

Culture en mouvement

L'enfant
et
le monde

Rose-Marie Dethier



C.D.G.A.I.

Groupe & Société
Publication pédagogique d'éducation permanente

L'enfant et le monde

Rose-Marie Dethier

Collection : *Culture en mouvement* - CDGAI 2017

Coordination et conception : Marie Anne Muyshondt

Design et mise en page : Alain Muyshondt

Éditeur responsable : CDGAI asbl, Parc Scientifique du Sart Tilman, Rue Bois St-Jean,
n°9, 4102 Seraing, Belgique

ISBN : 978-2-39024-102-7

•

Le Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle (C.D.G.A.I.)

Le C.D.G.A.I. est une A.S.B.L. pluraliste d'Education permanente reconnue et subsidiée par la Fédération Wallonie–Bruxelles et la Région wallonne. Il a été créé en 1972, au sein du Service de Psychologie Sociale de l'Université de Liège afin de promouvoir l'action, la formation et la pédagogie par le groupe ainsi que l'analyse scientifique des processus et des techniques d'animation de groupes.

En instituant un éventail de formations accessibles à tout.e adulte intéressé.e, son fondateur, Pierre De Visscher, entendait intégrer une approche originale, de niveau universitaire, à la vie sociale.

La dénomination choisie insiste sur trois dimensions :

- *Centre* : lieu de rassemblement et d'échange, pôle d'attraction.
- *Dynamique des groupes* : discipline scientifique et mode d'activités privilégiant l'action du groupe restreint, conçu comme une totalité dynamique, un champ de forces au sein duquel se produisent des phénomènes différents des processus psychologiques individuels.
- *Analyse institutionnelle* : souci d'appliquer l'analyse psychosociale aux processus institutionnels traversant les formations sociales : groupes et mouvements sociaux, collectivités, organisations.

Outre un *programme d'activités de formation* ayant lieu dans ses locaux dont une formation longue à l'animation de groupes, le C.D.G.A.I. *répond à des demandes* d'associations et d'organisations publiques et privées afin d'y effectuer interventions, animations, formations et accompagnements, dans et par l'action sur les groupes restreints. Il publie aussi des *livrets pédagogiques* liant « Groupe et Société ». Enfin, son *Centre de Ressources* met à disposition du public livres, revues et outils pédagogiques.

La convergence entre la démarche véhiculée par l'Education permanente et celle du C.D.G.A.I. est manifeste : contribuer à la formation du citoyen critique, actif et responsable en vue de forger une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire.

A cette fin de changement social, dans les champs d'action développés, proposer des savoirs, ouvrir à la poursuite de la réflexion (principe de non-clôture), s'abstenir de dire à autrui ce qu'il doit penser, être ou faire (principe de non-substitution) sont, parmi d'autres, autant de ferments qui portent l'association.

Les publications pédagogiques

Dans cette perspective de science–action psycho-sociale, le C.D.G.A.I. invite des acteurs et actrices de terrain à prendre la plume et à exposer, transmettre et partager leurs expériences, perceptions et connaissances des réalités sociales qui sont les leurs ouvrant ainsi des pistes de réflexions à leurs propos.

Au public lecteur, les livrets pédagogiques ainsi conçus, dévoilent des pans de réalités sociales obscurs jusque–là, ou en élargissent la perception ou encore l'affinent en vue de stimuler et mobiliser la curiosité, la réflexion, l'esprit critique et l'action.

Chacune de nos quatre collections – *Travail en action*, *Culture en mouvement*, *Mobilisations sociales*, *Méthodologie* – en présentant des échanges de regards et de savoirs, a pour finalité de contribuer à poser les jalons d'une société plus humaine et plus reliante que celle qui domine actuellement.

La collection *Travail en action*

Champ hautement investi aussi bien au niveau sociétal qu'institutionnel, organisationnel, groupal et individuel, le travail, ou notre absence de travail, s'impose dans l'environnement comme une manière de nous définir, de structurer nos vies, notre temps, nos espaces.

Il peut être source d'emprisonnement mental et physique ou terrain propice à l'épanouissement et à l'émancipation.

Ces publications proposent une analyse critique du travail notamment sous le prisme de la souffrance qui peut en résulter. Tout en dénonçant des mécanismes structurels qui produisent cet état, elles convoquent également des grilles de lecture reposant sur l'expérience vécue ou perçue et enrichie de leurs connaissances, par des acteurs et actrices des secteurs sociaux, de la santé et de l'économie sociale, dans l'intention d'initier ou de renforcer des issues et des pistes possibles.

La collection *Culture en mouvement*

Coiffant ce monde inégalitaire et modélisé par des standards de production et de consommation de masse, émergent des initiatives individuelles, groupales ou collectives comme en témoignent les livrets de cette collection.

Identité et récit, narration, rencontres multiculturelles, problématique de la création culturelle, atelier d'écriture, identité en création, dimension politique de la musique, sentiment d'appartenance, slam, radios associatives, partenariats, graffiti et Street Art, Arts urbains, langues maternelles, ... sont autant de thèmes portés par des intervenants où affluent souvent,

en filigrane du texte, l'implication, l'investissement voire la passion qui les habitent.

Ces thèmes se révèlent comme étant autant d'exceptions qui bousculent et tentent de faire basculer les offres dictées par les lois du marché.

La collection *Mobilisations sociales*

Débusquer manipulations, assujettissements, aliénations, discriminations, déterminations, pressions sociales possibles : tel est notamment le propos des thèmes abordés par cette collection ; s'y côtoient des illustrations éclairantes de modes de fonctionnement qui semblent tellement évidents, aller de soi, que leur portée, leur effet, leur impact en deviennent invisibles à nos yeux.

Les regards avisés et critiques posés par les auteurs.es que ce soit relativement à l'emprise, l'engagement, le genre, le complot, la propagande, l'exclusion,... cherchent à déconstruire des schémas que nous avons tendance à véhiculer, bien malgré nous. Ils nous ouvrent à plus de clairvoyance, de lucidité, affûtent nos capacités de perception et d'analyse critique et revigorent notre élan dans l'action.

La collection *Méthodologie*

Les publications de cette collection abordent prioritairement les pratiques professionnelles d'animateurs et de formateurs de l'Education permanente.

En exposant leur approche et en précisant leurs avantages et leurs limites, les auteurs.es nous livrent là soit leur propre recherche exploratoire et créative et l'outil qui en jaillit, soit la synthèse de méthodes héritées dont ils usent, soit la découverte ou la redécouverte de principes et méthodes d'action innovantes sur lesquelles se fondent les mouvements alternatifs actuels.

Ce panel élargit notre connaissance et notre compréhension critique des pratiques ; il nous incite et nous convie à aller de l'avant !

Table des matières

Introduction	1
1. L'enfance dans le cadre de la CIDE	5
2. L'enfant et le monde	7
3. La Cité de l'Éducation	15
Conclusion	23
Bibliographie	27
Notes	28



Publics visés

- Professionnels soucieux d'articuler leurs responsabilités quotidiennes aux enjeux contemporains du vivre ensemble.
- Toute personne intéressée par le sujet.

