

A PROPOS DE L'AUTONOMIE DE L'ENFANT

Bambi JUGIE

Parler d'autonomie de l'enfant dans le cadre actuel de sa vie scolaire, est une gageure. Parler même d'autonomie dans sa vie en général, c'est mettre en cause les parents et la société dans ce qui est le principe fondamental de l'éducation : le respect de l'autre, l'amour partagé (entendons ici amour au sens que lui donne Neill avec ses enfants de Summerhill). Le domaine est complexe !

Le jour où, au lieu de poser le problème en termes d'inadaptations, de handicaps individuels, de rendement, on le posera en termes de réussites, de bilans positifs ; où, enfin, l'on verra lucidement qu'il est indispensable d'adapter l'école (et la société) à l'enfant, on aura fait un sérieux pas en avant. Les enseignants de l'École Moderne se sont bien sûr posés cette question depuis longtemps car ils ne mettent pas d'un côté l'école et de l'autre la vie. Mais il n'y a pas, dans le problème qui nous touche, que les données venant de l'enseignant et de ses méthodes — de sa philosophie — il y a aussi celles qui sont liées à la vie de l'enfant dans la famille, là où sa personnalité s'est en grande partie construite avant sa scolarisation.

Nous allons réfléchir sur l'autonomie en relation, d'une part avec le rôle de la famille, et d'autre part avec le rôle de l'école. Presque toujours (99 fois sur 100) les causes d'échecs scolaires ou de blocages que j'ai rencontrés durant ces deux dernières années touchent, en premier ressort, à l'absence d'autonomie de l'enfant.

I. Rôle de la famille dans l'acquisition de l'autonomie par l'enfant

a) Très souvent ce rôle est mal vu. Soit par excès d'amour (on pourrait dire d'égoïsme) et donc de surprotection, soit par négligence ou incompétence, soit parce que le rythme trop rapide de la vie ne permet pas aux parents d'être disponibles, le père et la mère — cette dernière surtout — « font » les choses à la place de leur enfant : toilette, habillage, rangement de la chambre, etc. Affronté à ces petits problèmes de la vie quotidienne, lorsqu'il est seul, l'enfant est alors démuni. Il devient anxieux et selon son tempérament il réagit par l'abandon ou l'agressivité. En tout cas, il est, de ce fait, moins disponible pour affronter les difficultés scolaires.

Pour ma part j'ai constaté que les

rencontres et les discussions très ouvertes que j'ai eues avec les parents ont presque toujours permis, dans ce cas-là, un changement d'attitude bénéfique.

b) Il n'en est pas toujours ainsi lorsqu'on est face à une famille très exigeante, conformiste, en un mot assez « obsessionnelle » de la « bonne morale sociale », assez rigide sur le plan du comportement social et humain en général.

Allant presque toujours de pair avec cette attitude, on remarque un assez haut niveau d'aspiration quant à la réussite scolaire, ce qui ajoute une contrainte de plus vis-à-vis de l'enfant.

La discussion est la plupart du temps difficile et même douloureuse avec ce genre de parents car c'est une remise en cause d'eux-mêmes et de leur système d'éducation qui leur est demandée.

Leur agressivité masque alors leur angoisse ; la culpabilité, ressentie ou inconsciente, a pour contre-partie une sorte d'auto-défense qui se manifeste par une rigidité accrue. J'ai remarqué qu'il existe presque toujours, en même temps, des problèmes de blocages face à la sexualité chez les enfants et leurs parents, dans ces cas-là.

Il faudrait connaître alors, les propres difficultés de ces gens durant leur petite enfance et l'attitude de leurs propres parents et éducateurs. Ils réagissent souvent ainsi « *pour que leur enfant soit bien élevé et pour former sa volonté* » (ce sont leurs paroles). Ils ne se doutent même pas qu'ils projettent sur cet enfant leurs propres désirs de réussite sociale, leurs haines du moi, leurs aspirations et élans insatisfaits ou refoulés. S'ils doutaient, même un seul instant, ils changeraient. La famille a une part essentielle dans

l'évolution psychologique de l'enfant dès les premières secondes de la naissance. Toute la vie de l'être est déterminée par ses premières semaines et quand il arrive à l'école il est déjà « organisé » affectivement (ou « désorganisé » parfois).

Fondamentalement les deux besoins primordiaux de l'enfant sont l'amour et la sécurité, le second découlant d'ailleurs du premier : s'il est aimé, l'enfant se sent en sécurité.

Sinon il ne pourra établir aucune relation valable avec le monde, ni être libre et équilibré. Cela se vit au sein de la famille d'abord. Si donc le climat y est perturbant, le développement psychologique de l'enfant, et par suite son comportement scolaire, sont compromis. Parfois ils le sont irrémédiablement si sa sensibilité personnelle à ce genre de difficultés est grande.

