



Un mode alternatif d'éducation familiale : formations réciproques et dialogue sensible inspirés de la philosophie pratique d'Itsuo Tsuda. Etude de sept familles en recherche

Christine Campini

► To cite this version:

Christine Campini. Un mode alternatif d'éducation familiale : formations réciproques et dialogue sensible inspirés de la philosophie pratique d'Itsuo Tsuda. Etude de sept familles en recherche. Education. Université Paris-Est, 2016. Français. NNT : 2016PESC0012 . tel-02408161

HAL Id: tel-02408161

<https://theses.hal.science/tel-02408161>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Ecole doctorale Cultures et Sociétés
Laboratoire LIRTES**

**Doctorat
Sciences de l'éducation**

Christine CAMPINI

**Un mode alternatif d'éducation familiale : formations réciproques
et dialogue sensible inspirés de la philosophie pratique d'Itsuo Tsuda.
Etude de sept familles en recherche.**

Thèse dirigée par Hélène BEZILLE

Soutenue publiquement le 16 décembre 2016

Jury :

Hélène Bézille, Professeure des Universités, Université Paris-Est Créteil (UPEC)
Huguette Desmet, Professeure des Universités, Université de Mons, Belgique
Marie-Anne Hugon, Professeure des Universités, Université Paris-Ouest Nanterre
Alain Mouchet, Maître de conférences H.D.R., Université Paris-Est Créteil (UPEC)
Augustin Mutuale, Professeur des Universités, Institut Catholique de Paris (ICP)
Gaston Pineau, Chercheur émérite au Centr'Ere, Université du Québec, Montréal

Résumé

Partie d'une question faisant écho à celle de La Boétie sur la Servitude volontaire, dont la reproduction peut sembler fondée sur l'éducation, cette recherche qualitative et impliquée explore les interactions parents-enfants et leur « éducation réciproque » (Baker) au sein de sept familles engagées à plein temps auprès de leurs enfants dans une démarche spécifique, hors institutions.

Ces parents ont en commun une pratique inspirée de l'enseignement d'I. Tsuda, l'aïkido, et le *katsugen undo* (mouvement régénérateur), qu'ils transfèrent au domaine éducatif, où l'enfant est perçu également comme un maître, pour ce qui concerne l'écoute des sens et le dialogue qu'il suscite, ce dialogue sensible ou « dialogue du silence ». Le corps et tout le domaine du sensible sont au cœur de la relation avec l'enfant.

Ces observations conduisent à affiner des hypothèses selon lesquelles l'accompagnement du développement de l'enfant peut être un moment de rupture autoformatrice pour le parent devenu « expert profane », en quoi ce souci de l'autre est ou non producteur d'un « souci de soi », en quoi l'enfant, révélateur pour l'adulte de son enfance, agit comme un analyseur de ses conduites et peut, par sa « négativité » (Ardoino), participer à sa transformation (Mezirow). Ce serait une véritable pratique maïeutique qui se jouerait entre l'enfant et le parent, dans une dynamique réciproque. Cette dynamique favoriserait ainsi l'expression de la spontanéité, de l'intuition et de l'autoformation chez l'enfant et le parent.

Mots-clés : Dialogue sensible, intuition, autoformation, maïeutique, apprentissage transformateur, éducation familiale

Abstract

This research originates from a question in relation to La B  otie's work on voluntary servitude. As the perpetuation of voluntary servitude seems to stem from education, we shall examine parent-child interaction and the « reciprocal educational effects » (Baker) it produces within those families which are fully involved with and committed to a de-institutionalized, home education approach with their children.

The parents in these families have in common a practice inspired by the teachings of I. Tsuda, aikido, and *katsugen undo* (regenerative movement), which they apply to the educative field, whereby the child is seen also as a master as regards perceiving with all senses (which incites dialogue : « sensitive dialogue » or a « silent dialogue »). The body and the whole field of sensitivity are at the heart of the relationship with the child.

These observations lead to making a hypothesis as to the manner in which accompanying the development of the the child can bring a "self-educational" breakthrough in the parent – who becomes both a profane and an expert. It proposes to examine what parenthood involves as a process for the parent, how caring for another person entails caring for oneself, how the child acts as an analyst of adult behaviour and, through his/her « negatricity » (Ardoino), how the child can bring about a change. A true « maieutics practice », enacting a dynamic of reciprocity, may then take place between the child and the parent – dynamic which may, in turn, foster spontaneity, intuition and self-education both within the child and the parent.

Keywords : sensitive dialogue, intuition, self-education, maieutics, transformational learning, home education

Remerciements

Cette thèse ne serait pas sans toutes celles et ceux que j'ai rencontrés, écoutés, admirés, critiqués, lus, questionnés, aimés, et qui m'ont aidée.

Tant de présences seront ici entre l'implicite et le cité, la note de bas de page ou ce retenu entre les lignes.

Je n'aurais pas su aller au bout de cette thèse sans l'aide si précieuse de Carole tissée de notre longue amitié et de ses lectures scrupuleuses, sans le soutien indéfectible de Delphine, sans le sourire ravi de Martine derrière nos lectures croisées, ni le secours, in extremis, de Malika. Mais aussi Flo et ses pensées complices, Tu Thanh et son souffle. Cela n'exclut pas les autres, lesquels ont su, dans mes difficultés, m'accompagner par leur confiance et leur attention répétées à mon égard, Alexandre, Dominique, Emmanuel, Françoise, Paule, Guillermo, mon père, mais aussi les personnes ressources que furent pour moi Claudia Renau et Bernadette Nozarian.

Mes remerciements vont également à ma directrice de thèse, Hélène Bézille, pour avoir tenté obstinément de me ramener à l'essentiel, ce qui n'était pas chose aisée (c'est un euphémisme), avoir fait avec ses doutes malgré tout, voire même avoir compris mieux que moi ce qui me tenait à cœur pour m'aider à le formuler et rester fidèle à cette recherche.

La fidélité sur ce chemin je la dois, en premier lieu, à ceux qui m'ont témoigné ici leur confiance, par l'apport si précieux de leurs témoignages si riches et vivants, à ce lieu où j'ai « grandi » avec eux et qui nourrit une partie de mes réflexions.

Et si j'ai pu emprunter ce chemin c'est grâce à tous ces chercheurs, penseurs, sages, tout ce « collègue invisible », qui l'ont ouvert.

Ainsi qu'à celui qui me fit jouer, adolescente, le rôle de Candide quand il rédigeait ses recherches et m'apprit à ne pas me contenter de la superficie des choses.

Il me semble incontournable de dédier cette recherche à ma fille qui dès avant sa naissance m'a tant enseigné.

« Une femme qui tenait un bébé contre son sein dit :
“Parle-nous des enfants.”
Et il répondit :
“ Vos enfants ne sont pas vos enfants.
Ce sont les fils et les filles du désir de Vie.
Ils arrivent à travers vous mais non de vous.
Et quoiqu’ils soient avec vous, ils ne vous appartiennent pas.
Vous pouvez leur donner votre amour mais non vos pensées,
car ils ont leurs pensées propres.
Vous pouvez abriter leurs corps mais non leurs âmes,
car leurs âmes habitent la demeure de demain
que vous ne pouvez visiter même dans vos rêves.
Vous pouvez tenter d’être comme eux,
mais n’essayez pas de les rendre comme vous.
Car la vie ne s’en retourne pas en arrière
ni ne s’attarde avec hier.
Vous êtes les arcs qui projettent vos enfants
comme des flèches vivantes.
L’Archer voit le but sur le sentier de l’infini
et Il vous tend de toute son énergie
pour que ses flèches puissent aller vite et loin.
Que cette force bandée par la main de l’Archer soit joyeuse;
Car, s’il aime la flèche qui vole, Il aime aussi l’arc qui est stable.” »

Khalil Gibran

« Le Prophète » (extrait)

***« La façon de s'asseoir est fondamentale.
Vous pouvez distinguer
l'humanité accroupie et l'humanité assise. »***

Marcel Mauss, 1934.

Résumé.....	3
Abstract.....	4
Remerciements.....	5
Introduction	13
PARTIE I.....	15
A LA RECHERCHE D'UNE RECHERCHE IMPLIQUEE	15
Chapitre I - Exploration des processus de la recherche	16
I.1. Cheminements préliminaires.....	16
I.1.1. Le Dufa et la construction de ma recherche.....	17
I.1.2. De la question de la « Servitude volontaire »	20
I.2. Choix d'un premier terrain d'exploration : une association familiale hors institutions	26
I.2.1. Une législation remise en question	27
I.2.2. Led'a pionnière des associations de parents de l'IEF (instruction en famille)	29
I.2.3. Une nébuleuse d'associations portant une diversité de courants.....	31
I.2.4. Une documentation sur le phénomène très restreinte en France	37
I.2.5 Impossible synthèse au croisement de tant de mondes – et de modes ?.....	44
I.3. Explorations dans les univers des crèches	46
I.3.1. Les crèches nées comme espaces prophylactiques d'une société industrielle	47
I.3.2. Paradoxes institutionnels.....	49
I.3.3. Autour de la transparence et des normes	52
I.3.4. Groupe de parole entre personnels de crèche et chercheurs.....	55
I.3.5. Eléments de conclusion : Des institutions comme une famille fictive dans un environnement factice.....	59
I.4. Redéfinition de mes terrains et objets de recherche.....	60
I.4.1. Les limites de l'exploration et de la comparaison dans ces questions en suspens .	60
I.4.2. Redéfinition de mes terrains et objets de recherche	61
I.4.3. Un nouvel objet : le sensible.....	63
I.4.4. Problématisation.....	66
I.4.5 Eléments de clarification.....	68
Chapitre II - Terrain et cadre de la recherche	70
II.1. Des foyers affiliés à une pratique commune héritée du Japon	70
II.1.1 Un lien autour du <i>ki</i> , à travers aikido et <i>katsugen undo</i>	71
II.1.2. Autour d'une figure commune : I. Tsuda.....	75
II.1.3. Autour d'un dojo de l'Ecole I. Tsuda et de son enseignant R. Soavi	77
II.1.4 Paysage du terrain choisi.....	82
II.2. Cadre théorique : un jardin anglais	90

II.2.1. Epistémologies croisées, phénoménologies communes	91
II.2.2. La maison anthropologie.....	95
II.2.3. Entre éducation et formation, des notions transverses	100
II.2.4 Aux abords du champ de l'éducation familiale	103
Au terme de ce « cheminement » théorique.....	114
Chapitre III - Implication et Distanciation	116
III.1 Une démarche impliquante	117
III.1.1. Démarche qualitative d'une chercheuse « de l'intérieur ».....	117
III. 1. 2. Construction biographique réflexive dans le familial et l'affecté.....	120
III.2. Les effets de l'immersion.....	122
III.2.1 Posture « critique » qui valide le témoignage	122
III.2.2. « Introspection méthodologique » quant aux filtres et censures.....	125
III.3. Un engagement à distancier	130
III.3.1. Etre sujet de son sujet dans une « cosmodernité »	130
III.3.2. Outils de distanciation : les temporalités et l'Autre	132
III.3.3. Herméneutique des écritures, outils de distanciation et d'implication	134
III.3.4. Dans l'implication, une subjectivité assumée : le choix d'un « je - nous ».....	136
III.4. Une écriture à plusieurs entrées, entre fiction et réalité.....	138
III.4.1. L'écriture du journal de recherche comme un monde en construction	139
III.4.2. En parallèle, l'écriture romancée comme exutoire complice.....	139
III.4.3. Un art de révéler l'imperceptible incombe au lecteur également impliqué.....	140
III.4.4. Témoignage dans « l'extimité »	142
Chapitre IV. Du fondement imaginaire de pratiques éducatives.....	145
IV.1. Figures de l'enfant qui sait (né Dieu) et l'enfant qui ne sait rien (<i>infans</i>)	145
IV.2. L'enfant « sapiens » dans l'imaginaire chrétien et fabuleux.....	147
IV.2.1. De l'Enfant-Dieu à l'Enfant-Roi : lectures chrétiennes	148
IV.2.2. Quatre types fondamentaux : l'enfant « allaité », « messie », « sage », « roi »	149
IV.2.3. Contradictoire représentations de « l'Infans Sapiens ».....	150
IV.2.4. La notion d'enfant-dieu ancrée dans l'anthropologie religieuse	156
IV.2.5. L'enfant « qui sait » dans l'imaginaire fabuleux	158
IV.3. Représentations sociales des enfants dieux, sauveurs et/ou <i>infans</i>	160
IV.3.1. L'esprit des lois : de l'enfant « incapable » (<i>infans</i>) à l'enfant dit « roi ».....	161
IV.3.2. L'enfant, alias « l'enfant-roi », prescripteur de la publicité	165
IV. 4. De l'enfant promesse d'avenir de l'Ecole nouvelle à l'enfant maître de Tsuda	169
IV.4.1. L'enfant prédestiné et « naturel ».....	169
IV.4.2. L'enfant « maître » chez I. Tsuda.....	173

PARTIE II.....	178
COMMENT LES PARENTS ELEVENT LEURS ENFANTS ET SE FORMENT A – ET PAR – LEURS PRATIQUES EDUCATIVES.....	178
Chapitre I. Leurs formations, philosophies et pratiques partagées	180
I. 1. Les fondements de la démarche des parents	180
I.1.1. Au commencement était le <i>kei</i> ... et l'œuvre de Tsuda	181
I.1.2 Un moteur de l'intuition, éveil de la sensibilité et de sa fusion	183
I.1.3. Des pratiques sans « méthode » ?.....	186
I.1.4. L'art de « favoriser le terrain » par un mode de communication : <i>yuki</i> et le « dialogue du silence »	187
I.1.4. Un regard sur l'autre inspiré des « <i>taibeki</i> ».....	193
I.2. La référence à Tsuda via leur « répertoire partagé »	200
I.2.1. Des journées sans programmes mais encadrées.....	202
I.2.2. Observer – la situation, soi-même, l'autre – au quotidien	205
I.2.3. « Rencontrer » l'enfant respecté dans « son intégrité »	209
I.2.4. Réguler	213
I.2.5. Des bases pour se construire et s'autoréguler.....	218
I.3. Normes sociales et familiales en (re)créations.....	222
I.3.1. Milieu familial comme référence en creux : des valeurs à partager ou proscrire..	222
I.3.2. Marginalisation, isolement : une épreuve de force familiale, sociale, individuelle	226
I.3.3. Des normes en creux, comme autant de repères d'un contre-modèle invalidé....	228
I.3.4. Le principe de responsabilité garant d'une conduite hors institutions	240
I.3.5. Une démarche non conformiste à laquelle on se conforme en “Outsider”	243
I. 4. La notion d'éducation revisitée et hors écoles	253
I.4.1. Accompagner plutôt qu'éduquer	253
I.4.2. Des apprentissages au quotidien et dans le jeu.....	261
I.4.3. La relation aux savoirs institués (dans la transmission)	268
I.4.4. Une formation dans un cercle maïeutique	270
I.4.5. Aux confins des “utopies éducatives” et de l'école comme utopie, l'école de la vie	272
Chapitre II - L'art de guider par le dialogue sensible.....	274
II.1 Une écoute holistique au service d'un dialogue sensible.....	275
II 1.1. Préalables sur les notions d'écoute holistique et de dialogue	276
II.1.2. Un dialogue via le <i>kei</i> dès avant la naissance, « base » de ce qui se poursuit.....	282
II.2. Une réalité dialogique via diverses modalités d'écoutes	289
II.2.1. Dialoguer dans la fusion de sensibilité, à travers <i>yuki</i> : une écoute mutuelle	289

II.2.2. Eprouver un langage de signes, visibles ou non, modulable et réciproque	301
II.2.3. Une écoute de la « dimension cachée »	308
II.2.4. Ecouter par l'échange verbal.....	314
II.3 Intelligences sensibles sur lesquelles se fonde le dialogue	325
II.3.1. Le corps passeur de sens dans une écoformation mutuelle.....	326
II.3.2. Vecteurs de leur dialogue sensible : intuition, sensation, attention... ..	334
II.3.3. “Attention flottante” ou “inattention consciente”, prémices du “non-faire”	341
II.4. Une réponse aux besoins	345
II.4.1. Un dialogue par le sensible essentiel ?	345
II.4.2. A l'écoute de ce qui guide.....	351
Chapitre III - Un mode d'éducation mutuelle favorisant des apprentissages transformateurs	354
Ch. III/1. Des parents en recherche dans une démarche réflexive	356
III/1.1.1. Une démarche conçue comme une recherche	357
III/1.1.1. Une recherche existentielle dans un questionnement ontologique.....	358
III/1.1.2. “Recherche” ou “travail” au quotidien et à travers lui, dans un « banal » non banalisé	359
III/1.1.3. Une recherche parce que « sans méthode »	362
III/1.1.4. Un « travail » parental de recherche	365
III/1.2. Dispositifs de régulations pluriels	367
III/1.2.1. Une grille d'observation sensible, multidimensionnelle, mêlant corps et psyché	367
III/1.2.2. Les autres et l'écrit comme autant d'outils réflexifs	372
III/1.2.3 Attitude critique et autocritique.....	375
III/1.3. “Expertise” et responsabilité partagées	377
III/1.3.1 Familles en coresponsabilités	377
III/1.3.2. Familles “d'experts”	379
III/1.3.3. Un “subjectif” normé ou le clivage institué de l'expert	382
III/1.4. Exemple de moments réflexifs et d'enseignements	385
III/1.4.1. Des moments de rupture où se lit la réflexivité.....	385
III/1.4.2. Les grandes lignes d'un moment à adapter, créer pour tous : le rituel du coucher	388
III/1.4.3. Une « crise » à réguler, moment d'enseignement et de partage	391
III/1.5. Une démarche plus qu'une méthode.....	392
III/1.5.1. Développement de l'esprit critique	393
III/1.5.2. Se forger des “métacompétences”	393
III/1.5.3. Légitimité du parent praticien chercheur ?	394

III/1.5.4. Cheminer sur un autre paradigme.....	395
Chap. III/2. Des parents en apprentissages transformateurs : une formation par l'interaction avec « l'enfant éducateur »	397
III/2.1. Eléments de contexte de l'apprentissage transformateur : une parentalité à créer de manière alternative après la « crise » de la naissance	398
III/2.1.1. Le phénomène de parentalité intégré à l'apprentissage transformateur	399
III/2.1.2. Une « transformation » favorisée par une démarche alternative choisie.....	400
III/2.1.3. La naissance comme une rupture, avec ses doutes transformateurs	401
III/2.2 Des moments qui œuvrent pour la connaissance de soi dans un “devenir parent” permanent.....	405
III/2.2.1. Naître à son devenir parent : “métier” et “travail sur soi” dans une entreprise à trois	406
III/2.2.2. Connaissance de soi par l'enfant comme un miroir : travail réflexif de maïeutique.....	408
III/2.2.3. Un apprentissage exigeant.....	412
III/2.3. Changements de représentations de l'enfant, de la relation, du parent	414
III/2.3.1. Révélation des « compétences » infantiles	414
III/2.3.2. Enfant « maître », roi, centre et éducateur	417
III/2.3.3. L'art de guider en suivant l'enfant « notre maître » : au-delà du dilemme, un processus transformateur permanent	421
III/2.4. Apprendre à désapprendre en “maître ignorant”	426
III/2.4.1. Un parcours déclaré d'éducation réciproque facilitant l'autoformation	426
III/2.4.2. Un processus passant par se reconnecter à soi, à sa spontanéité.....	429
III/2.5. Apprentissage transformateur par le corps ouvrant à un nouveau langage sensible	430
III/2.5.1. Capacités retrouvées, affinées, développées	430
III/2.5.2. Le processus transformateur où s'affine la pratique du non-faire	433
III/2.5.3. Découvrir, éprouver et mettre en lumière la synchronicité.....	436
III/2.5.4. Des étapes d'un parcours initiatique ?	439
III/2.6. Réflexion autour des phénomènes de transformation et d'éducation réciproques en guise de conclusion	441
III/2.6.1. Postuler l'éducation réciproque : une entrée dans l'inconnu formateur et transformateur.....	441
III/2.6.2. Corollaire au postulat d'éducation mutuelle : le bébé maïeuticien.....	442
III/2.6.3. Une recherche-action dans l'art d'éduquer par une démarche clinique	444
Une démarche de confiance pour « cultiver son jardin ».....	445
Eléments de conclusion.....	448
Bibliographie	454

Introduction

Partie interroger la question de la servitude volontaire (La Boétie), c'est au sein de familles ayant choisi un mode d'éducation alternative, supposé à l'inverse favoriser une certaine émancipation que cette recherche s'est investie.

Les sept familles (huit, si l'on ajoute la mienne) qui sont sujets de l'étude sont engagées à plein temps dans l'éducation de leurs enfants dans une démarche spécifique, hors formes classiques institutionnalisées (comme par exemple la scolarisation).

Je suis moi-même impliquée dans ce groupe que l'on peut associer à une communauté de pratique (Wenger E., 1998), dans la mesure où chacun est membre d'un dojo où il pratique l'aïkido et le *katsugen undo* (traduit mouvement régénérateur) au sein de l'Ecole Itsuo Tsuda, du nom du maître japonais auquel elle se rattache. Pourquoi le choix de ce cadre singulier ? C'est que dans l'œuvre de Itsuo Tsuda, et dans celle de son continuateur, Régis Soavi, qui anime le dojo, la notion d'éducation tient une grande place, l'état de bébé étant vu par Tsuda comme le seul moment où sans masque social « nous ne répondons qu'à nos pulsions intérieures (...), où nous sommes honnêtes avec nous-mêmes » (Tsuda, 1979, p. 56). C'est aussi pour lui, comme ça l'a été, par exemple, pour Montessori, la promesse possible d'un changement dans les sociétés humaines, et la compréhension que nous sommes, intrinsèquement, libres.

Dans cette recherche parmi ces parents qui décident d'assumer sans l'aide des institutions spécialisées à cet effet l'éducation de leurs enfants, j'interroge à la fois comment ils se forment, leurs autodidaxies, et réciproquement comment ils accompagnent l'autoformation de leurs enfants. Comment par tout un processus maïeutique les uns et les autres « s'hétéroforment » ou s'écoforment (Barbier, Pineau, 2001).

Les deux premiers chapitres de la première partie donnent à lire les questions exploratoires qui furent posées, et comment s'élabora peu à peu le sujet même de la recherche. A travers ce cheminement sont apparus des questionnements sur ce qui était au cœur de la relation réciproque parent-enfant. Dans un troisième chapitre la question de la dialectique implication-distanciation qui se joue dans cette recherche est posée. Enfin une ouverture sur l'anthropologie de l'imaginaire pose la question de la représentation de l'enfant et de son imaginaire incorporé dans les pratiques étudiées ici.

Dans la seconde partie, les observations des familles et de leurs discours permettront de relever au cœur de leurs processus éducatifs, le dialogue sensible et les apprentissages transformateurs que le "devenir parent" leur font traverser, dans un parcours quasi initiatique. Après un premier chapitre présentant leurs pratiques partagées, les deux autres mettent en lumière ce qui ressort de l'analyse dans un regard croisé avec les fondements théoriques de leurs pratiques et de cette recherche.

Cela a supposé un travail d'analyse des représentations, des discours, des pratiques et une observation du quotidien. Mais, plus encore que le quotidien, il s'est agi de se référer au « banal », cet envers du décor que l'on ne voit plus tant il est familier, tant il « va de soi », mais sur lequel un tout petit enfant pose des yeux curieux de chaque instant : pour lui ce banal n'est pas encore inscrit en tant que tel, et c'est bien lui que ce banal (dans ses gestes, ses objets, ses lieux, ses durées) conforme et c'est bien entre autres à travers lui que l'enfant interroge l'adulte. Entre autres parce

que les plans fondamentaux sur lesquels évolue leur relation sont le corps et le domaine du sensible (Tsuda), avec ce que cela induit d'apprentissage sur le plan de l'intuition – le corps même permettant d'apprendre par et sur le monde, dans l'enaction (Varela).

Dans cette archéologie de l'expérience que suppose cette étude d'éducation familiale, on verra ce qu'implique un accompagnement de l'enfant au quotidien par une famille privilégiant la notion de dialogue sensible englobant verbal et non verbal. Comment se concrétise, et que favorise une communication avec l'enfant dans ce type de dialogue ?

Comment se caractérise, si c'est le cas, la notion d'enfant éducateur des parents postulée par I. Tsuda ? En quoi l'enfant, supposé « maître », devient ainsi maïeuticien ?

L'étude a été menée en mobilisant diverses ressources disciplinaires (philosophie, sociologie, histoire, psychanalyse, psychologie sociale), avec un accent sur la perspective anthropologique de l'éducation. Elle a mis en dialogue les notions d'interaction, initiation, imaginaire, expériences (expérience sensible, intuitive, réflexive) rencontrées chez ces familles. Et observera comment une maïeutique œuvre dans cette forme d'éducation où fusion de sensibilité, intuition, spontanéité, non-faire deviennent des pratiques éducatives, dans un environnement qui prend en compte le temps, l'espace, le corps.

Varela et Maturana pourraient ouvrir cette étude par ce qu'elle cherche à pointer de ce que suppose d'engagement chacun de nos actes au quotidien et replace au cœur de notre vie la notion de responsabilité, laquelle, dans l'éducation, semble incontournable :

« (...) au cœur des problèmes que nous rencontrons aujourd'hui se trouve notre ignorance de l'acte de connaître. Ce n'est pas la connaissance, mais la connaissance de la connaissance qui nous y oblige. Ce n'est pas la connaissance qu'une bombe tue mais ce que nous voulons faire avec la bombe, qui détermine si nous allons l'utiliser ou non. Habituellement nous l'ignorons ou la rejetons, éludant la responsabilité de nos actions quotidiennes, alors que nos actions toutes sans exception participent au processus qui consiste à faire émerger le monde où nous devenons ce que nous devenons avec d'autres. Aveugles à la transparence de nos actions, nous confondons l'image que nous voulons projeter avec l'être que nous voulons devenir. » (Varela, Maturana, 1994)

PARTIE I

A LA RECHERCHE D'UNE RECHERCHE IMPLIQUEE

Le sujet de cette recherche a été élaboré suite à un long cheminement que nous allons dans un premier temps retracer afin de mieux situer pour le lecteur ce qui en découlera. Pendant le cheminement, les explorations, externes et internes, les témoignages, les lectures théoriques renvoient à des questions. L'objet de recherche et la problématisation sont apparus « chemin faisant »¹, étant donné la posture inductive qui fut mienne.

Cette quête exploratoire aboutie, s'exposeront, dans un second temps, les caractéristiques du sujet abordé, sa problématisation et sa grille d'analyse à travers l'exposé de son terrain.

Poser d'emblée cette recherche comme impliquée signifie introduire la chercheuse que je suis dans son processus de recherche et cette dialectique implication-distanciation qui y sera mise au travail. C'est ce qui composera le troisième temps de cette partie.

Dans un quatrième chapitre sera abordée la dimension imaginaire de son questionnement, à savoir une déclinaison de représentations de l'enfant-dieu, de l'enfant-roi, de l'enfant « sachant » qui entrent en résonance avec la démarche d'éducation étudiée ici.

La prise en compte de la dimension impliquée et existentielle de cette recherche me conduit à me permettre un passage du « nous » scientifique au « je » impliqué le temps de cette première présentation. Et plus avant, le « je » devenant outil de recherche, comme nous l'argumenterons concernant ce type d'implication. Avec, tout du long, une certitude, révélée par cette quasi-sentence de Gaston Bachelard (1949, introduction) : « L'évidence première n'est pas une vérité fondamentale. (...) L'objectivité scientifique (...), si on n'a pas refusé la séduction du premier choix, doit tout critiquer, sensation, sens commun, pratique, étymologie. La pensée objective doit ironiser. » Et l'exigeante posture, souvent impossible, cependant recherchée, que cela suppose.

¹ Référence au poème d'Antonio Machado qu'en son temps Jacques Ardoino (une de ces figures parmi mes rencontres) aimait à citer « Le chemin se fait en marchant [*se hace camino al andar*] »... Référence allégorique à cette démarche de recherche qui se veut qualitative, inductive, non analytique, sur ce paradigme de la complexité qui navigue dans le courant héraclitéen où, comme le dit le poète (mort exilé après la guerre d'Espagne), « lorsqu'on se retourne on voit le sentier que jamais on ne foulait à nouveau ». Un poète troubadour cher à E. Morin ou Lemoigne, et que l'on retrouve sur le site dédié à la complexité. A. Machado, Chant XXIX, Proverbios y cantares, Campos de Castilla, 1917. Poème et traductions consultables sur le site dédié à la complexité : <http://www.intelligence-complexite.org/fr/documents/florilege/se-hace-camino-al-andar.html>

Chapitre I - Exploration des processus de la recherche

Le contexte d'émergence de cette recherche est aux croisements de rencontres, de lectures et de formations. C'est une double formation, l'une formelle, le Dufa (diplôme de formation d'adultes) à l'université de Paris VIII, l'une informelle, l'expérience d'éducation alternative avec mon enfant non scolarisée (par choix) qui en furent le terreau.

C'est donc la genèse de cette recherche qui sera présentée ici, avec ses fondements épistémologiques afin que le lecteur s'approprie également ce qui a fait sens pour concevoir ce mémoire.

I.1. Cheminements préliminaires

L'entrée dans la thèse ? Qu'est-ce qui s'impose, qu'est-ce qui s'y invite ? La recherche ? Je crois depuis longtemps concevoir la vie comme telle. Un de ceux qui m'y a poussé fut Proust, et sa Recherche (Proust, 1913, rééd. 1984), lue quand j'aurais eu l'âge de m'identifier aux jeunes filles en fleurs plutôt qu'au narrateur (mais c'est en son nom que je rêvais). Mon père, pour laquelle je fus le candide et la secrétaire à cette même époque alors qu'il reprenait ses études de philosophie, d'histoire et me dictait sa thèse de sociologie fut un autre artisan de cette forme d'implication critique dans la vie, questionnant tout, actes, discours, y cherchant à révéler le caché. Et me faisant découvrir cette question posée à Socrate que je fis mienne « Connais-toi toi-même » tout en rêvant de savoir un jour épouser la maïeutique. Enfant je me serais destinée à des études d'éthologie (ma passion, dès l'âge de trois ans, pour observer les fourmis y contribuant) plutôt qu'à la philosophie qui m'angoissait, malgré mes grandes questions muettes – comment sortir de nos asservissements, comment accéder aux 90 % de nous-mêmes – si nous n'en utilisions que 10 % (fracassante révélation durant mon année de CM2) ? –, et vivre dans un monde de paix, de liberté... J'avais été marquée par cette remarque de « maitresse » d'école : « s'il existait une éducation idéale ça se saurait ? » J'étais ainsi très jeune sensible à cette idée.

Ce sont finalement des études d'histoire qui m'apprirent la complexité de nos sociétés et de leurs imaginaires avec Fernand Braudel, Paul Ariès, mais aussi Marc Bloch, sans compter Edgar Morin et Gaston Bachelard... Mais ce qui compta tout autant si ce n'est plus, du moins pour ce qui fait lien avec cette recherche, ce furent des rencontres : avec moi-même et avec ma fille, occasionnées par sa naissance et son accompagnement tout au long de son développement. Si en découvrant sa personne j'ai reçu tant de leçons de la vie ce fut aussi parallèlement grâce aux pratiques d'aïkido et de *katsugen undo* (traduit Mouvement régénérateur) inspiré de la philosophie pratique d'Itsuo Tsuda qui me firent vivre mes premiers pas dans ce même univers tangible du sensible que j'avais ignoré si longtemps. C'est donc la genèse de cette recherche que je vais présenter

ici, puis ses fondements, afin que le lecteur s'approprie également ce qui a fait sens ici pour concevoir ce mémoire.

Mon entrée en thèse correspond à la désagrégation toute relative, encore confuse de cette fidélité au modèle parental qu'analysait de Gaulejac (1987), auquel en même temps, paradoxalement, j'adhère (mon père a repris ses études à 40 ans et a fini sa carrière comme sociologue).

Ce sera grâce à un bilan de compétences que j'appris, littéralement, compris en quoi j'avais le droit, voire le devoir d'entrer en projet (il y a bien de cette « injonction au projet » à interroger socialement dans ces dispositifs si prisés, mais là n'est pas la question), qu'il n'y avait pas de honte à s'inscrire dans un dessein proche de soi du moment justement qu'il mettait en œuvre mes propres compétences et valorisait au-delà de ma propre personne l'activité même que je mènerai.

Soudain le sujet semblait restauré, on se préoccupait de mon histoire de vie, de comment les autres me percevaient, de mes représentations, de ce que j'avais su faire, aimé faire, rêvé faire ou être... Le Dufa prolongea, enrichit cette démarche.

I.1.1. Le Dufa et la construction de ma recherche

Année 2005-2006, ma fille Maya a dix ans. Je me suis autorisée à m'inscrire dans une formation longue pour une reconversion, de rédactrice à animatrice d'ateliers d'écriture, de récit de vie et formatrice. Je venais de faire un pas de côté avec le monde du travail et son chantage – cette « désaffiliation » (de Gaulejac, 2011) que suppose son arrêt – que je vivais comme une « servitude volontaire » (La Boétie), un espace où il s'agissait de nous identifier à ce qui nous définissait (et non l'inverse), à prendre ces masques, jouer ces rôles sociaux (que décrit si bien E. Goffman²) et qui, à force, ne sont plus joués mais nous constituent.

I.1.1.1 Le laboratoire Experice et la recherche tout au long de la vie

Si je reprends les prémisses de cette recherche, le moment où je décide d'entrer en thèse, cela se joue durant le Dufa. Je prends la mesure de la recherche qualitative et de ses courants, repère dans ce domaine des sciences de l'éducation une posture plus à même de réfléchir sur la vie (en comparaison à l'histoire, la philosophie et la sociologie que j'avais « fréquentées »), avec cette ouverture possible dans une philosophie pratique dans la mesure où les savoirs y sont issus de l'expérience. Le laboratoire Experice est dédié à l'éducation tout au long de la vie. Je découvre qu'est ici théorisé ce que je vis avec ma fille à travers la mise en valeur des savoirs informels, expérientiels. Le directeur de ce Dufa, René Barbier, sociologue de l'éducation et spécialiste du philosophe Jiddu Krishnamurti, développe par ailleurs à travers son enseignement une multiplicité de regards et de ressources. Nous voulions être formateur ? à travers ce qu'il qualifie de formation existentielle nous allions interroger ce qui nous y conduit, et non apprendre une boîte à outils pour créer des dispositifs appropriés. C'est à un parcours de recherche sur nous-même qu'il nous conduit, à travers des cours nous initiant aussi bien à la recherche action qu'aux théories de l'analyse institutionnelle ou à l'ethnométhodologie, avec toujours comme fil directeur cette capacité de nous faire passer par la pratique pour comprendre comment s'élaborent ces théories. Avec comme point central trouver, à travers le journal et les travaux de groupe, la réflexivité adéquate pour interroger notre posture de formateur et non appliquer en réifiant le stagiaire. On ne sort pas indemne de ces

² Je fais référence ici à l'identification de ces « représentations », « façades », « décors » qui se jouent dans nos interrelations sociales et qu'il décrit dans *La mise en scène de la vie quotidienne* (Goffman, 1973).

journées de psychodrame menées par J. Ardoïno, ni de ces ateliers de travail corporel. Conscients de ce que nous sommes traversés par organisation, institution, informés de nos ethnométhodes, à force d'analyses de nos pratiques et de nos vies par la découverte également des pratiques du journal de recherche et du récit de vie, nous nous modifions tout en revisitant nos trajectoires. Certaines pièces de puzzle de ma vie, se reconstituent comme au cours de l'enseignement autour du paradigme de la complexité. Alors que M. Krichewsky citait cette allégorie issue d'Héraclite selon laquelle on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve, puisque « tout coule » et comment, cette vision mariant les contraires suppose que nous naissons en mourant à un autre monde et nous mourons en naissant à un autre monde, je retrouve mes pensées intimes retranscrites en poème durant mon enfance. Qu'elle situe cette philosophie grecque à la source de ce paradigme de la complexité auquel j'étais attachée depuis ma jeunesse³ sans le savoir me reliait ainsi aux croyances puissantes de mon passé et avec elles à tout un courant de pensée auquel je découvrais appartenir. Ce fut, comme tant d'autres moments de cette formation théorique et pratique, une renaissance sur ces deux plans, et une reliance profonde à ce qu'il me semblait juste d'accomplir en œuvrant pour la connaissance et non l'accumulation du savoir.

Enthousiasmée par les apports théoriques et pratiques traversés lors du Dufa, je vais les approfondir, notamment concernant l'histoire de vie, durant un Master 2 consacré à l'étude du parcours de J. Ardoïno (Campini, 2009, 2011) ; je déciderai de les utiliser pour la recherche exploratoire⁴ en thèse.

La recherche telle que je la conçois, prenant en compte cette variable implicationnelle que suppose faire la différence entre le voir et le regarder, l'observer et l'éprouver, qui de fait ne peut que venir nourrir ma capacité d'interroger plus avant mon questionnement anthropologique, philosophique et existentiel ne peut, réflexivement, que me transformer. En cela elle est une véritable quête, qui s'inscrit dans un courant épistémologique auquel ce Dufa, puis le Master 2 avec et non « sur » J. Ardoïno m'initieront. Les travaux sur l'autoformation et l'autodidaxie (Bézille, 2003 ou Verrier, 1999) viennent interroger plus en profondeur notre démarche familiale d'accompagnement à l'autoformation de notre enfant et me permettre de déceler dans mon entourage tous ces parcours qui les ont

C'est là que je pris conscience, plus que je ne découvris, de la validité scientifique de l'ancrage épistémologique de la recherche qualitative (Thomas & Znaniecki, 1919, rééd.1998)⁵, à travers une critique pertinente du tout quantitatif, du moins en sciences humaines, où la catégorie « homme de la moyenne nationale » n'existe pas. Quelles que furent mes réticences, éduquée que j'avais été par une scolarité où l'on m'avait demandé les « preuves », je tentai d'épouser concepts et méthodes qui permettaient de comprendre ce qui relevait du singulier. Là le sujet et le roman, la poésie, l'intuition sont réhabilités. J'avais lu chez P. Bourdieu dix ans auparavant ce glissement s'opérer, avec *la Misère*

³ En effet je retrouvais en Héraclite la matérialisation de ce point nous reliant aux philosophies d'Orient, et au taoïsme qui fut un éclairage d'adolescente, retrouvé plus tard par la pratique de l'aïkido (au sein d'un dojo de l'Ecole Itsuo Tsuda dont il sera question dans cette recherche). N'est-ce pas François Jullien qui réactualise les pensées d'Héraclite en le citant pour critiquer un temps moderne qui ne sait pas regarder mais photographie pour se mettre à distance, et par là-même s'absente de sa présence ? (Jullien, 2011). Ou René Untereiner rapprochant Héraclite des visions indiennes des Upanishads par ses croyances en cette coexistence de l'Un et du Multiple : « Héraclite croyait l'Unité et la Multiplicité toutes deux vraies et co-existantes. L'existence est donc pour lui éternellement Une et Multiple » ? Untereiner R. *À propos d'une interprétation d'Héraclite d'Éphèse par Aurobindo*. In Bulletin de l'Association Guillaume Budé : Lettres d'humanité, n°15, décembre 1956. pp. 41-54.

⁴ Menée parallèlement à la recherche sur l'histoire de vie de J. Ardoïno, empruntant elle aux outils biographiques essentiellement, collectés grâce à cette formation, m'inspirant des écrits de G. Pineau, et à une posture historico réflexive héritée de ma formation passée d'historienne.

⁵ Avec pour figure presque mythique, au sens de validation par un élément fondateur, le travail monumental du philosophe Znaniecki et du sociologue Thomas sur les phénomènes d'immigration et d'intégration dans le Chicago du début du XX^e s.

du monde (1993) où « l'expert » disparaît au profit de la parole de tout un chacun mise en récit, ou encore dans sa *Domination masculine* (1998) où la romancière anglaise V. Woolf est largement citée, au même titre que d'autres références. La frontière n'est plus étanche à mesure que l'on prend conscience de ce que signifie étudier l'humain : comment se déclarer Sciences humaines si l'on ne prend de lui que ce qui se produit et non ce qui s'éprouve ? La posture empirique héritée des Américains, avec le philosophe Dewey, alliée à l'humanisme faisait son chemin en moi.

Les concepts utilisés font écho à mes expériences et à mes savoirs et expériences informels. Je suis illuminée : il y aurait donc possibilité de rattacher le savoir et l'expérience ? De faire une recherche prenant en compte l'aspect spirituel, poétique, l'écoformation⁶, les histoires de vie ?

J'ai enfin pleinement réalisé à quel point la pratique est intelligence. Je réalise comment tout ce qui est dit en cours, je le sais par l'expérience. Cependant je ne suis pas certaine de savoir le traduire en savoir formels. De dépasser la coupure introduite depuis longtemps par la formation à un savoir dit universel. Mais je me sens "autorisée" (concept cher à J. Ardoino) à la franchir. Un premier pas. La pratique du journal (Hess, 1998) renouvelée par des approches comme celle de René Barbier (Barbier, 1997) et celle de R. Hess apporte cette réflexivité inhérente aux travaux des pionniers de la recherche, non plus seulement coulisses et exutoire et cependant matrice de travail d'un exilé volontaire comme pour B. Malinowski (1987, rééd. 1985), et ancre cette notion de *Bildung* dans le quotidien, faisant de la vie une école à part entière, parcourue de ces « moments » qui la fondent, et le quotidien un lieu de création au sens où H. Lefebvre (1958) pouvait l'entendre.

N'y aurait-il pas justement possibilité de dépasser ce hiatus, que je constate avec désespoir depuis ma tendre enfance, entre les discours et les actes grâce à la pratique régulière d'une philosophie pratique tai chi, aikido, yoga... qui permettent de relier corps, esprit, âme et que de cette énergie pleine, entière puisse jaillir ce qui est spontané, ce qui est libre, et donc sonne juste et non duale. L'approche biographique en prenait le pas, si l'on considère les tournants que G. Pineau pouvait y concevoir⁷.

1.1.1.2. La maïeutique appliquée aux questions de recherche

Il y eut cette découverte (grâce au Dufa) du Collège coopératif et de ses principes de formation hérités de ceux qu'y avait enseigné Desroche, LE maïeuticien par excellence, tel que je l'avais rêvé adolescente, dont l'œuvre réalisait un possible lien entre praticien et théoricien. Desroche avait su trouver des outils, des dispositifs, et des passerelles avec les institutions, pour que des praticiens puissent théoriser leurs expériences et questionnements et que leurs recherches soient validées par un diplôme universitaire⁸. Quel ne fut alors mon enthousiasme lors de la présentation par le directeur du collège, M. Farzad, de cette utopie faite chair (en l'occurrence institution) ! Le stage au sein de ce Collège m'a aidé à intégrer pour mes futurs ateliers une posture de maïeuticienne. Et pour mes recherches, l'outil d'introspection que représentait l'autobiographie raisonnée, formalisé par

⁶ « L'auto-écoformation désigne la relation formatrice vital entre le sujet et son environnement physique et social. » (Galvani, 2014). Dans cette période de crise écologique, l'écoformation propose de retrouver une manière de vivre « avec » l'environnement, et de former non pas « sur » un objet dissocié qui serait l'environnement mais « par », en se concevant comme partie prenante de cet univers. R. Barbier, G. Pineau, D. Cottureau, entre autres, en furent des promoteurs dans le monde de la formation.

⁷ Au sein de l'association centrée sur l'écoformation et, l'Asihvif, concernant le biographique, l'Agraf et l'autoformation toutes les dimensions de l'homme semblent vouloir être prise en compte, même celles qui seraient dans cette partie immergée de l'iceberg et pour autant constitutives de ce qui nous fonde, dans une ouverture à la spiritualité laïque qui fait son chemin.

⁸ Grâce au DHEPS (diplôme des hautes études de pratiques sociales), parcours de formation œuvrant à ce que des travailleurs sociaux, principalement, valident l'équivalent d'un master2 en prenant pour recherche leurs pratiques, après avoir extrait de leur terrain leurs question et problématique par un retour sur leurs pratiques et vécu via un outil de biographisation, l'autobiographie raisonnée (Desroche, 1990).

H. Desroche (1990), fut une révélation : en listant les moments formateurs (en positif ou en négatif) de sa vie, dans ses moments formels et/ou informels, en commentant ce qu'ils apportaient aux niveaux des savoirs, savoir-être, savoir-faire, advenait la représentation d'un champ où il ne restait plus qu'à cueillir ce qui nous avait fait et ce que nous avons forgé. Ce « sujet » pouvait donner corps à un « projet », en se saisissant d'un de ces « objets » à travailler, dans ce tryptique défini par H. Desroche. La théorie prenait vraiment corps dans l'existence et non dans un débat incessant d'idées projetées sur nos imaginaires. Dans un de ces plis de vie sédimentée pour reprendre l'analogie d'H. Desroche entre ce travail de l'Autobiographie raisonnée et la forge qui creuse dans les épaisseurs de la terre, les différentes couches, jusqu'au plus profond pour faire jaillir la vie recréée. Je décide de me fier à l'ABR pour en extraire non seulement le sujet de mon mémoire de Dufa, mais aussi pour dégager mon sujet de recherche, imitant ce que j'ai vu être réalisé durant mon stage au CCP. A mesure que je cueille, laisse venir ces moments formateurs de ma vie (en bien, en mal, en savoirs, savoir-être, savoir-faire), il me semble voir se dessiner un parterre de fleurs, et je relie certaines entre elles, qui me racontent plusieurs récits, dont ces liens que je vais faire entre mes relations au savoir, à l'éducation, à l'amour, et mon choix d'éducation pour ma fille.

Le sujet du mémoire de Dufa, extrait ainsi de ce terreau de l'ABR, viendra nourrir une première réflexion : elle concerne les consignes. Je vais réaliser à quel point cette notion est centrale dans la communication éducative. Et tout ce que les consignes véhiculent. Elles sont au centre de la relation, qu'elles manipulent. Alors, au-delà des découvertes que m'auront permis ces réflexions sur la didactique, la pédagogie, surgira un lien important à interroger (qui me rappellera les questions de recherche en histoire flirtant avec la linguistique) avec le langage, que P. Ricœur, M. Merleau Ponty ont posé, que la sémiotique réinterroge. Parallèlement mon expérience en histoire de vie, mon retour sur l'anthropologie, et ses méthodes, me font contacter à nouveau cette question du langage. S'il est le média de la relation, on ne peut là aussi s'y référer sans l'étudier, l'analyser, sans comprendre son rôle dans l'échange. Je pose cette observation ici tout en sachant que ce domaine restera à explorer au cours d'autres recherches.

I.1.2. De la question de la « Servitude volontaire »

J'avais grâce à l'ABR défini ma question de recherche. Mon projet de recherche s'inscrit dans mon projet de vie, aussi semble-t-il incontournable de présenter au préalable ce qu'un travail, toujours renouvelé, d'introspection a pu me révéler quant à mes questionnements fondamentaux.

Il en est un, que je découvre dès ma toute petite enfance, dès que mon regard peut éclairer une mémoire, c'est ce décalage entre ce qui est formulé et ce qui est conçu, cette répétition des « injonctions paradoxales » qui balisent toute une enfance de « fais ce que je dis, pas ce que je fais », un constat d'imposture renouvelé qui sera d'autant plus pénible qu'il touchera tous les sujets, de l'éducation (la mienne mais aussi celle des autres et jusqu'à cet « Emile » dont on m'apprend que le père spirituel a abandonné ses enfants), à l'amour en passant par le travail, et que cette répétition aura raison de moi, plongée à mon tour dans ce monde d'adultes qui font rarement ce qu'ils désirent ou formulent comme tel. Répondre à mon besoin de cohérence serait petit à petit retisser les liens entre l'environnement qui me convient et moi, le créer, me libérer.

Comment interroger l'intérêt non seulement d'individus mais d'une société à poursuivre ce paradoxe ? De quoi vivait-il ? Où venait se loger cette fracture entre acte et parole, perception et direction. D'où venait cette forme de servitude volontaire, dans la mesure où beaucoup semblaient lucides à leur enfermement mais pour autant se vivaient impuissants à en sortir. Cela faisait écho à

ce cri qui remontait en moi, comme par résonance morphique, poussé il y a quatre siècles par celui qui deviendra l'ami de Montaigne, Etienne de La Boétie⁹ :

« ... Deux peuvent craindre un et possible dix ; mais mille, mais un million, mais mille villes si elles ne se deffendent d'un, cela n'est pas couardise (...). Doncques quel monstre de vice est cecy qui ne mérite pas encore le titre de couardise, (...) que la nature desadvoue avoir fait, et la langue refuse de nommer ? » (La Boétie, 1576, rééd. 1993).

La question initiale de cette thèse fait référence à celle de La Boétie dans son traité intitulé *Discours de la servitude volontaire* où il veut ainsi comprendre :

« comment il se peut que tant d'hommes (...) supportent quelquefois un tyran seul qui n'a de puissance que celle qu'ils lui donnent (...). Chose vraiment étonnante --- et pourtant si commune qu'il faut plutôt en gémir que s'en ébahir-, de voir un million d'hommes misérablement asservis, (...) non qu'ils y soient contraints par une force majeure, mais parce qu'ils sont fascinés (...) par le seul nom d'un, qu'ils ne devraient pas redouter – puisqu'il est seul – ni aimer – puisqu'il est envers eux tous inhumain et cruel ».

Comment se fait-il que des millions d'êtres ainsi soumis acceptent de se faire traiter pire qu'un animal, et, qui plus est, que cela perdure ? Telles sont en substance les questions posées par La Boétie.

Il donnera comme première raison de la servitude volontaire, on le voit, le fait que ce pouvoir du tyran est donné par les personnes même qui lui sont assujettis (« un tyran seul n'a de puissance que celle qu'ils lui donnent »). A cela, concourent l'habitude — « Voilà ce qui arrive aux plus braves courtauds (*chevaux*) qui d'abord mordent leur frein, et après s'en jouent, qui, regimbant naguère sous la selle, se présentent maintenant d'eux-mêmes sous le harnais et, tout fiers, se rengorgent sous l'armure » (ibid., p. 215) — et, conjointement, l'éducation : « la première raison pour laquelle les hommes servent volontairement, c'est qu'ils naissent serfs et qu'ils sont élevés comme tels » (ibid. p. 219).

Le « ressort » de cette domination, on l'a vu, et il va le souligner, c'est son soutien obtenu par les personnes dominées elles-mêmes, le secret de ce pouvoir étant de faire participer chacun à sa propre domination au prix d'une aliénation courante, qui fait penser à ce que A. Honneth (2005) nomme l'auroréification. « Mais ils veulent servir pour amasser des biens : comme s'ils pouvaient rien gagner qui fût à eux, puisqu'ils ne peuvent même pas dire qu'ils sont à eux-mêmes. »

Cette éducation modèlerait jusqu'à notre corps au point que nous y voyons notre nature — « (*ils*) font volontairement ce que leurs pères n'avaient fait que par contrainte (...) ; ils prennent pour leur état de nature l'état-même de leur naissance »¹⁰, ce qu'énoncera quatre siècles plus tard P. Bourdieu dans *La domination masculine* (1998, p. 28-29). (Une intuition de cette importance du corps dans l'éducation que cette thèse se proposera d'explorer.)

Poser cette question c'est, comme le commentait l'anthropologue P. Clastres, à la suite de La Boétie, supposer l'inverse possible, que la liberté est naturelle mais que par « malencontre » nous l'avons perdue (Clastres, *in* La Boétie, ibid., p. 248). La Boétie fait donc l'hypothèse que l'éducation et le « dressage » quotidien pourrait-on dire favorisent cet état. Que tant que les « serfs » accorderont crédit aux « tyrans » il en sera ainsi — ne retrouve-t-on pas ici ce jeu de dominés-dominants que mettait en lumière W. Reich à travers son analyse du nazisme dans *La psychologie de masse du fascisme* (1933, rééd. 1977)¹¹. Et qu'en perdant liberté nous perdons aussi notre humanité,

⁹ Etienne de La Boétie, né en 1530 (mort en 1563) avait 18 ans au moment de la rédaction de son *Discours de la servitude volontaire* (publié en 1576 sous le titre de *Contr'Un*). Si cette première citation reprend le vieux français avec lequel il fut écrit afin de permettre au lecteur de se situer dans l'époque, les autres seront transposées afin d'en faciliter la lecture.

¹⁰ « (*ils*) font volontairement ce que leurs pères n'avaient fait que par contrainte (...) ; ils prennent pour leur état de nature l'état-même de leur naissance », (ibid. p. 210.)

¹¹ « Des expériences cliniques fondée sur l'économie sexuelle ont montré que c'est l'éducation autoritaire des petits enfants, leur transformation en sujets angoissés, qui assure aux brigands politiques la soumission et la crédulité de millions de travailleurs adultes. » (Reich, 1933, rééd. 1977, p. 310).

nous sommes, comme le relevait P. Clastres, « dénaturés ». En posant ainsi cet état de nature, si ce fait de servitude volontaire est observable dans toutes les sociétés il devient un système historique.

I.1.2.1. Prolongement du questionnement autour de l'enfance

Mais si La Boétie identifie bien tout le processus, tous les moyens de renouvellement de ce système, ce qui crée originellement ce système il n'y répond pas. Bourdieu non plus quand il analysera dans *La Domination masculine* (1998) à quel point, tant que les groupes soumis à une domination (femme, personnes de couleurs) agiront dans la réaction à ceux qui les dominent ils ne seront pas libres puisqu'ils seront dans ce lien du rejet. Une réponse créatrice supposerait une autre posture. Laquelle ?

Et qu'est-ce qui justifie cette « éducation » à la servitude, cette « habitude », qu'est-ce qui la motive profondément ? Plus qu'une nécessité politique, sociale, économique, cela répondrait-il à un besoin ontologique ou serait-ce une confusion — liée à notre naissance prématurée et à ce temps si long d'acquisition d'une certaine autonomie (pour se déplacer, parler, se nourrir...) — entre ce que signifierait accompagner un enfant à s'épanouir et ce qui revient à le guider, quand ce n'est pas le dresser tel un tuteur, bienveillant mais normatif, en vertu de principes qui n'ont jamais fait changer le monde et sa violence récurrente. Si comme le suggère La Boétie, nous convenons qu'il y a eu, par « malencontre », perte de liberté, on peut se demander à sa suite non pas pourquoi, il ne tente pas même d'y répondre, mais comment cela peut perdurer, et faire écho à Krishnamurti (1982, p. 15) et à sa question : « Est-ce là le but de l'éducation de vous obliger volontairement ou non à vous adapter à cette structure démente qu'on appelle la société ? »

Comment étudier ce qui est mis en place dans la croissance de l'individu et en quoi cela peut ou non induire cette servitude aliénante, avec une réduction de la part de l'intime et avec elle de l'intuition et du libre-arbitre à mesure que se développent tous les systèmes de contrôle du corps, via l'outillage sophistiqué dont on se dote (de la puce électronique, au rayon laser, en passant par le Net) ?

De quoi relève ce paradoxe que l'individu soit érigé en maître dans notre société contemporaine et qu'en même temps il soit déresponsabilisé, voire infantilisé, par des organisations qui favorisent une vie déléguée (à des institutions, experts, coach et autres). Cette déresponsabilisation ne serait-elle pas justement à mettre en lien avec une certaine forme d'éducation des enfants ?

Comment se fait-il que justement à l'heure où l'enfant n'est plus cet être jugé sans âme, juste bon à pleurer, dormir, manger et déféquer, ni un écolier entonnoir, que la science l'érige en être unique, il soit si jeune confiés à des collectivités auprès d'experts en puériculture puis en enseignements divers et variés ou en divertissements (télés, internet et clubs de loisirs) ? On pourrait y lire l'expression de ce que M. Foucault qualifiait de « bio-pouvoir »¹² instauré à travers ces environnements de l'enfance mis aux normes selon des critères d'hygiène, de division temporelle, cette forme de relation à une vie collective planifiée pour le général et non le particulier (au moment même où une société se pense maladivement individualiste), qui créent sans nul doute un certain rapport à l'environnement et une certaine manière de « l'habiter » qui interfère sur notre posture corporelle et mentale (comme le révèlent les études sur l'écoformation).

Alors que l'individu est devenu central, qu'il est jugé bâtisseur de son histoire et en tant que tel glorifié (le self made man) ou au contraire culpabilisé et renvoyé à sa « nature » de mauvaise herbe

¹² « (...) ce pouvoir sur la vie s'est développé depuis le 17^e siècle sous deux formes principales (...) ; elles constituent deux pôles de développement, (le premier) centré sur le corps comme machine ; (le second) centré sur le corps-espèce (...), supports aux processus biologiques (dont) la prise en charge s'opère par toute une série d'interventions et de contrôles régulateurs : une bio-politique de la population. (...) S'ouvre ainsi l'ère d'un bio-pouvoir. » (Foucault, 1976, p. 182-184).

(devenue « sauvageon¹³ »), n'y a-t-il pas justement paradoxalement une perte d'identité et de responsabilité, voire une « fatigue d'être soi »¹⁴, une peur même de cette notion d'existence historique coupée du spirituelle (une « terreur » même de l'histoire accentuée par l'impossibilité de s'en remettre à un Dieu pour un avenir hypothétique de son enfant après la mort symbolique de ce Dieu¹⁵, qui justifierait cet « abandon » de sa progéniture non plus à une foi en une destinée dont on n'est pas maître mais à des « experts » qualifiés, diplômés, expérimentés, authentifiés... Les couples s'autorisent, tout juste, après parfois moult tergiversations, contraceptions, avortements, attentes d'emplois et de résidences adéquats, à faire un enfant, mais plus à l'élever¹⁶.

A propos de la position de la sexualité dans notre société, M. Foucault s'interrogeait sur sa pratique même, mettant en lien le fait de légiférer à son propos, de théoriser, d'en parler ouvertement et notre incapacité à la vivre. De la même façon, il semblerait que l'on n'ait jamais autant parlé d'individu, autant légiféré à son sujet (loi sur le « harcèlement moral et sexuel », loi sur la fessée, etc.), autant proposé de programmes et aménagement « à la carte », autant incité à l'achat de « maisons individuelles » (dessinées en série), que depuis que lui sont volées des « heures de cerveau disponible »¹⁷, que depuis qu'il tend peut-être à disparaître — si tant est qu'il ait jamais existé. Où est la part de la vie privée, de l'intime dans cette société où toutes les actions de l'individu sont homologuées ou non selon des critères d'hygiène, de santé, de rendement, etc., de la grossesse, suivie comme une maladie à risque, à la naissance en milieu stérile en passant par l'éducation dans des établissements adéquats à la mort dans des institutions elles aussi spécialisées ? Depuis bébé, devenu « personne », au point que l'adultocentrisme y projette ce petit adulte déjà savant, que l'on pousse à grandir plus vite que son développement, l'être ne s'appartient plus, il devient cet « objet » qu'interrogent nombre de recherches, au point que d'aucuns s'en inquiètent et inversent la proposition en relevant ce paradoxe, avec cette coexistence de représentations d'un enfant « objet du désir », objet de tous les désirs, objet tout court (Korff-Sausse, 1997).

Cette déresponsabilisation, cette intégration corporelle de la censure (avec déjà pour seul exemple la grossesse comme la vieillesse traitées telles une maladie à soigner par un expert) qui incitent à la prise en charge presque totale de la vie privée par la société, et de l'éducation de son enfant en premier lieu, seraient peut-être à mettre en parallèle avec la pérennisation d'une tradition, « l'abandon » des enfants aux nourrices interrogé par les historiens et démographes (moyens

¹³ Propos de J.-P. Chevènement, janvier 1999.

¹⁴ « La dimension symbolique, dont autrefois le religieux avait la charge et qui donnait sens au destin inexorable de chacun, imprègne tout autant une espèce humaine qui a non seulement prise sur sa propre histoire, dans la logique démocratique traditionnelle, mais également sur sa propre corporité nerveuse, dans la logique technologique contemporaine. La dépression dessine pour chacun le style de l'immaîtrisable à l'âge de la possibilité illimitée. (...) Les contraintes et les libertés se modifient, mais la « part de l'irréductible » ne diminue pas. Elle change seulement (...). Si, comme le pensait Freud, « l'homme devient névrosé parce qu'il ne peut supporter le degré de renoncement exigé par la société », il devient déprimé parce qu'il doit supporter l'illusion que tout lui est possible. (...) Les notions de projet, de motivation ou de communication dominant notre culture normative. (...) Or la dépression est une pathologie du temps (le déprimé est sans avenir), et une pathologie de la motivation (...). » (Ehrenberg, 2000, p. 293, 294).

¹⁵ « (...) plus la terreur de l'histoire s'aggraverait, plus l'existence deviendrait précaire du fait de l'histoire, les positions de l'historicisme perdrait encore de leur crédit. Et, à un moment où l'histoire pourrait (...) anéantir l'espèce humaine (...), il n'est pas interdit de concevoir une époque (...) où l'humanité (...) se contentera de répéter des gestes archétypaux prescrits et s'efforcera d'oublier, comme insignifiant et dangereux, tout geste spontané qui pourrait avoir des conséquences « historiques ». (Eliade, 1969, p. 171-172).

¹⁶ Jusqu'au chanteur actuel Stromae qui ironise dans son tube : « Tout le monde sait comment on fait des bébés, pas comment on fait des papas ».

¹⁷ « Or pour qu'un message publicitaire soit perçu, il faut que le cerveau du téléspectateur soit disponible. Nos émissions ont pour vocation de le rendre disponible : c'est-à-dire de le divertir, de le détendre pour le préparer entre deux messages. Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible (...) », cf. l'Agence française de presse, dépêche du 9 juillet 2004 reproduisant les propos de M. Patrick Le Lay, PDG de TF1, interrogé parmi d'autres patrons dans un livre *Les associés d'EIM* (2004), *Les dirigeants face au changement*, Paris, Editions du Huitième jour.

détournés ou non de contrôles de la natalité ?). Une question à éclairer par une perspective liée à la psychologie de l'engagement – des célèbres expériences de S. Milgram aux travaux de R.-V. Jole et J.-L. Beauvois sur la manipulation (1998), à associer même au concept de déni du réel analysé par Bruno Bettelheim dans *Survivre* (1979), illustré par Primo Levi dans *Si c'est un homme* (1988) — certains déportés n'auraient survécu de l'horreur des camps qu'au prix de s'absenter de ce qu'ils vivaient, grâce à la possibilité pour le sujet de se voir « objet », une dissociation que l'on pourrait relier, toute proportion gardée, à une certaine perte de sensibilité de l'individu moderne et à sa fuite irrationnelle.

Je fais alors l'hypothèse des liens entre la peur de la mort – spécifique à l'homme ? –, la peur de l'abandon – suite à la naissance vécue comme un arrachement à la fusion et au possible « effondrement » de l'adulte si le « holding » des premiers mois, voire années de l'existence n'est pas assuré –, et un rejet de la nature et du coup du désir qui y seraient liés pour quitter cet état vécu comme une impuissance : en réaction naîtrait l'illusion d'une maîtrise, passant par une domestication, aliénation, réification de l'être, porteur même de sa servitude volontaire, dans une autoréification vécue comme une mise à distance vitale d'un drame archaïque.

Autant de pistes qu'il conviendrait d'explorer si l'on voulait rechercher ce qui participe de cette « malencontre » et comment contribuer à développer nos relations en sortant de cette réification.

I.1.2.2. Définitions de terrains et objet de recherche

Partie au sortir du Dufa avec ces divers questionnements, il semblait alors pertinent de mener une recherche comparative interrogeant les pratiques éducatives des parents et des éducateurs dans la France contemporaine pour ainsi faire parler les actes plus que les théories, dans une tentative d'exploration en profondeur dans la comparaison de ces diverses catégories : des parents qui prennent en charge l'éducation de leurs enfants (sans les scolariser) ; les parents qui inscrivent leurs enfants dans le parcours « classique » (de la crèche à l'école) ; les puéricultrices, et les enseignants.

Analyser de manière comparative l'autoformation et l'hétéroformation des uns (les parents éducateurs) et l'hétéroformation et l'autoformation des autres (les enseignants) aurait alors fondé l'axe principal de recherche.

Le travail comparatif étant pris là comme un instrument supplémentaire d'élucidation. Au sein d'une recherche impliquée dans la mesure où j'étais non seulement parent mais j'avais fait le choix d'éduquer mon enfant sans la confier aux institutions destinées à cet usage.

En ce sens je faisais partie du terrain. Tout du moins du terrain exploratoire. Une recherche biographique parallèle me semblait incontournable, ne serait-ce que pour élucider l'implication du chercheur en situation d'observation participante que je serai.

I.1.2.3. Démarches et méthodes

Pour investir ce champ de recherche, et la première démarche exploratoire qui m'aurait permis de problématiser plus avant mon questionnaire sur la servitude, plusieurs postures et méthodes me semblaient opportunes – et cela vaudra pour la suite de la thèse (après le changement de son sujet).

Ayant dans le cadre d'un mémoire d'histoire mené diverses réflexions d'ordre épistémologique, la confrontation avec l'énigme du document, de l'événement, du sujet, les dangers et les écueils de l'interprétation, de l'anachronisme, des idéologies (déclarées ou non) sont autant d'éléments auxquels ces travaux ont été confrontés et accompagnés grâce à des Marc Bloch, Paul Veyne, Jean Chesneaux, Jean Rouch qui ont ouvert le chemin. L'analyse comparée envisagée au départ supposait, semblait-il, une posture de recherche clinique historico pratique (Ardoino, 1963, rééd. 2004, p.20-21) — où histoire et analyse sont donc conjointes —, de même que le préconise Sartre dans

Questions de méthode (1960), en ce que savoir associer l'analyse clinique à la méthode progressive régressive permet de rejoindre singulier et universel dans une dialectique qui se réfère à la durée.

A ces cadres de référence s'ajouteront ceux que le laboratoire de recherche Experice a mis au travail. Le Dufa m'avait fait découvrir en la personne de Jacques Ardoino, et ses livres, pour l'incarner, la multiréférentialité, qui venait pour moi faire le lien entre la transversalité prônée en histoire, chez les héritiers de l'Ecole des Annales et de la notion d'histoire totale empruntée à Braudel, et la philosophie de la complexité, de Morin, revisitée par le Dufa. La multiréférentialité s'inscrivait ainsi dans la complexité et validait ce qui pour un historien représentait richesses et limites de son analyser : tout matériel, objet usuel, acte, document, est traversé par différents registres (l'artisan qui a fait le meuble, les représentations sociales qui en font et l'usage et le design, celui qui le possède, etc.) et invitait à vraiment s'interroger avec un regard pluriel, faisant appel à diverses disciplines. La multiréférentialité permettait en quelque sorte de travailler la complexité dans la mesure où elle « préconise une lecture plurielle de ses objets (théoriques et pratiques) sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et de langages, appropriés aux descriptions requises en fonction de systèmes de références distincts, supposés connus, explicitement non réductibles les uns aux autres, c'est-à-dire hétérogènes. La multiréférentialité tente d'apporter une réponse à la complexité prêtée à certains objets dont on ne pourrait, autrement, permettre l'intelligibilité. Elle tente d'apporter un « plus » aux inter-, multi-, trans-disciplinarité »¹⁸. C'est fraîchement initiée à cette démarche que j'abordai ma recherche. Initiée à plus d'un titre puisque j'avais osé un travail de recherche autour de J. Ardoino validé par un diplôme en sciences de l'éducation (Master2¹⁹).

Il y aura d'autres postures toutes issues de ce même vivier de la recherche. Parallèle à la multiréférentialité l'approche se supposait, dans le sillage de R. Barbier, transversale, « théorie psychosociologique existentielle et multiréférentielle de l'éducation » (1997, p. 311), laquelle implique des types d'écoutes et d'analyses à différents niveaux : clinique-personnelle, philosophique et spirituelle, mytho-poétique, qui conduisent à la question de l'imaginaire.