Introduction

« Les contes ne meurent jamais, ils continuent à irriguer nos vies. » (B. Groult)

C'est arrivé en des temps très anciens, vivait alors un émir, si plein d'orgueil, qu'il punissait de mort celui qui osait poser le pied sur son ombre.

Quand l'émir eut un fils, il dit :

« Mon fils sera le plus redouté, le plus illustre, et pour qu'il en soit ainsi, je vais le nourrir comme nul enfant n'a été nourri. »

Son vizir, son serviteur lui dit :

« Seigneur, quelle nourriture est la meilleure pour un petit enfant que le lait de sa mère ? »

« Le lait d'une femme, fût-elle la mienne, n'est pas digne d'abreuver mon fils.

Sept laits vont nourrir mon enfant et lui donner les sept vertus que seules possèdent les personnes les plus illustres.

Le lait de la tigresse le rendra puissant comme un tigre.

Le lait de l'éléphante lui donnera l'intelligence et la mémoire.

Le lait de la jument le fera beau comme un étalon.

Le lait de la chamelle lui donnera la sobriété, le lait de l'ourse, la force.

En buvant le lait de la hase, il aura la vitesse du lièvre, tandis que le lait de la chatte le rendra adroit comme un chat.

Tel sera mon fils, en tout point parfait. Il règnera sur le monde. »

Ainsi fut fait, tel qu'en avait décidé l'émir.

Nourri aux sept laits, l'enfant grandit, devint adolescent puis jeune homme.

Alors qu'approchait pour lui le moment de prendre femme, son père chercha, de par le monde, une princesse digne de devenir l'épouse de son fils.

En ce temps-là, la fille unique du puissant Khan parvient à l'âge où l'on se marie.

Son père convia à une fête tous les jeunes gens vaillants et valeureux pour que la belle princesse puisse choisir parmi eux son époux.

En apprenant cela, l'émir dit à son fils :

« Cette princesse te conviendrait.

Elle est noble et belle. Va et ramène-la.

Tu vas briller au milieu des autres comme la lune resplendit au milieu des étoiles. »

Le fils de l'émir partit avec une nombreuse suite où se trouvait aussi le fils du vizir.

Dans chaque épreuve, chaque concurrent s'efforçait de surpasser les autres.

Chaque épreuve révélait ce que chacun savait, ce qu'il ne savait pas, ce que chacun aimait, ce qu'il n'aimait pas.

Au bout du quarantième jour, la princesse s'adressa à tous les jeunes gens :

« Soyez remerciés, vous qui êtes venus ici et qui avez rivalisé de force, d'adresse, de courage.

Vous êtes tous dignes d'amour mais mon choix est fait.

Je choisis Nagim, le fils du vizir. »

En apprenant cela, l'émir entra dans une violente colère.

Il s'adressa au Khan en disant que le choix de sa fille les insultait.

Non seulement, elle avait refusé son fils mais elle lui avait préféré son serviteur.

Pareil affront demandait réparation.

Le Khan qui était un homme sage, dit à l'émir :

« Je comprends ta colère et ton chagrin de père et c'est en père que je vais te parler.

Ton fils, hélas, est féroce comme un tigre, lâche comme un lièvre, laid comme un chameau, balourd comme un éléphant. Il est stupide comme un ours, perfide comme un chat et aussi instable et ombrageux qu'un cheval chétif.

Sois honnête et réponds-moi en père :

Pouvais-je donner ma fille à un tel prétendant ? »

Accablé, l'émir courba la tête. Sa colère partie, il ne restait que le chagrin.

Il demanda plein d'amertume :
« Quel est donc le lait qui a nourri le fils de mon vizir pour le rendre digne de ta fille ? »
Le khan répondit doucement :
« Le sein de sa mère l'a nourri de lait humain. Et il est devenu un Homme. »

Ce conte n'a pas pour objet de vous parler des vertus du lait maternel mais de la question de la transmission. Comment transmettre l'humanité ? Comment devenir humain ?

Nous resituerons l'enfance dans le cadre de la convention internationale des droits de l'enfant. Nous développerons le concept de bien-être psychosocial en distinguant les facteurs de risques et les facteurs de protection propres à l'enfance. Nous emprunterons les chemins de la philosophie avec Hannah Arendt et André Comte-Sponville. Ils nous permettront de comprendre les enjeux de l'éducation mais aussi ce qu'est une éducation réussie du point de vue philosophique. Daniel Marcelli nous permettra de prolonger cette réflexion avec un remède à la crise de l'autorité contemporaine. Il nous rappellera qu'éduquer n'est pas séduire. « Il faut tout un village pour éduquer un enfant » dit le proverbe africain. Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet nous permettront d'approcher les besoins de l'enfant. « Éduquer est l'affaire de tous. » Nous proposerons une modélisation des besoins de l'enfant en articulant les recherches de Pourtois et Desmet aux travaux du groupe trajectoire d'enfants. La réflexion est toujours en cours actuellement. Nous verrons quels sont les enjeux d'une cité de l'éducation.

Notre conclusion portera sur le sel de la vie ou comment transmettre l'humanité ?

1. L'enfance dans le cadre de la CIDE

La perception de l'enfance diffère selon les époques et les cultures. La CIDE, Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant initiée par les Nations-Unies¹, date de 1989. Selon l'article 1 de cette convention, « l'enfant est tout être humain âgé de moins de 18 ans sauf si la majorité est atteinte en vertu de la législation applicable ». La CIDE est, de tous les traités relatifs aux droits de l'homme, le plus ratifié au monde (193 pays). La CIDE sensibilise aux droits de l'enfant. Elle promeut le développement physique, cognitif, social, affectif et moral des enfants dans tous les articles de sa convention. L'article 29 stipule que « l'éducation doit favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant dans ses dons, ses aptitudes physiques et mentales, dans toute la mesure de leurs potentialités ».

Nous nous développons toute notre vie. L'enfance est cette période exceptionnelle où les possibilités vont de pair avec la vulnérabilité et où l'enfant fait l'objet d'une protection particulière. Bronfenbrenner (1979) appréhende l'enfance en l'inscrivant dans la perspective relationnelle et environnementale. L'environnement agit sur l'enfant comme l'enfant agit sur son environnement. L'approche relationnelle et environnementale souligne l'importance des relations entre l'enfant en train de se développer et les systèmes environnementaux comme la famille, l'école, la communauté, la culture. L'enfant, dès sa naissance, travaille à structurer son expérience dans des milieux différents. Il n'est pas un réceptacle passif de cette expérience. L'enfant se développe ainsi en interagissant avec son environnement. Le développement, l'apprentissage, la socialisation sont intrinsèquement liés au contexte culturel, nous dit Bronfenbrenner. En grandissant au contact des autres, les enfants apprennent à fonctionner en société. Les processus de connaissance et d'apprentissage basés sur l'intervention des autres jouent un rôle dans le développement du moi, la formation de l'identité, la régulation des comportements antisociaux, la stimulation des comportements prosociaux et l'acquisition d'un sens moral.