La cause la plus déterminante d'échecs scolaires ou d'inadaptation même éphémère est le niveau socio-économique de la famille. Toutes les études révèlent ce phénomène d'ordre socio-politique dans l'inégalité des chances face aux études, dans « l'espérance d'enseignement » pour employer le langage des psycho-sociologues.

L'école dont la mission première serait de combler les lacunes dans ce domaine, ne fait qu'accentuer la différence entre les niveaux socio-culturels. Il n'y a que rarement d'échecs scolaires pour les enfants de familles aisées alors que ceux des familles au niveau le plus bas franchissent rarement les étapes de leur scolarité dans les délais normaux. Il serait donc urgent de redéfinir clairement les buts de l'école de 1971. Il y a un siècle, elle était disons « égalitaire ». Ce stade, qui représentait un progrès

en son temps, doit être dépassé. Elle doit devenir l'école « différentielle » permettant un enseignement individualisé : ainsi les lacunes des enfants les plus défavorisés pourraient être comblées tout en développant chez tous les enfants au maximum, les possibilités individuelles. L'École Moderne va dans ce sens mais elle ne représente qu'un faible pourcentage de l'école française.

II. Rôle de l'école. Le maître dans la construction solide d'un enfant autonome, est-ce possible ?

L'enfant qui devient l'écolier ne laisse pas à la porte toute sa charge de problèmes tant affectifs que de santé physique et morale.

Il en est même souvent si envahi, si imprégné, qu'il n'est plus capable d'être efficace sur le plan intellectuel. On touche ici à tous ces problèmes de faux débilés, d'échecs et de blocages scolaires dont la cause est purement affective.

On est dans ce domaine, si difficile à pénétrer, qu'est la vie émotionnelle. L'évolution du moi doit y être envisagée sous l'angle psychanalytique : sous l'angle d'une construction dynamique. Freinet l'avait bien compris, lui qui avait cherché chez Freud, Adler et les psychanalystes et qui parle si bien de ce flux de la vie affective dans son *Essai de psychologie sensible*.

Pour que le moi se construise et que l'équilibre de chaque moment qui en découle n'ait pas des « fondations » instables, fragiles, il faut que le ça (les pulsions, les affects fondamentalement vitaux, peu importe le nom que chacun lui donne) et le surmoi (les règles contraignantes dues à la vie en groupe, imposées en premier par la famille et l'autorité parentale)

aient abouti à une sorte de compromis équilibrant. Le moi se construit donc toujours et fait feu de tous les bois de chaque instant. Ceci à partir d'une sorte de toile de fond individuelle (hérédité, prédisposition neurologique et humorale à être optimiste ou pessimiste, extraverti ou introverti, etc).

Comment, au niveau de l'adaptation scolaire et de l'autonomie de l'enfant, se manifeste ce moi ? Selon que le ça ou le surmoi l'emporte, on assiste à deux sortes de comportements qui, ni l'un ni l'autre, ne vont dans le sens d'une autonomie possible.

1) *Enfants impulsifs, agités, dispersés* : Le ça domine. Il n'y a pas de contrôle des pulsions, on est dominé par elles. Rien ne peut compter, ni les camarades, ni le maître : tout est senti en fonction de soi-même et de son plaisir immédiat. D'où un affrontement de chaque instant, toujours douloureux. C'est le type de l'enfant qui coupe la parole à tout le monde, s'oppose systématiquement, n'en fait « qu'à sa tête », mais est capable de donner le meilleur de lui-même dans ce qui lui plaît.

Il se disperse, se mobilise par à-coups, se fatigue vite. Il peut se révéler soit comme leader, soit comme « tête de turc ». Il est presque toujours bagarreur.

2) *Enfants renfermés, hyper-contrôlés, obsessionnels* : le surmoi l'emporte. Les pulsions sont endiguées, refoulées. Un nouveau besoin se cristallise en permanence : le besoin du contrôle de soi. On a ainsi des enfants perfectionnistes, exigeants, hyper-scrupuleux. Ils sont toujours anxieux, souvent lents, aiment par-dessus tout l'ordre, la propreté, le calme. Ce sont des méticuleux, repliés sur eux-mêmes, manquant de confiance en soi. La

plupart de ces enfants-là sont assez appréciés des instituteurs, disons traditionnels, parce qu'ils réussissent assez bien et cela dans le calme : de vrais écoliers « N.F. » pour maîtres eux-mêmes normalisés et passant à côté de l'essentiel.

Ici d'ailleurs on a souvent deux attitudes opposées selon le caractère dominant de la personnalité de l'enfant :

— *les rejetants* qui s'opposent au maître et aux camarades, la plupart du temps sans bruit ni cris d'ailleurs. Ils sont passifs, semblent ne pas donner de poids aux choses. C'est leur façon à eux de garder un équilibre apparent en déplaçant le symptôme. Ils rêvent, se construisent un monde à eux, prennent en quelque sorte des distances sécurisantes face à la réalité.