L'analyse institutionnelle, en considérant l'enfant comme un analyseur, permettrait de situer, dans ce jeu dialectique entre institution, institué, instituant et contre-institutionnelle, les mouvements traversant les institutions, les groupes et les personnes convoqués dans le cadre de la recherche.

On passera d'un P. Bourdieu qui prend les pratiques comme objet de recherche, mais en les voyant principalement comme reflet des contraintes sociales incorporées dans les acteurs sous forme d'habitus, sans grande initiative réflexive de la part des individus, à la lecture des ethnométhodologues des années 70 voyant dans les pratiques mêmes l'accomplissement des processus d'acteurs sociaux conscientisant ces pratiques, en tant que non « idiots culturels », selon la formule provocante de H. Garfinkel, mais « membres d'une communauté linguistique capables de paroles et de réflexivité [*donc*] les pratiques sont des accomplissements personnels actualisant des modes et des méthodes spécifiques de vie et de survie ». Les pratiques sont devenues des objets scientifiques mais les praticiens ?

Pour interroger pratiques et praticiens, seront utilisés des outils comme l'écoute sensible²⁰, les récits de pratiques et les entretiens compréhensifs.

¹⁸ Pour faciliter l'exposé, j'emprunte ici au cours de Christian Verrier (durant le Dufa) un résumé de cette notion, une citation d'Ardoino risquant de la rendre plus « complexe ».

¹⁹ Campini C. (2008), *Jacques Ardoino, Un pédagogue philosophe en formation*, Master 2, Experice, Sciences de l'Education, Paris VIII.

²⁰ « L'écoute sensible commence par ne pas interpréter, par suspendre tout jugement. Elle cherche à comprendre par « empathie » au sens rogérien., le surplus de sens qui existe dans la pratique ou la situation éducatives. Elle accepte de se laisser surprendre par l'inconnu qui sans cesse anime la vie » (Barbier, 1994, p. 294)

I.2. Choix d'un premier terrain d'exploration : une association familiale hors institutions

Comme indiqué plus haut, cette étude comparative supposait d'interroger plusieurs terrains, dont un auquel j'étais affilié, celui des personnes ne scolarisant pas leurs enfants. Un terrain susceptible de chercher des éléments de réponse à cette question de la Servitude volontaire, versus émancipation.

Parallèlement à mes phases exploratoires de recherche dans l'environnement des crèches (que nous verrons plus loin), j'envisageai de constituer un terrain susceptible d'être intéressé par une forme de recherche action²¹ afin d'interroger comparativement les parcours des uns et des autres, mais aussi constituer des groupes d'analyse de pratiques avec des parents disponibles pour une recherche au long cours.

J'étais moi-même membre d'une association de parents ayant choisi pour élever leurs enfants une alternative aux établissements scolaires, l'association Les enfants d'abord (Led'a, créée en 1989), ce qui me permit, par le jeu des relations, d'intégrer, là aussi²², un groupe déjà constitué favorisant des rencontres une fois par mois entre parents plus ou moins proches de cette mouvance, ou tout du moins en questionnement et l'interrogeant. Ce groupe était coanimé en partie par Claudia Renau, relais Paris de Led'a depuis août 2005²³ qui avait créé une liste de discussion (une sorte de forum sur Internet) pour favoriser les rencontres sur Paris et une association nommée Agir pour nos enfants en 2007²⁴.

Ce terrain, étant peu connu, et incluant celui qui sera le mien, sera défini ici. Après avoir rappelé la loi qui encadre la liberté d'instruction, nous présenterons dans un premier temps l'association Led'a et les autres associations qui se créèrent, représentatives de ces différents mouvements de non-scolarisation des enfants. L'histoire de Led'a y sera abordée de manière plus approfondie dans la mesure où j'en fus membre, et où je ferai mes premiers pas exploratoires pour cette recherche.

C'est donc une synthèse des données de cette phase d'exploration – réalisée à partir de quelques travaux statistiques (chiffres du ministère, résultats de recherches américaines, d'une enquête de Led'a), la présentation d'ouvrages et mémoires universitaires et grâce aux rencontres régulières entre parents sur ce courant de non-scolarisation (dont un exemple de discussion sera lisible en annexe) – qui sera présentée ici.

²¹ Plus proche des Acora instituées par C. Hermelin au Collège coopératif de Paris, supposant une démarche volontaire et en groupe sur une recherche engagée en commun.

²² Je marque une similitude dans ces « réseaux » qui me permirent d'explorer des terrains en train de se construire, aussi bien grâce à ma connaissance des apprentis chercheurs en sciences de l'éducation à Paris VIII, et leurs domaines de recherche (ce qui me fit rencontrer Martine Fouquet, une rencontre à plus d'un titre, avec laquelle j'initiai mon processus exploratoire auprès des personnels de crèche), que via ces associations de parents en dynamique de créations, que l'évolution d'internet n'a pu que favoriser.

²³ Voir les sites : parisbalades.com/nonsco/notre_non-sco.htm ; http://fr.groups.yahoo.com/group/rencontres_nonsco_Paris

²⁴ Une association, explique-t-elle sur son site, créée avec deux autres mères (Victorine et Dali) pour avoir une entité "officielle" pour l'organisation des discussions entre parents.

I.2.1. Une législation remise en question

I.2.1.1. Données chiffrées et réglementations

Selon le gouvernement²⁵, d'après les études effectuées en 2010-2011, 18 818 enfants sont inscrits à domicile, dont 13 755 au Centre national d'enseignement à distance (CNED) en classe à inscription réglementée – réglementée dans la mesure où cette inscription au sein de l'Education nationale, mais à distance, n'est obtenue que sous conditions : raisons de santé, nomadisme ou activités sportives ou musicale de haut niveau.

Parmi les 5063 enfants restants, 1 766 sont inscrits dans un organisme d'enseignement à distance privé (OED) ou au CNED en classe à inscription libre (payant) et 3 297 d'entre eux sont inscrits à domicile sans inscription déclarée dans un OED.

Ce ne sont donc pas 18 818 enfants qui sont « instruits en famille » puisque seuls les parents de 3 297 enfants ont fait une déclaration d'instruction dans la famille (ceux qui sont inscrits au CNED, une fois l'accord donné par l'Académie, ne sont pas contrôlés, puisqu'ils sont instruits par l'Education nationale). Les autres (1766) sont scolarisés également à distance dans un établissement public ou privé.

On pourrait peut-être arrondir à 2000, pour compter large, les enfants en IEF, si l'on compte ceux qui échappent aux contrôles.

En conformité à la loi les familles doivent chaque année faire une déclaration et à la mairie et à l'académie de leur choix d'instruction en famille (IEF).

Si l'amendement passe, les modalités seraient inversées : désormais la non-scolarisation dépendrait de l'avis favorable du directeur académique des services de l'Education nationale et ses critères seraient identiques à ceux demandés jusqu'à maintenant aux parents désirant inscrire leurs enfants au Cned : raisons de santé, nomadisme ou activités sportive ou artistique de haut niveau. Le droit à la liberté d'instruction serait mis en danger.

En 2007 le débat avait eu pour scène le péril sectaire, M. G. Fenech s'appuyant sur le cas de la secte Tabitha's Place pour demander un amendement qui ne permettrait l'instruction à domicile que sous condition. Le gouvernement répondit alors qu'il ne pouvait l'accepter dans la mesure où, est-il dit, cela remettrait en cause cette liberté fondamentale²⁶ : sera adoptée la proposition de Mme V. Péresse proposant d'interdire les regroupements de famille pour les cours.

Neuf ans plus tard, la loi, cette fois sous prétexte de lutte antiterroriste, validerait ce que demandait M. Fenech en son temps, en imposant l'avis de l'Académie et des critères non plus liés seulement au choix de la famille mais à ses contraintes (spécialisation précoce de l'enfant dans un domaine, problèmes de santé ou nomadisme).

On peut se demander, étant donné le caractère très marginal de ce phénomène, ce qui dérange à ce point pour que la loi initiale subisse autant de remaniements²⁷. Même si les débats entre 1880

²⁵ Source : <http://www.senat.fr/questions/base/2012/qSEQ120700714.html>

²⁶ « M. le Ministre délégué – Le Gouvernement est défavorable à l'amendement 127 en l'état, mais il est sensible à la préoccupation de M. Fenech. Il ne voudrait toutefois pas aboutir à inverser le principe de liberté, en exigeant de tout parent de produire des raisons réelles et sérieuses. Il est parfaitement concevable qu'une maman, en pleine campagne, apprenne à son enfant à lire, écrire et compter ! Si les cas sont rares où les parents usent de cette liberté, elle a le mérite d'exister et ce n'est pas parce qu'elle est parfois dévoyée qu'il faut la remettre en cause. Pour la préserver tout en veillant à ce qu'elle ne soit pas mal utilisée, la jurisprudence de 1903 que vous évoquez semble une piste intéressante : la liberté de dispenser l'instruction à domicile est limitée aux enfants de deux familles. Au-delà, on a affaire de fait à un établissement scolaire, auquel doit s'appliquer le droit de l'école. La proposition de Mme Pécresse me semble donc la bonne (...). » Séance au Parlement : Assemblée nationale, mercredi 10 janvier 2007, réforme de la protection de l'enfance (suite). Discussion des amendements 127, 128, 129.

²⁷ Ce dont traitera certainement la thèse de G. De Chanterac, en cours, sur la question juridique.

et 1882 furent des plus houleux, entre ceux qui voulaient conserver les prérogatives d'un père contre ce qui était vu comme l'imposition violente d'une éducation bafouant la liberté de conscience et ceux qui prônaient l'accès à l'instruction des plus pauvres.

Ce qui caractérise la France, à la différence d'autres pays européens (Allemagne, Espagne) et même les Etats-Unis c'est que l'instruction en famille y a toujours été légale. En effet ce n'est pas la scolarisation (comme la plupart le croient) mais l'instruction qui fut rendue obligatoire par la loi de Jules Ferry en 1882, le choix du mode d'instruction étant demeuré une liberté parentale inscrite dans le Code de l'éducation : « L'instruction obligatoire peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou privés, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix. »²⁸

Un droit au choix réaffirmé en 1948 par son inscription dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, article 26-3 : « Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. »²⁹ Un droit reconnu en 1952 au niveau européen, avec une mention des « convictions » des parents à respecter³⁰, une forme de prise en compte du respect aux différences philosophiques ou religieuses. En 2000, encore au niveau européen est pris en compte, dans ce respect des « convictions », l'aspect pédagogique avec « la liberté de créer des établissements d'enseignements »³¹.

Cependant qu'au niveau français venait de s'opérer, sous prétexte de lutte antisecte (lesquelles ont pour la plupart leur école privée), une restriction de cette liberté³² par une priorité donnée à l'instruction dans les établissements scolaires et un référentiel pour les connaissances suffisamment général et en même temps interprétable pour faire des contrôles, devenus plus systématiques³³, des moments d'évaluation plus ou moins aléatoires selon l'inspecteur. Cependant que d'autres inspections sont réalisées en tenant compte des progressions de l'enfant selon les critères pédagogiques utilisés dans les familles. Les années passant les suspicions envers les familles (potentiellement maltraitantes ou sectaires) se lèvent et de plus en plus de contrôles sont centrés sur les travaux réalisés par l'enfant. Rappelons que l'inspecteur peut demander une rescolarisation

²⁸ Article L131-2, modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 16, consultable sur le Net : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682649&dateTexte=20160901>

²⁹ Article 26-3 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, consultable sur le Net : <http://www.textes.justice.gouv.fr/textes-fondamentaux-10086/droits-de-lhomme-et-libertes-fondamentales-10087/declaration-universelle-des-droits-de-lhomme-de-1948-11038.html>

³⁰ Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'Etat, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques. »

Consultable sur le Net : <http://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168006377d>

³¹ « La liberté de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques, ainsi que le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques, sont respectés selon les lois nationales qui en régissent l'exercice. » Article 14 du Droit à l'éducation de la Charte des droits fondamentaux de l'Union. Consultable sur le Net : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f5c61>

³² « Le droit de l'enfant à l'instruction a pour objet de lui garantir, d'une part, l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté. Cette instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement. » Article 1 de la Loi n°98-1165 du 18 décembre 1998 Disponible sur le Net :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000758802&dateTexte=&categorieLien=id>

³³ Les contrôles, déjà prévus par la loi du 28 mars 1882 (article 16), sont renforcés depuis : prévus à une fréquence annuelle, même si l'Éducation nationale ne dispose pas toujours de moyen d'inspection suffisants, c'est l'administration qui choisit le lieu (domicile de l'enfant ou établissement scolaire).

pour l'enfant et qu'un « manquement aux obligations » définies par la loi est passible de six mois d'emprisonnement et 7500 € d'amende.

Le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture modifie l'objet de l'instruction obligatoire. Ce nouveau socle commun entrera en vigueur à compter de la rentrée scolaire de septembre 2016. Ce texte a suscité des mobilisations très importantes : cet été ce sont environ mille personnes qui ont adhéré via les réseaux sociaux à une fédération créée en concertation (entre personnes inscrites sur la liste de diffusion) pour avoir les moyens légaux d'intervenir. Une nouvelle page à cette histoire en train de se faire...

I.2.1.2 Une question de normes

Les personnes mandatées par l'Education nationale pour faire les contrôles (inspecteur ou conseiller pédagogique) ont, selon les cas, des attentes quant au niveau auquel ces enfants devraient répondre, contraignant en cela les familles à un respect du référentiel de l'Education nationale pour, au moins, les savoirs de base. Une obligation qui n'est pas demandée à l'école : le nombre d'élèves n'ayant pas « le niveau » serait en hausse constante, pour autant l'enseignant n'y est pas contraint d'abandonner ses méthodes pour d'autres, ni accusé ; en général, les élèves redoublent, d'autres abandonnent. Le parent dont l'enfant serait jugé en retard quant au niveau scolaire a obligation de scolariser son enfant (donc changer la pédagogie choisie) et toute infraction à la loi peut lui valoir six mois d'emprisonnement et 7600 € d'amende.

Selon une étude menée sur ces questions de normes, il existerait une norme sociale qui participe de la vie et du fonctionnement bureaucratiques de l'institution scolaire. Cette norme serait constituée de la forme scolaire et des valeurs socio-économiques de la société. Après analyses de 38 comptes rendus de contrôles, N. Terrillon (2002) constate en effet que les inspecteurs, « ne se réfèrent pas à la loi stricto sensu (...) mais plutôt à une norme sociale, véhiculée par l'institution » contraignant de fait les familles à une obligation de résultat. Ces « convictions » de certains membres du corps enseignant viennent ainsi mettre à mal le droit européen, l'article 14 du Droit à l'éducation de la Charte des droits fondamentaux de l'Union déjà cité, respectant les convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques des familles. Peut-être faudrait-il corriger ici le terme conviction pour ces parents très informés (par leurs réseaux sociaux et la littérature anglosaxonne sur le sujet) par celui de compétences et de savoirs.

I.2.2. Led'a pionnière des associations de parents de l'IEF (instruction en famille)

L'association³⁴ appelée au départ « Les Enfants d'Abord », nom inspiré du livre de Christiane Rochefort (1976) portant le même titre est née officiellement le 8 août 1988, en réponse aux difficultés qu'une famille avait rencontrées dans ses recherches en matière d'instruction parentale. Son nom a été abrégé en Led'a, nom usuel. Une recherche bibliographique est menée, des articles sont publiés dans divers journaux³⁵, et une première rencontre nationale est organisée les 8 et 9

³⁴ Avec une structure qui passe de hiérarchique, avec pour présidente, très active pour ce lancement, Dolorès Foin, à une structure collégiale, depuis 1991 (afin que les adhérents ne se sentent pas des usagers en serait un des motifs stipulé dans le bulletin n°5).

³⁵ *Silence, L'Impatient, Les Quatre Saisons du Jardinage, Ecologie info, L'Enfant et la Vie, Combat Nature, Enfant d'Abord, Le Monde Libertaire*

juillet 1989 à Lyon. Des contacts sont créés avec des associations étrangères, principalement en Espagne et avec Education Otherwise en Angleterre.

1.2.2.1 Un ancrage libertaire

Dans la bibliographie proposée figuraient alors au premier plan comme lecture conseillée les livres de Catherine Baker (1985/1988) : son premier ouvrage, *Insoumission à l'école obligatoire*, sous la forme d'une lettre écrite à sa fille Marie, explique ses raisons de ne pas l'avoir scolarisée ; *Les Cahiers au Feu* se réfère à une enquête menée auprès d'enfants et parents ayant choisi la non-scolarisation. Ces écrits, assez marqués idéologiquement (dans ce qu'on appelle communément libertaire³⁶, se réfèrent tout autant de manière historique aux courants philosophiques contribuant à ces notions de scolarisation ou nonscolarisation d'une société, faisant le lien entre colonisation, aliénation au travail et scolarisation, aussi bien qu'à des auteurs critiques du système et à ses « reproductions » comme Bourdieu et Passeron, ou encore Neill et son expérience à Summerhill. Avec cette notion fondamentale que l'enfant est un être total et présent, et non « cette idée insupportable » contre laquelle elle se bat, écrit-elle, qui fait de l'enfant un futur adulte. Il y aurait selon C. Baker deux conceptions antagonistes de l'homme où s'opère la différence : « pour les uns (...), l'éducation est le procédé par lequel tout projet social sur un être se réalise. Pour les autres, tout être est unique, existe en soi et offre à tous une chance de rencontre précieuse (...) » (ibid., p. 254). Aussi C. Baker ne prône-t-elle pas une posture qui serait bonne pour tous : pour elle l'enfant doit avoir le choix d'aller à l'école ou de s'en passer.

Même si au début ces valeurs étaient phares pour une partie des membres de Led'a, ce qui caractérise ses valeurs communes, sera, dès le départ, la diversité d'approches philosophiques, et éducatives (reprenant finalement une valeur de C. Baker concernant cette diversité prônée dans la communauté éducative de La Barque, en note ici). Des éléments communs sont trouvés comme « le désir d'offrir à nos enfants un enseignement respectueux de leur rythme, de leurs préférences, favorisant l'entraide plutôt que la compétition... », comme le stipule un membre dans le bulletin.

En 1996, l'association, en pleine croissance, compte 220 adhérents et 19 relais. L'augmentation du nombre de membres (en 2009 elle comptera environ 500 familles) et la diversité des approches, méthodes, pratiques³⁷ de ceux-ci n'est pas sans créer des tensions et des interrogations sur les valeurs communes et l'organisation de l'association d'autant qu'une loi, plus contraignante pour les enfants non scolarisés et leurs familles, deviendra effective en 1998, augmentant la pression.

1.2.2.2 Tout d'abord un réseau

Les membres de Led'a ont particulièrement œuvré sur trois plans : l'information concernant les travaux de recherche sur la question, les publications en traitant ; la communication et le

³⁶ Ce qui se repère, entre autres, dans ces extraits où C. Baker fait référence à un lieu communautaire dont elle fut membre dans les années 70 : « Peu de communautés ont su éviter le passage d'une réunion d'individus associés à un groupe formant société (...). A la Barque nous avions tous des idées différentes sur l'éducation et notre seule cohérence reposait sur la volonté individuelle de tous refuser les "lois de groupe". (...) Peu l'ont compris [...] Guy Avanzini [professeur en sciences de l'éducation à Lyon] reprochait à ces lieux anti-scolaires d'être anti-autoritaires et de méconnaître que ce choix était en lui-même une contrainte, [cette] décision de placer les enfants en dehors de la société [limitant] les possibilités de l'enfant (Autrement, avril 78). Pour C. Baker, avoir le droit (même si c'est celui d'être libre) est déjà une oppression. Elle se dit refuser ce qui est obligatoire, c'est-à-dire les lois : « Nous cherchions simplement chacun à être soi et aucun principe – fut-il d'autonomie – ne régla notre recherche commune. (...) Notre volonté de vivre toujours chaque situation comme nouvelle nous a permis d'éviter l'insupportable standardisation des rapports. La vie vivait. » (Baker, ibid., p. 246-249).

³⁷ Au fur et à mesure des bulletins, dont la rédaction est confiée à une famille à tour de rôle, on voit apparaître beaucoup de témoignages, de méthodes et de philosophies éducatives différentes : Montessori, Cousinet, Gattegno, Neill, Gordon, Freinet, Steiner, Doman, Holt, cours par correspondance, échanges de savoir, « apprentissage naturel », et des références fréquentes aux écrits de Catherine Baker ou Albert Jacquart.

juridique. Les moyens d'actions pour se fédérer sont : la mise à jour d'un carnet d'adresse ; la publication d'un bulletin ; une communication au public des possibilités qu'offre l'instruction parentale ; la création de relais afin de décentraliser l'information, des rencontres nationales pour rassembler les familles non-scolarisantes ; l'établissement de contacts avec des associations étrangères. Le temps passant, le nombre de contacts avec les médias, la participation à des salons grandit, le site se construit et les échanges ne se font plus par téléphone mais par mails et forums.

Un volet recherche s'ouvre peu à peu. Un questionnaire détaillé sur la non-scolarisation a été élaboré par l'association, dans le but de rédiger un document écrit sur les motivations et pratiques qui existent en France (nous y reviendrons). Sont référencés les études et publications sur la question. Un projet de travail sur le développement, avec des universitaires, d'une évaluation différente des enfants non scolarisés a été proposé. Des contacts ont été pris en 1999 avec des universitaires de Paris XIII. Parallèlement seront recensés les recherches internationales, avec la traduction en français d'une étude du chercheur britannique A. Thomas³⁸.

Sur le plan juridique, l'association acquiert peu à peu une expertise. Elle intervient pour soutenir des familles en difficulté avec les administrations durant les contrôles, principalement³⁹. Cette expérience fera l'objet de la rédaction d'un premier Guide en 1993, contenant les textes et la pratique juridique, des adresses utiles pour connaître différentes pédagogies, une bibliographie, des adresses d'associations étrangères. Le secrétariat juridique suit de près les contrôles des enfants non scolarisés, grâce aux renseignements et comptes rendus des parents. Amenée à soutenir des cas à l'étranger, l'association s'affilie à l'OIDE⁴⁰ et à l'EFFE⁴¹.

I.2.3. Une nébuleuse d'associations portant une diversité de courants

Si Led'a reste l'association la plus importante, rassemblant des familles de tous horizons, d'autres se créent à mesure que se distinguent leurs différences, voire divergences. Ainsi en 1998 est créée Cise (Choisir d'instruire son enfant⁴²) à l'initiative d'une mère qui souhaite avoir des échanges pédagogiques lors des rencontres, et met en avant le non-mélange des causes. En 2004, une scission au sein de Cise donnera naissance à une autre association, Laia⁴³ (Libre d'apprendre et d'instruire autrement).

Chacune des associations offre le même type de services : listing des adhérents, liste de discussion, journal de l'association, défense juridique.

³⁸ Alan Thomas, chercheur à l'Université de Londres, Institute of Education, s'intéresse, dans le cadre de ses recherches sur les apprentissages informels ou autogérés l'instruction à domicile.

Les résultats d'une étude menée en Angleterre en Australie auprès de cent familles instruisant leurs enfants à la maison ont été publiés en 1998. Il y sera fait référence ici.

³⁹ Cela va du "simple" conseil, à la rédaction de lettres, parfois à l'aide d'un avocat, et même exceptionnellement à l'intervention d'un membre de led'a à l'audience d'un juge des enfants.

⁴⁰ OIDE : association de droit suisse, ayant un statut consultatif auprès du Conseil économique et social, de l'Unesco et du Conseil de l'Europe.

⁴¹ EFFE : Association pour la liberté en éducation ayant son siège en Allemagne, ainsi que des bureaux dans différents pays d'Europe. Elle a le statut d'ONG auprès du Conseil de l'Europe. Elle organise des colloques deux fois par an (auxquels participe Led'a) et encourage la création de groupes de travail nationaux en accord avec les objectifs du Forum. Y participent des enseignants, chercheurs, parents et plus récemment des « homeshoolers » des différents pays européens.

⁴² Voir le site : www.cise.fr

⁴³ Voir le site : www.laia.asso.free.fr

1.2.3.1. Deux grands axes – « unschooling », « home schooling » – pour mille et une options

Led'a a privilégié au départ une forme de « unschooling » : il ne s'agissait pas de retirer l'enfant de l'école pour faire entrer l'école à la maison mais bien de laisser, comme un des promoteurs de ce unschooling l'énonçait, l'ex-enseignant J. Holt, l'enfant réaliser ses apprentissages de manière autonome. Dans son livre traduit sous ce titre « les apprentissages autonomes » il fait observer comment l'enfant apprend naturellement, sans « but », et qu'il serait absurde de se croire en mesure « d'enseigner à des enfants comment apprendre » (Holt, 2011, p. 47), les enfants étant « des apprenants de nature » (ibid., p. 45). Il avait pu, par son métier d'enseignant (aux Etats-Unis) observer ce qui pouvait entraver les apprentissages dont, entre autres, la peur de l'échec et l'ennui.

Ce John Holt figurait et figure au rang des références notables de la bibliographie des membres de Leda, avec John Illich, connu pour « une société sans école » (1971) que l'on devrait traduire par « une société déscolarisée ». Cette notion de « unscho », qui donnera en français l'appellation « desco »⁴⁴ ou « nonsco » (terminologie qui sera reprise ici) ne signifie pas pour autant bannir toute intégration de « l'instruction », du savoir, à la maison. Ce serait une vision caricaturale de la situation. Favoriser l'accès au savoir, certes, mais sans les dispositifs qui vont avec, de validation, de contrainte horaire, de contrôle, etc. Ce que C. Renau exprimait en ces termes lors d'un entretien⁴⁵ :

« D'abord, précisons que nous ne sommes pas opposés aux savoirs formels en soi, nous sommes opposés au fait de les imposer à un enfant (nous serions tout autant opposés à l'obligation de regarder deux heures par jour des dessins animés !). Nous avons croisé plusieurs enfants de Led'a qui prenaient un grand plaisir à faire des calculs, des jeux mathématiques, des jeux de grammaire, nos enfants apprécient beaucoup les exposés du Palais de la découverte ou certains livres-documentaires. »

Comme l'a rappelé André Stern, qui a vécu cette forme d'éducation favorisant le spontané⁴⁶ dans une forme « d'école de la vie », puisque ses parents ne l'ont jamais non seulement inscrit à l'école mais « instruit » à la maison : « On dit que la meilleure manière d'apprendre une langue c'est d'aller dans le pays, eh bien moi je suis allé dans le pays des domaines et des matières qui m'ont intéressé au moment où elles m'ont intéressé au rythme qui me convenait. »⁴⁷

A mesure que se clarifiaient les différences de démarches des familles, et que l'IEF connaissait un essor, un véritable réseau se constitua afin de multiplier les accès aux ressources pédagogiques (mais aussi les soutiens juridiques et autres).

Les associations qui se créent, comme LAIA (en 2004) ou CISE, privilégient, elles, le « home-schooling » et proposent des ressources documentaires sur différentes options pédagogiques.

En effet, en plus des buts communs à ces différentes associations (informer et développer ces réseaux entre parents, défendre leurs droits), ce qui caractérise CISE, fondée, on l'a vu, en 1998, c'est l'accent mis sur l'instruction en famille. Un de leurs buts est en effet, est-il mentionné sur leur site « d'encourager les parents à organiser une véritable progression pédagogique ». Ces mères mobilisées dans ce réseau associatif font le constat que les raisons d'adhérer à l'IEF ont changé. Ce qu'elles avaient fait par choix, d'autres le font suite à une « expérience malheureuse en scolarité

⁴⁴ Des débats ont eu lieu au sein des groupes, trouvant ces terminologies dans un négatif qui en fausse la vision, quand l'IEF met l'accent sur l'instruction. Elles parlent, comme le stipule C. Renau, d'école de la vie. Cela rappelle les débats de S. Letouche concernant le mouvement de la Décroissance, ce terme véhiculant toutes sortes de préjugés sur des personnes voulait respecter la nature au point de revivre dans des grottes à la lumière d'une bougie. Quand il ne s'agit pas de décroître mais d'arrêter ce phénomène qui est nommé de façon positive, lui, la « croissance » ; essentiellement économique, qui ne rend pas en jeu la vie. Nous utiliserons dans ce mémoire cette terminologie, « desco », « nonsco », puisque c'est ainsi que les personnes intégrées à cette mouvance se nomment, malgré les réticences qu'elles ont à le faire.

⁴⁵ Consultable sur le Net à l'adresse : http://www.parisbalades.com/nonsco/notre_non-sco.htm

⁴⁶ En référence à son site Ecologie de l'enfance où il écrit avoir grandi « dans le respect de la disposition spontanée de l'humain, caractéristique du travail [du] chercheur et pédagogue Arno Stern [son père] ».

⁴⁷ Stern A. (sept. 2007), interviewé sur France 3, cité par Renau C in *Notre non-sco raconté à un journaliste*, consultable sur le Net : http://www.parisbalades.com/nonsco/notre_non-sco.htm

classique ». En réponse, elles veulent, déclarent-elles, faire de l'IEF une « alternative pédagogique » adaptant l'enseignement aux besoins de chaque enfant, « pour l'aider à mieux apprendre, mieux se développer et mieux s'épanouir ». Avec PIF, Parents instructeurs de France, créée en 2012, le mouvement de prise en charge de l'instruction par les parents à domicile se poursuit. PIF a mis en place une radio pour les parents en instruction dans la famille et ceux qui s'y intéressent.

Ces deux axes rappellent ces familles de pensées éducatives relevée dans notre histoire de l'éducation, deux conceptions de l'homme et de sa place qui, selon les périodes et les milieux, se croisent, alternent ou s'affrontent dans l'histoire des idées sur l'éducation entre élever le futur membre du groupe en fonction des valeurs du groupe ou selon des critères humanistes et en fonction d'une représentation de l'homme à venir. Il est à noter cependant que le « unschooler » représente une minorité de la minorité.

I.2.3.2. Mille et une options

Cependant qu'un mouvement parallèle, déjà présent aux débuts de Led'a, dans cette acceptation des différences de chacun, favorise les rencontres, les colloques sur ce thème, où se retrouvent aussi bien des personnes n'ayant pas connu de scolarisation, ni à l'école ni en famille, comme André Stern (« unschooler »), mais ne se déclarant jamais hostile au milieu scolaire qu'il conçoit sur un autre paradigme, que des parents ayant instruit leur enfant (« homeschooler »), et des enseignants créant des écoles parallèles. La nouvelle association UNIE, Union nationale pour l'instruction et l'épanouissement, association « pour la défense de l'instruction sous toutes ses formes » créée en 2013 est ouverte à tous les parents se posant des questions sur l'instruction de leur enfant, scolarisés ou non. « Il est temps de réconcilier tout le monde autour d'un but commun l'épanouissement de nos enfants dans le respect des choix d'instruction de chacun », est-il annoncé sur leur site qui propose une documentation sur les pédagogies, la psychologie et les méthodes éducatives « positives », et, en plus des informations juridiques pour les parents pratiquant l'IEF, une documentation sur les droits des parents et des enfants en milieu scolaire.

Un site se propose de recenser toutes ces données : le portail de l'IEF (Instruction En Famille) a en effet pour objectif de recueillir les informations relatives à ce mode d'instruction (veille juridique, politique, ...) et d'accueillir les actions – de les relayer, pourquoi pas d'en initier de nouvelles – qui luttent pour une réelle reconnaissance de ce mode d'instruction. Question communication, un autre s'intéresse aux visuels sur le sujet : Non-sco Vidéos favorise la production de contenus vidéo, leur collecte et leur diffusion sur le sujet.

Des groupes plus axés sur la défense de l'IEF ont été créés. Ainsi du collectif Hors des Murs qui est un groupe non-sco revendicatif envers l'Education nationale, en particulier les contrôles avec des témoignages, les lois, une aide pour se défendre.

Ou encore Collect'IEF, créé en 2014, qui regroupe des personnes ayant une longue expérience de l'instruction en famille (IEF) que ce soit à titre personnel/familial ou comme bénévoles, qui sont ou ont été investis activement dans les associations de soutien à l'IEF. Il consiste en une veille juridique et politique de cette liberté d'instruction qui, de lois en décrets, se réduit et pose donc la question du devenir de l'IEF. A côté de toutes les actions menées actuellement au niveau juridique (suite aux modifications de la loi sur la liberté d'instruction), ils proposent actuellement un questionnaire aux parents pratiquant l'IEF afin de connaître leur situation sociale, pour répondre à un des arguments contre l'IEF, à savoir qu'il serait réservé à une élite (recherche en cours).

Le nombre de blogs, sites, forums créés par des familles (et/ou des militants) ne cesse de croître. Certains favorisent des échanges par région, une des priorités (et des difficultés) de ces parents étant de permettre à leurs enfants de rencontrer d'autres « descos ». C'est ainsi un des

objectifs de l'Ecoledelavie⁴⁸. Les sites familiaux foisonnent ainsi que les listes de discussion, créés pour favoriser les échanges entre parents, entre enfants, ou encore faciliter les apprentissages scolaires⁴⁹. Sans préjuger de leur étendue, on peut faire l'hypothèse que les « unschoolers » sont moins présents⁵⁰.

Mais une étude spécifique sur le phénomène serait à réaliser. D'autant que le caractère de croissance exponentielle favorisé par les situations très particulières de chacun, et l'outil internet, démultiplie les types de communication sur le sujet, avec aussi une croissance de blogs hostiles à cette forme d'instruction, dont certains utilisant ce mode idéal pour faire croître des rumeurs⁵¹.

1.2.3.3. Des pratiques inspirées de la nature et des théories non-violentes

Le point commun serait d'après l'association Unie « le bien être de l'enfant » : mais quel parent ou enseignant ou politique proposerait l'inverse ? Ces déclarations d'intention ne suffisent pas à faire le ciment de ces familles, dont certaines, justement, revendiquent ne pas avoir à supposer à la place de l'autre ce qui est « pour son bien ».

Deux phénomènes qui retinrent mon attention lors des rencontres mensuelles que je réalisais avec le groupe de parole réuni en coordination avec C. Renau et son association fut, en même temps que cette nébuleuse évoquée, des postures qui se cherchaient dans le respect de la nature et d'une forme de communication non-violente.

Résumer ces séances, ajoutées aux nombreux entretiens individuels que je pus réaliser – soit avec des parents s'interrogeant, selon les cas, sur le fait de retirer ou de mettre leur enfant à l'école, soit avec des mères interviewées sur leur choix de « desco – et la multiplicité de leurs points de vue en relevant ces quelques thèmes (ainsi que les courants « home schooling » et « unschooling ») c'est aussi prendre le risque de vulgariser, voire caricaturer des phénomènes, qui plus est récents. Cependant mon expérience, par les histoires de vie, de ces parcours singuliers qui font écho à l'universel, d'une part, et les travaux en résonance avec mes observations, d'autre part, m'autorisent à poursuivre sur cette synthèse (un extrait d'une séance avec ce groupe de parole réuni mensuellement sera lisible en annexe).

Un élément qui semble pour un certain nombre de plus en plus partagé (à la lecture des documents de leurs sites, ou de mes observations lors de nos rencontres), c'est une vision d'une vie plus proche de la nature, telle qu'on peut se la représenter, beaucoup adoptant un mode d'accouchement à la maison (dans une enquête effectuée par Leda en 2000, la moitié des femmes avaient au moins une fois accouché à la maison) mais aussi une promotion des modes de communication dite positive, bienveillante avec la promotion soit de la communication non

⁴⁸ L'école Delavie est un réseau de ressources coopératif entre familles de la région parisienne. en instruction en famille (IEF). Voir le site : www.lecoledelavie.org

⁴⁹ Citons, pour exemple, l'école en pyjama (famille Leray) ; notre école à la maison (famille Biancopelle) ; <http://fr.groups.yahoo.com/group/amelie-p/> (liste de discussion pour enfants/ados) ; homelyceen-subscribe@yahoogroupes.fr (liste pour adolescents instruits en famille) ; <http://fr.groups.yahoo.com/group/apprendrechezsoi/> (pour des familles qui utilisent des cours par correspondance. Arboressences regroupe des ressources pédagogiques et des informations sur l'instruction en famille en France et dans le monde et des échanges entre familles peuvent avoir lieu via une liste de discussion.

⁵⁰ Citons, à titre d'exemple, le site Apprendre à l'air libre ou encore les blogs de parents : Apprendre en liberté ou Education joyeuse.

⁵¹ Il est fait référence ici à la création par une ONG d'un canular, un faux blog « Mon école pour Lina », faisant de l'école à la maison une école d'esclavage domestique. L'ONG n'avait pas pour intention de nuire à l'IEF mais de plaider pour la cause de l'instruction des filles (ce faux blog fut cependant repris comme une source témoignant contre l'IEF par différents articles). Autre blog portant à polémique, celui de PSREuben, homeschooler très critique, et critiqué, qui n'a pas peur non plus de l'usage du canular.

violente ou CNV⁵² (M. Rosenberg, 2005), soit de « l'éducation consciente » (A. Solther,), soit de la PNL (ou dérivés) avec I. Filliozat qui propose sur son site du coaching de parents, ou encore (et ce n'est pas un « ou » exclusif) une recherche de cohérence, germes d'une forme de posture anarchiste dans la lignée de Goodman, au sens de recherche de cohérence entre sa vie et ses valeurs qui suppose dire ce qu'on fait plutôt que de prétendre faire ce qu'on dit.

Les uns et les autres naviguent ainsi entre ces notions d'écoute, de confiance, de respect, de compréhension de ses sentiments, émotions, désirs, et de communication sans manipulation recommandées par la CNV, et cette « éducation consciente » selon A. Solter, qui prône l'accueil de l'enfant comme celui d'un invité, avec la prise en compte du besoin d'amour et d'attention de l'enfant, sans condition (l'amour n'étant pas une récompense à telle ou telle attitude conforme, mais un moteur à la relation, et se devant d'être disponible tout autant si ce n'est plus durant les colères des enfants à contenir et comprendre plus qu'à brimer).

Le portrait du « parent conscient », avec ses dix « principes », peut susciter différentes réactions, entre exaltation et rejet (ce qui sera le cas de certaines mères rencontrées lors des séances, dans la mesure où elles avaient connu durant deux ans des réunions « coachées » par une formatrice à cette forme d'éducation trop « zélée »⁵³). Il n'empêche que selon ce que j'ai pu entendre, comprendre, observer de leurs valeurs et pratiques, elles sont pour beaucoup traversées par ces notions. Dont voici quelques principes clés expliqués par A. Solter que je résume ici⁵⁴ : les « parents conscients » comblent les besoins de leurs enfants (comme le contact physique) sans peur de les « gâter » ; acceptent les manifestations de leurs émotions sans jugement ; tentent de comprendre en quoi leur histoire familiale peut handicaper leur relation avec leurs enfants ; trouvent un équilibre entre leurs besoins et ceux de leurs enfants (pas de sacrifices susceptibles d'entraîner de la rancœur) ; donnent des « limites raisonnables » et n'usent ni de récompenses ni de punitions, ou menaces. Ils encouragent leurs enfants à résoudre par eux-mêmes leurs problèmes et les accompagnent dans leurs recherches et nouveaux acquis sans carotte ni bâton. Ils les protègent des dangers sans les surprotéger. Ils accordent temps et « attention complète » à leurs enfants où observent, écoutent et jouent s'ils y sont invités (sans contrôler), leur facilitant (par jouets livres ou autres) leur développement en respect avec leur stade – sans tenter d'accélérer le processus naturel mais avec confiance. Le « comment faire » pose problème⁵⁵. Et suscite des polémiques internes (évoquées plus haut).

⁵² Elève du psychologue américain Carl Rogers, Marshall Rosenberg s'inspira de son enseignement mais aussi de la grille des besoins de Maslow pour construire un mode de communication qui permette de désamorcer les conflits et de faciliter des échanges en respectant les besoins de chacun. Comprendre que nos jugements sont en fait l'expression de nos besoins insatisfaits – d'où la nécessité de les identifier pour éviter la confusion entre besoins, sentiment, émotion souvent vectrice d'incompréhensions – faciliterait l'échange avec l'autre. Rosenberg était par ailleurs animé par des valeurs spirituelles, accordant une place majeure à la notion de connexion à son énergie de vie, ressource naturelle de chacun et postulait une bienveillance naturelle. Il est connu pour, entre autres, des publications à grand succès comme : M. Rosenberg (2004), *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) : Introduction à la Communication NonViolente*, Ed. La Découverte.

⁵³ Cette personne était membre de la liste de discussion des « parents conscients » (liste de discussion du maternage), inspirée de C. Dumonteil Kremer, mère “desco”, consultante et coach de parents, auteure de nombreux livres sur l'éducation tels : C. Dumonteil Kremer (2003), *Elever son enfant autrement*, La Plaque ; ibid. (2004), *Poser des limites à son enfant et le respecter*, Jouvence ; Id. (2006) *Relations frères-sœurs : Du conflit à la rencontre*, Ed. Jouvence ; Id. (2007), *Jouer ensemble... autrement : Améliorer nos relations par le jeu*, La Plaque. Durant ces premiers dispositifs de rencontres qui s'intitulaient « Ressources parents », cette personne, comme parent dit « ressources », étudiait les thèmes avant la réunion et se référait à cette méthode d'éducation. Il y eut mésentente à ce sujet, entre autres avec S. Martin qui voyait là et dans la CNV une forme de manipulation.

⁵⁴ Principes du « parent conscient » que l'on retrouve sur le site de l'institut d'Education consciente en vue de promouvoir sa philosophie. Disponible sur le net : <http://www.awareparenting.com/french.htm>

⁵⁵ Faber A. et Mazlish E. (2008, rééd. 2012), *Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé, Les éditions du Phare. Un livre récemment traduit et qui donne des exemples très concrets semble recueillir l'approbation sur de nombreux forums, par son aspect très pratique.

Parallèlement, lors de mes séances d'observation pendant les rencontres mensuelles des parents, je découvris qu'un grand nombre de mères pratiquaient ce qu'on nomme le maternage « proximal »⁵⁶. Pratique qui fait écho à ces théories éducatives bienveillantes.

Le maternage dit « intensif » ou « proximal » se caractérise en général par un allaitement long, le portage du bébé près du corps, et parfois le « co-dodo » (le petit dort dans le lit des parents ou à proximité). Une pratique – controversée en France⁵⁷ – que l'on retrouve sur les continents africains, indien (H. Stork, 1986) ou encore au Japon. Minoritaire, elle ferait de plus en plus d'adeptes en France, selon l'article de M. Laronche (2010), avec sa diffusion via, notamment, l'association en faveur de l'allaitement, la Leche League. Inspirée de la théorie de l'attachement du psychanalyste anglais J. Bowlby, selon lequel l'attachement serait, de même que manger ou dormir, un besoin primaire du jeune enfant⁵⁸, cette pratique serait arrivée des Etats-Unis, portée par le pédiatre américain W. Sears, auteur de l'expression "*attachment parenting*", rapporte M. Laronche. « Ce n'est que lorsque ses besoins de proximité sont satisfaits qu'il peut s'éloigner de la figure qui le sécurise, pour explorer le monde ». L'ex-présidente de la Leche League, C. Didierjean Jouveau, explique : « ces mamans répondent (...) à un besoin du nourrisson d'être porté et nourri à la demande » ; l'humain naissant inachevé, et vivant pendant deux ans comme un « fœtus ex-utéro », ce maternage proximal serait nécessaire⁵⁹.

De même qu'à présent des scientifiques s'inspirent de la nature non plus pour la contrôler mais pour réaliser ce qu'elle a su créer, comme le montrent les promoteurs de la biomimétique⁶⁰, c'est dans un registre similaire que des parents cherchent, comme André Stern devenu papa, à favoriser chez leur enfant (et chez eux) l'accès à leur mouvement spontané.

Peu de discours politiques apparents cependant dans ce mouvement, même s'il est bien sous-entendu qu'un enfant qui développerait ces potentiels innés que les neurosciences découvrent (altruisme plus que compétition, enthousiasme et non résistance) ouvrirait la voie à de nouvelles formes de socialisations. Le « unschooling » serait promoteur d'une nouvelle société, par cette forme d'écologie de l'éducation qui faciliterait une écologie des relations humaines et la capacité de vivre dans un monde fondé sur ces notions d'équilibre et de complémentarité que la nature promeut, si l'on en croit les récentes découvertes et travaux de permaculture. Ce qu'un mémoire de Master en philosophie postule cependant : en effet cette approche écologique de l'éducation est au cœur des mémoires M. Plavis (2014), tout du moins en ce qui concerne la promesse de changement et

⁵⁶ On comprend aux titres des ouvrages à ce sujet que s'associe une pratique militante pour cette proximité avec le bébé et le mouvement prônant l'écologie : Didierjean-Jouveau C., Laganier M. (2008), *Maman bio*, Paris, Eyrolles ; Piraud-Rouet C. (2008), *Planète Maternage*, Paris, Marabout.

⁵⁷ Si certains médecins et sages-femmes y voient un bien ils y notent aussi le risque d'étouffement du bébé (ce qui fut selon un lieu commun jamais interrogé par les démographes une méthode de contrôle des naissances), comme l'explique M. Szejer (Szejer M. (2009), *Si les bébés pouvaient parler*, Paris, Bayard). Des thérapeutes y lisent une prise de pouvoir des mères (valorisées par cette image de perfection), ou une fuite dans l'illusion de la fusion, tel le psychanalyste S. Missonnier. Cf. Missonnier S. (2009), *Devenir parent, naître humain*, Paris, Puf. Une critique reprise par les pédopsychiatres P. Bensoussan ou N. Frenck (voir à ce sujet l'article <http://www.levif.be/actualite/sciences/le-maternage-intensif-un-choix-educatif-controverse/article-normal-164897.html>).

Rappelons qu'à l'issue de ses travaux de recherche, la psycho-anthropologue H. Stork, dans son étude comparative entre familles indiennes (pratiquant traditionnellement le maternage proximal) et occidentales n'évoque jamais ces risques.

⁵⁸ Un besoin qui déterminerait par la suite l'autonomie de l'enfant, car c'est seulement sécurisé qu'il peut explorer le monde.

⁵⁹ Voir l'article paru dans Parents, 26 mars 2015 <http://www.parents.fr/Puericulture/Maternage/Les-hyper-meres-le-point-sur-le-maternage-intensif>

⁶⁰ Ils y voient la promesse d'un monde meilleur, sans déchet qui plus est : nous sommes les seules espèces sur Terre à en produire, remarque le chercheur en biomimétisme I. Aberkane. Voir à ce sujet son site <http://idrissaberkane.org/index.php/fr/>

d'émancipation que pourrait porter le courant « unschooling » (dont elle fait partie), avec cette hypothèse forte : « que ce unschooling est une micro politique écologique participant d'une transition choisie, d'un changement de paradigme susceptible de répondre à la crise écologique : crise à la fois environnementale, sociale, économique et politique »⁶¹.

I.2.4. Une documentation sur le phénomène très restreinte en France

Peu de travaux ont été réalisés sur le sujet en France, et il suffit de considérer le champ que cela représente dans la culture anglo-saxonne pour comprendre, entre autres, à quel point cette pratique sociale ne se pose pas dans les mêmes termes pour les uns et les autres.

Aussi a-t-il été jugé utile de rappeler par une synthèse des travaux américains et d'une enquête menée en France les grands axes de ce phénomène.

Nous évoquerons ensuite les quelques travaux éditoriaux, universitaires, et cinématographiques diffusés en France.

I.2.4.1. Synthèse des études sur la non-scolarisation en Amérique du Nord

De grandes différences socio-culturelles existent entre nos systèmes tout autant d'éducation que d'instruction selon les pays, et qui plus est avec les Anglo-Saxons. Cependant ce sont dans ces zones que les expériences de « Home Schooling » et de « Unschooling » ont connu le plus grand essor depuis une génération et ont été largement étudiées.

Il n'est pas le propos d'en faire ici un compte-rendu⁶², mais de rappeler les notions phares, d'autant que ces conclusions se retrouvent, dans les observations encore parcellaires, des travaux menés en France.

Si l'on reprend la synthèse des études menées en Amérique du Nord réalisée par P. Basham, J. Merrifield et C. R. Hepburn⁶³, le courant « Home Schooling », encore marginal il y a trente ans, est en essor.

D'un point de vue juridique, la situation diffère selon les provinces ou les Etats, puisque au Canada, cette forme d'instruction est légale dans les dix provinces, mais avec des variantes selon les provinces, que le parent respecte offre une « instruction satisfaisante » ou « dispense de l'instruction », ou encore demande « un rapport annuel de progression de l'élève ». Aux Etats-Unis, société où l'instruction en famille (par les parents ou un précepteur) fut le principal mode d'instruction jusqu'en 1870 (avec la création d'obligation scolaire), la non-scolarisation est redevenue légale qu'en 1993 (mais depuis 1980 dans 20 Etats) mais avec des réglementations plus ou moins sévères ou facilitatrices.

Les auteurs de la synthèse, toujours en se basant sur les nombreuses études réalisés outre-Atlantique, identifient deux sources principales à ce nouveau courant (depuis les années 70) pour ne pas scolariser les enfants : un fondement idéologique, chrétien, ayant pour leader un ex-

⁶¹ Après un Master 1 en philosophie (à Paris X) posant déjà la question de l'écologie « l'Ecole peut-elle participer d'une société plus écologique ? », M. Plavis a réalisé deux Master2, l'un en philosophie, l'autre en anthropologie. En 2014 et 2015.

⁶² On peut se référer à ce sujet au mémoire au sujet du « Home Schooling » aux Etats-Unis : Adam C. A. (2001), Le mouvement de l'instruction à domicile aux Etats-Unis depuis 1970, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Strasbourg 2.

⁶³ The Fraser Institute, à Vancouver, « organisation de recherche et d'éducation indépendante fondée en 1974 », publie des études en politique de l'éducation. Elle a des partenaires dans plus de 70 pays. Voir cette synthèse : Basham P., Merrifield J., Hepburn C. R. (2007). Ce document est consultable sur le web : <http://www.fraserinstitute.org/research-news>

missionnaire, R. Moore (qui fit des recherches au ministère de l'Education américain dès 1969) et un second, qualifié de pédagogique, parti d'un courant de « gauche libertaire », avec comme fondement théorique ce que J. Holt, ex-enseignant, diffusera, préconisant le « unschooling », la façon, selon lui, la plus civilisée d'éduquer un enfant.

Si la plupart des parents non sco étaient, dans les années 70, membres de la Contre-Culture de Gauche, principalement adeptes de la philosophie du New Age, hippies et exploitants agricoles, à la fin des années 1990, 75 % des « descos » américains étaient des chrétiens pratiquants⁶⁴. Depuis ce sont les musulmans dont le pourcentage s'est accru. Mais seulement 33 % des familles disent avoir fait ce choix pour des raisons religieuses. Il semblerait qu'avec l'essor de ces pratiques⁶⁵, la palette de valeurs mobilisées pour ce choix s'étendrait.

La plupart des parents ayant fait le choix de ne pas scolariser leurs enfants vivent en couple et ont un niveau d'étude supérieur à la moyenne nationale (75 % ont un diplôme de l'enseignement supérieur).

Comme il fut observé dans le développement des associations promouvant le « Home Schooling » en France, « l'utilisation largement répandue d'internet a aidé au développement de contacts sociaux et de ressources pédagogiques pour les familles », expliquent les auteurs de cette synthèse. Un autre facteur peut jouer pour cette diffusion : les dépenses des familles pour assurer cette instruction serait moitié moindre que celles pour inscrire un enfant dans le public aux Etats-Unis.

La popularité de la non-scolarisation ne cesse de grandir⁶⁶. D'autant que les études comparées, entre jeunes scolarisés en institution ou non tendraient à démontrer non seulement que les niveaux de savoirs des étudiants non scolarisés sont supérieurs à ceux des autres mais aussi que leur socialisation serait, au contraire des idées reçues, plus développée – avec par exemple pour les « descos » canadiens un engagement dans huit activités sociales hors foyer, et moins de problèmes de comportements. Leur « score de satisfaction de vie » serait bien supérieur à celui de leurs pairs scolarisés en écoles publiques. Autre lieu commun mis à mal par ces travaux, cette forme de « home schooling » réduirait les inégalités confortées au niveau du savoir par l'école⁶⁷, le bas niveau d'instruction du parent étant moins préjudiciable à l'enfant que s'il allait à l'école, voire, si l'on se réfère à l'étude citée par C. Renau, les parents enseignants (ou assimilés) favoriseraient moins du fait de leurs attentes l'apprentissage de leurs enfants.

⁶⁴ « En général, parmi les « desco » canadiens et américains se retrouvent deux types de familles : les idéologues et les pédagogues. Généralement, mais pas exclusivement, les idéologues sont des religieux conservateurs tandis que les pédagogues sont préoccupés par l'amélioration de l'environnement académique et social de leur enfant (...). » Basham P., Merrifield J., Hepburn C.R. (2007).

⁶⁵ Aux Etats-Unis, en 1985, il y avait 50 000 enfants non scolarisés, contre 500 à 700 000 en 1997. Ils seraient 1,1 million en 2003, le double selon une association, soit 3,8 % des enfants en âge scolaire. Au Canada, les enfants non scolarisés seraient passés de 2 000, en 1979, à 17 523 en 1997, soit 0,4% des enfants inscrits, ou 40 000 selon les associations canadiennes, soit 1% des inscrits. Cet essor correspondrait, pour les Etats-Unis à une critique des institutions scolaires, pour une grande part à son enseignement jugé médiocre, pour 33% à son absence d'enseignement religieux, et, pour des raisons de sécurité. Une insatisfaction quant aux écoles se relève la raison principale de cet essor pour le Canada également.

⁶⁶ Ainsi aux Etats-Unis si 16% des familles étaient favorables au Home Schooling en 1985, elles l'étaient à 41% en 2001. (Je reprends toujours ici la synthèse proposée par P. Basham, J. Merrifield et C. R. Hepburn.) Pour situer le contexte, les auteurs rappellent qu'en 1999 le Sénat américain désignait la semaine du 19 au 25 septembre 1999 « semaine nationale de la Home Schooling ». Pour rappel, les institutions françaises à la même époque amendaient la loi sur la liberté d'instruction en systématisant les contrôles sociaux et académiques dans les familles déclarant l'instruction en famille et supposait l'acquisition d'un socle commun de connaissance.

⁶⁷ Le constat des études de Bourdieu et Passeron (1970) perdure actuellement, quelles que soient les mesures prises pour faciliter l'obtention du baccalauréat,

Ainsi, il semblerait que les jeunes s’y développent autant au niveau des connaissances, compétences que du comportement et de la créativité. Au point que les entreprises en seraient demandeuses. Cependant que l’Etat investit moins pour eux. Cet épanouissement des enfants semble être au premier plan des motivations des parents pour le Home Schooling : en effet, selon les études statistiques réalisées les familles ne seraient pas motivées au premier chef pour des raisons liées à la religion mais plutôt à la pédagogie, ou en réponse à la violence scolaire, dernier facteur de choix en progression.

1.2.4.2. Quelques éléments de comparaison en France avec l’enquête de Led’a

On peut relever dans les travaux français des caractéristiques similaires chez les parents ne scolarisant par leurs enfants, excepté concernant les raisons religieuses dans les motivations des parents.

Poursuivant sur une contextualisation principalement des membres de Led’a dont certains participèrent à ma recherche exploratoire, je synthétiserai ici l’étude qui fut faite, à l’initiative de membres très impliquées dans l’association, et à laquelle j’avais participé.

Si l’on reprend le questionnaire réalisé par Led’a entre 2000 et 2002, principalement auprès de ses membre⁶⁸, les principales raisons données pour ce choix⁶⁹ sont des raisons d’ordre pédagogique (94 %), ensuite viennent des motifs liés à des raisons de sécurité pour l’enfant (en réaction à la violence à l’école, 75 %), ou encore philosophiques (72 %), les raisons religieuses étant parmi les dernières citées (17 %). Leur niveau d’instruction est élevé (70 % ayant fait des études supérieures), et cadres (13 %) et chefs d’entreprise (43%) sont les catégories professionnelles majoritaires, avec environ 67 % de ruraux (dont 21 % en village), et 25 % d’urbains.

Pour tous ces chiffres rappelons cependant que ces résultats peuvent être biaisés par le dispositif même du questionnaire : qu’en est-il des 453 personnes (sur les 550 sollicitées) qui n’ont pas répondu ? Les populations plus à même de participer à cette forme de recherche et à communiquer sur leurs pratiques appartiennent peut-être plus à ces catégories de « home schoolers » qu’à des familles plus « rétives » quant à ce qui serait de l’ordre de la catégorisation ou autre.

Etant donné la diversité des choix pédagogiques et des valeurs de ces familles, ce type de dispositif d’enquête (le questionnaire à distance) ne permet pas d’identifier leurs choix concernant l’approche éducative (à part leur diversité), ni leurs pratiques, si ce n’est qu’elles sont à géométrie variable – de l’enfant qui ne choisit pas le programme mais les horaires à un programme réalisé en concertation avec l’enfant jusqu’à ceux n’en ayant pas – et que la majorité (55 %) accorde de l’importance à l’évaluation de leurs enfants. La plupart des réponses provenant de parents pratiquant l’école à la maison (seules deux familles déclarant explicitement ne pas instruire à la maison) on ne peut identifier leurs différences. Par ailleurs ils indiquent pour la plupart avoir diverse activités extérieures et accorder beaucoup d’importance aux fréquentations, aussi bien d’autres enfants que d’adultes.

En revanche le temps de travail par jour est un indicateur : 23 % des enfants passent moins d’une heure par jour à l’apprentissage formel, 37 % entre 1 et 2 h, 5 % entre 2 h et 3 h, 25 % entre 3h et 4h, 10% étudient plus de 4 h.

⁶⁸ Distribué à 550 personnes, 97 réponses furent obtenues (dont la mienne), concernant des foyers qui ont fait le choix de ne jamais scolariser ou de déscolariser leurs enfants (cela touchait 225 enfants de 4 ans ou plus). J. Fandard, B. Nozarian (2002).

⁶⁹ Il s’agissait de répondre par ordre croissant à une liste répertoriant 19 cas (de handicap à activité sportive ou voyage.)

Leurs ressources sont pour la plupart (98 %) les bibliothèques, les manuels, puis les voyages et les musées, en toutes fins la télé. Parmi ceux qui déclarent utiliser des cours par correspondance (36 %), pour un peu plus de la moitié (56 %) ce sont des cours du Cned, les autres des cours privés.

Autre caractéristique relevable : la majorité (49 familles) utilisent un panel de pédagogies (n'en suivent pas une attitrée) et modulent selon les cas et les enfants.

La question de l'apprentissage de la lecture étant une question clé – c'est un des points sur lequel achoppent les inspecteurs –, est abordée dans ce questionnaire et révèle ce que les travaux de recherche anglo-saxons constatent, à savoir que si la majorité sait et aime lire à 6 ans (131), un apprentissage tardif de la lecture (entre 8 et 12 ans) est repérable chez les enfants non scolarisés (env. 18 %). Pour autant ces lecteurs tardifs deviennent des lecteurs performants dans leur majorité (avec un niveau de lecture bien au-delà de celui de leurs pairs scolarisés) (Thomas, 1998)⁷⁰. Le questionnaire réalisé par Led'a repère également que même si la majorité (58 %) savent lire avant 6 ans, on repère, comme dans les travaux de A. Thomas, que 13 % ont appris entre 8 et 12 ans, parmi lesquels 82 % aiment lire (il n'y a pas de relation de cause à effet, comme relevé dans la scolarité classique où il semblerait que les lecteurs tardifs ont peu de goût à lire). Ajoutons qu'une étude récente de l'universitaire Aleksandra Pawlowska auprès de familles « descos » rejoint les analyses de l'étude réalisée par Led'a (M. Guigue, R. Sirmons, 2015).

Le nombre d'études françaises concernant les enfants non scolarisés et leurs compétences, non seulement selon les registres de l'Education nationale, mais au niveau des différentes formes d'intelligences (H. Gardner, 1983, 1997) sont encore trop rares pour que l'on puisse comme pour les pays anglo-saxons en tirer des conclusions, même s'il est remarquable d'y trouver des résultats similaires. Selon les observations des différents travaux, on peut là encore retrouver chez les jeunes non scolarisés non seulement des résultats sur le plan cognitif équivalents (voire supérieurs) aux enfants scolarisés, sans pour autant qu'il y ait nécessité d'un parcours linéaire et progressif concernant ce savoir formel, un développement plus équilibré sur les différents plans, savoirs et savoirs-être, entre intelligences émotionnelles (D. Goleman, 1997), interpersonnelles, corporelles, spirituelles, musicales, environnementales étant plus sollicitées que dans le cadre scolaire⁷¹.

Le témoignage d'André Stern (2015) à ce propos est très évocateur de la multitude de ressources et d'apprentissages qu'il connut et connaît encore à travers sa vie. Que ce soit pour la lutherie ou pour l'allemand, il trouve à chaque fois ou la personne référente, ou le livre, en quelque sorte suscite ou accueille les rencontres qui lui permettront d'assouvir son désir de découvertes jusqu'au point de ne cesser de l'approfondir. Une forme de ténacité, de constance dans la recherche, de persévérance que l'on retrouve chez la plupart des enfants non scolarisés rencontrés. (Une autorisation au savoir qui serait le pendant, inverse, de cette forme de peur de l'échec et du savoir que constate Boimare (1999, 2004) chez les élèves qu'il tente de « récupérer ».)

Par ailleurs ont répondu au questionnaire de Led'a 26 adultes (âgés de 18 à 26 ans) non-scolarisés – ils ont cependant connu, sauf pour 5 d'entre eux (soit 19 %, jamais scolarisés), un temps de scolarité. On peut repérer au prime abord un enthousiasme concernant la non-scolarisation : seuls deux (0,8 %), jamais scolarisés (si l'on prend ce facteur, ils sont 40 %), se disent « mitigés » à cet égard. La plupart sont sur des parcours professionnalisant et/ou diplômant, ou travaillent (42 %), excepté une personne en voyage, dont 10 sont sur des parcours en relation avec les arts et spectacle, 5 sur des métiers en relation avec la nature et/ou l'agriculture.

⁷⁰ A. Thomas, chercheur à l'Université de Londres, Institute of Education, a interviewé cent familles anglaises et australiennes instruisant leurs enfants à la maison. Les résultats de son étude sont dans ce livre.

⁷¹ Même si le livre de Howard Gardner figure parmi les outils pédagogiques permettant, supposent-ils, de renforcer l'estime de soi des élèves, l'évaluation se fait essentiellement sur l'intelligence cognitive.

1.2.4.3. Des travaux réalisés ou diffusés en France

Pour ce domaine, les références sont à rechercher du côté des travaux réalisés par les associations et réseaux (ressources essentiellement documentaires mais aussi l'enquête de L'eda, comme on l'a vu) et les – rares – parents qui ont publié sur le sujet.

Ce sont essentiellement d'anciens enseignants, et/ou des parents impliqués, voire militants, qui ont publié ainsi que de rares adultes ayant vécu leur enfance dans un type de parcours hors institution. Il n'est pas question ici de faire une typologie de ces ouvrages, cela donnerait lieu à une recherche à part entière, mais d'en présenter un échantillon.

Citons par exemple, parmi les mères « descos », qui partagent leur vie entre famille, recherche, formation et diffusion à ce sujet, C. Dien (2013) – dont l'ouvrage répond aux questions courantes sur ce sujet, et aborde aussi bien la législation que les raisons de faire ce choix, leur vécu familial, des pages pratique –, C. Renau (2012) – son titre, *L'apprentissage informel expliqué à mon inspecteur*, est plus qu'explicite ; B. Nozarian (2014), qui propose une « transition pédagogique » (à l'instar de l'énergétique) où instruction et éducation seraient complémentaires et réciproques (chacun pouvant contribuer à sa façon à instruire ou éduquer l'autre).

La liste des publications (livres ou articles sur le net) ne cesse de croître (Baker, 1985, 1988 / Lazine, 1987 / Ramiandrisoa, 1991 / Bergeron, 2005 / Renau, 2012 / Dien, 2013 / Nozarian, 2014)⁷². Plus polémique, l'ouvrage de S. Martine-Rodriguez (2008), contre les préjugés sur ce choix (Martine-Rodriguez, 2008). Le récent ouvrage de M. Guigue, R. Sirmons (2015) mixe contributions de mères ayant fait l'expérience de l'école à la maison et d'universitaires, permettant de faire un tour d'horizon de la question.

Les écrits d'adultes n'ayant pas été scolarisés dans leur enfance, sont encore rares. Celui qui se distingue est l'ouvrage d'André Stern, lequel milite activement pour la promotion non pas d'une pédagogie particulière mais d'une attitude, qui favorise l'enthousiasme, disposition spontanée de l'enfant, en collaboration avec des chercheurs en neurosciences et des pédagogues avec lesquels il a créé un mouvement francophone, L'écologie de l'enfance⁷³.

C. Renau, qui a fréquenté des parents dits « descos » depuis plus de dix ans a choisi récemment de faire l'interface entre l'Education nationale, qu'elle connaît pour avoir été dix ans enseignante (comme agrégée en géographie et formatrice à l'IUFM). Tout en publiant, no l'a vu, un livre qui va en ce sens, où elle témoigne en même temps de ce que signifie pour chacun et pour tous cette posture particulière, elle œuvre à faire connaître ce mouvement à la société, par la cogestion d'un maison d'édition et ses interventions dans les films ou auprès des médias. Souvent sollicitée par les parents et les médias, elle avait réalisé à quel point les mêmes questions revenaient ; d'où sa publication sur le Net d'un entretien qui reprend la plupart de ces éléments⁷⁴. C'est une posture de recherche, explique-t-elle, permanente, où elle cherche à faire tomber ses attentes, souvent issues

⁷² Il y eut les pionnières, C. Baker (1985 ; 1988), déjà citée, et M. L. Lazine, qui raconte l'école buissonnière de ses deux enfants : M. L. Lazine (1987), *J'ai dit non à l'école*, Paris, Retz. Du point de vue et des parents et de l'enfant, il y eut l'aventure d'Arthur, dont l'expérience reste très marginale, A. Ramiandrisoa (1991), *Mon école buissonnière*, Paris, Fixot. Mais aussi le témoignage d'un père, le Québécois Léandre Bergeron, avec ses trois filles : L. Bergeron (2002), *Comme des Invitées de Marque*, Altess

L'une d'elles, Déirdre, raconte son histoire sur le net : *Grandir sans éducation*. Disponible sur le site <http://www.education-authentique.org>

⁷³ Sur le site dédié il est déclaré : « L'écologie de l'enfance est, avant tout, une nouvelle attitude face à l'enfant. Une attitude faite de respect et de confiance dans les dispositions spontanées de l'enfant, tout au long de sa vie. » Le mouvement francophone écologie de l'enfance a été officiellement lancé lors du 1er Congrès international éponyme le 3 octobre 2014 à Montréal. Il est en plein essor. André Stern est aussi l'instigateur du mouvement Ecologie de l'éducation.

⁷⁴ Consultable sur le web à l'adresse : http://www.parisbalades.com/nonsco/notre_non-sco.htm

du domaine scolaire (ou l'on a su ou non pratiquer le « métier d'élève », il est à noter que les études montrent qu'un enfant de milieu non enseignant est favorisé comme « desco » sur celui du milieu enseignant dont les attentes seront plus grandes), c'est attribuer de la confiance à l'enfant (lui donner un couteau qui coupe plutôt que de le forcer à appuyer sur un couteau et donc modifier la gestuelle supposée, cet exemple est éclairant sur ce que signifie offrir un terrain adapté à l'enfant. Ce qu'elle remarque dit-elle lors de ses entretiens c'est bien le fait que, quelles que soient les méthodes plus ou moins référencées, ce qui semble fondamental c'est cette capacité d'écoute envers l'enfant. Cette confiance...