La CIDE vise le bien-être psychosocial compris comme un développement sain sur les plans physique, affectif, cognitif, social et moral. Elle comprend l'insertion sociale, la sensation de sécurité économique et physique ainsi que la notion d'identité (Loughry, 1979). Des facteurs de risques et de protection peuvent affecter positivement ou négativement le développement et le bien-être psychosocial de l'enfant. Les facteurs de risques sont ceux qui mettent en péril le développement de l'enfant. Les facteurs de protection favorisent un développement sain. Ils renforcent l'aptitude de l'enfant à résister aux événements stressants de la vie tout en stimulant ses compétences et ses capacités d'adaptation. Ces facteurs sont présents au niveau individuel, familial, communautaire et sociétal. Ainsi, à titre d'exemple, la présence d'un parent isolé, une sévérité excessive, une déstructuration familiale, une faible implication des parents, une exclusion sociale ou encore la psychopathologie des parents constituent autant de facteurs de risques pouvant affecter le développement de l'enfant alors que l'attachement sécurisé, la présence de règles et de structure dans l'environnement familial, le soutien et l'implication de la famille élargie, la stabilité dans la vie conjugale des parents, la capacité pour eux à montrer l'exemple constituent autant de facteurs de protection. Face aux caractéristiques de l'environnement, l'enfant va développer des stratégies d'adaptation négatives qui peuvent lui nuire ou des stratégies d'adaptation constructives qui favorisent son bon développement et son bien-être psychosocial.

2. L'enfant et le monde

Est-ce que l'école doit éduquer ou simplement instruire ?

« On ne naît pas homme, on le devient », nous disait déjà Érasme. La nature nous apporte toutes les informations nécessaires pour construire un membre de l'espèce Homo sapiens ; mais une autre source est nécessaire pour accéder à la conscience d'être. Cette source non biologique ne peut être que la rencontre des autres humains. Isolés, nous sommes des primates ; les rencontres font de nous des humains. Rencontrer est un art difficile - cela s'apprend avec des pédagogies appropriées. Entre *Physis* et *Nomos*, il faut permettre à l'enfant de se construire et de se développer en travaillant sur lui-même.

La culture, c'est ce que l'homme ajoute à la nature, ce qu'il produit, ce qu'il enseigne à ses enfants. L'homme est un être conscient, conscient de lui, conscient du milieu qui l'entoure. En accédant à la conscience, l'homme s'affranchit des circonstances. Il affirme sa liberté de choisir : l'homme, la conscience, la culture relèvent de la liberté. L'homme semble bien être ce qui apparaît avec et par la culture. L'homme naît avec une culture et c'est sa nature même de se fabriquer une culture pour exister en harmonie avec les autres et avec son environnement. L'éducation apparaît comme « l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal. »

Éduquer provient du latin *educere* « faire sortir, conduire au dehors ». L'éducation, c'est apprendre à être un homme. On ne naît pas homme, on le devient par la culture et par l'éducation. Si l'éducation est ce qui permet à l'enfant humain d'accéder à la culture, elle est tout à la fois le respect d'un héritage et l'éveil d'une conscience. De sorte que l'un ne va pas sans l'autre. L'éducation apparaît ainsi comme l'ensemble des moyens qui permettent de conduire un enfant à sa propre humanité en l'insérant dans la communauté humaine. L'éducation consiste à ce que l'homme

devienne plus homme, qu'il puisse être davantage et non avoir davantage. On ne saurait accélérer une grossesse, encore moins une éducation. L'éducation est de l'ordre de la durée. Éduquer ce n'est pas fabriquer des adultes selon un modèle, c'est permettre à chaque être de s'accomplir selon son génie singulier.

Si le contenu de l'éducation est variable, la nécessité d'être éduqué est universelle car elle est inhérente à l'homme. La nature humaine est ce qui exige d'être éduqué ; elle est aussi ce qui fait que l'éducation ne peut pas tout. Inversement, si l'éducation ne peut pas tout, on ne peut rien sans elle. L'éducation est autre chose qu'un dressage ou qu'une maturation spontanée. « Être homme, c'est apprendre à le devenir. On n'achève jamais de devenir homme, et l'accès à la culture humaine n'est jamais acquis : il n'y a pas de diplôme d'humanité qui mettrait fin à l'éducation. » (Reboul, 1989, p. 25). « La finalité de l'éducation est de permettre à chaque être humain d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit véritablement humaine. » Si le lecteur se demande quel est le critère d'une éducation réussie, le philosophe lui répond qu'on n'en finit jamais de devenir un homme. Une éducation est réussie si elle est inachevée, si elle donne au sujet les moyens et le désir de la poursuivre, d'en faire une auto-éducation. « Car on arrive peut-être un jour à être ingénieur ou médecin ou bon citoyen. On n'en finit jamais de devenir un homme. » (*Ibid.*)

La philosophie naît avec la maïeutique socratique. Elle est liée au questionnement. Pour comprendre ce qu'est l'éducation, un détour philosophique s'impose. Le propre de la condition humaine est que chaque génération nouvelle grandit à l'intérieur d'un monde déjà ancien. La génération nouvelle formera un monde nouveau. Pour Hannah Arendt, une double polarité structure l'éducation, on ne peut réduire cette polarité à la nature et à la culture. Cette polarité est celle de l'enfant et du monde. Éduquer est toujours et à la fois, selon elle, socialiser, assurer la vie, le développement et l'intégration des enfants dans une société, et conserver, assurer la continuité du monde, transmettre la tradition, le patrimoine culturel, dans le mouvement de succession des générations.

Éduquer est un processus qui a toujours un double objet : l'enfant et le monde. L'éducateur doit à la fois assurer vis-à-vis de l'enfant la responsabilité du monde, c'est-à-dire la tradition, et donc assurer une relation d'autorité vis-à-vis de l'enfant, et le

préparer à l'exercice de la liberté, c'est-à-dire à l'enrichissement de la tradition et à la modification du monde.

L'enfant – *in-fans* est étymologiquement celui qui ne parle pas, *in* est privatif et *fans, fantis*, le participe présent de *fari* : parler, avoir l'usage de la parole. L'enfant doit tout apprendre. Toute éducation est une enculturation c'est-à-dire un processus d'assimilation des valeurs sociales et des traditions culturelles à l'intérieur d'un groupe humain. Pour elle, on doit enraciner l'enfant dans une histoire, autrement on le prive de repères.

Éduquer est, en premier lieu, transmettre. C'est permettre d'apprendre les règles qui fondent la vie en commun. L'éducation s'inscrit dans une relation inégalitaire, « autoritaire », entre un adulte qui possède les savoirs et les règles et un enfant qui ne les possède pas, ou pas tous, ou pas complètement. Dans un second temps, éduquer, c'est apprendre à juger par soi-même, à rechercher la vérité, à critiquer, à faire évoluer et changer les règles, à modifier les traditions.

