¹⁴⁹ MARTIN, 2020, p. 7.

¹⁵⁰ FUREDI, 2014. Selon MARTIN, Claude, 2018. « Des styles éducatifs des parents aux *Parenting Cultures* : un champ de recherche en développement. [...] ». *L'Année sociologique* [en ligne]. 2018/2 (Vol. 68), p. 465. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2018-2-page-455.htm>

Si l'on revient à la thèse de Cooper, les parents porteraient la responsabilité d'élever les enfants. Le manque de compétences parentales, considéré comme un risque pour la société, appellerait alors à des stratégies de « management individuel des risques¹⁵¹ ». Par conséquent, la logique d'aide qui s'était mise en place avec l'État social se double ainsi d'une logique d'activation et de responsabilisation des parents face à leur rôle et aux possibles conséquences de leurs pratiques.

La famille : un possible lieu de résistance ?

Dans la perspective néolibérale, la famille semble vouloir être convertie en un instrument au service de l'individu – enfant comme parent. Chacun de ses membres y puisant les ressources – matérielles, affectives, cognitives... – pour son épanouissement personnel. Réduire le parent à sa fonction parentale, comme l'a dénoncé Neyrand¹⁵², témoigne de cette représentation instrumentale.

Mais la famille paraît également vouloir être convertie en un instrument au service de la société-marché. En assumant notamment les soins, la socialisation et l'éducation des enfants, elle la libère de contraintes et de coûts entravant la croissance du marché.

Les parents semblent donc une pièce centrale de ce dispositif : à la fois producteurs de richesse à travers leurs activités professionnelles rémunérées, ils sont aussi producteurs de richesse – non rémunérés – dans leurs familles, à travers les soins et l'éducation donnés aux enfants. Dans cette situation – qui n'est jamais remise en cause – et d'une perspective économiste, les parents devraient être vus comme une sorte de « héros » et les adultes qui ne participeraient pas à l'éducation des enfants comme des *free-riders*¹⁵³.

Or, ce n'est pas du tout cette représentation qui prédomine. Avec l'émergence ou l'accentuation de problèmes sociétaux – de santé mentale, de déviances comportementales, de conflits ... – une certaine jeunesse est perçue comme une menace pour la société, et les parents ont tendance à être désignés comme « coupables ».

Avec en toile de fond cette idée très néolibérale d'une nature humaine lacunaire¹⁵⁴, la tentation est grande de les enjoindre à un « meilleur » gouvernement de soi...

C'est oublier que les conditions délétères qui leur sont imposées et dans lesquelles ils doivent exercer leur parentalité découlent de la manière dont la société est (dés)organisée par les impératifs économiques du marché. La difficile question du logement, qui touche de nombreuses familles monoparentales et que nous avons déjà abordée ailleurs¹⁵⁵, en est un exemple. Tout comme celui du

¹⁵¹ HENDRICK, 2016. Selon MARTIN, 2018, p. 466.

¹⁵² NEYRAND, Gérard, 2018. *La parentalité aujourd'hui fragilisée* [en ligne]. Yapaka.be. Bruxelles, mai 2018, Temps d'arrêt/lectures n°102, p. 51. [Consulté le 29 avril 2020]. Disponible à l'adresse : https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta_102-parentalite-neyrand-web.pdf

¹⁵³ Selon la théorie proposée par Mancur Olson, appelée « du passager clandestin », l'expression fait référence à celui ou celle qui profite d'un bien collectif sans investir pour le produire.

¹⁵⁴ SADIN, Éric, 2023. « IA : le devenir légume de l'humanité ». *Thinkerview*. [Vidéo] *YouTube* [en ligne]. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=P1x8xSXmvg>

¹⁵⁵ Voir : ACHEROY, Christine, 2022. « Cohabiter : une ressource pour la parentalité ? ». *Centre de Ressources et d'Expertise pour l'Enfance (CERE asbl)*. [en ligne]. Avril 2022. [Consulté le 8 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/cohabiter-une-ressource-pour-la-parentalite/>

rythme de vie effréné, qui touche tous les parents et toutes les familles¹⁵⁶. Ces conditions ne cessent de se dégrader au fur et à mesure de l'approfondissement des politiques néolibérales¹⁵⁷, rendant chaque fois plus difficile l'exercice de la parentalité et incertain le devenir des enfants. C'est oublier que si les parents ont un rôle essentiel dans la socialisation primaire des enfants, celle-ci ne peut être réduite à leurs personnes.

Si la famille peut jouer ce rôle de lieu de résistance face au projet néolibéral, il faut sans doute qu'elle retrouve un sens collectif et que les moyens soient donnés aux parents pour qu'ils puissent exercer leur parentalité dans la dignité, se percevoir et être perçus comme tels.

Penser la socialisation et l'éducation des enfants à travers la famille élargie, la communauté et les institutions – les milieux d'accueil, les écoles, les lieux de loisirs... – est, par ailleurs, essentiel, mais certainement aussi, agir de manière individuelle et collective afin de rompre l'isolement de la famille, en la réinsérant dans son espace de vie – le quartier, le village... – à travers un tissage de liens.

Et enfin, regarder chacun en soi, afin de voir la part de soi déjà convertie à l'idéologie néolibérale, mais aussi celle qui ne l'est pas, afin de la cultiver.

¹⁵⁶ Voir à ce sujet : ACHEROY, Christine, 2019. « Vite, vite ! Parents et enfants pressés par le temps ». *Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE asbl)* [en ligne]. Février 2019. [Consulté le 15 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/parents-et-enfants-presses-par-le-temps/>

¹⁵⁷ Le chômage structurel, les mutations des conditions de travail et d'emploi – transformation des rythmes et horaires de travail, précarisation et flexibilisation des emplois – générant un éloignement spatial des membres d'une famille, l'isolement des parents, des problèmes financiers... et les mutations sociétales – emprise des écrans, de la publicité, flux incessant de messages et d'images subversives...

Musique, neurosciences, petite enfance : des liens tissés pour l'avenir

2023 | 6
[0 – 12 ans]

Par Vincent Ramlot

Mots clés : éveil artistique et culturel ; naissance et tout-petits ; école

« La neuroscience est à l'éducation ce que la physique est à l'architecture¹⁵⁸ ».

Le lien, ce mot essentiel est à la source de la voie professionnelle que je me suis définie. C'est une expérience musicale pragmatique proposée dans la classe maternelle unique (2 ans et demi à 6 ans) dont j'étais titulaire qui m'a conduit à interroger le monde à ce propos. Certains extraits de cette expérience sont relatés en annexe.

Le lien s'étiole, notre société hyper connectée virtuellement déconnecte l'humain chaque jour un peu plus de l'essence même de sa propre vie, voire de sa propre survie. L'humain est un être social qui ne peut exister sans tisser du lien relationnel, émotionnel, cognitif. La voie qui le permet l'entoure : la nature, la proximité physique, le regard, les sensations, les perceptions culturelles, artistiques. La musique en fait partie, elle en serait même « un tout ». Felix Mendelssohn affirmait que la musique est plus précise que les mots, Pythagore la considérait comme un fondement même de l'Univers et disait pouvoir entendre les sons mélodieux que font les planètes en se déplaçant¹⁵⁹.

La musique : une forme de langage / le langage : une forme de musique

« Une mélodie, phénomène extérieur, qui parvient à nos oreilles devient une perception lorsque nous nous en faisons une représentation intérieure¹⁶⁰ ».

Le langage serait-il un son produit de la musique ?

La musique est apparue dans l'histoire d'*homo sapiens* avant le langage¹⁶¹. Daniel Levitin¹⁶² et Michel Thaut¹⁶³ affirment que la musique s'est développée avant le langage dans le cerveau humain et qu'elle

¹⁵⁸ PERETZ, Isabelle, 2018. *Apprendre la musique : Nouvelles des neurosciences*. Odile Jacob. Paris, 16 mai 2018.

¹⁵⁹ HOURST, Bruno, 2017. *Au bon plaisir d'apprendre*. Éditions du Mieux apprendre. Chapitre 16 : la musique pour mieux apprendre, p. 236.

¹⁶⁰ HELMOTZ, 1868.

¹⁶¹ ROCHON, Michel, 2019. *Le cerveau et la musique : une odyssée fantastique d'art et de science*. Éditions MultiMonde, 2 mai 2019, p. 45.

¹⁶² Professeur de psychologie et de neurosciences.

¹⁶³ Professeur de neurosciences et titulaire d'un doctorat en musique.

serait son premier moyen de communication¹⁶⁴. La musique serait née, selon Gary Tomlinson¹⁶⁵ d'une théorie bio-culturelle composée d'un mélange de facteurs génétiques, culturels, biologiques et environnementaux qui « traitent les comportements musicaux comme des propriétés émergentes d'interactions incarnées avec un environnement socio-matériel en constante évolution¹⁶⁶ ». La musique serait une interprétation des sons de la Terre, des ondes perçues transformées en courant électrique dans le cerveau qui enclenche lui-même une cascade de réactions impliquant la mémoire, les émotions, la cognition.

Anthony Brandt¹⁶⁷ affirme que la danse, le chant et le jeu sont des comportements innés que chaque enfant possède en lui dès la naissance. Le premier langage du bébé est une forme spécifique de musique faisant appel à ces comportements, on pourrait parler de « musique fondamentale¹⁶⁸ » tel un moyen de communication inné entre la mère et son enfant. Il s'agit d'un langage sans mots composé de gestes, de caresses rythmées, d'onomatopées chargées d'émotions, de mélodies.

Les bébés sont considérés comme des « universalistes », capables de percevoir toutes les « musiques du monde », quelle que soit la culture. On remarque que le bébé de manière innée distingue les variations dans la structure musicale si celle-ci diffère de celle qu'il connaît déjà, qu'il préfère des sons acoustiquement cohérents aux dissonances, qu'il prête davantage attention au contour mélodique plutôt qu'à la hauteur spécifique des notes de la mélodie. Toutes « ces perceptions sont aussi des caractéristiques de la perception des auditeurs adulte¹⁶⁹ » : c'est ce qui prouve le caractère inné de ces compétences. Le bébé est aussi capable de distinguer dès la naissance tous les phonèmes de toutes les langues du monde, y compris toutes celles qui ne sont pas utilisées dans son entourage culturel direct¹⁷⁰. Il est donc doté à sa naissance d'un répertoire universel de phonèmes. Très rapidement, le champ de ce répertoire va se réduire car apprendre c'est aussi éliminer à bon escient. Le cerveau du bébé doté d'un immense potentiel d'apprentissage va donc naturellement éliminer les compétences innées jugées inutiles pour se concentrer sur celles qui seront utiles et principalement celles basées sur l'apprentissage de sa langue maternelle. L'espèce humaine est donc dès la naissance « câblée pour le langage et ses circuits cérébraux l'apprennent à une vitesse inégalée¹⁷¹ ».

Le cerveau humain, de manière innée, fait la distinction entre les sonorités harmonieuses et non harmonieuses dans la nature et dans sa musique¹⁷². L'initié à la pratique musicale les considérera comme justes, le non initié les considérera comme agréables (excepté les personnes atteintes d'amusie¹⁷³).

¹⁶⁴ ROCHON, 2019.

¹⁶⁵ Musicologue.

¹⁶⁶ PIILONEN, Miriam, 2020. « Evolutionary Voices in Gary Tomlinson's *A Million Years of Music*. *EMR (Empirical Musicology Review)* [en ligne]. Vol.15, N° 1-2 (2020). [Consulté le 16 octobre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://emusicology.org/index.php/EMR/article/view/7551/5762>

¹⁶⁷ Compositeur.

¹⁶⁸ ROCHON, 2019, p. 46.

¹⁶⁹ TILLMAN, Barbara, 2018. La musique, un langage universel ? In : BIGAND, Emmanuel. *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Belin, Collection Cerveau et bien-être. Paris, 14 mars 2018, p. 33.

¹⁷⁰ DEHAENE, Stanislas, 2021. *Face à face avec son cerveau*. Odile Jacob. Paris, 22 septembre 2021, p. 107.

¹⁷¹ DEHAENE, 2021, p. 109.

¹⁷² ROCHON, 2019.

¹⁷³ « Pour une minorité d'individus, la musique est inintelligible. Pour ces rares individus, écouter un concert classique, entendre une musique endiablée ou se laisser simplement imprégner par la musique d'un film relève du défi. Ces personnes, dites "amusiques", n'ont jamais réussi à développer ce sens musical qui caractérise l'espèce humaine ». PERETZ, 2002. « L'amusie

Le cerveau humain accorde aussi beaucoup d'importance à la perception du rythme¹⁷⁴. Les effets positifs de sa pratique se traduisent par une amélioration de l'apprentissage de manière générale, des capacités de synchronisation et, plus globalement, des comportements humains en développant des facteurs d'unification et de coopération entre les individus, de la coordination partagée ainsi que de la cohésion de groupe¹⁷⁵.

La pratique du rythme synchronisé entre les individus (chant d'ensemble, danse de groupe, ensembles instrumentaux) va permettre de voir se manifester plus aisément des sentiments tels que l'empathie ou même la compassion¹⁷⁶. La pratique de la musique de manière partagée et synchrone tisse des liens plus puissants entre les êtres humains, elle est un instrument au service de la communication, un outil culturel au service de la cohésion du groupe¹⁷⁷. « L'ethnographie suggère que les activités musicales gagnaient en importance en période de menace pour la survie, et qu'elles véhiculaient des perceptions rituelles du monde » écrit l'ethnologue Iain Morley dans le Darwin Collège¹⁷⁸, « Les comportements musicaux apparus au paléolithique nous paraîtraient familiers ».

Ces facteurs de cohésion sociale qui apparaissent avec la pratique musicale sont en lien direct avec le caractère universel des émotions musicales ; celles-ci sont au cœur de nombreuses recherches. « Les œuvres musicales ont une structure expressive suffisamment puissante pour imposer des états émotionnels communs à un grand nombre d'auditeurs... Ce pouvoir lui confère une force de cohésion sociale essentielle dans la plupart des cultures du monde¹⁷⁹ ».