Une maison d'édition, l'Instant présent, qui publie des traductions de pédagogues anglo-saxons ayant contribué à renouveler le regard sur les pratiques d'apprentissage dit autonomes tel l'ex-enseignant américain J. Holt (2011), un pionnier. Mais aussi les chercheurs anglais en Sciences de l'éducation, A. Thomas et H. Pattison (2013). Ou encore l'auteur américain A. Kohn (2015), reconnu pour ses travaux de recherche sur la parentalité qui suggère de remplacer les schémas traditionnels d'éducation dans le contrôle via les systèmes de punitions et de récompenses par un "*Unconditional parenting*" (traduit par « aimer nos enfants inconditionnellement »).

Et à faire découvrir des novateurs, tel l'ex-inspecteur académique J.-P. Lepri (2013). Comme J. Holt, le parcours de J.-P. Lepri, ex-enseignant et inspecteur de l'Education nationale, sur une trajectoire inverse à celle des auteurs jusque-là cités, semble remarquable.

Après cinquante années au service d'une logique institutionnelle, il découvre des fondamentaux qu'il n'avait jusqu'alors pas interrogé, à savoir qu'apprendre est naturel (ça ne s'apprend pas), et qu'en même temps on enseigne toujours, même à notre corps défendant, et l'on enseigne ce que l'on est, d'où la nécessité d'œuvrer en travaillant sur soi en comprenant comment l'on construit sa réalité à chaque instant⁷⁵. En même temps qu'il publie son livre sur « la fin de l'éducation » il fonde un Cercle de réflexion pour une éducation authentique (CREA), à la fois fonds de ressources et réseau de recherche pour « apprendre la vie » dans un cheminement qui se veut, finalement, tout autant si ce n'est plus « créatif » qu'« authentique » afin de trouver un autre schéma que celui correspondant à ce système scolaire, somme toute très localisé dans le temps et l'espace (150 ans en Occident) qu'il désigne comme un enfermement.

Dans ces mêmes réflexions, le Canadien Thierry Pardo (2009, 2014), chercheur en sciences de l'Education à l'UQAM, auteur et conférencier, mêle écologie et éducation dans une forme de système qu'il nomme « coéducation », en puisant dans la nature et dans l'interculturel (l'étude de sociétés traditionnelles) l'inspiration pour des voies éducatives alternatives.

1.2.4.3.1. Le cinéma documentaire

Parmi les films réalisés à ce propos, seul un fut l'œuvre d'une française (mais qui vit aux Etats-Unis), Clara Bellar. Son film *Etre et devenir* (2013), avec pour fil le questionnement d'une mère pour l'éducation de ses enfants, propose une lecture de l'intérieur avec des portraits de familles d'horizons et de pays divers (même si la plupart semblent issus de milieux dits favorisés).

Deux autres documentaires majeurs sur la question participent aussi de la diffusion et du questionnement de ce courant.

Si les recherches ethnologiques ont permis à plus d'un titre de comprendre en quoi l'école n'était pas un universel quant aux apprentissages (et elle reste très récente en Occident), certains documentaires récemment produits donnent à voir à quel point ce modèle éducatif est au contraire promu comme tel, et ce en dépit de toutes les autres mesures de compétences. Ainsi, dans *Schooling*

⁷⁵ On verra que la population étudiée dans cette recherche part du même postulat.

the World, la réalisatrice Carol Black (2010)⁷⁶ a-t-elle voulu montrer le processus de colonisation du monde par un modèle éducatif occidental, détruisant la diversité culturelle. L'Autrichien Erwin Wagenhofer, qui pose des questions à la planète depuis le début de sa trilogie avec ses questions sur les monopoles alimentaires *We Feed the World* et sur les systèmes financiers (dans *Let's Make Money*) finit par chercher les réponses dans les systèmes éducatifs promus comme les plus performants. De la Chine aux Etats-Unis, en passant par l'Europe son film *Alphabet* remet en cause un système éducatif axé sur la compétition et les résultats quantitatifs au détriment des capacités imaginatives. Comme toujours dans ses films, les témoignages d'experts très pertinents (ici Sir Ken Robinson, un responsable de PISA ou Arno Stern, donne des informations documentées sur la situation⁷⁷).

I.2.4.3.2. Des écrits universitaires

Excepté quelques mémoires, essentiellement au niveau Master, on relève très peu de travaux universitaires en France concernant ces groupements de parents, ces expériences d'instruction ou de non instruction en famille. Même si depuis les années 2000 leur nombre augmente considérablement.

On peut ici les regrouper en thèmes principaux : la relation pédagogique, les normes juridiques, constellés dans différents champs, principalement droit, philosophie et sciences de l'éducation. Une liste, non exhaustive, peut donner, par leurs intitulés, une idée de leurs objets.

Une thèse de droit (en préparation depuis 2013) posera certainement la question difficile et néanmoins cruciale du lien entre ces principes fondamentaux de l'Education et ceux de la personne et la place des différents acteurs et statuts au sein de ces notions complexes. Ils sont plusieurs chercheurs semble-t-il à poser ces questions d'interaction entre les droits (français et européen) et la société.

Avec au cœur cette grave et fondamentale problématique que posent les tensions entre ces concepts de Liberté et d'Education. Une dialectique semble-t-il intemporelle... qui est interrogée par la thèse d'E. Osmont⁷⁸, reprenant dans ce temps long conviant histoire, philosophie et sciences de l'éducation, les débats universaux sur la question et leurs enjeux qui échappent à une première analyse ne situant ces termes que sur un paradigme commun.

Quelques recherches universitaires sont axées sur les formes d'instruction en dehors de l'école. C'est le cas des masters de E. Walter (2005), laquelle pratique ce qu'elle observe dans ces mémoires, à savoir « le home-schooling ». Comme on le retrouve dans les études anglo-saxonnes, E. Walter observera parmi les familles qui témoignent sur leurs pratiques de « home schooling » (elles donnent une instruction), la notion de continuité – il n'y a pas de coupure dans les notions instruction-

⁷⁶ « *Schooling The World* is a thought-provoking documentary about how Western-style education is creating a human monoculture across the world. It is systemically destroying cultural diversity (...). », commente le site en ligne : <http://schoolingtheworld.org>

⁷⁷ Le réalisateur explique son projet en ces termes : « Après deux films sur l'alimentation (*We feed the World*) et sur l'argent (*Let's make Money*), je me suis demandé (...) pourquoi (...) des sociétés qui se considèrent comme hautement évoluées s'effondrent-elles dans des crises aussi graves ? (...) Pourquoi préférons-nous une société enfermée dans ses peurs à une société ouverte et libre ? (...) qui centre tout sur l'argent et non sur le travail ? À travers ce film, j'ai voulu tenter de trouver une réponse à toutes ces questions (...) tout repose sur l'alphabet qui nous a été inculqué (...). L'idée à l'origine de ce film n'était donc pas de comparer entre eux des systèmes d'éducation ni de les évaluer. (...) Notre modèle occidental d'une société soi-disant moderne, progressiste est en panne. Pourtant, il continue à être vendu comme la seule option possible. » Propos disponibles sur le site : <http://www.alphabet-film.be/fr/le-realisateur>

⁷⁸ E. Osmont, *Liberté et éducation : histoire et enjeux des débats*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Univ. De Rouen, Ss la dir. de J. Houssaye, soutenue le 18 mars 2013.

Une autre thèse semblerait en préparation sur un thème proche, toujours en Sciences de l'Education : V. Delille, *Comment éduquer à la liberté tout en garantissant la production d'individus*, Dir. J. Pain, Projet de thèse en Sciences de l'éducation, Paris X (en préparation depuis le 01-12-2004). Signalons aussi Cyril Erni qui avait réalisé un mémoire : C. Erni, 1998, *Instruire ses enfants à la maison, une utopie ?* Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève.

éducation, l'éducation initiée avec le tout-petit se poursuit, la multiplicité des méthodes, non seulement selon les parents mais aussi adaptées aux enfants (quand ce ne sont pas eux qui apprennent par eux-mêmes). Avec un parti pris d'enseignement précoce des langues.

Les autres travaux sur cette question sont peu nombreux, et, pour l'instant, limités à des mémoires de Master¹ (Hueber, 2003 / Hazgui, 2005 / Candela, 2007 / Zidi Becheri, 2008 / Courrèges, 2014 / De Campo, en cours).

C'est le cas aussi pour ceux concernant l'école maternelle où seuls deux mémoires, récents, s'intéressent à la fréquentation de la maternelle remise en question. « Quelles sont ces raisons qui poussent les parents à aller à l'encontre de l'école maternelle, alors qu'elle comporte des programmes officiels, un environnement adapté et des professeurs des écoles qualifiés », s'interroge M. Devin (2014).

Mentionnons également une thèse en psychologie cherchant les incidences sur la personne d'un refus du scolaire (Gaspard, 2001) mais ici dans une approche plus liée à la problématique de l'exclusion que du choix.

Dans un questionnement plus sociologique se situant dans l'interface entre société et famille, dans des dimensions plus politiques également, ont été soutenus d'autres mémoires de Master, abordant plus précisément les notions de lien social et de socialisation (Haling, 2007 / Mercadal, 2010 / Verneuil, 2012).

Ainsi on ne peut que constater qu'un champ d'études universitaires sur le sujet s'est ouvert.

1.2.5 Impossible synthèse au croisement de tant de mondes – et de modes ?

Dans la grande diversité de ce petit monde en mouvement, on a pu reconnaître quelques axes, tout en comprenant que certains éléments se croisent.

1.2.5.1. Des valeurs qui s'opposent et cependant font lien

On a rencontré celui issu de traditions que l'on pourrait référencer « élitistes », avec sa cohorte de précepteurs (ou équivalents), pour un enseignement relativement classique, très minoritaire. Dans une même « famille » vigilante au respect de ses traditions, les foyers religieux, rares également. Autre « tradition », bien plus récente, celle qui épouse une idéologie libertaire, assez radicale – jusqu'à éviter l'inscription à l'état civil dans une « désobéissance civile » appliquée – ou qui compose avec les institutions. Les typologies ont l'intérêt parfois de rapprocher ce qui peut par ailleurs sembler aux opposés. Mais les opposés partagent dans cette opposition le fait d'être sur une même ligne. Ici, il s'agit du modèle familial traditionaliste, au sens où le parent transmet par l'éducation les cadres de références de cette tradition. Une autre approche consiste à regarder ce qu'ils privilégient dans leurs pratiques, et les classer selon qu'ils sont plus ou moins « pédagogistes ». Là encore on trouvera les parents qui enseignent à lire à leur bébé (par la méthode de G. Doman), voire dès le stade foetal, ceux qui grappillent un peu de toutes les méthodes donnant des performances, ou bien, à l'opposé de ce même axe, ceux qui, comme C. Renau, privilégient la notion d'apprentissages autonomes. Ce sont toujours mille et une manières de concevoir l'apprentissage – fut-il « a-apprentissage », si tant est que cela soit possible. Ce sont toujours des références à des théories d'éducation et une relation à une norme sociale qui est ici la relation à l'apprentissage, plus ou moins dirigé. Avec un curseur sur le caractère endogène ou exogène de l'alimentation de la connaissance.

Les nouveaux venus seront plutôt des familles poussées non par un choix plus ou moins anticipé, élaboré, mais par une réponse à un mal être de leur enfant à l'école (maladies, violences, en général). On pourrait les classer parmi les « familialistes », attachés aux valeurs d'affiliation, et aux registres de soins et d'affection dont relèvent ces liens. Ils ne quittent pas l'instruction mais l'espace et ses dispositifs inadaptés à leur enfant. La plupart auront, pour première réponse tout du moins (et selon le « handicap » de l'enfant), un programme scolaire à la maison. Il n'est pas rare que les réseaux des associations, avec les regroupements de parents et les forums, jouent pour eux ce que suscite un dispositif proche de la recherche action ou du forum de démocratie participative et qu'ils mettent en place, en concertation avec leurs enfants, des outils différents (ou finissent par laisser le scolaire dehors).

D'autres (ou les mêmes) sont attachés à des valeurs très fortes concernant la relation à l'environnement, à la nature. De même qu'ils ont favorisé ou pratiqué la naissance à la maison, le « cododo », la vie dans la nature, ils s'orientent soit vers une école alternative intégrant ces notions (Colibri, Steiner), soit, si ces écoles sont trop éloignées de leur lieu de vie, s'en inspirent pour créer cette forme d'école hors les murs.

J'utilise à escient cette terminologie dans la mesure où ce n'est pas « à la maison » que se fait cette école mais dans l'environnement (compris au sens large) de ces familles, dans les rencontres, les lieux de vie différents, la nature, etc.

Les savoirs qu'ils privilégient s'éloignent de ces « connaissances de base » prônées par l'Education nationale, alors que leurs valeurs, celles démocratiques semblant en être le ciment, ne sont pas nécessairement antithétiques, mais, pour simplifier, quand la famille pense qu'elle se vit au quotidien dans l'apprentissage de la vie, l'Education nationale en a fait des cours de morale à apprendre par cœur. Où se place le curseur ? ce n'est pas le lieu pour y répondre.

Beaucoup, rappelons-le, parmi les personnes réunies que je rencontrais chaque mois, dans la multiplicité de ces courants à peine abordés ici, explorés grâce à mes échanges avec eux, par ces rencontres, ces réunions, mes observations, étaient traversées par des références et/ou des pratiques écologiques⁷⁹, beaucoup avec une idée de nature à respecter, avec l'allaitement à la demande (prônée par la Leche League), le « cododo », une consommation « écoresponsable » et une recherche de modes de communication non violentes (inspirées, on l'a vu, de psychothérapeutes comme M. Rosenberg ou A. Solter).

1.2.5.2. Une éthique du Care

Cette posture que l'on retrouve chez la plupart des parents rencontrés par l'intermédiaire de ces associations, leurs questionnements, ces rencontres organisées dans le cadre de discussions informelles ou de recherches sur un thème laissent entrevoir une forme de mouvement social proche à plus d'un titre de cette éthique du care introduite via les prises de position de ces pionnières américaines que furent Tronto et Gilligan. Cette attention à l'autre, ce prendre soin (Laugier, 2010, p.113)⁸⁰, cette non-délégation à des personnels de service, la prise en compte de l'environnement avec ce rapport entre écologie et alternatives à scolarisation s'inscriraient dans un mouvement plus ample d'éthique. En effet, comme le commente Jacques Arènes :

⁷⁹ Un constat que fait également M. Plavis dans son Master 2 : « si la problématique écologique m'est apparue relativement au *unschooling*, c'est que j'ai observé que la grande majorité des familles en *unschooling* avait un souci écologique fort. Cela se constate dans la manière que les familles ont de consommer, dans les sujets des discussions et les contenus de celles-ci sur les listes d'échanges par courriels et cela se constate également sur le site Delavie » (Plavis, 2014, p. 302)

⁸⁰ « Les éthiques du care affirment l'importance des soins et de l'attention portés aux autres, en particulier ceux dont la vie et le bien-être dépendent d'une attention particularisée, continue, quotidienne », commente S. Laugier (ibid.).

« Le care réintroduit la problématique du lien dans une nouvelle forme d'éthique des vertus où le sentiment – la sollicitude – est au premier plan. Il est construit sur la nécessité du maintien du lien et insiste sur l'interdépendance fondamentale des humains. » (Arènes, 2013, p. 107-117, p. 110).

Dans ces approches qui prennent en compte l'enfant sur tous les plans, mais aussi l'environnement, dans cette posture « déviante », politiquement située on retrouve ces valeurs et ces directions dont le care est porteur « Nous suggérons que le care soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre “monde”, de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier à un réseau complexe, en soutien à la vie » (Tronto, 1993, p. 143). Ce soutien, il reste genré, en d'autres termes, féminin, et d'aucuns y voient un retour archaïque au foyer d'un féminin post-féministe. Cela semble, comme contribuent à l'exposer les théoriciennes de ce mouvement, et comme se le représentent la plupart des femmes que j'ai rencontrées, un « mal-entendu ». Ainsi l'analyse S. Laugier :

« Les critiques du care confondent le care avec l'idée que la femme serait par essence figée dans une posture de sacrifice. [Or], c'est précisément cet essentialisme que combat le care. Notons que Gilligan a conçu l'idée du care et de la “voix différente” en écoutant des jeunes hommes parler de leurs questionnements éthiques devant la perspective d'être incorporés dans l'armée américaine au Vietnam. Elle défend le droit de se faire entendre, pour chaque voix, et le pluralisme des voix morales. Ainsi le care est attaqué sur l'inverse de ce qu'il soutient : « une véritable égalité, de parole, et réelle – pas l'égalité théorique que donnerait par exemple le titre partagé de citoyen. » (ibid., p.121)

Ce care serait vécu comme une forme de réponse à ce défaut de « portance » et à l'effacement du lien de notre société, que commente J. Arènes, une posture responsable face, également, à cette délégation du travail remise en questions par les éthiques du care. Que signifierait en effet cette distinction entre « care » émotionnel – attentif aux besoins affectifs des personnes particulières – et un care « de service » qui peut être délégué et acheté, remarque S. Laugier qui poursuit :

« Le premier serait alors l'apanage des femmes blanches bourgeoises, tandis que le second reste délimité par tout ce que les premières ne prennent pas en charge, en résumé “le sale boulot” qui revient aux “autres”. » (ibid. p. 125)

Intégré à cette éthique, et dans les pratiques rencontrées parmi ces parents, se joue certainement ce que Thoreau, et après lui, H. Arendt, conceptualisaient comme une forme de « désobéissance civile », qui pourrait ici se définir comme un geste d'appropriation démocratique, ou encore d'*empowerment* capacitaire d'une autre forme de « citoyen » (inscrit dans la polis). Des notions qui pourraient donner lieu également à de vastes prolongements.

A l'issue de mon exploration dans ce réseau de l'éducation hors institution, un but semble commun : ne pas construire de « servitude volontaire » dans le processus éducatif.

I.3. Explorations dans les univers des crèches

Toujours dans cette perspective de recherche comparative, cette même année 2008, je réalisai trois sessions d'observation d'une semaine immergée au sein de trois sections d'une crèche, celle des tout-petits (6 à 12 mois), celle des grands-moyens (1 à 2 ans) et celle des grands (2 à 3 ans).

Ma posture d'observation était en général toujours la même : assise à même le sol, dans un coin qui dérange le moins (l'espace étant exigu je me déplace parfois, un carnet à la main mais sans écrire en permanence, et sans recherche d'interaction avec l'enfant). En plus des trente enfants

(environ) que je rencontrais, j'eus des entretiens individuels avec les auxiliaires de puériculture, l'éducatrice spécialisée et la directrice.

L'année suivante je mènerai des entretiens mensuels avec un groupe d'éducateurs, réunis par une « praticienne-chercheuse », M. Fouquet, formatrice spécialisée dans le métier de l'accueil aux jeunes enfants, ex-directrice de crèche, qui interrogeait son métier sur le terrain de l'affectivité et du sensible dans un parcours de recherche finalisé par un mémoire de Master2.

Une synthèse de ces deux moments de la recherche rendront compte de ce qui contribua, en plus de ce qui fut évoqué précédemment, à finaliser la définition de mon terrain et de mon objet de recherche.

Nous aborderons dans un premier temps certains éléments qui me furent révélés par mon étude en crèche et dans un second temps les conclusions de ce travail de groupe, proche de la recherche action, mené aux côtés de M. Fouquet.

1.3.1. Les crèches nées comme espaces prophylactiques d'une société industrielle

Que ce soit dans le dictionnaire de pédagogie réalisé par Ferdinand Buisson⁸¹ au début du XXe s ou dans l'ouvrage récent d'une spécialiste de la petite enfance C. Bouve⁸², on retrouve dans la création officielle des premières crèches, en 1844, une analyse du phénomène similaire⁸³. Il s'agit essentiellement d'assurer une régénération de la main d'œuvre (compromise par le taux de mortalité élevé des enfants⁸⁴ couplé à celui des ouvriers mourant très jeunes) et de préserver l'ordre public. La crèche est instituée pour que les ouvrières aient une solution viable à l'éducation de leurs enfants qu'elles doivent souvent laisser en nourrice, avec des risques sanitaires qui vont être moindres en institution où se déploient les règles d'hygiène.

Apparaissent dès le départ des débats entre différents protagonistes de la vie sociale, avec ces courants qui s'affrontent entre respect des valeurs familiales et vécu de la crèche comme un abandon de l'enfant⁸⁵ ou poursuite d'un mouvement favorisé depuis le XVIIIe s. de contrôle du médical sur le privé, ou encore espoir de promotion d'une nouvelle forme d'éducation sous l'influence de penseurs comme Pestalozzi⁸⁶. Le rôle de prophylaxie sanitaire et sociale visée par les

⁸¹ F. Buisson (1911, « Crèche », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Disponible sur le site de l'INR : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2488>

⁸² C. Bouve (2010), *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle : un pari sur l'enfant pauvre, Essai socio-historique*, Berne, Peter Lang. « Une normalisation et moralisation du pauvre s'échafaudent sur les bases d'un catholicisme social, alliant aide aux nécessiteux et préservation de l'ordre social et public par la scolarisation. Cette idéologie se propage en Europe. En Allemagne, pendant que Fröbel inaugure les Kindergarten (jardins d'enfants) en 1840, Firmin Marbeau en France ouvre sa première crèche, à Paris, en 1844 », résumé S. Parayre (2013), « Bouve C. L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle : un pari sur l'enfant pauvre », *Histoire de l'éducation*, n0137, 150-153.

⁸³ « La crèche a pour objet de garder et de soigner des enfants en bas âge pendant les heures de travail de leur mère. Les enfants y reçoivent, jusqu'à ce qu'ils puissent entrer à l'école maternelle ou jusqu'à ce qu'ils aient accompli leur troisième année, les soins hygiéniques et moraux (art. 1er du décret du 2 mai 1897, qui abroge le décret du 26 février 1862). » F. Buisson, *ibid.*

⁸⁴ La mortalité infantile était passée de 1 enfant sur 3 en 1740 à 1 sur 6 en 1850, mais dans les milieux ouvriers on est plus proche du 1/3. <http://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/memos-demo/fiches-pedagogiques/la-mortalite-infantile-en-france/>

⁸⁵ Ce à quoi répondait F. Buisson (op. cit.) : « Ce n'est pas la crèche qui sépare la mère de son enfant, (...) c'est la nécessité de gagner un salaire suffisant pour vivre. La crèche est le meilleur remède à une situation qu'elle ne crée pas ; elle éloigne moins l'enfant que l'envoi en nourrice ; elle le soigne mieux que la garderie ; elle est préférable à un secours en argent parce qu'elle est le secours en travail. L'argent reçu sans être gagné est trop souvent démoralisateur ; le salaire est plus sain que l'aumône.

⁸⁶ « (...) Des courants éducatifs peuvent aussi s'opposer, entre des catholiques partisans de la garderie et du culte de la religion et de la morale et des démocrates socialistes, communistes ou anarchistes qui voudraient recentrer la mission

crèches transparait à travers message du fondateur et philanthrope F. Marbeau attribue parmi les « effets indirects de la crèche » qu'il note dans son livre : « La Crèche établit un lien de plus entre le riche et le pauvre, un lien de bienfaisance et de gratitude, utile aux deux, utile au pays. » (F. Marbeau, 1845, p. 115). Il y est bien question d'une relation apaisée entre riches et pauvres, par la gratitude de ces derniers envers la bonté des premiers. Un lien d'autant plus utile qu'il juge la lutte riche et pauvre aussi universelle que celle du bien et du mal, et la misère propre à engendrer des bouleversements – les mouvements révolutionnaires du siècle et la croissance industrielle épuisant sa main d'œuvre y sont certes pour quelque chose... Quant aux attaques, concernant les craintes soit de rupture du lien familial, de la dangerosité de l'agglomération d'enfants, ou du coût trop élevé pesant sur la société pour le bénéfice, F. Buisson répond :

« Dans toutes les crèches, les enfants qui sont amenés régulièrement sont généralement mieux portants que les autres ; [ils] sont moins bien portants le lundi, à cause des écarts de régime du dimanche passé hors de la crèche. L'expérience permet donc d'affirmer que l'enfant d'une ouvrière a plus de chance de vivre et de rester robuste s'il est élevé à la crèche que s'il est envoyé en nourrice ou même que s'il est gardé au logis par sa mère. » (F. Buisson, *ibid.*)

Certaines règles ont peu changé, avec un médecin qui contrôle l'hygiène des locaux et des enfants, une vigilance quant aux épidémies (tout enfant malade est refusé, le vaccin obligatoire), un nettoyage quotidien des locaux et des mobiliers (faciles à laver), une « gardienne pour six enfants de moins de 18 mois » et une pour douze de 18 mois à trois ans, la tenue de plusieurs registres d'observations et de contrôle.

Parmi les articles du règlement (20 déc. 1897) reproduit par F. Buisson, on note également un personnel exclusivement féminin et une vigilance à ce que les objets de l'enfant ne soient pas utilisés par d'autres. Deux points qui, s'ils en sont plus « décrétés », semblent encore (suite à mes observations) en usage. Mais aucune formation n'est requise pour les « gardiennes », seul un certificat de moralité est nécessaire. Je me permets un saut dans le temps pour comparer avec ce qu'il en est actuellement, où tout le personnel est formé à ce qui est devenu un métier. En effet, celles qui ont remplacées les « gardiennes », les « auxiliaires de puériculture », lesquelles prennent donc soin de l'enfant dans toutes ses activités quotidiennes, suivent un an de formation (après réussite à un concours, aucun diplôme n'étant requis). Les formées et diplômées selon des cursus plus longs sont leurs responsables, éducatrice spécialisée (trois ans après le bac) et directrice (diplôme d'infirmière) qui supervisent et avec lesquelles elles assurent des relais. Médecin, psychologue, intervenantes spécialisées (en musique ou autre) sont présents une fois par semaine. S'y ajoutent les employés de service (ménage, restauration) qui ont des relations avec les enfants principalement aux moments des repas. Une grande équipe pour un « accueil » plus qu'un « gardiennage » de l'enfant, reprenant les demandes des progressistes du XIX^e.

Les crèches nouvellement créées étaient alors pour la plupart des œuvres de bienfaisance subventionnées par l'Etat, relate F. Buisson. Quelques-unes sont « industrielles » (c'est ainsi qu'il les nomme du fait qu'elles furent créées et gérées par l'usine des ouvrières), et d'autres municipales. Il y en a environ un millier au début du XX^e s. si l'on reprend ses chiffres⁸⁷.

La législation en vigueur dépend encore d'un arrêté de l'immédiat après-guerre réglementant leur fonctionnement en 1951 – remplacé, à mesure des changements de société et de point de vue

des crèches sur l'épanouissement de l'enfant et son intégration sociale, en y ajoutant des activités comme la musique, les jeux éducatifs, la gymnastique », S. Parayre, *op. cit.*

⁸⁷ « Il existait, au 1^{er} janvier 1902, 408 crèches en France, à savoir : 66 à Paris, 39 dans la banlieue, 303 crèches réparties dans 186 communes des départements autres que la Seine. Le plus grand nombre de ces crèches se trouve dans les villes d'une certaine importance (...) ». F. Buisson ajoute : « L'institution des crèches a fait de très grands progrès en France depuis quelques années ; le nombre des établissements a plus que doublé depuis vingt ans. »

sur l'enfance par les décrets de 1975 et 2000. Suite à la mortalité infantile élevée après la guerre, tout un travail avait été réalisé par rapport à l'hygiène, et à la santé (au point que certains lieux d'accueil imposent que les enfants soient livrés nus dans des sortes de consigne, le parent n'ayant pas accès aux espaces où était gardé l'enfant). Les crèches relèvent d'ailleurs encore de la législation du ministère de la Santé (et non de l'Éducation nationale). D'où le fait que l'on retrouve les formations paramédicales dans cet univers qui depuis les années 80 évolue vers un accueil de la personne, l'enfant étant dit « au centre » du projet de l'établissement (c'est le cas de celui où je fis ma recherche exploratoire) et les formations relevant plus des besoins de développement relationnel, psychique de l'enfant (plutôt que de survie dans un milieu hostile) se développent. Le psychologue (et universitaire) D. Mellier rappelle les étapes significatives : d'une « ère du médical » où la souffrance du bébé n'étant pas explicite, il s'agit avant tout de sa survie, puis dans les années 70 « les besoins psychologiques du bébé sont pris en compte mais les professionnels se posent (...) comme "experts" pour les parents », et dans les années 2000 une évolution vers une garde à domicile privilégiée et des « professionnels se positionnant plus en "interactions" avec les familles » (Mellier, 2006, p. 31). Traduite aussi par une pluralité des modes d'accueil : crèches collectives, familiales, parentales, haltes-garderies, relais assistantes maternelle et des notions d'accueil selon les cadres. C'est dans le contexte d'une crèche municipale que s'effectueront mes trois semaines d'observation.

I.3.2. Paradoxes institutionnels

La rencontre avec la directrice du service petite enfance de ma ville afin d'obtenir l'autorisation d'observer en crèche me parut des plus insolite : comme à chaque fois que j'interrogeais, de manière neutre, un membre d'une institution, la personne répondait en critiquant ce système et en explicitant l'un des paradoxes dont je faisais alors l'hypothèse⁸⁸.

Nos amis enseignants critiquaient ce nombre élevé d'élèves dans un espace si réduit pour un temps si long, en totale inadéquation avec ce que l'on sait des besoins du petit et de ses rythmes biologiques, ou même du plus grand et de ses rythmes d'acquisition (au bout de 45 minutes un adulte décroche et ne peut plus apprendre). Ces professionnels convenaient tous qu'ils ne pouvaient faire leur métier correctement – qui plus est, un métier pour lequel ils ne recevaient aucune formation valable au niveau pédagogique – et cependant valorisaient une école républicaine, seul lieu selon eux d'ouverture et de formation à une société démocratique, critiquant notre position individualiste, ou la validant pour son caractère singulier mais non reproductible et surtout pas bénéfique quand il s'agit d'enfants maltraités ou autres.

I.3.2.1 Les différences de statuts entre professionnels et parents

Le comble dans l'éclairage de ce paradoxe fut cette personne de l'administration municipale avec laquelle je pensais remplir une formalité afin d'obtenir un droit d'observation en crèche, dans le cadre de mon parcours universitaire. Un extrait de mon journal donne à lire la force du propos.

Cette directrice posait beaucoup de questions et voulait des précisions : « après cette période d'observation vous allez en faire quoi ? » La réponse, très générale (je craignais d'explicitier mon

⁸⁸ Ce fut le cas lorsque ma fille Maya voulut entrer à l'école maternelle, elle avait cinq ans. Elle n'y resta qu'une demi-journée. Qu'en penserait la directrice, comment le lui formuler ? A notre grande surprise, son accueil fut souriant, elle validait notre démarche, et critiquait cette école qui ne pouvait faire œuvre que de garderie étant donné les effectifs et l'espace. D'autant que l'enfant avait peu à faire du groupe avant six ans, selon ses dires...

sujet), « c'est un des éléments nécessaires à ma recherche en vue de mon mémoire et de l'analyse comparée des quotidiens des bébés au foyer et en crèche », ne lui suffit pas. Alors c'est elle qui parle, comme pour gagner ma confiance ; elle y réussit. Elle me confie :

« Je ne devrais pas dire ça (sous entendu vue ma position au service de la petite enfance) mais il n'a jamais été prouvé que le mode de vie en collectivité était un bien pour le bébé. Un enfant jusqu'à six ans est beaucoup mieux dans son foyer⁸⁹. Un bébé est "un", unique. Il n'a pas la notion des autres. »

Elle évoquera sa première expérience en crèche dans la section des moyens comme d'une vision terrible : des bêtes tenues en cage par des adultes, de petites bêtes qui crient, se mordent et tentent par tous les moyens de communiquer avec les adultes incapables de comprendre leur langage et chargés de les cadrer. Elle se raconte dans son paradoxe. Comme le personnel a beau adopter le plus possible une attitude individualisée, il n'en reste pas moins qu'ils sont un seul adulte pour huit enfants, c'est donc impossible.

Je finis par expliquer ma démarche, non pas « neutre » mais se sachant subjective et cependant cherchant à ne pas s'enfermer dans une hypothèse de départ mais des questions : qu'est-ce qu'une société qui élève ses enfants dans une collectivité qui serait nuisible à son développement ?

Quand je lui avoue qu'effectivement je pense *a priori* ce lieu inadapté, comme elle (mais elle c'est *a posteriori*), tout comme pour un adulte les bureaux, où il faut « faire avec » l'autre, elle nuance pour les adultes puis comprend que ces terribles maladies qu'elle évoquait pour les enfants (le petit frère malade le mercredi puisque ce jour-là sa mère est à la maison pour la grande sœur) existaient également concernant les adultes salariés. Aussi, quand je lui parlerai finalement de mon questionnement sur la construction de la servitude volontaire, approuvera-t-elle.

Cette exploration en institution fut de ce fait une découverte de ce double discours permanent. Dans la relation avec les parents, au sein d'un paradoxe équivoque que relèvent des études en éducation. Le parent est jugé pour son abandon et son peu de savoir sur l'enfant tout en étant maintenu dans cette ignorance. Cela relève aussi de mécanismes étudiés en formation d'adulte : la personne formée revenant sur son lieu de travail investie d'un nouveau savoir qu'elle va parfois utiliser non pour le transmettre à l'équipe mais s'assurer un pouvoir et un savoir discrétionnaire. Dans ce « jeu » entre experts et amateurs, le parent se retrouve dépossédé d'un savoir empirique, entaché d'un affectif qu'on lui reproche (car non fiable), savoir dont il a tôt fait de se départir pour confier raisonnablement son enfant à des experts validés. Lesquels conjointement les critiquent pour leur non savoir.

S'il n'est pas critiqué il n'est pas informé. C'est ce que je comprends à propos de l'observation de l'éducatrice spécialisée dans la crèche où je ferai mon observation, qui relève la croyance erronée des parents quant à une recherche de « copain » chez leur enfant :

« Le père d'Alain demandait ce matin à son fils s'il y avait son copain, et demandait aux auxiliaires avec quel enfant il aimait jouer particulièrement. Or Alain n'a pas de copain, il est trop jeune pour différencier les autres. Chez les grands les enfants jouent entre eux et pas côte à côte, là ils jouent côte à côte.

Encore peut-on s'interroger sur l'expertise de l'intervenant. Autant, par exemple dans la crèche observée, la personne qui fait le lien entre les quatre sections est une éducatrice spécialisée et son discours – mais aussi les actes que j'ai pu observer – fait état de cette priorité donnée à l'enfant et à son rythme⁹⁰ : elle explique qu'ils ont prévu la possibilité, matérielle tout du moins, d'un repas

⁸⁹ Un discours que semble partager le personnel de la crèche où j'irai en exploration, mais pas assumé jusqu'à proposer à leur propre enfant autre chose. Elles ne font qu'observer le lien entre maladie et collectivité : Quand l'éducatrice spécialisée Patricia fera remarquer qu'elle n'a jamais vu une adaptation sans maladie. Marthe, l'auxiliaire, renchérit « ça les rend malades la collectivité ».

⁹⁰ Respect du rythme des enfants « même s'ils finissent par adopter le même créneau horaire pour les repas, « quand ils rentrent en collectivité ils entrent dans le moule ».

adapté à l'horaire du petit, elle verbalise à chaque fois qu'elle entre en relation avec un enfant ce qu'elle a l'intention de faire, se dit « attentive à ne pas le traiter en objet »⁹¹, tout en relevant à quel point c'est une pente facile étant donné qu'il est petit⁹². Autant les auxiliaires, qui sont en permanence avec l'enfant, pour le changer (l'éducatrice se dit non formée pour cette tâche) que pour l'alimenter ou le faire dormir, ou jouer, ont un degré de formation bien moindre. Marthe a un diplôme d'auxiliaire, Valérie d'aide-soignante. Catherine, ex-femme d'entretien est en Validation, avec un CAP. Ensuite viennent la directrice adjointe Florence, et la directrice, infirmières diplômées. D'ailleurs j'observerai comment pour la prendre dans les bras, pour déshabiller, mettre dans la balance, Florence prévient toujours l'enfant et prend un rythme lent... C'est remarquable comparé aux gestes des auxiliaires plus ou moins rapides, en tout cas pas aussi habités de la conscience de ce qu'ils font à un autre à respecter.

Des sessions sont prévues régulièrement et une séance de régulation par semaine a lieu avec la directrice, l'éducatrice et les personnes des autres sections. Régulièrement sont faites des sortes de « piqure de rappel » : ainsi l'éducatrice spécialisée explique-t-elle à une femme d'entretien qui a assis une petite qui chouine depuis des jours en cherchant la position assise qu'il est dangereux d'intervenir dans ce processus :

Lilas pleure. Catherine après avoir dit « non mais ça suffit » finit par l'asseoir. Marthe revient peu après avec Patricia : « voilà pourquoi elle pleure plus ! » Priscilla intervient : « On te l'a dit Catherine, tant qu'ils ne se mettent pas assis tout seul il ne faut pas le faire, ça peut endommager sa colonne... » et elle fait référence à la psychomotricienne qui leur a expliqué l'importance de respecter ce processus de formation. Catherine fait amende honorable. Priscilla fait bien attention à lui faire comprendre qu'elle ne lui jette pas la pierre en précisant « mais tu n'es pas la seule à le faire, c'est normal, c'est tentant ».

Pour autant celui qui sait est toujours celui qui est institué comme professionnel. Cela se retrouve à travers certains propos des auxiliaires que j'ai relevés durant ces semaines d'observation. Ainsi concernant des parents dont l'enfant est souvent malade, et qui plutôt que de la retirer de la crèche, comme préconisé par le médecin (15 jours de repos), la mettent à temps partiel : « Oui ils font des enfants, ils croient qu'ils peuvent faire comme s'ils en avaient pas », commente Marthe. Cette forme d'observation sur la capacité d'abandon du parent reviendra, surtout durant cette semaine particulière du fait d'une épidémie de gastro, et dans cette section des petits.

1.3.2.2 Ma posture d'observation subjective

Je me suis fait la réflexion aux tout débuts de mon immersion en crèche que j'observais là où ça ne me semblait pas aller. Dans la pure ligne droite de l'observation critiquée par Ruth Kohn (1982), « faire des observations » à quelqu'un... Ce qui ne peut satisfaire mon souci de distanciation scientifique. Alors je tente d'observer de manière flottante.

Et de noter aussi ce qui semble cohérent avec leur projet, avec les besoins de l'enfant. Ainsi en est-il de leur attention permanente, de l'anticipation, de leur réaction individualisée quand l'un des petits émet un son et que l'une d'elles répond « je suis là », « viens », l'œil toujours aux aguets sur

⁹¹ « Comment on intervient auprès d'un bébé ? on prévient toujours l'enfant, c'est pas un paquet, on lui laisse le temps de terminer ce qu'il fait, on ne le prend pas par surprise, il faut savoir accepter qu'il dise non, on a le temps. Il ne s'agit pas de tout verbaliser mais de leur faire comprendre qu'ils ont un corps, c'est leur faire prendre conscience (au moment du change "tu passes ta tête, tu m'aides à enlever la manche de ton bras...") », sont les principes que Patricia m'explique. Il s'agit pour elle de « les rendre sujet parce que souvent on oublie parce que c'est petit c'est facile ». Elle constate que cette théorie, connue par les auxiliaires, ne peut pas vraiment être suivie : « La théorie elles le savent mais elles sont trop prises par la pratique. Elles vont vite alors qu'il y a le temps de faire les choses. »

⁹² Mais également dû au fait qu'il y a des moments, comme celui des repas, où les auxiliaires ont chacune six enfants à nourrir, puis à changer (ou dans l'ordre inverse), quatre petits qui ne savent pas attendre. Aussi omettent-elles de prévenir, comme Valérie qui prend Alain pour le changer alors qu'il est en train de regarder à travers la vitre le repas, sans le prévenir de quoi que ce soit ; Alain n'exprime rien, ne dit rien.

les différents « moments » de chacun. De leur capacité de distinguer juste à l'oreille le pleur de chacun (quand ils sont dans le dortoir qu'elles ne voient pas).

Je repérais aussi les liens affectifs, en quoi ils rendent compte de cette servitude volontaire pour plaire, à travers toutes les manifestations d'admiration ou de désaccord, les louanges ou les réprimandes souvent rapportées à la personne référente qui les profère, avec ces « elle aime pas ça Valérie (Catherine ou Marthe) ! », ou encore ces « bravos » pour la marche, ou autre prouesse de l'enfant.

Peu à peu je me sens comme une éthologue – mais dans un zoo dont je serais moi-même un élément puisque tel est notre état désormais. Je regarde, j'observe, j'essaie de comprendre les désirs des uns et des autres, leur logique de comportement. C'est décidément la seule « place » que je peux me donner. Elle est similaire à celle que décrit H. Montagner dans son étude sur les crèches (2012).

I.3.3. Autour de la transparence et des normes

Pour accueillir, ou garder, ces tout-petits, il semble que l'espace joue un rôle de contention et les normes instituent une contrainte similaire, comme un cadre suffisamment stable et « carré » pour finir par « sécuriser », peut-être plus les adultes que les enfants.

I.3.3.1 Questions des « non »

Des éléments contradictoires se tissent régulièrement lors des interventions : des « non » très très fréquents (au point que l'on peut se demander s'ils sont entendus) dès la section des tout-petits, de telle sorte que chaque enfant semble suffisamment conditionné pour stopper son jeu quand il entend « non », quel que soit l'enfant auquel il s'adresse. On peut relever quelques exemples pour concrétiser cette observation :

Marthe, assise, assez loin d'Elisa qui joue aux abords de la caisse à jouets : « qu'est-ce qu'elle fait là cette balle ? bah vas-y prends ne me demande pas l'autorisation. Non, non, faut le ranger avec toutes les balles » et pendant qu'elle dit non elle lui fait un bisous soufflé dans le cou.

Ce style d'intervention est répété à diverses reprises : Marthe (assise) : « Non, non, non, NON ne tire pas sur tes chaussettes ! », dit-elle à Alain tout en lui faisant des bisous soufflés.

(Je note encore cette présence simultanée des bisous et des « Non » chez Marthe envers des enfants différents. Il y aura d'autres scènes de ce genre.)

L'anticipation au sens, comme le remarquait P. Meirieu, de précaution sur ce qui va advenir, de contrôle d'une situation à maîtriser, se retrouve constamment. Que ce soit pour éviter des conflits potentiels sur un jouet, ou l'usage inapproprié de jouet ou autres situations. Comme si toute rencontre qui pourrait donner lieu à de l'agressivité était au préalable évitée par des interdits répétés.

Elisa et Alain sont prêts de la caisse à jouets et entrent en communication semble-t-il.

Marthe : « tu lui mets pas les doigts ni dans le nez ni dans la bouche », en s'adressant à Elisa.

Sa phrase arrive avant même qu'il y ait un geste qui pourrait sembler menaçant. De mon point de vue Elisa semblait plutôt entrer dans une exploration de l'autre.

« Boum ! rangée... au-revoir la voiture !

« Elisa j'ai dit non Elisa, NON, tu jouais plus avec, Elisa j'ai dit NON » (Parce qu'Elisa prend la voiture qui semblait intéresser Alain.)

« Tu as récupéré la voiture, non c'est pas vrai ! C'est pas gentil. Quand on a fini de jouer avec un jeu on le laisse au copain. »

Alain prend la voiture. Avant, pendant que Marthe était allée chercher un mouchoir Elisa et Alain sont entrés dans un échange à travers le regard, la voiture étant semble-t-il au centre de l'échange. A aucun moment l'un ou l'autre pendant toute cette scène n'a montré une agressivité ou pleurniché.

Quant à leurs interventions, leurs anticipations des coups entre eux, il m'est répondu qu'elles sont dues à une crainte de transmettre aux parents « votre enfant a été mordu » : l'éducatrice m'explique que c'est compliqué de dire « mon enfant a été mordu » (d'autant que parfois ça peut être à sang), alors que, inconsciemment, ça peut être une découverte, un bisou d'amour.

Il est notable qu'elles privilégient, étant donné les risques, la sécurité avant tout. En effet, le principal accompagnement des auxiliaires concerne essentiellement le soin, on le voit aussi avec le cahier de suivi où sont notés les selles, les températures, repas, changes... L'éducatrice spécialisée qui passe (puisque à cheval sur toutes les sections) est plus centrée sur le développement comportemental. Il est ainsi fait une césure entre les deux, alors que le soin et le comportement vont de pair ; la sous-directrice, infirmière, assure aussi le soin. Autres employés à temps partiel : une psychologue et un médecin. C'est vraiment l'aspect médical qui prime ici. Il y a effectivement un grand danger pour les enfants d'être en collectivité, et elles sont responsables d'enfants avec des histoires complexes ; divorcés, étrangers qui se disputent la garde de l'enfant et ne savent pas parler français, enfants souffrant de maladies particulières, et puis le nombre ne permet pas d'assurer une totale attention et un enfant a vite fait de se faire mal ; les colliers, entre autres, sont interdits.

1.3.3.2. La conception d'un monde aseptisé et transparent

Dans cette crèche également le corporel est rarement considéré pour une manifestation naturelle, respectable, que ce soit bave ou autre, c'est à rapprocher du « sale ». Ainsi en est-il de ce que j'observe concernant diverses réactions de Magali concernant la morve et le pet.

Marthe (assise) à Isis qui pète : « Oh bah, oh ma cochonne, oh le prout ! »

Ou encore Marthe qui dit à Elisa de venir la voir car elle pleure, mais même une fois sur ses genoux elle continue de pleurer : « oh la cochonne, t'en as mis sur ta main et même sur ta robe. » Elle lui essuie sa morve.

Les pleurs d'Elisa sont parfois jugés comme une « comédie ».

Le repas ne semble pas être un moment d'attention concentrée mais un moment difficile du fait de l'attente que cela suscite. Le goûter débute à 15h et finit à environ 15h30. Ils protestent tous en regardant vers la pièce du repas où seuls trois d'entre eux mangent.

Tout le temps où les jumelles sont nourries, Jeanne pleure assise devant. L'auxiliaire censée être là pour garder les enfants pendant le repas ne bouge pas et discute de rencontres sentimentales avec une collègue. Quand Catherine pose Irène, elle prend Jeanne en pleurs dans ses bras – « arrête de râler, enfin ! » dit-elle en l'emportant dans la pièce du repas.

Irène, posée dans son transat, ne bouge pas, ne réclame rien, elle regarde les grands.

Catherine donne le biberon à Jeanne sans la regarder quasiment, puis elle lui donne la compote, une cuillère l'une après l'autre presque toujours au même rythme.

Avec la cuillère elle essuie le trop plein qui reste autour des lèvres (toutes les auxiliaires font ce geste).

Je ne comprends pas leur attitude aux repas. Elles papotent. Donnent cuillère après cuillère. Valérie a eu des gestes durs ce jour-là, brusques avec Lou. Lou tournait la tête, elle lui a mis la main sur la joue pour la forcer à tourner son visage vers elle. Il en fut de même avec Jeanne. Je n'ai pas pu voir ce qu'il s'est passé mais Jeanne pleurait au moment de la compote, suite peut-être à une envie qu'elle a pu avoir de mettre sa main pour tenir la cuillère car j'ai vu Valérie tout nettoyer après (en effet Valérie en parlera plus tard à ses collègues).

J'observe que les auxiliaires se racontent souvent ce qu'elles ont vécu avec les enfants, mais sans s'interroger sur ce qu'elles ont fait ou sur ce que les enfants font ; chaque événement étant traité comme une anecdote, sans jugement exprimé (comme si elles avaient en commun un ensemble d'allant de soi). Mais elles sont très rarement seules avec les enfants. Elles sont toujours

témoins des faits et gestes des autres (même si elles sont très prises dans tous les sens par chacun des enfants). Parfois j'observe qu'elles regardent si elles ont été vues.

Les enfants sont aussi observés en permanence. Je remarque qu'ils arrêtent leurs gestes quand ils entendent « non » même s'il n'est pas dirigé vers eux.

La transparence fait partie intégrante du milieu, de la définition de ces espaces où le contrôle (pour la sécurité) doit sans cesse s'exercer.

L'espace de jeu, sauf exception, est réduit à la pièce qui est consacrée au groupe d'âge, où l'enfant n'est jamais laissé sans surveillance. Cela est particulièrement remarquable chez les tout-petits où un petit pilier central masquait la vue à l'auxiliaire sur un périmètre d'environ deux mètres carrés et elle demandait à chaque fois à l'enfant de revenir dans la zone ouverte. Cette surveillance se comprend par la fragilité postulée de cet être et la responsabilité dont se sent investie la personne en ayant la charge. Un certain nombre de « non » semblent être dits pour éviter tout accident. Ainsi par exemple de l'intervention de Catherine :

Catherine donne la tototte à Isis tout en lui disant « avance, viens prendre ta tototte ! » Elle n'exprime pas ce qu'elle craint (que le pied d'Isis rampante se coince dans le barreau) mais lui dit : « Avance tu vas te faire mal » et elle la traine de quelques centimètres par terre. Isis râle. Catherine respire.

Autre phénomène caractéristique des usages de ce lieu : les activités détournées sont prosrites : un enfant qui prendrait une table pour la mettre à l'envers et, que sais-je, l'imaginer bateau est aussitôt corrigé : quel que soit le cas de figure, l'objet est cité pour ce qui est son usage et reconnu pour ce cadre exclusif⁹³.

Ce lieu me semble une sorte d'espace où tout est à la fois visible et invisible, dit et non dit, les paroles permanentes et les regards panoramiques balayant un réel qui est une sorte de mise en scène d'un lieu de vie sans ce qui serait de l'ordre d'un quotidien d'adulte ordinaire, un univers à part conforme à l'image de l'espace jugé convenable à ces petits en développement (rien ne dépasse, les angles sont arrondis).

1.3.3.3. Possibilité chez les tout-petits d'un accueil individualisé : le cas d'Elisa

Elisa, qui a eu beaucoup de mal à s'adapter, a un statut à part. Elle a droit à beaucoup de câlins, ce que en général les auxiliaires évitent, interagissant le plus souvent en étant à distance, en restant assise. Elle ne dort pas dans le dortoir avec les autres mais sur un pouf à côté de sa « référente ».

Marthe couve de câlins Elisa, l'embrasse et lui dit « non, non, non ! » en secouant la tête de gauche à droite. Elisa répète ce mouvement en souriant.

Marthe va se défendre du jeu d'Elisa avec son chemisier : « Elisa ne touche pas les boutons (ceux de son vêtement) C'est non ! pas les boutons. J'ai dit non. »

Plus tard j'apprendrai qu'ils ont eu beaucoup de difficultés pour l'adaptation quand Marthe raconte à Priscilla revenue de réunion les deux « non » vécus pas Elisa et ses pleurs. « Je me souviens de l'adaptation, et après aussi. Elle hurlait tout le temps. »

Valérie me commente qu'Elisa dort peu comme j'observe qu'elle s'endort dans la pièce avec tout le monde :

« Oui dans le lit elle hurlait, maintenant on la met dans son pouf, quand elle est fatiguée elle grimpe, mais faut être à côté. Elle a besoin d'une présence peut-être pour avoir confiance. Chez elle c'est petit. Elle est habituée à être (dans une certaine promiscuité) »

Elle ajoutera plus tard : « Elisa comprend tout ce qu'on lui dit ».

⁹³ Cette normalisation systématique si jeune de l'usage des choses, répétée régulièrement me semble conduire assurément à une perte d'initiative, de spontanéité de l'enfant, de créativité. Et la délégation à l'autre, en l'occurrence à l'adulte (devenu) omniscient du pouvoir de décider du bon usage de, le début d'une formation d'une société qui délègue à l'autre, l'expert, le pouvoir de penser pour lui.

On observe que ce collectif laisse place aussi, dans ses interstices, à un singulier, parce qu'il est problématique. Au demeurant cette petite fille était « séduisante », ce qui a certainement facilité la prise en compte de sa particularité.

A travers ce moment d'observation en crèche, j'ai compris que cette institution permettait surtout à structurer un comportement social, et non tant à développer des potentiels créateurs chez l'enfant. C'était en cela un sujet d'étude à part entière.

I.3.4. Groupe de parole entre personnels de crèche et chercheurs

Environ une fois par mois durant l'année 2009 nous sommes sept, puis cinq, à nous réunir autour de la vaste question de « l'accueil » du petit enfant autour de laquelle, pour des raisons diverses, nous sommes chacun en questionnement. Après une présentation du dispositif sera repris la synthèse d'une séance (en s'autorisant des liens avec d'autres moments).

I.3.4.1. Un dispositif qui se crée « chemin faisant »

Ce travail de groupe fait partie d'un dispositif « imaginé » par Martine Fouquet dans sa recherche, un Master 2 sur et avec le personnel de crèche, dont elle-même (2010) dont un des objectifs concernait le processus d'autoformation des professionnels au contact d'enfants en bas âge. « Imaginé » au sens où elle caractérise son terrain par « son aspect informel » dans un « dispositif créé au fil du temps [qui] fait appel à l'intuition créatrice ». Les rencontres reposaient sur l'implication des participants, la commande étant celle que chacun se donne pour poursuivre son engagement, dans une forme proche de la recherche-action. Les motivations étaient diverses, à la fois professionnelles, mais aussi personnelles. Chacun y participait en menant sa propre recherche⁹⁴ ; les intérêts convergeaient sur les relations entre professionnels et enfants et leurs influences.

Je me réfère ici essentiellement aux compte-rendu des séances, à son mémoire ainsi qu'à mes propres notes issues de ces séances.

M. Fouquet a une formation d'infirmière-puéricultrice. Responsable adjointe de crèche pendant environ quinze ans, elle devint, après un Dufa, formatrice auprès des étudiants éducateurs de jeunes enfants. C'est à Paris VIII que nous nous sommes rencontrées⁹⁵ ; nos recherches se rencontrant également, j'ai proposé la salle que j'utilisais pour mes ateliers d'écriture, un lieu clos, anonyme pour les participants, favorisant des échanges en toute confidentialité et convivialité, pour mener à bien ces séances en groupe dont M. Fouquet était l'instigatrice.

Nous étions sept à participer à la première séance de travail qui a démarré le 4 avril 2009. C'est essentiellement sur cette première séance que portera cette synthèse de mon exploration dans la mesure où elle annonçait deux thèmes principaux qui furent repris, dans leurs spécificités selon les personnes, lors des séances suivantes.

Suivirent cinq autres séances de travail jusqu'au 15 mai 2010, mais à cinq, deux personnes ayant abandonné⁹⁶. Avec, à mesure des échanges, une familiarité plus grande, et une participation toujours

⁹⁴ Trois personnes (dont Martine et moi) faisaient véritablement une recherche.

⁹⁵ Au sens de rencontre comme une reconnaissance susceptible de créer complicité dans cette possibilité de s'éprouver et d'éprouver l'autre qui se crée à mesure que se tissent des liens dans nos implications respectives.

⁹⁶ Célia M., éducatrice de jeunes enfants depuis dix ans, dotée d'une formation analytique de seize ans, venait d'intégrer Paris VII, en psychologie clinique ; Sabine B. était responsable d'un lieu d'accueil à gestion parentale depuis vingt ans.

plus soutenue des uns et des autres sur des sujets impliquant où sont relatées des situations vécues dans les pratiques professionnelles et des souvenirs liés à la vie personnelle. Comme M. Fouquet, deux autres personnes étaient issues du milieu de l'accueil de la petite enfance, avec un parcours long de près de vingt ans. Elisa C. travailla d'abord comme auxiliaire de puériculture, puis, après une formation d'éducateur de jeunes enfants, comme responsable adjointe d'une crèche collective. Marie C. intégra jeune une pouponnière puis changea vite de parcours pour le reprendre seize ans plus tard. Formée éducatrice de jeunes enfants, elle s'engagea plus tard, après un Dufa, comme formatrice d'éducateurs de jeunes enfants. Michel Lobrot, professeur émérite en Sciences de l'éducation à Paris VIII, est connu pour sa méthode d'animation des groupes appelée la N.D.I (la non-directivité intervenante) et ses recherches sur l'éducation, la formation, la psychologie, le développement personnel. Il travaillait alors sur un livre traitant des influences et se disait intéressé par un contact plus direct avec des professionnels ayant une pratique dans le domaine des crèches.

I.3.4.2 Une première séance autour de l'adaptation et de l'affectif

I.3.4.2.1. L'affectif

Un des dispositifs proposés, durant ces groupes de parole (évoquer par écrit une rencontre avec un enfant) donna lieu à une révélation qui fut au cœur de ces rencontres, à savoir non seulement la part de l'affect dans ce travail, en quoi il mobilisait la professionnelle et la personne affectée parfois par ses projections – selon des modalités diverses selon les personnes mais avec un leitmotiv de l'ordre de cette déclaration d'une des éducatrices, que je nommerai Celia M. : « C'est comme s'il restait en soi de l'infantile, une strate qui est paradoxalement loin et présente à la fois »⁹⁷ –, mais surtout en quoi il était invalidé par l'institution, et sans régulation possible à travers elle, de ce fait. Chacun des membres du groupe relata, par oral et par écrit, des moments forts de ces rencontres avec cet autre, cet enfant qui vient éveiller son enfant intérieur ou encore retrouver cette mère qui ne fut pas, selon⁹⁸. Une « résonance » que Marie C. traduira, entre autres, en ces termes :

« Il y a l'enfant en soi, mais aussi le parent en soi, celui hérité de notre éducation et que nous avons intégré. Le repas est un moment significatif des relations psycho-affectives, à ce moment là les ressentis personnels sont réactivés, c'est toute l'éducation des parents reçue qui se réactive en chacun d'entre nous. »

Ce que M. Fouquet analysa dans son mémoire, qui de fait traitera de cette question relative à la place de l'affect dans ce travail⁹⁹ :

« la recherche (...) porte (...) sur la manière dont chacun tisse sa vie personnelle, son histoire avec son travail, les deux étant étroitement mêlés dans une profession très impliquante¹⁰⁰. Cette implication est à la fois sollicitée

⁹⁷ Elle prolongera par : « Peut-être est-ce lorsque je ne suis plus à l'écoute de cette strate d'enfance, que je m'éloigne. Par exemple, je propose le repas à un enfant, je me dis intérieurement, cela va trop vite, ma rencontre avec lui me questionne et me permet à chaque fois de me positionner à nouveau et d'ajuster mon comportement. Il y a un lien entre présent et passé, c'est à la fois, moi, et lui. »

⁹⁸ Dans ses résultats, M. Fouquet montrera à quel point « Certaines rencontres avec de jeunes enfants vont être marquantes et devenir de "vrais réservoirs expérientiels" sur lesquels il est possible de s'appuyer pour approfondir une réflexion sur son travail. » (Fouquet, 2010, p. 74). Je mettrai ce possible au conditionnel, étant donné ce qu'il en ressort des difficultés, sans espace adéquat pour le faire de de vivre cette réflexivité qu'elle et ses consœurs ont su mettre effectivement en œuvre par leurs analyses quotidiennes très exigeantes.

⁹⁹ « Il est courant de ne pas mêler son histoire personnelle à l'activité professionnelle comme s'il était possible de quitter sa veste en l'accrochant au portemanteau du lieu de vie de son travail. (...) Nous postulons l'hypothèse inverse que c'est justement par la prise en compte de son histoire personnelle toujours en confrontation avec une histoire collective et institutionnelle que la distance professionnelle de rigueur dans les activités sociales du soin ou de l'éducation peut s'acquérir, par un long apprentissage de conscientisation progressive au travers des rencontres et des expériences confrontées à celles des autres. [*Il s'agit*] de savoir dans quelles conditions et par quels moyens s'effectue ce processus d'autoformation, quelles sont les capacités mobilisées ? » (ibid., p.17).

¹⁰⁰ Ce qu'illustre bien les propos tenus lors de ces séances, dont ceux, par exemple, de Sabine B. : « Il y a les pratiques professionnelles des auxiliaires de puériculture, les pratiques éducatives de l'histoire personnelle, mais aussi très souvent les pratiques en tant que mère soi-même avec ses enfants ».

et nécessaire au développement du jeune enfant et par ailleurs redoutée pour les débordements (...) qu'elle peut susciter. Dans la plupart des cas il y a la mise en place de garde-fous sous formes diverses par un cadre de réglementation souvent arbitraire sur le type de relations à entretenir avec les enfants — par exemple avec la mise en place d'un accueil des bébés dit "au sol", c'est-à-dire que l'accueil du bébé ne se fait pas des bras de la maman aux bras du professionnel (...) — ou encore par l'usage de cadres théoriques susceptibles de protéger les professionnels de leurs penchants trop affectifs pour les enfants. » (Fouquet, 2010, p. 34)

Quoi qu'il en soit, quel que soit le métier de ces professionnels en lien avec l'humain, ils incluent rarement l'analyse de pratique ou des ateliers de régulation et de supervision.

Cette question de l'affectif me sembla essentielle, cela posait la question de quelle forme d'éducation pouvait advenir d'une telle modélisation du professionnalisme qui se dit tel parce qu'il s'objectiverait – un peu comme le scientifique qui ne serait validé que s'il se mettait au-dessus de toute subjectivité, soit au-dessus de tout soupçon (puisque la question reste toujours, encore, celle de la « vérité »). Cela ajoutait à mon questionnement sur les limites de l'éducation des enfants par des professionnels.

1.3.4.2.2. L'adaptation

Autre sujet abordé, essentiel également, celui de la notion d'adaptation de l'enfant. Le contexte institutionnel affleure dans les débats, cette lutte menée contre la promotion d'une crèche à la carte, c'est-à-dire admettant des regroupements d'enfants sans se soucier de leurs difficultés d'adaptation (sans plus se soucier du besoin psychoaffectif d'une personne référente), avec l'emprise de l'économique sur les besoins des enfants que la commission N. Morano avait validée et contre lequel un collectif « pas de bébés à la consigne »¹⁰¹ s'était mobilisé¹⁰². Les professionnelles de notre groupe s'inquiètent de ces politiques qui ne se soucient pas des besoins de l'enfant, qu'ils méconnaissent, mettant en évidence ce que mon observation en crèche m'avait permis de réaliser, à quel point en effet le bébé s'adapte à tout, pour autant cela ne signifie pas que ce à quoi il s'adapte lui convient. A ce sujet, Marie C. expliqua :

« (...) le côté développement psycho-affectif de l'enfant (...) est menacé, la Ville de Paris crée même (...) une psychologie de l'enfant, en disant que les enfants, les bébés, s'adaptent absolument à tout. Et que ce sont les adultes qui posent problèmes, qui ne s'adaptent pas. [Avec] l'idée que n'importe quel adulte peut s'occuper de n'importe quel enfant. (...) Cela pose question, sur quoi se construit l'enfant s'il change sans arrêt de personne. »

Elle conviendra que d'un certain point de vue la Mairie dit vrai :

« Les enfants effectivement s'adaptent à tout. Ils ont raison de dire cela car malheureusement cela est vrai, mais ce n'est pas parce que l'enfant s'adapte à tout que l'on a le droit de tout faire. »

Une indignation à laquelle fait écho Celia M. : « Ce n'est pas qu'il s'adapte à tout, sa nature fait qu'il est dépendant des plus grands. (...) Il n'a pas le choix. » Ce dont conviennent chacun dont M. Lobrot.

Cela n'est pas écrit officiellement mais peu à peu, pendant les vacances, par exemple, sont réunies les crèches pour que « ça tourne », les enfants pouvant être amenés à changer et de crèche et de personne référente, sans plus s'en soucier si l'on en croit ce que Marie C. rapporte :

« L'ancienne directrice de la DFPE que j'ai rencontrée, le jour de grève, [après] une discussion [sur] la référence, me dit : "moi, je la mets à la poubelle". (...) Les enfants ont besoin d'avoir un adulte [de référence], (...) et

¹⁰¹ En référence à l'époque où dans certaines crèches, le dispositif à l'entrée ressemblait à celui d'une consigne, les enfants étaient déposés, déshabillés et passaient par un tourniquet, un guichet, puis étaient rhabillés de l'autre côté, afin, était-il supposé, d'obéir à des normes d'hygiène.

¹⁰² Afin d'ajouter 200.000 places en crèche, les pouvoirs publics voulurent changer le décret du 20 fév. 2007 modifiant le taux d'encadrement (un adulte pour 5 bébés, ou pour 8 enfants marchant), baisse de la qualification des personnels, création de jardins d'éveil, entre 2 et 3 ans, avec un encadrement moindre (un adulte pour 12 enfants). Suite au mouvement social contre ces changements, une modification aux projets eut lieu.

forcément cela gêne les collectivités, (...) les administratifs, et les politiques parce que cela demande beaucoup plus de personnel. Et comme eux veulent diminuer le personnel, ils ont donc décidé que, de toute façon ces pédagogies et cette idée de la psychologie de l'enfant, il fallait la mettre à la poubelle. »

Sans respect du besoin de repères du bébé, puisque ces changements se font sans adaptation (autre notion importante dans ce qu'elles nomment « accueil » en crèche), cela devient, expliquent-elles en chœur « un mode de garde ». Celia M. explicite sa représentation : « Le mode de garde c'est un vocabulaire que l'on utilise pour un objet, pas pour un sujet, il ne s'agit plus d'accueil, de rencontre avec un individu, c'est comment on va [le] caser. »

Cela nuit aux relations individuelles, explique Marie C., et au besoin de « prendre du recul » par les réunions, par exemple : « Cela devient un peu l'usine ».

La plupart des membres du groupe s'entendent sur ces différents sujets, mais aussi pour souligner l'importance de l'intuition, comme le fit remarquer Celia M. : « l'intuitif est présent au quotidien, c'est ce qui porte la relation mais que l'on n'explique pas ». Ce qui peut les partager, ce sont des orientations pédagogiques très différentes : une tension aura lieu à une séance suivante, concernant des pratiques et leur adéquation selon l'interprétation donnée aux besoins des enfants et aux moyens d'y répondre. Intervention ou observation, les deux éducatrices présentes confrontèrent leurs approches très divergentes : l'une d'approche psychanalytique, laisse une grande place à l'observation, tandis que l'autre est plus systémique et interactive. Cela révélait, comme l'indiquait M. Fouquet, en référence à B. Pueyo, « la division qui peut régner au sein même de cette profession selon les valeurs et les positions pédagogiques défendues, (...) différences (...) pas aussi évidentes à repérer sur le terrain professionnel »¹⁰³.

Comme auparavant dans ma rencontre avec une représentante de l'institution, cette directrice des affaires sociales qui devait valider ou non ma demande d'observation en crèche, je fus étonnée par la force critique de ces personnes inscrites dans l'institution en tant que professionnelles – même si théoriquement je comprenais ce que P. Ville pouvait expliciter (en cours à Paris VIII), ce potentiel instituant au sein de l'institution¹⁰⁴, d'autant plus fort, ajouterais-je s'il y a implication, ce qui est le cas parmi toutes ces personnes. (Ce sera aussi une caractéristique des enseignants que je rencontrerai de manière informelle.)

Mes réflexions et mes hypothèses enrichies par mes lectures et mes observations auprès des enfants et en crèches trouvaient là une caisse de résonance. L'enfant « n'a pas le choix », alors « il fait avec » plus qu'il ne s'adapte. Il se construit avec son environnement, quel qu'il soit. Cependant les modes de garde ne peuvent lui procurer ce qui seraient les bases de son équilibre psychique fondamental, dans un mode collectif, que ces personnels nomment bien comme répondant à une échelle industrielle des besoins sociaux.

C'est de nouveau le manque de prise en compte du singulier et de l'affectif qui me parut un des facteurs déterminants de cette servitude volontaire intégrée dès les premiers moments d'adaptation à un terrain qu'on a vu plus ou moins *secure* (affectivement) mais sécurisé sur le plan physique.