Dans les sociétés traditionnelles, l'avenir est tout entier inscrit dans le passé et l'éducation se borne à la transmission d'une tradition. Dans les sociétés totalitaires, l'avenir s'inscrit dans une utopie. L'éducation se borne à la transmission d'un monde défini à l'avance par un groupe ou par une idéologie. L'éducation se réduit à un endoctrinement. Dans les sociétés traditionnelles comme totalitaires, il n'est pas reconnu aux hommes la qualité de sujet, ni aux jeunes la capacité d'innover et de construire une fois devenus adultes. Seules les sociétés démocratiques considèrent l'homme comme sujet et les jeunes comme capables d'inventer et de renouveler le monde. L'éducation s'inscrit dans cette brèche ouverte entre le passé et l'avenir, où se transmet la tradition et où se prépare en même temps l'exercice de la liberté.

Éduquer est un processus évolutif. C'est répondre à un autre avec sa propre humanité, répondre pour lui et de lui aussi longtemps qu'il ne peut le faire et afin qu'il puisse le faire. Le rôle de l'éducateur selon Hannah Arendt est de dire à l'enfant : « voici notre monde, voici le monde dans lequel tu entres. Tu as le droit d'en être mécontent et de vouloir le changer, ce que tu feras quand tu seras prêt pour l'exercice de ta liberté. » L'éducateur a le devoir de transmettre la tradition pour permettre l'exercice de la liberté.

L'éducation est donc au service du futur et non pas du présent ou du passé. L'éducation est la condition de la liberté. Pour Hannah Arendt, héritière de la philosophie des Lumières, il n'y a pas de liberté sans pensée et sans connaissance. Pour elle, l'école n'a pas pour fonction de créer un homme nouveau mais de donner aux enfants les moyens d'exercer leur liberté de pensée et d'action dans le monde, sachant qu'ils seront toujours plus jeunes que le monde, en leur transmettant des savoirs (« voici notre monde »).

Pour l'éducateur, la tâche est délicate : assumer les valeurs comme objectives, traditionnelles et universelles, et de l'autre comme subjectives, périssables et actualisables. Ce que les éducateurs doivent dire pour transmettre la tradition, c'est « voici ce que nous avons fait » et non « voici ce que tu feras plus tard ».

L'éducation consiste d'abord à transmettre un héritage, une tradition. Cet héritage, une fois connu et assumé, permet d'envisager un avenir plus ouvert. Pour Hannah Arendt : « On ne peut éduquer sans en même temps enseigner. L'éducation sans enseignement est vide et dégénère aisément en une rhétorique émotionnelle et morale. Mais on peut très facilement enseigner sans éduquer et on peut continuer à apprendre jusqu'à la fin de ses jours sans jamais éduquer pour autant. » (Arendt, 1972, p. 251)

« Il faut éduquer les hommes, c'est-à-dire former des hommes capables de décider raisonnablement à leur place dans le monde, et d'agir raisonnablement, c'est-à-dire selon les exigences de l'universel dans la situation concrète, sachant ce qu'ils font et pourquoi ils le font ». Éric Weil.

Daniel Marcelli est un psychanalyste et pédopsychiatre français. Hannah Arendt parlait de la crise de l'autorité contemporaine. Ce mot « autorité » a souvent été mal compris. Il ne s'agit pas, en termes de stratégie éducative, de recourir à l'autoritarisme d'antan qui a conduit à bien des dérives et des névroses dans la construction identitaire des personnes. Nous allons définir les contours de cette appellation pour éviter tout amalgame. Plus qu'une crise de l'autorité, Daniel Marcelli parle d'une crise de l'obéissance (Marcelli, 2009, 2012). Depuis plusieurs années, ce pédopsychiatre développe une théorie de l'autorité éducative tout en nuances, en mettant en garde contre les dérives d'une éducation qui oublierait de donner des repères. Il distingue le couple autorité-obéissance du couple pouvoir-séduction. Daniel

Marcelli nous rappelle que « les enfants que nous rencontrons aujourd'hui sont différents de ceux d'il y a 40 ans. Ils sont moins inhibés, plus curieux, plus entreprenants. » Il n'y a pour lui aucune nostalgie à avoir à l'égard de l'ancienne éducation. Mais, nous dit-il, « ce n'est certainement pas un hasard si les pathologies de la dépendance, les troubles de l'humeur et du comportement se développent. »

Pour lui, la séduction, omniprésente dans la société, a aussi envahi l'espace familial et éducatif. « Nombre d'enfants aujourd'hui semblent être élevés dans un climat permanent de séduction, au point qu'il apparaît légitime de se demander si la séduction ne serait pas devenue le principe éducatif de base. » « De nombreux parents sont extrêmement mal à l'aise dans le maniement de l'autorité et de l'obéissance. » Or, pour le psychiatre, l'autorité ne s'accommode pas plus de la séduction – « une forme subtile de soumission » – que de la force. Même s'il paraît plus doux de manier la carotte que le bâton, l'utilisation de la séduction, de la cajolerie pour convaincre son enfant d'agir librement est aussi dévastatrice que les menaces et les interdits d'antan.

L'enjeu de l'éducation a changé au cours de ces dernières décennies. Auparavant, l'objectif des parents était que les enfants soient bien élevés. Il a été remplacé par un autre paradigme articulé autour du fait qu'ils soient épanouis et heureux. Éduquer n'est pas séduire, ni utiliser la force. De nouvelles modalités éducatives sont à inventer. Autrefois, l'enfant répondait à deux instruments éducatifs : l'interdit et la menace physique (gifle) ou verbale (honte). Ces deux méthodes confinaient à l'autoritarisme et produisaient des enfants inhibés et névrosés. L'injonction de ne pas contraindre l'enfant est un progrès considérable. Les enfants de 1970 à nos jours sont plus épanouis. Aujourd'hui, vilipendées, ces méthodes éducatives ont été davantage remplacées par la séduction que par l'exercice d'une véritable autorité éducative.

La relation parent-enfant est une relation particulière. Elle est nécessairement asymétrique eu égard à la grande faiblesse de l'enfant et à ses grandes capacités. Souvent, les méthodes éducatives dérivent vers une exploitation de la faiblesse ou une négation de l'asymétrie. La séduction est une stratégie de conquête du désir de l'autre. Elle n'est pas l'autorité. Elle est une forme d'exercice du pouvoir qui ne dit pas son nom. Elle vise à contraindre l'autre de manière subtile. Dans les rapports

humains adultes placés sous le signe de l'égalité et de la liberté, le jeu de la séduction ne pose pas de problème majeur car chacun est libre de s'embarquer dans l'aventure ou pas. L'usage de la séduction dans l'éducation est stimulant mais a ses limites. L'enfant grandit et rencontre l'autre. Il ne comprend pas que la séduction ne fonctionne pas toujours. « La séduction ne peut être l'unique mode de relation aux autres. » « Éduquer n'est pas séduire » nous dit Daniel Marcelli. Éduquer – *educere*, c'est conduire au dehors ; séduire – *seducere*, c'est conduire à soi. Il y a une antinomie entre la séduction et l'éducation. La séduction se manifeste généralement sous trois formes distinctes : les déclarations d'amour permanentes, la prosodie amoureuse (« s'il te plaît, mon cœur »), le chantage (« fais ceci pour me faire plaisir ».) Éduquer, c'est être capable d'exercer une autorité qui protège et qui ne profite jamais de sa position de force. Daniel Marcelli distingue quatre fondamentaux dans l'exercice de l'autorité éducative.