Ces constatations permettent d'affirmer que les observations pragmatiques faites en classe (voir annexe 1) liées à la régulation des émotions et aux relations sont du même ordre. La pratique de la musique favorise la cohésion sociale. Pratiquée sous forme de rituel, elle permet de créer un climat sécurisant et génère un sentiment de lien tissé entre les membres du groupe par les émotions communes vécues. Le jeune enfant qui pratique la musique voit donc le développement de ses apprentissages sociaux et relationnels optimisé.

La place de la musique dans le cerveau humain

« *La musique est une mathématique sonore, la mathématique une musique silencieuse*¹⁸⁰ ».

L'être humain ne possède pas de zone spécifique dédiée à la musique dans son cerveau. Celui-ci utilise de nombreuses régions bien précises pour permettre à tout un chacun de la percevoir. Le cortex auditif primaire et secondaire décode les notes, leur hauteur, les mélodies, les suites de notes, mais aussi les

congénitale ». *Med Sci* [en ligne]. Volume 18, Numéro 8-9, Août-Septembre 2002. [Consulté le 16 octobre 2023]. Disponible à l'adresse :

https://www.medecinesciences.org/fr/articles/medsci/full_html/2002/07/medsci2002188-9p806/medsci2002188-9p806.html

¹⁷⁴ PERETZ, 2018.

¹⁷⁵ PERETZ, 2018.

¹⁷⁶ PERETZ, 2018.

¹⁷⁷ ROCHON, 2019.

¹⁷⁸ ROWE-PIRRA, William, 2021. « Nos ancêtres connaissaient-ils la musique ? ». *Science et avenir, Anthropologie* [en ligne]. 8 mars 2021. [Consulté le 5 octobre 2023]. Disponible à l'adresse :

https://www.sciencesetavenir.fr/archeo-paleo/anthropologie/nos-ancetres-connaissaient-ils-la-musique_150211

¹⁷⁹ KANT, Emmanuel, 2018. « Les émotions musicales ». In : BIGAND, 2018, p. 64 – 65.

¹⁸⁰ HERRIOT, Édouard.

fausses notes (intruses dans la mélodie) ainsi que le rythme pour la coordination des mouvements qu'il induit. Le cortex cingulaire détecte l'harmonie. Les zones de la mémoire sont mobilisées et permettent de retenir de très longues séquences sonores et même d'imaginer la musique sans l'écouter¹⁸¹.

Ce dernier point rappelle l'expérience musicale (voir annexe 1) proposée à ces enfants de 4 à 6 ans qui ayant écouté activement, à de nombreuses reprises, des fugues de Bach en y recherchant les thèmes dont ils connaissent par cœur la mélodie, se voient dans la possibilité d'y détecter les thèmes et contre-sujets n'ayant pas toujours la même hauteur de son, la même structure musicale générale.

C'est leur capacité d'anticipation due à cette mémoire active musicale qui leur permet de chanter ces thèmes au bon moment lors de leurs apparitions dans la structure harmonique complexe de la pièce musicale. Ils imaginent la musique qui va suivre parce qu'ils la connaissent, aussi complexe soit-elle. Renforcée par l'émotion commune partagée, liée à l'écoute active de l'œuvre, leur capacité d'acquisition de notions nouvelles et complexes est bien plus élevée que dans d'autres cas de figures concernant des situations d'apprentissages vécues dans le quotidien de la classe, et ce, même avec plaisir. La cognition¹⁸² se voit donc elle aussi impactée favorablement par la pratique musicale.

Le cerveau du plaisir, des émotions et de la récompense

Écouter en boucle son morceau musical préféré, tout le monde l'a déjà vécu. Le plaisir se renouvelle à chaque fois et on se dit : « *allez, une dernière fois !* ». C'est comme pour un plat que l'on aime. Pas tout à fait...

En 2010, les chercheurs de l'Institut neuroscientifique de Montréal dirigés par Robert Zatorre publient une étude majeure dans la revue *Nature Neuroscience*. Pour la première fois, ils mesurent la libération de dopamine en réaction à une écoute musicale agréable, et même en anticipant une écoute musicale agréable ! Les chercheurs découvrent ainsi que certains réseaux impliqués dans l'écoute de la musique touchent le circuit de la récompense (responsable de la dopamine), un circuit identifié il y a plus de 50 ans chez les animaux et chez l'humain comme essentiel à leur survie¹⁸³.

C'est aussi Robert Zatorre qui découvre l'anhédonie musicale¹⁸⁴ qui l'amène à en déduire que le plaisir musical n'est pas inné mais qu'il se construit et par déduction, qu'il peut s'apprendre.

Le plaisir musical se construit grâce aux renforcements entre le cerveau affectif, le cerveau perceptif et la répétition de situations trouvées agréables dans l'enfance¹⁸⁵, cela nécessite un dialogue entre les

¹⁸¹ PERETZ, 2018.

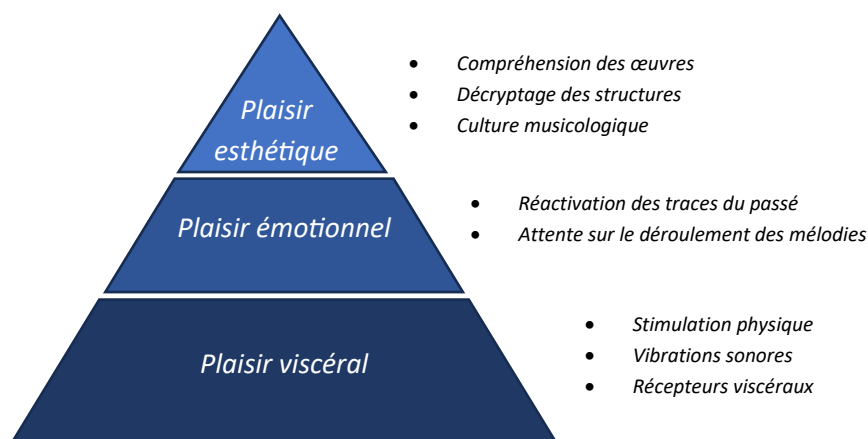
¹⁸² « *La cognition désigne l'ensemble des activités par lesquelles toutes ces informations sont traitées par un appareil psychique : comment il les reçoit, comment il les sélectionne, comment il les transforme et les organise, comment il construit ainsi des représentations de la réalité et élabore des connaissances* ». CODOL, Jean Pol, « Qu'est-ce que cognitif ? ». *Hermès, La Revue* [en ligne]. 1988/3 (n° 3), p. 172-178. [Consulté le 14 octobre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1988-3-page-172.htm>

¹⁸³ ZATORRE, Robert, 2020. « Le plaisir musical disséqué par les neurosciences ». *Hypothèses, Cahiers des fellows de l'IMÉRA* [en ligne]. Le 6 janvier 2020. [Consulté le 14 octobre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://imera.hypotheses.org/5505>

¹⁸⁴ « ... une étude menée par des chercheurs espagnols et canadiens qui ont démontré l'existence d'anhédonie musicale chez des personnes en bonne santé : certaines personnes ne ressentent aucun plaisir à écouter de la musique, quelqu'en soit le style ». DEBRA, Michelle, 2017. « Émotion musicale ? Connais pas... ». *Crescendo Magazine, Le journal* [en ligne]. [Consulté le 16 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.crescendo-magazine.be/journal/emotion-musicale-connaiss-pas>

¹⁸⁵ PLATEL, Hervé, 2018. « Pourquoi la musique nous fait vibrer ». In : BIGAND, 2018, p. 23.

régions du cerveau consacrées à la mémoire et les circuits du plaisir dits de la récompense¹⁸⁶. Chacun de ces niveaux peut faire l'objet d'apprentissages spécifiques (ces niveaux sont explicités et exemplifiés par des activités de classe dans l'annexe 2).



Le plaisir ressenti à l'écoute ou lors de la pratique musicale est le moteur qui va déclencher le besoin de réitérer la pratique ou l'écoute musicale. Lorsque l'on sait que la répétition de la pratique et de l'écoute musicale favorise la capacité d'anticipation d'une situation qui peut être complexe, on comprend mieux l'importance que revêt le besoin naturel de ressentir ce plaisir en termes de développement des stratégies cognitives, socio-affectives et relationnelles. Plus la totalité des niveaux de plaisirs musicaux seront nourris, plus le besoin d'acquérir des compétences liées à la réflexivité aura des chances de s'enclencher.

La pratique musicale : une fenêtre amplificatrice de 0 à 6 ans

De manière générale, les enfants qui très jeunes poursuivent une formation musicale voient donc apparaître des améliorations dans de nombreux domaines : c'est ce que l'on peut qualifier de bienfaits de la musique. Ceux-ci sont aujourd'hui validés par la science, mais sont-ils dus exclusivement à l'apprentissage de la musique ? Emmanuel Bigand¹⁸⁷ nous dit ceci :

[...] la musique, à la différence de nombreuses autres activités (sport, échecs, théâtre, etc.), sollicite dans une même unité de temps de nombreuses ressources cognitives, motrices, émotionnelles et sociales de l'enfant. Cette symphonie cérébrale orchestrée de façon régulière par l'apprentissage instrumental, ou par l'écoute intensive, est peut-être l'une des clés pour comprendre les effets bénéfiques de la musique sur le développement intellectuel et psychologique¹⁸⁸.

Même dès la naissance ? « ... Et bien effectivement, des tout-petits qui vont être bercés sur le beat de la musique, sur le bon beat, vont collaborer avec celui qui les a bien bercés !¹⁸⁹ ».

¹⁸⁶ Schéma et légende : PLATEL, 2018, p. 24.

¹⁸⁷ Professeur de psychologie cognitive, directeur du laboratoire LEAD au CNRS, et titulaire de la chaire « Musique cerveau cognition » à l'Institut Universitaire de France.

¹⁸⁸ BIGAND, Emmanuel, 2018. « La musique rend-elle intelligent ? ». In : BIGAND, 2018, p. 108.

¹⁸⁹ PERETZ, 2018.

La fenêtre d'apprentissage musical, même si on peut apprendre la musique à n'importe quel moment de la vie, est au plus grand de son ouverture de 0 à 6 ans. La pratique instrumentale qui demandera des habiletés motrices trop spécifiques pour cette tranche d'âge et qui sera commencée plus tard, pourra être optimisée par la pratique musicale incluant le chant d'ensemble, les percussions, mais aussi l'écoute active, l'expression corporelle durant cette fenêtre propice aux apprentissages (pas que musicaux). Toute situation d'apprentissage utilisant la musique, de préférence se pratiquant en groupe et dans laquelle l'enfant sera acteur ne pourra qu'être bénéfique à son développement de manière globale ; les aspects cognitifs, sociaux, relationnels, émotionnels, moteurs, langagiers en seront nourris.

La recherche nous montre que la pratique de la musique, amplifiée par une approche dès le plus jeune âge de celle-ci, serait donc bien un facteur assurant plus de lien entre les humains mais aussi entre les humains et le monde naturel dont ils font partie. La musique elle-même pourrait même en être la source au regard de ces découvertes. De là, il n'y a qu'un pas à penser qu'elle puisse être un moyen d'aider l'humain à redéfinir la place si complexe qu'il occupe au sein de ce monde oscillant entre réel et virtuel, un moyen de redéfinir son essentiel : un humain est égal à un humain au sein de l'espace naturel qui l'entoure et dont il est issu. Placer la musique et son apprentissage au sein des priorités liées à l'éducation et prendre conscience qu'un bébé est en mesure dès la naissance de la pratiquer peut faire renaître tous les espoirs.

ANNEXE 1

« Témoignage » : Des découvertes pragmatiques

1991 : Ils sont 24, là devant moi, je viens de les rassembler, c'est mon premier jour, premier rendez-vous avec l'institution « école », ils ont 4 ans, moi 22. Ils remuent dans tous les sens intrigués par ce premier contact entre nous, le groupe qu'ils constituent et moi. Ils attendent que quelque chose se passe, ils sont dans l'anticipation de ce qui va se produire. Je prends ma guitare et je joue un premier arpège, lent, doux en do majeur. En une fraction de seconde, une bulle invisible se crée autour de nous, elle est créée par ces fréquences sonores qui interprétées par le cerveau comme une harmonie parfaite lui impose de fabriquer une hormone liée au plaisir : la dopamine¹⁹⁰. Les 24 visages sont comme figés dans un instant hors du temps, le mien est empreint de curiosité. J'enchaîne ensuite avec un accord de sol septième et je reviens ensuite à do majeur. Sans que je le sache, je viens d'emmener ce groupe de jeunes enfants en voyage dans le monde de l'accord parfait, de l'harmonie de départ qui procure cette sensation de plénitude suivi d'un accord de sol septième qui vient poser une tension que le cerveau s'empresse de vouloir résoudre en anticipant la suite, car il ne peut y avoir qu'une suite, ne pas en proposer une serait à l'origine d'une frustration, d'un manque. Le retour au do majeur de départ vient résoudre cette tension¹⁹¹, l'apaiser et voir naître le beau. La récompense est là, attendue, dans un unisson de ressentis. Ensuite vient la voix, le chant. Petit à petit, les corps commencent à bouger, les voix se libèrent et émettent des sons. Naturellement, par imitation, les hauteurs de sons émises s'ajustent et la synchronisation¹⁹² de leur émission s'enclenche grâce au rythme régulier de la pièce musicale. Les mouvements naturels du corps eux aussi induits par la régularité du rythme soutiennent la synchronisation des sons émis, comme si les corps « savaient », sans jamais avoir appris, comme si de manière innée nous étions tous reliés par ces facultés.

Comment imaginer, à ce moment précis, que je venais d'emprunter la route qui serait l'une des pièces maitresses de ma pratique pédagogique ? Pas un de ces enfants, pourtant tous différents et issus de milieux variés, aux potentialités toutes différentes, n'avaient été « hors » de ce qui se passait à cet instant précis, ne s'était senti différent des autres, ne s'était comparé à l'autre. Au contraire, du chant commun, du chant dansé naissait la cohésion du groupe, un sentiment de sécurité, l'intérêt de l'autre, la coopération naturelle, le regard empathique, le sourire.