¹⁰³ B. Pueyo (2009), *Enseigner, former, intervenir dans le champ de la petite-enfance*, Paris, L'Harmattan, p. 56.

¹⁰⁴ Ses travaux de socioanalyste institutionnel lui avaient fait découvrir un nombre non négligeable d'antinucléaires parmi les employés d'une entreprise produisant cette énergie. De même, dans mon service à France Télévisions étions-nous un quart à avoir fait le choix de ne pas détenir de poste de télé (bien au-dessus de la moyenne nationale, qui est plutôt de l'ordre de 1 %).

I.3.5. Eléments de conclusion : Des institutions comme une famille fictive dans un environnement factice

Après cette année passée entre l'observation en crèche et les groupes de parole institués par M. Fouquet, je comprenais que la plupart reconstituaient au sein de l'institution une famille. C'était flagrant dans les discussions avec les éducatrices réunies autour de M. Fouquet et M. Lobrot : la mairie, employeur, semblait la mère, qui « faisait avec » les lois de l'Etat, incarnant encore l'autorité paternelle. Une reproduction visible au sein des crèches elles-mêmes avec les directions qui imprimaient un dispositif valable pour tous. Et les éducatrices semblaient, se disaient, durant ces rencontres, plongées dans la réactivation de mémoires d'enfance, avec une nécessité, pas toujours réalisée, réalisable, de travail solitaire sur soi pour adopter une attitude jugée correcte par le cadre de références partagées (Wenger) du lieu.

Cette reproduction d'une sphère familiale au travail me sauta aux yeux dans la crèche où j'étais en observation quand il fut question de la directrice qui même en vacances ne pouvait s'empêcher de revenir à la crèche et d'y rester un moment ; l'auxiliaire passait le mercredi avec sa fille ; moi-même, on m'avait en quelque sorte prévenue, j'observai à quel point je me sentais liée à ce groupe après à peine trois jours de présence, comme en manque de ce lien qui se tissait de manière invisible entre chaque être.

Mais alors si ces liens subjectifs ne peuvent être dits, comme en témoignaient les éducatrices réunies par M. Fouquet, si l'objectivité, la neutralité, sont jouées (une différence de taille avec une famille), c'est ce non-dit, cet interdit du sentiment, pourtant existant, qui pouvait conduire à des situations paradoxales.

Une première exploration de cet univers ne pouvait m'autoriser à tirer des conclusions trop hâtives, cependant elle m'apprit comme il différait peu par ses enchevêtrements d'enjeux affectifs et sociaux d'un milieu familial avec ce qui contribue à une forme « d'illusion groupale » (Anzieu, 1985, p. 2) possiblement néfaste au développement serein d'une personne, fût-il traité comme un roi.

En effet, que soient mis à disposition, durant dix heures, un espace entièrement construit pour lui (que ce soit adapté ou non n'est pas la question ici) avec à plein temps agents d'entretien, auxiliaires, éducatrice, intervenante psychologue, médecin, musicienne, pour un enfant, ne lui enseigne-t-il pas, non seulement un environnement infidèle (et de ce fait inadéquat), puisque totalement maîtrisable, sans danger, dans une transparence totale (afin de rassurer et non reproductible à l'extérieur comme le fit remarquer cette mère déjà citée, mais aussi une forme d'attention qui lui est due, en permanence, dans la transparence, qui plus est, même si partagée avec d'autres, l'investissement sur lui est conséquent.

Serait-il déjà en train de contracter une dette vis-à-vis d'une société qui capitaliserait ainsi sur lui (ce fut le discours du directeur de mon lycée, l'Etat investissait sur nous, nous nous devions d'avoir de bon résultats) ? Ou bien incorpore-t-il depuis qu'il a trois mois des gestes, des regards, des lieux entièrement consacrés à lui qui induisent une croyance quant à l'attention qu'on lui devrait ? Il y aurait lieu d'interroger ce paradoxe, mais ce n'est pas le lieu ici...

I.4. Redéfinition de mes terrains et objets de recherche

Si ces diverses explorations sur les terrains abordés précédemment semblaient prometteurs concernant mon questionnement, elles me permirent également de le remettre en question non seulement quant aux dispositifs de ce que supposerait une telle recherche mais surtout sur la pertinence de son questionnement. C'est ici que se pose la problématique, l'angle de vue, qui seront finalement mis au travail par une étude centrée sur un seul terrain et non plus comparée. Ce qui sera défini ici avant de voir plus en détail au chapitre suivant les terrain et cadre théorique.

I.4.1. Les limites de l'exploration et de la comparaison dans ces questions en suspens

A l'issue de ces observations et groupes de paroles j'avais saisi un certain nombre d'éléments qui me montraient à quel point l'entreprise réclamait un travail d'équipe, si possible une recherche action, plutôt qu'un cheminement solitaire d'apprenti chercheur. Mais aussi une remise en cause de mes premières hypothèses.

Suite aux trois semaines d'observations en crèche j'avais observé cette capacité phénoménale d'obéir du tout jeune enfant, par adaptation ou compensation (Cyrulnik). De mon année de participation à un groupe de parole regroupant professionnelles de crèche et chercheurs (M. Fouquet, M. Lobrot) je fus frappée par ce phénomène (déjà observé en crèche) d'injonction à la distance au cœur d'un accueil touchant le domaine du sensible, avec toutes les difficultés à composer avec cette forme de « *double bind* » (comment accueillir sur un autre plan un tout-petit ancré pourtant dans cette forme de communication ?).

Si en une journée les rythmes nutritifs d'un tout-petit pouvait s'adapter à ceux d'un collectif, si le « non », répété, insistant, imprégnait un mouvement d'arrêt à tous quelle que soit la personne à laquelle il était adressée, où chercher la genèse de cet asservissement, ce conditionnement si rapide ? Fallait-il aller encore plus en amont ? Était-ce non pas une fracture, une malencontre, mais notre nature ?

Cependant un enfant, Elisa, ne s'était toujours pas faite à cet état. Ne cherchait-elle pas chaque jour, auprès de nouveaux venus, dont moi, la possibilité de sortir¹⁰⁵ ? N'était-elle pas choyée de manière visible, donc assumée par le groupe, plus que les autres ?

A moins que ce soit cet exil dans ce lieu même qui en mettant les enfants en danger puisque soudain sans repères favorisait une soumission relative selon les individus aux lois du lieu pour simplement survivre. Avec ces injonctions à « être sage » que j'entendais chaque matin les parents proférer – ne pas bousculer, ne pas mordre, bien jouer avec les copains, bien manger –, quand le personnel de l'autre côté de la porte n'attendait rien de cela, conscient qu'il était qu'à cet âge, dans un milieu fermé, trop petit pour accueillir tant d'enfants, ces derniers ne pouvaient faire autrement que passer leur agressivité sur l'autre, ou tout simplement, pour le tout-petit, ramper sur un congénère dans l'ignorance même qu'il le fût, autre.

¹⁰⁵ C'était le commentaire que m'en avaient fait les personnels : dès qu'une personne non inclus dans le groupe entre elle va vers lui en croyant qu'elle l'emmènera avec elle dehors. Chaque jour elle venait contre moi et attendait un moment. Je n'avais pas le droit d'intervenir, d'interagir avec les enfants, c'était cela le contrat, aussi pouvais-je juste le formuler, et lui parler, mais en pensée...

Cette juxtaposition des discours ne pouvait qu'exister dans la mesure où le parent était extérieur à ce lieu fermé. On apprenait ainsi à l'enfant à vivre dans cette disjonction entre deux modes de vie, deux foyers, dont un tellement protégé que l'on pouvait y réaliser des apprentissages sans risque apparent (la crèche), ce qui rendait l'autre milieu plus dangereux puisque pas du tout conçu à son échelle et vécu certainement au rythme survolté du parent qui travaille, ce que l'observation d'une mère, quelque peu chagrinée, me permit de comprendre :

« Chez nous on ne peut le laisser crapahuter ainsi, il y a les meubles, l'escalier, les objets fragiles, j'ai l'impression que je passe mon temps à le surveiller parce qu'il a tellement l'habitude ici d'aller partout sans rencontrer un danger qu'il croit que c'est pareil à la maison ».

Ce mouvement qui prit corps dans les campagnes anglaises dès le XVII^e siècle, et de siècle en siècle gagna tous les pays dits industrialisés, en éloignant les personnes de leurs terres natales, de leurs modes de vie, pour les aliéner non seulement de leur temps mais de leur espace, en leur imposant un travail dans des usines et en les dévêtant de leurs outils de travail ne se prolongeait-il pas dans cet exil forcé imposé dès la naissance, imprimant en chacun cette absence à soi par l'absence à son univers naissant ?

Que cherchait une société entière dans cet « exil » de tous, enfants, travailleurs, malades, vieillards ? Quand les milieux médicaux font de plus en plus l'expérience qu'une personne maintenue à son domicile, dans son environnement a plus de chance de guérir que loin de tout dans une chambre aseptisée, certes, mais sans âme.

Il ne m'appartient pas ici d'y répondre. Je pose ces questions dans ce qu'elles révèlent de mon cheminement et des moteurs qu'elles furent pour le poursuivre sur un autre plan.

Quelles sont les références de tous ces acteurs, comment s'opèrent leur autoformation et leur hétéroformation (déclinées en savoirs, savoir-faire, savoir-être), quelles sont leurs méthodes, comment les ont-ils construites (théorie, pratique), expérimentées ? Quelle est la place de l'affectif ? Quels sont leurs rêves, leurs quotidiens, leurs idéologies, leurs blessures ?

Mes questions, nées au cours de ce premier cheminement, étaient multiples, sans pouvoir préjuger de leur intérêt. Elles pourraient éclairer le cas échéant une plus vaste recherche d'études comparées, encore eut-il fallu que cela fasse sens.

Car ce que je réalisais après-coup ce fut à quel point, plutôt que de comparer des mondes incomparables, puisque situés sur des paradigmes différents, mieux valait prendre ces questions pour motivations et n'étudier qu'un terrain, celui qui refuse, à sa façon, ces formes d'aliénation et propose une autre approche de l'éducation de l'être humain.

I.4.2. Redéfinition de mes terrains et objets de recherche

Le processus de recherche est évolutif et surprenant. En effet nous ne pouvons préjuger de ce que nous allons rencontrer — comme le fait justement remarquer Georges Lapassade (1991, p. 58),

« les problèmes épistémologiques liés à l'institution d'un travail de terrain peuvent être comparés à ce qui se passe dans les rencontres de la vie quotidienne (*avec un étranger*) : “de quoi pouvons-nous parler avec quelqu'un dont nous ne connaissons encore rien ?”¹⁰⁶ » La conversation va s'organiser par « paires d'énoncés », pour beaucoup vérifications d'hypothèses formulées selon un « savoir de sens commun ».

¹⁰⁶ G. Lapassade (1991, p. 58) cite ici : H. Schwartz et J. Jacobs (1979), *Qualitative Sociology*, USA, New York, Free press.

Aussi après avoir rencontré tous ces « étrangers », et en avoir tiré de quoi reformuler mon questionnement et ma problématique, j'en arrivai à considérer que cette étude ne pouvait se mener que sur le long terme, et sur un seul terrain.

C'est ici que se posera donc la problématique, l'angle de vue, qui seront finalement mis au travail par une étude, entraînant un changement de terrain et d'objet. Ce qui sera défini ici avant de présenter plus en détail au chapitre suivant le terrain choisi et son cadre théorique.

1.4.2.1. Limites de l'étude comparée et inversion de la question : de soumission à émancipation

Entrer dans cette recherche présume faire un pas de côté concernant les questions que pose l'éducation traditionnelle et accepter le pari que suppose ce changement de paradigme comme le relevait cette observation de Kuhn :

« La science normale... semble être une tentative pour forcer la nature à se couler dans la boîte préformée et inflexible que fournit le paradigme. La science normale n'a jamais pour but de mettre en lumière des phénomènes d'un genre nouveau ; ceux qui ne cadrent pas avec la boîte passent même souvent inaperçus » (Kuhn, 1970, p. 46).

Nombre de travaux ont pu illustrer, analyser nos capacités de soumission (de Milgram à Joule, en passant par Freud, Reich...) et les ressorts de la manipulation. Je relevais un rapport inversement proportionnel pour les travaux concernant nos capacités à développer l'inverse. Et se révélait soudain, comme en miroir de ma première question, celle qui la réfléchissait, à savoir ce qui pouvait faciliter le développement de notre libre-arbitre.

Me questionnant sur le lien entre servitude volontaire et éducation, il m'a semblé pertinent de transposer la question et de n'interroger qu'un seul terrain parmi ceux qui, a priori, ne répondent pas à ces injonctions contradictoires instituées. En d'autres termes, si l'on se réfère aux concepts de l'analyse institutionnelle, aux « contre-instituants », qui, dans la dialectique inspirée de Castoriadis (cf. Hegel¹⁰⁷) où se jouent ces trois moments institués, instituants, institutionnalisation, se situent au 4e moment, contre-institutionnel, moment qui n'est pas (comme son nom ne l'indique pas), celui qui irait contre l'institution, pas un moment de négativité mais une posture de négativité¹⁰⁸ (pour reprendre J. Ardoïno), de création à côté de l'institution et non pas avec ou contre.

Le terrain exploré à travers l'association Leda, dont nous avons vu certaines caractéristiques, ouvrait un champ de possibles à ce niveau. Dans la mesure où, on l'a vu, leurs valeurs font écho à celle de Thoreau, non pas seulement dans ce qu'il peut susciter dans le cadre de la désobéissance civile mais aussi dans ce respect de la nature et de l'autre qu'il promeut et que ses journaux révèlent. Cette forme d'éducation, non seulement hors institution mais sans transposition de l'école à la maison relèverait d'une forme d'écoformation et de mode écologique d'existence. Cela faisait finalement écho à mon propre terrain de vie et de recherche existentielle, à la manière dont j'élevais mon enfant, et à la philosophie pratique proposée par l'Ecole Itsuo Tsuda dont je suis membre. Ne devais-je pas questionner ma recherche personnelle par ma recherche universitaire ?

¹⁰⁷ Universalité, particularité, singularité, une référence à la dialectique hégélienne qui sera reprise par René Lourau pour définir – dans sa thèse, *L'Analyse institutionnelle* (1970) ces trois moments de la dialectique fondant le concept d'institution, auxquels il ajoutera (en s'inspirant de Castoriadis) ceux d'institué (ce qui est établi), d'instituant (qui nie l'institué) et le processus d'institutionnalisation où une partie de l'instituant s'institue. Des processus qui modifieraient potentiellement l'institution ou permettrait la création de nouvelles.

¹⁰⁸ Comme J. Ardoïno le définit dans *Les Avatars de l'éducation* (2000, p. 88), il s'agit de la capacité « reconnue à tout être humain de vouloir et de pouvoir déjouer (...) les stratégies dont il se sent être plus ou moins objet de la part d'autrui ». Il ne manquait pas d'insister (en cours, ou en entretien) sur cet aspect qui lui semble caractéristique de notre forme vitale : « (...) Cette capacité, sans l'exercice de laquelle ni l'autorisation ni l'autonomie ne pourraient être conquises, est aussi la condition de la création et la source du progrès scientifique ou politique à partir de l'exercice de la fonction critique jusqu'à travers ses formes contestataires, sinon transgressives. Rappelons, à propos de celle-ci, que dans le *Faust* de Goethe, l'esprit malin s'identifie par ces mots : "Je suis celui qui toujours nie." »

I.4.3. Un nouvel objet : le sensible

La connaissance plus approfondie du contexte concernant les personnels des crèches ou halte garderies et des écoles, après une phase d'observation — étude de l'environnement matériel de l'enfant, des gestes qui l'accompagnent (comme décrit précédemment) —, d'entretiens semi directifs, et de participation à ces groupes de parole réunis dans le cadre de la recherche de M. Fouquet, permet d'appréhender une hypothèse étayée par des concepts psychanalytiques. En effet, si l'on postule avérée deux caractéristiques ontologiques de l'humain, son adaptabilité à tout environnement (dès sa naissance) et sa peur archaïque de l'abandon (O. Rank), la servitude volontaire apparaîtrait comme une réponse très précoce à la peur de l'effondrement.

Ces éléments (auxquels s'ajoute l'oubli de notre univers mental d'enfant), exacerbés par notre mode d'éducation, ne seraient-ils pas les fondements d'une soumission dont seule une prise en compte de notre nature culturelle (et non culture naturelle), postulat rousseauiste, éthologiste, pourrait nous prémunir ?

Parallèlement se faisait jour une dimension paradoxale, que je n'interrogerai pas ici, mais qui ne pouvait qu'alimenter mon questionnement. Comment se fait-il que le monde du travail, a fortiori celui du soin, de l'éducation, en relation avec l'humain, qui prétend occulter à ce point la part d'affectif qui y est inhérent ? Ce n'est pas faute d'informations, de communications à ce sujet par différentes recherches sur la question et du travail et de l'éducation. Peu d'apprentissages sans désir, pas de travail sans projection de ce désir dans ce qu'il exprime. Etrange occultation, comme si plus le travail supposait la relation, plus l'affectif, le désir, devaient en disparaître.

I.4.3.1. Le déni de l'affect et du sensible au cœur de la peur ?

Ne convient-il pas au contraire, pour prendre en compte la globalité de l'expérience et de son acte impliqué dans ce cadre, de donner sa place à cette part non négligeable de soi que l'on n'a pu mettre au vestiaire, comme l'indiquait M. Fouquet dans sa recherche.

Aussi en allant au-delà de son postulat de professionnelle, lequel supposait que l'on serait d'autant plus à même d'honorer ce travail en s'interrogeant sur son histoire et subjectivité, je déciderai de réinterroger ma recherche sur un terrain où le subjectif est validé, l'affectif plus qu'opérationnel (sans jugement de valeur ici en bien ou en mal), à savoir au sein de familles ayant pour caractéristique non seulement de ne pas confier leurs enfants à des institutions d'éducation ou de soin mais de ne pas déléguer à des professionnels ce qu'ils conçoivent comme du domaine de leur compétence en tant que parent et en tant qu'enfant, et à quoi ils se forment tout au long de leur vie. En fait dans une position presque inversée à celle des professionnels rencontrés et observés.

Mes lectures et observations en crèche avaient caractérisé à quel point dès les premiers moments de l'existence la relation à l'environnement était fondamentale et comme cette éducation à travers le sensible était essentielle. Si dès les premiers mois se constituait, ou non, l'enveloppe psychique nécessaire à la perception *secure* du monde, si dès les premiers mois j'avais pu observer l'adaptation presque immédiate d'un bébé à une situation inconfortable¹⁰⁹ en crèche, je décidai d'orienter ma recherche sur un terrain comprenant des parents prêtant au sensible le rôle premier dans la relation.

¹⁰⁹ Pour « inconfortables » je renvoie à ces notions pointées du doigt par les professionnelles, comme les rythmes non respectés, la nécessité d'une personne référente mise à mal par les nouvelles mesures d'organisation, la promiscuité, entre autres éléments ne favorisant pas l'un des besoins fondamentaux de sécurité et d'attachement du petit.

Le terrain exploré à travers L'eda semblait aborder la question. On a vu à quel point, parmi ces familles rencontrées, les choix concernant l'éducation de leurs enfants dépendaient de valeurs très diverses¹¹⁰ : il y a presque autant de formes d'éducation que de valeurs auxquelles sont affiliées les familles. Pour autant la plupart semblaient prêter une attention particulière aux premiers âges de la vie : un grand nombre de mères pratiquent l'allaitement à la demande (influencée par les groupes Leche League) et l'hygiène naturelle infantile (HNI), et la majorité se caractérise par une recherche d'accompagnement de l'enfant dans son rythme, dans ses besoins.

Cependant, sauf à faire une typologie très fouillée de leurs courants, leurs fondements théoriques très composites, dilués dans divers phénomènes sociaux, m'entraînait dans une nébuleuse qui ne cadrerait pas avec ma question centrale, qui voulait désormais s'ancrer au cœur de pratiques et non dans une confrontation d'idées. Dans ce qui apparaissait premier dans la relation au monde, à savoir le sensible.

1.4.3.2. La « malencontre » au cœur du corps ?

Il me fallait préciser la relation écologique de nos êtres et aborder en quoi elle était centrale pour notre développement car c'était bien sur cette mise à distance des corps qu'il me semblait avoir découvert la « malencontre » (La Boétie), cette rupture avec notre nature qui aurait fait de nous des « soumis ».

Si notre rapport premier au monde est ce que Merleau-Ponty nomme « perception » en un sens très général depuis son ouvrage *Phénoménologie de la perception* (1945, rééd. 1994), un regard, une sensation première, primordiale, qui ne saurait se confondre avec la subjectivité, mais ressort plutôt de l'intuition, telle que N. Depraz la suppose dans *Attention et vigilance* (2014), le rapport de l'être à son environnement, du sujet à l'objet, devient un rapport de coexistence.

Ainsi au lieu d'abstraire dès les premiers moments l'être de son environnement en le nommant, en le définissant a priori, en empêchant la conscience de le comprendre parce qu'il l'a pris, justement, on peut imaginer une éducation qui favorise l'approche phénoménologique du tout nouveau « étant » avec son monde. L'être ne définit pas l'autre mais l'apprend à son contact. Cela suppose inverser les termes de ce que j'ai pu par exemple observer en crèche, avec tous ces « non » aux usages non conventionnels des choses. Admettre dans cet « invité », ce nouveau venu la possibilité de nous interroger en l'accueillant comme un autre et non un futur soi-même (« Je est un autre », Rimbaud, 1871). Accepter qu'il coexiste avec ce qu'il va nommer après coup. Cela suppose ouvrir le champ de la perception à ce que cet être en formation peut définir de ce monde. Qu'en est-il ainsi d'une éducation qui chercherait à comprendre que nous ne dominons jamais l'expérience, n'en faisons jamais le tour mais apprenons le monde en l'explorant corporellement. Avec le corps, à ce titre, devenu véritable sujet de la perception (Merleau-Ponty, *ibid.*).

Marcel Mauss, en 1934, invitait à ouvrir, ce qu'auparavant, à son grand dam, il classait dans « divers », à savoir une anthropologie des techniques du corps. Il y distinguait un élément où se repéraient nos habitus, notre premier outil également, d'où il tirait des classifications, selon les « dressages » (Mauss, 1934, p. 13) que l'on pouvait repérer.

« Les techniques du corps peuvent se classer par rapport à leur rendement, par rapport aux résultats de dressage. Le dressage, comme le montage d'une machine, est la recherche, l'acquisition d'un rendement. Ici c'est un rendement humain. Ces techniques sont donc les normes humaines du dressage humain. Ces procédés que nous appliquons aux animaux, les hommes se les sont volontairement appliqués à eux-mêmes et à leurs enfants. Ceux-ci sont probablement les premiers êtres qui aient été ainsi dressés, avant tous les animaux, qu'il fallut

¹¹⁰ De la personne cherchant à faire de son enfant un savant (mais ils restent quelques cas isolés), avec des méthodes qui favorisent la transmission de savoirs dès avant la naissance, à ceux (ils sont la majorité) qui favorisent les apprentissages dits autonomes en passant par certaines personnes d'obédience religieuse marquée (rares cas dans les marges également).

d'abord apprivoiser. Je pourrais par conséquent les comparer dans une certaine mesure, elles-mêmes et leur transmission, à des dressages, les ranger par ordre d'efficacité. » (ibid.)

De même qu'il repérait la possibilité à travers cette classification des « techniques du corps » le repérage des similitudes et des distinctions de nos sociétés, il invitait à comprendre à quel point « L'éducation de l'enfant est pleine de ce qu'on appelle des détails, mais qui sont essentiels » (ibid., p. 14). C'est dans cet « essentiel » qu'il me semble alors tout autant essentiel d'explorer.

1.4. 3. 3 Le choix d'un seul terrain impliquant le corps et le spontané

Forte de cette notion d'ancrage éducatif incorporé, ma problématique et ma connaissance des différents terrains s'affinant, j'optai pour un terrain aux spécificités bien définies, dont une connaissance et une recherche à travers le corps et le monde sensible centrales qui font, a priori, de cette approche éducative non pas l'antithèse de ce qui se préconise ou se pratique mais un univers singulier en questionnement, attribuant à l'enfant une place particulière, celle de « maître » dans la dimension de la communication non-verbale, susceptible à ce titre de faciliter pour les parents le cheminement qu'ils ont choisi.

Des parents que l'on peut inclure dans ce bassin de familles ne confiant pas leurs enfants aux institutions et ce courant actuel du Care (abordés chez Led'a) avec cependant un ancrage théorique ayant pour medium le corps, bien défini. Ces parents, dont je fais partie – il s'agit donc une recherche doublement impliquée –, suivent en effet une philosophie pratique japonaise issue des écrits d'Itsuo Tsuda, et vont régulièrement dans un dojo pour les vivre, en s'inspirant de l'enseignement d'un de ses élèves, Régis Soavi, à travers deux pratiques spécifiques, l'aïkido et le *katsugen undo* (traduit « mouvement régénérateur »).

Ces pratiques telles qu'elles sont enseignées, dans la suite d'I. Tsuda, supposent une recherche sur soi et induisent très souvent chez la personne qui devient parent des usages dans la relation que Tsuda préconisait dans ses ouvrages et que son disciple, R. Soavi, enseignant au dojo favorise. Ce sont finalement ces parents et leurs pratiques avec leurs enfants sur le terrain du sensible qui seront au cœur de cette recherche.

Aussi, ma question se poursuit dans le « continuum » ainsi évoqué, non pas en prolongement linéaire de celle de La Boétie (ni pourquoi, ni comment cette forme de domination perdure, si ce n'est indirectement) mais en faisant un pas de côté dans une perspective éclairée par l'analyse institutionnelle pour tenter d'observer non pas ce qui favorise la pérennité de cet institué, ni les expériences instituant, qui ne résolvent pas dans cette tension instituant-institué la question de la servitude, mais ce qu'il en est de ce que l'on pourrait qualifier de posture contre-institutionnelle (à différencier, je le répète, de l'anti en ce qu'elle ne travaille pas en opposition), et finalement, par effet miroir de cette opposition en négatif, en lien, sous tension, certes, mais pas en réaction à ce qui est institué, en création, à côté de ce qui est institué.

C'est ce qui caractérise, a priori, la démarche singulière des parents qui constituent mon terrain. Des parents qui ne confient pas leurs enfants aux institutions sans pour autant militer contre l'institution¹¹¹. Ils ne s'y soumettent pas, agissent dans les « interstices » (de Peretti) pour créer à leur niveau d'autres formes de relations (plus que d'éducation) parent-enfant sans en référer aux instances. Ils sont chacun membre de ce que l'on pourrait définir une communauté de pratique (Wenger), à un « moment » (pris au sens du terme lefebvrien¹¹²), celui que l'on qualifiera pour

¹¹¹ Ce qui est le cas, on l'a vu, de certaines familles militantes au sein des associations comme Led'a, élevant également leurs enfants hors institutions et militant pour la reconnaissance de leurs droits.

¹¹² Le moment n'est pas à entendre comme unité de temps, mais une construction à la fois dans l'historicité et l'organisation sociale d'une forme donnée qui se vit dans un même cadre psychique. Ainsi H. Lefebvre énonçait-il certains critères constitutifs des moments : « Un moment, d'abord, définit une forme et se définit par une forme. [...] »

l'instant du « corps » à travers les pratiques d'aïkido et de *katsugen undo*, et ce au sein d'un dojo de l'Ecole Itsuo Tsuda.

Par ailleurs si l'on tient notre pouvoir de ceux sur qui on l'exerce – c'est ce que supposait La Boétie, qu'analysa W. Reich (1933, rééd. 1977), puis P. Bourdieu (1998) –, inversement, tiendrait-on notre liberté de ceux avec qui on la vit ? Si l'on situe ces notions de pouvoir et de liberté au niveau économique et politique, cela peut s'interroger. Si l'on entend des vertus intrinsèques telles que l'autorité et la notion de liberté intérieure, cela ne semble pas coïncider, en témoignent certains parcours de vie devenus célèbres (et tant inconnus) qui ont su se sentir libres à l'intérieur de régimes colonialistes et/ou totalitaires – tel Gandhi ou encore Etty Hillesum (Hillesum, Noble, 1995), sous le nazisme, dont la liberté se déploie à mesure que diminuent ses droits.

Sans aller à ces extrêmes, et sans pour autant supposer qu'il faille un tel parcours, entre spiritualité et martyrologie pour advenir à cette sensation, perception d'être libre, c'est en cherchant à travers une démarche qui invite à découvrir une liberté intérieure, sans recherche de reconnaissance de l'autre pour être, qu'invite ce parcours de recherche. Inspiré des ouvrages de d'Itsuo Tsuda, annonçant (comme d'autres hommes sur cette voie spirituelle et cependant incarnée), après des décennies de recherches à travers les arts traditionnels japonais, que l'homme est « foncièrement libre ».

Il s'agit d'une attitude susceptible peut-être de générer, pourquoi pas, la création d'un nouveau pacte social, dans une autre forme de relation à l'environnement, non plus en « réaction à » mais en privilégiant la dimension de l'inné, notre capacité de nous autoréguler et une forme de philosophie pratique prônant une voie du dépouillement, d'un au-delà du mental que les écrits de Tsuda invitent à découvrir et que la pratique sur les tatamis du dojo permettent d'éprouver et, *camino caminando*, d'incorporer.

Cet élargissement dans mon projet initial à cette notion de corps apportait ainsi un autre élément à ce qui dominait dans les travaux abordant l'éducation et faisait coïncider deux domaines par leur intersection : celui de la formation de l'adulte et celui de l'éducation de l'enfant.

I.4.4. Problématisation

Que suppose et implique un accompagnement de l'enfant au quotidien par une famille privilégiant la notion de dialogue sensible dans leur relation ? Comment se caractérise, se concrétise, si c'est le cas, la notion d'enfant éducateur des parents postulée par I. Tsuda ? Que signifie retrouver une relation à l'enfant proximale, après des siècles d'embaillotages, de mises à distance de l'autre, à travers la mise à distance du corps dont se caractérise notre civilisation distale¹¹³ ?

Les effets de la notion de l'enfant perçu comme une personne à part entière (F. Dolto) sur les pratiques éducatives n'influent que depuis peu les relations entre adultes et enfants. Ainsi que ce que pouvait annoncer le concept de néoténie (Bolk¹¹⁴) dans la pensée de « l'entrée dans la vie »

Il désigne un élément commun à un ensemble d'instant, d'événements de conjonctures et de mouvements dialectiques [...], un élément structural que la pensée ne doit séparer du conjonctural qu'avec précautions. Le mot désigne [...] une forme mais cette forme a dans chaque cas une spécificité » [Lefebvre, 1959, p. 306]. On aura ainsi le moment du jeu, le moment de l'amour, le moment du dessin...

¹¹³ Une comparaison entre vécus distaux et proximaux avait été initiée par la psycho-anthropologue Hélène Stork (date ?), élaborant des éléments de réponse, surtout concernant cette prise d'autonomie rendue d'autant plus ardue à l'enfant occidental qu'il subit par une forme d'injonction à l'être dans cet univers distal.

¹¹⁴ Le biologiste Louis Bolk faisait l'hypothèse que l'homme était un animal néoténique en 1926 (lors du XXV^e congrès d'anatomie de Fribourg).

(Lapassade, 1964, rééd. 1997), inversant les propositions et les croyances d'une évolution linéaire – du plus petit (fœtus) devenant grand – d'un enfant considéré, certes, comme une « personne » mais potentiellement futur adulte¹¹⁵. Ou encore, brisant cette notion de naissance prématurée, celle de « court-circuit » à la naissance, si l'on en croit les recherches présentées par Delassus (1996)¹¹⁶, lesquelles supposent un effondrement du potentiel juste après la naissance (nous naîtrions avec toutes les facultés nécessaires à la compréhension de tous les langages, par exemple, ou encore la faculté de marcher, etc., mais cela s'effondrerait).

Or considérer l'enfant comme doté d'une conscience (avant même la marche), qui plus est si différente de la nôtre, d'un enfant conçu comme un être agissant sur son environnement, cela suppose interagir autrement en sa présence que si l'on se croit seul habilité à lui transmettre le sens de la vie. Que suppose cette posture inverse, ou du moins faisant un pas de côté, qui ne voit plus l'enfant à « dresser », mais l'enfant partenaire à part entière d'une vie où il s'invite autant qu'on l'invite ?

C'est donc sur ce nouveau paradigme que nous allons tenter d'ouvrir le regard. Et tenterons de comprendre si postuler une éducation réciproque parent-enfant, fondée sur la pratique du dialogue sensible, vise ou non à favoriser une connaissance de soi, pour l'enfant et le parent, vectrice potentielle d'une forme de liberté ontologique. Ainsi se retrouve le lien avec mon questionnement initial sur la servitude volontaire, mais ici inversé, à savoir, comment on peut la déconstruire, pour le parent, et éviter de la construire pour l'enfant.

Cela suppose un travail d'analyse des représentations, discours, et d'analyse de pratiques, une observation du quotidien comme porteur d'écoformation. Mais, plus encore que le quotidien, il s'agira de se référer au « banal », cet envers du décor que l'on ne voit plus tant il est familier, tant il « va de soi », mais sur lequel un tout petit enfant pose des yeux curieux de chaque instant : pour lui ce banal n'est pas encore inscrit en tant que tel, et c'est bien lui que ce banal (dans ses gestes, ses objets, ses lieux, ses durées) conforme et c'est bien entre autres à travers lui que l'enfant interroge l'adulte. Entre autres parce que le plan fondamental sur lequel évolue la relation parent-enfant est le corps et le subconscient (I. Tsuda), avec ce que cela entraîne d'apprentissage sur le plan du sensible, de l'intuition, et ce que le corps permet d'apprendre dans son langage par et sur le monde, sa perception sensorielle de l'environnement et sa construction par l'enaction (F. Varela).

Cela dans une recherche d'explicitation de l'implicite exigeante, faillible et néanmoins riche de nouveaux questionnements que ces familles convoquent. On sait, en effet, grâce aux travaux, entre autres, du Ceris¹¹⁷, « le rôle important que la cellule familiale joue dans la transmission de savoirs, de connaissances et de compétences » mais en quoi ce rôle reste souvent implicite au sein de la famille¹¹⁸.

¹¹⁵ Ce qui permettrait à Lapassade de supposer que « le progrès en passe plus nécessairement par le perfectionnement de formes adultes ; il peut s'inscrire au contraire dans des formes embryonnaires stabilisées » (1964, p. 27).

¹¹⁶ « (...) le nouveau-né naît déconnecté, non pas sensoriellement avec le monde mais sur le plan de l'action et en raison d'une déconnexion interne, corticale. Un court-circuit se produit, dû à l'interposition des TCL. (...) Tout se passe comme si le bébé humain naissait avec une "panne" de cerveau. » (Delassus, 1996, p. 160)

¹¹⁷ « Les différents travaux menés par le CERIS (Pourtois et Desmet, 2004) sur cette forme d'éducation informelle et implicite réalisée au sein de la famille nous ont amenés à dédoubler le triangle pédagogique de manière symétrique afin de mettre en évidence le rôle important que la cellule familiale joue dans la transmission de savoirs, de connaissances et de compétences. Ici, ce qui est transmis est peu ou mal défini, mais néanmoins essentiel au développement de chaque enfant. Il s'agit des pratiques langagières, des habitudes comportementales, des attitudes, de l'aptitude à sourire, de la capacité de jouer, etc., c'est-à-dire que tout ce qui fonde un être humain dans son essence sociétale relève massivement de cette forme implicite d'apprentissage. » (Humbeck B. *et al.*, 2006, p. 652).

¹¹⁸ « Ce type d'enseignement familial (...) avance insidieusement sans s'annoncer (*renforçant*) d'autant plus les identités culturelles et sociales d'un groupe d'appartenance, (...) 'refuge d'habitus' (*qui*) fonctionne comme une courroie de

Sans préjuger de cet implicite, réellement présent dans toute relation semble-t-il, cette recherche s'intéressera à un terrain où les parents, du fait même de leur démarche, de leur prise en charge sans relai par les institutions de leurs enfants, ont conscience, explicitent le plus possible ce qui d'ordinaire relève de l'implicite — dans chaque moment banal de la vie, de la capacité de jouer à celle de s'endormir, dessiner, parler... Comme ils se forment des outils réflexifs, afin que là où, d'ordinaire, il y a transmission non conscientisée d'habitus et « renforcement du groupe d'appartenance sans responsabilisation des acteurs », la conscientisation des rôles parentaux peut favoriser « une plus grande plasticité comportementale ».

1.4.5 Eléments de clarification

Cette recherche ne peut s'inscrire dans ce qui serait une évaluation d'une action éducative, elle n'est pas plus un « manuel » mais elle se propose d'être un outil de réflexion sur divers modes d'actions liés à l'éducation, et ici plus spécifiquement de l'ordre du sensible. Nos actions parentales, la mienne tout autant que celles des autres personnes mobilisées ici, ni se fondent ni créent un livret de méthodes : ces actions tout comme la recherche se basent sur l'implication de chacun et n'est en ce sens pas reproductible. Cette recherche n'est donc pas la modélisation d'un idéal éducatif.

1.4.5.1 Au-delà d'une typologie des méthodes et des parents « hors normes »

Comme on l'a vu précédemment, les personnes ayant fait ces choix éducatifs dits alternatifs sont issus de différents milieux, avec divers bagages culturels. Je ne pense pas que ce choix soit déterminé par une raison commune, sociale ou culturelle (comme, à une tout autre échelle, Weber a pu retrouver dans le protestantisme les sources du capitalisme). Cette question pourrait faire l'objet d'une étude à part entière. Ce n'est pas ce qui conduit à ce processus de changement qui m'interroge ici mais ce que suppose l'interaction parent-enfant dans ce cadre ; cette posture différente dans les relations avec l'enfant et ce qui se vit dans cette forme de parentalité.

J'aurais pu faire une typologie, typologie des courants, des parents qui font ce choix, ce qui les distingue, ou pas, des autres, ou encore une typologie des méthodes. Ces questions, bien qu'elles soient nécessaires à une compréhension sociologique, historique, philosophique des ces mouvements, et peu traitées, du moins dans les travaux francophones, s'éloignent de ma question première, et surtout ne me semblait pas pertinente.

D'autant que je postule, comme A. Thomas a pu l'observer dans ses recherches, et comme j'ai pu l'observer auprès de ma fille, que l'enfant, de même qu'il a appris sa langue maternelle sait se donner ses propres méthodes pour acquérir ce qu'il désire pour peu qu'on lui en offre la possibilité, les terrains adéquats en fonction de ses âges et besoins. On verra aussi plus loin comment I. Tsuda propose une approche singulière de la relation à la vie, à l'enfant, à l'autre ; un singulier antinomique avec l'idée même de méthode préétablie.

Par ailleurs, comme le disait en son temps M. Montessori, il y a toujours eu de grandes idées sur le monde et sur l'éducation sans pour autant qu'elles aient été appliquées et qu'elles aient modifié nos vies. Interroger et repérer leurs évolutions, les classer, ne me paraît pas essentiel pour comprendre les processus potentiellement émancipateurs. D'autant que la connaissance s'éprouve, elle ne s'apprend, ne s'instruit pas. C'est dans cette perspective que j'ouvre cette thèse.

transmission dont les effets faiblement conscientisés freinent la responsabilisation des acteurs sur lesquels elle porte » (ibid.)

1.4.5.2. Cette recherche pose une question ontologique

Cela revient à une question essentielle : qu'est-ce que l'homme ? Je reprendrai à mon compte ce que, reprenant la pensée de Heidegger (1929), postulait Wulf : « Aucune autre époque que la nôtre ne sut autant de choses aussi diverses sur l'homme. Mais aucune autre époque ne sut aussi peu sur ce qu'est l'homme. » (1999, p. 20)

L'éducation s'intéresse à beaucoup de contenus mais pas à l'essentiel, ce que nous sommes.

« Une véritable connaissance de l'homme constate que la conscience évolue » écrit G. Hartmann (1990, p. 13), d'où, poursuit-il, autant d'idéaux et modèles d'éducation que d'époques – exemples, en Grèce était prônée l'éducation du corps, pour le développement de l'âme et de l'esprit car le corps est vu comme uni au spirituel, à Rome on éduquait pour former le citoyen... En cela, des sciences de l'éducation prétendant proposer des solutions définitives s'avérant, à l'usage, inutilisables, ne forgeraient-elles pas un système utopiste, visant un homme absolu, universel, qui n'existe pas ?

Aussi, ce n'est pas un modèle d'éducation qui sera ici proposé mais une recherche « sans méthode »¹¹⁹, dans l'accompagnement de la vie et de l'inattendu qui peut émerger de cette relation à l'être en train d'advenir.

Dans une réflexion s'inscrivant dans le cadre d'un hommage à une promotrice de la recherche anthropologique, Françoise Héritier, Atma Gottlieb faisait remarquer le peu de cas fait de celui qui représente pourtant l'homme en devenir, à savoir le bébé. Elle appelait à ce que l'on approfondisse ce travail de connaissance de notre histoire de l'espèce humaine prise entre nature et culture (Descola, 2005), une anthropologie du nourrisson pouvant, selon elle, « favoriser les débats tant sociologiques que philosophiques sur le rôle de l'éducation dans la formation de la vie humaine » (Gottlieb, 2000, p. 385).

C'est dans ce sillage que s'inscrit cette étude dans la mesure où, interrogeant l'éducation mutuelle parent-enfant, et en quoi le devenir parent peut être un moment formateur, c'est le plus souvent aux premiers mois et années de leur enfant que les parents étudiés font référence.

On le voit, à mesure que le caractère impliqué de cette recherche s'approfondissait et que s'établissait ce qu'il était inutile de poursuivre, car suffisamment ouvert à la connaissance (la question de la soumission librement consentie), se définissait un espace de recherche encore peu exploré, à savoir la question de l'éducation par et au quotidien, avec pour médias le corps et le dialogue sensible. De même qu'il nous est peu aisé de concevoir en histoire ce que furent ces siècles où la question de Dieu ne se posait absolument pas comme à l'heure actuelle, puisqu'alors chacun faisait corps avec le divin, de même fut-il à l'inverse peu aisé d'extraire d'une source (Ecole I. Tsuda) dont je fais partie et qui me nourrit d'un point de vue vital et spirituel, un savoir accessible aux milieux universitaires, collectif que j'intègre également, sur le plan intellectuel. Cette longue traversée, qui se poursuivra je l'espère, était, me semble-t-il, à reconstituer ici dans la mesure où son récit relate ce qui a été lâché et ce qui a émergé comme carte heuristique, et fil d'Ariane pour véhiculer et travailler les hypothèses dégagées par mes premières explorations.

¹¹⁹ Je cite ici ce que prône la pratique philosophique d'I. Tsuda à laquelle je me réfère.

Chapitre II - Terrain et cadre de la recherche

Comme on l'a abordé à la fin du chapitre précédent, les interactions coformatrices entre enfant et parent seront vues dans le cadre particulier de parents partageant une même pratique, l'aïkido et le *katsugen undo* (traduit mouvement régénérateur) au sein d'un dojo affilié à l'Ecole Itsuo Tsuda, du nom du maître auquel elle se rattache.

Dans l'œuvre de Itsuo Tsuda, celle de Haruchika Noguchi (dont il s'inspire et dont nous sont parvenues quelques traductions d'ouvrages et de recueil de conférences) et dans celle de son continuateur, Régis Soavi, qui anime le dojo, la notion d'éducation tient une grande place, l'état de bébé étant vu par Tsuda comme le seul moment où, sans masque social, « nous ne répondons qu'à nos pulsions intérieures où nous sommes honnêtes avec nous-mêmes » (1979, p. 56). C'est aussi pour lui, comme ça l'a été pour certains pédagogues promoteurs de ce que l'on a nommé « Ecole nouvelle », la promesse possible d'un changement dans les sociétés humaines.

Je rappelle que je suis moi-même impliquée dans ce groupe que l'on peut associer à une communauté de pratique (Wenger, 2005). Les sept familles (huit si j'inclus la mienne) qui sont sujets de l'étude sont engagées à plein temps dans l'éducation de leurs enfants dans une démarche spécifique, intégrant des formes éducatives alternatives aux formes classiques institutionnalisées (comme par exemple la non-scolarisation).

Nous verrons donc dans un premier temps comment caractériser les pratiques de cette Ecole (dont certaines seront précisées plus avant dans l'analyse, en partie 2), avec leur référence théorique (l'œuvre d'I. Tsuda). Nous présenterons ensuite les personnes qui ont participé à cette recherche, avant d'aborder, en dernier lieu, le cadre théorique sollicité.

II.1. Des foyers affiliés à une pratique commune héritée du Japon

En effet, les parents étudiés suivent, de près ou de loin, la philosophie pratique « importée » dans les années 70 par Itsuo Tsuda en France incitant à contacter une forme de spontanéité, à lâcher le mental pour vivre et comprendre en quoi ce spontané est moteur de notre existence, et en quoi l'enfant porteur de cette spontanéité est formateur, par son potentiel d'énergie créatrice – que l'on peut justement rapprocher du concept de négativité (J. Ardoino)¹²⁰.

Ils se réfèrent, de près ou de loin, à cette valeur clé, à savoir que l'enfant, le nouveau-né, dans sa corporéité, son instinct, peut être, comme le formule Tsuda, « éducateur des parents ».

¹²⁰ Similaires aux « inéducables », notion que le philosophe M. Terestchenko emprunte à N. Mandelstam qui les définit comme des personnes plaçant « la fidélité à soi, à ses valeurs, à ses convictions plus haut que la quête du bonheur ou la défense de ses avantages particuliers » (2005, p. 290).

II.1.1 Un lien autour du *ki*, à travers aikido et *katsugen undo*

La spécificité de ce terrain est donc de se retrouver lié par une même pratique, celle de l'aikido et celle du *katsugen undo* (traduit mouvement régénérateur). Lesquelles jouent leur rôle quant à l'éducation des enfants, comme nous le verrons dans la partie 2. Afin que ces liens soient plus explicites, et pour délimiter ce premier terrain d'appartenance de ces pratiques et en tenter quelques définitions, il s'agit ici d'éclairer leur approche qui se réfère à un espace culturel autre, originaire d'Asie, et à une forme de relation également autre que celle valorisée en Occident (le mental), à savoir le corporel, l'intuitif et le sensible.

II.1.1.1. L'aikido, un « non-art martial » issu d'une tradition

L'aikido est inscrit dans un ensemble de pratiques nommé art martial. Notons dans un premier temps comme cette expression induit une sorte de contresens culturel mis en évidence par le linguiste A. Rey (2001, p. 17-19). Le terme « *martial arts* » utilisé par les Britanniques dans les années 30, pour désigner les traditions et techniques corporelles de combat venues d'Asie, faisait référence aux luttes issues de l'Antiquité européenne, comme la boxe, nommées « *noble art* ». Par une allusion à Mars, dieu romain de la guerre (une source exclusivement occidentale), et aux sports de lutte individuelle (comme la boxe), se constitue ce double contresens. L'aikido n'est ni un sport, ni un art du combat, il s'inscrit de plus spécifiquement ici (au sein de cette Ecole Itsuo Tsuda dont sont membres les personnes impliqués dans cette recherche), comme un « non-art martial ».

On trouverait peut-être davantage accès à la compréhension de cette notion en passant par le mot « art », qui recouvre à la fois une dimension technique (artisanat, etc.) et une dimension esthétique. Cette double acception en français restitue l'idée que ces pratiques ne sont pas des techniques (même si elles ont besoin de technique, de méthode pour se réaliser), d'autant que « c'est le sens esthétique qui prévaut dans l'imaginaire des Occidentaux » (Champault, 2001, p. 55). Il s'agit ici surtout de cet « art » qui ne relève pas de la « recette » : on a acquis, ou non, l'art de cuisiner, l'art de faire un bouquet : sur une base de savoir-faire s'intègre la notion d'improvisation savante, de touche d'expert, qui n'est pas de l'ordre de l'inné, mais plutôt d'une pratique suffisamment acquise pour qu'on puisse s'émanciper de ses techniques et en faire un « art ».

Cela ferait cependant oublier la dimension de « *dô* » (« voie, cheminement »), d'accomplissement par cette « voie », le *dô* (japonais) ayant la même racine que le tao (chinois). Si l'on revient aux origines, ce sont les deux suffixes japonais *jitsu* ou *jutsu* (« technique ») et *dô* qu'il conviendrait d'utiliser. C'est *dô* depuis l'ère Meiji qui l'emporte, les arts martiaux étant qualifiés de *budô* au Japon, littéralement « voie des armes »¹²¹. C'est que ces *budô* s'inscrivent dans un terreau asiatique commun de centaines de pratiques, dont la plus ancienne répertoriée serait le *kalarippayat*, en Inde¹²² avec pour trait commun un fondement culturel, philosophique et/ou religieux, couplé à des formes variables de techniques corporelles dont la pratique, souvent exigeante, toujours constante, sera constitutive d'une transformation de la personne, d'une forme de recherche d'accomplissement, d'un cheminement spirituel sur cette « voie »¹²³. Cela va recouvrir un grand

¹²¹ Cela s'intègre dans une époque de valorisation des guerriers, les *bushi*, que l'on peut repérer dès le XII^e s. Le bushidô « voie des guerriers » pouvant se comparer à un code moral très exigeant qui se structure au XVII^e s. (période Edo, plus calme). C'est un usage donnant toute l'importance à cette « voie », éthique, qui va l'emporter, avec un essor en temps de paix (toute relative), comme sous Edo, de diverses écoles d'armes, avec pour but de forger « son corps et son esprit par l'exercice d'une discipline austère » (Briot, 2001, p. 26).

¹²² Les premières traces écrites à son sujet remontent au II^e s. avant notre ère.

¹²³ On trouve historiquement aussi bien des moines, devant réussir à se défendre, développant des techniques de combat à main nue (dont la plus connue est celle du kung fu et le mythique monastère Shaolin, en Chine) que dans l'autre sens des guerriers, se préparant spirituellement au combat, dans une voie du dépouillement les unissant à la

nombre de pratiques et de croyances sur l'ensemble de l'ère asiatique. C'est ce qui les différencie essentiellement des sports de combat auxquels ils ont été assimilés.

II.1.1.2. L'aïkido, un art sur la voie de l'accomplissement

L'efficacité au combat fut le but premier de ces arts, qu'une « économie de mouvement » (Y. Konparu, p. 97) et pureté de geste favorisaient. Cette forme n'est pas indépendante de l'esprit, point s'en faut. C'est toute une recherche, favorisée par la méditation, une élaboration interne de conscientisation du phénomène de la vie en soi, à travers le *kei* (en japonais), ou *chi* (en chinois), phénomène, plus que concept, intraduisible (infra chap.1, part. 2), que l'on va pour le moment comprendre dans son acception énergétique (même si le *kei* ne se réduit pas à cela), souffle, manifestation et reliance à l'énergie universelle.

L'apprentissage de cet « art » est nécessairement long « car il faut du temps pour abandonner en chemin toutes les résistances du corps et du mental, de l'égo aussi » (Drouelle, p. 14). On y « apprend par corps » (Champault, op. cit.) des *kata* (enchaînements de mouvements que l'on traduit par « forme » ou « modèle), élément de pédagogie essentiel qui se retrouve dans tous les arts martiaux. Il s'agit d'imiter le maître, sans explication verbale. On se tient prêt également à recevoir, au « bon moment », la « botte secrète » de l'école¹²⁴. Jusqu'à « atteindre un niveau de réalité (...) où les concepts de vie et de mort sont transcendés » (Oida, 1992, p.176), une pensée qui invite la personne à sortir d'une vision dualiste de l'existence.

Ce travail suppose une attention concentrée (à ne pas confondre avec la concentration mentale du rat de bibliothèque), facilitée par une forme particulière de respiration, fondement de la pratique zen comme lien entre le corps et l'esprit (Deshimaru, 1977). Par cette conscience de soi le mental est mis au service de la vie et non l'inverse (comme en Occident où il se veut moteur, grand ordinateur) : la vacuité de pensée laisse ainsi place au développement de l'intuition. T. Deshimaru a montré comment arts martiaux et zen permettent « l'unité entre l'intuition, la sagesse et l'action du corps » (ibid., p. 75) et sont fondés sur l'idée de « lâcher prise » (*sutemi*) et de vide (*mushin*). Ainsi l'esprit n'est plus limité.

Une fusion corps-esprit avec également le partenaire, comme a pu le développer Ueshiba, dans cet aikido qui est « amour » (au sens universel), une pratique que son fondateur mit finalement au service d'une posture pacifique (Stevens, 2000). En effet, l'aïkido ne fut créé qu'au début du XX^e s. par Ueshiba, empruntant à ces écoles fermées (comme celle de *ju jitsu*) ce qu'il formalisera sous l'appellation de « voie de fusion du *kei* » (« *ai-kei-dô* »), à travers ces quelques enchaînements de base (*kata*), qui se déclinent selon l'attaque à l'infini. (Plus qu'emprunter il « volera » ces techniques d'art martial, la notion de vol étant aussi partie intégrante de l'enseignement en Asie¹²⁵.)

mort. Ce que permet de comprendre la lecture de ce que l'on peut qualifier de « traité du samouraï », le *Hagakure*, (Yamamoto, 2011) ; les enseignements de l'ancien samouraï Yamamoto, retiré dans une hutte, compilés semblerait-il par un jeune scribe, au début du XVIII^e s. Les écrits du samouraï Miyamoto Musashi (1584-1645) éclairent également philosophies et pratiques de ce Bushido dont il est une des plus célèbres références.

¹²⁴ « C'est un apprentissage qui suit trois étapes, dont on retrouvera l'équivalent dans le nô : shu – ha – ri. Tout d'abord on apprend les principes fondamentaux qui correspondent à une tradition que l'on préserve et que l'on respecte (*shu*) ; puis on enfreint ce qui a été appris, on casse les habitudes prises pour trouver des variantes (*ha*) ; et en fin on accède aux enseignements spirituelles qui permettent de se détacher de la technique et de ne pas avoir peur de la mort (*ri*). (Drouelle, op. cit., p. 15).

¹²⁵ Si, dans le registre traditionnel s'entend (la mondialisation ayant étendu les formes de pédagogies occidentales au monde entier) l'on n'y attend pas qu'un maître donne la becquée, mais que le disciple vienne saisir ce qu'il peut (saisir), pour autant il lui faut gagner le droit d'être présent à ses côtés, ce qui suppose souvent un investissement corps et âme au service du maître. La biographie du cinéaste Takeshi Kitano (1999) illustre bien (puisque son récit s'adresse aussi au monde occidental) ce qu'il en coûte de désirer s'accomplir dans un « art », en l'occurrence pour lui le théâtre. Des heures à faire le ménage, ou autre activité qui semblerait éloignée a priori du théâtre, pour avoir une chance de « voler » au passage la pratique scénique qui l'a amené auprès d'un grand acteur qu'il identifie à un maître. A travers son

C'est l'aspiration à « une formation globale de l'homme, intellectuelle et physique, au travers des disciplines traditionnelles de combat » (Tokitsu, 2001, p. 150) qui semble désormais déterminante dans les motivations des pratiquants actuels. Avec une aspiration ontologique : « se connaître dans sa totalité, afin de connaître la réalité de l'être et du monde » (Drouelle, 2011, p. 13).

Cette spiritualité véhiculée par les arts martiaux transporta l'imaginaire occidental dans les années 60¹²⁶, au moment où justement, I. Tsuda, comme certains de ses pairs¹²⁷, venait introduire en France ce qu'il nomma « Pratique respiratoire », nom en adéquation avec la spécificité de son enseignement, ce lien qu'il établit entre sa compréhension de l'aïkido auprès du fondateur, Ueshiba, et la pratique du *katsugen undo* à laquelle il se forma auprès de Noguchi (fondateur du seïtai). Ces deux pratiques devinrent en quelque sorte complémentaires. Il proposait la création de groupes de pratiquants autour du *katsugen undo* (qu'il traduisit mouvement régénérateur), pratique primordiale, que nous aborderons ci-après, couplée à celle de l'aïkido, dans une forme résolument non sportive, mettant l'accent sur l'art de la fusion du *ki*.

II.1.1.3. Le *Katsugen undo* et *Yuki*, pratiques pour « s'accorder »

Le *katsugen undo*, comme l'aïkido, sont des moyens naturels pour réveiller la sensibilité et pour retrouver ce que Tsuda qualifiait de liberté intérieure. Le pratiquer c'est postuler que l'être humain a potentiellement tout en lui mais, du fait de ses conditions de vie, s'éloigne de lui-même et a besoin de se retrouver. Ainsi le terme *katsugen undo* désigne-t-il à la fois la pratique qui permet de déclencher le mouvement et ce « mouvement » en soi qui existe à l'état naturel chez tous les êtres humains. Il se déclenche lorsque le besoin du corps s'en fait sentir. Le corps maintient de la sorte de lui-même son équilibre. On peut citer pour exemple le fait de bâiller, qui favorise la détente du plexus solaire, ou éternuer (qui peut aussi bien permettre d'expulser une poussière que de réajuster la posture), mais cela fait référence également à tout type de micro mouvements internes nécessaires à ce processus « d'accordage » – pour reprendre la métaphore utilisée par une ancienne pratiquante dans le titre de son livre « le corps accordé » (Bel, 2015).

Son identification et la formalisation de sa pratique est l'aboutissement de la recherche de Haruchika Noguchi (1911-1976) au milieu du XX^e siècle, dont Itsuo Tsuda (1914-1984) suivit l'enseignement (avant de le diffuser en France en créant des groupes de pratique et en rédigeant neuf ouvrages, comme on va le voir). Présenté dans l'œuvre de Tsuda comme un autodidacte, H. Noguchi, après la découverte de ses dons de guérisseur dès l'âge de 12 ans, et des débuts consacrés à l'étude de diverses médecines traditionnelles ou occidentales, aurait changé d'orientation après avoir réalisé qu'il ne pouvait se contenter de guérir des personnes qui, ne sachant prendre soin

témoignage se comprend d'ailleurs ce qui fait sens pour aboutir à une connaissance : mimer (c'est l'observation continue, la recherche par cette mémorisation des gestes et la tentative de transposition pour soi que s'acquiert une forme d'art) ; aller au delà de son égo ; voler et incorporer cette connaissance pour soi. Toutes notions étrangères à nos modes éducatifs (ou copier est hors la loi, ou le savoir est prémâché, et traité à part, dans une salle fermée au monde) et l'égo valorisé.

¹²⁶ Aujourd'hui, tantôt la dimension spirituelle des arts martiaux est gommée (le plus courant) et ils sont pratiqués comme un sport, dans un « club », dans un esprit de compétition, le professeur se substituant au maître, tantôt cette approche peut être valorisée et les rituels maintenus, comme ici pour l'enseignement de l'aïkido. Pour information, les membres de clubs d'aïkido se comptent par dizaines de milliers (60.000 en 1997 et environ 800 clubs) en France, pays qui compterait (hors Japon) le plus de pratiquants. Pour comparaison, le judo était le 4^e sport le plus pratiqué en France en 2012 avec plus de 600 000 licenciés et 5 547 clubs. Source : archive du ministère des Sports.

¹²⁷ Un certain nombre d'élèves de Ueshiba (fondateur de l'aïkido), mais aussi d'autres arts, ont été comme missionnés en Occident pour diffuser ces pratiques, alors que la société japonaise s'occidentalisait (et les perdait quelque peu). Depuis les années 50, le judo était déjà très populaire en France qui semblait d'ailleurs priser une culture traditionnelle japonaise puisque l'enseignant Nocquet (2007) fut envoyé par le ministère des Sports au Japon, à la fois comme un ambassadeur sportif, à la fois pour y recueillir l'enseignement du fondateur de l'aïkido (ce fut d'ailleurs à cette occasion que Tsuda, interprète, rencontra cette pratique), à la fois pour y répertorier les pratiques susceptibles de favoriser le bien-être.

d'elles-mêmes, revenaient le voir. Il a œuvré ainsi la plus grande partie de sa vie à tenter de comprendre ce qui permettait à chacun de s'harmoniser, afin de retrouver sa capacité autonome de vivre, et à l'enseigner¹²⁸. Il créa l'institut *seitai*, Kyokai Seitai, reconnu par le ministère de l'Éducation au Japon et diffusa son enseignement par des formations, des conférences et des publications (dont seulement trois ont été traduites en anglais). « Seitai (整体, prononcer [seytay]) veut dire mot à mot « réajuster le corps », au sens de « coordination physique » (Bel, *ibid.*, p. 39). Noguchi mit ainsi au point à la fois une sorte de grille de lecture simplifiée de ses techniques *seitai*¹²⁹, pour les praticiens, à la fois trois mouvements de base pour favoriser chez toute personne intéressée le déclenchement de ce mouvement involontaire que constitue le *katsugen undo*.

Parmi ces trois mouvements déclencheurs, rien d'ésotérique : une stimulation par une expiration concentrée et des jeux de tension/détente aux niveau du diaphragme du système moteur extrapyramidal, zone paramétrant, en quelque sorte, tous nos mouvements involontaires (tenues membres, respiration, etc.)¹³⁰ et la pratique de *yuki*.

Yuki a été au départ traduit par « expiration concentrée » par Tsuda. Sa forme ritualisée, dans le cas d'une séance de mouvement, consiste à poser les mains sur le dos d'un partenaire et de visualiser que l'on expire à travers elles, en faisant passer le *ki*. (Rappelons ici que le *ki*, souvent apparenté, on l'a vu, à une forme d'énergie universelle, à l'origine de la vie, n'appartient donc à personne.) À la différence du geste naturel auquel cela s'apparente – poser par exemple la main sur la joue quand on a mal aux dents, ou à la tête après s'être cogné –, là ce geste n'est pas localisé et se fait, a priori, sans intention. Ainsi, en visualisant ce « *ki* joyeux » (traduction de *yuki*) qui s'échange, on génère une activation de l'organisme. Cela se fait sans volonté d'aider ou de guérir. Cette absence d'intention est d'ailleurs ce qui distingue le *yuki* d'autres formes d'« imposition des mains » (style reiki et autres actes à visée thérapeutique). Plus ce geste sera fluide, « transparent », plus il pourra déclencher une réaction ajustée au besoin de la personne qui reçoit. (D'où cette notion selon laquelle le *yuki* de l'enfant est plus clair.) On peut ressentir alors des modifications dans la perception, avec des sensations de chaleur ou de froid à certains endroits, de tensions, des visualisations.

Ainsi il ne s'agit pas de « transférer » le *ki*, comme s'il y avait un donneur supposé plein de *ki* et un receveur à « transfuser » mais de se dégager de toute intention volontaire en étant dans la sensation de ce *ki* partagé que l'on fait passer dans cette « expiration concentrée ». C'est donc de l'ordre de la communication avec le partenaire dans cette dimension du *ki*, avec un accueil de cette plénitude du *ki*. Selon la fusion de sensibilité qui va ainsi s'opérer avec le partenaire, les mains

¹²⁸ « Au début de sa carrière, Noguchi a examiné, en coopération avec des volontaires bien décidés à abandonner toute autre considération afin de s'y consacrer entièrement, tous les points connus dans la tradition, y compris ceux d'acupuncture. Un immense travail car il fallait vérifier des milliers de cas avant d'avoir des certitudes. Un travail difficile et délicat car les hommes se présentent sous toutes les formes : grands, petits, gras, maigres, avec des réactions toutes différentes les uns des autres. (...) Après avoir éliminé des points non valables, il en a retenu un certain nombre et les a adoptés. Ce sont des points par lesquels on peut sonder ce qui se passe à l'intérieur du corps et par lesquels on peut également agir à l'intérieur. Mais je refuse de donner des précisions là-dessus, car l'utilisation de ces points par des mains aventureuses peut faire plus de tort que de bien. » (Tsuda, 1978, p. 87.)

¹²⁹ Reprécisons ici que le terme *seitai* désigne à la fois l'état *seitai*, « un « retour à la source » où se rétablit une forme d'équilibre originel (physiologique et psychique), équilibre ne signifiant pas un état stable, mais la capacité de se réajuster, et à la fois les moyens, la technique *seitai* qui favorise ce retour à l'équilibre (et aussi l'institut Seitai au Japon).

¹³⁰ « Le système extrapyramidal comprend d'une part des centres nerveux, d'autre part des faisceaux de fibres nerveuses reliant ces centres entre eux et au reste du système nerveux central en suivant des circuits très complexes. (...) Le système extrapyramidal a un rôle moteur, influençant l'état de contraction de chaque muscle squelettique. Il intervient ainsi dans le maintien des différentes postures prises par le corps et dans les changements de posture. Il aide le mouvement volontaire, par exemple en maintenant en permanence l'épaule et le coude en position correcte quand on fait un mouvement avec la main [ou] au cours des mouvements automatiques, tels que la marche. » Définition disponible sur le site : <http://www.larousse.fr>

peuvent se déplacer sans qu'on l'ait décidé, ou favoriser un déclenchement de mouvement chez la personne qui fait *yuki*, dans une sorte de travail en miroir, « d'accordage » (D. Stern), ou provoquer en elle des émotions. Par ailleurs, le *yuki*, hors formalisation durant la séance, peut se faire à tout moment, et passer en fait à travers tout le corps, et à travers la voix. Voir à ce propos l'usage domestique qu'en fait A. Bel (2005).

Passé ces étapes (mais à force de pratique, le mouvement peut s'enclencher sans ce processus préparatoire), se pratique le mouvement régénérateur, seul ou à deux.

En tant que pratique, le *katsugen undo* est donc une sorte d'entraînement du système moteur extra-pyramidal, ou encore une « gymnastique » de l'involontaire¹³¹, qui normalise le terrain (corps physique et psychique). Il s'agit donc de suspendre l'activité volontaire, et ce qui le mobilise, avec le mental et ses pensées continues (un état proche de la méditation), une détente qui peut être favorisée par le *yuki* du partenaire. Le mode d'accès à *yuki* et au *katsugen undo*, qui permet un éveil de la sensibilité, fait appel et permet de développer l'intuition.

On peut ainsi rencontrer une forme proche d'un état modifié de conscience tout en conservant la conscience du moment (à tout instant, s'il y a danger ou autre, on peut y répondre) afin que le système involontaire de l'organisme puisse s'exprimer librement. C'est ce système involontaire qui déclenchera peu à peu, de lui-même, de quoi permettre la régularisation du corps (esprit inclus).

Il n'y a donc pas de pratique intensive du mouvement régénérateur, mais un lent retour vers le naturel des réactions corporelles, et une réelle redécouverte de notre autonomie.

C'est à différencier de la technique, *seitai sobo*, une pratique permettant de réajuster la posture selon la sollicitation de différents points. Devenir technicien *seitai* nécessite une formation d'au moins vingt ans. Il ne sera pas question de ce volet ici, Tsuda, technicien *seitai*, ayant délibérément choisi de n'enseigner que les moyens de pratiquer le *katsugen undo*¹³².

A la différence de l'aïkido, la pratique du *katsugen undo* et celle du *yuki* ne reposent donc sur aucune technique. Leur démarche a cependant un registre similaire puisqu'il s'agit de trouver le « non-faire », en passant par la visualisation, le *ki* et l'intuition, en faisant pour laisser advenir et entrer en relation avec soi, avec l'autre, avec l'univers. En postulant une forme d'intelligence de l'involontaire retrouvé par un déclenchement du mouvement spontané recouvré, susceptible d'être la réponse adéquate ajustée au moment.

II.1.2. Autour d'une figure commune : I. Tsuda

Cette Ecole a été en effet créée par un disciple de Tsuda (R. Soavi) en reprenant son enseignement. La biographie que Tsuda donnait de lui dans ses ouvrages, et celle que ses élèves ont pu faire de lui, donne quelques informations sur son parcours. Tsuda est né en 1914 ; héritier fortuné, il renonça à reprendre l'entreprise familiale et partit en France en 1934 où il fut, jusqu'en 1940, élève du sociologue et anthropologue Marcel Mauss et du sinologue Marcel Granet, qu'il considéra comme des maîtres et cite comme références dans ses ouvrages.