1. L'autorité n'est pas de l'ordre de la contrainte mais de l'influence.

L'obéissance n'est pas la soumission. Obéir aux injonctions d'un médecin n'est pas se soumettre aux injonctions menaçantes d'un voyou. Foucault nous invitait à ne pas confondre : « l'influence que l'on exerce ne peut jamais être un pouvoir que l'on impose. »

2. L'autorité est nécessaire.

Il n'y a pas d'éducation sans l'exercice d'une forme d'autorité. Éduquer et autoriser sont les deux faces d'un même processus. Éduquer, c'est autoriser à grandir, à expérimenter, à découvrir, à aimer, à tenter. L'autorité traverse et structure toutes les expériences relatives au grandir. Grandir, « c'est se sentir graduellement, progressivement autorisé » nous dit Marcelli. En ce sens, l'autorité est la condition d'accès à l'autonomie.

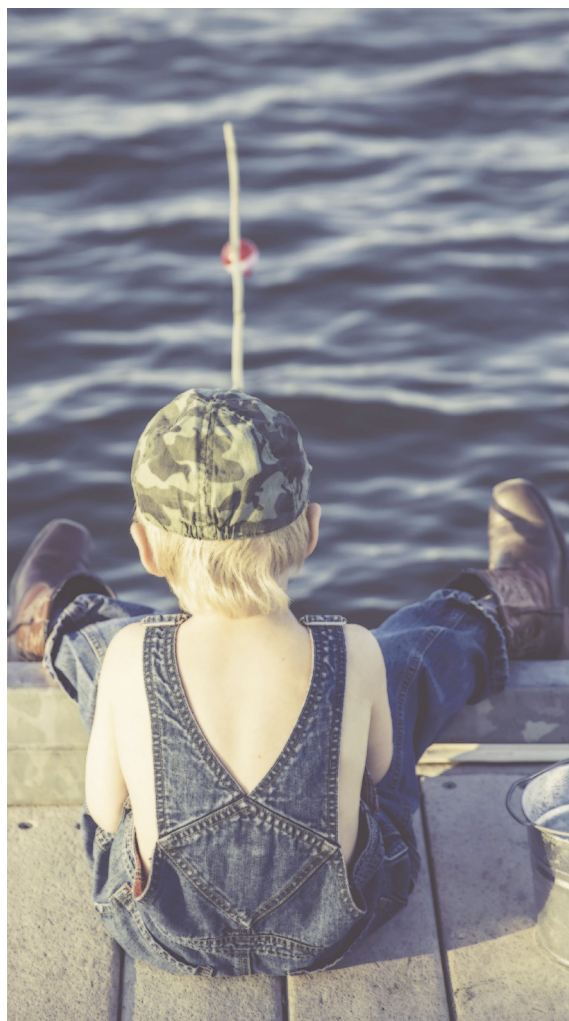
3. L'autorité éducative n'est jamais une relation duelle.

L'éducateur est celui qui ouvre doucement la scène du monde. L'éducateur, le professeur, le parent est celui qui fait entrer le nouveau venu dans le monde, dans l'univers des mondes symboliques qui constituent l'humanité. Doucement, l'éducateur, le professeur rend accessible la culture. Il rend

les usages, les codes sociaux, familiers. Il rend le monde saisissable, proche. C'est une autorité d'invitation, d'initiation. La relation d'autorité n'est jamais une relation duelle. Elle a toujours trois composantes. Elle suppose une référence, un savoir-faire, un savoir-être.

4. La relation d'autorité est une relation spécifique qui suppose du temps et de la reconnaissance.

Contrairement au pouvoir, l'autorité n'est pas une relation sur autrui. Elle vise à susciter chez l'autre une activité. Elle requiert toujours un peu de temps pour se déployer. L'autorité suppose une reconnaissance par le bénéficiaire. Comme nous le disait Hannah Arendt, l'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté. L'autorité est par ailleurs toujours temporaire. On sera toujours le père ou la mère de ses enfants mais pas éternellement leur guide. L'autorité est une communication qui repose sur l'obéissance avec la possibilité de la désobéissance. « Elle ne s'obtient ni par la force, ni par la séduction. ». Le processus d'autorité est un processus accompagné, continu et progressif qui s'inscrit dans le cadre d'une relation de confiance.



3. La Cité de l'Éducation²

Le modèle des douze besoins

Les paradigmes de l'éducation ont évolué dans le temps avec un glissement vers l'épanouissement. Aujourd'hui, plus qu'épanouir, le but de l'éducation est d'émanciper. L'éducation est foncièrement paradoxale. Comment, dans le même temps, socialiser et rendre autonome ? Transmettre et libérer ? Éduquer, est-ce instruire, conditionner ? Historiquement ça l'a été. Socialiser ? Une visée socialisante s'est ajoutée au conditionnement. L'idéal éducatif dans ce modèle était de faire advenir un sujet social, bien intégré dans la société. Est-ce épanouir ? Les mutations sociétales et l'émergence des théories centrées sur le développement de l'enfant ont eu pour visée nouvelle d'assurer à tout prix son développement personnel et non plus sociétal. L'enfant a évolué avec peu de contraintes dans un environnement favorisant l'autodétermination sans avoir les capacités suffisantes pour s'autodéterminer. Il est devenu roi voire tyran avec une insécurité et une anxiété qui le guettent. Une éducation basée sur le strict épanouissement de l'enfant n'a pas donné les résultats escomptés.

Le nouveau paradigme touche à l'émancipation. L'éducation émancipatrice tente de dépasser la vision de l'éducation strictement épanouissante dénoncée par Daniel Marcelli. Il s'agit de stimuler des trajectoires de résistance et de résilience. Elle se préoccupe de la question du vivre et de l'agir ensemble. L'émancipation vise bien plus que la jouissance individuelle. Elle est vecteur d'élaboration patiente et résolue.

Sans la sécurité, il est impossible de s'émanciper. Une base de sécurité solide est indispensable au bon développement d'un individu. Beaucoup de personnes ne connaissent actuellement ni la sécurité, ni l'émancipation. Pour Pourtois et Desmet, le but de la « Cité de l'Éducation » est d'agir ensemble en articulant les champs de la politique, du socio-pédagogique (parents, enseignants, éducateurs, intervenants socio-éducatifs) et du monde scientifique (chercheurs) pour développer une société égalitaire, sécurisante et émancipatrice.