2005 : Chaque journée commence par 30 minutes minimum de chant commun, de chant dansé, accompagné d'instruments, de musiques écoutées activement pour en découvrir les subtilités, les répétitions de phrases musicales, les rythmes spécifiques, jusqu'aux thèmes et contre sujets cachés dans l'harmonie complexe des fugues de Jean-Sébastien Bach.

Ils ont 2 ans et demi, 3 ans, les plus âgés 5 ans, ils ont inventé des paroles et chantent à tue-tête ces phrases musicales du génie musical qu'ils cherchent et repèrent dans une de ses fugues pour orgue ([Fugue in G-minor BWV 578](#))¹⁹³. Ils l'ont découverte lors d'un concert didactique donné par l'organiste

¹⁹⁰ PERETZ, 2018.

¹⁹¹ NEUVILLE HELFGOTT, Laure. « Tensions et harmonie ». *Résonances* [Blog] [en ligne]. [Consulté le 16 octobre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.lesresonances.com/blog/tensions-et-harmonie>

¹⁹² PERETZ, 2018.

¹⁹³ BACH, Jean-Sébastien. Fugue in G-minor BWV 578. Interprété par Charles Brusquini [vidéo]. *YouTube*. [Consulté le 16 octobre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.youtube.com/watch?v=ZdCuA7SbzaM>

de notre commune, impressionnés par la taille et la puissance sonore de l'instrument. Ils chantent en se déplaçant dans la classe en cherchant à attraper de leur bras ces phrases invisibles qui surgissent de la pièce musicale.

Juste un regard, on dirait une ruche, bourdonnante de l'extérieure, organisée de l'intérieure. L'instant qui suit ce rituel musical quotidien est empreint de concentration, d'autonomie, de responsabilité, de calme relatif à leur âge et leur besoin de bouger mais dans un respect naturel d'eux-mêmes et des autres, de cohésion naturelle entre tous les membres du « groupe classe ».

Les enfants choisissent leurs activités, s'entraident, se dépassent, persévèrent dans des objectifs qu'ils se fixent eux-mêmes au regard de leurs besoins, au regard aussi des défis proposés ou de situations à résoudre.

Chaque jour, je m'émerveille de ce moment qui détermine le déroulement de toute la journée qui suit. Je suis conscient, à cet instant, du lien entre le vécu musical et le climat de classe qui en résulte, voire de l'impact qu'a la musique vécue sur les processus d'apprentissages enclenchés. Rien à l'époque ne vient vraiment étayer scientifiquement ce que j'observe au quotidien, tout cela n'est que de l'ordre de mes propres croyances. Je me remets régulièrement en question tout en ne pouvant m'empêcher de poursuivre ces pratiques car au fond de moi, j'en perçois la puissance bénéfique. Je vis aussi, avec eux, et pas seulement en tant qu'observateur, ce lien privilégié qui nous unit tous. La musique partagée ensemble m'aide à les observer, à les guider, à envisager leurs comportements, leurs façons d'agir sous des angles différents. Je ne les vois non pas comme des élèves, ni même des enfants, mais comme des êtres sensibles, chacun exprimant son vécu, vivant qui il est, cela s'impose à moi.

ANNEXE 2

Exemplification : Le plaisir musical, ses trois niveaux vécus

2007. L'incontournable Antonio Vivaldi fait partie du quotidien des enfants depuis le début du printemps. Un arbre a poussé au centre de la classe et une marionnette muette y est née un beau matin sur la musique du « [Printemps des Quatre saisons](#)¹⁹⁴ ». Le moment théâtral associé à la première écoute de la musique jouée « en live » par un violoncelliste et une violoniste produit un effet « vibratoire » d'une grande intensité. Les deux instruments proches physiquement des enfants engendrent une stimulation physique qui les amène à exprimer quasi instantanément leurs émotions : l'un s'étonne, l'autre laisse couler des larmes sur ses joues, un autre rit pour se défendre et se contenir, un autre sourit, un autre encore ouvre la bouche, le regard figé sur la marionnette qui sort de son œuf.

Le plaisir viscéral est présent, dans l'instant, l'émotion est déclenchée, elle peut être différente pour chacun. Aucun enfant n'a été indifférent à la situation vécue. Le moment de dialogue qui a suivi l'activité a mis en évidence l'intensité des émotions ressenties. Cette intensité exprimée était bien plus élevée dans ce moment de partage comparé à d'autres moments analogues qui ont fait suite à des activités tout aussi intéressantes ou riches artistiquement parlant. La proximité des instruments de musique et la musique elle-même a augmenté la capacité à s'émouvoir des enfants. Le souvenir de l'activité lui-même s'est fait plus présent. Des semaines plus tard, certains enfants exprimaient encore par le dessin ou dans d'autres activités ce moment vécu.

L'été pointe le bout de son nez et la musique d'Antonio emplit tous les jours la classe. Un orage a grondé la semaine dernière et nous l'avons écouté, transposé en musique par le compositeur ([été des Quatre Saisons](#)¹⁹⁵). Les enfants ont repéré dans la musique les effets proches de ceux de la nature tels le grondement du tonnerre et le tourbillonnement du vent. Ils se sont habitués au style musical du compositeur au fur et à mesure des écoutes et des jeux en liens avec sa musique. Chacun a dansé, puis avec des draps secoués tous ensemble, les enfants se sont laissés aller à imiter le tonnerre en utilisant la voix. Au fur et à mesure des séances, ils attendent avec impatience le moment où la musique, après avoir été lente et pesante, se met à s'accélérer et à exploser. Ils anticipent le moment à venir pour que l'effet de secousse sur le drap qu'ils tendent consciencieusement puisse voir s'envoler en son centre tous « les éclairs » confectionnés en papier maché.

Le plaisir émotionnel est présent, certains enfants parlent du frisson qui les traverse lorsque le volume sonore de la musique s'amplifie, anticipé par le souvenir des émotions ressenties depuis le tout début du travail, au printemps. La joie qui éclate au regard de l'investissement de chacun et de la coopération réussie qui fait s'envoler les éclairs de papier est le point d'apothéose du plaisir ressenti, elle est une émotion intense et collective.

On sait aujourd'hui que lors de telles mises en situation, le circuit cérébral libère de la dopamine dans tout le corps, non seulement au moment musical qui correspond à celui attendu mais aussi durant tout le processus d'attente de ce moment à venir. Pour que cet effet puisse se produire, il aura fallu que les

¹⁹⁴ VIVALDI, Antonio. « The Four Seasons ». Sinkovsky Dmitry, La Voce Strumentale. Ambronay Festival, 2017. *Total Baroque* [vidéo]. *YouTube*. De la minute 0 à la minute 3'52 :

<https://youtu.be/YmYq0lQOt1A?t=987>

¹⁹⁵ VIVALDI, Antonio. « The Four Seasons ». Sinkovsky, 2017. De la minute 0 à la minute 3'52 :

<https://youtu.be/YmYq0lQOt1A?t=987>

enfants acquièrent un degré d'expertise de la musique¹⁹⁶, qu'ils se soient imprégnés de son art et qu'ils aient fait appel inconsciemment à leurs expériences musicales antérieures. Il aura aussi fallu qu'ils apprennent à connaître l'œuvre, à se familiariser à son style, à s'intéresser à ce qu'elle raconte pour vivre plus intensément encore le plaisir ressenti au contact de la musique et de ses subtilités.

Le plaisir esthétique construit culturellement est plus difficilement observable avec des enfants aussi jeunes, il faudrait qu'ils reçoivent une éducation plus formelle et technique pour pouvoir l'appréhender. Néanmoins, avec le bagage que les enfants avaient acquis à propos de la musique de Vivaldi, si le projet avait eu lieu cinq ans plus tard, une expérience intéressante aurait pu être tentée avec la revisite des Quatre Saisons de Vivaldi par Max Richter en 2012 : « The New Four Seasons – Vivaldi Recomposed ». Le projet de Max Richter a été de recomposer l'œuvre de Vivaldi en supprimant 75% du matériel musical et le séquençant¹⁹⁷ : « les musiciens baroques proposent des interprétations historiquement informées pour recréer le son des orchestres de l'époque. Richter fait tout l'inverse, il intègre la partition à notre époque et en réalise une version contemporanément informée ». On aurait pu, au vu de cette recomposition, proposer aux enfants de comparer les deux versions et leur demander de détecter les différences et similitudes entre des passages choisis (dans les deux œuvres, [le premier mouvement du printemps](#)¹⁹⁸ et [le troisième mouvement de l'été](#)¹⁹⁹). La connaissance que les enfants avaient de la version originale de l'œuvre écrite par Vivaldi les aurait certainement aidés à détecter les différences notoires avec celle de Max Richter et à repérer des similitudes aussi. Cette activité motivante aurait pu voir naître ce plaisir esthétique basé sur le décryptage de la structure musicale, une certaine compréhension de l'œuvre telles que la détection de modifications de rythme, de mélodies harmonisées différemment, les répétitions supplémentaires des thèmes de l'œuvre voire peut être même la déstructuration de phrases musicales... Et puis, on aurait pu aussi leur demander si les émotions vécues durant l'exploration de cette version recomposée étaient différentes ou pas au regard de celles vécues précédemment durant la découverte de la version originale. Peut-être aurait-on même pu aborder la question du pourquoi ces émotions étaient-elles similaires ou différentes.

¹⁹⁶ PLATEL, Hervé, 2018. « Pourquoi la musique nous fait vibrer ». In : BIGAND, 2018, p. 25.

¹⁹⁷ LETERME, Patrick, 2021. « RICHTER - The Four Seasons Recomposed ». *Je Sais Pas Vous. RTBF Auvio*. [Consulté le 16 octobre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://auvio.rtf.be/media/je-sais-pas-vous-2761630>

¹⁹⁸ RICHTER, Max, 2022. « The New Four Seasons – Vivaldi Recomposed. Spring 1 [Official Video] ». MaxRichterMusic. *Youtube*. [Consulté le 16 octobre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.youtube.com/watch?v=6TOMFCX9SLI>

¹⁹⁹ RICHTER, Max, 2022. « The New Four Seasons – Vivaldi Recomposed. Summer 3 [Official Video] ». MaxRichterMusic. *Youtube*. [Consulté le 16 octobre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.youtube.com/watch?v=VvJZzWT6Qwc>

Contextes et déterminants des grossesses adolescentes : l'importance de l'EVRAS

2023 | 7
[12 – 18 ans]

Par Léa Estner Roy

Mots-clés : genre / sexualité ; santé / bien-être

La question des grossesses adolescentes est un sujet récurrent des politiques de santé publique ayant déjà fait l'objet de plusieurs campagnes d'EVRAS dans nos pays occidentaux. Ce phénomène soulève en premier lieu des questionnements importants en ce qui concerne l'accès à la contraception et la sensibilisation des jeunes au risque de grossesse non-désirée lors des rapports sexuels. Une des premières réflexions lorsque survient une grossesse adolescente concerne notamment la responsabilité des jeunes (et surtout de la personne qui tombe enceinte) qui n'auraient pas su gérer leur contraception correctement, et de l'intention derrière la grossesse (si elle était préméditée ou non).

Nous pouvons parler de grossesse adolescente lorsque celle-ci concerne des personnes âgées de moins de 20 ans, généralement entre 14 et 19 ans²⁰⁰. Les grossesses de personnes plus jeunes que 14 ans concernent surtout les adolescentes des pays en développement, qui sont plus exposées aux violences sexuelles répétées ainsi qu'aux mariages forcés menant à des grossesses très précoces. Il est par ailleurs difficile d'obtenir des données probantes pour les grossesses concernant les personnes de moins de 14 ans, mais l'Organisation Mondiale de la Santé estimait en 2021 qu'environ 650 millions de jeunes filles étaient mariées à un âge où elles n'avaient aucune ressource pour décider de leur fertilité²⁰¹. À travers le monde, on compte ainsi environ 21 millions de grossesses adolescentes par an, dont la moitié n'est pas désirée.

Cette analyse tend à se concentrer essentiellement sur le cas des grossesses adolescentes dans les pays développés – et notamment en Belgique. Dans notre pays, nous avons observé une baisse de 40% du taux de grossesses adolescentes en dix ans, selon l'asbl Fara et les chiffres de Statbel²⁰². En effet, moins de 3 000 personnes de moins de 20 ans sont tombées enceintes en 2021 : presque autant en Flandre qu'en Wallonie (respectivement 1 238 et 1 305), ainsi qu'environ 400 personnes à Bruxelles. Environ la moitié des adolescentes ont choisi d'interrompre leur grossesse, tandis que l'autre moitié a choisi de la mener à terme. Par ailleurs, l'âge moyen de ces adolescentes se situait généralement entre 18 et 19

²⁰⁰ Organisation Mondiale de la Santé, 2022. « Grossesse chez les adolescentes » [en ligne]. 2 juin 2022. [Consulté le 27 octobre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>

²⁰¹ Organisation Mondiale de la Santé, 2022.

²⁰² ARENDT, Olivier, 2023. « Belgique : le nombre de grossesses chez les adolescentes a baissé de 40% en 10 ans ». RTBF [en ligne]. 13 septembre 2023. [Consulté le 24 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.rtf.be/article/belgique-le-nombre-de-grossesses-chez-les-adolescentes-a-baisse-de-40-en-10-ans-11255383>

ans pour sept grossesses sur dix et entre 15 et 17 ans pour les trois grossesses sur dix restantes. Très peu de personnes avoisinaient les 14 ans lorsqu'elles sont tombées enceintes (1,6% des chiffres rapportés)²⁰³. La Belgique fait ainsi partie des pays développés avec un taux de grossesses général relativement bas.