¹³¹ Les deux termes peuvent sembler antinomiques, sauf à sortir du dualisme, mais aussi, tout simplement, à considérer qu'il s'agit ici de mettre le volontaire au service de l'involontaire...

¹³² Conscient de la portée de la technique *seitai*, Tsuda considérait la diffusion du *katsugen undo* prioritaire sur la technique. C'est lui qui fut au Japon à l'initiative des groupes de mouvement régénérateur (*Katsugen kai*), promotion qu'il prolongea donc en Europe.

II.1.2.1. Itsuo Tsuda chercheur multiréférentiel et « foncièrement libre »

Au Japon, où il deviendra traducteur-interprète, il part à la découverte des cultures traditionnelles de son pays et s'initie à diverses pratiques (nô, gô). Il fut l'élève du fondateur du *Katsugen undo*, H. Noguchi, avec lequel il nouera des liens de complicité, et du fondateur de l'aïkido, Ueshiba.

Parti du Japon en 1969, il créera l'Ecole de la respiration et enseignera en France ainsi qu'en Suisse et en Italie. Parallèlement il écrira neuf ouvrages sur ces pratiques et leur philosophie. A travers la lecture de ces ouvrages on découvre un Tsuda anthropologue, sinologue, philosophe, traducteur, praticien de nô, d'aïkido, de *katsugen undo*, de jeu de gô, un homme qui chemine avec pour recherche le *kei* et la liberté. Il est décédé en 1984.

Il ne s'agira pas ici d'analyser l'œuvre de Tsuda mais de l'introduire, pour situer un fondement de ce qui est étudié dans cette recherche puisqu'elle inspire les personnes impliquées ici (on reviendra plus en détail sur certains éléments ayant trait à l'éducation en partie 2). Tsuda fut en effet le promoteur d'une philosophie pratique incitant à contacter une forme de spontanéité, à lâcher le mental pour vivre et comprendre en quoi ce spontané est moteur de notre existence, et en quoi l'enfant porteur de cette spontanéité est formateur, par son potentiel d'énergie créatrice (que l'on peut rapprocher du concept de négativité). Le rôle de l'enfant et la place que Tsuda lui accorde dans ses livres, en s'inspirant essentiellement des travaux de son maître Noguchi, est essentiel.

A propos de la pratique proprement dit, qui est partagée par les personnes inscrites dans cette Ecole, il en notait l'importance pour l'ouverture du corps et de l'esprit permettant de prendre contact avec la sensation de liberté intérieure :

« Cette normalisation n'est pas seulement physique, mais aussi psychique. Une nouvelle perspective se crée à mesure que se développe l'aptitude à la fusion de sensibilité qui affecte nos rapports humains et nos réactions au milieu ambiant. Si cette fusion élargit l'ouverture de notre esprit, on atteindra l'état du non-corps et du non-mental. C'est alors qu'on découvrira que l'homme est foncièrement LIBRE¹³³. » (2014)

On en revient ici au postulat de départ, proposé en son temps par La Boétie, cet état de nature concomitant à la liberté. La thèse, dans son parcours anthropologique, sociologique, historique et philosophique, sera, on le voit, traversée par ces notions de nature et de culture, de liberté et d'éducation.

En abordant l'œuvre de Tsuda comme F. Lenoir invite à lire la connaissance du monde, à travers philosophies et spiritualités (dans son émission *Les racines du ciel*, sur France culture), à savoir que de même que les scientifiques ne prétendent pas accéder au Vrai mais à des vérités, les êtres spirituels comme le fut Tsuda ont accès à une vérité qu'ils traduisent par le langage de la métaphore (*spirit* c'est aussi l'esprit)¹³⁴. De même que les grecs présocratiques¹³⁵, il ne vivait pas la philosophie comme une théorie. Dans son cas également, la philosophie ne consiste pas en un acte de connaissance ou de réflexion sur les conditions de la connaissance mais en une attitude concrète, dans un style de vie qui engage.

Les domaines qu'il aborde et sa manière de le faire, dans une forme de phrasé qui rappelle à la fois le déroulement non linéaire de la pensée et le rythme libre de la parole, interdit toute synthèse. Une étude de son œuvre serait l'objet d'une recherche à part entière. Une de ses préfaces permet cependant d'extraire une synthèse que lui-même valide. En introduction de son 8^e volume, Tsuda (1982) cite en effet des journalistes suisses¹³⁶, qui synthétisent selon lui de manière « sensée »,

¹³³ On comprend dès lors l'importance que I. Tsuda accordait au *katsugen undo*, dans la mesure où cette pratique permettrait aux individus de retrouver leur autonomie, de ne plus avoir besoin de dépendre de spécialistes.

¹³⁴ Rappelons au passage que Tsuda n'appartenait à aucune religion, sans être pour autant athée.

¹³⁵ Selon les lectures qu'ont pu en faire M. Foucault ou P. Hadot.

¹³⁶ *La tribune de Genève*, 4 mars 1982, cité par I. Tsuda (1982).

sa démarche, celle d'un « Oriental [*qui a*] si finement saisi les failles du système occidental mais aussi ses atouts qu'il est convaincu qu'un changement véritable ne peut partir que de l'Europe cartésienne ».

II.1.2.2. Un interprète entre pensée rationnelle et pensée non dualiste

Pour introduire son œuvre, ces journalistes suisses font surtout référence à son volume *Même si je ne pense pas je suis* (1981). Citer quelques extraits de leur article permet de prendre la mesure de sa démarche et sa pensée : le cartésianisme et avec lui la modernité court-circuitent notre être, « en croyant qu'il suffit de penser pour créer, de vouloir pour pouvoir, » nous passons à côté de la vie elle-même. Sans donner « un catalogue de recettes [*Tsuda*] fait justement “tilt” dans l'inconscient du lecteur. Une espèce d'acupuncture verbale ! Mais méfions-nous des appellations : c'est encore plus que cela ». L'œuvre de Tsuda ne se résume pas¹³⁷ dans la mesure où elle s'éprouve, et que ses livres ont bien « ce style inimitable » et cette structure non linéaire qui permet « chemin faisant » de prendre la mesure (ou non) de ces disciplines, aikido et *katsugen undo*, axes de sa philosophie pratique susceptible d'opérer un changement dans nos modes de vie.

Seconde caractéristique que l'on retrouve à travers tous ses livres, I. Tsuda est baigné des deux cultures auxquelles il fait référence, que ce soit à travers l'art, la philosophie, la science, etc. Son métier d'interprète et ses études auprès de M. Mauss et M. Granet l'ont introduit à ces différents champs et lui donnent la possibilité de travailler sur divers systèmes de représentations. Mieux certainement qu'un intellectuel comme F. Jullien, qui fait comprendre à quel point, par son étude de la sagesse chinoise il réinvestit, réinterprète la philosophie grecque et ses bases de sa propre culture (découvrir l'autre pour mieux se connaître soi-même en sorte), I. Tsuda a eu cette opportunité d'échanger, de manière livresque et dans les pratiques auxquelles il s'est initié, sur différentes dimensions, intellectuelles, spirituelles, sensibles, ce qui lui donne une perception habitée, incorporée, des sujets qu'il aborde, avec qui plus est le véhicule de deux langues porteuses chacune de leurs représentations du monde, dualiste et non dualiste (il écrit directement en français). N'est-ce pas Granet et Mauss, rencontrés dans cet Occident qu'il est venu découvrir qui le renverront à sa propre culture, dans la mesure où leurs lectures des sociétés « autres » lui feront prendre conscience de ce qui subsiste au Japon (qui a disparu de nos univers) ? Ne va-t-il pas, à travers toutes ces disciplines (nô, gô) tenter, justement, de revenir à la source (traduction littérale du « *katsugen undo* ») ?

II.1.3. Autour d'un dojo de l'Ecole I. Tsuda et de son enseignant R. Soavi

Durant les quinze années de sa vie en France, Tsuda, on l'a vu, se consacra entièrement à sa recherche concernant le *ki* et à sa diffusion (il avait quitté son travail au Japon)¹³⁸. A cette époque, un certain nombre d'aikidokas, disciples de Ueshiba (mort en 1969), diffusaient déjà cet art chacun

¹³⁷ Plutôt qu'une synthèse, on l'a vue, impossible dans le cadre restreint de cette recherche, des œuvres de Tsuda, il a semblé plus adapté à sa compréhension d'insérer, au moment de l'analyse des entretiens et des pratiques (part. 2), des éclairages se référant à ses publications. D'autant que la présentation succincte donnée ici peut s'approfondir par la lecture en annexe de l'hommage qui lui fut consacré en 2014 (pour le centenaire de sa naissance). Un double éclairage, qui plus est, puisque ce document fut réalisé par quelques-unes des personnes témoignant dans cette thèse, et donne donc à lire ce qu'elles ont voulu mettre en avant, révéler de la philosophie pratique enseignée par I. Tsuda. On y lit donc aussi leur propre lecture de cet homme. L'intérêt de cette publication se mesure également dans le fait que ce sont des experts de l'œuvre de Tsuda qui ont rédigé cette synthèse et qu'il s'agit d'une écriture mise en commun.

¹³⁸ Ecrire dix ouvrages (le dixième fut édité à titre posthume), enseigner chaque matin dans un dojo (après un nomadisme relatif, son association Ecole de la respiration trouvera un lieu adapté à Paris), organiser des stages, des voyages au Japon, on comprend qu'il se dédia intégralement à cette transmission.

à leur manière. Leurs élèves cherchent chez les uns et les autres le « secret » de leur enseignement. Ceux qui se destinent à devenir professionnels (ou le sont déjà) vont ainsi s'affilier au maître qui leur correspond et créer par la suite différents courants au sein de l'aïkido. R. Soavi fut de ceux-là. Frappé non par la beauté de l'aïkido de Tsuda mais par cette capacité de « vide »¹³⁹, cette respiration puis, à mesure de sa découverte, cette manière de savoir guider la sensibilité, faculté inhérente à celui qui devint son maître ; il décida de poursuivre cette œuvre.

II.1.3.1. Une – modeste – galaxie de dojos réunis autour d'une même philosophie

Cela se réalise au sein du dojo Tenshin, créé en 1985 à Paris, qui propose la Pratique respiratoire de M^e Tsuda : aïkido et *katsugen undo*. C'est un lieu réservé à cette pratique, en ce sens un *do-jo* (dédié à la Voie) et géré par ses membres (association loi 1901). Ce fonctionnement particulier favorise une ambiance similaire à celle d'un dojo traditionnel japonais.

D'autres anciens élèves, non professionnels, poursuivirent l'enseignement de Tsuda au sein de son dojo et de cette association Ecole de la respiration dont il fut l'enseignant invité, ou bien essaimèrent ailleurs. Les relations entre ces différents courants furent un temps difficile, mais facilitées suite à la célébration du Centenaire de Tsuda organisé en 2014.

Toujours à l'initiative de R. Soavi, l'Ecole Itsuo Tsuda regroupa les dojos réunis par l'enseignement de ces pratiques dans un esprit commun, à savoir à Paris, Tenshin (qui compte env. 50 membres), à Toulouse, *Yuki Ho* (environ 40 membres), au Mas d'Azil, Kingyo (env. 8 membres), à Blois, Akitsu (env. 8 membres), à Milan, Scuola della Respirazione (env. 45 membres), à Rome, Bodai (environ 15 membres), à Turin, Zensei, et Ancone, Ryokan (env. 10 membres), à Amsterdam, Katsugen Kai (env. 20 membres). Partout (sauf à Blois, Ancone et Amsterdam, pour le moment) les lieux sont réservés à la pratique (et non loués à l'heure). Cela suppose, en plus de réussir à créer une « ambiance »¹⁴⁰ favorable à la pratique, une implication du groupe pour gérer le lieu (avec aussi une contribution financière correspondant au loyer).

R. Soavi (ou parfois des anciens) anime des stages dans chacun de ces dojos (environ cinq par an à Tenshin), des week-ends de pratique intensive d'aïkido et de *katsugen undo* qui sont l'occasion de rencontres avec des nouveaux, ou entre pratiquants de différents dojos et des moments d'approfondissement par la pratique et par les conférences que donne R. Soavi à ces occasions. Le stage d'été (durant deux semaines) permet un regroupement de nombre de pratiquants de cette sphère que constitue l'Ecole I. Tsuda.

II.1.3.2 Les pratiques : retour à une enfance, à travers la fusion et le dialogue sensible

Le dojo proprement dit comporte plusieurs espaces. L'entrée ouvre sur un espace café (où l'on prend petits déjeuners ou apéritifs en commun après la séance, et un espace lecture où sont rangés livres, revues, en relation avec les pratiques et philosophies enseignées (comprenant une bibliothèque de prêt) et un coin bureau avec tout ce qui concerne la gestion administrative de l'association. Le dojo proprement dit, espace dédié à la pratique (de l'aïkido ou du *katsugen undo*),

¹³⁹ « Lors de ce stage, je voyais mon professeur, pourtant un budoka, l'attaquer avec détermination et à chaque fois Tsuda n'était pas là : c'était une esquivé, il présentait un vide devant lui. J'avais pratiqué beaucoup de judo, je faisais aussi des armes et du jujitsu et (...) au cours de ma formation en tant que professionnel d'aïkido, j'ai travaillé aussi avec d'autres maîtres (...). A l'époque, on était tous des rôhins, on tournait d'un dojo à l'autre et on essayait de saisir les secrets des maîtres. Au début j'allais un peu timidement chez maître Tsuda, mais la qualité de ce vide, ce vide qui se déplaçait, c'était très impressionnant. » R. Soavi (2014, a).

¹⁴⁰ Avec la reconnaissance du monde sensible comme domaine de recherche pluridisciplinaire (la création de la revue *Ambiances* en marque une étape), ces notions comme celle d'ambiance sont comprises dans cette interaction entre les différents « climats » et « enjeux » des protagonistes d'un lieu et ce qu'il communique de ces facteurs d'ambiance dans ce qui fonde la relation entre environnement et la personne.

est une grande pièce claire, avec des tatamis au sol, et une calligraphie centrale que l'on salue en entrant. Y sont apposés les vestiaires. C'est donc un lieu où avant comme après la pratique un certain nombre de personnes restent aussi bien pour discuter que pour s'occuper de la gestion de l'association, faire le ménage, etc¹⁴¹.

Chaque matin une séance d'aïkido a lieu entre 6h45 et 8h15 (le week-end de 8h à 9h15), ainsi que deux soirs par semaine. Elle est conduite par R. Soavi et en son absence soit par un « ancien » (une personne ayant un certain nombre d'années de pratique et impliqué dans le dojo avec, entre autres, l'aspiration à favoriser la diffusion de cette pratique) soit par une personne en formulant le désir. La séance débute par un enchaînement de mouvements (appelé Pratique respiratoire) réalisés individuellement, en harmonie avec le groupe des personnes présentes sur les tatamis et en coordination avec le rythme de celui qui conduit la séance. Ces enchaînements de mouvements, qui ne sont pas à confondre avec un assouplissement (même si ça peut y participer) favorisent une respiration à la fois intérieure à la fois comme en syntonie avec l'environnement, l'univers¹⁴², et la coordination avec l'ensemble.

Ensuite celui qui conduit propose différentes techniques. Il appelle pour cela un pratiquant pour en faire la démonstration puis chacun travaille ce mouvement avec un partenaire. En fonction de différents critères, manière d'attaquer du partenaire, possible synchronisation de la respiration¹⁴³, la forme varie. Il n'y a pas acquisition de techniques pour un jeu de compétition dans cette surenchère de savoirs et de techniques, mais, tout en restant précis sur le geste et la posture mêmes, une attention à l'autre, dont on découvre peu à peu le « parfum »¹⁴⁴, dans une voie plutôt proche de celle qualifiée de « voie de dépouillement ». Ce que suggère R. Soavi, dans son enseignement et ce qu'il en transmet : « Toute notre recherche se fait à travers la respiration, le “*ki*”. Cette direction nous permet d'approfondir la recherche dans la simplicité, plutôt que dans l'acquisition (...). » (R. Soavi, 2014, b)

On pourrait comparer ce moment à une danse dans la mesure où même si les pas sont codifiés la façon de les exécuter varie selon les duos. A travers ce qui est de l'ordre de la simulation d'un combat les deux partenaires entrent en relation, le plus souvent à mains nues, réalisant à tour de rôle la prise de l'attaquant. Il n'y a pas conflit avec une rencontre musculaire où le plus fort gagne mais recherche d'un au-delà du conflit dans une forme d'union où le mouvement de celui qui attaque se transforme et s'évanouit.

« Dans les arts martiaux, habituellement, deux adversaires s'affrontent puis il n'en reste plus qu'un ; par contre, dans l'aïkido, il y a la fusion de sensibilité. Dans notre Ecole, celui qui attaque, attaque ; l'autre se fond ; il prend, absorbe, et de deux fait Un. Il agit de telle sorte que l'autre commence à faire un peu partie de lui. De cette façon, il désarme. L'attaque ne fonctionne plus. » (Rossi, 1999)

Celui qui attaque tente d'être au plus possible présent dans son geste afin de favoriser le travail de son partenaire dans le non-faire, à savoir esquiver l'attaque tout en utilisant la force de l'autre

¹⁴¹ Il est notable que tous les dojos affiliés à l'Ecole I. Tsuda comportent les mêmes caractéristiques spatiales (qui étaient présentes au dojo de Tsuda). Excepté pour le coin lecture, on retrouve les mêmes éléments (en plus du dojo proprement dit) : le coin café, le coin bureau, les vestiaires, une pièce à part pour R. Soavi.

¹⁴² « La Pratique respiratoire que nous faisons en début de séance nous met dans un “état d'esprit” qui nous permet de recevoir, de créer ce lien entre l'Univers et nous. », note R. Soavi (2014b).

¹⁴³ « La respiration, d'après mon expérience, est le fondement même de l'aïkido. Deux attitudes possibles : l'une, la regarder comme un des ingrédients nécessaires pour la composition technique ; l'autre considérer la technique comme moyen pour approfondir la respiration. La première nous conduit à la dimension sportive. On comprendra aisément qu'un homme, passé ses soixante ans, peut s'en excuser. Quant à la seconde, je ne vois pas encore la limite d'âge, sauf pour les enfants trop jeunes. M^e Ueshiba pratiquait à l'âge de quatre-vingt-cinq ans. Je crois au contraire que plus on vieillit, plus on a la chance de comprendre la portée immense de la respiration. » (Tsuda, 1975, p. 176)

¹⁴⁴ « (...) Sur une même technique, une deuxième, puis une troisième on peut aller un peu plus loin, se rapprocher de son centre, respirer mieux le « parfum » du partenaire. Tsuda *sensei* parlait de découvrir le paysage intérieur de quelqu'un » (Soavi, 2014b).

pour accompagner son mouvement jusqu'au bout de son geste et de son expirer : cela facilite ainsi le lâcher prise (souvent dans la chute), après cette recherche de fusion de sensibilité¹⁴⁵. Dans une forme d'aïkido vécu comme « un art de s'unir et se séparer » (Tsuda, 1975, p. 174)

Par cette définition Tsuda met en valeur des notions qui reviendront dans la partie 2 sur les entretiens, dans la mesure où cette coordination de la respiration qu'il décrit ici et la fusion de sensibilité que l'on obtient (ou non) avec le partenaire font partie des éléments clés que les parents transposent avec leur enfant, en même temps que cette coordination des gestes. Et cet art du lâcher-prise, sans se focaliser sur ce qui serait l'enjeu d'un conflit, également.

Tsuda proposait diverses visualisations pour la pratique de l'aïkido, qu'il disait « simple comme respirer », comme de se voir planter une graine ou être un enfant, ce qui vient faire écho à ce rôle de « maître » dans lequel il place l'enfant : « L'aïkido pour moi, est un art de redevenir des enfants (...) sans être puéril. » (Tsuda, 1975, p. 167.) Comment devenir ces enfants face à celui qui vient nous agresser ? Tsuda expliquait le cheminement d'écoulement du *ki*, de la visualisation pour y parvenir, de cette manifestation de l'intention suffisamment prégnante pour que l'autre soit oublié et continue, en quelque sorte son chemin :

« Jean, par exemple, me saisit par derrière à bras-le-corps. (...) Je ne peux pas bouger tellement il me serre fort. (...) Alors je deviens enfant. Je vois un coquillage merveilleux sur la plage et me baisse pour le prendre. J'oublie Jean qui continue à me serrer par derrière. (Techniquement il y a un détail important, c'est que j'avance un pied pour faire deux côtés d'un triangle avec l'autre, car c'est plus concentré.) Il y a l'écoulement du *ki*, en partant de moi vers le coquillage, alors qu'avant le *ki* était figé à la pensée de Jean. Jean avec ses 90 kilos devient très léger et chute par-dessus mes épaules, en avant. » (ibid.)

Quand il tentait de se libérer en projetant, il échouait, accentuant même la résistance de son adversaire. A présent qu'il se baisse pour prendre le coquillage imaginaire, et néanmoins porteur d'une visualisation suffisamment prégnante pour qu'on l'incorpore, comme en psychodrame, et dans un « jeu », certes, mais de même qu'un enfant joue, en étant corps et âme impliqué dans ce qu'il réalise. Ainsi, l'autre, dont la force n'est plus activée par une confrontation due au conflit, chute. La force de ce Pierre est pourtant stable. Tsuda poursuit sur la question :

« Comment se fait-il qu'avec des idées différentes, on obtient des résultats opposés, alors que la situation reste la même ? L'idée de projection provoque la résistance. Dans le geste de l'enfant, il y a la joie de ramasser le coquillage qui fait oublier la présence de l'adversaire. Oublier l'adversaire tout en sachant qu'il est là, ce n'est quand même pas facile. Plus on essaye d'oublier, plus on y pense. C'est la joie dans l'écoulement du *ki* qui me fait oublier tout. » (ibid.)

Il ne s'agit donc pas de fusion de sensibilité au sens où l'on ferait seulement corps avec l'autre, même si la notion de corps à corps n'est pas étrangère à ce phénomène, et qu'il est rappelé pour matérialiser l'attaque que l'aïkido s'origine sur des techniques où la mort se jouait à une fraction de seconde, les mouvements que chacun effectue rappelant qui, le coup de couteau sur la jugulaire, qui, la pointe du sabre dans le ventre, jouant alors une action sur laquelle on ne pourra peut-être jamais revenir... Sans dialogue de centre à centre, écoute de la respiration, anticipation sur l'attaque de l'autre cela reste une gymnastique.

¹⁴⁵ « Au début l'interaction n'est pas évidente. On ne fait qu'exécuter un certain nombre de gestes appris. Je finis par remarquer qu'il y a coordination de gestes dans l'aïkido. Autrement dit, si je lève mon *bokken*, l'assaillant lève le sien simultanément. (...) Une fois que la fusion est faite et que l'acte est engagé, on passe à l'expiration qui permet l'écoulement du *ki*. »

« Cette interaction réciproque est, je crois, une des caractéristiques de l'aïkido. Elle n'existe pas ni dans le judo ni dans le kendo. Dans ces derniers chacun respire indépendamment et guette l'occasion d'attaquer l'autre. » (Tsuda, 1975, p. 175).

L'aïkido, alliée à ce que le *katsugen undo* permet d'approfondir dans la sensibilité et l'ouverture à ce phénomène du « *ki* » (abordés plus haut et que l'on reverra en partie 2), propose ainsi une forme de relation qui peut favoriser pour chacun un retour à un certain équilibre, un dépassement de certaines limites, pas seulement physique mais de comportement, avec la notion de centre d'une sphère dans laquelle on évolue de manière plus sereine, plus pleine.

On a vu dans la présentation les principes du *katsugen undo*, et la notion de *yuki*. Mais pas comment se formalisaient ces pratiques, lesquelles s'effectuent, tout comme l'aïkido, de manière ritualisée. Les séances ont lieu deux soirs par semaine et un matin. Elles sont initiées par un moment de respirations commun au groupe puis une pratique à deux. Les exercices permettent tout à la fois de faciliter l'appel à l'extrapyramidal, et d'entrer dans une forme de respiration et de sensibilité ouvertes à la dimension du *ki*.

Au début celui qui coordonne la séance propose de commencer sur une longue expiration, répétée trois fois, favorisant le relâchement du plexus. Chacun suit le rythme donné par la personne guidant la séance. Succèdent un moment de respiration en commun nommé « chaîne d'activation » (chacun visualisant qu'il fait passer la respiration à travers sa main droite vers la personne à sa droite dont il tient le poignet), une phase où, toujours en cercle, chacun visualise une respiration passant à travers ses mains presque jointes, sorte de préparation au moment où l'on choisit un partenaire pour la pratique de *yuki*. Pour *yuki*, l'un des deux s'allonge sur le ventre, l'autre pose ses mains sur son dos et visualise cette forme de respiration, *yuki*.

On visualise que l'on expire par les mains (Tsuda avait traduit au départ *yuki* par « expiration concentrée ») sur le dos de son partenaire. (Cela s'apparente à ce geste spontané, assez banal, consistant à porter la main à l'endroit où l'on ressent une gêne.) Mais là, il n'y a pas d'action localisée, ni d'intention, comme on l'a vu, cela s'opère « sans but et sans technique » insistait Tsuda. Simplement, en visualisant ce mouvement de respiration, cela peut générer une activation de l'organisme. Il peut arriver que l'on ressente alors une chaleur sous la main, ou une sensation de froid, à l'inverse, ou encore une détente. Les réactions dépendent de multiples facteurs, dont la capacité de celui qui fait *yuki* de si ce n'est se vider la tête, du moins laisser flotter ses pensées. Et de la sensibilité de chacun¹⁴⁶. On peut aussi voir apparaître des formes, des images, ressentir des émotions, découvrir rien moins qu'un « paysage intérieur ». Ce contact dure à peine dix minutes pour l'un puis pour l'autre avant de réaliser, chacun son tour, le *katsugen undo*. Le mouvement peut se pratiquer seul ou à deux, dans ce qui s'appelle « mouvement mutuel ». Cela consiste à cesser toute activité volontaire, à laisser carte blanche au système involontaire quitte à ce que se déclenchent ces manifestations involontaires que sont justement bâillements, étirements, rires, larmes, rots, vents et autres mouvements internes imperceptibles. Le système involontaire tente ainsi de lui-même de réajuster ce qui le nécessite, déclenchant des mouvements adaptés selon les cas : torsions de la colonne, agitation des membres, etc. (Phénomène similaire à ce qui s'active parfois durant le sommeil.) Des lâchers prises d'ordre psychique peuvent aussi survenir.

Après environ trente minutes de mouvement, la séance se clôt par un exercice d'expiration.

Après les séances les personnes se retrouvent de manière informelle autour d'un verre ou bien d'une activité de l'association (administration, ménage, lecture, préparation de stage, travaux, etc.), selon les besoins et les disponibilités de chacun. Excepté pendant les stages de formation spécifique, il est rare que des conversations aient lieu, tout du moins de manière formelle, sur ce qu'il s'est déroulé durant les séances. Un espace de parole a été créé par les groupes de lecture autour de

¹⁴⁶ A mesure que la sensibilité s'installe en chacun (à force d'un temps de pratique), les mains se déplaceront comme d'elles-mêmes vers la zone qui convient. Cela ne signifie pas que l'un a des pouvoirs sur l'autre mais qu'une forme de communication, de fusion de sensibilité a pu s'opérer, facilitée par la « voie du dépouillement » (Tsuda, 1975) que suppose cette recherche tout en la favorisant (dans une boucle autoréflexive).

l'œuvre de Tsuda (dont je fus à l'initiative). Les échanges et commentaires autour de ses textes ou d'autres auteurs en lien avec la pratique étaient aussi l'occasion de parler pour certains de son propre apprentissage¹⁴⁷.

Durant les stages une conférence de R. Soavi ouvre la séance de mouvement. Le terme « conférence » ne traduit pas bien ce moment où R. Soavi, reprenant Tsuda, et des anecdotes données soit par Tsuda soit par certains récits de ses élèves soit liées à sa vie personnelle donnent à entendre, quitte à mimer, parfois, les tenants et les aboutissements de cette pratique, sur les différents domaines de la vie, embrassant tous les sujets du quotidien. Cela reprend un dispositif créé par Tsuda. Et favorise aussi un climat pour la séance à venir, le « *kei* » pouvant passer à travers les paroles également.

Le *katsugen undo*, par cet aspect de lâcher-prise, d'espace donné à l'involontaire, va favoriser avec le temps une forme de respiration intérieure plus profonde. Ici ce ne sont que des mots. Peu à peu, sur les tatamis, au fil des ans, et de ces pratiques qui se répètent, cela va créer différents phénomènes, à noter comme relevant de ce même « moment » au sens de Lefebvre, celui ici de la relation sur le plan sensible, qui va se retrouver dans les témoignages concernant les enfants.

Ces « moments » évoquent ce que Wenger rappelait de l'apprentissage comme n'étant jamais décontextualisé mais inclus dans une pratique. Chacun des pratiquants dans ce dojo est rattaché à cette communauté, sur un plan qu'il a peu connu, socialement parlant, faisant appel à un langage communicationnel différent. Aussi ont-ils et une connaissance d'eux-mêmes et des autres qui opère sur différents plans. Et ceux qui vont constituer le terrain de recherche ont présent à l'esprit ce qu'ils ont éprouvé, ce qui les constitue, chacun, et ce qui les relie, par la manifestation du *kei* dans les relations. Le fait de réaliser régulièrement ces pratiques, *yuki*, *katsugen undo*, aikido, apporte à tous une intelligence de l'autre et du même coup un dévoilement possible de son potentiel dont chacun est conscient dans le dialogue qu'il partage. C'est ce qui fera aussi la particularité de ce terrain.

II.1.4 Paysage du terrain choisi

Une des spécificités de ces personnes est à mon sens, à travers la vision empirique que j'en ai, d'être pris dans deux univers sociaux distincts, l'un, dans lequel nous baignons tous dans nos sociétés, en France pour certains, en Italie pour d'autres, avec le quotidien des villes, les rôles sociaux qui se rattachent aux métiers, aux salaires, aux activités, et dont je ferai part de manière succinct en les présentant. L'autre qui se joue au dojo qui a pour caractéristique de mettre ce social au vestiaire.

II.1.4.1. Les indicateurs d'une communauté de pratiques

Ainsi, les groupes des dojos constituent une forme de réseau à différencier des autres communautés de pratiques (travail, associations). Pour les personnes impliquées dans la pratique, ce lieu devient un espace où l'on se libère de cette « image de soi » que l'on croit être notre identité. Cela fait écho à la réflexion de Wenger :

« L'expérience d'identité dans la pratique est une façon d'être dans le monde. Cela n'équivaut pas à une image de soi (...). Nous associons souvent l'identité à l'image de soi parce que nous utilisons (...) des mots pour

¹⁴⁷ Excepté ces moments, une réserve s'observe à ce sujet. Différentes interprétations sont possibles : volonté délibérée de ne pas ajouter du mental sur ce qui est sensé permettre de s'en émanciper et/ou réserve sur une parole réservée implicitement, tacitement à ceux qui savent en parler, R. Soavi ou les anciens.

réfléchir sur soi et sur les autres. Les mots sont importants (...) mais ils ne contiennent pas l'expérience vécue d'engagement dans la pratique. » (Wenger, 2005, p. 169)

En formulant cette relation entre identité et pratique, Wenger rappelle ce que constitue cette croyance de symétrie entre nos discours et nos identités¹⁴⁸.

Dans ces pratiques partagées au dojo, on entre en relation avec l'autre sans prendre en considération son métier, ses croyances (que bien souvent on ignore), qui ne peuvent plus faire leur rôle de masque que chacun vient même inconsciemment faire tomber, s'en libérer « pour comprendre qu'on est définitivement libre » dans une recherche sur soi qui réservera peut-être des surprises à chacun.

La connaissance de soi et de l'autre au dojo se situe ainsi sur plusieurs plans. Par l'aïkido et par le *katsugen undo*, selon les personnes, et leur accès à la pratique, on peut découvrir ces « paysages intérieurs » qui se révèlent de manière subtile, dans cette forme de communication passant par le *ki*. En même temps que sautent aux yeux émotions, humeurs, postures, regards, tons de voix, etc., toutes manifestations qui viennent raconter les compensations, les protections, les épanouissements de chacun. Qui apparaissent aussi dans les diverses activités de l'association, que ce soit pour la gestion, l'organisation, la communication à l'extérieur, et/ou pour la convivialité, à plusieurs reprises, les membres se retrouvent autour d'un café, d'un pinceau, ou d'un ordinateur et participent, de différentes manières, à la vie de leur association, de leur dojo. Selon les degrés d'engagement et la disponibilité des uns et des autres, à la connaissance de l'autre, sur les tatamis, sur les plans corporels, sensibles, spirituels de la personne s'ajoute celle de la personne dans son histoire, et dans ses « masques » (Goffman), avec une extension ainsi de la pratique (et du dialogue sensible) hors les tatamis, dans le « courant » de la vie où l'apprentissage, justement fait sens (Wenger, 2005). Se révèle alors, par tous ces moments vécus, que nous avons évoqués précédemment, tout ce qui ressort de la formation de la communauté de pratique, un échantillon d'indicateurs qu'énumère Wenger, dont certains apparaîtront plus précisément dans l'analyse qui suivra. En effet, on aura pu discerner, à travers ce que j'ai pu relater, et par ailleurs j'ai pu observer au quotidien, des pratiques sociales qui font écho à la liste de Wenger comme indicateurs de la formation d'une communauté de pratique :

« des relations soutenues, harmonieuses ou conflictuelles ; des manières communes de s'engager à faire des choses ensemble ; (...) l'absence de préambules, comme si les conversations et les interactions étaient simplement la continuation d'un processus en cours ; (...)»¹⁴⁹ savoir ce que les autres savent, ce qu'ils peuvent faire et comment ils peuvent contribuer à une entreprise ; des identités définies mutuellement ; l'habileté d'évaluer la pertinence des actions et des résultats ; des outils spécifiques, des représentations et autres artefacts ; des coutumes locales, des histoires partagées, des blagues d'initiés, des connivences ; un jargon et des tournures pour communiquer et la facilité d'en produire de nouveaux ; certains styles qui peuvent être reconnus comme démontrant l'appartenance ; un discours partagé reflétant une certaine perspective sur le monde. » (2005, p. 138-139.)

Ces échanges, dans les vestiaires, sur les tatamis, dans le coin café, ou lecture, tous ces apprentissages partagés définis plus haut nourrissent un langage commun et des apprentissages en construction mutuelle, dont celui qui nous intéresse ici, concernant la relation parent-enfant, nourrie et par les lectures et par les conférences, dialogues et expériences sensibles au sein du dojo.

¹⁴⁸ « Ce que nous sommes se trouve dans ce que nous vivons à chaque instant, pas seulement dans la façon dont nous pensons ou parlons de nous-mêmes [*ou de ce que les autres disent de nous, ajoutera-t-il*], en dépit du fait que c'est une partie importante de notre vie. L'identité dans la pratique est définie socialement non seulement parce qu'elle est réifiée (...) dans un discours social du soi, mais aussi parce qu'elle est produite comme une expérience vécue de participation dans des communautés spécifiques. » (Wenger, 2005, p. 169)

¹⁴⁹ Certains « indicateurs » donnés par Wenger sont absents cependant, voire inversés, à savoir « la circulation rapide de l'information et la diffusion de l'innovation » ; ou encore « une définition rapide du problème à discuter », le « rapide » n'étant pas ce qui caractérise l'association.

II.1.4.2. Le choix de milieux hétérogènes

Après avoir abordé les espaces où évoluent les personnes qui ont collaboré à cette recherche, et les modes de connaissance qui me lient à elles, j'aborde ici une présentation plus détaillée de leurs identités. On est loin de cette « personne », évoquée plus haut, qui transparait à travers les mots, les gestes, les regards, les postures. Il s'agira d'indications issues d'une fiche à laquelle chaque famille a répondu et mise en forme dans le tableau ci-dessous.

La notion de famille est polysémique et mouvante. Celles qui participent à cette recherche ont chacune des particularités que l'on pourrait sérier en reprenant les âges des personnes les composant, leurs niveaux de revenus, leur temps disponible, leur habitat, leurs origines culturelles. Leurs places respectives dans le foyer seront abordées dans les parties à venir.

Les couples sollicités sont, pour près de la moitié, italiens, et pour la plupart trentenaires et quadragénaires avec des enfants aux âges variant entre quelques mois et six ans, excepté deux couples quinquagénaires avec des adolescentes et R. Soavi (le fondateur du dojo), sexagénaire, ainsi que ses filles aînées adultes (sa troisième fille, E. ne sera que citée, avec sa mère, S., dans la mesure où elles peuvent être citées par les autres parents dans les entretiens mais n'entrent qu'indirectement dans cette recherche). Un questionnaire auquel ils ont répondu, succinctement, indique leurs âges, diplômes, professions, budget pour certains, activités avec l'enfant, questionnement. Cela peut donner un premier aperçu de leurs caractéristiques, et des repères pour la lecture des chapitres dédiés à l'analyse de leurs entretiens.

Afin de caractériser chacun (et préserver l'anonymat), ils portent des prénoms d'emprunt¹⁵⁰ qu'ils ont choisi eux-mêmes (ou m'ont demandé de choisir). (Les âges entre parenthèses sont ceux des enfants au moment des entretiens.)

Un résumé donne ici les données principales qui apparaissent dans ce tableau, en regroupant les familles par zones géographiques. *(Les âges des enfants est juste donné à titre indicatif. Il correspond pour la plupart à celui qu'ils avaient lors de la réalisation du premier entretien.)*

Caterina (au foyer) et Filippo (ébéniste) et leurs deux filles adolescentes (Miriam et Marie) vivent à Milan, ainsi que Laura (au foyer) et Carlo (employé) avec leur garçon, Francesco, âgé de quatre ans. Serena (maquettiste, au foyer) et Paolo (pâtissier), d'origine romaine, habitent entre Paris et l'Italie avec leurs deux enfants, un garçon (Leo, 6 ans) et une fille (Alice, 1 ans).

Gaelle (professeure à temps partiel) et Rolland (documentaliste) vivent à Vendôme avec leurs deux enfants (un nourrisson et une fille de 5 ans).

En région parisienne se trouvent : Mila (professeure, au foyer, d'origine allemande) et Zac (aiguilleur du ciel) et leur fille (Oyana) de 3 ans ; Régis (fondateur du dojo Tenshin) et sa compagne avec leur fille de 5 ans, les deux filles aînées de Régis, Estelle (musicienne), et Morgane (musicienne), toute jeune mère avec son compagnon Romain (ingénieur) et leur fils Colin (deux ans) ; enfin moi-même (rédactrice), ma fille Maya, alors adolescente, et son père Mémo (musicien).

¹⁵⁰ Excepté Régis Soavi cité nommément dans les années 80 par Tsuda dans son ouvrage et dans les revues spécialisées sur les « arts d'Orient ».

Prénoms Résidence	Né(e) le/à	Diplôme et activité salariée	Pratique au dojo
Mère : Gaelle	1978 Sud-Ouest	maîtrise de lettres et licence de psychologie Professeur de français puis formatrice FLE (temps partiel)	Pratiquante depuis 2002 A créé l'association Akitsu et conduit des séances à Blois
Père : Rolland Ils vivent à Vendôme	1976 Sud-Ouest	Maîtrise de philosophie, DESS collectivités territoriales Documentaliste	Pratiquant depuis 1996 A créé l'association Akitsu et conduit des séances à Blois
Fille : Louise	2008		Aikido occasionnellement
Fils : Titouan	2012		
Mère : Mila	1976 Allemagne	Doctorat en muscologie. Enseigne à l'université. Sans activité salariée depuis 2011	Pratique depuis 1995 Conduit des séances. A suivi plusieurs sessions de formation destinés aux enseignants potentiels. Impliquée dans l'Ecole
Père : Zac Ils vivent en Ile de France	1981 Paris	Diplômé de l'Enac. (Ecole d'aéronautique) Aiguilleur du ciel depuis 2006.	Pratique depuis 2003 Conduit des séances. A suivi plusieurs sessions de formation destinés aux enseignants potentiels
Fille : Oyana	2011		Depuis 2016 va à des séances et a participé au stage d'été
Fils : J.	2016		
Mère : Morgane	1982 Paris	Sans scalarité. Diplôme supérieur des conservatoires de Paris en piano Pianiste, accompagnatrice et professeur de piano Sans activité salariée depuis 2012	Pratique depuis 1988. Est très investie au sein de l'Ecole. Conduit des séances et des stages.
Père : Romain Ils vivent en Ile de France	1981 La Réunion	Diplômé de l' Enac, Master de science cognitive Consultant en sécurité informatique	A pratiqué au sein de la fédération d'aikido FFAB depuis 1992. Depuis 2003 au sein de l'Ecole I. Tsuda Est très investi au sein de l'Ecole. Conduit des séances et des stages.
Fils : Colin	2012		

Prénoms Résidence	Né(e) le/à	Diplôme et activité salariée	Pratique au dojo
Mère : T.	1953-2000	Nc. Sans activité salariée. A créé un lieu d'accueil pour enfants .. A animé un atelier d'expression (cf A. Stern)	Fut très impliquée dans la vie du dojo.
Père : Régis Ils vécurent à Paris	1950 Ile de France	Licence de sociologie. Enseignant et conférencier. Continuateur de l'œuvre de I. Tsuda au sein de l'Ecole I. Tsuda	Conduit tous les matins des séances d'aïkido, des stages d'aïkido et de katsugen undo dans les dojos de l'Ecole I. Tsuda (principalement), donne des conférences à ce sujet et suit les rééditions et traductions des livres de I. Tsuda
Fille : Morgane	1982	Pianiste (voir plus haut)	Pratique régulière (voir plus haut)
Fille : Estelle	1985	Sans scolarité. Médaille d'or de flûte à bec et de formation musicale à l'ENM d'Orsay. Musicienne.	Pratique régulière. Conduite de séances. Investie au sein de l'Ecole
2de épouse S. Fille E.	Nc Italie 2009	S. a étudié la médecine. Elle n'a pas d'activité salariée mais gère les éditions Yume.	La présence de S. et de sa fille au dojo sont importantes. Mais l'étude ne porte que sur la première famille fondée par Régis. Leur présence est signalée en cas d'allusion en entretien
Mère : Serena	1971 Italie	Etudes supérieures en chimie. Graphiste. Freelance dans l'édition	Pratique depuis 2002. A suivi une session de formation mais pratique sans régularité. Impliquée dans l'Ecole pour les éditions.
Père : Paolo Ils vivent à Paris et en Italie	1972 Italie	A fait de la création vidéo. Travaille comme pâtissier chef en restauration de luxe.	Pratique depuis 2002 Pratique sans régularité. Ne pratique plus le katsugen undo.
Fils : Leo	2007		Pratique parfois durant les stages
Fille : Alice	2011		
Mère : Laura	1970 Italie	Diplômée de l'académie des Beaux arts Sans activité salariée	Pratique régulièrement depuis 2002. Est investie dans le dojo.
Père : Carlo Ils vivent à Milan	1964 Italie	Diplôme de dessinateur mécanique. Exerce comme employé dans cette profession.	Pratique régulièrement depuis 2002. Est investi dans le dojo
Fils : Francisco	2008		

Prénoms Résidence	Né(e) le/à	Diplôme et activité salariée	Pratique au dojo
Mère : Catrina	1960 Italie	Sans activité salariée. Anime un atelier d'expression (peinture)	Très active au sein de l'Ecole I. Tsuda et de son dojo à Milan.
Père : Filippo Ils vivent à Milan	Nc Italie	Nc. Après une carrière de cadre il devient ébéniste. Sans travail, pour des raisons de santé.	Nc
Fille : Maria	1998	Non scolarisée	Présente aux stages d'été depuis petite. Pratique régulièrement depuis l'adolescence
Fille : Miriam	2001	Non scolarisée	Présente aux stages d'été depuis petite. Pratique régulièrement depuis l'adolescence
Mère : Christine	1962 Paris	Master en histoire. Master en Sciences de l'éducation. Rédactrice, animatrice d'atelier d'écriture.	Pratique depuis 1997 Conduit des séances. A suivi des sessions de formation destinés aux enseignants potentiels. Impliquée dans l'association comme membre active
Père : Mémo Ils vivent en Ile de France	1952 Mexico	Musicien	Pratique depuis 1988
Fille : Maya	1995	Non scolarisée. Bac littéraire. En licence de piano.	Depuis 1999 a participé à presque tous les stages d'été. Inscrite à la pratique régulière depuis 2009

Ce tableau fut réalisé à partir de la première page du questionnaire présenté en annexe. Ces données correspondent à ce qui ouvre la lecture d'une pièce de théâtre, les noms, sexes et rôles des uns et des autres, il facilite la différenciation par le lecteur. C'est ainsi que je le propose ici, pour que l'on puisse se familiariser avec ceux dont les propos vont bientôt se révéler (en partie 2). Ce qui manque pour prendre la mesure de ces parents, enfants et de leurs univers est difficile à décrire autrement que d'une manière littéraire¹⁵¹. Il me fut difficile d'accepter de ranger ces personnes dans un tableau, quoique je pense de son utilité pour le repère qu'il offre aux lecteurs inconnus.

Je postule que leurs particularités ne proviennent pas des variables explicatives (socio-économiques culturelles) retenues d'ordinaire selon les quotas sociaux traditionnels. Par ailleurs noter leurs différences n'est pas ce qui m'a semblé pertinent à traiter ici.

Relevons dans un premier temps qu'il s'agit de familles qui, au-delà de leurs différences socio-économiques, ont un point commun (en plus de leur inscription dans un dojo de l'Ecole) : elles sont formées selon le modèle dit traditionnel, à savoir un couple élevant le ou les enfants, avec l'homme qui travaille, la femme au foyer.

Je postule également que leurs différences de nationalités n'affectent pas non plus l'analyse. Pour cela je m'appuie également sur les travaux démographiques réalisés récemment. En effet, dans sa recherche de typologie des familles, Emmanuel Todd (2011) montre bien que la famille française n'existe pas en tant que telle. Ainsi, par exemple, les familles du sud ne semblent pas entrer dans la même typologie que celles du nord.

« (...) La famille est une variable explicative très puissante, mais elle n'est pas tout, d'autant qu'elle n'est pas un élément de structure sociales immobile, même si ses mutations se font à un rythme plus lent que celles des autres composantes de la vie sociales, éducative, économique ou politique » (2011, p. 15).

Aussi, je ne prends pas en compte ici les critères géographiques comme facteurs explicatifs de la recherche, et y inscris des familles italiennes sans craindre que cela influe sur les analyses, d'autant que mon étude ne cherche pas à déterminer certaines familles type mais à comprendre ce que transversalement chacun (re)découvre, dans ses relations avec l'enfant, par son appartenance à cette « communauté de pratique », et ce qu'en fait, potentiellement, tout parent peut être amené à comprendre. Les différences familiales possibles entre milieux et/ou pays ne seront donc pas un facteur interrogé ici, étant donné, déjà, le côté « interculturel » de certains de ces couples, et, surtout, la rapidité d'acculturation possible d'une typologie à une autre, si l'on en croit les travaux menés sur la question, dont ceux de Todd qui explique :

« mes travaux, après d'autres menés dans des disciplines voisines, mirent ainsi en évidence (...) la destruction de certains systèmes familiaux – ceux des immigrés par leur société d'accueil notamment – et l'assimilation complète des individus » (ibid.).

II.1.4.3. Le choix de relations de confiance

Il ressort du choix des familles qu'il ne s'agit pas d'échantillons aléatoires, sans pour autant être exclusivement un échantillon dit de convenance, dans la mesure où ce sont des couples volontaires mais choisis pour leur connaissance de l'aïkido et du *katsugen undo* et avec lesquels j'ai établi des relations. Certains n'étaient pas des familiers, d'autres étaient des amis.

¹⁵¹ Sans même parler de leurs voix, regards, silences, sourires, leurs postures, leurs manières de s'habiller, leurs habitudes, leurs habitats, et que dire de leurs « paysages intérieurs », subtilement révélés sans qu'il soit partageables à qui que ce soit d'autre, tout ce qui fait d'eux des personnes dans leurs singularités et leurs mouvements non traduisibles ici, dont l'omission contribue à poser ce conflit intérieur du chercheur impliqué (posé au sous-chapitre suivant) où ce qui est ou n'est pas révélé procède toujours d'une trahison, le manque créant la déformation, l'explicité une traduction (et de traduite à trahie, on sait le peu de marge existante...).

Ma recherche portant sur leurs pratiques dans leurs relations avec leurs enfants, mon critère premier fut la possibilité par le parent de les expliciter : cela supposait soit suffisamment de confiance dans notre relation pour qu'une complicité partagée favorise la communication et me donne des moyens, un potentiel, par la connaissance que j'ai de la personne, de l'accompagner dans son témoignage, soit (mais cela n'était pas exclusif) des personnes ayant une certaine ancienneté dans la pratique et de ce fait susceptibles de formaliser plus aisément ce qui relevait de leur quotidien avec leur enfant. Un autre critère étant qu'ils ne scolarisent pas leur enfant (maternelle incluse)¹⁵².

Un critère de confiance d'autant plus important que les notions à expliciter demandent, comme elles relèvent pour beaucoup de l'implicite, une capacité d'introspection et de communication particulier. D'autant qu'elles révèlent, plus que le quotidien, quelque chose de l'intime (à différencier cependant du privé), abordant inévitablement (même s'il ne peut s'agir que d'une évocation) en racontant la relation à l'autre (l'enfant) ce qui relève de sa propre histoire, de sa vie en couple, en famille, celle dont on est issu, celle que l'on crée. Par notre fréquentation au dojo et nos dialogues répétés, nous avons acquis une forme de communication autre, qui fluctue du non-verbal au verbal, une capacité de respiration commune même pendant l'entretien, et d'écoute qui favorise une forme d'authenticité, proche de ce que l'on retrouve (mais de manière mécanique parfois, du fait de l'usage d'une grille méthodique) avec l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), dans la compréhension de l'autre sans jugement, juste ancrée dans l'action et le « comment » elle est vécue.

II.1.4.4. Le choix d'une direction commune dans la relation éducative

A la lumière des récits, témoignages, observations mais aussi des écrits de I. Tsuda apparaissent certains traits caractéristiques de la direction donnée à leur démarche, en tentant de favoriser ce qui est de l'ordre de la vie intérieure, dans ce subconscient auquel Tsuda fait souvent allusion :

« En parlant de l'expiration concentrée, j'ai dit que le fait d'expirer par les mains est peut-être psychique ; n'empêche que cela a des effets physiques. Son effet peut se produire chez les enfants, si les parents acceptent de la pratiquer sur eux. D'ordinaire, les soins qu'on apporte aux enfants se limitent aux apports extérieurs tels que : vaccinations, nutrition, câlineries, éducation, etc. On essaye d'éduquer les enfants à l'image des adultes. On leur apprend à faire ceci, à ne pas faire cela. Quand les enfants arrivent à se munir d'une façade assez présentable, on croit que tout le travail est fini. Tout cela ne concerne que la surface extérieure des êtres humains. Quant à ce qui se passe à l'intérieur, nous ne savons rien, car cela est hors du domaine de notre perception consciente. » (Tsuda, 1978, p. 49.)

« Direction » plus qu'action me semble plus adéquat ici dans la mesure où ce qui les meut n'est pas toujours réalisé, réalisable même si leurs actions tendent à comprendre cette démarche. Elle peut s'illustrer, entre autres, par ce que Tsuda rappelait de la pratique et qu'ils ont inclus dans leur démarche :

« Le potentiel caché en chacun de nous agit pourtant d'une façon globale sans que notre volonté puisse y apporter une aide quelconque. (...) On peut développer ce potentiel en approfondissant la respiration. Mais le meilleur moment pour le développer se trouve situé tout au début de notre vie, c'est-à-dire pendant la période de la gestation. Et ceci, simplement par l'expiration concentrée appliquée sur le ventre de la mère. Il s'agit de poser la main sur le ventre sans appuyer et d'y concentrer l'attention, en expirant par la main. La personne la mieux désignée pour le faire, c'est le mari. Mon rôle consiste à lui apprendre à le faire. » (Tsuda, 1978, p. 50.)

¹⁵² Les pratiquants des autres écoles issues d'autres élèves de Tsuda, comme l'Ecole de la respiration, ont une posture similaire concernant les deux premières années de l'enfant mais les scolarisent dès la maternelle. C'est une des raisons, avec celle de préférer choisir un seul terrain pour le découvrir dans sa complexité, et du besoin postulé de confiance mutuelle entre témoin et chercheur qui ont justifié mon choix de ne pas les solliciter.

Comme on le verra, ces parents ne désirent ni adhérer à un modèle ni promouvoir un modèle.

Leur pratique et leurs choix alternatifs supposent une capacité d'introspection et de réflexion, qui seront utiles pour cette recherche dans la mesure où cela m'a permis d'avoir des témoignages approfondis.

II.1.4.5. La question des enfants dans le terrain

Parmi les enfants des familles sollicitées pour cette recherche, la plupart n'avaient pas encore six ans quand j'ai réalisé les entretiens. J'ai pu les observer à diverses reprises (plus ou moins longtemps, selon le degré de familiarité avec les parents) dans leurs jeux, lectures, promenades, siestes, repas, et discuter de manière informelle avec certains d'entre eux sur leur quotidien.

Parmi les enfants de pratiquants plus âgés, je fis quelques entretiens avec ma fille, adolescente et avec deux enfants devenues adultes, nées du vivant de Tsuda, et élevées toutes les deux par un couple qui pratiquait au sein de l'Ecole de la respiration, avec Tsuda, depuis plusieurs années. Elles pouvaient donner à comprendre ce qui avait caractérisé leur enfance, sur fond des pratiques de leurs parents s'inspirant des observations de Tsuda (et à travers lui de Noguchi), ce qu'elles en retenaient à présent qu'elles étaient adultes. Savoir ce qu'elles retiraient de cette forme d'éducation, ce qui les avait formées selon elles, et à travers quelles pratiques, ne pouvait qu'ajouter à l'éventail documentaire de la recherche et enrichir mes analyses, indirectement. Qui plus est l'une d'elles est devenue mère. Elle pouvait raconter, lors d'un autre entretien, comment elle le vivait et ce qu'elle reprenait, ou non, de son passé. Ce sont ainsi trois générations qui s'inscrivent dans un continuum concernant ces pratiques inspirées du *seitai*. Les observations de cette femme, Morgane, couplées à celles issues de son père, et celles de sa sœur, auraient pu donner lieu à une recherche à part entière, de l'ordre de la monographie familiale. Rien n'exclut ce prolongement pour une autre recherche. Je fis le choix ici de ne pas les différencier des autres parents.

Ce terrain a ainsi plusieurs vécus, qui s'inscrivent dans la durée, et dans diverses pratiques, dont celles affiliées à I. Tsuda, que je partage, avec ce lieu de référence que peut symboliser le dojo. Il va donner lieu à des témoignages, des récits de formation des parents, des observations des enfants, délimitant une sphère de pratiques communes et en même temps singulières, que l'on abordera dans la seconde partie.

II.2. Cadre théorique : un jardin anglais

Plus qu'un cadre théorique posé dès avant la recherche, fondations inébranlables d'une construction sur plan, c'est un tissage progressif d'éléments théoriques, apparus à mesure que s'identifiaient des catégories dans l'analyse de mes rencontres avec parents et enfants et s'affinait la problématique, qui a permis d'élaborer cette réflexion.

Un angle de vue qui suppose une lecture du particulier, porteur d'un universel mouvant, en constante réélaboration, dans une recherche inductive, au sens premier de « induire », être conduit "in", à l'intérieur. Une lecture de l'intérieur d'une réalité a priori insaisissable qui viendra juste en partie se dévoiler, sans qu'il y ait appropriation, définition, saisissement mais accès à une intelligence relative de ce réel vécu par les familles un moment altéré par la recherche.

II.2.1. Epistémologies croisées, phénoménologies communes

D'emblée, comme on l'a vu (chap. 1), je m'inscrivais dans un courant épistémologique donné, et des démarches, héritées de mes formations universitaires et de ce que je peux qualifier de philosophie pratique, la maïeutique héritée de Socrate, et de ce dojo où s'éprouve une sensibilité à travers les pratiques, guidées par les autres et les lectures. Dont celles de deux grandes figures toutes deux traductrices de philosophies pratiques issues des sagesse asiatiques, aussi bien taoïste que hindouïste, en premier lieu I. Tsuda (lié aux pratiques considérées ici), mais aussi J. Krishnamurti, porteurs d'une conception non dualiste de nos existences qui dégagent du sens non pas tant d'un savoir savant mais d'une connaissance du vivant (sans pour autant que cette dernière exclue la première, au contraire, mais elle la met à son service).

II.2.1.1. Une entrée dans le concret et l'intelligence des choses

Ma démarche est marquée par une épistémologie qui s'imprègne de la notion de moment lefebvrien, des travaux sur le quotidien, et de la recherche phénoménologique faisant place à notre dimension sensible, plutôt que cognitive. Et ce, à travers la relation à l'existence et à l'autre, dans ce que la lecture phénoménologique de Levinas peut en proposer. Avec pour intention d'être, comme y engage le philosophe, présent auprès des choses « sans illusion, sans rhétorique, dans leur vrai statut, le sens de leur être » où répondre à la question « “comment est ce qui est, que signifie qu'il est” » (Levinas, *in* Monnet, 2015, p. 54). La phénoménologie conçue comme « allant vers le concret (...), une recherche du “comment” » et non du pourquoi d'une supposée essence, dans une attention « à ce qui apparaît, à ce qui se montre de la chose » (Monnet, 2015). Une mise en lumière par une philosophie qui se veut « un retour aux choses même, à la richesse du réel et bien plus encore à la diversité des approches [*laquelle*] fait partie intégrante – elle en est constitutive – de la recherche phénoménologique : faire œuvre de phénoménologue, c'est être présent auprès des choses », rappelle la philosophe et théologienne M. Monnet qui y voit (et c'est pour cette raison que je convoque ici cette philosophie) « une sorte de réponse “méthodologique” à l'esprit de système qui tend à enfermer le réel dans une seule approche » (ibid., p. 53).

Cette lecture de Levinas nous ouvre à ce qui sera ici mon point de vue, à savoir une prise en compte de l'implicite dans la relation au réel, laquelle contribue à ce qu'elle nous échappe (ibid., p.76)¹⁵³. Cette reformulation de la relation à l'autre comme « religion », avec un autrui tout à la fois « objet de compréhension (...) et interlocuteur » (Levinas, 1953, p.198) nous affecte sans que pour autant on sache le laisser être, suggère-t-il dans sa mise en question de l'ontologie, où il conclut cependant avec cette formule puissante « L'humain ne s'offre qu'à une relation qui n'est pas un pouvoir » (ibid., p. 203).

Une relation à l'autre, une présence d'autant plus au cœur de l'être et de « l'étant » (Heidegger) – dans cette philosophie de l'existence –, qu'elle s'incarne ici, revisitant l'approche du corps que Merleau Ponty a pu suggérer comme brèche dans nos représentations. Toutes lectures du réel, parallèles à celles de Tsuda, qui entrent en résonance et permettent de proposer ici des repères de lectures dans une intelligence des choses où je tente de m'inscrire. Que Levinas constitue ainsi :

« L'apport essentiel de la nouvelle ontologie peut apparaître dans son opposition à l'intellectualisme classique. Comprendre l'outil – ce n'est pas le voir, mais savoir le manier ; comprendre notre situation dans le réel – ce n'est pas la définir, mais se trouver dans une disposition affective ; comprendre l'être – c'est exister. » (ibid., p. 195).

¹⁵³ « La conséquence en est que le sujet ne peut jamais englober ce qui est contenu par l'objet de sa connaissance » (Monnet, ibid., p. 76). Le fait que quelque chose échappe à nos représentations suppose la « réduction phénoménologique », ce qui suppose une conscience « non intentionnelle » (ibid., p. 80).

L'intelligence des choses se trouve ainsi non pas dans une théorie mais dans un engagement, une implication (ibid)¹⁵⁴ pourrait-on dire au sein du monde et dans un quotidien où on laisse « des traces »¹⁵⁵ :

Ainsi « tout l'homme est ontologie. Son œuvre scientifique, sa vie affective, la satisfaction de ses besoins (...), sa vie sociale et sa mort articulent, avec une rigueur qui réserve à chacun de ces moments une fonction déterminée, la compréhension de l'être ou la vérité. (...) Ce n'est pas parce qu'il y a l'homme qu'il y a vérité [mais] parce que l'être est intelligible. » (ibid.)

Cette phénoménologie n'est pas rupture avec l'intelligence des actes : c'est l'acte même qui offre son intelligence en même temps qu'il est réalisé, dans sa « transitivité du comprendre » (ibid., p. 194).

II.2.1.2 Une épistémologie entre taoïsme et pragmatisme chez Tsuda

Dans les postulats de I. Tsuda, sur lesquels se fonde la démarche des parents mobilisés pour cette recherche, pas de mysticismes désincarnés dans un imaginaire actuellement friand d'exotismes transcendants (pléthore dans les mouvances *new age*). Ils reposent sur une longue tradition ancrée dans le taoïsme, avec des inspirations shintoïstes, certes, faisant référence à ces « kami » (sorte de dieux intermédiaires) et aux éléments de l'univers (un univers imaginaire pas si éloigné de ce que fut le nôtre), dans cette symbolique des multiples dimensions de la vie (eau, terre, feu), et dans ce non-dualisme (que le symbole cosmologique du yin et du yang mêlé incarne), dont la dynamique serait voisine, si l'on en croit des historiens médiévaux tel que J. Baschet, à celle encore présente dans le christianisme prégrégorien (Baschet, 2008)¹⁵⁶. Des postulats exogènes à notre culture, et cependant connus par le passé, repérables dans ces mouvements de fond pareils à ceux de l'océan, au sein de ce second temps quasi immobile de l'histoire (F. Braudel, 1949, p. 14¹⁵⁷).

Ces notions exogènes, même si elles ont attiré depuis un siècle nombre d'intellectuels, scientifiques, thérapeutes, artistes en Occident, peuvent sembler difficiles à traduire pour nos esprits habitués depuis la Renaissance à séparer le mental du corps, et encore peu enclins à écouter les relectures du cartésianisme, proposées par exemple par cette entrée dans la vie par la perception que suppose la phénoménologie. Et avec elle la gestalt¹⁵⁸, introduisant une conception de l'homme non plus clivante et clivée, spectateur de l'espace et du temps, mais entièrement intégré à cette « forme » qu'il crée lui-même selon ce qu'il est et ce qu'il fait. Dans cet « a priori » du corps de la phénoménologie de la perception où nous introduit Merleau Ponty¹⁵⁹ et cette « attention et vigilance » auxquelles nous conduit N. Depraz (2014).

¹⁵⁴ « Tout cela indique (...) une rupture avec la structure théorétique de la pensée occidentale. Penser ce n'est plus contempler mais s'engager, être englobé dans ce qu'on pense (...) » (ibid. p. 195).

¹⁵⁵ Levinas prend un acte, bouger la chaise, qui va supposer rayer le parquet, plisser sa manche : « l'acte n'a pas été pur, j'ai laissé des traces. (...) Nous sommes ainsi responsables au-delà de nos intentions » (ibid.).

¹⁵⁶ Depuis son ouvrage *L'iconographie médiévale* (2008), J. Baschet postule une conception de la personne médiévale non pas dualiste (vision réductrice selon lui d'un corps mauvais prison d'une âme) mais dans une « dualité non dualiste », supposant une recherche d'une articulation positive entre corps et âme, cette union étant supposée nécessaire au salut ; « (...) cette idée d'une articulation non dualiste du spirituel et du corporel me semble être un élément central pour comprendre la société médiévale », expliquait J. Baschet lors d'un entretien avec G. Puma, « Pour l'iconographie : entretien avec Jérôme Baschet », juin 2008, nonfiction.fr Consultable sur le Net : http://www.nonfiction.fr/article-1248-pour_l'iconographie__entretien_avec_jerome_baschet.htm

¹⁵⁷ Dans sa distinction « dans le temps de l'histoire, d'un temps géographique, d'un temps social, d'un temps individuel », F. Braudel (1^{re} éd. 1949), *La Méditerranée et le Monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, A. Colin, p. 14.

¹⁵⁸ Une théorie dont F. Pearls s'inspirera pour créer cette thérapie humaniste, ayant une vision holistique de l'homme et de la vie en général, nommée *gestalt therapy*.

¹⁵⁹ Pour Merleau-Ponty le corps est non seulement « un espace expressif parmi tous les autres [mais] l'origine de tous les autres, le mouvement même de l'expression, ce qui projette au dehors les significations en leur donnant un lieu, ce qui fait qu'elles se mettent à exister, comme des choses, sous nos mains, sous nos yeux (...). Le corps est notre moyen général d'avoir un monde. Tantôt il se borne aux gestes nécessaires à la conservation de la vie, et corrélativement il pose autour de nous un monde biologique ; tantôt, jouant sur ces premiers gestes et passant de leur sens propre à un

Des conceptions d'autant moins étrangères qu'elles sont réactualisées par des ouvrages de scientifiques, philosophes ou thérapeutes prônant la méditation et la vie en pleine conscience comme pratiques laïques, et cependant spirituelles, permettant de développer des capacités humaines, comme l'altruisme. On retrouve parmi eux aussi bien le biologiste chilien Varela dont le bouddhisme introduisit des questionnements scientifiques qui firent par la suite des émules, comme sa disciple C. Petit-Mengin, et son livre sur l'intuition, ou plus près de nous les phénoménologues comme N. Depraz s'interrogeant sur *Attention et Vigilance* (2014) de ce rôle que peut jouer la phénoménologie en cette époque croyant conquérir l'ubiquité par la démultiplication des outils de communication mais qui perd toute attention. Selon Depraz, la phénoménologie peut jouer un rôle charnière pour repenser l'attention en en faisant une expérience d'ouverture au monde davantage qu'un état mental interne. D'autant qu'elle apporte quelque chose d'inédit : une éthique de l'attention, qui réforme celle-ci en «vigilance» ».

Parmi ces promoteurs de cette vie en pleine conscience, on retrouve aussi des philosophes comme F. Lenoir, prônant la « sagesse de la joie » comme art « d'accomplissement de soi » :

« J'aimerais proposer ici une voie d'accomplissement de soi fondée sur la puissance de la joie. Une voie de libération et d'amour, aux antipodes du bonheur factice proposé par notre culture narcissique et consumériste, mais différente aussi des sagesse qui visent à l'ataraxie, c'est-à-dire à l'absence de souffrance et de trouble. Pour ma part, je préfère une sagesse de la joie, qui assume toutes les peines de l'existence. Qui les embrasse pour mieux les transfigurer. Sur les pas de Tchouang-tseu, de Jésus, de Spinoza et de Nietzsche, une sagesse fondée sur la puissance du désir et sur un consentement à la vie, à toute la vie. » (Lenoir, 2015).

Cet homme qui a accueilli dans son émission *Les racines du ciel* (sur France culture) toutes les sagesse du monde a pu approcher ce qui n'est ni bonheur factice ni ataraxie mais accueil de la vie, dans tous ses états, et que l'on retrouve dans ce qui imprègne la philosophie des livres d'I. Tsuda. Cet ancrage dans la pratique, au quotidien, et par le quotidien, dont témoignent les rencontres relatées par le penseur taoïste Tchouang tseu.

Autres penseurs occidentaux s'appropriant ces notions « exogènes » : F. Jullien, interprétant les philosophies chinoises pour mieux comprendre les nôtres et « nourrir sa vie », ou encore le scientifique M. Ricard qui veut « laïciser l'acte de méditer » – qu'il définit comme étant « tout simplement l'entraînement de l'esprit » – et avec lui, le thérapeute C. André prônant la posture de « pleine conscience ».