Les Cités de l'Éducation veulent atteindre trois objectifs prioritaires : lutter contre les inégalités scolaires et sociales, protéger (sécuriser) et émanciper ses membres, enfants comme adultes. L'expérience a montré la nécessité d'une approche globale. Les initiatives isolées ont peu d'impact. Organiser un travail en réseau, mettre en place des dispositifs efficaces comme la co-éducation, le soutien à la parentalité constituent autant de moyens de soutenir le bien-être psychosocial de l'enfant. La co-éducation implique une alliance éducative. Elle a besoin d'un référentiel commun pour atteindre son but qui touche au développement psychosocial optimal de l'enfant.

Le modèle des douze besoins psychosociaux et des pédagogies associées de Pourtois et Desmet (1997/2002/2004) est pertinent pour remplir ce rôle. Dans la co-éducation, l'enfant est mis au cœur du dispositif d'apprentissage. Pour éduquer ensemble, il convient d'avoir un même référentiel, de fixer des objectifs et des contenus communs. Les savoirs respectifs d'un partenaire sont à respecter par un autre partenaire.

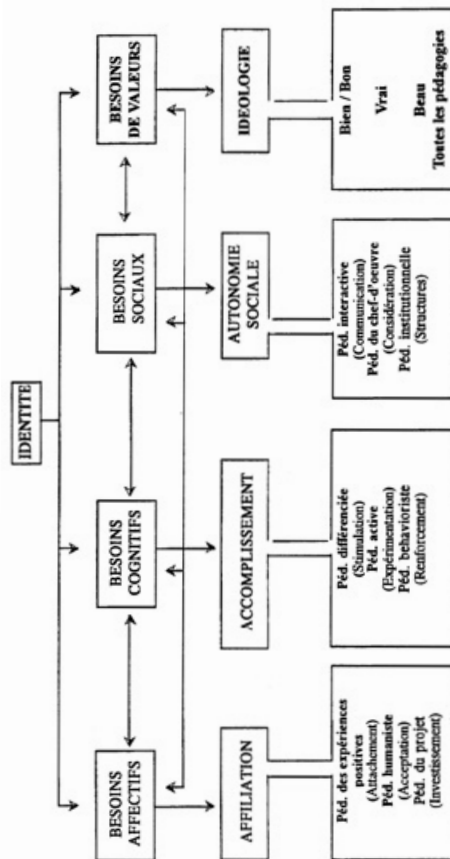
Ce modèle a pour but l'établissement de repères dans l'éducation et dans la construction identitaire des individus. Toute personne (parents, professionnels de l'éducation, chercheurs) peut trouver dans celui-ci un ensemble des divers axes psychosociologiques, psychopédagogiques indispensables aux besoins d'un individu. Il en découle des propositions de pratiques éducatives qui visent à les satisfaire au mieux. Comment l'individu construit-il son identité ? Est-ce que nous éduquons bien ? Ce modèle tente d'y répondre à travers quatre axes. Ce sont les axes : affectif, cognitif, social et idéologique.

Ce modèle peut être utile à tous les professionnels de l'éducation soucieux de répondre aux besoins des jeunes afin de leur offrir la possibilité d'adopter une position d'acteur, voire d'auteur de leur projet éducatif. À chaque besoin fondamental correspond un courant pédagogique spécifique.

En focalisant notre attention sur les axes affectif, social, cognitif, ce sont neuf courants qui sont proposés : pédagogie des expériences positives, pédagogie humaniste, pédagogie du projet, pédagogie différenciée, pédagogie active, pédagogie behavioriste, pédagogie interactive, pédagogie du chef-d'œuvre, pédagogie institutionnelle.

Concrètement, pour investiguer chacun des besoins avec la perspective d'y apporter un niveau de satisfaction optimal, des questionnaires sont mis à la disposition des professionnels. Actuellement, deux versions sont proposées : l'une est destinée aux enfants, l'autre aux adultes. Les questionnaires comptabilisent nonante items qui permettent l'exploration des besoins affectifs, cognitifs et sociaux.

Schéma du modèle du paradigme des douze besoins selon Pourtois et Desmet :



Quelle pédagogie pour quel besoin ?

AXE AFFECTIF

La **dimension affective**, associée au besoin d'affiliation, s'exprime à travers trois besoins que l'individu exerce tant dans le milieu familial que dans tout autre milieu social (l'école, le club de sport, le groupe d'amis,...). Ces besoins sont l'attachement, l'acceptation, l'investissement.

1. Le besoin d'attachement

Un attachement sécurisé est le gage d'un développement affectif, cognitif et social de qualité, l'établissement de liens d'attachement est indispensable tout au long de la vie. C'est à travers eux que peut s'enclencher le processus de résilience. **La pédagogie des expériences positives** peut nous y aider. L'attachement se construit grâce aux expériences positives. Un attachement sécurisé permet au sujet d'explorer le monde en toute confiance. Cette pédagogie consiste à faire éprouver de la joie, valoriser et diversifier les plaisirs, concilier les savoirs et les résonances affectives positives, agir en partenariat, recourir à des activités qui ont du sens, faire participer aux événements de la vie, établir des relations positives.

2. Le besoin d'acceptation

L'acceptation se traduit par des regards positifs et bienveillants, par l'installation d'un espace affectif sécurisant, d'un lien de confiance. Elle implique qu'une place soit donnée au sujet, que son activité, sa présence, son existence soit reconnue. La **pédagogie humaniste rogérienne** invite à se diriger soi-même. Il n'est pas question de laisser faire, mais de faciliter l'accès à une découverte personnelle. Centrer l'éducation sur le sujet, travailler sur son vécu, reconnaître son droit à la différence, l'écouter avec empathie, être authentique et congruent, le considérer positivement, de façon inconditionnelle et établir la confiance sont au cœur de cette approche.

3. Le besoin d'investissement

Pour se développer et s'émanciper, le sujet a besoin d'être investi, d'être porteur d'un projet. Il peut bâtir son avenir. Ce projet de vie émane largement de ce que les parents projettent sur leur enfant au départ d'un enfant imaginaire, idéal, auquel ils s'identifient. **La pédagogie du projet** donne du sens aux apprentissages, favorise l'organisation des ressources existantes et de celles à acquérir. Il encourage la collaboration et la responsabilisation. Les pratiques pédagogiques consistent à susciter l'engagement, rechercher la motivation, l'intérêt ; permettre à l'enfant de se projeter dans le temps, l'encourager à anticiper, à s'organiser, à programmer, à produire, à agir en groupe.

AXE COGNITIF

La **dimension cognitive** répond au besoin d'accomplissement qui intervient dans le développement de tout sujet. C'est à travers les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement que l'homme exprime son besoin d'agir sur le monde, de le comprendre, de le transformer. La dimension cognitive s'exprime à travers trois besoins : le besoin de stimulation, le besoin d'expérimentation et le besoin de renforcement.

4. Le besoin de stimulation

Le désir de changement, le besoin de nouveauté et d'incertitude poussent l'individu à découvrir le monde et à s'interroger. Il s'agit de mettre la personne dans un environnement qui l'incite à agir, lui donner les conditions favorables qui stimulent son développement personnel. La **pédagogie différenciée** peut nous y aider. Elle consiste à adapter l'action pédagogique à la diversité des modes d'apprentissages.