Risques encourus par les grossesses adolescentes et nécessité de l'EVRAS

Les grossesses chez les adolescentes trop jeunes dont le développement physique n'est pas entièrement terminé peuvent présenter des risques importants pour leur santé. En effet, les adolescentes présentent plus de risques de complications durant la grossesse (éclampsie, infections puerpérales et autres) que les personnes plus âgées²⁰⁴. Les enfants nés de ces grossesses sont également sujet-tes à plus de problèmes de santé, tel qu'un faible poids à la naissance – qui a d'ailleurs plus de chance de survenir prématurément²⁰⁵. La qualité de vie à la fois des parents adolescent-es et de leur(s) bébé(s) peut ainsi être grandement réduite. Ceci, selon les pouvoirs publics, fait des grossesses adolescentes un problème de santé publique justifiant notamment la mise en place de campagnes d'EVRAS. La Ligue des Droits de l'Enfant précise en ce sens que de nombreux défis sont à relever pour les adolescentes dont l'annonce publique de la grossesse est souvent synonyme de stigmatisation et de rejet. Si certaines adolescentes ont une famille qui les accepte et les soutient, d'autres sont vite mises à l'écart. Les pair-es ne sont pas toujours clément-es non plus : beaucoup de clichés circulent encore quant à la sexualité des jeunes filles notamment, et une grossesse adolescente peut vite être associée à une stigmatisation de la sexualité des adolescentes²⁰⁶. L'école est également un lieu de sensibilisation primordial : la capacité de l'établissement scolaire à s'adapter à la grossesse adolescente et à mettre en place un système permettant à l'élève de poursuivre sa scolarité aide à ce que l'élève ne s'isole pas²⁰⁷. En effet, l'intégration et l'engagement scolaires sont des éléments essentiels pour éviter le décrochage scolaire, tout comme la relation avec les pair-es²⁰⁸.

C'est ici que l'EVRAS prend son importance : les grossesses adolescentes pouvant résulter d'une sexualité mal encadrée par la contraception, il est nécessaire de proposer des campagnes de sensibilisation à la contraception concernant les jeunes femmes autant que les jeunes hommes. Ces séances d'EVRAS doivent être assurées régulièrement tout au long de la scolarité, et non sporadiquement comme c'est encore trop le cas en Belgique, ainsi que le rapporte la Ligue des Droits de l'Enfant²⁰⁹. Par ailleurs, sensibiliser les étudiant-es ne saurait être productif sans qu'une formation adéquate des adultes qui les entourent ne soit également effectuée. Ainsi, il est important que le corps enseignant soit également sensibilisé à l'EVRAS afin de mieux comprendre les réalités des

²⁰³ ARENDT, 2023.

²⁰⁴ Organisation Mondiale de la Santé, 2022.

²⁰⁵ Organisation Mondiale de la Santé, 2022.

²⁰⁶ Ligue des Droits de l'Enfant, 2023. « EVRAS : Analyse de situations difficiles ». *Ligue des Droits de l'Enfant* [en ligne]. 13 septembre 2023. [Consulté le 24 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.liguedroitsenfant.be/tag/grossesse-precoc/>

²⁰⁷ Coordination Grossesse Adolescente Parentalité, s.d. « Grossesse, adolescence et projet de vie ». *Coordination Grossesse Adolescente Parentalité* [en ligne]. 13 septembre 2023. [Consulté le 24 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<http://www.adosenceintes.be/?page=txtress>

²⁰⁸ FANIEL, Annick, 2014. « Le décrochage scolaire : jeune en perte de sens. Quelle aide et quel(s) service(s) ? (I) ». *CERE asbl* [en ligne]. Mai 2014. [Consulté le 24 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

https://www.cere-asbl.be/wp-content/uploads/2021/11/5_decrochage_scolaire_1_def.pdf

²⁰⁹ Ligue des Droits de l'Enfant, 2023.

adolescent-es et d'éviter de stigmatiser les situations de grossesses précoces par manque de connaissance du sujet. L'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) rapporte notamment, par le biais d'une de ses intervenantes dans son émission *Familles en Hainaut*, que les écoles de cette province sont moins sensibilisées au sujet des grossesses adolescentes, et que ce sont les services spéciaux (notamment d'aide à l'enfance) qui sont des ressources plus encadrantes pour ces jeunes²¹⁰. L'EVRAS semble donc nécessaire à tous les niveaux, et dans tous les milieux.

Facteurs psycho-sociaux et conditions socio-économiques à l'origine les grossesses adolescentes

Selon certain-es expert-es, il peut exister un désir inconscient de grossesse que l'adolescente ne manifeste pas explicitement²¹¹. En effet, il est souvent difficile de cerner si la grossesse provient d'un désir affirmé ou non : les expert-es parlent plutôt de non-choix ou d'acte manqué, notamment dans la prise régulière de contraception²¹². Les raisons sont multiples : provoquer une grossesse peut permettre aux jeunes de tester leur capacité reproductive et pour les jeunes filles notamment, de se construire « une identité de femme »²¹³. Les professionnel·les de santé citent également comme facteurs importants les concepts de valorisation de soi et de recherche d'émancipation, d'indépendance ou de statut social permettant d'être reconnu comme un·e « adulte » pouvant élever un enfant, car l'identité de parent – et surtout de mère – reste encore très valorisée dans notre société²¹⁴. La grossesse adolescente peut également provenir d'un désir inconscient de combler des carences affectives que les jeunes auraient pu ressentir durant leur enfance, menant certain-es jeunes parents à avoir une relation très fusionnelle avec leur enfant. Les mères adolescentes ont en effet subi plus d'événements traumatiques et/ou d'abus que les autres jeunes filles de leur âge, les poussant ainsi à présenter un style d'attachement insécure dans leur propre parentalité²¹⁵.

Une étude des Mutualités libres a par ailleurs souligné que la situation socio-économique dans laquelle se trouvent les adolescentes dans des cas de grossesse précoce est un facteur majeur de la prévalence de ce phénomène. En effet, ces grossesses sont trois fois plus fréquentes chez des personnes au revenu familial plus faible (comme les personnes bénéficiant de l'intervention majorée ou « statut BIM »). Certaines parties du territoire belge recensent également un taux de grossesses adolescentes plus élevé, en particulier la région de Bruxelles-Capitale et la province du Hainaut²¹⁶. Un statut socio-

²¹⁰ Les grossesses adolescentes [vidéo]. *Office de la Naissance et de l'Enfance* [en ligne]. 4 janvier 2021. [Consulté le 22 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.one.be/public/videodetail/youtube/les-grossesses-adolescentes/>

²¹¹ LAMY, Anne, 2016. « Adolescente et mère ». *L'école des parents* [en ligne]. 2016/1. N°618, p. 41-43. [Consulté le 27 octobre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://doi.org/10.3917/epar.618.0041>

²¹² LUONG, Julie, 2022. « Très jeunes mamans ». *Alter Échos* [en ligne]. 17 mars 2022. [Consulté le 24 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.alterechos.be/tres-jeunes-mamans/>

²¹³ WENDLAND, Jacqueline, LEVANDOWSKI CENTENARO, Daniela, 2014. « Parentalité à l'adolescence : Déterminants et conséquences ». *L'Évolution Psychiatrique* [en ligne]. 2014/7-9. N°79, Issue 3, p. 411-419. [Consulté le 27 octobre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2012.09.004>

²¹⁴ LUONG, 2022.

²¹⁵ WENDLAND, LEVANDOWSKI CENTENARO, 2014.

²¹⁶ VANDEBROEK, Laura, 2019. « Tantôt mère, tantôt élève ! ». *Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique* [en ligne]. Décembre 2019. [Consulté le 25 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.ufapec.be/nos-analyses/3119-maternite-scolaire.html>

économique plus défavorisé est également corrélé à un recours à l'IVG moins fréquent : 52% des jeunes de 17 ans bénéficiant du statut BIM poursuivent leur grossesse contre 32% des jeunes ne relevant pas de ce statut²¹⁷. Les maternités précoces étant donc fréquemment associées à un niveau socio-économique plutôt bas et à des difficultés sociales importantes²¹⁸, la survenue d'une grossesse dans ces conditions peut également être considérée comme une stratégie d'adaptation pour échapper à un milieu social, scolaire ou familial peu valorisant. Les expert-es parlent alors de l'identité de mère comme une identité « refuge » qui permet aux jeunes de prendre une forme de revanche sur une vie qui n'a pas toujours été facile : en se responsabilisant aux yeux de la société, ces personnes s'inscrivent ainsi dans un âge adulte qui leur permet d'échapper à une enfance et une adolescence où elles ne s'épanouissaient pas, voire qui les mettaient en échec²¹⁹.

Le caractère parfois volontaire de ces grossesses adolescentes est également à souligner. En effet, sur les cinq profils de grossesses dites « précoces » qui ont été recensés par la sociologue française Charlotte Le Van, quatre relèvent d'une volonté qui fait lien avec les éléments que nous avons mis en lumière jusqu'ici :

- la « grossesse rite d'initiation » : reproduction d'un phénomène de mode ou de mimétisme ;
- la « grossesse SOS » : appel à l'aide ou expression d'un manque (notamment psychologique) ;
- la « grossesse insertion » : moyen d'être reconnue et incluse dans la société ;
- la « grossesse identité » : identité adulte et estime de soi (re)valorisées ;
- la « grossesse accidentelle » : caractère véritablement involontaire de l'acte (problème de contraception)²²⁰.

Le rapport des jeunes à la sexualité et à la contraception

L'âge moyen de la première relation sexuelle à l'échelle nationale est de 17,2 ans en Belgique²²¹. Cependant, selon une étude de l'Université Catholique de Louvain sur la sexualité, les jeunes du milieu universitaire ont tendance à avoir leur premier rapport sexuel à un âge moyen de 18,6 ans. Ils et elles sont plus âgé-es lors de leur premier rapport que la moyenne nationale. Les jeunes filles du milieu universitaire ont également tendance à avoir leur premier rapport sexuel un peu plus tôt que les garçons (18,2 ans pour elles contre 19 ans pour les garçons)²²². En ce qui concerne la contraception, 69% des femmes belges entre 14 et 55 ans utilisent un moyen contraceptif²²³. Parmi elles, les trois quarts des jeunes filles âgées de 14 à 20 ans utilisent la pilule contraceptive, ce qui indique que cette population est plutôt bien protégée par la contraception hormonale²²⁴. Le préservatif masculin, quant à lui, est le moyen de contraception le plus cité et le plus connu parmi les jeunes de 14 à 16 ans (95,3%

²¹⁷ LUONG, 2022.

²¹⁸ WENDLAND, LEVANDOWSKI CENTENARO, 2014.

²¹⁹ LUONG, 2022.

²²⁰ VANDEBROEK, 2019.

²²¹ « La sexualité des Belges en chiffres ». *7 sur 7* [en ligne]. 11 juin 2008 (mis à jour le 2 mai 2019). [Consulté le 24 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.7sur7.be/lifestyle/la-sexualite-des-belges-en-chiffres~a205c758/>

²²² « À quel âge les Belges font-ils l'amour pour la première fois ? ». *La Libre* [en ligne]. 16 juillet 2017. [Consulté le 24 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.lalibre.be/lifestyle/love-sex/2017/07/16/a-quel-age-les-belges-font-ils-lamour-pour-la-premiere-fois-LHN6036XKZGPZBPGJMSU6RGGF4/>

²²³ DEVAUX, Clémence, 2023. « La contraception en Belgique francophone ». *Observatoire du Sida et des Sexualités* [en ligne]. Juin 2023. [Consulté le 27 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.observatoire-sidasexualites.be/wp-content/uploads/2023-la-contraception-en-Belgique-francophone-.pdf>

²²⁴ DEVAUX, 2023.

contre 94,4% pour la pilule), et le préservatif féminin est trois fois plus connu chez les jeunes de 17 à 20 que chez les adultes de 41 à 55 ans²²⁵.

Pourtant, et même si le taux de grossesses adolescentes a drastiquement diminué dans nos pays occidentaux en comparaison avec les trente dernières années, ces grossesses sont souvent le résultat d'une sexualité sans contraception (ou avec une mauvaise utilisation de la contraception). Ceci malgré le fait que l'arrêté royal du 16 septembre 2013 garantit le remboursement de certaines pilules contraceptives pour les jeunes de moins de 21 ans, permettant ainsi d'avoir accès à la contraception beaucoup plus facilement, et sans que la barrière financière ne soit un frein²²⁶. Par ailleurs et contrairement à ce que l'on pourrait penser, bon nombre d'idées erronées sont encore véhiculées sur la grossesse et la contraception, ce qui pousse certain-es jeunes à adopter des comportements sexuels risqués. Ainsi, beaucoup de jeunes sous pilule ne savent pas nécessairement qu'il faut la prendre à heure fixe et dérèglent de ce fait leur cycle de fertilité, ce qui peut mener à une grossesse non-planifiée²²⁷.

En conclusion : responsabilité individuelle, responsabilité collective ?

Les professionnel·les de la santé pointent du doigt le contexte de désinformation sur la pilule du lendemain et les limites à son accès qui freinent, aujourd'hui encore, les adolescentes et les empêchent d'éviter une grossesse précoce. Cependant, le contexte de spontanéité des rapports sexuels à l'adolescence ainsi que les idées fausses encore véhiculées (comme l'idée erronée avançant que l'on « ne peut pas tomber enceinte pendant sa première fois ») montrent aussi que les jeunes n'ont peut-être tout simplement pas suffisamment connaissance des moyens de contraception, qu'ils soient réguliers ou d'urgence²²⁸. De plus, et comme nous l'avons vu précédemment, un contexte socio-culturel et socio-économique peu favorable peut faire apparaître la parentalité précoce comme une possibilité d'ascension sociale permettant de combler les carences du milieu dans lequel les jeunes concerné-es ont grandi²²⁹.

La nécessité d'intervenir en EVRAS pour pallier la prévalence des grossesses adolescentes est donc mise en évidence par bons nombres d'acteurs et d'actrices des pouvoirs publics et des institutions de terrain travaillant dans l'aide à la jeunesse. Devenir parent quand sa propre enfance n'est pas entièrement terminée peut représenter des risques tant physiologiques que psychologiques, tant pour les jeunes parents que pour les enfants à naître. De nombreux facteurs permettent d'expliquer les raisons menant à une grossesse adolescente, mais pointer du doigt le seul manque d'éducation à la contraception serait réducteur si l'on souhaite tenter d'expliquer le phénomène des grossesses précoces dans sa globalité.

²²⁵ DEVAUX, 2023.

²²⁶ DEVAUX, 2023.