Mais cette familiarité peut prêter à confusion. Nous ne sommes pas avec I. Tsuda (et ses émules) dans une méthode pour trouver le bien-être ou autre « mieux vivant ». Un savoir à acquérir dans un livre donnant des clés pour réussir. Avec une instrumentalisation des pratiques pour mieux réussir ce qui ressort des mêmes organisations qui seraient enfin gérables autrement. Ce seront les séances de *tai chi* ou de méditation à l'école pour mieux vivre l'école¹⁶⁰, ou, dernière en date, le *Modèle du leader positif*, livre de recettes « inédites » selon son auteur Y. Le Bihan, « parrainé » par M. Ricard, pour « bâtir l'entreprise positive » proposant « d'équiper les leaders de compétences et d'outils révolutionnaires pour transformer leurs collaborateurs en agents du changement positif ». Une « révolution » se basant sur trois disciplines « porteuses » : neurosciences cognitives, psychologie positive, pleine conscience.

Avec I. Tsuda nous sommes surtout dans l'incarnation, la matérialisation des phénomènes de la perception, une philosophie que l'on pourrait qualifier de pragmatique, si cette analogie, ou ce nouveau voisinage – que les méthodes de comparatisme anthropo-historique de J. Baschet (inspirées de Descola) incitent à concevoir –, peut être autorisée. Je ne propose ces recherches de

sens figuré, il manifeste à travers eux un noyau de signification nouveau : c'est le cas des habitudes motrices comme la danse » (Ponty, 1945, p. 171).

¹⁶⁰ On retrouve cette notion d'éducation spirituelle dans la thèse de P. Filliot (2007).

liens et de différenciations que pour tenter de faire comprendre ce que le lecteur ne peut éprouver, d'une part puisqu'il ne pratique ni l'aïkido ni le *katsugen undo* dans cette Ecole, d'autre part, qu'il n'est pas non plus immergé *a priori* dans ces modes de pensée que Descola qualifie d'analogiques. Car ce que Tsuda écrit s'incarne dans une pratique régulière, laquelle favoriserait le retour de capacités oubliées, notre « nature », qui nous permettrait d'agir selon nos besoins, nos désirs et non nos idées (ou idéaux).

Aussi cette forme de philosophie pratique ou pratique philosophique portée par Tsuda peut-elle se comprendre en la reliant à ce que l'on suppose être le pragmatisme, si on le définit « comme une doctrine selon laquelle la vérité est une relation entièrement immanente à l'expérience humaine » (Masquelier-Savatier, 1926, rééd. 1993).

Certes, le pragmatisme s'origine dans le transcendantalisme américain caractérisé par « un certain mysticisme moral et par la tendance à unir l'individuel et l'universel »¹⁶¹ (Larousse). Cependant, son promoteur, Emerson, avait bien fait de la confiance en soi un élément fondamental pour l'épanouissement de l'être, développant le concept de *self reliance*, capacité de chacun, à partir de sa propre expérience, d'évaluer ce qui est bon pour lui. Et son disciple Thoreau semble au cœur de ce pragmatisme puisque l'on trouve avec lui plutôt qu'une opposition nature/culture la possibilité, voire nécessité, d'établir une relation entre l'homme et le monde, ancrée dans l'expérience que chacun en a. Leurs considérations resteront cependant plus du domaine éthique et politique, la *self reliance* portant Thoreau à prôner la désobéissance civile quand les règles sociales contredisent cette éthique, alors que Tsuda semble éviter toute considération sociale, sa démarche se plaçant sur la dimension de l'être, de l'étant, et non du votant. Avec une démarche qui modifie en marchant ce qui se vit et non l'inverse.

On pourrait rapprocher cette posture de celle dont P. Goodman qualifie les anarchistes, celle de millénariste, non pas au sens d'un courant attendant un changement utopique mais vivant déjà comme si cet état existait, en puisant en lui-même ce qui peut le constituer tel qu'il se comprend en respectant sa nature, donc sa liberté. Ainsi l'exprimait un spécialiste de P. Goodman :

« Dans son *May Pamphlet* (1945), il décrit les libertaires non comme des utopistes mais comme des millénaristes : le but des millénaristes n'est pas de rechercher un état des choses qui n'existe pas (*l'utopos*) mais de vivre la vie comme si on vivait déjà dans cet état recherché. Le millénariste puise maintenant "dans la force naturelle qu'il a en lui-même" la capacité de vivre en nature et en liberté. C'est un anarchisme qui est fondé non sur l'idée de liberté mais sur celle d'autonomie. Dans ce même texte il dira qu'il faut se démarquer d'un état de chose avec lequel on n'est pas d'accord, pour défendre son autonomie et la possibilité d'être un constructeur véritable de la société où l'on vit. La philosophie de l'ici et maintenant de la Gestalt sera, chez P. Goodman, un aspect clé de sa façon de penser la communauté. » (Espejo, 2014)

Tsuda, au même titre qu'un pragmatique critique tel que P. Goodman, montre à quel point nos organisations sont des choix. Et que ces choix (et donc ces organisations) peuvent être reconsidérés. Non pas au nom d'une énième idéologie, mais en partant de soi, de son quotidien, et de cet « involontaire » qui nous fonde. R. Espejo poursuit :

« Ce que P. Goodman écrit nous conduit à considérer l'organisation de la société comme un choix, une possibilité parmi d'autres. Le pragmatisme utopique de P. Goodman nous invite à prendre une position personnelle et à agir vis-à-vis de la réalité de tous les jours. C'est en partie pour cela que Bernard Vincent – qui a fait connaître P. Goodman en France dans les années soixante-dix – nous parle de ses livres en utilisant l'expression « des livres action ». Il faut avoir un esprit clair, lucide, pour voir comment ce qui est instauré ne relève pas forcément de la façon la plus logique ou la plus efficace de faire les choses. »

Mais là où I. Tsuda présente un parcours spécifique c'est en ce qu'il propose un cheminement qui passe par le corps et le développement de la sensibilité, pour retrouver ce qui nous constitue. Et alors agir non

¹⁶¹ Définition du Larousse. Consultable sur le net :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/transcendantalisme/79072>

pour une idée mais parce qu'on est agi en ce sens, ayant recontacté ce qui fait sens, le désir, et le spontané qui l'accompagne, pour vivre dans une connaissance de soi garant de la liberté.

II.2.2. La maison anthropologie

L'anthropologie par son mode d'approche a priori ouvert à l'interculturel sera mon cadre de référence. Une anthropologie dans la mesure aussi où elle est point de rencontre entre questions philosophiques et dimensions empiriques, une posture de recherche particulière, semble-t-il, à la France (Descola, 2011, p. 23-40)¹⁶².

En tentant, je l'espère, d'objectiver le moins possible ce qui est ici le cœur de la recherche, à savoir pratiques et récits de moments éducatifs. Sur les pistes que les travaux sur l'éducation ont pu déjà bien explorer, comme avec Wulf et cette anthropologie de l'éducation (1999) caractérisée par historicité, pluralité, interculturalité, transdisciplinarité, critique, réflexivité. Dans une recherche critique comme le préconise Augé.

Plus avant, cette recherche se rattache à un courant de pensée et à une démarche anthropo-historique qui prend sa source, du moins s'alimente à la pensée de M. Mauss.

M. Mauss qui fut, curieusement, justement, l'un des « maîtres » d'I. Tsuda, philosophe dont nous nous réclamons, vient, depuis ma formation en histoire, alimenter (comme pour des générations d'étudiants) ma réflexion et me fournir des outils pour ma réflexion.

Il est finalement bien avant E. Morin un philosophe systémique, un promoteur de la pensée complexe. Il est aussi avant H. Lefebvre et juste après K. Marx un penseur de l'homme total.

II.2.2.1. Anthropologie du corps

Le sujet de cette recherche, centré dans une question fondamentalement existentielle, s'ancre sur le terrain du corps, que l'anthropologie a interrogé, principalement concernant les cultures exotiques. En effet, les clés anthropologiques sont à chercher dans le corps, disait Mauss.

M. Mauss dans son invitation à comprendre dans les techniques du corps une forme de langage universel à décrypter, donnait déjà des pistes sur l'inscription corporelle du social et l'influence prégnante du quotidien dans nos compétences. Il relatara ainsi ce vécu de soldat, incapable de s'asseoir, donc de se reposer, sans ustensile, quand celui élevé sans chaise, sait, depuis l'enfance (tout enfant adopte « normalement » cette position observe-t-il), rester accroupi dans la détente (Mauss, 1934, p.13)¹⁶³ : « La façon de s'asseoir est fondamentale. Vous pouvez distinguer l'humanité accroupie et l'humanité assise » (Mauss, 1934, p.18). Dans un même ordre d'idée supposant une distinction fondamentale entre deux formes d'être au monde (« accroupie » ou « assise »), il mettra

¹⁶² « Nombre d'anthropologues français ont eu une formation philosophique et, tout en manifestant un respect absolu pour la dimension empirique, ethnographique, de la discipline, ils ont tendance à poser des questions qui sont moins issues de généralisations inductives à partir des données, qu'informées par des problématiques philosophiques, sur la nature de la connaissance, de la fonction symbolique, de l'institution de la société, etc. Bref, on peut dire que l'anthropologie en France, c'est la philosophie avec des gens dedans, selon la formule de Tim Ingold, je crois, et de plus en plus, pas mal de non-humains aussi. » Descola P., « Entretien avec Philippe Descola », *Cahiers philosophiques* 4/2011 (n° 127), p. 23-40.

¹⁶³ « L'enfant s'accroupit normalement. Nous ne savons plus nous accroupir. Je considère que c'est une absurdité et une infériorité de nos races, civilisations, sociétés. Un exemple. J'ai vécu au front avec les Australiens (blancs). Ils avaient sur moi une supériorité considérable. Quand nous faisions halte dans les boues ou dans l'eau, ils pouvaient s'asseoir sur leurs talons, se reposer (...). J'étais obligé de rester debout dans mes bottes, tout le pied dans l'eau. La position accroupie est, à mon avis, une position intéressante que l'on peut conserver à un enfant. La plus grosse erreur est de la lui enlever. Toute l'humanité, excepté nos sociétés, l'a conservée. » (Mauss, 1934, p. 13)

l'accent sur les techniques en lien avec le maternage et à quel point il serait vital de vivre au contact de la mère sa petite enfance :

« L'histoire du portage est très importante. L'enfant porté à même la peau de sa mère pendant deux ou trois ans a une tout autre attitude vis-à-vis de sa mère qu'un enfant non porté ; il a un contact avec sa mère tout autre que l'enfant de chez nous. Il s'accroche au cou, à l'épaule, il est à califourchon sur la hanche. C'est une gymnastique remarquable, essentielle pour toute sa vie. Et c'est une autre gymnastique pour la mère que de le porter. Même il semble qu'il y ait ici naissance d'états psychiques disparus de nos enfances. Il y a des contacts de sexes et de peaux, etc. » (Mauss, 1934, p. 16)

Aussi peut-on comprendre qu'il préconisait ces recherches sur les techniques du corps non seulement pour mieux connaître l'homme mais, semble-t-il, pour lui donner les éléments de compréhension de ses intelligences (ces « techniques du corps »), ses besoins, et contribuer à renforcer ce qu'il nommait « l'efficacité » de nos « dressages ».

Afin d'entrer plus avant dans ce domaine, ce seront essentiellement grâce aux questionnements du sociologue Le Breton, mais aussi par les recherches très étendues des neurosciences et leurs hypothèses qui ne cessent de dépasser les idées reçues (dont celle persistante d'un humain dont le cerveau maîtriserait, tel un ordinateur, chaque action), comme celles de Damasio et ce rôle de la conscience dont il semble désormais, comme l'imaginait déjà James, qu'il faille en inverser les termes, ou encore Ameisen et cette intelligence cellulaire qui suppose une régulation interne, cette « sculpture du vivant » (Ameisen, 1999), supposant une vitalité suffisante tout aussi bien pour que les cellules se régénèrent ou qu'elles décident leur « suicide » programmé.

Dans cette approche de la relation sensible, les travaux de recherche en Sciences de l'éducation qui seront évoqués sont principalement liés à des démarches à visée thérapeutique, essentiellement autour de la pratique formalisée par Danis Bois, la psychosomatopédagogie. Ils empruntent également une posture épistémologique inspirée de la phénoménologie, avec des tonalités gestaltistes, et leurs pratiques sont issues des sciences kynésiologiques. C'est à côté des pistes qu'ils ont ouvertes (à côté, et non aux côtés, dans la mesure où ma recherche ne vise pas la validation scientifique d'une méthode thérapeutique), aussi bien dans la relation du corps et des histoires de vie, que dans le domaine de l'intelligence des sens que j'ai pu élaborer mes méthodes et mes analyses.

D'autres recherches centrées sur cette relation au sensible semblent rares, et quand elles ne sont pas thérapeutiques, elles seront pédagogiques, avec les travaux de thèse sur le terrain de la maternelle, dont celui soutenu par Line Lécot, supposant l'écoute sensible comme une attitude favorisant l'accueil et la prise en compte d'un collectif d'enfants (Lécot, 1997).

Les thèses d'A. Verdiani (2008), sur l'éducation à la Joie, ou P. Filliot (2007), mais aussi les travaux de B. Traversi, dont l'enseignement universitaire reprend les dimensions philosophiques, spirituelles et formatrices de l'aïkido dont il fait son art, ouvrent quelques passerelles entre art pédagogique et art de la relation sur un plan plus enclin à court-circuiter l'intellect pour solliciter ce que des notions, que l'on peut définir par le terme générique d'intuition, permettent de connaître, à travers une pratique corporelle continue.

Là, tout autant avec l'écoute sensible prônée par R. Barbier (surtout en formation d'adultes), sollicité dans cette recherche, on reste à la marge quant à la notion de dialogue sensible que nous tenterons de cerner à travers les témoignages des parents ici, dans ces échanges réciproques où l'interaction sur le plan sensible est éprouvée sur une dimension qui n'est pas vectorielle (un donneur et un destinataire) mais circulaire et réflexive. Mentionner ces recherches permet d'ajuster les différences, et de mettre en valeur ce qui peut les caractériser ici.

En effet, en mettant au centre du terrain de recherche « la question de l'expérience sensorielle », on rejoint ce champ en construction qui suppose « d'ethnographier les sens », conduisant « autant à interroger la théorie de la connaissance du sujet individuel que l'anthropologie et son projet

comparatif des univers sensoriels culturels » (Bossé, 2015). Dans cette perspective d'anthropologie sensorielle, les recherches constatent que

« La part cognitive de l'individu se trouve finalement revue à la baisse, replacée dans une expérience de l'être vivant et repensée dans les relations engagées avec le monde : "les sens ne véhiculent plus des modes de pensée (...), ils ne sont plus compris comme des canaux qui altèrent l'information sur soi et le monde qu'ils transportent, mais comme des formes d'être avec le monde, qui préexistent à toute pensée du sujet et de l'objet" » (Candau & Colon, 2014, p. 96)¹⁶⁴.

II.2.2.2. Anthropologie de l'enfance

C'est aussi dans la lignée de Mauss, que l'on accordera, on l'a abordé (chap. 1), les « détails » qui font l'éducation de l'enfant, comme des éléments essentiels dans sa vie, dans une recherche qui va ainsi s'inscrire dans cette anthropologie du nourrisson préconisée par A. Gottlieb (on l'a vu) où cette « gymnastique (...) essentielle » tiendra une grande place dans le recueil des pratiques éducatives abordées dans cette recherche (en partie 2).

En effet, interrogés sur leur éducation au quotidien, beaucoup de parents (comme on le verra en partie 2) reviendront sur les premiers moments, vécus comme la base de cette forme d'éducation.

Reste à noter que l'enfance, en tant que tel est encore peu explorée, en anthropologie comme en sociologie, si ce n'est comme une « minorité », faisant de l'enfant le « colonisé perpétuel » (Sirota, 2006, p. 20). Observé, l'enfant peut l'être, certes, mais la plupart du temps il est vu sous l'angle de l'adulte à venir. Ainsi l'anthropologue J. Delalande constate-t-elle à quel point ce domaine de l'enfance reste « peu exploré en anthropologie » (2001, Introduction), les travaux des chercheurs « dans des pays exotiques » s'intéressant « avant tout de la manière dont on fait de l'enfant un adulte (...), ils l'abordent dans son devenir, en tant qu'être incomplet, immature, à construire, à éduquer. (...) De même « les sociologues constatent l'émergence tardive d'une sociologie de l'enfance ».

La littérature sur la petite enfance est essentiellement le fait de psychologues, psychanalystes, pédiatres. Ce sont donc les thèses en psychologie du développement et en psychanalyse qui seront abordées ici, avec aussi les critiques qu'elles génèrent. L'anthropologie du nourrisson reste un champ à explorer auquel j'espère cette étude pourra contribuer.

Dans le prolongement de ces recherches, je découvrirai un courant de psycho-anthropologie grâce aux travaux de H. Stork, dont les éléments d'analyse feront sens ici. Ses modes d'observation rappellent ce que préconisait, sur un autre champ, la psychanalyste E. Bick. Ses allers retours entre pratique et théorique sont parallèles aux miens. Elle sera l'une de mes uniques sources concernant le cœur de ma recherche sur le plan anthropologique du moins. Formée en tant que psychiatre et anthropologue, son étude comparée de deux modes de maternage pose des analyses qui font écho aux miennes.

A côté de ces références anthropologiques, je ferai d'ailleurs appel, compte tenu de l'éventail de recherches en cours sur la petite enfance qui y ont été menés, aux travaux des professionnels abordant le sujet sous l'angle de la psychologie, de la psychanalyse, de la pédiatrie, que l'on retrouvera, comme D. Stern, ou encore C. Dolto-Tolitch, à mesure de l'avancée des analyses de la partie suivante.

Ceux du médecin anthropologue B. Tillard, découverts en chemin également, me permettront de comparer nos difficultés à « enquêter dans les familles » (2003) et m'accompagnera dans son

¹⁶⁴ L'architecte et géographe A. Bossé (2015) cite ici l'ouvrage collectif : J. Candau, P.-L. Colon (dir.), (2014), *Ethnographier les sens*, Paris, Pétra, p. 96.

approche anthropologique du fœtus ou son questionnement sur le vécu de familles « face à la naissance ».

Reprenant ce dont convenait Mauss, à savoir en quoi nos actes sont traversés par toutes ces dimensions et physiologiques et psychologiques et anthropologiques.

« Ce qui ressort très nettement de celles-ci, c'est que nous nous trouvons partout en présence de montages physio-psycho-sociologiques de séries d'actes. Ces actes sont plus ou moins habituels et plus ou moins anciens dans la vie de l'individu et dans l'histoire de la société. » (Mauss, 1934, p. 23)

II.2.2.3. Anthropologie du quotidien et de l'imaginaire

Aborder la recherche d'éducation familiale suppose s'intéresser au quotidien et donc entrer dans cette notion transversale (le quotidien) dans une sociologie qui donne toute sa place au particulier, au familial, à l'intime dans un espace-temps qui s'ouvre plus à l'individuel, au familial qu'à l'organisation ou à l'institution (même si l'environnement en est tissé), créateur de liens et de dispositifs accompagnant une écoformation (dans cette formation réflexive de l'ego et de l'eikos) en devenir.

Une sociologie où s'inscrit ce cadre, cet espace et ce temps de formation de l'autodidacte (ici, dans cette recherche, parent et enfant), tel que H. Bézille pouvait l'annoncer :

« La sociologie contemporaine peut contribuer à une meilleure compréhension de cette place de l'autodidaxie dans la vie quotidienne. Elle nous invite à revisiter nos conceptions du sujet dans ses rapports à la société et à ses groupes de référence : ni un sujet entièrement dépendant des institutions comme a pu le décrire la sociologie classique, ni un sujet contraint à une autonomie individuelle radicale, mais plutôt un sujet pris dans un réseau d'interdépendances, dans des configurations sociales potentiellement "autoformatives". » (Bézille, 2003, p. 105)

Un quotidien qui devient le terreau d'une formation de chacun, sans nécessaire volonté, anticipation, dans l'implicite, souvent, et cependant lieu d'apprentissage. Ainsi poursuivait H. Bézille :

« Un exemple de cette interdépendance nous est fourni par les relations ordinaires dans la vie de tous les jours : apprendre " en faisant " seul ou avec les autres, a toute sa légitimité dans les espaces " d'entre-soi " protégés d'un contrôle social élargi. L'anthropologie de la vie quotidienne, en nous éclairant sur la fonction instrumentale mais aussi symbolique de nos activités les plus ordinaires, apporte également un balisage utile pour comprendre le statut de l'autodidaxie dans la vie quotidienne. » (Bézille, *ibid.*)

Une anthropologie qui fréquente le quotidien et avec lui s'ouvre à ses fluctuations, ses mouvements, dans une posture compréhensive, fût-elle jugée ascientifique, qui prenne en compte la dimension de l'humain, comme le supposait D. Bertaux :

« (...) prendre en compte la charge d'humanité contenue dans tout témoignage sur l'expérience vécue éloigne certes la sociologie du modèle des sciences exactes, mais la rapproche de l'histoire de l'anthropologie sociale tout en renforçant sa vocation démocratique » (Bertaux, 1997, 2005, p. 120).

Un particulier qui s'incarne dans un courant humaniste porté, on l'a vu, par le courant sociologique des histoires de vie, et son volet éducation et formation, avec G. Pineau et J.-L. Le Grand, ou encore l'approche transversale, sensible de R. Barbier.

Ces existences au quotidien, dans sa singularité et sa « banalité », sont ancrées en même temps dans une destinée collective et une histoire de longue durée où se lisent les sédiments d'imaginaires communs que l'on tentera d'aborder en reprenant à notre compte la posture introduite par Jung et Bachelard qui réhabilitent l'imaginaire. Il s'agira, sur ce « trajet anthropologique » de s'inspirer des analyses de Durand pour comprendre le symbolisme imaginaire, en s'engageant dans une démarche qu'il voulait...

« ... résolument dans l'anthropologie ("passer par la médiation d'une psychologie et d'une culture" (Levi-Strauss, AS, p. 91) en donnant à ce mot son plein sens actuel – c'est-à-dire ensemble des sciences qui étudient l'espèce homo sapiens — sans (...) opter pour une ontologie psychologique qui n'est que spiritualisme

camouflé, ou une ontologie culturaliste qui n'est généralement qu'un masque pour l'attitude sociologiste (finalement tous deux) intellectualisme sémiologique ». (Durand, pp.37)

De cet imaginaire qui tisse cet « entre-savoirs » entre nos analyses du réels et nos vécus, un imaginaire convoquant une fois de plus le transdisciplinaire, un imaginaire terreau de notre raison, moteur de notre existence, vivant à l'insu et au plein gré de ce monde dont l'empreinte rationaliste a pu tenter de l'exclure.

II.2.2.4 Dans une « écologie des relations »

Dans cette posture anthropologique c'est chez P. Descola, que je trouverai des outils de compréhension englobant ma démarche, dans cette « écologie des relations » qu'il a fondée, au delà des débats nature/culture (Descola, 2005), opposition et convention sociales, donc culturelle, dans ce que l'on peut caractériser comme une forme d'anthropologie non dualiste, pris au sens ici où elle ne sépare pas en deux domaines distincts humains et non-humains, mais conçoit dans les modalités des relations non seulement celles existant entre humains mais aussi entre non-humains et humains.

Qui plus est, les quatre modes qu'il a recensés de nos approches du monde, naturaliste, animiste, totemiste, analogique, ne seraient pas à considérer comme relevant d'une ère géographique et culturelle mais pourraient relever d'une base psychique, et renverraient, postule-t-il, à une théorie de la nature humaine :

« ces systèmes d'inférences que j'ai développés dans *Par-delà nature et culture* – parce qu'au fond chacun des quatre modes d'identification, ce sont des inférences quant aux continuités et discontinuités entre les objets du monde –, ces inférences, chacun d'entre nous est capable de les faire à tout moment, sauf qu'on ne les fait jamais simultanément, et l'environnement culturel à l'intérieur duquel on a été socialisé fait qu'on va inhiber plutôt un type d'inférences et en privilégier un autre. Il me semble qu'il n'est pas impossible qu'il y ait une base psychique à cela » (Descola, 2011))

Même si, rappelle-t-il, « l'anthropologie n'a pas comme rôle de chercher des universaux : elle s'intéresse aux invariants » (Descola, 2011, p. 23-40), il va étudier cette nouvelle hypothèse ontologique (son objectif ayant été seulement anthropologique, explique-t-il), avec des chercheurs d'autres disciplines (Descola, *ibid.*)¹⁶⁵ pour comprendre comment on inhibe ces inférences, et à quel stade. « Un naturaliste, pour être efficace, doit inhiber ses inférences animistes ou totémistes, même s'il n'y parvient jamais complètement. Comment et à quel moment cela se produit-il chez des enfants européens ? » J'ajouterais à cette question : ne serait-il pas envisageable de privilégier un mode sans inhiber pour les autres ?

C'est donc dans cette acceptation d'une anthropologie admettant en chacun de nous, sans même qu'on en soit conscient, des modes d'identification au monde connaissant des discontinuités, avec ces interférences entre vision naturaliste ou animiste, par exemple, mais dans des contextes différents, et dans une prise en compte non dualiste des phénomènes que s'ouvre cette étude, c'est-à-dire dans un au-delà des oppositions entre nature et culture, pour une compréhension plus holistique finalement du monde.

Par cette vision holistique, on s'ouvre à une compréhension des relations qui va au-delà des clivages convenus, comme par exemple dans les notions de verbal et non-verbal, ainsi que les théoriciens de Palo Alto l'avaient explicité. Cette école de Palo Alto, à laquelle on fera largement

¹⁶⁵ « Ma position est qu'il faut, autant que possible, prendre en compte, s'informer, savoir ce qui se fait, en éthologie, en psychologie, en ergonomie, en biologie du développement, qui sont des sciences qui traitent de l'humain, qui abordent des dimensions de l'humain qui sont différentes de ce qu'étudie l'anthropologie sociale et culturelle, mais qu'on ne doit pas ignorer si l'on souhaite formuler des propositions un peu générales. » (Descola, *ibid.*, 2011)

référence, qui avait également mis en évidence l'importance du quotidien et de l'implicite dans nos habitudes culturelles. Un implicite présent au quotidien que P. Descola rappelle en ces termes :

« il faut aussi souligner que la plus grande part de nos habitudes culturelles “va sans dire” pour reprendre l'heureuse formule de Maurice Bloch. Le langage, à tout le moins une attitude propositionnelle, n'y joue qu'un rôle très secondaire. C'est le cas pour les scénarios répétés qui tissent notre vie quotidienne d'habitudes inconscientes, mais c'est aussi le cas pour toutes ces attitudes réflexes qui définissent l'ethos d'un collectif pour ceux qui l'observent. » (Descola, *ibid.*, p.23-40).

II.2.3. Entre éducation et formation, des notions transverses

L'épistémologie de la formation sera également invitée dans la mesure où (comme précisé chap. 1) l'on fait l'hypothèse ici que ce « devenir parent » est potentiellement un apprentissage transformateur. Certaines notions reviendront, faisant appel aux cadres de l'éducation comme à ceux de la formation, qu'il me semble utile de préciser dans des définitions sommaires. Sachant que leur utilisation dans la recherche précisera, a priori, leur sens à mesure de leur usage.

Enfin, comme il a été évoqué plus haut, les notions définies dans ce domaine seront utilisées selon les acceptions empruntées aux spécialistes ou auteurs de ces notions.

II.2.3.1. Une trilogie réflexive : autodidaxie, autoformation, écoformation

On ne cherchera pas ici à concevoir des dispositifs pour soutenir la formation de parents mais on tentera d'observer leur autoformation avec leur enfant, ce qu'ils mettent en place comme stratégies autodidactes, et comme accompagnements à l'autoformation de leurs enfants, comment s'opèrent ces auto et écoformations.

Les concepts d'autoformation et d'autodidaxie sont polymorphes. Ces notions nous faisant bien pénétrer dans une « galaxie » (Carré, 1996, CUEEP, et GRAF, 2000)

Au point que T. Ducrot, qui y consacra une grande partie de sa thèse, ne trouve pas pour autant un sens commun. La question ici n'est pas d'ajouter une nouvelle occurrence à ces notions déjà très investies. Je les utiliserai donc ici au sens que H. Bézille leur attribue, à savoir, pour l'autodidaxie :

« une certaine manière de se former, de façon informelle, seul, en groupe ou en réseau, en dehors des institutions éducatives, qui n'est pas guidée ni structurée de façon externe par des programmes, et n'a pas pour finalité de donner lieu à un diplôme. C'est une manière de se former aussi bien à travers les ressources de l'expérience et de l'action, que dans le recours à des savoirs déjà constitués. Cette définition n'exclut pas que l'autodidaxie soit utilisée de façon « souterraine » à l'intérieur même des institutions éducatives et de formation. » (Bézille, 2003, p. 190).

Avec un contrôle de la personne sur ce dont il s'instruit, si l'on reprend la définition de P. Galvani construite à partir de l'étymologie, qui renvoie aussi à la notion d'identité subjective avec le préfixe « auto », complétée ici par le terme *didaskein* : « s'instruire ».

« L'autodidacte est celui qui s'instruit lui-même, sans maître. Il ne s'agit plus ici de la totalité de la personne, mais de son instruction, c'est-à-dire de l'action de communiquer à quelqu'un des connaissances ; ce terme s'oppose en français au terme d'éducation, qui s'applique surtout au développement des habitudes de conduite... » (Lalande, 2010, p. 520).

Cette formation a également pour caractéristique son intentionnalité (Verrier, 1999)¹⁶⁶, ce que l'autoformation pourrait en revanche ne pas avoir.

¹⁶⁶ « L'autodidaxie est un acte apprenant où la dimension de l'intentionnalité est prépondérante, déterminante [...]. » (Verrier, 1999, p. 86).

Une synthèse de ces distinctions sera faite par T. Ducrot (2013, p. 43), en se référant à ses échanges avec H. Bézille :

« L'autodidaxie serait centrée sur l'idée d'acquisition de savoirs, au sens bancaire du terme, c'est à dire des produits, des biens culturels, des savoirs du patrimoine collectif que l'on va s'approprier comme la sculpture, la peinture, la musique, les langues étrangères. Alors que l'autoformation désigne plutôt la formation de la personne au sens large, global et existentiel. L'autoformation met en évidence une conception existentielle qui n'existe pas ou qui est rarement mis en avant dans l'autodidaxie. »

Il est également possible que même si le sujet de cette thèse interroge indirectement cette définition, elle ne suffise pas à étudier l'autoformation réciproque au sein de ces familles auprès desquelles seront recueillis des récits de pratique pour cette recherche.

Le concept d'écoformation permet ici d'introduire ce qui relie ces familles dans leurs autoformations réciproques : une écoformation telle que pouvait la définir P. Galvani :

« Le concept d'écoformation proposé par Gaston Pineau est né du paradigme d'auto-éco-organisation systémique d'Edgar Morin. L'auto-écoformation désigne ainsi la relation formatrice vital entre le sujet et son environnement physique et social. (...) Elle ouvre une « écologie de l'esprit » (Bateson) avec la réintroduction du sujet connaissant dans la connaissance. » (Galvani, 2014).

Bachelard avait mis en valeur cette forme de connaissance qui puise ses ressources dans la vie et dans l'imaginaire (mêlant ces quatre éléments eau, air, terre, feu). Des savoirs inédits à explorer (d'autant plus que nos vies traversent des crises environnementales), où l'on peut trouver, comme y invite P. Galvani de nouvelles réponses :

« Les publications sur l'écoformation explorent les nouvelles relations à l'environnement basée sur une reliance co-formatrice ¹⁶⁷. Les crises environnementales de l'« ère planétaire » nous imposent de *réapprendre comment vivre sur la terre*. Quels sont les savoirs d'écoformation qui émergent des situations inédites vécues ? (...) »

C'est cette forme d'autoformation qui se fonde aussi bien sur nos structures imaginaires que dans nos interactions avec le vivant, dans cette intrication du biologique et du culturel que nous tenterons de mettre en lumière dans les analyses des observations et entretiens de cette recherche.

II.2.3.2. Le couple éducation et apprentissage

Ainsi, donner la définition de l'éducation du point de vue de l'institution qui en a la charge, et des spécialistes œuvrant en son sein, serait, si l'on se réfère au dictionnaire ou à d'autres ouvrages de référence, le moyen de permettre d'adapter l'enfant à une société donnée. Cela suppose qu'elle distribue une moral, des notions civiques.

A cette définition convenue, j'ajouterai celle, critique, complexe, psychosociologique, donnée par Jacques Ardoino dans les *Avatars de l'éducation* (2000).

Du fait de sa multiréférentialité, elle englobe aussi bien l'univers de l'éducation que celui de la formation. Je n'en donne ici qu'un extrait, afin de mettre en relief les points qui nous aident à rendre intelligibles cette vaste notion d'éducation.

On retrouve dans les « valeurs » de l'éducation qu'il énumère (« responsabilité, reconnaissance et respect du pluriel, acceptation de l'altérité et de l'altération, maturation, culture cultivée, progrès, civilisation, développement des connaissances, citoyenneté ») et dans l'inventaire de ses visées — « entrée dans la société et respect de la loi et de l'ordre, adaptation aux contraintes fonctionnelles de l'organisation comme aux emprises symboliques des institutions, acquisition de compétences... » celles proches de la définition usuelle¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Ouvrages de la collection « Écologie et formation », Ed. L'Harmattan :

<http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=collection&no=270>.

¹⁶⁸ Des visées qu'il précisera à la fin de l'ouvrage : « l'enrichissement de la fonction critique, le développement d'une intelligence dialectique de la complexité, des contradictions, du conflit et la reconnaissance et l'acceptation des

Elles sont mises en tension par la place qu'il accorde à la notion d'incertitude (couplée à la non-maîtrise) : « elle ne saurait en aucun cas prétendre à l'acquisition ou à la détention de compétences, d'habiletés ou de savoir-faire fantasmant la maîtrise d'autrui (...) ; elle ne peut s'effectuer qu'à travers une durée et porte donc largement sur l'incertitude d'un avenir de chaque sujet ».

L'incertitude (qu'il me semble devoir être présumée à tout acte relationnel ou non, comme intrinsèque à la vie¹⁶⁹), J. Ardoino l'introduit dès le début de son ouvrage, puisqu'il y compare l'éducation à « un pari multiple », un pari « à plusieurs niveaux théoriques et (...) et perspectives ».

Son postulat ? « L'éducabilité de l'homme à partir de son inachèvement ». Cette notion d'inachèvement, il l'emprunte à Lapassade (1964, rééd. 1997) dans une remise en question de la linéarité (en s'inspirant des travaux de Bolk).

Sa finalité ? Elle dépasse celle de l'instruction et de l'enseignement (ne visant que « l'émancipation et la conquête d'autonomie ») :

« [c'est] la formation de la personne cherchant son autorisation (capacité pour chacun de devenir soi-même son propre auteur), dans sa rencontre (confrontation) avec l'autre, étendue aux dimensions du social à travers tout un jeu d'interactions, qui va devenir essentielle ».

C'est en reprenant à notre compte cette définition que se construira la réflexion et l'analyse au cours de cette recherche.

Pour l'apprentissage, on se référera principalement à C. Rogers et à son *Liberté d'apprendre* (1969) où quatre critères définissent l'apprentissage :

« une initiative et un engagement personnels de l'apprenant: ensuite, c'est un apprentissage qui se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de l'apprenant: il est évalué par l'apprenant lui-même qui est le seul à savoir s'il rencontre sa demande; enfin, c'est un apprentissage qui est essentiellement significatif, ancré dans l'expérience tout entière (Rogers, 1969, p. 5).

On se référera également à Mezirow pour sa définition de l'apprentissage comme un processus qui renouvelle l'interprétation de sens ou révisé les anciennes interprétations du sens de l'expérience.

Ainsi, au-delà de ce que suggèrent les dernières définitions de *l'experiential learning*, l'expérience n'est pas fonction d'un sens qu'on lui attribue après coup, ni engagée pour correspondre au sens qu'on lui donne a priori, mais ce sens émerge à travers elle.

Dans les traces de Mezirow, et de ces sources complexes, liées aux modes hétérogènes de formation, nous identifierons ce phénomène de crise que représente le devenir parent comme opportunité d'un apprentissage transformateur où l'adulte en recherche réinterprète sa propre expérience, et ce, en reprenant le cadre théorique élaboré dans son ouvrage de synthèse. Cet apprentissage sera cependant abordé d'un point de vue individuel, et non conjugal. En effet, il ne sera pas rendu compte des effets de ce phénomène sur le plan social ou conjugal – comme l'analyse Nataša Rijavec Klobučar (2011, p. 268-271) par une approche dans la lignée de Mezirow – mais ce qu'il advient, pour ces parents, sur le plan de l'autoformation, de l'écoformation, de l'initiation, à travers le dialogue sensible.

différences(...), à travers la transmission des connaissances nécessaires, mais aussi à travers des processus de maturation individuels et collectifs, débordant largement l'enseignement, l'instruction et l'apprentissage » comme étant les « visées légitimes d'une éducation moderne » qu'il appelle de ses vœux.

¹⁶⁹Ce principe biologique de l'éducation étant rappelé par Ardoino dans ces termes : « Métaphoriquement, l'idée de nourriture, tenant à son étymologie (*educare*) marquant déjà son enracinement dans le biologique, va se retrouver encore enrichie avec l'image du métissage tenant aussi à la complexité et au lien (tissé ensemble. » (2000, p.7)

II.2.3.3 Vers une épistémologie de l'enfance qui redécouvre les temps de l'existence

En comprenant et vivant cette éducation tout au long de la vie on peut faire admettre à quel point tous ces catégories d'âges dans lesquelles ont été constituées nos relations et nos études statistiques ne sont, comme en histoire, que des repères, pour la plupart du temps idéologiques – le Moyen Age vécu comme obscur, d'où son appellation, quand les médiéviste en extraient de l'or noir –, dans une forme constante de frontières temporelles qui ont peu de sens pour faire part de ces évolutions de longue durée qui bouleversent la vie.

Comment croire à cette parcellisation de la vie ? il y aurait désormais la bébologie à l'autre bout de la gérontologie, sur une échelle graduée, induisant un espace temps qui supposerait un progrès, quand la psychanalyse raconte la normalité de la régression, ou encore la mémoire corporelle de nos intelligences. Comme le suggère l'anthropologue Julie Delalande (2001) :

« Se placer du point de vue des enfants suppose de vouloir sortir de cette vision « adultocentrique » de l'enfance, considérée en terme de manque (...) par rapport à l'adulte accompli, et d'adopter un regard qui étudie les enfants comme une population à part entière. Il faut porter son attention non sur leur devenir mais sur leur temps présent ».

Il s'agit donc ici d'entrer dans une vision, où, comme l'écrit Arno Stern, on peut admettre un « enfant de 80 ans » pour jouer au jeu de peindre... Et où l'on sort ainsi d'une vision adultocentrique de l'enfance.

II.2.4 Aux abords du champ de l'éducation familiale

Ce mémoire, dans sa démarche inductive, son approche qualitative, sa prise en compte du complexe, pourrait s'inscrire dans une certaine mouvance de la pédagogie qui se veut utopie comme le rappelle E. Catarsi :

« (...) La pédagogie n'est pas une science purement descriptive. Au contraire, animée d'une utopie permanente, elle vise à connaître la réalité pour la transformer et l'améliorer. (...) Mais pour atteindre ce résultat il est impossible d'évoluer dans une optique exclusivement déductive, comme l'ont fait en général les pédagogues. Il convient au contraire d'observer la réalité éducative à la manière de Montessori (...). La théorie et la pratique sont donc un binôme dialectique incontournable dans le domaine de la recherche éducative (...). La théorie permet (...) d'analyser les thèmes propres à l'éducation familiale tandis que la pratique favorise la catégorisation des expériences et donc la « construction » d'une nouvelle théorie. » (2011, p. 14-15)

C'est bien avec cette grille de lecture, dans le prolongement d'une démarche héritée de Montessori, dans cette posture inductive, que, à mesure du processus de recherche, seront analysés les parcours de formation des parents et des enfants interrogés dans la recherche.

En même temps que, traitant de l'éducation entre parents et enfants elle s'inscrit de fait dans le champ de recherche des travaux en éducation familiale. Un – succinct – panorama de travaux européens y afférant permet de situer cette recherche dans ce cadre.

II.2.4.1 Un réseau européen multidisciplinaire en éducation familiale

Au sein des sciences de l'éducation, mon étude se cherche, étant donné son objet, en marge des travaux en éducation familiale. Mais dans une complexité avérée et partagée, du moins dans les analyses de J.-P. Pourtois et H. Desmet :

« les recherches actuelles intègrent la complexité, la pluridisciplinarité, les dimensions temporelle et multifactorielle (...). Bien que longtemps ignorée, l'éducation familiale devint un objet d'étude dont on reconnaît aujourd'hui la grande pertinence et l'extrême complexité ». (Catarsi & Pourtois, 2011, p. 69)

Un pluriel adopté dans les travaux interdisciplinaires menés notamment en France. Ceux menés à Nanterre se sont développés depuis 2002 selon trois axes, comme le stipule le laboratoire de recherche. Le premier axe, qui met l'accent sur l'analyse des processus éducatifs en situation

familiale et institutionnelle, serait celui auquel pourrait se référer cette thèse. Un second axe est centré sur l'analyse des interventions socio-éducatives et le troisième sur l'analyse des relations entre instances éducatives. Au CNRS, les travaux se situent sur « l'articulation entre lien social et socialisation (un des moyens par lequel les individus deviennent des acteurs sociaux en construisant et intériorisant le social) », autour de cinq entrées, dont les nouveaux modes éducatifs intrafamiliaux, le handicap, l'évolution des normativités éducatives.

En Italie, selon Enzo Catarsi (2011), les recherches en éducation familiale sont encore plus récentes, et comprenaient au départ peu de laïques. La conséquence concerne les objets d'une recherche plus philosophique, peu attentive au factuel. D'où la volonté de chercheurs italiens tel Catarsi de développer la recherche-action, comme réalisé au sein de l'équipe belge du Ceris¹⁷⁰, dans un désir de participer à la transformation de la réalité au moment même où on l'étudie.

La dévolution de ce terrain d'éducation des familles à l'Eglise n'est pas qu'italienne : on trouve en France les références à l'existence de tout un réseau consacré à cette activité, comme en attestent ces revues au titre sans ambiguïté (*Education familiale*) et le centre du même nom à l'ICP, depuis les années 70¹⁷¹. Un terrain d'exploration premier non mentionné par les ouvrages de synthèse sur la question de l'éducation familiale auxquels je vais me référer ici, dans la mesure, peut-on imaginer, où il n'est pas universitaire. Cependant leurs questions et leurs modes d'action depuis des générations ont pu influencer également de manière indirecte sur celles des jeunes laboratoires de recherche.

Ce champ est donc relativement récent. Les chercheurs en éducation familiale se sont regroupés autour de différents pôles et d'une association internationale. Un état des lieux de leurs travaux a pu être réalisé en 2011 suite au colloque de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale (AIFREF) à Florence (Italie) en avril 2008. A partir de cette synthèse (Catarsi & Pourtois, 2011)¹⁷², et d'autres travaux, sur le champ national cette fois, dont le *Traité d'éducation familiale* (Bergonnier-Dupuy & Join Lambert & Durning, 2013), on tentera de situer à quelles frontières cette étude se trouve sur ce champ, vaste et cependant encore en friche, de la dimension familiale de l'éducation.

D. Fablet, dans sa présentation de la collection Education familiale chez L'Harmattan (qu'il dirigeait), définissait ainsi ce champ :

« Entendue à la fois comme un champ spécifique de pratiques éducatives et de recherches sur ces pratiques, l'éducation familiale s'intéresse aux activités éducatives intra-familiales, c'est-à-dire principalement des parents à l'égard des enfants. Mais également aux interventions sociales mises en œuvre par une assez grande diversité de professionnels pour former, soutenir, aider, voire suppléer les parents ; soit le domaine des interventions socio-éducatives. » (Catarsi & Pourtois, 2011, p. 2)

Ainsi l'éducation familiale, science théorique et empirique qui s'intéresse à la famille du point de vue de son rôle éducatif et de son fonctionnement par rapport à l'éducation, comporte-elle deux objets principaux :

« Ce que les parents peuvent faire pour "bien" éduquer leurs enfants – c'est le travail éducatif des parents avec leurs enfants ; ce que les professionnels peuvent faire pour soutenir les parents dans leur tâche éducative auprès de leurs enfants – c'est le travail éducatif des professionnels avec les parents », explique P. Milani (Ibid, p. 31).

¹⁷⁰ Au sein du Ceris (Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire) de l'université de Mons (Belgique).

¹⁷¹ Les conférences du Centre catholique d'éducation familiale (98, rue de l'Université, Paris, 7^e arrdt) sont publiées dans une revue du même nom depuis 1961. Le n°1 du périodique *Education familiale* (éditée par ce centre) est paru en mai 1970. Citons pour exemple : Mgr Derumeaux (1960), « L'anarchie morale des adolescents est-elle sans remède », Conférence in *Centre catholique d'éducation familiale A.C.G.F. et A.C.G.H.*, Paris, Centre catholique d'éducation familiale.

¹⁷² Voir également leur site : www.aifref.org

Par ces deux propositions symétriquement identiques, cette synthèse permet d'entrer dans ce que sous-tend bien souvent cette discipline, une infantilisation du rapport aux parents.

En effet, un certain nombre d'études en éducation familiale, même lorsqu'il ne s'agit pas de l'axe d'intervention socio-éducatif, adoptent un ton quelque peu prescriptif. On compte un grand nombre de prescriptions directes, « il doit », ou sous-jacentes par des détours et allusions à « ce que les parents peuvent faire ». Une posture que ces auteurs dénoncent eux-mêmes. Lesquels croient à l'importance de la formation familiale pour justement rendre autonomes les familles, contre le « double impérialisme psychopathologique et sociologique » présent encore dans le regard porté sur la famille (P. Durning, 1988, p. 14). P. Milani (in Catarsi & Pourtois, 2011, p. 42) remarquait à ce sujet comme « le modèle d'intervention en éducation familiale basé sur le *deficit model* semble circuler plus facilement que celui basé sur l'*empowerment model* prenant appui sur l'idée d'un parent compétent, partenaire du professionnel, apte à mener une réflexion individuelle et sociale ». D'où ce constat qu'il faudrait plutôt former les professionnels afin qu'ils n'aient pas tendance à appliquer un modèle envers les parents invités à devenir « bons » parents (selon leurs critères modélisés).

C'est que le parent semble en plein « désarroi » et nécessite, selon les auteurs, un soutien.

A ce propos, différentes recherches en Europe font état d'une demande de formation des parents, due, en partie, selon E. Catarsi (2011, p. 16-17) à la crainte de ne pouvoir assumer cet engagement – peurs auxquelles ne doivent pas être étrangères les injonctions de réussite si souvent décriées par les psychanalystes dont ils seraient finalement eux-mêmes promoteurs (Lettre du Grape, 1994). E. Catarsi en arrive à demander un droit à être soutenus même pour les parents dits « normaux », ce qui serait répondre à un « droit réel de citoyenneté », pour vivre de façon autonome une expérience et privée et sociale (on est alors en droit de s'interroger sur le « format » selon lequel ces parents seraient « formés » ou formatés). Contre « l'éducation par procuration », il s'agirait d'éduquer en se basant sur le principe de la connaissance réciproque, de la confiance, de la coopération et de l'implication », formule P. Milani (op. cit., p. 20).

Ce que Catarsi préconise « pour aider les parents à grandir » (2011, p. 17) – une formation en direction des parents en petits groupes (proches des groupes d'analyses de pratiques), avec un animateur facilitant la communication –, ressemble à ce qu'ont mis en place différents parents de la mouvance « desco » rencontrés lors de la phase exploratoire. On voit là toute la différence de contexte entre des parents jugés en besoin d'être soutenus, avec ce que cela suppose de risques d'infantilisation, et un groupe autogéré, proche d'une recherche action, sans besoin de professionnels soucieux de « les faire grandir ».

Au sein de ce champ de l'éducation familiale, dont l'état des lieux offre une synthèse révélant ses directions, la place qu'occupe cette recherche reste encore marginale comparée aux travaux menés – surtout concernant leur axe d'études en intervention sociale, menées souvent avec l'appui du ministère ou des instances régionales, pour des programmes de prévention ou de soutien aux familles ou aux institutions. Elle peut cependant trouver une place, on l'a vu, dans cet axe plus dédié à l'écoute des pratiques et des processus éducatifs au sein même des familles.

Même s'il ne s'agit pas ici de prescrire mais plutôt de rendre compte du potentiel hautement formateur du devenir parent et de sa capacité créatrice pour les uns comme pour les autres, parents, enfants et société confondus, quand chacun décide de se réapproprier ce qui est délégué aux experts, justement, de l'éducation familiale.

II.2.4.2. Des cadres théoriques partagés dans une perspective écosystémique réinterprétée

La France compte neuf équipes de recherches en éducation familiale dont une caractéristique est la multiplicité des origines disciplinaires de ses membres. Beaucoup de recherches sont de fait interdisciplinaires d'autant que, M. Robin, G. Bergonnier-Dupuy et D. Fablet le rappelaient (*in* Catarsi & Pourtois, 2011, p. 75),

« les recherches s'inscrivent dans une perspective éco-systémique (Bronfenbrenner, Belsky, etc.) qui conduit à associer l'étude des dimensions individuelles (onto-systémiques) à celles des dimensions relationnelles au sein du groupe familial ou de l'internat par exemple (micro systémiques) et les dimensions contextuelles ».

Bronfenbrenner (1986) et son concept d'écosystémisme se retrouvent dans les outils théoriques des chercheurs italiens, ou encore réinterprétés dans les travaux américains du Suisse J. E. Dumas (*in* Desmet & Pourtois, *ss la dir.*, 2005). Dans le lien qu'il établissait dans son *Ecologie du développement humain* entre une bonne coéducation – l'efficacité des relations entre les enseignants et les parents pour la réussite scolaire – et les résultats à long terme sur le développement intellectuel et émotionnel des enfants, Bronfenbrenner a influencé également les programmes menés en Belgique depuis trente ans auprès d'enfants dont le parcours socioprofessionnel est suivi jusqu'à l'âge adulte. Ainsi en est-il de ces travaux sur le parent éducateur (2000) ou sur les modes d'enseignement des mères auprès de leurs enfants (1979) qui mesure l'incidence familiale sur les résultats scolaires, opère une typologie des familles et observe un changement de mode éducatif d'une génération l'autre¹⁷³ (Pourtois, *in* Catarsi & Pourtois, 2011, p. 49).

C'est chez le psychologue canadien Bandura (1977) et sa théorie sociocognitive de l'apprentissage social, auxquels se dit expressément se référer un courant de recherche familiale suisse (mais cela ressort de plusieurs autres laboratoires), que se retrouvent également des postulats similaires à ceux de cette recherche. En particulier celui, fondamental, que l'on retrouve dans d'autres théories, de prise en compte de la réalité des échanges en tant qu'interactions et non situations individuelles – comme lors du renforcement (positif ou négatif), jouant un rôle continu et mutuel dans l'interaction parents-enfants (ce qui suppose l'enfant acteur au même titre que le parent). Cela met aussi l'accent sur le processus d'apprentissage par l'imitation de modèle.

Leurs travaux, tels ceux de C. Montandon, aboutissent à comprendre en quoi la théorie « opérante » est appropriée pour décrire l'influence mutuelle entre les acteurs impliqués dans l'éducation, dans la mesure où elle observe, par exemple, que des comportements non coopératifs ou agressifs seront renforcés par l'attention qui y sera accordée, laquelle influencerait inversement en cas de motivation positive.

Des études sur le renforcement positif ou négatif sur lequel je relèverais des nuances à apporter : on a constaté par exemple parmi les expériences sur l'altruisme que remercier les enfants de l'aide qu'ils apportaient spontanément avait pour résultat de faire baisser leur aide potentielle. Comprendre la théorie du renforcement dans un raisonnement binaire, déterministe, réduit son intelligence et les possibilités d'application. Cela rejoint les observations de H. Noguchi (1991) et ses réflexions dans son livre que l'on peut traduire par « Des réprimandes et des louanges » qui montre comment une attention trop forte par cette accentuation sur la louange peut produire l'inverse de l'effet escompté, l'enfant n'agissant plus pour son premier intérêt mais pour obtenir l'attention de l'autre et perdant le sens de son acte spontané.

¹⁷³ Des recherches actions sont réalisées pour accompagner parents et professionnels, dès 1969, vu leur « désarroi » (Pourtois, 2011, p. 53). Un désarroi qui semblerait s'accroître si l'on en croit E. Catarsi (2011, p. 7), en ce que le rôle parental « qui est de plus en plus vécu isolément de sa famille » ce qui accentue les spécificités de chaque expérience, sans compter l'âge plus avancé des parents et leur niveau d'instruction qui accompagneraient « le sentiment d'être inadapte à ce rôle » vécu qui plus est dans l'isolement.

Quant à la notion d'imitation, et cette influence en partie non intentionnelle des parents, premiers modèles référents de leurs enfants, on la retrouve explicitée dans les recherches en Belgique de H. Desmet et J.-P. Pourtois – avec par exemple leur ouvrage intitulé *l'Education implicite* (2002). (Un implicite où les médias font de plus en plus concurrence à la sphère familiale quant à la source d'influence...). Les parents peuvent-ils prendre conscience de leurs comportements et de leurs savoirs « implicites » intégrés dans leur parcours et par leurs expériences ?

Leur postulat est que ce ne sont pas que les valeurs qui sont implicites, mais que les parents sont aussi porteurs de compétences, à expliciter, car souvent insues. C'est bien avec ce même postulat que je mène cette recherche avec l'ambition d'en expliciter certaines dans le but de favoriser un phénomène d'appropriations de ces compétences et participer de ce mouvement qui favorise en quelque sorte la réhabilitation du « parent éducateur ».

Beaucoup de ces travaux en éducation familiale, comme ceux de H. Desmet et J.-P. Pourtois adoptent aussi l'approche humaniste, développée par C. Rogers et A. Maslow, références que je partage avec ces chercheurs. A. Maslow rejoint l'idée de C. Rogers dans sa conception des besoins fondamentaux de l'être humain : physiologiques, sociaux, et d'épanouissement de soi. J.-P. Pourtois et H. Desmet ont ajouté à ces besoins fondamentaux ceux des domaines cognitifs et éthiques, créant ce qu'ils ont nommé le « modèle des 12 besoins ».

Cela suppose conceptualiser l'éducation comme un processus d'épanouissement de la personne. Le rôle des parents consistant à « offrir un contexte facilitant ce développement, notamment par une attitude et une relation empathiques, une acceptation et un encadrement de l'enfant correspondant à son développement et qui lui laissent assez de liberté et de possibilité de faire ses propres choix et expériences » (Brodard, *in* Catarsi, Pourtois, 2011, p. 92). Encore faut-il, est-il tentant d'ajouter, s'entendre sur ce que suppose un tel « contexte », et c'est aussi sur cette notion d'environnement facilitant, celui de « terrain », que nos travaux diffèrent.

Les chercheurs associés à Fribourg vont encore plus loin quand ils déclarent à quel point ce rôle peut ou non faciliter que l'enfant s'autodétermine et s'autorégule en se donnant les moyens de répondre à ses besoins : « le rôle des parents est de repérer les besoins spécifiques de leur enfant et de veiller à ce qu'ils y répondent par leurs propres moyens » (*ibid.*, p. 93). Cette considération de l'influence de l'enfant sur le parent comme objet d'étude est encore rare d'ailleurs dans les recherches en éducation familiale :

« Dans le domaine des relations familiales, un intérêt particulier a depuis longtemps été porté sur l'influence qu'ont les parents sur leur enfant (...). Cependant, peu de chercheurs se sont intéressés à l'influence que peut exercer l'enfant sur ses parents et plus particulièrement à ses conduites de contrôle, avec les implications que celles-ci peuvent avoir pour le développement de l'enfant. » (Brodard & Reicherts, 2007, p.99-123)

Même si leurs études, toujours dans le domaine psychologique, ont encore ici des visées d'intervention dans les programmes de prévention (le but de la recherche citée était « d'évaluer les conduites de contrôle choisies par les enfants dans des situations problématiques “parents-enfants” »), elles permettent tout du moins de noter à quel point « La capacité d'influence interpersonnelle, en particulier dans la relation parent-enfant, revêt une grande importance pour le développement et le bien-être de l'enfant » (Brodard & Reicherts, *ibid.*).

C'est aux Américains que ces chercheurs suisses se réfèrent encore dans ces travaux prenant en compte l'influence réciproque parent-enfant et la capacité d'autorégulation du jeune enfant, formalisée par des études sur 102 mères et pères au sein du laboratoire de recherche de psychologie

de l'université de l'Iowa sous la direction de G. Kochanska et N. Aksan (2004)¹⁷⁴. La première prenait en compte des enfants tout-petits (jusque 15 mois) tandis que la seconde se réfère à des enfants jusqu'à l'âge de la scolarité. Leurs travaux, qui réalisent des passerelles avec les résultats en neurosciences, attestent d'une conscience innée, et des capacités dès le plus jeune âge à une conduite morale. Ces résultats et ces questionnements sur la possibilité d'une conscience innée et d'interactions supposant une réciprocité dans les influences ouvrent de nouvelles perspectives sur la connaissance de soi. Manque à ces développements, ce que les auteurs observent, des études sur les relations avec l'environnement. Faire ce point sur les avancées récentes concernant ce sujet encore peu exploré permet de mieux repérer, me semble-t-il, où se situe le mien, même si ma grille de lecture reste très éloignée de ces travaux de psychologie du développement.

La « théorie de l'attachement », proche des concepts humanistes, est aussi convoquée dans ces recherches (et dans cette étude). Après Bolwby (1969) et Ainsworth (1978), nombre de travaux issus de la psychologie ou de l'éthologie du développement s'emploieront à reconnaître l'impact primordial du développement d'un attachement sécurisant avec la mère (ou autre figure de référence) dans la mesure où il offre à l'enfant une base de sécurité pour l'exploration du monde. On retrouvera à ce propos lors des analyses les éclairages de Stern ou Brazelton. Et comment à l'inverse un attachement insécurisant entrave le développement aussi bien émotionnel que social¹⁷⁵.

Ce sera finalement grâce à H. Desmet et J.-P. Pourtois que ma position que l'on peut qualifier avec eux de post-moderne sera confortée, dans la mesure où je ne peux me prévaloir d'une seule famille théorique et conçoit mon étude dans le foisonnement que suppose la prise en compte des multiples facteurs que je rencontrerai à mesure que se déploieront les champs de ma recherche.

II.2.4.3. Quelques applications plutôt « sur » que « avec » les familles

Comme on l'a vu, une partie des recherches en éducation familiale privilégient principalement le domaines des interventions socio-éducatives, ou encore très présent en Belgique – impulsé par H. Desmet et J.-P. Pourtois (dans cette logique écosystémique héritée de Brefendrenner) –, celui des relations entre les différentes instances éducatives impliquant la prise en compte des parents et la recherche de la coéducation qu'ils accèdent comme essentielle, dans la mesure où, le parent devenant partenaire de l'institution, chacun des partenaires, famille d'un côté, institution éducative de l'autre, prend mieux conscience de ses fonctions et les vit mieux, ce qui serait bénéfique à l'enfant.

Dans l'axe de ces travaux, mais toujours au sein de programmes gouvernementaux de soutien aux parents, ici la parentalité dite positive, est signalée en Espagne, une étude postulant que la sphère familiale constitue un contexte de développement pour tous ses membres (López & Chaves & Quintana (2010), un recours psychoéducatif indispensable. Cette mise en valeur des attributions familiales peut faire écho à ma recherche mais leurs critères de mesure sont ceux des institutions et de leurs attentes, ce qui, en l'occurrence, nous sépare.

D'autres recherches sont plus centrées sur la petite enfance, comme, en Italie, ce travail de biographisation mené par T. Terlizzi (2009)¹⁷⁶ qui zoome sur l'événement fondateur que peut

¹⁷⁴ G. Kochanska et N. Aksan (nov. 2004), « Development of Mutual Responsiveness Between Parents and Their Young Children », *Child Development*, USA, John Wiley and Sons.

« Children's Conscience and Self-Regulation » (déc. 2006), *Journal of Personality*, Blackwell Publishing, Inc.

¹⁷⁵ Cette détermination de l'expérience interpersonnelle précoce postulée dans le paradigme de l'attachement de Bolwby serait toutefois à relativiser, comme le rappellent les travaux sur la résilience (B. Cyrulnik).

¹⁷⁶ Une expérience sur sept ans, auprès de mères (qu'elle rencontrait au sein de leur intervention de soutien) ayant des enfants de moins d'un an et se racontant. Premières protagonistes d'un acte qu'elles tiennent en silence (laissant les spécialistes en faire des livres « distanciés »), c'est pourtant à ce premier moment qu'elles font référence pour raconter

constituer l'accouchement dans le récit d'une mère sur son enfant. Cette recherche les émotions et notions liées à la naissance des enfants permet de montrer par des témoignages autobiographiques les valeurs psychologiques et culturelles de la naissance et combien la femme, première protagoniste, est cependant absente de la réflexion pédagogique.

Cette étude qui fait appel aux récits biographiques (concernant les premiers moments de partages de la mère avec le nourrisson) fait écho à la démarche biographique mise en œuvre dans cette recherche et renforce par ses conclusions la valeur essentielle que constitue la possibilité de donner la parole aux acteurs premiers.

Certaines recherches sont conçues comme des programmes afin d'accompagner les comportements parentaux. Ainsi par exemple du programme suisse nommé « Triple P »¹⁷⁷ pour « pratiques parentales positives » mené dans le cadre de la prévention et du traitement des comportements familiaux pour consolider l'auto-régulation des parents au quotidien

Avec l'élévation du sentiment d'efficacité personnelle, la hausse des pratiques parentales positives qui influence la santé de l'enfant, les parents s'autodéclarent efficaces suite aux résultats et au plaisir de l'enfant. Des programmes de recherches ont été menés sur ce triple P en Australie, par exemple, avec 1600 familles, avec S. Zubrick, mais aussi en Allemagne, aux Etats-Unis. Sont constatés les résultats de prévention sur la maltraitance, et un renforcement de la bientraitance.

Ces programmes font peu ou prou références à l'approche humaniste et aux travaux de T. Gordon, élève de C. Rogers, connu pour son best-seller *Parents efficaces* (Gordon, 1970), prônant une forme de communication postulée favorable à l'épanouissement de l'enfant, soit respectueuse, à travers l'écoute empathique et centrée sur la personne, ou encore « écoute active », sans prise de pouvoir de l'adulte sur l'enfant (sans jugement dénigrant, reproches), par une expression des besoins respectant ceux de l'autre et une recherche de résolution de conflits qui tiendrait compte des intérêts communs. Des techniques de communication que l'on retrouve chez un autre élève de C. Rogers, M. Rosenberg, promoteur de la CNV, communication non violente (à laquelle faisaient référence un certain nombre de mères du groupe « desco » rencontré, *supra* chap. 1).

Certains travaux destinés pour la plupart à améliorer la formation des parents sont ainsi basés sur des idées humanistes, sur un fond théorique systémique. Même si leurs finalités diffèrent de celles de cette recherche, on peut trouver dans ce courant des études dont les résultats pourraient étayer les nôtres. C'est le cas par exemple d'une étude en Suisse, lancée pour un « Programme d'entraînement à la sensibilité empathique » basé sur l'approche de la théorie de l'attachement avec pour finalité d'augmenter « la sensibilité des mères et pères aux besoins du bébé ». Les résultats de la recherche sur le développement de l'attachement du bébé démontrent qu'une interaction de la mère (ou autre) caractérisée par une bonne capacité de détection des besoins du bébé et par une motivation à y répondre est indispensable à son développement « secure ».

Les études montrant à quel point la venue d'un enfant « implique (...) de restructurer la vie du couple et de tout l'environnement familial », le couple couple devant « s'ouvrir au nouveau-né » (Catarsi, 2011, p. 7), s'intéressent surtout à la façon dont les rôles, dans le couple, sont redistribués,

leur enfant, remarque T. Terlizzi. Qui conclut son article à ce sujet par l'urgence de créer des groupes de parole pour ces mères dont la sensation d'abandon, d'isolement les pousse, pour la plupart, à reprendre vite leur travail. Cela peut rappeler l'initiative de F. Dolto avec les Maisons vertes qui ont fait des émules un peu partout non seulement en France mais aussi, par exemple, en Italie avec ce que Susanna Mantovani fonda à Milan en 1986.

T. Terlizzi (juil. 2009), « Memorie della nascita », *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, [S.l.], p. 120-126. Accessible sur le web : <<http://www.fupress.net/index.php/rief/article/view/3078/2724>>.

¹⁷⁷ Voir le site faisant la promotion de cette méthode : triplep.ch

même si cela permet d'observer comment la naissance de l'enfant influe sur le développement personnel et émotionnel des parents en passant par autant d'apprentissages transformateurs¹⁷⁸ (apprentissage qui seront abordés ici plus d'un point de vue individuel que familial).

Par ailleurs tant de travaux, aussi bien dans le domaine médical, psychologie, psychiatrie, éthologie, que l'anthropologie¹⁷⁹, portant sur les déchiffrement des signaux (mouvements corporels et autres) tendraient à attester de l'importance de la communication non verbale.

II.2.4.4. Une recherche qui s'inscrit dans une prise en compte de l'enfant acteur

G. Bergonnier-Dupuy, de Paris X, montre l'importance d'ouvrir le champ de la recherche au regard de l'enfant sur son éducation. Son article en est une amorce (2011, pp. 33). La recherche menée en 1997 par C. Montandon¹⁸⁰ venait explorer derrière le parent et au-delà de l'élève, la fille, le fils, cet enfant encore peu abordé par la sociologie et l'anthropologie.

Son inspiration phénoménologique, ses modèles interactionnistes, son approche compréhensive, favorisent une lecture des représentations de l'enfant, lequel, montre C. Montandon, se construit ses apprentissages et sa socialisation. Le regard que sa recherche apporte sort l'enfant de ce que peuvent induire les projections adultocentrées (la vision de l'enfant comme futur adulte), ce qui fait écho à la perspective que j'emprunte. La similitude s'arrête là, puisque les questionnements de C. Montandon se fondent sur une scolarisation implicite de la personne où le jeu et autres activités « buissonnières » sont peu invités.

L'ouvrage de C. Montandon favorisera la prise en considération du postulat selon lequel le point de vue de l'enfant sur son éducation constitue un aspect à prendre en compte pour comprendre son quotidien et comment il vit et interprète son éducation familiale et scolaire, mais aussi les émotions qu'il ressent au cours des situations éducatives ainsi que les stratégies qu'il met en place¹⁸¹.

Dix ans plus tard, en Belgique paraissaient les résultats d'une recherche intitulée *Le regard de l'enfant sur son éducation* (Poncelet, 2005), inspirée de l'expérience menée à Genève par C. Montandon. Commanditée par l'Observatoire de l'enfance et de la jeunesse belge, avec pour but de « valoriser au maximum le potentiel humain »¹⁸² de la région, elle interroge (avec force questionnaires, tests) près de 400 enfants sur la perception qu'ils ont de l'éducation qu'ils reçoivent à l'école et à la maison, dans une lecture inspirée de la théorie motivationnelle.