— *les accaparants* qui accrochent les autres à tout prétexte et en particulier l'adulte. Ils ont cette dépendance instinctive à autrui qui leur apporte, seule, la sécurité. Rien ne peut se faire sans autrui. Dans cette catégorie sont tous les enfants perturbés sur le plan affectif, soit par la perte ou l'absence d'un des parents, soit par une hyperprotection ou un rejet de la mère, soit par une rivalité fraternelle.

L'adulte, l'éducateur en particulier, se laisse souvent prendre et va dans le sens de l'aide de chaque instant ; il se substitue à la mère ou au père mais cette sécurité provisoire de l'enfant cache un risque que tôt ou tard il devra encourir. Le rôle du maître est donc très délicat.

L'autonomie d'un enfant est souvent compromise : la famille qui fait, inconsciemment, de l'enfant son objet — objet de sa satisfaction — voit dans l'école un adversaire. L'enfant est

alors pris dans un contexte néfaste, entre les relations agressives de ses parents vis-à-vis de l'école et les positions de son instituteur. Il amplifie les difficultés et augmente son angoisse. La famille vit toujours un échec scolaire dans un registre de culpabilité et d'anxiété ce qui charge encore l'enfant. Les références de ce dernier sur le plan des valeurs, des critères ne sont pas encore acquises et sa propre compréhension du milieu, sa propre adaptation sont compromises.

Le maître est lui aussi porteur de certaines valeurs. Il est le médiateur entre l'enfant et la culture. Il est un des rouages dans la construction de l'enfant : il l'aide à nouer ses relations avec le monde, à connaître et exploiter au mieux ses possibilités, à devenir responsable et autonome.

Ce n'est que dans la mesure où l'éducateur, parent ou enseignant — mais ici c'est l'enseignant qui nous touche le plus — est profondément convaincu de la nécessité pour l'enfant d'être autonome, qu'il agira en conséquence.

On sait que les difficultés les plus grandes, les besoins les plus profonds, sont ceux qui ne sont pas facilement mis au grand jour dans le comportement de l'individu. Les pulsions refoulées douloureusement, le plus précocement ou avec le plus de force, sont celles qui se dévoilent mal ; ce sont aussi celles qui nuisent le plus à l'acquisition de l'équilibre et de l'autonomie.

Ce ne peut donc être que par une observation prudente de l'enfant, de ses réactions les plus banales comme les plus déroutantes, que l'éducateur peut espérer parvenir à découvrir les « mécanismes de défense » de l'enfant : fuite dans l'opposition active

ou passive, dans une attitude infantile ou agitée, dans des activités de compensation, dans l'imaginaire, dans l'obsession, etc. Ces mécanismes de défense lui permettent de vaincre l'angoisse et de vivre dans une pseudo-sécurité. Cette dernière passe toujours par le recours à l'adulte.

Un enfant autonome devrait, à quel qu'âge que ce soit, être actif et heureux, première preuve d'équilibre. Il devrait être capable « d'encaisser » un échec ou un demi-échec sans dramatiser, sans laisser à l'angoisse sous-jacente le droit de désorganiser sa vie. Actuellement je maintiens que l'école n'est pas étrangère à l'extension de l'inadaptation des enfants par le fait qu'elle crée des occasions d'insécurité, d'échec, d'angoisse.

C'est déjà une construction difficile que d'acquérir son indépendance par sa capacité de réagir aux frustrations, aux agressions de la vie.

Cette construction est l'œuvre de l'enfance ; elle se fait par paliers, par bonds en avant mais aussi parfois par marches en arrière.

Or c'est justement durant ces quelques années que l'école ajoute son agression.

Essayons, nous les éducateurs Freinet, d'être les artisans d'un climat de non-agression (ou de moindre agression), d'être les ouvriers de l'équilibre et de la joie des enfants. Méfions-nous

aussi de nous-mêmes : n'allons pas remplacer le cadre rigide de la famille ou de l'école par un autre cadre aussi dangereux : ne faisons pas du psychologisme ou de l'affectivisme.

Surtout, sous prétexte de respecter l'enfant et son évolution, ne démissionnons pas de nous-mêmes. Notre personnalité, nos manières d'agir, nos pulsions satisfaites ou insatisfaites, nos sécurités et nos équilibres sont le poids que nous apportons inévitablement avec nous, partout où nous sommes. Il est indispensable d'être soi-même, de « s'apporter », sinon cette désincarnation ne peut être que source de nouvelle angoisse. Notre autonomie d'adulte (ou notre quasi-autonomie) et notre joie de vivre sont perçues, forcément, par les enfants et les collègues qui vivent avec nous.

Nous pouvons être efficaces si nous sommes lucides sur nous-mêmes (lucides au maximum, car où sont nos terres non défrichées, où est notre angoisse?), lucides sur notre fonction d'éducateurs et nos rapports avec la classe et avec chaque enfant. C'est difficile mais passionnant. C'est en travaillant ensemble, non tout seul, qu'on peut prétendre mieux y réfléchir.

Bambi JUGIE
Groupe scolaire J. Ferry
36 - Le Blanc