²²⁷ LUONG, Julie, 2015. « Sexualités et grossesses adolescentes : Ambivalence d'un âge ». *Éducation Santé* [en ligne]. Avril 2015. [Consulté le 27 octobre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://educationsante.be/sexualites-et-grossesses-adolescentes-ambivalence-dun-age/>

²²⁸ ANJOLAT, Isabelle, LIBION, France, ROSE, Brigitte, 2007. « Les grossesses chez les adolescentes : Analyse des facteurs intervenant dans la survenue et leur issue. Tome 2 : Synthèse des résultats & recommandations pour la prévention, l'éducation et l'accompagnement ». *Université Catholique de Louvain, Faculté de Médecine, École de santé publique, Unité d'Éducation pour la santé RESO* [en ligne]. Octobre 2007. [Consulté le 27 octobre 2023]. Disponible à l'adresse :

http://www.psychanalyse.com/pdf/GROSSESSES_CHEZ_LES_ADOLESCENTES.pdf

²²⁹ WENDLAND, Jacqueline et LEVANDOWSKI CENTENARO, Daniela, 2014.

Réseaux sociaux : l'enfer du décor

2023 | 8
[12 – 18 ans]

Par Christophe Devaux

Mots-clés : technologies numériques ; santé / bien-être

S'il y a bien un sujet qui fait couler de l'encre, c'est celui des réseaux sociaux, particulièrement en ce qui concerne la jeunesse.

En effet, on pourrait parler des impacts négatifs sur la santé mentale (addictions, troubles du sommeil, dépression, harcèlement, baisse de l'attention, baisse du bien-être et de la satisfaction de vie...), sur la santé physique (manque de mouvement...), de l'impact sur nos choix politiques (citons comme exemple l'affaire Cambridge Analytica²³⁰), ou encore de la surveillance de masse²³¹. Les documentaires²³² et la littérature foisonnent à ce sujet.

En tant qu'animateur en Maison de Jeunes (mais aussi parent, conjoint, citoyen...) et en me basant sur ma pratique professionnelle et mes observations au quotidien, je tente à travers cette analyse de mettre en lumière l'impact des réseaux sociaux sur les comportements des jeunes. En effet, je constate de plus en plus les effets néfastes de l'usage excessif des réseaux sociaux sur la jeunesse, notamment en termes d'attention. Si, indéniablement, les écrans s'interposent dans les conversations, augmentant chaque jour le nombre de « victimes » de « *phnubbing* »²³³ (contraction de « *phone* » et « *snobbing* » désignant la consultation de son téléphone alors que nous sommes engagé-es dans une conversation), le plus inquiétant est probablement que le fonctionnement même des réseaux sociaux, motorisés aux algorithmes, peut finir par conditionner nos comportements, et le « traitement » de la réalité se calquer sur celui de la virtualité.

La magie des réseaux sociaux

Si les réseaux sociaux permettent d'accéder à ce que l'espace numérique a à offrir de mieux comme le partage de ressources intellectuelles, un espace d'échange presque sans limites, une certaine exploration du monde et le rapprochement des cultures, il faut bien comprendre que la motivation des

²³⁰ NOUJAIM, Jehane, AMER, Karim, 2019. *The Great Hack: L'affaire Cambridge Analytica*. Netflix [en ligne]. [Consulté le 14 décembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.netflix.com/be-fr/title/80117542>

²³¹ TESQUET, Olivier, 2020. *À la trace*. Paris, Premier parallèle.

²³² Voir, par exemple, la docufiction réalisée par ORLOWSKI, Jeff, 2020. *Derrière nos écrans de fumées*. Netflix [en ligne]. [Consulté le 14 décembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.netflix.com/be-fr/title/81254224>

²³³ PATINO, Bruno, 2019. *La civilisation du poisson rouge. Petit traité sur le marché de l'attention*. Paris, éd. Grasset & Fasquelle, p. 23.

principaux acteurs du marché n'est pas philanthropique. Tel le magicien qui distrait son public pour réaliser son tour, ces services reposent, au-delà des apparences, sur un « *business model* » très lucratif : l'économie de l'attention.

Pour arriver à leurs fins, ces entreprises développent leurs services autour de mécanismes, bien connus de la psychologie comportementale, qui vont stimuler notre cerveau à libérer de la dopamine : cette molécule est responsable du plaisir, de la motivation et de l'addiction²³⁴. Ce sont ces mécanismes qui nous poussent à consulter nos « applis » régulièrement afin de vérifier si l'on reçoit de l'attention au travers de « j'aime(s) », de confirmations de lecture, de contenus « chocs » à propager... Tout cela nous enchaîne au cycle des récompenses.

L'objectif pour ces entreprises est de récolter un maximum de données (habitudes de consommation, fréquence des échanges, localisation, type de téléphone etc...) afin, notamment, de les revendre à des annonceurs publicitaires sous forme de profils de consommations, aussi appelés *persona*²³⁵ en marketing.

Il ne faut donc pas s'y tromper, les réseaux sociaux sont (ou sont devenus), avant tout, des espaces publicitaires dont la cible est principalement les jeunes, en pleine recherche d'identité. L'objectif est de les fidéliser et de les rendre addict-es le plus tôt possible afin qu'ils-elles se construisent autour d'un modèle qui a été pensé pour eux-elles : le consumérisme.

Vers l'infini et au-delà !

Les réseaux sociaux à visées commerciales sont donc conçus pour capter l'attention de leurs utilisateur·rices le plus longtemps possible. L'un des mécanismes utilisés est le défilement en continu. Le terme anglais « *scrolling* » est souvent utilisé pour le décrire, voire « *doomscrolling* » si la tendance est de visionner du contenu à prédominance négative²³⁶.

Le champion toute catégorie est sans aucun doute TikTok,, dont la page d'accueil « Pour toi » présente un flux ininterrompu de courtes vidéos en plein écran qui crée un sentiment d'immersion et d'intimité et qui plonge rapidement l'utilisateur·rice dans un tunnel monothématique, une « bulle de filtre »²³⁷.

Par rapport à ses concurrents, qui se basaient initialement sur les données fournies par l'utilisateur·rice lui-elle-même et ses interactions (comme les abonnements et les relations) pour proposer du contenu, TikTok a été conçu dès le départ pour proposer du contenu sans que l'utilisateur·rice ait à fournir consciemment des informations. L'algorithme se sert principalement des métadonnées des vidéos et, surtout, du temps de visionnage²³⁸ pour créer un flux personnalisé qui peut donner la sensation que

²³⁴ Voir la série de mini-documentaire « Dopamine » sur Arte. [Consulté le 29 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.arte.tv/fr/videos/RC-017841/dopamine/>

²³⁵ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Persona_\(marketing\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Persona_(marketing)) [Consulté le 29 novembre 2023].

²³⁶ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Doomscrolling> [Consulté le 29 novembre 2023].

²³⁷ ORBAN, Michèle, 2022. « Les bulles de filtre et autres dérives algorithmiques : comment réagir ? » *Police belge* [en ligne]. 19 avril 2022. [Consulté le 29 novembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.police.be/5337/actualites/les-bulles-de-filtre-et-autres-derives-algorithmiques-comment-reagir>

²³⁸ « Comment TikTok recommande du contenu ». *TikTok* [en ligne]. [Consulté le 23 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://support.tiktok.com/fr/using-tiktok/exploring-videos/how-tiktok-recommends-content>

TikTok vous connaît. C'est « une plateforme “avant la demande” si efficace qu'elle semble même anticiper nos désirs²³⁹ ».

Pour mieux comprendre le phénomène, j'ai installé l'application et vite compris la « dangerosité » de leur algorithme, diablement efficace pour vous maintenir spectateur. Le format vidéo impose une lecture quasi en continu puisque, soit vous mettez la vidéo en pause et l'interaction s'arrête, soit vous passez à la suivante. Finalement, il n'y a pas de temps pour soi, pas de « respirations » comme l'on pourrait en avoir avec la lecture d'un texte, même sur d'autres réseaux sociaux. Pas de temps non plus pour vérifier l'information et favoriser la prise de recul. Tout est fait pour vous entraîner dans la mécanique du défilement en continu, et le format plein écran accentue la sensation d'enfermement.

Des impacts sur la santé mentale

L'utilisation des réseaux sociaux a, indéniablement, un impact sur notre état psychologique et s'ils ont tant de succès auprès des jeunes, c'est notamment parce qu'ils jouent un rôle important dans leur quête identitaire²⁴⁰. Ce sont des espaces d'expressions et de représentations de soi, où « vit » notre avatar, notre alter-ego virtuel.

La fragilité naturelle inhérente à la recherche identitaire et l'équilibre émotionnel des jeunes sont largement exploités pour créer l'addiction. Par exemple, chez les plus jeunes, la capacité à faire des choix de manière raisonnée, entre le calcul à long terme et la satisfaction immédiate, n'est pas encore bien formée. « Lorsque les sollicitations sont trop nombreuses pendant l'enfance, une certaine fatigue décisionnelle s'installe, et le sujet abandonne la lutte contre le plaisir immédiat que fait naître la réponse à un stimulus électronique, aussi minime soit-il²⁴¹ ».

Cette quête de plaisir immédiat qui, comme nous l'avons vu, est au cœur du fonctionnement des réseaux sociaux, favorise l'addiction et avec elle peuvent se développer des fragilités mentales, dont certaines jusqu'ici inconnues :

Le Near Future Laboratory, un groupe de travail rassemblant experts et médecins, a pu en observer quatre : le syndrome d'anxiété (ndlr : angoisse du manque d'approbations), la schizophrénie de profil (ndlr : pour ceux qui jonglent avec plusieurs avatars, difficultés à les distinguer), l'athazagoraphobie (ndlr : la peur d'être oublié par ses pairs) et l'assombrissement (ndlr : quête visant à pister un individu jusqu'à s'en rendre malade)²⁴².

Des impacts sur la liberté d'expression et l'esprit critique

Les « créateur·rices de contenu » (terme discutable) sont inféodé·es à l'algorithme, quasiment perçu comme une personne aux détours obscurs, qu'il ne faudrait pas décevoir pour conserver son audience

²³⁹ HERRERO, Océane, 2023. *Le système TikTok. Comment la plateforme chinoise modèle nos vies*. Monaco, éd. du Rocher, p. 37.

²⁴⁰ BALLEYS, Claire, 2018. « Comment les adolescents construisent leur identité avec Youtube et les médias sociaux ». *Cairn Info* [en ligne]. NECTART 2018/1 (N° 6), p. 124-133. [Consulté le 23 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-nectart-2018-1-page-124.htm>

²⁴¹ PATINO, 2019, p. 32-33.

²⁴² PATINO, 2019, p. 24-26.

et cela les pousse à l'autocensure pour « lui » plaire. A contrario, afin d'esquiver la censure, s'est développé un vocabulaire de plus en plus complexe, « qualifié “d’algospeak” par la journaliste Taylor Lorenz du Washington Post²⁴³ », afin de tenter de tromper le référencement. On voit ici la place centrale de l'algorithme, installé confortablement dans son panoptique²⁴⁴.

Le format court, qui tend à se généraliser sur les réseaux, pousse également aux simplifications et aux avis plus tranchés, laissant peu de place à la nuance, indispensable au développement de l'esprit critique. Selon les habitudes de visionnage, vous pouvez donc tout aussi bien regarder des vidéos de divertissement ou d'apprentissage que des vidéos qui peuvent impacter les opinions et orientations, surtout chez les jeunes en quête d'identité²⁴⁵.

Par rapport à mon quotidien d'animateur, je constate dans le comportement des jeunes des troubles plus ou moins sévères de l'attention. Leur manière d'appréhender les interactions sociales se calque de plus en plus sur leur usage des réseaux sociaux, dont le défilement continu. Par exemple, regarder un film sans consulter régulièrement leur smartphone est devenu quasiment impossible car le besoin constant de stimulations les entraîne dans une fuite de l'instant présent, qui ne se suffit plus à lui-même. Pire encore, il m'est déjà arrivé qu'un jeune quitte brutalement la conversation pour passer à autre chose, me retrouvant littéralement « scrollé », victime moi aussi de l'algorithme. Sans parler de l'appauvrissement des sujets de conversations qui sont de plus en plus souvent dictés par leur flux de contenu, bien trop souvent vide d'intérêts.

Quel peut être notre rôle ?

En tant qu'adultes et acteur·rices de l'éducation (formelle et non formelle), les solutions que nous pouvons apporter aux problématiques évoquées doivent, à mon sens, emprunter la voie de l'éducation aux médias. Il faut encadrer les usages des réseaux sociaux et stimuler l'esprit critique chez les jeunes, leur permettre de les utiliser tout en les sensibilisant sur leur fonctionnement réel. Gardons à l'esprit qu'ils leur apportent aussi des éléments positifs qui participent à leur construction²⁴⁶.

Pour aller dans ce sens, je propose des ateliers visant, entre autres, à éduquer à l'utilisation des services numériques tels que les réseaux sociaux, à protéger au mieux sa vie privée et ses données et à mieux comprendre le fonctionnement des outils numériques. Cela m'a permis de constater que la plupart des jeunes, qu'on pourrait croire plus à même d'appréhender les nouvelles technologies et nouveaux usages numériques, sont en réalité bien mal avisés.

De plus, en dehors des ateliers, j'essaie lors de conversations informelles avec les jeunes de démystifier l'espace virtuel dans lequel nous nous plongeons toutes un peu chaque jour. Même s'il est difficile d'en mesurer l'impact, les sensibiliser aux sujets développés tout au long de cette analyse me semble important.

²⁴³ HERRERO, 2023, p. 145-146.

²⁴⁴ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Panoptique> [Consulté le 17 novembre 2023].

²⁴⁵ HERRERO, 2023, p. 45-65.

²⁴⁶ ACHEROY, Christine, 2017. « Signification et enjeux des pratiques adolescentes sur les réseaux sociaux : vers un nouveau lieu d'action éducative ? ». *CERE asbl (Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance)* [en ligne]. 9 janvier 2017. [Consulté le 29 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/adolescents-reseaux-sociaux/>

Nous pouvons également leur proposer des applications alternatives, souvent open source²⁴⁷, comme Mastodon, Pixelfed, PeerTube, Signal... dont le modèle économique est basé sur les dons et non sur la revente des données des utilisateur·rices. Ces services alternatifs proposent en général un affichage chronologique du flux, non basé sur des algorithmes. Toutefois, d'expérience, il faut admettre que ces alternatives sont souvent plus difficiles à appréhender (souvent basées sur le concept de décentralisation) et qu'il est difficile de convaincre son entourage d'en faire usage. Cela demande une réflexion plus globale sur les valeurs véhiculées par nos sociétés, à contre-courant du modèle actuel basé sur le consumérisme.