5. Le besoin d'expérimentation

Le moteur des apprentissages est l'expérience. Pour se développer, l'individu a besoin d'agir, d'expérimenter, de manipuler. Piaget nous rappelait que « l'intelligence naît de l'expérience ».

La **pédagogie active** permet d'explorer. Elle prend en compte l'intérêt du sujet, cultive la perméabilité des expériences, utilise des objets concrets, incite à manipuler, à faire des hypothèses et à les éprouver.

6. Le besoin de renforcement

Pour s'épanouir, chacun a besoin de recevoir des feed-back de son environnement social. L'objectif est d'atteindre un auto-renforcement efficace. **La pédagogie des compétences** propose des objectifs clairs au sujet. Elle suscite chez lui la fixation de ses propres objectifs, l'évaluation de ses productions et de ses actes, afin qu'il devienne la source de ses propres renforcements.

AXE SOCIAL

La dimension sociale, élément-clé dans la constitution d'un individu, s'illustre par les besoins de communication, de considération et de structure. Ici, c'est par la recherche d'une autonomie sociale, par un processus d'individuation, mais aussi d'une appartenance sociale, que les interactions sont étudiées. La dimension sociale implique le développement de l'autonomie et du pouvoir d'agir sur le monde environnant. L'être humain a besoin de communiquer, d'accéder à une image positive de lui-même. Il a aussi besoin de repères.

7. Le besoin de communication

La communication avec autrui est d'une grande importance dans le développement social de tout individu. Les aptitudes à la communication se développent dans les interactions sociales avec l'entourage. Réserver, dès le plus jeune âge, des moments de parole afin d'échanger, de discuter avec d'autres, de résoudre ensemble des problèmes, d'élaborer des projets à visée collective. La pédagogie interactive invite les personnes à confronter leurs idées et à échanger leurs points de vue. Pour dépasser les oppositions qui résultent des interactions, les sujets doivent pouvoir collaborer, trouver des solutions communes, proposer la co-résolution d'une tâche. Elle invite à trouver des consensus.

8. Le besoin de considération

Pour vivre avec autrui, tout individu a besoin d'être reconnu comme une personne avec des mérites, des compétences, des valeurs. Le regard de l'autre participe à la construction d'une représentation positive de soi-même. La reconnaissance par autrui stimule par ailleurs les apprentissages. La pédagogie du chef-d'œuvre met en lumière les savoirs acquis. Elle permet aux personnes de se surpasser et d'être valorisées. Cette pédagogie invite à exceller dans la production d'une réalisation personnelle au contact d'une personne-ressource, à présenter son travail à un public, à exposer ses créations.

9. Le besoin de structure

Pour se développer, la personne a besoin que sa vie soit structurée pour disposer de repères stables qui sécurisent et permettent de vivre en société. La mise en place d'une structuration du temps et de rituels offre des balises pour assurer le sentiment de sécurité et l'insertion sociale. La pédagogie institutionnelle permet d'analyser les structures en place et d'en créer démocratiquement de nouvelles s'il y a lieu d'en changer. Elle redistribue le pouvoir à chacun de ses membres afin qu'il exerce sa conscience critique et qu'il participe aux décisions collectives pour élaborer des règles respectueuses de tous.

AXE IDÉOLOGIQUE

La dimension idéologique souligne la nécessité de valeurs dans toute éducation. La famille, l'école sont les principaux lieux de transmission des idéologies. Dans ce modèle, trois valeurs humaines ont été retenues.

10. L'éthique

À travers le besoin de bien et de bon.

11. L'esthétique

Avec le besoin de beau.

12. La véracité

S'articulant autour du besoin de vrai.

Les neuf pédagogies évoquées peuvent être utilisées pour rencontrer les besoins d'éthique, d'esthétique et de véracité liés à la dimension idéologique de l'enfant.

RÉFÉRENTIEL COMMUN

Les douze besoins à l'origine de la construction identitaire de l'enfant peuvent constituer un référentiel éducatif commun aux partenaires de l'éducation. Les partenaires éducatifs cheminent alors ensemble à propos du développement de l'enfant et des pratiques éducatives à privilégier.

Ex. : Quelle pratique mettre en place pour répondre au besoin d'attachement ou de détachement de l'enfant ?

Le modèle des douze besoins psychosociaux se révèle valable pour tout individu, qu'il soit enfant ou adulte. Il se révèle aussi pertinent pour l'intervention sociale et sanitaire auprès d'adultes.

Conclusion

*« L'éducation est une affaire de longue haleine (...) et l'on n'en a jamais fini de s'humaniser. Humain, jamais trop humain. »
(Comte-Sponville)*

« L'éducation, c'est transformer un petit d'homme – le même à la naissance, à très peu près, que son ancêtre d'il y a vingt mille ans – en un être humain civilisé. Cela suppose qu'on lui transmette, dans la mesure du possible, ce que l'humanité a fait de meilleur ou de plus utile, ou qu'elle juge être tel : certains savoirs et savoirs-faire (à commencer par la parole), certaines règles, certaines valeurs, certains idéaux enfin, l'accès à certaines œuvres et la capacité d'en jouir.» Pour Comte-Sponville, comme pour Hannah Arendt, il n'y a pas de transmission héréditaire des caractères acquis : on naît homme ou femme, on devient humain. « La liberté n'est pas donnée d'abord. La liberté ne va pas sans raison. La raison ne va pas sans apprentissage. » « On ne naît pas libre, on le devient. » « Cela ne va pas sans amour dans la famille mais pas non plus, sans contraintes. Et encore moins, à l'école, sans travail, sans effort, sans discipline. » Pour ces philosophes, l'éducation n'est pas au service des enfants mais au service des adultes qu'ils veulent et doivent devenir.

L'éducation ne doit pas inventer l'avenir. « De quels droits, parents et pédagogues qui sont en charge de l'éducation, choisiraient-ils l'avenir des enfants à leur place ? La vraie fonction de l'école, des éducateurs, des parents n'est pas d'inventer l'avenir mais de transmettre le passé. » La transmission est l'essence même de l'éducation, comme nous le rappelait Hannah Arendt. La transmission est ce qui va permettre, par la suite, la création du futur et l'exercice de la liberté.