Même si leur recherche quantitative mesure un phénomène qui n'est pas dans les visées de la nôtre (trouver les facteurs déterminant le développement psychologique des individus, leurs réussites scolaires et socioprofessionnelles), la pluralité de leurs types d'approches – perspectives structurelles, transversale, longitudinale – telles qu'ils les définissent dans la synthèse montre la nécessité d'une démarche complexe pour saisir quelques éléments d'une telle réalité. En même temps qu'une place est accordée ici à l'observation et à la parole de l'enfant dans ce qu'il a retenu

¹⁷⁸ Simeone D., « Educazione familiare e vita di coppia » (*in* Catarsi, 2011, pp24). Et Klobučar N. R., « Transition to Parenthood : A Qualitative Study Using the Theory of Transformative Learning » (*in* Alhadeff-Jones *et al.*, 2011, p. 268-271).

¹⁷⁹ C'est par les observations que sa compagne, M. Mead, réalisait en Papouasie que Bateson aurait initié sa compréhension du phénomène de « double bind » (observation d'une mère invitant son enfant à la relation puis le repoussant, à plusieurs reprises), élément perturbateur considéré « normal » potentiellement moteur de la schizophrénie, qu'il formalisa plus tard au sein de l'équipe de recherche de Palo Alto (1956).

¹⁸⁰ Sa recherche prend appui sur des entretiens menés auprès d'une soixantaine d'enfants genevois de 11-12 ans.

¹⁸¹ G. Bergonnier-Dupuy dans *Traité d'éducation familiale* amorcera la prise en compte de l'enfant en la jugeant incontournable à ses yeux (2013, pp. 40).

¹⁸² Voir le site de l'Observatoire de l'enfance et de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (OEJAJ) <http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?id=5255>

de sa relation éducative, dans une démarche prenant le contrepied de ce phénomène d'acculturation imposée à l'enfant. Une démarche complexe annoncée dès l'introduction de cette recherche et que les résultats de ces études ont confortée.

Par ailleurs, dans cette tenaille où semble pris ce champ, entre commandes institutionnelles et recherche de revalorisation de la famille, et tentative d'abandonner des perspectives normatives, c'est dans ce dernier courant de l'éducation familiale, né « d'un renoncement aux perspectives culpabilisantes ou hygiénistes » (Gayet, 2004, p. 18) qu'il me semble pouvoir situer ma recherche.

Mais, comme Gayet le remarquait, un mouvement conflictuel semble constitutif de cette discipline, où les chercheurs doivent « s'interroger sur la tentation permanente de juger les pratiques éducatives, (...) abandonner, au moins théoriquement, leurs préoccupations moralisatrices, en prenant conscience que le souci de l'adaptation et de l'équilibre de l'enfant s'arrangeait assez mal d'une déconsidération globale de ses parents » (ibid., p.18-19), avec, en toile de fond, un modèle d'enfant dit « bien élevé », s'il est « obéissant », dans les années 60, puis épanoui » dans les années 70, « autonome » depuis les années 80 et « performant » depuis les années 90 (ibid., p. 19).

Situer ma recherche dans ce champ ne signifie pas poursuivre un objectif d'ordre prescriptif, même si ce type de travaux prévalent, que ce soit dans le domaine concernant des interventions sociales auprès des familles ou celui axé sur l'impact des structures familiales sur les conduites des enfants, puisque, comme le résume Gayet (ibid., p. 20) « en dépit de toutes ces directions, l'objectif est toujours de comprendre les conduites des parents et éventuellement de les modifier ».

Un des objectifs de ma recherche n'est pas de prescrire et/ou modifier les conduites des parents, mais plutôt de poursuivre ce que relève Gayet comme nécessaire, à savoir la réhabilitation de l'éducation familiale proprement dit, non pas de la famille vue comme le couple d'une part et l'enfant d'autre part, mais comme un système triadique en cocréation, et de mettre en lumière la part importante de l'enfant dans ce domaine.

Toute proportion gardée, de même que la jeune histoire africaine (menée par des historiens comme C. Coquery-Vidrovitch) a pu participer à refonder l'histoire de ce continent (en démontrant en quoi elle existait déjà à travers une monumentale tradition orale) et a su dénoncer la part d'esprit neo-post-colonial encore tenace dans la vision de l'Africain seulement victime de la colonie et acculturé (ce qui était lui enlever même le droit d'être sujet, et auteur potentiel de son histoire), l'enjeu ici est aussi de dépasser cette acculturation de l'enfant et de valoriser sa place (de le « décoloniser », cf. Mendel, 1971). Il s'agit de le prendre en compte tout autant que ses parents, en comprenant à quel point les apprentissages implicites ou explicites interagissent, bien que sur des plans différents, et participent à un haut degré de transformation, de métamorphose, tout autant pour le parent que pour l'enfant. Un angle de recherche supposant ne pas observer l'enfant comme un être « colonisé » ou à coloniser mais un être à part entière, dont les processus vitaux, reliés à un autre langage que celui des parents, peut, si tant est que la confiance porte et les uns et les autres, avec une acceptation du jeu de l'altération de part et d'autre, déboucher sur un mode de vie porteur d'une nouvelle forme de connaissance de soi.

Cela signifie concevoir la famille comme un système, l'étudier dans cette perspective systémique, en perpétuelle mouvement, dans la mesure où en « recherche permanente de son équilibre » (Gayet, op. cit., p. 50) avec une notion d'éducation réciproque centrales, corroborée par ailleurs : « la relation entre les pratiques éducatives parentales et les comportements de l'enfant n'est certainement pas à sens unique ; les uns et les autres s'influencent mutuellement » (C. Vandenplas-Holper, 1979, p. 266, *cité par* Gayet, p. 53).

II.2.4.5. Une recherche qui s'inscrit dans les premiers pas d'un savoir « bientraitant »

On a vu avec Pourtois et Desmet à quel point aborder ce domaine de l'éducation familiale relève de la complexité, avec des terrains de recherches relayés par des analyses des domaines psychanalytique et psychologique, en lien avec le médical et la notion de protection de l'enfance, et, dans les marges, les anthropologues et sociologues. La synthèse utilisée ici des travaux en éducation familiale pointait bien, par son intitulé même (« les formations et les recherches »), ce qui semble inhérent à beaucoup de leurs recherches, à savoir les formations visées, pour certaines envers les travailleurs sociaux en lien avec les parents, pour d'autres directement envers les familles.

Beaucoup travaillaient ainsi à limiter la maltraitance. La notion de bientraitance, comme avéré par Bernard Terrisse, est encore récente, du moins dans les recherches en français (Terrisse, 2005, p.19) :

« La recension des écrits scientifiques de langue française met en évidence un fait significatif : il existe une multitude de publications sur la maltraitance mais moins d'une dizaine sur la bientraitance [alors que] si l'on traduit bientraitance par "well-being", (...) il existe pas moins de 2 660 000 publications (...) sur ce thème ».

Or, quel que soit ce nombre de publications en anglais sur ce thème, la question même de « comment penser la bientraitance » reste en question justement. E. Dumas, qui travaille aux Etats-Unis, constate « qu'il est difficile de parler de la bientraitance dans l'état actuel des connaissances. (...) Non seulement le sujet lui-même est en évolution constante mais il paraît d'emblée impossible de dresser une liste des caractéristiques des parents bientraitants » (Dumas, in Desmet & Pourtois, 2005, p. 63)¹⁸³.

Cette notion de bientraitance liée à l'éducation familiale est certainement la thématique dans laquelle pourrait le mieux s'insérer cette recherche (même si encore une fois elle n'a ni les visées ni les outils méthodologiques associés à la plupart des études menées dans ce champ, leurs recherches visant souvent de futurs programmes de professionnels du monde socio-éducatif).

Penser la bientraitance, le rappelle Cyrulnik en préface à l'ouvrage intitulé *Culture et bientraitance*, est aussi complexe si ce n'est plus que penser la maltraitance. Elle n'est pas son envers (Cyrulnik, in Desmet & Pourtois, p. 6)¹⁸⁴, et ne peut se comprendre qu'associée à une prise en compte des cultures, et leurs différences de traitement justement, ce qui suppose des travaux de recherche menée avec « le plus de variables possible [dans] une pensée intégrative » sans théorie globalisante interdisant « tout autre mode de pensée au nom de la cohérence » (ibid, p.7).

La pensée qui prévaut dans les travaux s'y intéressant reste majoritairement culturaliste et relativiste : s'il n'y a pas de bientraitance en soi, qu'elle s'origine selon les différences de cultures, cela engendre chez beaucoup de supposer bien traitante l'adéquation entre ce qui structure la culture d'origine et ce qui dans l'éducation va permettre de s'y associer, ou s'y adapter. Jusqu'à ce que des anthropologues posent la question du respect de l'excision, puisque vecteur de reconnaissance sociale, donc bien traitant, ou encore, comme J. E. Dumas le rappelle, à tel point que le jugement de spécialistes freudiens de la « satisfaction émotionnelle » de l'enfant après l'expérience de relations sexuelles avec un adulte était considéré honorable au point d'être publié, en 1937, « dans une des revues de psychiatrie les plus prestigieuses des Etats-Unis » (ibid, p.62).

¹⁸³ D'origine suisse, Jean Dumas est professeur de psychologie clinique à l'Université de Purdue (Indiana, États-Unis).

¹⁸⁴ S'il suffisait de ne pas maltraiter l'enfant, pour être dans la bientraitance, corrige Cyrulnik « il suffirait de disposer autour du petit un frigidaire bien rempli, un bon programme télé, de jolis vêtements propres et de lui dire chaque matin un "au-revoir" affectueux pour qu'il se développe bien. Cette situation, de plus en plus fréquente dans notre Occident technologique, donne de mauvais résultats. Les "carences dorées" dont parle Michel Lemay rendent ces enfants protégés très malheureux parce que ce qui traite bien un enfant c'est une altérité et non pas un frigo. » (Cyrulnik in Desmet & Pourtois, 2005, p. 6).

Dumas, lui, fait correspondre aux notions de systèmes (mésos, exos, macros, chronos) de Bronfenbrenner (1979, 1999) les contextes psychologiques, sociaux, culturels et historiques de la famille. Dans cet « espace interactif de la bientraitance », Dumas montre comment la bientraitance « ne dépend pas uniquement de caractéristiques parentales fixes ou d'événement de vie clé, mais d'une dynamique de petits gestes quotidiens qui sont ouverts à bien des retours et des réparations » (ibid., p. 68). C'est dans cette approche à rebours des « méthodes classiques de recherche psychologique (*qui*) prennent l'individu comme unité d'analyse, davantage que sur ses relations » que Dumas propose une approche synergétique « champ de recherche interdisciplinaire qui découle de la théorie du chaos et qui s'intéresse au comportement de systèmes complexes » (ibid., p. 69).

Cette approche appliquée à l'étude des relations mère-enfant, donnant toute sa place aux micro-relations du quotidien et aux mondes qu'elles créent inspirera finalement ma recherche.

Avoir fait naître le mot *bientraitance*, « chercher à le comprendre et à le faire vivre témoigne d'une attitude non dogmatique et pragmatique » (Cyrulnik, ibid, p. 8). C'est dans cette démarche que je tente cette recherche et considère les parents témoignant ici de leurs pratiques, sachant, comme le rappelle Cyrulnik :

« [*que*] l'éducation est certainement le domaine le plus chargé en préjugé. Les slogans éducatifs récités par la culture empêchent la pensée et organisent pourtant nos écoles et nos familles. (...) Les scientifiques et les artisans aiment l'incertitude, car elle est source de réflexions, de recherche et parfois de progrès ».

Un énoncé dans lequel ma recherche tente de s'inscrire.

Puissions-nous être ici artisans et scientifiques dans ce travail qui se cherche. En étant déjà lucide des présupposés avec lesquels il démarre. Sans trancher sur ces questions de naturalisme, culturalisme, universalisme, et autres « ismes » en présence dans tous ces champs scientifiques, et consciente que les questions que l'on se pose vont dépendre de cette même culture, je crois et postule, qu'au-delà de nos invariants culturels qui nous forment, préexiste une nature qui nous dépasse. Une nature qui dépasse notre entendement sans pour autant être transcendante (ce qui ferait de ce postulat une thèse naturaliste). Et à propos de laquelle nous discoupons pour donner une cohérence à des éléments qui nous échappent, tandis que, peu à peu, les neurosciences découvrent – attribuant de fait une valeur de vérité aux intuitions de sagesse traditionnelles (ou à un certain bon sens), des philosophies orientales – des fondements tangibles aux manifestations d'un holisme de nature. Le philosophe Dany-Robert Dufour – loin d'un quelconque écologisme dont on taxerait cette thèse – faisait référence à son appartenance à une espèce, l'espèce humaine, pour dénoncer ce qui selon lui était une atteinte à cette même valeur d'espèce (en l'occurrence, dans le contexte¹⁸⁵, la possibilité de louer une personne pour un acte sexuel).

Les questions d'éducation posent justement la question de notre humanité et de sa relation à la nature. De certains invariants du métabolisme – il faut toujours neuf mois de gestation pour la naissance d'un enfant –, découlent des phénomènes récurrents dans l'épanouissement, ou non, d'un enfant. Cela dépend de dynamiques interactives prenant en compte les personnes mais aussi les environnements qui les traversent. L'observation de cette dynamique interactionnelle met bien en valeur un phénomène central à notre vie : la relation, la communication.

Alors que notre société investit dans des prothèses de plus en plus sophistiquées pour démultiplier nos capacités relevant de ce qui est nommé « communication » (dans une course à l'ubiquité faisant de ces outils des portes ouvertes aux nouveaux apprentis sorciers), la recherche menée ici interroge, elle, ce qui nous fonde, nous forme, notre relation par la communication, certes,

¹⁸⁵ Colloque organisé par le Mouvement du Nid, Paris, 2011.

mais sans machines, passant par ce dialogue sensible susceptible de favoriser dans les échanges la compréhension et le développement de l'enfant et des parents.

Au terme de ce « cheminement » théorique

Le travail réalisé ici aura pour particularité ce qui peut être jugé comme un défaut dans la mesure où son approche fait appel à plusieurs disciplines, plusieurs points de vue et met en lien parfois des théoriciens dont les travaux ont pu être opposés. Cette dimension plurielle que l'on pourrait penser hétéroclite obéit à une démarche qui s'inscrit dans un processus continu de remise en question. Cela fait écho, me semble-t-il, à ce qu'un chercheur de terrain tel qu'Howard Becker préconisait : « nous avons besoin de moyens pour élargir le champ de notre pensée, pour voir les autres choses que nous pourrions penser, les autres questions que nous pourrions poser, pour accroître la capacité de nos idées à s'affronter à la diversité de ce qui se passe dans le monde » (Becker, 2002, p. 31), sans quoi, poursuit-il, l'on s'enferme dans des modes de pensée institués, suivant « les idées conventionnelles », sans remise en question du groupe jouissant « d'un monopole sur "leur" sujet » (ibid.).

Cela me rapproche aussi (comme on l'a abordé) d'une posture contemporaine, dite « post-moderne », telle que définie par H. Desmet et J.-P. Pourtois et que je ferais mienne. D'autant, comme ils le démontrent, que l'éducation étant transversale à tous les domaines, il est difficile de faire l'économie de cette perspective.

Laquelle n'hésite pas à marier des éléments d'un auteur avec ceux d'un chercheur antagoniste du moment que ces éléments viennent faire sens pour le propos. Certains y voient le terrain de confusions qui de plus viendraient aplanir des concepts forts en supprimant artificiellement leurs tensions avec d'autres de courants opposés. Il m'a semblé qu'une certaine complémentarité pouvait accompagner parfois l'intelligence de la situation et non perdre le lecteur.

Voire même, supposer dans cet alliage des contraires une forme de dialogisme telle que le préconisait E. Morin, dans cette tension entre un couple d'inverses (avec au cœur de sa pensée et le complexe et la méthode). G. Bachelard rappelait comme cet art de renverser les couples de contradictoires de manière dialogique était issu des présocratiques. En comprenant dans un terme en quoi il portait son envers (l'ombre et la lumière), chacun éclaire le sens de l'autre et lui est complémentaire.

Transposé ici, cela suppose, dans la mesure où il est question et de pratiques et de discours, de franchir également, par l'acceptation de leur mise en tension, ce couple paradoxal que je convoque ici (pratiques et discours s'éclairant l'un l'autre). Cela revient à placer cette recherche dans une tension première concernant les modes de compréhension du monde : verbe et corps, parole et action, plutôt que « ou ». Parce que d'un côté, après ce que j'ai pu éprouver lors d'un travail de recherche axé sur l'histoire de vie, j'avais pu supposer, à la suite de J. Favret Saada, mais encore de P. Bourdieu, voire même de V. Klemperer, que, quoique l'on étudie, observe, tout se ramène au langage. Parce que d'un autre j'adhère à cette idée selon laquelle, avec Wittgenstein, « nous ne naissons pas penseurs, et puisqu'un nouveau né est aussi humain qu'un adulte, le langage ne peut être ce qui nous définit. » (2006, p. 10)

Dans cette complexité et multiréférentialité dont Ardoïno fut un des « tisserands », l'éducation ne peut vraiment s'aborder que si l'on se risque à cheminer sur plusieurs référentiels. Si les théories humanistes sont celles qui furent mon terreau, pour reprendre la métaphore du jardin, je n'ai pas hésité à faire appel, si cela devait interroger tel ou tel élément de mon exploration, à des thèses

éloignées. Ainsi, mon chemin théorique s'étant fait en même temps que cheminait la recherche, s'il fallait débroussailler avec une machette, j'allais trouver l'outil pour m'aider. Je comprenais s'il valait mieux contourner des phénomènes impraticables pour moi. Et je privilégiais toujours ceux des compagnons de route qui m'aidaient à faire un pas de côté, Varela, Jousse, Wittgenstein.

Avec au cœur ceux qui pensent la communication comme une des bases de notre vie, sans distinction entre verbal ou non verbal, dans une écoute des philosophies orientales, les orientations de l'Ecole de Palo Alto et ses théories sur la Nouvelle Communication encore de mise.

C'est dans ce jeu des lectures plurielles et de ces tensions entre les perspectives de sens que se suppose la lecture à venir des analyses des témoignages (entretiens, et observations) recueillis pour cette recherche.

Chapitre III - Implication et Distanciation

Mon implication dans cette recherche se joue sur plusieurs plans. Je suis à la fois chercheure, mère en recherche et membre de l'association dont sont membres tous les parents de mon terrain de recherche.

Il s'agit maintenant de décrire ce qui me caractérise en tant que chercheure, ma place dans le « terrain » proprement dit, mes références concernant l'implication, et ce que j'en ferai pour construire, écrire, penser cette recherche, dans une dialectique distanciation-implication.

Ce chapitre ne vient pas justifier seulement une posture. Il me semble participer même de la recherche et la situer au sein d'un environnement épistémologique ouvert aussi bien par les courants sociologiques interactionnistes – et cet auteur à la marge de ce courant, qui est ici ma référence, à savoir H. Becker – que par les théories de l'implication – versus analyse institutionnelle, avec R. Lourau – et les tenants de l'approche biographique (G. Pineau, J.-L. Le Grand).

J'ai mis en travail cette distanciation selon trois axes principaux – l'interaction avec les collectifs de destinataires (l'universitaire et les personnes du terrain) ; l'introspection et la médiation de l'écriture ; la biographisation de mon parcours – lesquels axes sont pris dans un ensemble de temporalités, participant de manière intrinsèque, constitutives même du travail de recherche et de distanciation. Il s'agit donc d'analyser en trois temps comment se modélise¹⁸⁶ la recherche prise dans cette tension entre distanciation et implication.

Dans un premier temps sera abordé ce qui sur le terrain et dans la démarche participe de l'implication de la chercheure et de son travail sur celle-ci. Avec ce que cela supposera de réitération ou d'« itération »¹⁸⁷ nécessaires tout au long.

Il s'agira dans un second temps de situer les outils de distanciation, par les temporalités et les relations, altérations avec l'environnement (les « autres » complices de la recherche) et de signaler tout le travail de réflexion dont est porteur le média rédactionnel. En quoi il fait partie de la modélisation (Le Moigne) de la recherche, et de la tension entre distanciation et engagement (Elias). Avec transversalement les notions de temporalités et le travail d'analyse qui participent à cette formalisation distanciée. Les procédés de distanciation étudiés ici seront ainsi mis à l'œuvre tout au long de ce mémoire.

Par ailleurs la méthodologie suivie pour les entretiens et les observations, qui participent de ce travail de distanciation, seront abordés en annexe (avec les entretiens in extenso).

Enfin ce chapitre sera clos par un extrait de ce parcours de vie et de relations avec mon enfant, dans une recherche empruntant et à l'autobiographie raisonnée (Desroche) et aux journaux des moments (R. Hess) dans un travail d'élucidation proche de l'« automaïeutique implicationnelle » (Le Grand) dont la version intégrale figure en annexe.

¹⁸⁶ Cela signifie rendre intelligible aussi non seulement à celle que je suis en tant que chercheure mais à tout observateur : « Comment modéliser ? devient : Comment représenter par un système un objet identifiable par un observateur ? » (Le Moigne, 1977, rééd. 1994, éd. Num. 2006, p. 78).

¹⁸⁷ On entend bien dans ce terme, même s'il est appliqué en mathématiques, la notion de processus à mesure que l'on chemine (*iter* signifiant en latin « chemin », « trajet »...).

III.1 Une démarche impliquante

On retrouve la polysémie du terme et sa familiarité avec l'engagement analysé par J. Ardoïno, lequel déplaçait leur forme de complémentarité : « Je suis impliqué parce qu'une situation m'implique », de même, « je ne peux m'impliquer sans immédiatement impliquer autrui »¹⁸⁸. « L'implication est tout ce qui nous rattache à la vie »¹⁸⁹, ce qui suppose appréhender la recherche par la complexité, démarche que je vais tenter d'adopter ici.

Cela ne va pas sans risque, comme le rappelait R. Lourau, le chercheur se retrouvant immergé dans un système de références de « métier », de « boutique » avec l'impression de pouvoir faire l'économie du recueil des données (Lourau, 1993).

De même que G. Defraigne-Tardieu, investie dans une recherche en sein de son institution, le présente, je tente d'entrer ici, comme elle le mentionnait dans sa thèse, dans une forme d'auto-réflexivité, accédant à cette « distanciation dédoublante » dont parle G. Pineau.

Cette recherche, comme pour G. Defraigne-Tardieu, m'a permis « d'accéder à différents niveaux de compréhension d'une réalité que j'avais pourtant déjà vécue et analysée » (Defraigne-Tardieu, 2011). Des points aveugles ont pu être mis au jour, des allants de soi explicités. Une démarche consciente de ces difficultés, dans cette position « méta¹⁹⁰ » autorisant introspection et réajustements dans l'action et la réflexion.

III.1.1. Démarche qualitative d'une chercheuse « de l'intérieur »

Qui dit cheminer suppose concevoir un processus dynamique privilégiant l'induction, favorisée par une construction en spirale d'une recherche accompagnée par l'observation participante dans un travail maïeutique (H. Desroche) de construction de sens : celui que cette quête pourra favoriser dans ce que l'exploration de ce champ théorique travaille en moi, au niveau personnel ; celui que cette recherche partagée à un autre niveau par ses protagonistes, ceux qui sont invités à s'exprimer sur leurs pratiques éducatives, pourra produire comme questionnements et/ou révélations.

Il s'agit ici d'explorer ce que signifie être en quelque sorte non pas praticienne chercheuse ou seulement chercheuse impliquée mais chercheuse de l'intérieur.

III.1.1.1. L'implication et la recherche participante : être interprète ?

Si je devais faire une comparaison, mon implication serait à rapprocher de celle de P. Dibie quand il décide de réaliser une étude sur son village d'origine, dans cette connaissance « comme de l'intérieur » qui le fait « voleur de secrets » (Dibie, 1970).

Ou encore de cette « implexité » dont se qualifia J.-L. Le Grand (1987) lors de sa thèse portant sur la vie communautaire au sein du groupe dans lequel il vivait. On peut retrouver une analogie entre sa thèse et la mienne dans cette posture de maïeutique partagée, avec cette dimension

¹⁸⁸ Ardoïno J. (2006), Notes personnelles (journal) durant son cours sur le psychodrame, Dufa, Univ. Paris VIII.

¹⁸⁹ Ardoïno J. (2007), « La notion de lien en Sciences humaines et sociales », nov. 2007. http://www.barbierd.nom.fr/journal.php3?id_article=861

¹⁹⁰ Etre à la fois sur scène et observateur et analyseur de la scène.

autobiographique tout autant constituante que consubstantielle à la recherche¹⁹¹. Il y a bien témoignage et connaissance de l'intérieur, qui tisseront des liens avec les observations et les entretiens que je réaliserai auprès de mes pairs, dans un mouvement réflexif et spiralaire enrichissant les analyses de l'un et de l'autre.

Ce qu'il définit par cette posture et impliquée et complexe rejoint mon ambition de chercheure et l'originalité de sa démarche. Il s'agit d'entendre par le concept d'impléxité la complexité des implications et ce qui peut être conçu comme une « automaïeutique implicationnelle » (Le Grand, 1987, p. 134), une démarche d'accouchement de soi par l'analyse des implications et l'écriture correspondante dans « une visée d'élucidation heuristique ». Une impléxité relative « à l'entrelacement des différents niveaux de réalités des implications qui sont pour la plupart implicites (pliées à l'intérieur) » (ibid., p. 144).

Adopter cette démarche compréhensive signifie ainsi s'écarter de ce que des visions déterministes issues du post-positivisme a pu générer dans les sciences humaines, en ce que se supposant « sciences » elles auraient pu croire scinder, comme il en fut en sciences dites exactes, le sujet chercheur et son objet. Les sciences « dures » en sont revenues. En sciences humaines, le courant phénoménologique dans lequel je m'inscris, en travaillant sur nos perceptions du monde, ouvre une fenêtre pour en comprendre leurs vérités plurielles et complexes. Dans cette posture épistémologique, quel que soit le sujet, le chercheur se retrouve « impliqué dans l'invention de la réalité de son objet de recherche » (Violet, 2007).

Dans le cas de cette recherche cela semble plus qu'une hypothèse, une évidence. C'est peut-être aussi du même coup la garantie que cette implication ne sera pas niée, voire même, pourra, à sa manière, en tant que partie intégrante du processus de recherche l'enrichir, en le complexifiant, et en le questionnant. Ce sont des questions déjà résolues par des chercheurs comme R. Lourau, promoteur de l'analyse institutionnelle en sciences de l'éducation, dont l'analyse du journal ouvrirait des horizons (largement explorés par son disciple R. Hess). Ou encore un psychosociologue comme M. Pagès. Après que des pionniers comme Husserl, d'un point de vue philosophique, ou Dilthey, qui proposait dès 1883, de fonder, à côté d'une science de la nature, une recherche traitant un objet « symboliquement constitué, par l'expérience tant individuelle que collective » (in Brun, p. 64) basée sur la compréhension. On devient ainsi une sorte « d'interprète » dans la mesure où l'on participe « de la même humanité que celui ou ceux qui produisirent ce qu'il tente de comprendre » (Brun, p. 65). Cette « même humanité » prise dans le « maelström des pêcheurs », en référence à la nouvelle d'E. A. Poe¹⁹² dont Elias (1993) s'empare pour montrer ce difficile équilibre entre distance et engagement, et l'influence des affects sur notre pensée (avec la peur qui annihile la raison).

III.1.1.2 L'implication et ses risques : être traître ?

Ma connaissance des personnes constituant le terrain, les a priori que j'ai pu développer ou non sur les uns et les autres, ce que je crois qu'ils ont comme préjugés me concernant rend tout sauf neutre ce dialogue de recherche. Selon que je m'adresse à l'enseignant, dit « maître » (mais que j'appelle par son prénom), ou un ami, la parole, censurée de toute façon chaque fois, ne le sera pas sur les mêmes domaines.

¹⁹¹ Rappelons que la similitude concerne la posture épistémologique et méthodologique, l'objet n'étant pas ici, comme pour J.-L. Le Grand, la vie communautaire.

¹⁹² Poe E. A (1841, trad. 1871), « Une descente dans le maelström », in *Histoires extraordinaires*, trad. Baudelaire C., Paris, Michel Levy Editeur. Se lisent les agissements des hommes, proches de la noyade, submergés par la peur.

Je ne suis pas sans ignorer leurs degrés d'influence selon que j'ai établi avec eux un rapport amical, une distance bienveillante, ou que se forge une amitié au fil du temps et de la recherche. Toutes proportions gardées, cela me rappelle la relation qui s'établit entre certaines familles et E. Morin durant son long séjour parmi les villageois bretons de Plodemet (Morin, 1967). Une certaine confidentialité est de mise avec certains, des réticences, des défenses soudain se brisent ou bien se renforcent.

Tout se joue aussi sur un plan invisible, à mesure que les choses sont dites. Elles se formulent certainement ailleurs, prennent le relais. Cela transparait à mesure de l'enchaînement des entretiens, par les remarques, les sous-entendus ou réactions¹⁹³. Cela vaut pour ceux que je connais très peu. Mais aussi pour les autres dans la mesure où peu à peu évolue notre rapport.

En effet, je me retrouve dans la posture que met en scène l'anthropologue P. Dibiau dans *Le village retrouvé* (1979), lequel se découvre comme piégé dans la mesure où il constate : « Ici, je sais, et c'est pour cela qu'il va m'être difficile de dire ». Si, d'un certain point de vue, il pourrait être dans une situation qu'il qualifie de « confortable » – puisque l'inverse de celle d'un ethnologue lambda qui, enquêtant dans ce village, pourrait, « avec un sourire (*dire*) le visible, ce qui se peut montrer mais qui, au fond, n'a rien à voir avec l'existence » –, sa posture est complexe dans la mesure où il est « dans le secret et ne (*peut*) le trahir » (Dibiau, 1979, p. 18).

Dans un tout autre contexte, je partage cette sensation de savoir énormément et de ne pas oser aller plus loin dans les questions pour ne pas trahir ce « dicible » convenu. (Là où nous divergeons avec Dibiau, c'est sur sa certitude que tout le monde n'attend que cela, ce qui n'est pas mon cas.) En fait, ma question revient à celle qu'il se pose « Vais-je pouvoir “dire” sans mettre en cause l'équilibre du village ? » (ibid., p. 249.)

Ma démarche de thèse ne pourrait-elle bouleverser un équilibre dans ce groupe, nos places respectives ? N'allais-je pas jouer ma continuité dans ce groupe si je mettais à jour des allants de soi groupaux ?

Ce que traduit encore très bien Dibiau dans ce même ouvrage : « Décrire une quotidienneté partagée c'est manipuler de la dynamite sociale » (ibid., p. 251), parce que les « retours de manivelle », les analyses d'entretiens, en quelque sorte, peuvent être mal perçus. Cela peut être mis en lien avec « l'angoisse de la trahison »¹⁹⁴ partagée par un certain nombre de chercheurs, dans cette mise en tension que je rencontre du fait de l'écart existant entre l'analyse que les personnes interrogées font de leurs témoignages et ma propre lecture de leurs récits. Comme l'ont remarqué le couple de sociologues américains, Adler, je serais d'autant plus dans la trahison si je tente « de regarder le milieu étudié différemment de ses membres. Alors (*les chercheurs*) trahissent les participants non seulement en en disant trop sur eux mais aussi en les analysant de manière à suggérer que leurs perceptions d'eux-mêmes peuvent ne pas être justes » (Adler, in Feldman, 1996, p. 170).

Le fait de voir l'expérience de ces sociologues et de ce routier de l'anthropologie faire autant concordance avec ce qui se joue à mon niveau opère sur deux plans : rassurée de comprendre ma posture partagée par d'autres chercheurs, je n'y lis plus mon inexpérience, ou le biais d'une

¹⁹³ Ainsi par exemple de Carlo, surpris par son émotion, qui verbalise sa croyance (sa compagne ayant elle-même pleuré), concernant ce qu'induisent ces entretiens. Les échanges à distance entre chaque partenaire, interviewé séparément. Ou encore d'autres parents, curieux de connaître mes critères de choix. Sans compter les allusions fréquentes à ce qui a été préparé, ou non, en vue de répondre. Tout un tissu qui m'échappe tout en portant attention à un objet que chacun interprète comme étant le mien.

¹⁹⁴ Comme l'explicitent les Adler, en reprenant la notion « d'angoisse de la trahison » chez Lofland : « Les descriptions qui, selon les chercheurs, sont tournées de façon neutre peuvent sembler critiques (...) aux participants. » (Adler, in Feldman, 1996, p. 170.)

« mauvaise » posture, mais sa singularité. Cette lecture va contribuer à mieux poser ma démarche, à l'assumer presque. Cependant que mes craintes sont loin d'être apaisées : étant donné mon rapport ambivalent aux groupes en général, ne suis-je pas susceptible d'utiliser cet outil de recherche pour alimenter ma critique de ce que l'on nomme « l'illusion groupale » (Anzieu, 1971, p. 76) et de sa doxa ? Auquel cas, vais-je assumer cette « dynamite » ?

En même temps, je suis lucide quant à mon aveuglement puisque dans ce « soi collectif (...) », être au milieu des siens, c'est justement ne plus se rendre compte que l'on partage des secrets... » (Dibie, 1979, p. 18) et je me comprends aussi comme liée par le secret, celui « qui nous différencie des autres » (villages, groupes, etc.). Je suis ainsi inscrite dans un double challenge, position paradoxale que suppose être chercheuse de l'intérieur. Il va s'agir de prendre le risque de m'exposer, d'aller au bout de l'explicitation de ce que j'entretiens comme relations dans ce « village ».

Au cours de l'élaboration de la thèse, cette position va finalement favoriser en moi un engagement plus sûr dans la pratique au dojo et dans mon appartenance au groupe.

III. 1. 2. Construction biographique réflexive dans le familial et l'affecté

L'implication semble un préalable de toute recherche, qui plus est quand il s'agit d'une recherche concernant l'éducation, et, comble, située dans la famille. En effet, s'il est un domaine où quel que soit son terrain on est dans un défi permanent entre ses questionnements et les réponses du terrain, c'est bien le domaine de l'éducation familiale.

III.1.2.1. Implication inhérente à toute étude en éducation familiale, domaine « piégé »

Qui n'est pas né d'une famille (l'eût-elle abandonné), qui n'en a fondé une ? Un défi, notait également Gayet, du même ordre mais plus conséquent que celui relevé par l'ethnologie pour se dégager de l'ethnocentrisme de ses débuts : en effet, est-il possible de penser une éducation familiale crédible qui parvienne à « reconnaître et abandonner les préjugés » issus de nos propres parcours familiaux (Gayet p. 11) ? « Comment réfléchir sur les familles sans, dans le même temps, s'interroger sur sa propre histoire familiale » ? Surtout quand on sait à quel point l'irrationalité de nos croyances archaïques n'est pas conscientisée et que « la première approche de la notion de famille est forcément affective et normative » (ibid.).

Aussi bien, puis-je évoquer ici à quel point mes lectures sont venues me chercher jusque dans mes retranchements, extraire ce qui relevait plus du privé que du savoir savant à modéliser ici, et combien les épreuves ont pu s'enchaîner et pointer mes propres histoires familiales non résolues... Mais aussi à quel point des relectures de classiques comme Piaget, Dolto, Freud, Jung ont pu me conforter sur cette notion que le personnel ne veut pas dire le subjectif. Si l'on reprend Jung ou Freud et leur matériau d'analyse se référant qui à ses propres rêves, qui à son autanalyse, Piaget observant ses enfants, mais aussi Freinet observant sa fille, c'est sur une observation quotidienne et intime que ce sont basés certains de leurs travaux. Ne peut-on s'estimer d'autant plus vigilant sur ses parts d'ombre que l'on est conscient de les travailler sur un terrain qui n'est pas neutre ?

Sans doute les lecteurs de cette étude auront-ils aussi un cheminement à faire, exigeant, pour avoir une lecture, non pas exempte de préjugés (cette illusion scientifique à laquelle fait pourtant référence Gayet tout en constatant les difficultés (in)contournables du domaine de l'éducation familiale), mais tout au moins conscients d'en avoir, puisque, s'ils n'ont été parents, ils sont au moins inclus dans un système familial qui leur fournit une première référence existentielle au parcours éducatif. C'est aussi pour le lecteur accepter qu'une posture scientifique ne soit pas une posture

objective, mais une posture d'exploration qui accompagne sur son cheminement ceux qui voudraient le suivre, permettant si ce n'est d'obéir au principe de réfutabilité (Spencer) du moins de donner les repères ayant contribué à ce qui s'objective comme résultat de la recherche. Et j'ose croire que le chercheur en éducation familiale non seulement praticien mais aussi parent et encore enfant œuvre en toute conscience sur les trois niveaux de la recherche, sur ses pratiques, ses théories implicites et explicites, ses croyances, dans un va-et-vient entre pratiques et théories. Et ce, d'autant plus qu'il se sait largement impliqué et limité par des biais – dont certains qu'il ignore même du fait du phénomène de scotomisation, que seul le lecteur finalement pourra éventuellement relever. Cette posture de « praticien réflexif » (inspirée de Schön), je tente ici de la faire mienne, et la mène qui plus est par une recherche constituée de l'observation d'autres parents tout autant si ce n'est plus impliqués, œuvrant ainsi par cette association des différents niveaux de praticiens et de théoriciens à une potentielle recherche action.

Ce qui peut aider ce domaine dans sa posture scientifique, avec son implication assumée, c'est peut-être sa pluralité de points de vue, l'éducation familiale étant une sous-discipline des sciences de l'éducation elle compte des chercheurs venant aussi bien de l'anthropologie, de la philosophie que de l'histoire, de la sociologie, de la psychologie... C'est, semble-t-il, cette pluralité de perspectives qui peut aider ses objets à échapper aux forces de nos préjugés. Même si ses ouvrages collectifs sont encore entachés de monodisciplinarité, et que des chercheurs comme H. Desmet et J.-P. Pourtois, prônant la multiréférentialité chère à J. Ardoino, restent pionniers dans leur synthèse difficile et complexe des travaux à plusieurs entrées qu'ils ont mis en œuvre. Même si leur laboratoire de recherche ne suffit à puiser à toutes les disciplines. Et que, ce qui fonde la complexité n'est pas l'addition de points de vue mais leur tissage (comme l'expliquait bien M. Pagès).

Il ne s'agit pas non plus de passer d'un travers normatif institué dans ce domaine, comme l'expliquait Gayet¹⁹⁵, à un autre, qui le serait tout autant en en prenant le contrepied. Mais bien de tenter déjà d'observer comment ça se joue autrement, dans des modes alternatifs d'éducation, sans préjuger du bien fondé de ce choix dans un contexte global institutionnel et de mieux disant social accusant les familles de tous les maux.

Je ne pus donc que me retrouver dans ce que relevait M. Thomas-Desplebin, dans sa thèse sur l'éducation au sein d'une famille nombreuse : « (...) le fait familial est inscrit profondément en chacun de nous ce qui n'épargne aucun chercheur de ses propres implications » (2006, p. 79). Elle joint à ce propos la remarque de Y. Castelian (1980) :

« Toute étude interprétative a la plus grande peine à se garder de contaminations : investissements affectif, transferts, mécanismes de défense, phénomènes imaginaires provenant de l'interprète qui, malgré sa vigilance, effectue une transposition à partir de sa propre expérience familiale ».

Et je rappellerais (comme évoqué plus haut) que le lecteur, tout autant impliqué, n'y peut qu'être tout autant « contaminé » s'il ne fait pas à chaque fois qu'il se sent affecté le travail sur soi du chercheur pour entendre ce que cette recherche touche en lui.

III.1.2.2. Posture « affectée » et distanciée par la voix off du journal

Ayant cherché la plupart du temps une posture de « partenaire » (Ferrarotti, 1990) – excepté avec l'enseignant, R. Soavi, et ses filles où le rapport de maître à élève disqualifie la chercheuse que je suis au profit de l'apprentie disciple que je suis également –, je tente d'adopter celle de

¹⁹⁵ « (...) Les spécialistes sont souvent aussi des parents qui ont à s'interroger sur leurs propres pratiques quotidiennes. Ils véhiculent eux-mêmes des principes éducatifs qu'ils sont amenés à isoler et à discuter en tant que théoriciens. Leur idéal éducatif se réfère forcément aux valeurs de leur milieu. On montrerait aisément que la recherche s'est attachée à justifier (...) les modèles dominants. » (Gayet, pp 18-19).

l'anthropologue qui veut que « l'indigène ait toujours raison [et] entraîne l'enquêteur dans des directions imprévues » (Favret-Saada, 1985, p. 31)¹⁹⁶.

Mais bien que l'on parle a priori la même langue, on sait la difficulté de rencontrer l'autre. Parce que tout comme Favret-Saada (partie étudier des pratiques de sorcellerie), je réalise que je rencontre du langage... Je devrai non seulement renoncer à une pseudo-neutralité, d'autant plus fictive dans mon cas que je ne suis pas étrangère au groupe, mais aussi trouver une nouvelle place au sein même de ce groupe, mes rencontres avec ce qui est du domaine de leur sphère privée m'offrant une vision autre de chacun, et réciproquement, mais aussi, comme il en fut pour un certain nombre de chercheurs enquêtant sur terrain — je citais J. Favret-Saada, mais aussi E. Morin¹⁹⁷, et tant d'autres —, et a fortiori quand il s'agit du sien propre, chaque avancée dans mes recherches modifiant également celle que je suis.

Ainsi, ce travail vient comme des poupées gigognes interroger plusieurs niveaux de subjectivité. Je ne peux taire la mienne en ce qu'elle est inhérente à toute observation (Devereux, 1980). Fil transversal à ce travail, l'impact de mon journal de recherche, dans les analyses d'entretien restitué, comme en voix off, le processus des entretiens et de leur écriture. De sorte que s'échangent en alternance les places de narrataire et de narrateur, dans la mesure où mes questions expriment leurs présupposés, et mes réflexions commentées dans le journal me « biographient ». Mais cette posture autocritique et autoréflexive du sujet dans la connaissance des « objets » observés, tout autant postulée nécessaire par E. Morin, pose aussi la question de savoir jusqu'où se raconter, jusqu'où mon implication dans cette histoire de l'autre transforme-t-elle la mienne ? Force m'est de constater à quel point déjà ma propre auto-analyse ne cessera d'être enrichie par leurs propos et les questions qui se feront jour à mesure de mon avancée. (Et peu à peu, en abandonnant le conflit dialectique distanciation implication, en lâchant prise sur la distanciation, l'immersion acceptée me permettra finalement de donner plus sens à mes résultats.)

III.2. Les effets de l'immersion

En même temps que cette posture de recherche nourrit ma posture existentielle (par ses découvertes et ses remises en question), celle avec laquelle je m'inscris dans la plupart des contextes, et a fortiori dans ces moments d'implications plurielles, elle questionne ce qui valide, ou non, les résultats qui en découleront.

III.2.1 Posture « critique » qui valide le témoignage

Il me semblera quasiment naturel d'interroger les présupposés, les représentations sociales, dans la lignée de H. Bézille, au-delà d'une « idéologie du soupçon qui serait peu constructive » (*in* Feldman *et al*, 1996, p. 209), en abordant ce type de démarche qui, au contraire « consiste à

¹⁹⁶ L'outil de l'anthropologue pour se préserver (dans tous les sens du terme) est bien, comme l'expérience de Favret-Saada a pu me le montrer, la tenue d'un journal de recherche.

¹⁹⁷ Evoquant le changement de posture de chercheur vécu par E. Morin dans son étape à Plodemet, M. Ozouf (1969, p. 177) écrivait : « C'est bien la transformation de Plodemet que raconte le livre d'Edgar Morin, mais, de surcroît, celle d'Edgar Morin en plodémétien (*le village*) naturalisant l'"Etranger" ». Ozouf M. (1969), « Une commune de France, Plodemet ». In: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 24^e année, N° 3, pp. 777-781.

déconstruire les “programmes de perception” et contribue à restaurer et élargir le domaine du pensable et du possible.

C’est la fonction très positive de l’activité de recherche, ce que l’on appelle habituellement la “fonction critique” », commente H. Bézille, avec laquelle je partage la confiance dans le pouvoir d’élucidation de la démarche de recherche :

« Mais s’agit-il vraiment d’éthique ? rompre avec un consensus ambiant quel qu’il soit constitue une prise de risque, mais une prise de risque qui relève en premier lieu, selon moi, plus que d’une position éthique, d’un certain rapport au monde, très personnel, construit au fil d’expériences diverses. Prise de risque assumée peut-être dans une certaine légèreté parce que suscitée par une sorte de certitude, ou de confiance dans le pouvoir de la recherche de remplir cette fonction d’élucidation. » (ibid., p. 209-210.)

Une prise de risque, qui plus est, alliée à ce phénomène d’altération que l’on sait inhérente à la relation (comme on l’a vu) qui devient féconde par le fait qu’elle rompt l’illusion de neutralité de chacun, par l’exposition et la compréhension de nos implications.

Avec le « témoignage » (auquel se livre chacun des parents impliqués dans la recherche), on entre dans l’authentification de l’existence d’un fait, d’un sentiment, on est proche de la déclaration, et de la prise de position. Cette « prise à témoins » aura ici valeur de « preuve » de ce qui fut éprouvé.

Cependant qui témoigne de quoi dans cette implication ici au moins duale ? Je me renverrai parfois l’image de l’inquisitrice, celle qui cherche la cause explicative et non la compréhension sans préjugés de leurs récits. Qui induit quoi ? C’est que le « récit de soi » (Butler, 2007) ne va pas de soi. Il s’impose ici chez les protagonistes comme un élément de procès où l’on demanderait « donnez les preuves de ce que vous avancez ».

C’est dans ce même souci de fournir des « preuves » que je penserai que les contradictions d’un parent interrogeraient celles de l’autre. Mais, comme l’avait observé Kaufman dans *La trame conjugale...* (1992), force m’est de constater que le couple fait le plus souvent unité. En même temps que se modifient les images contrastées des uns et des autres, dans ce kaléidoscope personnel où la personnalité de chacun, comme le constate le narrateur de *La Recherche* (Proust), est la création de la pensée des autres.

III.2.1.1. Posture « compromise » et clinique comme « gages » épistémologiques

Conjointement, ma propre implication vient m’exposer tout autant si ce n’est plus que les personnes participant avec leurs témoignages à la recherche. Je suis, au-delà de cette image du chercheur inquisiteur possible, et si l’on garde l’analogie du procès, non seulement « témoin des témoins », garante de leur discours et du mien par un respect du cadre de recherche, mais aussi et surtout j’apporte, on l’a vu, mon propre « cas », témoignage dans une recherche biographique, démarrée en amont de la thèse et enrichie par les différentes étapes de la recherche¹⁹⁸. Exposer ce témoignage ne devient que plus indispensable, pour des motifs qui s’ajoutent à mesure que se construit la thèse : ce n’est plus seulement une démarche de recherche exploratoire (même si elle fut un passage obligé pour préparer le recueil des autres) c’est aussi un moyen de me prémunir de l’autoréification potentielle de cette posture de « témoin des témoins ». D’autant que je considère comme un gage d’honnêteté, d’une part, comme un contre-don à leurs généreuses déclarations, d’autre part, de laisser également trace, transcription d’une interview (réalisée par un enseignant) et écrit biographique, concernant mon parcours avec Maya.

Ce travail me concernant permet de « répondre à une exigence épistémologique qui impose de faire de l’analyse de sa propre implication un ressort important de la recherche (et) à une exigence

¹⁹⁸ Ce récit témoignage figure en annexe.

éthique qui veut que, dans le cadre d'un contrat (...) de communication, l'on s'expose soi-même quand on sollicite le témoignage d'autrui » remarquait H. Bézille (op. cit., p. 207).

Je n'ignore pas qu'une telle posture pose aussi les questions du narcissisme dont je ferais preuve, en ce que me poser en référence supposerait me poser implicitement en modèle, et aux soupçons d'absence de distanciation que cela peut générer.

Or dans ce cas, et grâce à l'outil d'analyse de pratique que constitue l'écriture (Cifali, 2001), je crois par ma propre expérience que m'impliquer de manière existentielle et si totale peut conférer paradoxalement une garantie de distance comparée à une personne qui se croirait objectivement neutre et oublierait les aspects aveugles – que le témoignage des autres viennent toucher justement dans mon propre témoignage – dont chacun est porteur.

Etre à l'écoute de l'autre et de soi par l'écriture fait écho à cette écoute qui se constitue dans les entretiens. Une posture « au chevet de », clinique permet là aussi, dans la possibilité même de pénétrer au cœur du sujet, de s'impliquer, une facilitation pour se « révéler ».

La posture même de l'entretien non directif, empruntée au courant rogerien, favorise, par la reformulation, le mouvement de l'expression de soi. En étant à l'écoute de l'autre, je me positionne, finalement, dans un entre-deux proche de ce qui caractérise le thérapeute rogerien :

« C'est par sa présence à l'autre que le thérapeute obtient non plus seulement un discours, ni une réponse, mais une expression, une présence tout entière questionnante où le thérapeute ne formule pas de questions, mais se constitue lui-même en question pour l'autre afin de faire surgir à son tour questions, problèmes et dédoublement du discours ; non pas redoubler le discours [l'effet miroir de la reformulation caricaturé par nos techniques de communication] mais introduire un blanc entre ce qui est dit et ce qui fait dire [...] » (Gotman, *in* Blanchet, 1985, p. 136).

Si j'ai ainsi fait mien le fait de « me constituer en question », il m'est arrivé de me surprendre à vouloir accompagner des éléments de réponse (durant les entretiens), outrepassant mon rôle de chercheur mais pas celui d'interlocuteur privilégié au moment d'une révélation provoquant émotions, résistances, etc. Cette frontière, déjà souvent franchie dans le cadre de toute recherche utilisant l'entretien – comme en témoignent, par exemple les chercheurs mobilisés autour du livre collectif *L'entretien dans les sciences sociales* (Blanchet, 1985) –, sera souvent franchie dans cette recherche par sa dimension même de recherche impliquée.

III.2.1.2. Dialogues favorisant un échange proche de l'entretien d'explicitation

Au fil du temps l'entretien peut prendre la forme d'une conversation entre deux personnes proches par leurs questionnements et leurs pratiques communs, du fait, bien entendu, de mon vécu de mère que je partage parfois afin d'exprimer en quoi ce qu'ils formulent peut me renvoyer à ma propre expérience, et du fait également de mon expérience de pratiquante d'aïkido et de *katsugen undo*. Une complicité est déjà là, ou bien s'établit à mesure que l'entretien se développe

Formée à l'entretien d'explicitation par P. Vermersch (1994, rééd. 2010), et forte de cette complicité que je partageais avec ces parents, j'ai orienté (sans toutefois adopter cette méthode dans la recherche), certains moments de mes entretiens pour obtenir une lecture des expériences avec l'enfant où le comment l'emporte sur le pourquoi.

Un processus qui ne va pas de soi mais s'enracine chez certains parents dans ce qu'ils vivent pour certains au quotidien par leur posture peu à peu acquise dans les pratiques d'aïkido et de *katsugen undo*, favorisant une écoute des phénomènes éprouvés proches de celle que préconise Petitmengin pour en témoigner : avec une recherche de « stabiliser notre attention, la réorienter du quoi vers le comment, abandonner nos représentations et croyances, orienter notre attention sur les différentes dimensions de notre expérience » (Petitmengin, *in* Dortier, 2012, p. 63).

D'autant que, partant du corps, des sensations, ces parents s'exercent au quotidien à conscientiser des modalités de conduite pour mieux guider (de leur partenaire d'aïkido, par exemple, à leur enfant) et se guider.

Dans cette spirale réflexive l'acte se donne à lire en même temps qu'il agit.

Ainsi nos rencontres, et dialogues s'originent-ils sur nos consciences partagées quant à ce qui émerge de nos corps, et des interactions subtiles au niveau du *ki*. Cela permet, sur un autre plan que l'entretien d'explicitation, de revenir sur un phénomène avec d'autant plus d'acuité que chacun a pu être, au moment où il l'effectuait, dans une telle présence que, dans son explicitation, lors de l'entretien, l'instant déplié ne tient pas seulement de cette mémoire convoquée à force de questions répétées pour déplier et creuser la réflexion de l'action (entretien d'explicitation) mais s'élabore en soi par la plongée dans ce for intérieur où l'on retrouve les sensations qui ont été mobilisées au moment remémoré.

De la sorte, « l'action n'est pas donnée simplement à voir (*mais*) à comprendre à partir des expressions qui sont à la fois les effets et les signes des intentions qui leur donnent sens et des actes créateurs de sens qui parfois les produisent. Il en résulte que la connaissance de l'homme ne se joue pas sur un seul plan, celui de l'observation et de l'explication ; elle se déploie à l'interface de l'observation naturelle et de la compréhension réflexive. L'homme est à la fois un être observable, comme tout être de la nature dont il est une partie, et un être qui s'interprète lui-même » (Ricoeur, 2003).

Aussi, quoique le langage véhicule de représentations, j'aborderai ces entretiens en les analysant comme des récits de pratique, dans ce qu'ils communiquent de leurs quotidiens, de leurs gestes, comme ceux d'artisans qui, à mesure qu'ils retrouvent le fil pour aborder leur matière, racontent leur art en s'appuyant sur ce qu'ils y opèrent, ce qu'ils y travaillent. Dans ce postulat formulé finalement par Wenger (même si parti d'un autre point de vue), que les pratiques nous font autant que nous les faisons.

Et avec ce que ma relation aux parents participant à la recherche favorise, nos complicités dans cette recherche au dojo permettant d'élaborer de l'intelligible pour soi et pour les autres, dans cette autoréférentialité qui fait sens. En cela plus que jamais l'implication prête sens aux conditions de l'action et permet des formalisations discursives.

Ainsi, dans mon souci de répondre à mes questions épistémologiques, je tente d'emprunter la voie suivie par Ricoeur, entre autres, et sa pratique théorique de l'action où, tenant l'homme responsable de son action, on estime « qu'il peut remonter des effets observables de ses actions (et de ses passions) à l'intention qui leur donne sens et parfois aux actes spirituels créateurs de sens qui engendrent les intentions et leurs résultats observables » (Ricoeur, 2003).

III.2.2. « Introspection méthodologique » quant aux filtres et censures

Comme les praticiens de l'Ecole de Chicago ont pu l'analyser, et Adler (Feldman *et al*, 1996) le synthétiser, différents facteurs jouent sur censures et autocensures dans la recherche. Les expliciter permet au moins une forme de « correction » de ces variables agissant sur la connaissance et la lecture des éléments de recherche constitués ici en résultats de travaux menés sur le terrain observé. J'ai pu identifier ici ce qui ressort du « développement de loyautés », « contrat implicite de recherche entre les chercheurs et les sujets afin de protéger ces derniers » (Adler, *in* Feldman *et al*, 1996, p. 169), dans la mesure où certains rapports aux institutions de quelques personnes interrogées n'étant pas

en grâce dans la culture dominante, et ces personnes s'étant engagées à titre personnel dans leurs déclarations, il me fallait protéger en quelque sorte cette confiance vis-à-vis de lecteurs susceptibles de désapprouver ces conduites. Même si elles en sont pas « déviantes », au sens où Becker a pu en étudier, et qu'elles restent légales en soi, il n'en reste pas moins qu'elles sont désapprouvées et peuvent être susceptibles de pressions. Par ailleurs, « l'engagement long auprès du groupe étudié » et « le besoin de maintenir des relations positives avec une organisation (...) » favorisent cette posture de censure du chercheur, tout du moins dans les présentations publiques, notaient les Adler (ibid., p. 171). Ce qui vaut pour ces chercheurs impliqués sur un temps long ne peut que peser d'autant plus pour moi, qui « adhère » au groupe étudié.

Cette « introspection méthodologique » (ibid., p. 178), si elle vient favoriser la compréhension de l'épistémologie de la recherche et peut conduire par cette explicitation de l'implication à moins d'autocensure ne l'évite pas totalement pour autant. (Sans parler de celle qui a pu m'échapper, de ces tâches aveugles dont on n'est pas conscient.) L'autocensure a donc un coût, au niveau de la connaissance (ibid.) ; il s'est agi ici de faire la part des choses entre quelques « disparitions » de données et l'inéluctabilité de la censure pour mener à bien la recherche en permettant des restitutions satisfaisantes à différents points de vue.

III.2.2.1. Censures dans les relations et restitutions des entretiens : expert distancié ou témoin ?

J'ai pu identifier certaines modalités de censure durant les entretiens. Mes questions touchant la sphère intime, il m'a été difficile de ne pas me censurer. A demander précisément aux mères comment elles ont préparé leur grossesse et leur accouchement, par exemple, ce qui est un travail de tous les instants, formalisé à travers aussi l'enseignement du « maître ». C'est aussi que la mise en forme du témoignage, le fait même qu'il me soit confié avec ce que cela suppose de confiance, m'affecte. Et ce d'autant plus qu'il a valeur de récit identificatoire, si l'on reprend l'analyse de H. Bézille, un statut voisin du conte, qu'il « relève de l'imaginaire collectif » (*in* Feldman *et al.*, 1996, p. 217).

Je n'ose aller trop loin dans mes demandes : ainsi, par exemple en est-il pour une pratiquante avec qui je partage des liens d'amitié ; lors de son premier entretien elle me déclare avoir filmé son premier enfant. J'hésite à lui proposer de le voir avec elle et d'en parler, cela me semblant trop intrusif et plus lié à notre relation amicale qu'à mon statut de chercheur.

Je me retrouve parfois prise à témoin, justement, on me demande à demi-mots ce que j'en pense. Des deux côtés la réserve se crée, dans la mesure où nos échanges sur cette relation doivent se trouver, se créer.

Souvent je me demande si je ne devrais pas leur faire part régulièrement de l'avancée de mes travaux, comme je le fais pour l'université, à travers les séminaires de doctorants et autres journées d'étude. Ils ne me questionnent plus sur mes besoins d'entretiens. Ils ont dès le début mis un espace entre ma recherche et eux. Comme si j'allais incarner ce pôle scientifique qui n'était pas de leur domaine et qu'ils me laissaient agir sur mon terrain. Je risque de vivre dans cette duplicité du chercheur que critique H. Bézille, lequel, « opérant sous couvert d'identités multiples, et passant d'une position compréhensive à un point de vue distancié, dépossède le sujet de sa parole et provoque ainsi un sentiment de "trahison" », dans la mesure où je prendrais la singularité des récits des participants comme « l'expression particulière d'un modèle, un "cas de figure" » tel que le conçoit une certaine forme de recherche classique que l'on pourrait qualifier de scientifique (Bézille, *in* Feldman *et al.*, 1996, p. 202-203). Une trahison d'autant plus « manifeste » que je ferais de leurs paroles des données à « exploiter » (ibid.).

De fait, je me sens souvent en porte-à-faux dans cette posture ; ma recherche reste très personnelle et les retours que je leur ferai risquent d'être de plus en plus difficiles à transmettre, et mal compris. La notion de restitution pose problème. Ne serait-ce pas finalement la traduction d'un souci de soi en tant que chercheur plutôt que d'un souci d'autrui, comme le dénonce B. Bergier (*in* Feldman *et al.*, 1996, p.192-193)¹⁹⁹, une sorte de passeport de bonne conduite éthique qui ne donne pas autant de place aux interlocuteurs de terrain que l'on voudrait bien le faire croire. Je mets au service d'un réservoir de la Connaissance (mais je devrais dire du Savoir, dont « l'avoir » donne le Pouvoir...), l'institution universitaire, un ensemble de données traitées, interprétées, comparées que je transforme par les outils universitaires dits scientifiques mais je ne fais pas le travail tout autant scientifique qui serait de restituer aussi aux premiers intéressés ce qu'il en est de mes grilles d'analyse.

La restitution, procédure compensatrice ? interroge Bergier (*ibid.*, p. 191) en ce qu'elle sous-tend l'idée de « réparation », d'acquiescement de la dette pour la chercheuse coupable que je suis, dans cette conscience de cette forme d'expropriation que j'effectuerais en faisant de leurs récits une production et personnelle et scientifiquement labellisée. Travail, de plus, qui agirait comme un blanc-seing offrant à la chercheuse que je suis le droit de transmettre tout témoignage que je jugerais utile.

J'ai voulu « faire de la restitution un droit des interlocuteurs de terrain » mais sans oublier, comme le rappelle Bergier, « que l'initiative de l'acte de restitution relève objectivement du chercheur » (*ibid.*, p.192). Ce qu'une recherche action aurait permis de dépasser. D'où les regrets et quelques traces de sentiment de culpabilité qui se lisent à certains moments de la recherche (puisque je ne l'ai pas mise en œuvre). Mais aussi une quête afin de permettre de « saisir la restitution comme une question ouverte » et non comme une réponse (*ibid.*, p. 194), un « défi (*à*) penser la restitution comme élément constitutif de la recherche (pôle heuristique) et comme forme éventuelle du souci d'autrui (pôle éthique) » (*ibid.*, p.199)²⁰⁰.

Par ailleurs, sachant que la mise en scène universitaire que je ferai de leurs récits ne pourra que leur donner à lire un autre point de vue et leur sembler dénaturer certains de leurs propos, je me surprends élaborant des stratégies de réponse (des écritures plurielles comprenant une publication non universitaire parallèle à cette recherche) qui renvoient à l'image du chercheur aux « différentes casquettes » explicitée par H. Bézille (*ibid.*, p. 221), en se référant à celle du « sujet moderne » telle que définie par A. Ehrenberg, « sujet aux cadres de référence multiples (...) dont les bonnes raisons d'agir se construisent sur des registres différents et autonomes et qui doit aussi se justifier ses actions dans des univers normatifs multiples » (*ibid.*, p. 220, cf. Ehrenberg, 1995)²⁰¹.

A moins d'inventer une production universitaire qui accorde toute sa place aux lectures et écritures plurielles du réel ? Tel est le défi à relever aussi bien par l'auteur que par les lecteurs de ce type de recherche. Mais un défi d'autant plus difficile que l'on ne sort pas aisément des cadres de référence connus et que, comme le remarquait H. Bézille, si je ne prétends pas ici me référer à la posture classique que supposerait un certain scientisme de « reconstituer la vérité des faits » mais avoir une démarche de recherche de manière à « construire des modèles d'intelligibilité qui seront susceptibles d'être éventuellement réfutés », il n'en reste pas moins qu'il m'arrive d'être tentée de

¹⁹⁹ « Si l'éthique de la non-restitution peut conduire, brandissant la bannière de la connaissance, à l'indifférence à l'égard des interlocuteurs de terrain, l'éthique de la restitution systématique semble, en exhibant la valeur de l'égalité, éviter cet écueil. Pour autant témoigne-t-elle d'un souci d'autrui ? Rien n'est moins sûr. »

²⁰⁰ « Il s'agit pour le chercheur d'engager une "critique permanente de son être historique" (Foucault, 1984, p. 571). (...) Cette critique qu'implique l'éthos "est à la fois analyse historique des limites qui nous sont posées et épreuve de leur franchissement possible" (Foucault, 1984, p. 577). (...) Lorsque la restitution fonctionne comme question, elle permet ce travail de la pensée par lequel l'homme de science tente de s'affranchir des déterminations et des codes qui « l'encadrent », y compris (...) scientifiques. » (Bergier, *in* Feldman *et al.*, p. 196.) Bergier cite Foucault M. (1984),

²⁰¹ H. Bézille cite : Ehrenberg A. (1995), *L'Individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy.

« jouer sur les deux modalités de “dire le vrai” (le témoin impliqué et l’expert distancié) (...) deux registres complémentaires selon les (...) circonstances, livrant tantôt le récit de l’expert distancié et objectif, tantôt le récit impliqué de celui qui revendique une position de témoin » (ibid., p.214).

On vient de le voir, il eut fallu une recherche action pour obtenir une participation active et une dynamique d’enrichissement dans le groupe, qui se serait alors constitué en groupe de chercheurs. Dans les faits, je les ai sélectionnés comme un échantillon et ils se présentent comme tel. La demande émane de moi et de l’institution universitaire, et de potentiels parents intéressés par la démarche, en aucun cas de ces personnes, même si elles y trouvent leur intérêt pour y participer. La recherche action pourrait avoir lieu, dans un second temps, si elle correspondait à leur demande²⁰². Cependant la nature des interactions au sein de cette forme d’institution qu’est un dojo (avec ce que cela sous-entend en terme de relation de maître à disciples) ne rendrait pas ce dispositif aisé, fût-il souhaité. Si d’un certain point de vue je me retrouve en porte-à-faux vis-à-vis de mes valeurs qui auraient élevé la restitution comme un impératif (pour reprendre les critères de Bergier, ibid., p. 190), l’adaptation de ma posture de recherche au terrain fera travailler d’autres questions éthiques.

Par ailleurs le dispositif de recherche action aurait eu un sens si l’objet de ma recherche avait été les membres de ce dojo. Or s’il me faut dans le cadre de cette recherche les caractériser afin que soit contextualisée au mieux cette étude, il n’empêche que l’accent n’est pas mis sur leurs problématiques individuelles ou groupales. C’est aussi pourquoi je ne les ai pas interrogés sur certains éléments de contextualisation de leur vie sociale, dans la mesure où, encore une fois, il ne s’agit pas ici de faire leur typologie.

III.2.2.2 Filtres des normes externes et internes

Les « autocensures » jouent également vis-à-vis de ce qui est perçu comme « normes » par les personnes qui témoignent.

Il y a ce qui se joue dans toute recherche, à savoir la projection de l’attente qu’aurait le chercheur, une attente à assouvir avec tel propos plutôt qu’un autre. On posera souvent la question de savoir si « je suis satisfaite » ou non des réponses, s’il leur faut chercher dans telle ou telle direction, si le propos est ou non « hors sujet », entraînant une certaine réification du discours. Il y a donc un premier niveau d’autocensure sur lequel j’ai peu de contrôle. Pour contourner cette norme projetée sur le milieu du savoir, je travaille en tentant de faire comprendre ma démarche plus exploratoire qu’à proprement parler « scientifique », tel que leur imaginaire le projette.

Par ailleurs, les pratiques dans lesquelles ces parents s’inscrivent étant peu connues et parfois très critiquées par la société, certains peuvent hésiter à les décrire. Une limite contrebalancée, elle, par leur engagement dans cette démarche éducative et leur intention d’en montrer l’utilité.

De ce fait, leur histoire est souvent comparée à celle de parents suivant davantage les normes socialement admises, qui en permanence questionnent les leurs – de quoi saisir le processus de formation d’un « noyau » (Moscovici). Ces normes sociales sont très souvent évoquées (comme on le verra, leur récit viennent s’y « frotter » en permanence) afin de mieux définir ou de mieux faire ressortir leur singularité et/ou difficultés.

²⁰² Je me sentirais effectivement bien plus à l’aise dans un contexte de recherche associée et de co-écritures avec un groupe de praticiens chercheurs (dispositif proche de l’Acora du Collège coopératif ou de la recherche action existentielle formalisée par René Barbier. Même si, comme le remarque H. Bézille, « ce type de démarche peut sembler d’autant plus louable d’un point de vue éthique que la recherche-action est souvent soupçonnée de perdre en rigueur scientifique ce qu’elle gagne en moralité » (p. 206).

En interne, le postulat d'un éventuel jugement de la communauté de pratique (représentée par les autres membres des dojos) est aussi très important.

L'autocensure joue ici puisque chacun sait incidemment que les textes seront lisibles un jour par tous. (Même si je respecte ici leur anonymat, certains détails connus de tous au sein du groupe où ils s'inscrivent permettront de repérer qui sont les locuteurs.)

Moi-même étant membre du dojo, avec une certaine ancienneté, j'ai une place qui peut générer une autocensure. Ainsi les filtres hiérarchiques, mon âge et mon ancienneté dans le dojo peuvent influencer, selon les cas bien sûr, en plus de mon statut dit « d'intellectuelle », dans le contrôle qu'ils imposent à leur discours. Ces aspects étant contrebalancés par le fait que cette place est aussi une garantie sur laquelle peut s'appuyer la relation de confiance. et le lien, parfois amical, que nous partageons.