Le retour au corps

En parallèle à l'éducation à l'usage du numérique, il me semble indispensable de parler du corps. Ce corps avec lequel nous nous levons chaque matin et avec lequel nous vivons notre expérience d'être humain. Notre corps est le réceptacle de notre conscience et rétablir l'équilibre entre corps et esprit nous permet de vivre et de participer à notre époque de la meilleure des façons.

Il me semble donc important de proposer aux jeunes des pratiques qui permettent un retour au corps et de s'ancrer dans la réalité. C'est leur permettre de garder un pied sur terre lorsqu'ils-elles ont la tête dans le « cloud ». Être bien dans son corps, c'est être bien dans sa tête et c'est se donner toutes les chances de céder moins facilement au consumérisme et de limiter la dépendance aux « récompenses » offertes à notre cerveau par, entre autres, la consultation des réseaux sociaux. Il serait d'ailleurs intéressant de s'inspirer, tout en l'adaptant, du modèle islandais qui a pour but de lutter contre les addictions en général et dans lequel « les environnements de vie et la ritualisation de certaines activités y jouent un rôle central²⁴⁸ »...

Pour aller dans ce sens, j'ai proposé à chaque génération de jeunes que j'ai pu côtoyer des ateliers de méditation et d'Aïkido (un art martial japonais fortement empreint de spiritualité). En général, j'ai pu maintenir ces ateliers pendant plusieurs mois, mais je les ai toujours arrêtés faute de participant·es. Ce sont des pratiques où l'on se retrouve face à soi-même, qui mènent à l'intériorisation et qui nous placent hors du temps. Des pratiques à l'opposé du rythme effréné du consumérisme.

On l'aura compris, l'impact des réseaux sociaux sur nos vies est tout sauf anodin. Santé mentale et physique, éthique, modes de vies, politique... Le sujet, que je n'ai fait qu'effleurer, est complexe et touche toutes les facettes de la société. Finalement, la question qui devrait se poser avec toute technologie est : est-ce que ça nous rend, individuellement et à l'échelle de l'humanité, vraiment plus heureux ? Pour y répondre, il me semble que l'éducation reste le meilleur des outils.

²⁴⁷ https://fr.wikipedia.org/wiki/Open_source [Consulté le 17 novembre 2023].

²⁴⁷ HERRERO, 2023, p. 45-65.

²⁴⁸ SZOC, Edgar, 2022. « Le "Modèle islandais" : les rythmes communautaires au service de la prévention ». *Prospective jeunesse* [en ligne]. La revue n°98. Juin 2022. [Consulté le 30 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://prospectivajeunesse.be/articles/le-modele-islandais-les-rythmes-communautaires-au-service-de-la-prevention/>

La « parentalité numérique » : apparition et construction d'un nouveau concept

2023|9
[0 – 12 ans]

Par Caroline Leterme

Mots-clés : parentalité / familles ; technologies numériques ; politiques de l'enfance ; 0-12 ans

Ayant été invitées à intervenir lors d'un colloque²⁴⁹ à destination des professionnel·les de l'enfance sur le thème de la construction de la fonction parentale en lien avec les écrans, nous en sommes rapidement venues, lors de nos recherches préparatoires, à la nécessité d'explorer la notion de « parentalité numérique » qui apparaissait à différents endroits du web et de la littérature. Car, comme le souligne le sociologue Claude Martin, « l'apparition d'une nouvelle notion dans le débat public est généralement le signe d'un processus de construction d'un problème public nouveau²⁵⁰ »... Nous avons ainsi cherché à répondre à différentes questions, à commencer par : quand et comment cette expression est-elle apparue ; qui l'emploie et la diffuse ? Mais aussi : qu'est-ce qui se cache derrière cette expression ? Et enfin, quelles sont raisons de se montrer circonspect·es face à ce nouveau concept ?

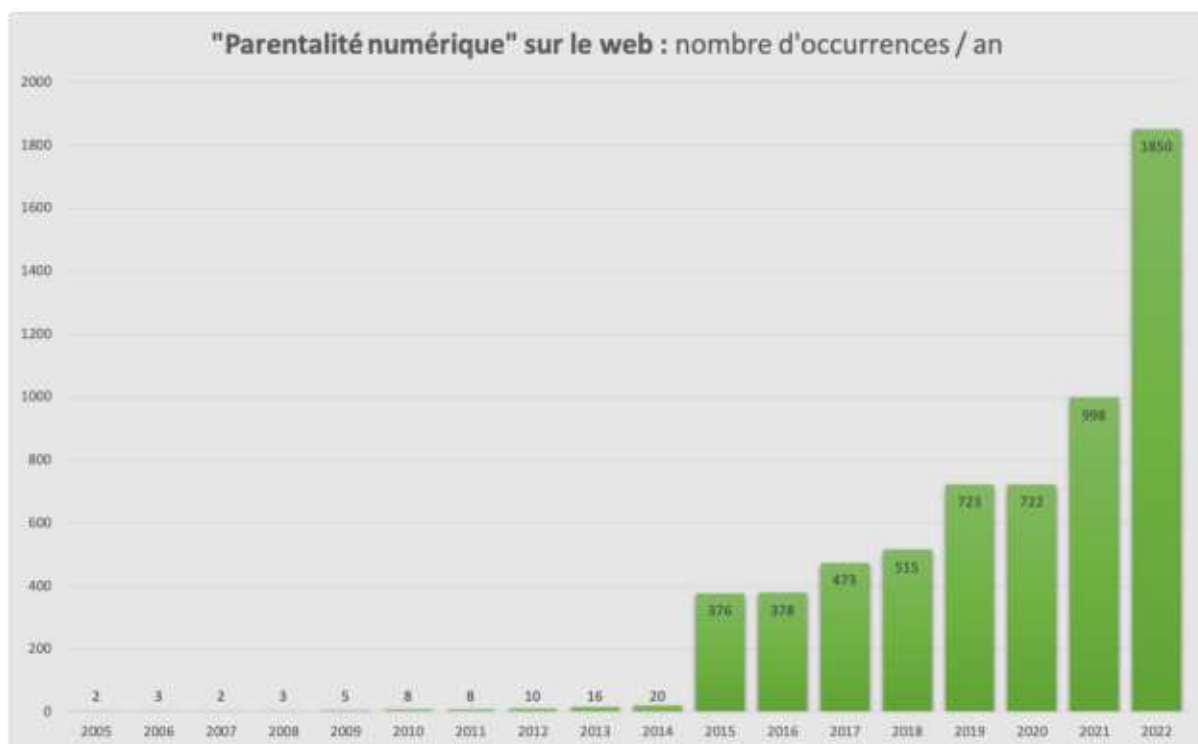
Une utilisation récente et exponentielle

Pour comprendre quand et comment la notion de « parentalité numérique » est apparue, nous en avons traqué les traces de différentes manières. Premier exercice : effectuer une recherche approfondie via Google²⁵¹ afin d'obtenir le nombre annuel d'occurrences de l'expression exacte « parentalité numérique », en français, sur l'ensemble du web. Les chiffres obtenus ont permis de réaliser un premier graphique, qui donne un aperçu immédiat de son utilisation exponentielle...

²⁴⁹ Colloque « Écrans et développement de l'enfant », organisé par le service communal de Prévention de Saint-Josse-ten-Noode (Bruxelles) le 23 mars 2023.

²⁵⁰ MARTIN, Claude, 2003. « La parentalité en questions. Perspectives sociologiques ». Rapport pour le Haut Conseil de la population et de la famille [en ligne]. Avril 2003. Paris, p. 12. [Consulté le 13 décembre 2023]. Disponible à l'adresse : https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/034000552.pdf

²⁵¹ Sans accointance particulière avec ce moteur de recherche, mais parce qu'il est actuellement considéré comme le plus performant.



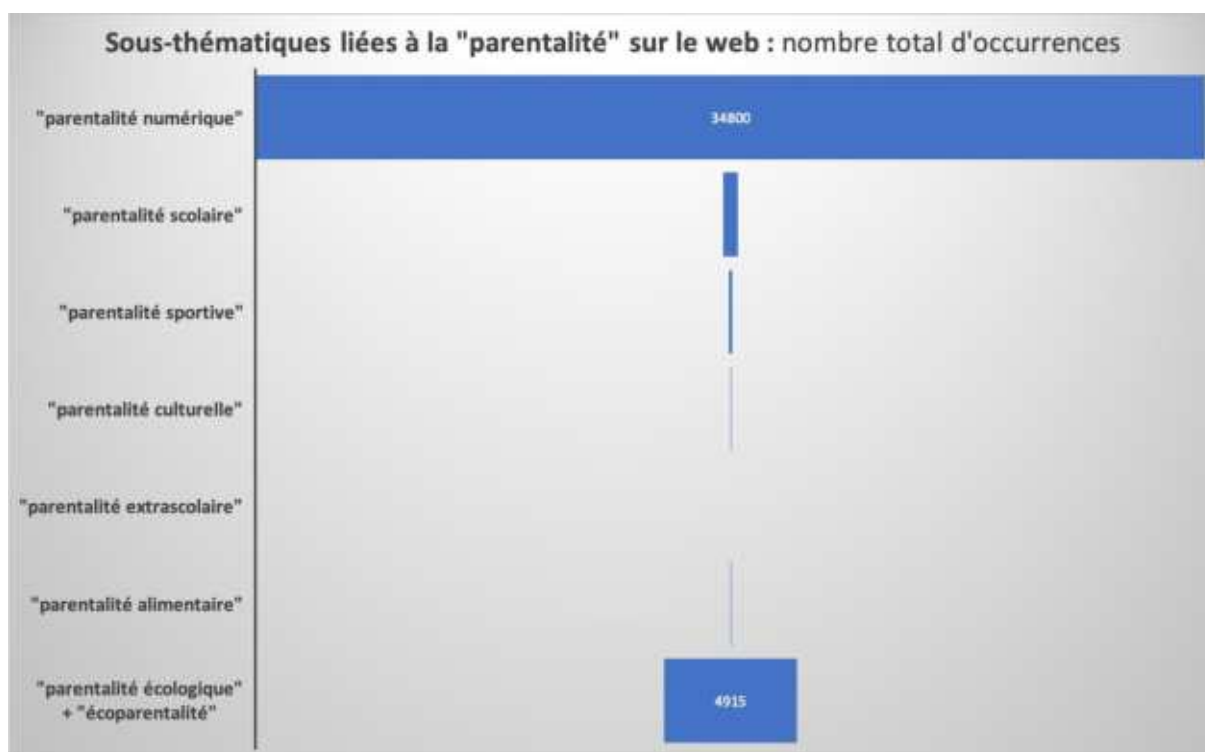
Ce graphique montre clairement un double aspect du phénomène que nous étudions : tout d'abord, le point de départ se situe en 2015, où l'expression apparaît réellement²⁵². Par ailleurs, la « parentalité numérique » est en plein essor dans la terminologie présente sur le web, car son emploi ne cesse de croître, par paliers successifs²⁵³.

Ensuite, nous nous sommes prêtées à une deuxième recherche. D'autres domaines de l'exercice de la parentalité seraient-ils également présents de manière importante dans les écrits sur internet ? Nous avons choisi de tester quelques autres termes, en accolant tour à tour au substantif « parentalité » différents adjectifs : « scolaire », « sportive », « culturelle », « extrascolaire », « alimentaire » et « écologique²⁵⁴ ». Ici aussi, le graphique illustrant les résultats est très éloquent : seul le pan numérique de la parentalité reçoit une terminologie spécifique utilisée de manière notable, à l'exception (nettement plus restreinte) de l'« écoparentalité ».

²⁵² Il nous faut remarquer qu'un certain nombre de datations des occurrences sont biaisées, car elles correspondent à la date de création du site ou de la page, et non de la mention « parentalité numérique », plus récente. C'est notamment le cas pour toutes les mentions antérieures à 2014-2015.

²⁵³ Notons à cet égard que les résultats obtenus via Google présentent certaines variations dans le nombre d'occurrences trouvées d'une recherche à l'autre. Nous avons donc arrêté à un moment donné ces chiffres repris dans le graphique, provenant de requêtes effectuées les 7 et 8 mars 2023.

²⁵⁴ Pour la « parentalité écologique », nous avons aussi testé le terme « écoparentalité ».



Soutien, conseils et recommandations aux parents

Enfin, notre troisième démarche a consisté dans le relevé, plus en détails, des différents types de mentions au sujet de la « parentalité numérique » qui apparaissent progressivement. Notons qu'il ne s'agit pas de nous prononcer sur la qualité ou l'opportunité des textes et documents que nous pointerons, mais bien de cartographier le développement de cette nouvelle notion pour observer la construction d'un nouveau discours à ce sujet. De même, il ne s'agit aucunement de viser l'exhaustivité, mais bien de proposer un aperçu de l'évolution et l'élargissement de l'utilisation du concept qui nous occupe.

D'après notre recherche, la première mention toujours visible sur internet date de 2014 et est belge : un « Café Numérique » propose « une soirée spéciale consacrée à la parentalité numérique²⁵⁵ ». En 2015, le double terme apparaît dans une sous-rubrique – « Soutien à la parentalité numérique²⁵⁶ » – de la revue « Informations sociales », publiée par la Caisse nationale d'allocations familiales, en France. En 2017, l'OPEN est créé en France : l'Observatoire de la Parentalité & de l'Éducation Numérique, la « première association 100% dédiée à la parentalité numérique, pour les parents et les professionnels²⁵⁷ ».

²⁵⁵ <https://cafenumerique.org/bruxelles/event/la-technologie-au-service-des-parents/> [Consulté le 8 novembre 2023].

²⁵⁶ <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2015-1-page-128.htm> [Consulté le 8 novembre 2023].

²⁵⁷ <https://www.open-asso.org/> [Consulté le 8 novembre 2023].