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) est, rappelons-le, de tous les traités relatifs aux droits de l'homme, le traité le plus ratifié au monde. Pourtant, le chemin reste long pour que les enfants puissent rencontrer leurs besoins et jouir des mêmes droits fondamentaux. Nous avons souligné les facteurs de risques, les facteurs de protection propres à l'enfance. Nos métiers nous conduisent à devenir au quotidien des passeurs, des facilitateurs de résilience permettant aux enfants, aux adultes de

tisser sur le drame de leur existence, des existences pleines de sens. Bruno Humbeeck, psychopédagogue à l'UMons, prolonge les travaux de Boris Cyrulnik. Comme lui, « des vilains petits canards, nous en croisons tous les jours dans nos consultations. Nous passons du temps à écouter leur histoire. Nous les voyons grandir, se développer et pour la plupart d'entre eux, souvent contre toute attente, s'épanouir. » « Bien sûr, nous dit Bruno Humbeeck, tous ne sont pas devenus des cygnes. Mais était-ce réellement l'objectif ? La dignité ne pourrait-elle pas se passer de majesté ? La résilience ne parviendrait-elle à se manifester qu'en arborant les signes distinctifs de quelques cygnes distingués ? » Comme lui, nous sommes convaincus qu'on peut mener une superbe existence quand « on peut continuer à vivre en canard parmi les canards. Sortir du lot n'est pas indispensable quand on doit s'extirper du malheur, s'échapper du drame. »

Qu'est-ce que transmettre l'humanité ? Il n'y a pas de réponse unique mais quelques voies

Transmettre l'humanité, c'est permettre à chacun de se tisser, au départ d'une vie ordinaire, une existence pleine de sens. Transmettre l'humanité, c'est, comme nous y invitait Winnicott, apprendre à cultiver les espaces transitionnels entre soi et le monde. Transmettre l'humanité, c'est goûter au sel de la vie, reconnaître ce grand terreau d'affects qui nous forge et qui continue sans cesse à nous forger, êtres sensibles que nous sommes. Transmettre l'humanité, c'est devenir des passeurs et des créateurs de culture, c'est grandir en «humanité». Transmettre l'humanité, c'est mettre des limites, transmettre l'histoire, faire naître et cultiver le substrat de notre condition humaine à travers de multiples voies.

Françoise Héritier est anthropologue. Elle a notamment dirigé le Laboratoire d'anthropologie sociale au Collège de France. Elle s'est intéressée aux structures familiales, ainsi qu'aux représentations du « féminin » et du « masculin » à travers le monde. Pour elle, pour nous, « Il y a une forme de légèreté et de grâce dans le simple fait d'exister, au-delà des occupations, au-delà des sentiments forts, au-delà des engagements, et c'est de

cela que j'ai voulu rendre compte. De ce petit plus qui nous est donné à tous : le sel de la vie. » *Le sel de la vie* (Héritier, 2012), c'est une énumération poétique de ces petits bonheurs, qui sont imperceptibles mais qui nous façonnent, dans notre sensibilité, dans notre rapport aux autres et au monde. *Le sel de la vie* est un plaidoyer pour la reconnaissance du grand terreau d'affects qui nous forge. Le sel de la vie, c'est se laisser sentir et ressentir, être ému et le communiquer. Au hasard, je pioche : « marcher dans une prairie pour faire jaillir les sauterelles, savoir où nichent les écureuils roux, avoir de grosses clés de grille de jardin, laisser pousser des herbes folles entre les pierres d'une terrasse, ne pas pouvoir se passer de capucines dans son jardin, se faire les ongles, mettre du cœur à l'ouvrage, s'abîmer en perplexité devant certaines œuvres d'art, refuser absolument d'avoir chez soi certains livres (négationnistes ou xénophobes par exemple), se sentir bien - même fugitivement dans son corps ou dans sa tête, se sentir réconforté - empli de joie et de bien-être, aimer tout de la vie sur le terrain - même l'inconfort, nouer conversation facilement, assumer ses détestations, être heureux quand son enfant l'est, être une éponge à sentiment, tout éprouver très fort mais éviter de le laisser paraître, faire une mousse au chocolat avec la vieille recette de sa grand-mère... »

Le sel de la vie, Vinciane Despret nous y incite également quand elle nous invite à faire passer ce qui nous touche. Vinciane Despret est Docteur en philosophie, éthologue, chercheur, psychologue. Elle nous a offert un livre remarquable sur le bonheur des morts. Pour elle, pour nous, ce qui touche est une dimension importante de l'écologie des sentirs, une demande relais, reprise. Elle nous dit « passe ce qui touche, touche d'autres à ton tour. » « Ce qui nous touche relève de l'écologie du viral, faute d'hôtes, ce qui touche s'étiole, et ne pourra plus toucher personne. Ce qui touche nous requiert. »

La condition essentielle du don est qu'il soit bien reçu. Transmettre l'humanité, c'est transmettre ce qui nous touche, ce qui fait signe. « Un signe est toujours le produit d'une connexion, d'une liaison active entre les êtres et les choses. » *Walk the line* nous dit Vinciane Despret. Pour tenir la ligne, je vous offre ce moment d'intériorité (mots, images du monde et capsule sur le rebond) pour plonger dans l'écologie des sentirs, nourrir ce terreau de résonances et ces questions qui nous habitent.



Bibliographie

- Bronfenbrenner, Urie, (1979), *The Ecology of Human Development : experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press.
- Comte-Sponville André, (2013), *Dictionnaire philosophique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Comte-Sponville, André, (1994), *Valeur et vérité. Études cynique*, Coll. Perspectives critiques, Paris, PUF.
- Despret, Vinciane, (2015), *Au bonheur des morts. Récits de ceux qui restent*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, La Découverte.
- Hannah, Arendt, (1972), *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, Paris, Folio-Gallimard
- Héritier, Françoise, (2012), *Le sel de la vie*, Paris, Odile Jacob.
- Jeanmart, Gaëlle, (2013), *L'émancipation. Regards croisés de trois philosophes*, Coll. Mobilisations sociales, Seraing, CDGAI.
- Marcelli Daniel, (2009), *Il est permis d'obéir*, Paris, Albin Michel.
- Marcelli, Daniel, (2012), *Le Règne de la séduction, Un pouvoir sans autorité*, Paris, Albin Michel.
- Pourtois Jean-Pierre, Desmet Huguette, (2015), *Éduquer, c'est l'affaire de tous, La Cité de l'éducation*, Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.
- Pourtois Jean-Pierre, Desmet Huguette, (1997/2002/2004), *L'éducation postmoderne*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Pourtois Jean-Pierre, Desmet Huguette, (2004/2010), *L'éducation implicite*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Reboul, Olivier, (1989), *La philosophie de l'éducation*, éd. PUF, Que Sais-Je n°2441.

Notes

1. Le texte de la convention est téléchargeable sur le site de l'UNICEF : <https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/50154.pdf>
2. « La Cité de l'éducation » est un titre en référence à Pourtois et Desmet (2015) pour qui « l'importance de la collaboration entre les différents acteurs de l'éducation (parents, enseignants, éducateurs, psychologues, etc.) » est essentielle dans une Cité de l'éducation à bâtir « afin de mettre en place des conditions favorables aussi bien à l'enfant qu'à l'adulte qui l'accompagne. »

Intéressé.e par :

- d'autres publications ?
- des ateliers ?
- des formations ?
- des interventions ?
- des accompagnements ?

**Centre de Dynamique
des Groupes et d'Analyse
Institutionnelle ASBL**

→ Parc Scientifique du Sart Tilman
Rue Bois Saint-Jean, 9
B-4102 Seraing
Belgique

www.cdgai.be

+32 (0)4 366 06 63

info@cdgai.be

L'enfant et le monde

ISBN 978-2-39024-102-7



9 782390 241027

*Ce livret est un outil d'éducation permanente réalisé
avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.*