La même année, en 2017, le Conseil de l'Europe²⁵⁸ publie un *Manuel de maîtrise de l'internet*²⁵⁹, afin d'« accompagner les utilisateurs dans le monde en ligne ». La fiche d'information 18 concerne « La parentalité à l'ère du numérique : une approche positive et proactive ». Il y est notamment expliqué, en préambule à de nombreuses recommandations et divers conseils à l'adresse des parents (le tout rédigé à la forme impérative), que

la « parentalité numérique » est l'idée de donner aux parents « immigrés du numérique » tous les outils dont ils ont besoin pour comprendre ce que font aujourd'hui leurs « enfants du numérique ». Le but est de protéger les enfants, de donner des moyens d'action aux parents et de maintenir la communication entre eux.

Le Conseil de l'Europe remet le couvert en 2020, en ciblant cette fois directement les parents dans un nouveau guide qui leur est entièrement dédié : *La parentalité à l'ère du numérique*²⁶⁰. Ailleurs sur le web paraît notamment encore un rapport de recherche intitulé *La parentalité numérique*²⁶¹ (en 2019), commanditée par l'OPEN et réalisée par l'association Anthrophoto ; tandis que dès 2021, « La parentalité numérique a son portail dédié » en France, « pour agir contre la surexposition aux écrans des plus jeunes²⁶² ». Cette plateforme « Je protège mon enfant²⁶³ » est consacrée à l'information et l'accompagnement à la parentalité numérique, et propose aux parents deux sous-menus : « je protège mon enfant dans son usage des écrans » et « je protège mon enfant de la pornographie ». Elle sera prolongée en 2023 par une campagne nationale, afin de « **de sensibiliser les parents à l'importance d'un usage raisonné et raisonnable des écrans pour les enfants**, mais aussi de mieux les accompagner dans cette parentalité numérique ». Car, est-il expliqué, « la majorité des parents d'aujourd'hui n'ont pas grandi [avec les écrans] »... « **Premiers acteurs de l'éducation au numérique, ils doivent donc être sensibilisés au sujet afin de pouvoir mieux accompagner leurs enfants**²⁶⁴ ».

Une double injonction culpabilisante

Au cours des dernières années se construit donc tout un discours insistant sur la nécessité pour les parents d'exercer une « parentalité numérique » à hauteur des risques, opportunités et enjeux des outils numériques contemporains. Au cœur de ce discours se retrouve une double injonction adressée aux parents.

²⁵⁸ Notons cet avertissement en début de manuel : « les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de l'Europe ». Rappelons que le Conseil de l'Europe est un organe-clé de l'Union Européenne, ayant pour mission de « promouvoir la démocratie, les droits de l'homme et l'État de droit dans toute l'Europe et au-delà ». Concrètement, le Conseil de l'Europe entend « fixer des normes, contrôler le respect des règles et collaborer avec les États » pour poursuivre différents objectifs liés à sa mission.

Pour une telle institution, publier et diffuser des informations et recommandations auxquelles elle ne souscrirait pas nécessairement nous semble donc un curieux choix... D'autant plus qu'en couverture, seule la mention « Conseil de l'Europe » apparaît, et pas les noms des trois auteur-es du manuel.

<https://edoc.coe.int/fr/internet/7514-manuel-de-maitrise-de-l-internet.html> [Consulté le 6 décembre 2023].

²⁵⁹ <https://edoc.coe.int/fr/internet/7514-manuel-de-maitrise-de-l-internet.html> [Consulté le 6 décembre 2023].

²⁶⁰ <https://edoc.coe.int/fr/les-enfants-et-l-internet/8313-la-parentalite-a-l-ere-du-numerique-des-approches-parentales-positives-pour-differents-scenarios.html> [Consulté le 6 décembre 2023].

²⁶¹ <https://shs.hal.science/halshs-02538960v1/document> [Consulté le 6 décembre 2023].

²⁶² <https://www.gouvernement.fr/actualite/la-parentalite-numerique-a-son-portail-dedie> [Consulté le 6 décembre 2023].

²⁶³ <https://jeprotegemonenfant.gouv.fr/> [Consulté le 6 décembre 2023].

²⁶⁴ <https://enfance.gouv.fr/campagne-nationale-de-sensibilisation-la-parentalite-numerique-pour-un-usage-raisonne-des-ecrans> [Consulté le 6 décembre 2023].

D'une part, ils-elles devraient désormais se montrer compétent-es dans le domaine des technologies numériques afin d'accompagner et éduquer au mieux leurs enfants ; d'autre part, ils-elles devraient surveiller et contrôler leurs enfants afin de limiter le temps d'exposition aux écrans et les protéger de contenus inadaptés. D'aucun-es font remarquer que la première partie de cette injonction provient d'un mythe tenace qui « tend à confondre maîtrise technique d'un outil et enjeux éducatifs », résultant lui-même d'une autre croyance qui prend sa source dans la notion de « natifs des numériques » (de l'anglais « *digital natives* ») et qui voudrait que la génération d'enfants actuelle, qui n'a jamais connu un monde sans numériques, saurait mieux utiliser ces outils que la génération de leurs parents, « migrant-es des numériques »²⁶⁵.

Au final, les observateur-rices notent que nombre de parents confronté-es à ces actions de sensibilisation sans prise en compte de leur situation familiale nourrissent presque inévitablement un sentiment d'impuissance et de culpabilité, car les injonctions véhiculées s'avèrent souvent intenable dans leur quotidien. Un seul exemple : si la recommandation « pas d'écran avant 3 ans²⁶⁶ » est bien fondée au regard du développement et des besoins des tout-petits, combien de parents peuvent encore parvenir, de nos jours, à ne jamais exposer leur(s) jeune(s) enfant(s) aux écrans ?

Une expression problématique

Bien qu'internet n'ait pas de frontières, il nous faut remarquer que l'expression de « parentalité numérique » est principalement employée et diffusée – dans sa teneur officielle, institutionnelle – par l'Europe et la France. Et dans notre pays, qu'en est-il ? Il y a très peu d'occurrences pour l'expression « parentalité numérique » (environ 114) sur les sites belges ; on y préfère celle de « média parentalité » (environ 1.000 résultats²⁶⁷). Ceci dénote l'inclusion des questions afférentes aux numériques dans la famille dans le secteur plus large d'éducation aux médias²⁶⁸.

À l'instar de Marion Haza-Pery et Thomas Rohmer dans leur récente publication *Enfants connectés, parents déboussolés*, nous pouvons nous demander si la « parentalité numérique » (ou « média parentalité ») existe vraiment, et si cette dénomination n'est pas problématique, car renvoyant « l'idée d'une dissociation des sphères de la parentalité²⁶⁹ ». En effet, c'est ce que nous avons interrogé plus haut : pourquoi parler de « parentalité numérique » et non de « parentalité scolaire », « parentalité sportive » ou encore « parentalité culturelle », par exemple ?

²⁶⁵ HAZA-PERY, Marion, ROHMER, Thomas, 2023. *Enfants connectés, parents déboussolés*. Yapaka.be. Mai 2023, p. 13-14. Disponible à l'adresse :

<https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-139-web.pdf> [Consulté le 6 décembre 2023].

²⁶⁶ Par exemple dans la campagne 3-6-9-12 portée par Yapaka :

<https://www.yapaka.be/ecrans> [Consulté le 13 décembre 2023].

²⁶⁷ Recherches approfondies via Google, effectuée le 6 décembre 2023.

²⁶⁸ En Fédération Wallonie-Bruxelles, celle-ci est opérationnalisée par de nombreuses structures et initiatives, tant dans l'enseignement obligatoire que l'éducation permanente. Cet ensemble d'acteur-rices et dispositifs sont d'ailleurs reconnu-es et renforcé-es par l'existence, depuis 15 ans, du Conseil Supérieur d'Éducation aux Médias (CSEM), dont la mission première est de « promouvoir l'éducation aux médias et favoriser l'échange d'informations et la coopération entre tous les acteurs et organismes concernés par l'éducation aux médias en Communauté française, notamment les secteurs des différents médias, l'enseignement obligatoire et l'éducation permanente ».

Voir <https://www.csem.be/csem/le-conseil> [Consulté le 6 décembre 2023].

²⁶⁹ HAZA-PERY, ROHMER, 2023, p. 35.

De fait, le nouveau concept de « parentalité numérique » est tendancieux. Rappelons que la notion même de « parentalité » est une construction récente (apparue au début des années 1960) qui, d'après Martin, « permet aujourd'hui non seulement de désigner la fonction et les pratiques parentales, mais surtout de qualifier un nouveau "problème public"²⁷⁰ »... Différents champs – psychanalytique, sociologique, psycho-éducatif ou encore socio-politique²⁷¹ – emploient et, le cas échéant, étudient cette notion de parentalité, en portant un certain regard sur les relations parents-enfants, leurs déterminants et leurs implications. La parentalité telle qu'elle est actuellement considérée et traitée dans les divers médias est ainsi loin d'être exempte d'enjeux politiques et socio-économiques caractéristiques de l'ère néolibérale, comme nous avons pu le montrer dans une de nos récentes analyses²⁷². Logiquement, ladite « parentalité numérique » n'échappe pas à ces enjeux, dont elle reproduit certains écueils : nous pensons principalement au phénomène de marchandisation, d'une part, et à la sur-responsabilisation des parents, d'autre part.

La marchandisation touche de manière croissante aux différents types de soutien aux familles et parents²⁷³ ; ainsi, le « coaching parental » aborde désormais aussi la question de la gestion des écrans dans la famille. Cette offre est heureusement contrebalancée par le travail d'accompagnement à la parentalité – dans une optique globale d'émancipation collective – proposée par la sphère associative, particulièrement dans les champs de l'éducation permanente, de l'aide aux familles ou encore de l'éducation aux médias.

La sur-responsabilisation des parents tend, elle aussi, à se renforcer au cours des dernières décennies. Elle s'appuie sur une forme d'obligation de plus en plus prégnante d'être des parents « compétent-es », dans un environnement sociétal qui privilégie « une vision du monde particulière hostile et potentiellement préjudiciable pour [les] enfants²⁷⁴ ». Cela est couplé à la dénonciation d'une (prétendue) démission parentale ; allégation qui fait fi de l'importance de la coéducation et la cosocialisation des enfants, tout en ouvrant plus ou moins implicitement la porte à une approche plus contrôlante et répressive, donc culpabilisante, de l'accompagnement à la parentalité²⁷⁵. Avec à la clé, la possibilité pour les pouvoirs publics de se dédouaner de toute une série de problèmes psycho-sociaux en focalisant sur les parents l'entièreté de la responsabilité éducative, y compris pour ce qui sera considéré comme les conséquences de manques dans cette éducation²⁷⁶.

²⁷⁰ MARTIN, 2003, p. 12.

²⁷¹ LAMBOY, Béatrice, 2009. « Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? Différentes approches pour un même concept ». *Devenir* [en ligne]. 2009/1, vol. 21, p. 32-34. [Consulté le 13 décembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-devenir-2009-1-page-31.htm>

²⁷² ACHEROY, Christine, 2023. « Familles et parents : un enjeu politique à l'ère néolibérale ». *CERE asbl* [en ligne]. 4 décembre 2023. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/familles-et-parents-un-enjeu-politique-a-lere-neolibérale/>

²⁷³ À ce sujet, voir notre analyse : LETERME, Caroline, 2023. « Risques et dérives de l'individualisation du soutien à la parentalité ». *CERE asbl* [en ligne]. 22 août 2023. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/analyses/risques-et-derives-de-lindividualisation-du-soutien-a-la-parentalite/>

²⁷⁴ HAZA-PERY, ROHMER, 2023, p. 18 et 25.

²⁷⁵ Voir notamment NEYRAND, Gérard, 2011. *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Toulouse, éd. Érès ; NEYRAND, Gérard, 2018. « Le soutien aux parents et la normativité. Pour sortir du parentalisme ». In : NEYRAND, Gérard, COUM, Dominique, WILPERT, Marie-Dominique. *Malaise dans le soutien à la parentalité. Pour une éthique d'intervention*. Toulouse, éd. Érès, p. 25-53.

²⁷⁶ NEYRAND, 2018, p. 39.

Une dissonance à l'échelle de la société

De nos jours, les parents de jeunes enfants se retrouvent enfermés dans une dissonance insoutenable, que reflète l'apparition du concept de « parentalité numérique » et qui est véhiculée à l'échelle de la société tout entière. D'une part, les pouvoirs publics et expert-es scientifiques leur enjoignent de garder leurs enfants le plus possible éloigné-es des écrans ; d'autre part, rien n'est mis en place pour freiner les phénomènes d'hyperconsommation, d'hyper-connexion et d'hyper-accélération numériques. Les écrans sont toujours plus nombreux et davantage utilisés dans les chaumières mais aussi dans les espace-temps scolaires, professionnels et publics... Et cela, bien que leur impact soit délétère sur le bien-être, les apprentissages, les comportements et le développement des enfants qui y sont surexposés – comme en témoignent de nombreuses études scientifiques.

Haza-Pery et Rohmer questionnent, légitimement, l'impact des campagnes de prévention concernant l'exposition des jeunes enfants aux écrans, puisqu'elles existent depuis de nombreuses années mais que l'ensemble des chiffres disponibles « démontrent un réel échec de ces démarches, pourtant largement relayées et connues des parents²⁷⁷ ». D'après elle-lui, la nature de ces messages serait à questionner : il s'agit d'« interdictions jugées infantilisantes » et « peu éclairantes sur les éventuelles alternatives éducatives », qui par ailleurs « ne tiennent pas compte de la réalité des familles²⁷⁸ ». Certes... Et au-delà, ne conviendrait-il pas aussi d'interroger ce contexte d'hyperconsommation et d'hyper-connexion dans lequel, parents ou non, bon gré ou mal gré, nous sommes collectivement embarqués ? N'est-il pas temps d'incriminer et encadrer, pour limiter, plus directement les forces économiques à la tête des technologies numériques, qui recourent sans vergogne à de puissantes techniques de persuasion et d'influence comportementale, aptes à nous maintenir – petit-es et grand-es – « captivé-es » devant ce qui défile sur nos écrans ? Nous le pensons, et y reviendrons donc dans une prochaine analyse, qui creusera plus avant la question de savoir si la régulation des écrans relève de la seule responsabilité des parents...

²⁷⁷ HAZA-PERY, ROHMER, p. 20-21.

²⁷⁸ HAZA-PERY, ROHMER, p. 21.

Aller dehors : un droit pour tous les enfants !

2023 | 10
[0 – 12 ans]

Par Caroline Leterme

Mots-clés : citoyenneté ; école du dehors ; environnement / écologie ; 0-12 ans

Les réflexions au sujet de l'importance du dehors pour les enfants ponctuent notre travail de recherche et d'éducation permanente depuis plusieurs années²⁷⁹. La présente analyse tâche de mettre en évidence quelques-unes des dimensions politiques des pratiques du dehors avec les enfants. Nous avons choisi d'explorer plus particulièrement ce qui nous semble faire directement écho à leurs droits, tels que définis par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE).

Comment les sorties, proposées par l'école du dehors ou lors d'activités extrascolaires, peuvent-elles contribuer aux droits des enfants ? En quoi l'épanouissement de la personnalité de chaque enfant, le contact avec la nature ou encore des moments de « pure enfance » concourent-ils à cette visée politique ? Enfin, quelles sont les conditions pour que ces objectifs puissent s'incarner concrètement dans cette modalité éducative ?

L'épanouissement de la personnalité de l'enfant

L'article 29 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE, adoptée par les Nations Unies en 1989 et ratifiée par la Belgique deux années plus tard) précise les objectifs de l'éducation. Dans son paragraphe premier, trois alinéas nous intéressent particulièrement au regard des pratiques du dehors. Le premier alinéa (a) stipule que l'éducation doit viser à « **favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités**²⁸⁰ ».

À l'extérieur, l'enfant est davantage perçu-e par les éducateur-rices dans sa globalité ; sa personnalité est entièrement prise en compte et ses aptitudes se révèlent différemment qu'à l'intérieur²⁸¹, dans un cadre aseptisé plus restreint et où les attendus (notamment d'ordre scolaire et comportemental) émanant des adultes et de l'institution sont généralement plus nombreux et exigeants. Dehors, « l'élève peut exploiter de nouvelles compétences : sa motricité, sa curiosité, sa créativité, sa façon de

²⁷⁹ Rappelons ici principalement notre étude : ACHEROY, Christine, LETERME, Caroline, FANIEL, Annick (dir.), 2020. *Apprendre dehors. Enjeux des pratiques éducatives ancrées dans le milieu*. Bruxelles, CERE asbl. 12 décembre 2020. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/apprendre-dehors/>

²⁸⁰ *Convention internationale des droits de l'enfant*. Article 29. [Consulté le 15 décembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.unicef.fr/wp-content/uploads/2022/07/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>

²⁸¹ COLLECTIF TOUS DEHORS, 2017. *Trésors du dehors. Auprès de nos arbres, enseignons heureux !* s.l., p. 24.

se débrouiller²⁸² », témoigne une enseignante... Tandis qu'une travailleuse sociale partage qu'au bout d'un patient travail et de toute la ténacité nécessaire, les sorties régulières en forêt lors de moments extrascolaires avec un groupe d'enfants dits difficiles « n'ont définitivement rien à voir avec de l'occupationnel, elles [...] permettent aux enfants d'exister autrement que dans le cadre scolaire, si complexe pour eux²⁸³ ».

La sociabilité et la coopération

Toujours dans l'article 29, le quatrième alinéa (d) du premier paragraphe parle de la nécessité de « **préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié [...]** ». De nombreux·ses observateur·rices et praticien·nes d'activités en nature avec des groupes d'enfants notent à quel point ces moments contribuent à développer un esprit d'entraide et de coopération, et favorisent le développement de la sociabilité²⁸⁴.

Dehors, les enfants peuvent échanger en toute liberté, sur ce qu'ils-elles observent, comprennent ou savent, sur comment ils-elles l'ont compris... L'apprentissage social et la coopération se développent informellement et plus spontanément. La différenciation – « avoir le souci de la personne sans renoncer à la collectivité », selon le pédagogue et philosophe Philippe Meirieu²⁸⁵ – y est également plus accessible et évidente, car les possibilités d'adaptation sont diverses et le regard de l'enseignant·e sur l'enfant diffère de celui qu'il-elle peut lui porter en classe. Tout cela contribue dès le plus jeune âge à cet esprit de compréhension, de tolérance et d'égalité visé par la CIDE.

La visée d'écocitoyenneté

Enfin, le dernier alinéa (e) du paragraphe premier de l'article 29 de la CIDE précise que l'éducation doit « **inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel** ». Cela est pleinement le cas dans la pratique de l'éducation par la nature, désignant « l'ensemble des pratiques scolaires ou non scolaires ayant lieu dans “un environnement végétalisé, minéralisé et animalisé” et visant à mettre directement, cognitivement et sensoriellement, les enfants en relation avec cet environnement²⁸⁶ ». Et si la relation à la nature se tisse au fil des sorties, d'autres éléments sont nécessaires pour une réelle visée éducative... « C'est là que le rôle de l'animateur·rice intervient : sa posture et le choix de ses approches pédagogiques, des récits et des activités qu'il propose sont également déterminants²⁸⁷ ». Ainsi, en fonction de ces différents ingrédients, les enfants pourront se rapprocher « de la nature par les sens, le plaisir ou l'amitié et se connecte[r] à la nature pour participer au développement de certaines

²⁸² PETIT, Marie, 2023. *Élevés en plein air. Comment l'école dehors reconnecte l'enfant à sa nature*. Paris, Leduc Éditions, p. 150.

²⁸³ KYNDT, Johanne, 2022. « Sortir qu'ils disaient ! ». *Changements pour l'Égalité* [en ligne]. TRACeS n° 254. Janvier-février 2022. [Consulté le 19 décembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://changement-egalite.be/sortir-quils-disaient/>

²⁸⁴ COLLECTIF TOUS DEHORS, 2017, p. 24.

²⁸⁵ Cité dans PETIT, 2023, p. 153.

²⁸⁶ Laura NICOLAS, citée dans DE BOUVER, Émeline (coordination), 2023. « De l'expérience en nature à l'écocitoyenneté. Résultats d'une recherche-action participative, par et pour les animateurs et animatrices natures ». Rapport de recherche. *Écotopie* [en ligne]. Juin 2023, p. 7. [Consulté le 18 décembre 2023]. Disponible à l'adresse :

https://ecotopie.be/wp-content/uploads/2023/07/Écotopie_RechercheExperienceNatureEcocitoyennete_2023.pdf

²⁸⁷ DE BOUVER, 2023, p. 56.

dimensions essentielles de l'écocitoyenneté, notamment le lien d'appartenance, d'interdépendance et de responsabilité à la nature²⁸⁸ ».

La récente publication d'une recherche-action participative coordonnée par l'asbl Écotopie²⁸⁹ met en exergue cette notion d'écocitoyenneté, telle que poursuivie par l'éducation par la nature. Il s'agit de stimuler le développement d'une « citoyenneté consciente des liens étroits entre société et nature, une citoyenneté critique, compétente, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation écosociale », selon Lucie Sauvé²⁹⁰. La portée sociale et politique de l'écocitoyenneté va au-delà des comportements à adopter pour respecter l'environnement : elle repose sur « le développement d'une relation [...] de solidarité avec les autres êtres vivants et une relation de responsabilité envers le maintien des systèmes de vie²⁹¹ ». Par le développement de l'écocitoyenneté,

les enfants sont amenés à agir, à prendre soin et à comprendre le milieu naturel et social. Ainsi, l'École du dehors est une réponse aux questions d'éducation que posent les grands enjeux planétaires et qui ont été traduites dans les textes des institutions mondiales, européennes et nationales²⁹².

L'accès au vert, aux infrastructures, aux interactions dans le lieu de vie

La poursuite de conditions d'égalité entre les enfants, tout comme la nécessité d'éduquer les enfants dans un esprit de dignité, d'égalité et de solidarité sont sous-jacentes à l'ensemble de la Convention. C'est ce qu'indique notamment cet extrait du préambule : « [...] **il importe de préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et de l'élever dans l'esprit des idéaux proclamés dans la Charte des Nations unies, et en particulier dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité**²⁹³ ».

Si les inégalités entre enfants sont évidentes dans l'accès à la nature et aux espaces verts, elles sont également bien présentes dans l'accès aux infrastructures et ressources (humaines, culturelles, associatives, récréatives, sportives...) de leur quartier, notamment en milieu urbain²⁹⁴. Or, comme le souligne Bernard Collot, « *ce qui aboutit à la construction d'un enfant en adulte, en citoyen, ce sont toutes les interactions affectives, cognitives et sociales qui peuvent avoir lieu là où vit l'enfant*²⁹⁵ ». Sortir dans son milieu de vie contribue donc à enrichir la vie individuelle de l'enfant de différentes dimensions (notamment relationnelles et sociales), lui permettant ainsi de « développer un sentiment d'appartenance et d'interdépendance » et de « construire un sentiment d'identité et de responsabilité

²⁸⁸ DE BOUVER, 2023, p. 49.

²⁸⁹ DE BOUVER, 2023.

²⁹⁰ Citée dans DE BOUVER, 2023, p. 15.

²⁹¹ Rouba REAIDI, Fadi EL HAGE et Christian REYNAUD, cités dans DE BOUVER, 2023, p. 14.

²⁹² « Une définition de l'école du dehors ». *tousdehors.be* [en ligne]. s.d. [Consulté le 19 décembre 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://tousdehors.be/?DefEcoledehors>

²⁹³ *Convention internationale des droits de l'enfant*. Préambule.

²⁹⁴ Au sujet de la pratique de l'école du dehors en milieu urbain, voir notre étude précitée ACHEROY, LETERME, FANIEL (dir.), 2020 ainsi que notre analyse : LETERME, Caroline, 2021. « L'école du dehors : une pratique en essor et en voie de reconnaissance ». *CERE asbl* [en ligne]. 17 décembre 2021. Disponible à l'adresse :

https://www.cere-asbl.be/wp-content/uploads/2021/11/11_ecole_du_dehors.pdf

²⁹⁵ COLLOT, Bernard, 2013. *Chroniques d'une école du troisième type*. Tome 1. Paris, éd. l'Instant Présent, p. 198.

vis-à-vis du vivant et de l'environnement (culturel, social et naturel)²⁹⁶ ». Tout cela participe à faire de chaque enfant un·e citoyen·ne à part entière.

Par ailleurs, dans la poursuite de la visée d'écocitoyenneté exposée plus haut, les sorties en nature seront « politis[ées] (ou éco-politis[ées]) », c'est-à-dire qu'elles veilleront à « relier les questions environnementales aux grands enjeux sociaux de notre temps. La nature n'existe pas vierge, sous cloche, séparée du contexte sociétal, des rapports de force et des enjeux de pouvoir²⁹⁷ ». Toujours selon la recherche-action participative menée par Écotopie, il s'agit de transmettre « des discours qui visibilisent les inégalités et les rapports de force dans les interactions entre la nature et l'humain, et entre les humains eux-mêmes²⁹⁸ ». En outre et rejoignant en cela « l'esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité » prôné par la CIDE et plus largement par les droits humains fondamentaux,

les animateur·rices nature visant l'écocitoyenneté portent aussi un objectif de démocratisation : leurs pratiques et leurs discours véhiculent la vision d'un collectif où chacun·e à une vraie place, où l'on apprend à vivre avec l'autre. Un collectif où l'on apprend à faire société ensemble, en tenant compte de nos différences, qu'elles soient en termes de genre, d'origine sociale, culturelle, de capacité à mettre des mots, etc.²⁹⁹

Des moments de « pure enfance »

Finalement, permettre à tous les enfants de goûter à des moments de « pure enfance » en plein air, faits d'explorations et de découvertes, de jeu libre, d'émerveillement et de plaisir, d'inattendu et d'interactions spontanées est également un acte profondément politique. En effet, l'article 31 de la CIDE reconnaît à l'enfant « **le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge [...]** ». Et pour rendre ce droit effectif, les États parties « **encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives [...] dans des conditions d'égalité** ».

La Convention expose, dans son préambule, « **qu'il y a dans tous les pays du monde des enfants qui vivent dans des conditions particulièrement difficiles, et qu'il est nécessaire d'accorder à ces enfants une attention particulière³⁰⁰** ». Dans cet esprit, il est essentiel d'offrir de grands bols d'air aux enfants grandissant dans des milieux précarisés, souvent englué·es dans un quotidien difficile et pesant, et n'ayant pas nécessairement accès à des moments récréatifs dans des espaces extérieurs propices à leurs jeux, explorations et découvertes.

²⁹⁶ « Une définition de l'école du dehors ».

²⁹⁷ DE BOUVER, 2023, p. 66.

²⁹⁸ DE BOUVER, 2023, p. 66.

²⁹⁹ DE BOUVER, 2023, p. 66-67.

³⁰⁰ *Convention internationale des droits de l'enfant*. Préambule.

Au-delà de l'intention et des convictions : les droits des enfants

Emmener les enfants dehors et y varier les activités permet donc de concourir à plusieurs droits et objectifs éducatifs essentiels fixés par la CIDE. Voilà qui devrait encourager les éducateur·rices des différents temps scolaires et extrascolaires à sortir, sortir, sortir... Même si, comme le relate Johanne Kyndt dans son article judicieusement intitulé « Sortir qu'ils disaient !³⁰¹ », au-delà de l'intention d'importantes doses de patience, de bienveillance et de pédagogie sont requises, afin de mener à bien ces sorties tout en sachant adopter une posture faite « d'ouverture, de lâcher-prise, d'essais et erreurs (remise en question permanente)³⁰² ». Les adultes qui s'y engagent le font généralement sur base de solides convictions – relatives par exemple au bien-être qui en découle pour les enfants, à la volonté d'ancrer les apprentissages dans le milieu de vie ou encore à l'importance de sensibiliser les plus jeunes aux liens entre humains et nature –, sans pour autant avoir nécessairement conscience d'œuvrer ainsi concrètement aux droits des enfants. Et pourtant !

³⁰¹ KYNDT, 2022.

³⁰² « Une définition de l'école du dehors ».