En effet, en leur demandant de témoigner sur leurs pratiques éducatives, lesquelles s'inspirent des références partagées au sein de la communauté de pratique, je crée une situation qui questionne leurs positions par rapport à ces références communes (Tsuda), susceptibles d'être vécues, selon les cas, comme des normes internes. Le point de vue foucaldien, voire nietzschéen, sur le récit de soi, si l'on suit la lecture qu'en fait J. Butler, est ici éprouvé. Certes, comme l'avait compris Nietzsche, « "je" ne commence à me raconter qu'en face d'un "tu" qui me demande de rendre compte de moi » (*in* Butler, 2007, p. 10-11). Et à quoi se confronte l'interrogé ? À dire la, sa vérité. Ce faisant, il y a, comme pour Foucault, « un prix à payer pour dire la vérité sur soi, parce que ce qui va (...) constituer la vérité est cadré par des normes (...). Dans la mesure où nous disons la vérité, nous nous conformons à un critère de vérité, et nous acceptons que ce critère (...) nous détermine ». Auquel cas, nous accepterions « sans remise en question la forme de rationalité dans laquelle on vit » (Foucault, 1994, p. 449).

Or, comparé à la pensée d'I. Tsuda, reprise par R. Soavi, beaucoup peuvent éventuellement se sentir infidèles, imparfaits, etc. Soit le discours mettra en valeur le changement opéré dans l'éducation en relation au « prescrit » mieux compris face à l'expérience, soit des thèmes seront évités.

III.2.2.3. Intrications des récits selon leurs destinataires

A différents points de vue, le récit biographique vient parler au collectif. Il est ce singulier qui éclaire l'universel. Le discours des différents témoins convoqués pour la recherche a plusieurs destinataires possibles : chacun parle indirectement qui au groupe, qui à son conjoint, qui à la société. Parfois, je remarquerai une forme d'interpellation implicite, et du groupe et du monde extérieur. Même si durant les entretiens s'opère un mouvement de censure, l'inverse a lieu aussi : l'entretien devient un moyen de dialogue indirect. Bien que l'on puisse repérer du non-dit, ils savent que des bribes de leurs discours, ou tout au moins du « sens », va circuler entre eux, et à l'extérieur. Cela crée un mouvement, entre les réflexions qu'ils construisent pour répondre, leurs réactions après coup, leurs discussions éventuelles à ce sujet. Et, au final, la construction d'un récit à l'intention de plusieurs destinataires.

Cela peut être aussi l'occasion d'interpeller le conjoint ou les parents indirectement. Ainsi, c'est l'occasion de parler, au nom de la recherche, à l'autre, de lui dire, lui formuler ce qu'il ne saurait pas, éventuellement. Un élément de production perceptible dans certains récits de la fille du maître, Morgane, par exemple. L'autre, comme dans *La trame conjugale* (Kaufmann, 1992) vient mettre sur le tapis un sujet que l'on pourrait éventuellement par la suite tirer au clair à plusieurs – d'où l'intérêt qu'eut été celui de faire ces entretiens en famille pour les enfants déjà grands de pratiquants (comme les filles de Régis) ou en couple pour Rolland et Gaele. Ce qui posait néanmoins cette recherche dans un dispositif d'analyse des relations systémiques familiales qui n'était pas le sien.

L'entretien collectif n'aura pas lieu en direct mais à sa manière de façon différée, et indirecte, dans la mesure où il ne les réunira pas tous ensemble au même moment mais, du fait que les questions des uns viennent interroger indirectement les autres, moi y compris, non seulement sur mon propre récit mais pour la suite de la recherche, que la recherche peut devenir un élément média, objet relais de leur parole. L'entretien pouvant devenir ainsi facteur de changement interne.

La conscience de ces jeux de censures multiples, selon mes propres filtres ou les leurs, m'incitera à axer mes entretiens sur des récits concrets de moments de vie partagés entre parents et enfants et les ressentis des uns et des autres.

III.3. Un engagement à distancier

Que signifie analyser, se distancier, dans ce jeu implication-distanciation que N. Elias redéfinissait avec la métaphore de la barque (le maelström des pêcheurs). L'esprit scientifique est, entre autres, accompagné d'une méthode comprenant des hypothèses et un postulat, l'existence de lois, lesquelles apparaissent si les conditions de l'expérience scientifique sont réunies. Ainsi, à la différence de la vie que l'on observe et éprouve au quotidien, des expériences sont créées en dehors du chaos, selon des procédures, un protocole identique partout (avec pour postulat que l'expérience est reproductible).

Ma posture première fut de tenter de reproduire ce dispositif en inventant un protocole de recherche qui serait invariable, avec pour ouvrir mes entretiens une même question initiale, très ouverte, démarrant un entretien non directif censé écouter la parole de la personne interviewée sans intervention supposée infléchir son discours.

Je réalisai rapidement qu'il pouvait être fécond pour l'échange d'accompagner la personne selon ses besoins. Par ailleurs je ne pouvais taire mes liens avec les uns et les autres dans la manière de choisir telle ou telle posture à leur égard. Nos échanges gagnaient en profondeur, en sens, si je m'y impliquais, différemment que la personne qui témoignait, mais avec la même intensité dans la relation et la même présence, ce qui faisait de nous, plus naturellement, deux interlocuteurs, deux personnes, et non plus un sujet devenu objet d'étude, qui ne savait plus comment s'exprimer pour ressembler à cette nouvelle demande à peine explicite. J'en conclus, comme le rappelle B. Nicolescu, que l'être humain est exclu de la connaissance scientifique, il est objectivé²⁰³. Comment lui permettre de prendre la place de sujet dans cette recherche ?

III.3.1. Etre sujet de son sujet dans une « cosmodernité »

B. Nicolescu observe à quel point cette « objectivité » – le fait de mettre l'objet devant la scène à la place du sujet –, si elle a créé l'euphorie de la connaissance, et la révolution industrielle, a en même temps rétréci la notion de vérité, de réalité. Le réalisme classique, le rationalisme ont évacué le sujet, pour y mettre l'objet.

²⁰³ Nicolescu B. (2013), « De la modernité à la cosmodernité (en fermant la parenthèse de la post-modernité) », notes personnelles durant la Journée d'étude « Transdisciplinarité et Dialogue », Université coopérative de Paris, 1er juin 2013, Paris. Voir les actes du colloque sur la transdisciplinarité publiés sous sa direction : B. Nicolescu (2016).

Dépasser cette question du sujet-objet serait-ce nécessairement entrer dans la post-modernité, où le sujet devenu essentiel suppose un élargissement de sa compréhension juxtaposant des références de différents domaines, parfois de manière éclectique, avec ce risque, cependant, que je ressens intuitivement, d'extrapolation et de relativisme radical ? Un risque que Nicolescu traduit en reliant la postmodernité à un retour d'une « pensée magique » (mais où, à l'inverse de la prémodernité où le sujet était dissous dans cette réalité dite magique, le sujet serait devenu primordial).

Comment, après avoir abordé mon implication de chercheure, réussir à la dépasser si ce n'est en convoquant plusieurs postures de recherches, du moins en y recherchant cet « au-delà des disciplines » que convoque la transdisciplinarité. C'est donc dans cette transdisciplinarité que je tentais de me donner les moyens d'une analyse (*supra*, chap. 2).

A la mesure qui plus est de cette « transdimensionnalité » des discours, ces multiples « niveaux de réalité » qui se jouent au sein de chaque entretien, de chaque moment auquel ils font référence, et que mes observations sur les différents terrains réalisent. Ces paroles de parents, parcours de biographisation pour une part, témoignages, récits de formation sur les plans sensible, psychique, social, retours réflexifs sur des projections imaginaires, des assignations de places, de rôles, et matérialisation de formes invisibles se jouant des notions de temps et d'espace, ces univers si singuliers et en même temps si universels, toute cette constellation de sens que cela formait à mon horizon de chercheure me semblait aller réellement au diapason de cet univers scientifique que dessine B. Nicolescu par sa théorie du Tiers caché (2016). Là, les niveaux de réalité (notion centrale de la transdisciplinarité), semblent bien de véritables « cosmos interconnectés »²⁰⁴, non pas stades mais strates dont le Tiers caché assure les interactions. Avec cette vision « cosmoderne » s'ouvrirait la perspective de sens en adéquation avec ma recherche, cette vision proposant une approche de la réalité symétrique à celle de mon terrain « Une, à la fois unique et multiple », incluant ce « troisième terme (...) à la fois A et non A », par son « axiome » que j'appréhendais dans mes observations d'un monde non dualiste. Eprouver le réel non pas dans le réductionnisme scientifique – qui va expliquer des processus spirituels en termes de processus psychiques, lesquels sont expliqués par des processus biologiques, puis, à leur tour, par des processus physiques, réduisant « la spiritualité à la matérialité » de manière idéologique –, mais, avec, et au-delà, du holisme, ce transréductionnisme qui réconcilie par ces niveaux de réalité, la réduction, dans ce qu'elle a de nécessaire à la démarche scientifique et l'antiréductionnisme pour l'étude des phénomènes complexes. En adoptant la démarche de Nicolescu, qui suppose que « le Vivant est un, unique et multiple à la fois », je sortais de l'injonction au « double bind » du chercheur supposé distancié (Elias, 1993). En m'inscrivant au cœur du sujet, je pouvais utiliser les méthodes qui, chacune à son niveau de réalité permettrait de lire les interactions inhérentes à tous ces niveaux, en incluant à la fois cette dimension située dans le non-temps du Tiers caché, à la fois les différences et dissymétries introduites dans les temporalités des réalités.

Pour franchir tous ces mouvements océaniques, différents outils que nous allons situer ici : le jeu des temporalités, la médiatisation par les écritures où les analyses s'insèrent et une subjectivité assumée.

²⁰⁴ Cette citation et les suivantes sont tirées de mes notes personnelles durant un colloque où s'exprimait B. Nicolescu. Nicolescu B. (2014), « Qu'est-ce que la réalité ? Unité du monde physique, biologique et psychique », notes personnelles durant le colloque « Les Nouvelles Logiques du vivant », Université interdisciplinaire de Paris, 12 avril 2014.

III.3.2. Outils de distanciation : les temporalités et l'Autre

Un des premiers outils de distanciation qui fait son travail sans même que la volonté semble y participer²⁰⁵, sans qu'il y ait de ce fait équivoque sur ce que le désir peut induire serait les temporalités de recherche. Des temporalités d'autant plus nécessaires étant donné la complexité du sujet et son implication. A ses côtés, les autres, principalement les « discutants » choisis pour leur accompagnement critique (de la directrice de thèse à l'amie lectrice) et les « témoins » pour la recherche (les parents interviewés).

III.3.2.1. Les prémices de la transformation

Ainsi, comme un gage de mise à distance affective, le temps de récit autobiographique, lequel se réalisa selon différents tempos. Il y eut ce premier écrit (comme expliqué plus haut), autobiographie raisonnée inspirée du dispositif d'Henri Desroche, qui fut le fil d'Ariane menant à l'élaboration de mon sujet de recherche.

Et sur ce fil de trame, tant de fils de chaînes : un récit personnel, sorte d'anamnèse, puisant dans les ressources empruntées à R. Hess une exploration de ce que je fis de ce qu'on "avait fait de moi", couplé à mon journal de bord, journal de recherche empruntant à R. Barbier ce qu'il avait transmis de sa notion de recherche transversale (mais aussi à R. Lourau et tant d'autres). Et le récit personnel de ce parcours si singulier avec Maya. Le temps de ces récits s'inscrit dans le mien et la longue durée (à l'échelle d'une vie), il est lent, et invisible. Il prélève et laisse germer ce qui n'apparaît qu'au tout dernier moment de la conception de la thèse.

Au contraire du temps des entretiens qui suit un tout autre rythme puisqu'il suppose des rencontres. C'est l'entrée dans les calendriers des autres, leurs temps économiques et personnels ; celui de la directrice de thèse, avec laquelle préparer « la » question²⁰⁶. Une question ouverte qui offre à l'autre son temps et sa propre modélisation discursive pour y répondre ; cette question ouverte, outil premier de distanciation puisqu'elle laisse à l'autre tout l'espace de ses logiques, de ses associations d'idées (lesquelles racontent les liens personnels qu'il réalise entre ses pratiques, entre les mots et les choses). Avant cette question, ont eu lieu les rituels des premiers mots, de la contractualisation, de l'enregistrement. Un temps de frottement, de questionnements, dans cet inédit de la rencontre pour un nouvel objet, cette recherche, qui ne fut jamais l'objet de notre relation. Et c'est dans ce temps à ajuster que se formalise la recherche proprement dite, par cet échange, le temps de l'autre, et ses discours, réglés aussi par le temps linéaire de travail. Tout doit se concentrer dans ce dialogue essentiel, unique, avec malgré tout un temps suspendu pour laisser advenir ce qui a besoin de temps pour se raconter.

De même que je passe par mon propre récit pour éprouver ce que je demande aux parents, je sollicite un pair (parmi mes « discutants ») pour « subir la question ». Je le choisis de manière intentionnelle parmi les potentiels adversaires de ma démarche, ce dont il ne s'est pas caché. Il vit son métier d'instituteur comme une « mission » (il acquiesce fièrement quant je plaisante à ce sujet), et s'implique dans ce corps enseignant avec tout l'aveuglement que son amour pour son travail lui offre. L'entretien, très mesuré (en annexe), me permet de comprendre ce que je sais déjà, à quel

²⁰⁵ Excepté de manière contrariée, tant les durées, qui s'éternisent, nuisent à ses agendas en crise...

²⁰⁶ Cette question suffisamment ouverte pour ne pas enfermer l'autre dans sa propre grille, accepter l'inattendu de sa réponse, quitte, après qu'il s'est exprimé, à lui demander d'approfondir ses propos (ce sera le cas pour cette écoute, ce dialogue du silence, cette « base » sur laquelle ils vont tous revenir) et à relever ce qui a trait aux miennes, celles concernant la formation du parent auprès de son enfant, et la notion de « maître ».

point nous ne sommes pas sur les mêmes paradigmes et la difficulté à faire sens quand les logiques ne s'entendent pas²⁰⁷.

Comme il en serait d'un tournage, après ces explorations (qui rencontrer, quand, où, combien de temps, avec quelle question), et l'événement, enregistré, ce récit court (deux heures) et complexe de l'entretien, le temps, si long de l'écoute, et de la réécoute, pour les transcriptions. C'est dans ces durées qui s'enchevêtrent, celles de leurs récits, de leurs vécus familiaux à plusieurs tiroirs, et les miennes, que non seulement s'écoute l'autre, qui altère, et affecte, mais que s'immerge mon récit, enrichi par l'écho du leur, dans ces temps qui se répètent (avec les retours en arrière sur ces bandes sons aux passages inaudibles, ou si riches de sens que l'on peine à tout écrire) et le temps long de leur histoire, aux vides temporels dont on entend le silence. L'historicité partagée devient plus que tangible. Pour comprendre il ne suffit pas d'entendre mais de laisser couler en soi ces temporalités autres, ces rythmes de voix, ces tonalités, tous ces paysages que révèlent peu à peu leurs témoignages. Ainsi par ce travail ils deviennent réellement sujets ce qui me permet de me distancier de mes propres perceptions pour comprendre et analyser d'avantage les leurs.

III.3.2.2 Le temps du ménage : ranger pour analyser

Restituer inscrit ces récits dans un concentré, un résumé qui distancie, et pour soi et pour l'autre, mis à l'épreuve de la réification, que la validation le temps d'un entretien réajuste, et qui vient enrichir l'analyse en cours. Le temps des restitutions est celui d'un second passage (après celui de la rencontre pour l'entretien), charnière à tous les niveaux, implicationnel, temporel et gage d'une approche distanciée, validée par celui dont le discours est transformé en récit.

Tels une émulsion soudain stabilisée, leurs témoignages entrent dans un cadre, comme on dirait le cadre de photos de famille, un temps arrêté précurseur d'un temps analytique.

Dans ces temps analytiques, se convient de nouvelles temporalités, celles des auteurs et de leurs théories que l'on invite à questionner les thématiques retenues, les catégories à l'œuvre²⁰⁸. Moment d'historicité, de retours sur soi, et de théorisation, il échappe au temps analytique pour un jeu d'équilibre qui mobilise tous les temps. La transformation s'opère à nouveau. Troisième moment, celui de l'acrobate, entre dunes des profondeurs racontant ces êtres, leurs parcours de vie, de formation, cristallisation autour de quelques concepts, navigations, plongées d'un temps à un autre, et précipités du sens qui surgit.

C'est là que se matérialise, se concrétise cette distanciation, ce décollement de l'affect nécessaire à l'enjeu qui se joue, dans cette demande implicite de la recherche, au sein d'un « espace vacant » où s'élabore l'analyse :

« La neutralité est ici l'espace vacant laissé entre l'énoncé et la théorie de cet énoncé, espace nécessaire à l'élaboration du fait scientifique qui ne s'impose pas de lui-même, mais se construit » (Gotman, 1985, p. 152).

Et au sein de tous ces temps, celui de la vie personnelle, avec ses relations qui entravent, celles qui surgissent, ses deuils, ses joies et ses rêves, qui alimentent ou inversent les temps (quand un tsunami ne vient pas tout emporter sur son passage). Au point que l'on ne sait plus qui de la recherche ou de son auteure construit l'autre.

²⁰⁷ C'est finalement lui qui opérera le plus grand travail de distanciation mais sur ses propres pratiques, réalisant à quel point il n'œuvre pas en priorité pour ses élèves mais pour soigner ses propres blessures d'enfant. Il agrèrera à sa posture cette forme d'écoute dont il est curieux, dont il apprend des bribes à mes côtés, et en verra la portée quasi immédiate sur « ses » enfants devenus plus calmes, lui qui, réalise-t-il, leur en demandait trop. Il fait partie de ces enseignants qui me donneront un accès à cet univers de l'institution et à ses manques, ses injonctions paradoxales auxquelles ils sont livrés, dans des procédures internes jamais questionnées (puisqu'elles ne sont jamais sorties officiellement des murs).

²⁰⁸ En ayant pour guide Paillé et Mucchielli (2003).

C'est finalement dans la construction finale, et ce qu'elle suppose de deuils, que s'opère le plus effectif moment de distanciation. Le deuil est ce lâcher-prise, sur tout ce vivant encore en suspension ; c'est le dépassement des colères et des hontes, l'ensevelissement des projections et le retrait de soi d'une recherche qui n'appartient plus ni aux uns ni aux autres mais éventuellement aux lecteurs.

III.3.3. Herméneutique des écritures, outils de distanciation et d'implication

Les matériaux de recherche pour cette étude seront issus de différents contenus : récits de pratiques, observations et dialogues informels, témoignages (parlés ou écrits), journaux, ouvrages. Il ne s'agit pas d'élucider mais bien de nommer la part quasiment aveugle de ce produit de mes recherches – mais en fait, de manière plus ou moins appuyée, de toute recherche – en ce qu'elles se basent principalement sur les discours, et que de ce point de vue on pourrait dire (avec Bourdieu, ou Favret-Saada) qu'elles traitent avant tout de langage.

Je convoquerai ici l'herméneutique des écritures, celle de l'objet, du « produit » thèse proprement dit et celles qui accompagnent cette production, comme l'écriture diaristique, qui, en tant que médias, impliqués à différents niveaux de la recherche viennent la créer et la mettre en scène, dans un double processus d'autoréflexivité et d'objectivité, de même que sur un autre plan agissent les démarches théoriques utilisées pour l'établir.

J'ose croire que ces appels à cette pluralité viendront donner – comme pour le travail de l'ethnographe, l'étude de l'archéologie de l'objet, de l'outil, la topographie, le vêtement, les mythes, les récits, tous ces genres ici travaillés, mis ensemble, ou juxtaposés – non seulement à lire mais voir, entendre, presque toucher (on pense au travail radiophonique) ce matériau humain, sensible, complexe qu'interroge cette étude. Elle s'inscrit dans cette anthropologie archéologique initiée par des chercheurs découvreurs artistes que symbolisait Jean Rouch.

Attribuer une valeur heuristique à l'écriture, permettra, lors de l'étude proprement dite de la matière, de donner à lire, en mobilisant toutes les ressources de l'écrit, ce qui ne passe pas par les mots, ni par une réflexion dualiste. En cela l'écriture deviendrait un des maîtres d'œuvre de ce mémoire, en lien avec ce « Tiers caché » et sa part invisible mais perceptible (Nicolescu).

En effet, l'autre terrain - et non des moindres parce qu'il est central, constitutif de cette thèse - où travailler implication et distanciation est bien l'écrit. Si la distance temporelle est un outil pour l'historien, l'écriture devient ici le support fictionnel d'une lecture d'un réel. Ce qui vient s'inscrire dans cette posture d'analyse, associant divers niveaux de récits et de rédaction, mais reste souvent un allant de soi (quelque chose, encore une fois, mis de côté pour son évidence), c'est l'écriture et son rôle duale ; ici comme ailleurs les jeux d'écriture ont le pouvoir de cacher et de « révéler ».

Le véhicule de cette recherche étant l'écrit, sa dimension littéraire ne peut que se révéler à mesure de sa construction, venant faire travailler divers niveaux de récits, jusqu'à comprendre plusieurs voix, tel un roman de Faulkner, dans la mesure où le narrataire, ne pouvant jouer le narrateur omniscient, cherche dans la réitération un mode d'accès au sens.

L'histoire se déroule sur autant de niveaux de langages interpersonnels, de l'intime au non-dit, de l'institutionnel au familial, pour chacun de nous, moi y compris (dans mon témoignage, entre autres).

III.3.3.1. L'écrit, analyseur de pratiques et clé de l'intelligible

En lien avec les difficultés que créent les questions d'implication et de distanciation inhérentes à cette recherche, l'écriture est sans conteste l'un des médias que l'on pourrait qualifier

de maïeuticien par excellence dans ce qui se joue à travers elle au sein de ce travail d'initiation, de compagnonnage, de réflexion et d'expression conjugués que représente la thèse. A l'instar de M. Cifali (2001), je pose comme hypothèse que le récit est l'espace théorique des pratiques. Dans cette même optique d'une écriture proche d'une littérature donnant les clés d'intelligibilité du vivant, M. de Certeau va jusqu'à affirmer « qu'une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition en même temps que sa production » (2012, 1990, p. 120).

Ma formation d'historienne et de rédactrice contribuent certainement à voir dans cette écriture un outil de recherche, comme l'explicite Cifali, dans la mesure où toute réalité étant reconstruction ;

« il y a non seulement compréhension mais aussi explication dans la mise en récit, et (...) la singularité de la situation racontée peut toucher au général où beaucoup se retrouvent. C'est à ce prix que le récit figure parmi les outils d'intelligibilité » (Cifali, 1995).

C'est ainsi, dans ce contexte, un processus de formation : l'écriture met en forme et conjugue hypothèses et argumentations, prête sens, à travers ce parcours de reconnaissance dans une dynamique d'échanges réflexifs et discursifs.

Penser. Parler. Ecouter. Le chemin qui mène de ces actes à celui d'écrire ne demande qu'un auteur qui s'autorise à l'être. Ce chemin me semblait familier, l'écriture étant comme une seconde voix, mais aussi voie, pour atteindre la réflexion que ma pensée élabore sans pour autant la construire. Elle est à la fois cette présence intime, personnelle, lucide qui peut seule comprendre jusqu'où s'achemine mon questionnement, et ce seul fil qui me relie à l'autre pour la lecture qu'il va en faire ainsi qu'à mes propres réflexions dans l'écho que ma lecture occasionnera puisqu'elle supposera de mettre en relief ce qui s'inscrit une fois passé le chaos de mon raisonnement. Ce chaos créateur (F. Nietzsche²⁰⁹), il me fut cette fois malaisé de le traverser, désespérant d'enfanter un quelconque objet, a fortiori une "étoile"²¹⁰.

Cependant l'écriture, comme on le sait, structure, en réalisant choix, oublis, deuils, traductions aussi, révélant parfois ce qui est sous-jacent. Restera seulement ce qui est traduisible, laissant s'évanouir des flots de pensées autres, qui n'ont pu être assez présentes pour ne pas s'effacer devant les vagues de mots que répercutent les phrases.

A travers ses mises en scène, l'écriture mettra en perspective, ou déguisera, selon, ce et ceux qui témoignent ici, et questionnent la recherche.

III.3.3.2. Mise en relation par l'écrit, producteur de sens

Par un va-et-vient entre les « autres » (par le biais des lectures, des analyses d'entretien), et soi, par cette dynamique même de cueillette et de retour à soi, se creuse le sujet ; alors on est à même, par la connaissance qu'on en a, de s'en distancier. Une mise à distance non par le flou entre moi et l'objet observé, mais par la présence à soi (aussi paradoxal que cela puisse paraître) : c'est quand on prend à bras le corps un texte qu'il déploie véritablement toute sa saveur, sa texture. Parce que c'est dans la relation de l'auteur à son texte qu'il y a rencontre possible.

C'est ainsi par l'implication qu'il y a dépliage (pour reprendre l'étymologie du terme), lequel permet le déploiement de ce qui était agi, et qui, une fois mis en lumière, peut être formalisé, condition nécessaire pour prendre les distances - et non mettre à distance -, autrement dit favoriser

²⁰⁹ « Le préjugé foncier est de croire que l'ordre, la clarté, la méthode doivent tenir à l'être vrai des choses, alors qu'au contraire, le désordre, le chaos, l'imprévu, n'apparaissent que dans un monde faux ou insuffisamment connu, (...) ; c'est là un préjugé moral (...). Mais il est tout à fait impossible de démontrer que "l'en soi" des choses se comporte selon cette définition du fonctionnaire modèle. » Nietzsche F. (1995, p. 89).

²¹⁰ « Il faut encore avoir du chaos en soi pour pouvoir enfanter une étoile qui danse ». F. Nietzsche (1972), *Ainsi parlait Zarathoustra*, prologue §5, Paris, Le livre de poche.

la distanciation. Il s'agit ainsi de construire en ayant une perspective juste par rapport au terrain situé.

Ainsi le formulait P. Ricœur : le récit vient construire un monde et en permettre sa réflexion donc son entendement. Parce que l'écriture vient tisser la relation entre différents mondes. Elle accompagne la complexité, ou la projette, selon. Elle ne vient pas seulement exprimer, projeter, comme il est convenu de dire, mais plutôt mettre en lien, quitte à provoquer des ruptures. On pourrait l'assimiler à cet espace transitionnel (Winnicott) où s'apprivoise notre être à l'environnement et inversement.

Ainsi G. Pineau concevait-il à la base du « gai savoir » (Nietzsche) cette écologie de l'esprit, laquelle n'est ni en lui ni en l'autre mais bien dans la relation²¹¹. Cette relation c'est ce que l'écriture crée, non seulement dans la relation de production langagière de mes réflexions mais aussi dans cette relation à l'autre que seront ses lecteurs (dont je ferai partie) à un autre moment.

Reste à observer ce que R. Lourau préconisait alors même qu'il théorisait sur l'implication, à savoir se garder d'en faire une théorie, serait-elle a-scientiste, à son tour, en tant que théorie, potentiellement vectrice d'opacité (1988). Dans quelle mesure quitter l'imposture scientiste de l'explicable par la distanciation de la grille théorique en lui préférant l'instauration d'une théorie de l'implication en tant que théorie ne lui fait-elle pas perdre son statut d'analyste, au profit d'un nouveau dispositif panoptique (1970) ? On quitterait la scène d'une révolution épistémologique pour jouer le jeu d'une nouvelle norme a-scientiste en rappelant, dans une partie du corps institué du texte, les aléas d'un parcours de recherche, sans pour autant analyser ce qui la fonde. Les enjeux ici me semblent cependant suffisamment clairs pour que ce « détour » par l'implication n'en soit pas un mais une formalisation d'un choix de recherche existentielle assumée.

III.3.4. Dans l'implication, une subjectivité assumée : le choix d'un « je - nous »

Et dans le prolongement de cette notion selon laquelle il n'y a véritablement relation, échange, qu'à partir du moment où l'on est présent à ce que l'on réalise, congruent (Rogers), la question de la personne à laquelle on conjugue vient s'inscrire entièrement dans cette question de l'implication.

Dire que mon implication dans cette recherche explique le choix du pronom personnel sujet « je » dans ce mémoire peut sembler court comme argumentation. Combien de lecteurs acceptent la formule d'évidence dont usait Thoreau, et qui me semble par sa « simplicité » illustrer, pour l'essentiel, mon choix, à savoir qu'il écrit « je » car il ne peut parler au nom de l'autre. Qui dit « je en nous » (Arnaud, 2006) ? Est-il possible de répondre à cette question dont, finalement, l'éducation est au cœur ? Ce « «je» en nous » existant ou non selon les cultures...

III.3.4.1. Entre le « je » qui révèle ou le « nous » qui associe ou dissocie : vers un « je-nous » ?

Au-delà de ces questions sur l'identité, il est un fait certain qui donne la mesure de ce « je » ici écrit. Utiliser le nous pourrait être une acceptation d'un code au même titre que suivre les règles de bibliographie, ou de découpage en chapitres (convention bien réductrice par sa linéarité comme l'analysait Kuhn). Or l'usage du « je » se réalise ici par souci non seulement de congruence mais plus encore par espoir de révélation, du fait de cet engagement supplémentaire qu'exige l'utilisation de ce pronom personnel en me plaçant symboliquement comme « première personne », à la place

²¹¹ Allusion aux propos de Gaston Pineau concernant le lien entre spiritualité et « gai savoir » (notes personnelles) lors du colloque en son hommage le 17 mai 2011 à l'univ. Paris VIII.

de celui qui agit à la première place, la première personne, de plus, du singulier, pas du pluriel. C'est à ce niveau que se situe la différence. Et même si le collectif me traverse et fait partie intégrante de ma personne, et de ma posture, "je" ne me prends pas pour lui, "je" ne parle pas en son nom.

Le "nous" institué aurait pu être préférable du fait que non seulement il met à distance mais aussi il incorpore, dans ce « nous » scientifique, cette famille de pensée qui valide, avec laquelle je dialogue, polémique, à distance, par écrit, dans un langage reconnu par la communauté.

Vu le risque que constituerait pour moi cet usage du "nous", cet abus de langage, à savoir celui de me rendre masquée dans ma production et du même coup non plus en position méta, ce qui, encore une fois, me semble enrichir le point de vue, mais dans une dissociation capable d'engendrer une perte de responsabilité dans le propos, j'ai finalement opté pour ce pronom "je" qui permet de prendre toute la mesure de mon engagement personnel dans le processus de recherche. D'autant que ces notions d'engagement, de responsabilité, d'implication traversent tout le mémoire.

Et ceux qui se sont risqués à écrire « je » le savent, si l'écriture expose, l'utilisation du « je » surexpose. Il n'y a qu'à observer lors d'une conversation le nombre de fois où chacun se cache derrière un « on » presque virtuel.

Etant donné que je fais autant si ce n'est plus partie de cette étude qu'aucun autre, je conserverai ce « je », lequel cependant n'est pas figé, il se décline selon autant de variables qu'il existe de type de relations, du « je » en lien avec les personnes interrogées, au « je » qui s'adresse à un autre hypothétique dans mon journal, à ce « je » avec lequel j'interroge la vie, mes pairs, mes guides, professeurs et lectures, au « je-nous » qui rédige cette thèse, faisant confiance à l'écriture et à la durée, à cette cuisson lente de ces deux éléments conjoints, à cette sorte d'opération chimique que leur interaction produit pour faire vivre plus d'une perspective dans ce texte. Et ainsi, de même qu'ici il n'existe pas un « je » unique dont je me prévaudrais – il ne serait pas en mesure de représenter ce qu'il signifie –, le « nous » scientifique figé ne correspondrait à aucune réalité.

De plus le « nous » interdit le « je ». Mais le « je » n'exclut pas le nous et d'autres registres, largement utilisés et peu critiqués, qui éludent le sujet (celui qui parle et non, encore une fois, celui dont on parle qui devient l'objet) avec l'utilisation d'une voie impersonnelle : « on a vu », « il est question ici de... », « il a été décidé... », au passif ; ou plus « active » (plus dynamique), sous forme de question « qu'en est-il de cette hypothèse... », « comment parvenir... » ; ou encore généraliste « chez l'enfant, la capacité de percevoir la notion de temps est avérée à l'âge de... ».

III.3.4.2. Du "je" acteur au "je" agi par isomorphie à son objet

Toutefois, ce « je » n'est pas à prendre seulement pour un pronom personnel car nous sommes ici dans un contexte particulier du nous scientifique (mon collège de référence) et groupal (mon terrain de recherche). Dans ce sens il est aussi fictif que le nous (mais non factice). Il a seule valeur d'être porteur de cette implication dans laquelle s'inscrit la recherche. Et en ce sens il traduit mieux, dans la mesure où l'on est vraiment dans le champ de la traduction ici, ce qu'il en est de ma posture par rapport à l'institution. Mais encore une fois, il est un « je » qui n'a rien à voir avec la notion d'individu, dans la mesure où il se comprend comme sujet traversé par tout ce qui l'agit, dans une réciprocité permanente (le clivage induit par la notion de l'individu ne rendant pas compte du mode de vie en société). La notion du « je » sujet de la recherche prend le pas sur celle du « je » identitaire qui ne prendrait pas en compte l'intersubjectivité.

Ce que développait M. Cifali à propos des écrits professionnels et des analyses de pratique peut s'appliquer ici sur plusieurs plans : le « je » que je suis dans la posture de mère qui raconte ses pratiques ; le « je » que je suis dans sa pratique de chercheuse et le « je-nous » qui construit les récits et les problématise dans cette thèse :

« “Avouer l'affect, écrit M. de Certeau, c'est aussi réapprendre une langue oubliée par la rationalité scientifique et réprimée par la normativité sociale” (1987 : 135). Un professionnel éprouve des sentiments et s'engage à les réfléchir : cela revient à les parler et parfois les écrire. Les avouer, c'est faire place à l'autre et accepter d'être atteint par lui ; les écrire, c'est oser dire “je” et prendre sa place dans l'action. » (Cifali, 1995)

Conjointement sera tentée une sorte de disparition du « je » afin d'entrer dans une forme d'empathie avec l'éprouvé relaté, attestant de cette forme d'isomorphisme entre écriture et objet de recherche. Ainsi, au-delà même de cette question d'intersubjectivité, se pose la question de traduire la notion de vécu sans sujet, du vécu « agi » par l'environnement, où l'initiative ne revient pas à l'être pensant mais jaillit d'elle-même.

Un défi à relever par l'écriture : trouver un mode de récit donnant à lire ce « langage sans sujet » auquel se réfère Laplantine à propos, justement, du japonais (2010, p. 127), culture à laquelle font référence les pratiques partagées par les familles citées dans cette étude. Le sujet au Japon existe, explique-t-il, mais il n'est pas celui qui contrôle toutes les actions, il est en creux, et varie selon les situations où il « advient, (...) survient, (...) arrive ». Ces termes traduisent pour Laplantine « cette dimension impersonnelle et asubstantive de l'expérience (...) proches de ce que Levinas désigne par l'expression “il y a” » (ibid. p. 134). Cette forme de pensée issue du langage détermine une décentration du sujet qui peut de fait enrichir la démarche anthropologique. On passerait d'un « sujet (*qui*) s'autocrédite d'une quasi-souveraineté » (cf. “je pense, donc je suis”), par une langue indo-européenne anthropocentrique, anthropomorphique et égocentrique, telle que le définit Laplantine, à ce que suscite la langue japonaise, laquelle

« décentre cette centralité et permet de questionner l'abstraction de ce *je* immuable, préexistant et indépendant qui n'est jamais affecté par les relations, les situations et les transformations car, en toute circonstance, il continue à affirmer son caractère fondateur » (ibid. p. 130).

La lecture et écriture de cette recherche tentera ainsi d'accompagner la réflexion en mettant en retrait ce “je” abstrait de notre langue, que Laplantine qualifie si justement de vecteur de notre anthropocentrisme, pour adopter cette vision du sujet tel que l'anthropologue qualifie le sujet japonais, qui n'est pas à rechercher « ailleurs que dans l'ensemble des relations (sociales mais aussi cosmiques) » (ibid. p. 130)²¹².

Ainsi, me situer en partant d'un “je” c'est tout à la fois ne pas exclure le nous (comme on l'a vu) et être, autant que faire se peut, dans un “je” congruent, parce que lucide quant à son implication assumée.

III.4. Une écriture à plusieurs entrées, entre fiction et réalité

Ainsi mon travail consiste-t-il en une pluralité de mises en intrigue des événements. Intrigue est à prendre ici au sens de « médiateur » entre l'événement et l'histoire : « C'est l'acte de prendre ensemble – de composer – ces ingrédients de l'action humaine qui, de l'expérience ordinaire,

²¹² Une recherche de « décentrage » de cette centralité « souveraine » (cf. Laplantine), qui accompagne bien, ici au niveau du langage, ce que ces parents et moi-même cherchons justement sur les tatamis, à travers les pratiques que nous partageons, où être centré suppose lâcher un ego qui se croit pouvoir tout contrôler, et accompagner le mouvement de l'autre en étant comme agi de l'intérieur par la situation créée entre nous et avec l'univers. (Une posture qui caractérise, qui plus est, ce qui est recherché en tant que parents.)

restent hétérogènes et discordants. (...) La compétence à suivre l'histoire constitue une forme très élaborée de compréhension » (Ricoeur, 1986). Dans ce va-et-vient dialectique entre expliquer et comprendre que cette herméneutique induit, mon récit introduira de l'hétérogène, ne serait-ce que par ma propre position d'auteure, mais aussi par la mise en relief de ce qui est discordant pour convoquer le « différentiel » explicatif.

III.4.1. L'écriture du journal de recherche comme un monde en construction

Autre et premier espace d'un « je », celui du journal de recherche ; sa prise en compte pour la thèse donne accès (comme le *making of* au cinéma) à la cuisine interne, à l'élaboration, au processus même de la recherche. L'écriture élabore ; collabore, corrobore. L'écriture recherche. Elle est acte, avant d'être pensée. Ce que souvent l'on oublie. A travers elle, le journal de recherche vient nourrir la quête initiée par cette étude dans un processus permanent d'autoréflexivité. Ainsi, reprenant le fil conducteur de la pensée de R. Lourau, C. Delory écrivait :

« L'écriture diaristique, parce qu'elle permet de rapprocher simplement en les juxtaposant des faits, des idées, des notions, des références, appartenant à des domaines éloignés l'un de l'autre, parce qu'elle n'est pas tenue de travestir le matériau brut, d'aménager les transitions et les liens, et en quelque sorte de lisser la démarche de la pensée (...), renvoie une image, sinon transparente, du moins significative, de l'acte de la recherche : elle rend visible en particulier, outre l'implication du chercheur, la dimension transductive de la démarche créative de la recherche, qui procède, non pas de manière linéaire et continue, mais selon une logique de la relation de proche en proche à partir d'un centre ou d'un "germe", en quoi elle rejoint tant le processus germinatif de la création littéraire que la logique du rêver. » (Delory, 2000, p. 53-63)

Pour jouer sur les mots, et le contexte s'y prête, j'ajouterais que l'écriture diaristique est dans un double jeu (double « je » et agent double). Elle accueille, se met à l'écoute, me permet d'être parlée, et en même temps m'autorise à transférer mes doutes, leur donner une réalité. Elle devient ainsi un agent de transmission. A force de noter, d'observer, très vite naissent des questions, se forment des liens et ainsi prennent corps l'ébauche d'analyses potentielles.

Aussi, par cette écoute à soi et au monde, sa transversalité, elle est écriture clinique (Cifali), au chevet de mes diverses pratiques qui s'entrecroisent dans un processus de construction quasi identitaire de praticien réflexif.

Dans le silence de la recherche solitaire elle est cette permanence que l'on entend dans le journal de V. Klemperer, une bouée de survie, certes (et en même temps, pour lui, menace de mort), mais aussi et surtout outil d'analyse, mise en écho et en perspective d'un quotidien révélateur, absorption ou détournement de l'affect, où, avec cette absence d'injonction à la construction linéaire, le champ possible de la prise en compte d'un « homme total » avec tous nos niveaux d'entendement et de perception. Comme semble en conclure R. Lourau (1988), l'écriture du journal de recherche finit par être la recherche.

III.4.2. En parallèle, l'écriture romancée comme exutoire complice

Compagne mais aussi concurrente l'écriture d'un roman a précédé celle de la thèse. Elle l'a aussi comme initié finalement. Dans la mesure où pouvait y œuvrer une autre conscience. Ces deux écritures sont des images inversées qui se jouent des contraires, ou plutôt des dissidences, puisque le roman met en scène un enfant et ses éducateurs.

Il serait l'envers du décor, un terrain complexe où se crée ce qui reste en suspens dans les autres récits (thèse et journal) dans la mesure où l'écriture permet de creuser dans l'imaginaire ce qui ne fait qu'affleurer ailleurs. Ces trois narrateurs (de la thèse, du journal, du roman) qui disent tout pareillement « je », créent à chaque fois, comme en psychodrame, une fiction où les personnages ne sont pas factices mais bien vivants, une fiction qui permettrait de mieux appréhender une part de réel.

Le roman met en scène ce que mes changements d'objet de recherche me font abandonner. Il écope de mes deuils, ou plutôt les atténue, voire même permet l'exutoire. Il facilite ainsi l'écriture distanciée de cette thèse qui va, comme dans un travail spirituel de purification, lâcher ce qui m'affecte pour le laisser jouer à l'extérieur, à distance, finalement, de moi, à travers les personnages qui s'autonomisent en se créant, n'ayant eux aucun rôle social et institutionnel à jouer. La fiction comme intégrant ainsi une réalité que je porte, moteur de ma thèse, et cependant censurée.

Cette prose par sa sensibilité qui vient chercher la sympathie avec ses personnages peut être à même pourtant de révéler ce que la linéarité d'une thèse rend malaisé.

Combien de chercheurs en sciences humaines ont ainsi pointé la capacité de la fiction de rendre compte d'une situation, d'un moment, permettant une sorte de déshabillage d'un terrain que le langage scientifique n'autorise guère ? Je pense ici par exemple à R. Lourau, critiquant la linéarité et la froideur conceptuelle de sa thèse ou P. Vermersch citant la puissance d'explicitation d'écrivains comme M. Proust, d'historiens invitant à lire journaux et romans pour prendre la mesure des mentalités de l'époque étudiée, ou à P. Bourdieu se référant à la romancière anglaise V. Woolf pour illustrer son analyse dans *La domination masculine* (1998). Attitudes portant à croire que l'œuvre de fiction éclaire mieux parfois que la science.

Faut-il y lire dissociation ? ne s'agit-il pas plutôt d'une exploration à plusieurs voix de notre mutidimensionnalité (que l'image pourrait encore traduire autrement) ? N'est-ce pas ce que révèle l'écriture bidimensionnelle de Wittgenstein²¹³ avec ce duel qu'il dessine entre deux personnages représentant celui incarnant son journal intime (page de gauche) et celui représentant le journal philosophique, duel posant finalement la question du sens en rapport avec l'écriture : « sur quoi se fonde l'assurance – à coup sûr fermement fondée – que nous pouvons exprimer n'importe quel sens dans notre écriture bidimensionnelle ? » (Lourau, 1988, p. 71).

III.4.3. Un art de révéler l'imperceptible incombe au lecteur également impliqué

Il y aura tout au long de ce mémoire des silences liés à la difficulté, voire l'impossibilité, de décrire ce qui est de l'ordre des sens. Une ressource aurait pu se trouver dans l'art – par une écriture au service de ce monde sensible – dans la mesure où l'on peut attribuer une fonction heuristique à l'œuvre d'art, le travail de l'artiste devenant « le symbole de la quête du vrai moi », comme le signifiait Pierre Hadot (p.20), dans cette « quête infinie de l'absolument simple » qui caractérisait Plotin (cf. Pierre Hadot). L'art poétique ou littéraire aurait eu cette force du rêve que révélait Bachelard (cf. le droit de rêver, poétique de la rêverie...). Il aurait pu donner à voir ce que des concepts, comme « intuition », « spirituel », « maïeutique », « amour », « initiation », « télépathie », « fusion de sensibilité », « état modifié de conscience » peuvent signifier dans leur mise en œuvre quotidienne.

²¹³ Pendant la guerre de 14-18 il écrivit sur des carnets comprenant en page de droite un journal philosophique (préparant *Tractatus*) et en page de gauche l'intime. Le journal mettait en scène une journée de deux personnages, celui de droite et ce lui de gauche.

Dans cet espace laissé vide intervient le lecteur et son implication dans le questionnement de recherche. Puisque qui dit écriture dit lecture. Le lecteur est déjà, depuis le tout début, dans ce qui s'écrit, il ne peut feindre, par sa non-localisation explicite, son inexistence. Il est implicitement présent, et ce en première place. Il est impliqué, voire « implexifié » (Le Grand, 1987). En ce sens il est aussi co-auteur.

Le lecteur est invité à jouer son propre rôle ; il est l'organisateur potentiel de la disparition du je. Il est celui qui, en dernier lieu, interprétera dans le silence et sans entrave ce qui lui est donné dans la recherche en tant qu'objet, production d'un matériau archéologique livré à son analyse, produit de consommation ou de transformation – la lecture nous agissant, dans un processus d'individuation (Macé, 2011). Et c'est là que la capacité de résonance de l'écriture – et de nos moyens de toucher le lecteur selon son « horizon d'attente » – va ou non permettre au lecteur d'entrer en relation lui aussi avec les différents niveaux de réalité observés et construits durant la recherche. Finalement, de la forme littéraire donnée à la recherche dépendra la reconnaissance, par des personnes étrangères au terrain, du caractère mouvant de ce vivant, encore palpitant de son existence passée, dont ont été prélevés des éléments, identifiés, datés, reliés entre eux par des postulats inhérents à la recherche. Elle donne à lire entre les lignes ce qui en a été extrait. Bourdieu rétorquerait « écrit discriminant ». Or se mettre au service de la parole de l'autre ne suppose-t-il pas savoir manier cet écrit pour se faire le passeur des sens que l'autre inscrit dans sa parole, pour retranscrire le mécanisme de réception et les effets sur les comportements que ce récit du narrateur a pu produire dans le contexte de sa réalisation ?

Ne confier qu'au journal de recherche, dans une démarche de réflexivité et d'implication, l'observation de la façon dont s'est construit le texte (le « labo » interne, le *making of*) serait oublier le lecteur. Seule une dimension plurielle peut favoriser une diffusion plus complexe des informations en travail, par cet acte d'écriture qui vient prendre en compte, et accompagner ce rapport dialogique entre le texte, sa production (événements, « personnages ») et son lecteur, suscitant son adhésion. C'est tisser des fils entre ce que R. Lourau dans sa théorie de l'*implication* et son travail sur le journal (1988), P. Bourdieu dans son analyse de « l'économie des échanges » et tous ses jeux de censure, incorporés ou conscients, avec ce que cela raconte des enjeux de pouvoir, du fait de cette « stratégie de mise en forme par lesquelles les œuvres consacrées imposent les normes de leur propre perception » (Bourdieu, 1982, p. 171), provoquent et du même coup invitent à créer. Une écriture à tiroirs, comme si la réitération, à force d'incorporer du même dans l'altérité, permettait de déchiffrer le langage de l'autre et de le reproduire pour qu'il soit lisible par ce tiers – cette communauté fantôme et néanmoins référence à laquelle d'une part on s'adresse (le lecteur expert, juge, de l'institution dont on dépend) – et par un inconnu, celui qui entrera dans cette lecture sans les codes mais pourra, ou non, y transférer une lisibilité – il est alors question de « déchiffrement » (Bourdieu, 2000, p. 242. Sans parler de l'acteur auquel on se réfère qui ne peut que se voir trahi si l'on n'utilise qu'un langage, celui institué, pour structurer son récit.

Par ces différents processus, ces écritures plurielles me semblent reprendre la même dynamique de construction que les écritures du domaine anthropologique : l'ethnographie, sur le terrain, avec l'observation et son journal de recherche, l'ethnologie, pour l'analyse de ces matériaux, l'anthropologie dans une méta analyse reprenant d'autres travaux qui mettent en lumière cette approche. Comme on l'a vu dans la présentation du cadre théorique (*supra* chap. 2), c'est bien dans cette écriture anthropologique que se situe ma recherche et que se posent les questions d'implication et distanciation.

Ce que je découvre de F. Laplantine, au moment où je mets fin à cet écrit, affine cette posture de l'écrivain chercheur et chercheur écrivain dès M. Weber.

Ainsi, avec lui la boucle sur cette notion de récits comme construction de sens se referme-t-elle :

« À partir du moment où nous réalisons que nous sommes dans le langage, et non pas au-dessus, que nous sommes dans le temps et l'histoire, et non pas à l'extérieur, nous comprenons qu'en tant que chercheur écrivain ou qu'écrivain chercheur, nous sommes engagés dans une même entreprise qui est celle de l'aventure du langage. Et cette dernière consiste à construire des histoires. Comme l'énonce Max Weber, les sciences sociales ont moins pour but l'explication des faits que la compréhension du sens, c'est-à-dire une activité d'interprétation. Celle-ci n'est ni une transcription ni une reproduction, mais une création sémantique nouvelle à travers un mouvement de configuration auquel il ne peut être mis un terme. Elle est en fait un récit qui donnera lieu à d'autres interprétations, c'est-à-dire à d'autres récits. C'est bien ainsi que se dessinent les chemins de la connaissance. » (Laplantine, 2015.)

En ce sens, le lecteur, ici impliqué, s'inscrit bien, avec l'interprète, l'herméneute que je me suis donnée à être (avec pour outils ces rédactions plurielles), dans ces réseaux d'interprétations et de récits qui « dessinent les chemins de la connaissance », et les poursuit dans ce qu'il jugera bon de « *cum-prendere* »...

III.4.4. Témoignage dans « l'extimité »

Finalement, plus qu'impliquée, je suis plongée dans ce flot qui construit ma recherche. D'autant que celle qui en fut, si ce n'est à l'origine, puisque le choix fut mien, mais tout du moins à la source, et première ressource, est la personne que je vis naître, à savoir ma propre fille, Maya, que nous décidâmes, son père et moi, d'accompagner dans une écoute sensible.

Une démarche qui s'inscrit peu à peu, à mesure que nous faisons connaissance, dans une confiance et un respect, et ainsi dans une forme d'accompagnement qui ne pouvait s'accommoder d'être sous-traitée aux institutions spécialisées dans l'éducation.

Ainsi les écrits et leur interprétation s'ancrent-ils dans un réel éprouvé, dans cette part d'extime qu'il me semble nécessaire de rappeler ici vu comme elle a œuvré pour faire sens à cette étude.

III.4.4.1. Biographisation de mon parcours, acte premier et dernier pour la recherche

Maya est bien au départ de ma recherche. C'est en effet à travers ce que j'ai pu comprendre d'elle, en tentant de voir par ses yeux d'à peine née (embryon), de bébé et d'enfant que j'ai découvert tant sur la vie. La vie au niveau biologique tout autant que celle en société (et sur tant d'autres plans encore). Sa présence et ses interactions avec cet environnement que nous partageons, où je l'avais « invitée » firent de notre rencontre une découverte permanente (qui se poursuit encore à présent). C'est à travers ses yeux que je vis soudain ce monde qui me fut révélé – et compris cette vision de l'enfance comme « une enclave sauvage dans nos vies domestiquées » (Singer, 1990, p. 60).

Il y eut cette évidence première : le nourrisson transportait avec lui des siècles d'existence, ce qui contredisait la fragilité dont je l'avais a priori doté. Sa force de régulation des humeurs ou des fièvres, sa présence totale aux choses de la vie, son regard neuf, tel le Candide m'apprirent ce que je ne voulais regarder qu'intellectuellement.

Sa présence et ma responsabilité à son égard m'obligeaient à m'impliquer – encore une fois – mais cette fois sans condition. Cela m'ouvrit les yeux sur mon propre parcours. Je découvris à quel point dans mon désir d'être avec elle pour ce qu'elle était, je lui parlais avec sérieux et distinguai à

quel point la banalité du mensonge et de la manipulation ordinaire avaient pu former une légion d'enfants comme moi. Comme il semblait banal de masquer, séduire, mentir, avec cette idée que c'était pour le bien d'un enfant qui ne pouvait comprendre, ou autres excuses à ce que je voyais, toujours à travers ses yeux des messages incompréhensibles (ne parlons pas des chantages auxquels elle ne répondait pas), regards qui me rappelaient ma sensibilité à ce que je déchiffrais comme des trahisons, à soi, à l'autre, à l'être.

Je découvris sa sensibilité aux ambiances, aux rythmes des uns et des autres, sa capacité d'entendre mes pensées, d'aller avec une attention totale vers ce qui lui plaisait, dans une gravité sereine traversant les obstacles – que ce soit des partitions de piano difficiles à déchiffrer ou des tracés pour dessiner un animal aimé – qui ne semblaient pas lui peser tant qu'ils n'étaient qu'un parcours obligé pour atteindre son désir. Ses affinités étaient claires, ses méfiances tout autant.

Ce fut avec elle comme une relecture de toute une vie. Aussi serait-il trop long ici de raconter par le menu ce qui pourrait faire l'objet d'un ouvrage biographique.

Cependant, comme c'est bien cette implication première qui donne sens à ce cheminement, des extraits de ce récit seront lisibles en annexe, comme participant en amont mais aussi tout du long, conjointement à cette recherche²¹⁴.

III.4.4.2 Histoires de vie et processus de biographisations croisés

Le récit témoignage (en annexe) est dérivé de mes journaux, de mes notes personnelles, de ma mémoire, bien sûr, mais aussi, par effet de feedback, des questions du monde extérieur, aussi bien de mes proches, amis, famille, y compris ma fille, que des institutions, des enseignants ou de la grille de question normative d'une opinion publique relayée par les médias et, plus récemment, de celles que me posent les récits des autres parents recueillis pour la thèse.

Ainsi, dans le concert intersubjectif de nos rencontres, un autre récit s'est-il inscrit, et a-t-il accompagné ceux des parents interrogés. Celui qui les tisse, coupe, coud et détourne, c'est bien sûr le mien, celui de l'interlocutrice et auteure et avec elle de toute sa sphère d'influences. Il s'agit bien de notre relation qui est ou non parlée, le récit de l'autre étant un des lieux où s'expérimente notre propre construction biographique ([Delory, 2003]). Il est important d'avoir présent à l'esprit tout ce qui se joue dans ces processus d'entretien. Car selon ma lecture de son récit et ma « biothèque », « dans le récit de l'autre je me saisis prioritairement des “biographèmes” (pouvant) être intégrés à ma propre construction biographique » (Delory, 2001, p. 17).

De fait, ce qui a fondé mon choix d'éducation pour mon enfant, le récit de notre relation éducative réciproque sont venus travailler la recherche sur différents plans. Sur un mode exploratoire puisque c'est en premier lieu mon expérience qui aura permis mon questionnement et, peu à peu, la modélisation de cette recherche, avec une dimension récursive tout au long du travail de recherche, mon récit s'enrichissant de mes questionnements successifs, remises en question et différents matériaux en travail, grâce aux interactions successives venues le compléter.

²¹⁴ Je rappelle qu'avant d'initier mes entretiens j'avais déjà réalisé pour moi-même une auto-analyse de mon parcours avec ma fille (*supra*, chap. 1), m'aidant pour la construire de différents cadres. J'ai d'une part repris les questions récurrentes des autres parents, des médias, les questions types, mais aussi l'interview qu'un professionnel de l'éducation m'avait faite afin d'aller chercher (ou non) ce qui posait question aux « autres ». D'autre part, en reprenant la grille issue de l'autobiographie raisonnée, c'est-à-dire en tentant pour chaque élément formateur de ce parcours de noter en quoi, comment, sur quel plan, etc. il l'a été et ce avec une perspective, un projet à ce questionnement du sujet : l'objet de ma recherche, à savoir en quoi il y a eu ou non éducation mutuelle et ce qui dans la relation au corps a pu jouer comme élément fondateur, analyseur de notre relation familiale. Mes journaux furent, bien sûr, une source. Je choisirai dans ces extraits en annexe, de parler moins de l'aspect sensible, déjà documenté dans la thèse (en partie 2) par les autres parents, et plus du quotidien.

C. Delory postulait qu'avant même de l'écrire au sens littéral, « l'homme écrit sa vie » (Delory, 2003, p. 3). Comme elle l'explique, « la perception et l'intelligence de son vécu passent par des représentations » qui présupposent un processus de biographisation. C'est donc bien, comme on l'a compris, avec cette grille de lecture que je prendrai en compte les récits de formation, récits de vie inscrits (autant les leurs que les miens), produits pour, par cette recherche.

Il ne s'agit pas de récits de vie linéaires, mais de fragments qui donnent toute leur force dans le processus de juxtaposition, dans l'éclatement même du sens qu'ils procurent. Ces miettes (Ferrarroti, 2009), ces constructions en fragments, Barthes les considérait justement de nature à produire une pluralisation du sens dans « sa dispersion » (Barthes, 1975, p. 70). Ainsi s'inscrivent-ils dans plusieurs trames, pour recréer des mondes où le lecteur peut évoluer et découvrir plusieurs sens à son tour, comme autant de traductions de nos échanges.

Au terme de cette réflexion sur la dialectique entre implication et distanciation, il apparaît que l'engagement non dissimulé, centré, responsable et assumé soit finalement l'une des conditions offrant une capacité concrète à poser la distance, dans la mesure où il permet de mesurer l'échelle de proximité réelle entre soi et son sujet²¹⁵. De ce fait on pourra construire, concevoir la distance à partir des repères qu'on a pu mesurer par notre présence.

Etre engagée et distancée est une forme d'oxymore mais par tout ce que l'on a vu c'est finalement une posture herméneutique possible, du moins celle choisie ici, dans le cadre de cette forme de recherche impliquée.

²¹⁵ Quand une posture objective de circonstance, qui met à mal notre part de subjectivité et d'affectif inhérent à la relation, en supposant la distance, le clivage nécessaire ne renvoie qu'à un réel objectivé par effet miroir.

Chapitre IV. Du fondement imaginaire de pratiques éducatives

C'est dans le courant ouvert par Jung, Bachelard, Eliade, Durand, principalement, que j'aborderai ici un angle de mon sujet de recherche, à savoir l'imaginaire. Sans avoir pour ambition d'épuiser la question, ce chapitre se donne pour vocation d'interroger ce qui concerne nos ancrages symboliques sur la figure de l'enfant, et plus particulièrement dans cette acception qui le dote, selon les références symboliques utilisées, par nature, et/ou par prédestination et/ou parcours initiatique d'un savoir précieux pour lui-même et pour l'espèce humaine.

L'entrée dans cette dimension de l'imaginaire permet de mieux saisir le réel que cette étude vient interroger. Un réel dans la mesure où « la pensée symbolique précède le langage et la raison discursive » et que de ce fait, comme poursuit Mircea Eliade, « le symbole révèle certains aspects de la réalité — les plus profonds — qui défient tout moyen de connaissance »²¹⁶.

Si l'on admet que notre réel est bien plus inscrit dans notre inconscient que ce que le conscient en perçoit et que les mythes qui alimentent cette part cachée de l'iceberg nous portent tout autant qu'ils nous dévoilent un réel dans lequel nos actes s'inscrivent souvent sans le savoir — le conscient venant donner une cohérence, un récit admissible socialement à ces actes qui proviennent du chaos non formulé de notre for intérieur²¹⁷ —, cette étude peut fournir un éclairage paradoxalement plus concret que si l'on cherchait seulement à retracer la représentation de l'enfant dans l'histoire.

On explorera pour ce faire les représentations de l'imaginaire chrétien, en ouvrant parfois sur d'autres spiritualités, du monde du fabuleux, pour les mettre en relation avec d'autres représentations sociales et éducatives contemporaines.

IV.1. Figures de l'enfant qui sait (né Dieu) et l'enfant qui ne sait rien (infans)

La multiplicité des sujets que traite l'homme face à ses systèmes de valeurs, choix culturels, aux signifiants symboliques et concrets peut s'assimiler à un jeu de miroirs

« qui reflètent à l'infini l'image de l'homme, fruits de sa réflexion continue sur ses modèles culturels. Le monde de l'enfance est un de ces miroirs infinis. L'enfant ou plutôt la manière dont est considérée et représentée l'enfance, c'est en fait toujours un espion des traits essentiels d'une culture, de ses contradictions et de ses logiques connues ou non » (Zongoli, 1991, p. 3-4).

²¹⁶ Eliade M., *Images et symboles*, Paris 1952, p. 12 (in Alleau R., 1958, 2006, pp. 19).

²¹⁷ Paul Jorion, reprenant l'étude du neurophysiologue Libet, écrit que « toute prise de décision de poser un acte — que celui-ci soit traditionnellement qualifié de *volontaire* ou d'*involontaire* — est en réalité inconsciente, et que toute représentation de l'acte achevé en termes d'une intention qui fut réalisée, est nécessairement une interprétation *a posteriori* et de l'ordre de la *rationalization* ». Libet ayant constaté dans le système nerveux d'un retard de centaines de millisecondes « avant qu'il y ait prise de conscience d'un événement mental ». Ainsi « la plupart de nos processus mentaux se déroulent de manière inconsciente, sans que doivent intervenir les processus neurologiques plus lents impliqués dans la prise de conscience » (Libet, 1992, p. 268), in Jorion P. (1999).

Je reprends ici à mon compte ce que M. Zongoli annonçait dans son éditorial de mai 1991, en quoi l'enfant est révélateur, tel un espion, des traits culturels d'une société et propose un premier pas dans notre recherche par un aperçu fragmentaire du kaléidoscope de nos représentations de l'enfance, avec un regard pointé sur ce ou ceux qui lui accordent, symboliquement, le statut « d'enfant qui sait »...

L'étude de la pratique d'une catégorie de parents postulant chez l'enfant une capacité d'auto-régulation innée, supposé « maître », voire « éducateur de ses parents »²¹⁸ (sur le plan sensible, voire spirituel s'entend), suppose en effet de les situer quant à nos représentations de l'éducation des enfants et, plus spécialement, de considérer sur quelles bases de l'imaginaire anthropologique ils fondent leur postulat, qui est au cœur même de la question de recherche de cette thèse.

Aussi ne s'agit-il pas ici de faire un tour d'horizon historique de nos valeurs sociales quant à l'enfance et à la parentalité mais d'explorer transversalement cette image de « l'enfant qui sait » et l'enfant porteur d'un avenir, afin de mettre en perspective les discours et pratiques étudiées ici. Un pas de côté pour étudier le réel par le symbolique.

La psychanalyse, Jung en particulier, l'histoire, avec Ariès, un des fondateurs de l'histoire des mentalités, l'anthropologie culturelle et sociale, la sociologie, ont montré à quel point nos mœurs sont traversées et mues par la force des mythes et autres imaginaires collectifs que nous partageons sans vraiment en avoir conscience, peut-être plus actuellement qu'hier puisque nous sommes paradoxalement moins conscients d'adhérer à des croyances – d'autant qu'elles ne sont guère étudiées²¹⁹ –, et n'y sommes plus guère initiés, fils d'un monde profane, coupé du spirituel, comme le constatait Eliade (1969) il y a un demi-siècle.

La place de l'enfant dans les institutions familiales occidentales, étudiée en son temps par Ariès, a considérablement changé. La notion même d'enfance telle qu'on la conçoit aujourd'hui n'existait pas, l'avorton à dresser devenant très vite un adulte miniature, éduqué selon une tradition qui permet de maintenir un ordre social très hiérarchisé. Les mutations modernes transforment l'enfant en singe savant, enfant roi, cible d'un marché, ou encore promoteur d'un monde à venir. Même s'il ne s'agit pas ici d'interroger la place de l'enfant dans la société, mais d'étudier le travail d'éducation réciproque parent-enfant, il semble utile de situer le cadre des représentations de l'enfant des parents étudiés ici.

Parce que le groupe de parents ici témoins peut être défini comme un groupe minoritaire au sens où le définissait Moscovici, il paraît en effet essentiel d'interroger ce qui, chez eux, quitte à ce que ce soit pour en prendre le contrepied, se réfère, de près ou de loin, à l'imaginaire social dans lequel ils sont inclus. En effet en tant que groupe minoritaire, ils ne sont pas exclus de cette société mais s'y affirment, on le verra plus précisément, entre autres, dans leurs normes en creux, dans leurs différences.

Dans un souci de délimiter les dimensions historiques, sociales, culturelles où s'inscrivent les imaginaires de la société dans laquelle s'inscrivent les parents consultés, ce qui les traverse comme tout un chacun sans nécessairement que ce soit conscientisé, même si leur posture diffère des

²¹⁸ Rappelons ici ce qui n'a été qu'évoqué dans la présentation du terrain, à savoir que I. Tsuda, dont s'inspirent les parents qui témoignent ici, a publié plusieurs ouvrages dans lesquels il offre une large place à l'enfant. Il y postule, c'est le titre d'un de ses chapitres, « l'enfant éducateur » du parent (Tsuda, 1983, p. 24-60), et le bébé comme « un maître ».

²¹⁹ Chombart de Lauwe constata par cette approche, en retrouvant dans les ouvrages romanesques des XIX^e et XX^e les images de l'enfant, à quel point ces idéalizations étaient duales. Chombart de Lauwe M.-J., *Un monde autre : l'enfance*, Paris, Payot, 1971. Plus près de nous F. Giust Desprairies (1999), dans une étude sur terrain (une « école nouvelle ») constatait cette force de « l'enfant rêvé » dans les pratiques paradoxales des enseignants.

normes majoritaires, leur posture minoritaire s'inscrit cependant à l'intérieur de cette majorité, s'ils apportent à leur manière une alternative aux conditions éducatives ils partagent en même temps la plupart des conditions de vie d'un citoyen moyen et fréquentent leur imaginaire.

Dans la mesure où nos actions sont guidées par des valeurs, des idéaux, des normes qui, loin d'être « naturelles », sont des constructions culturelles et symboliques. Penser l'humain, c'est penser la production de ses créations culturelles, comme l'invitait à le penser le psychologue J. Bruner.

La représentation de l'enfant est polymorphe, bien entendu. Et en faire l'inventaire ne serait pas pertinent ici. Il s'agit plutôt de dégager quels peuvent être nos imaginaires d'ancrage sur ce sujet, en privilégiant, comme on l'a vu, ce qui ressort plus précisément de l'image de l'enfant « qui sait », de « l'enfant-roi », de « l'enfant-dieu », avec leur pendant, l'enfant à (re)dresser, en parcourant ce qui est de l'ordre du mythe fondateur de notre société, en l'occurrence le christianisme.

On pourra enrichir cette exploration avec un détour rapide dans ce qui depuis des siècles travaille notre imaginaire et œuvre à développer de manière initiatique notre entrée dans le monde, à savoir les contes.

Quel fut le pendant de cet imaginaire dans les textes juridiques, et qu'en est-il actuellement viendra interroger les représentations sociales à l'œuvre les concernant. On retrouvera par ailleurs le monde de l'image avec celui où désormais l'enfant s'incarne à l'infini, à savoir celui de la publicité.

On prolongera dans un questionnement de l'imaginaire présent chez certains fondateurs de l'éducation nouvelle qui viendront entrer en comparaison avec l'imaginaire que véhicule la pensée de Tsuda et de son « enfant éducateur des parents ».

IV.2. L'enfant « sapiens » dans l'imaginaire chrétien et fabuleux

Dans ces « mystères révélés » que sont les symboles chrétiens et leur pendant au niveau des légendes populaires, ma démarche sera attentive, dans la mesure du possible, à ne pas confondre, comme l'y invitait G. Durand critiquant l'associationnisme) « l'image et le mot », toute pensée reposant sur les archétypes qui la façonnent et à suivre selon ce qu'il qualifiait de « trajet anthropologique » les symboles, soit les « moteurs », ou « schèmes²²⁰ » qui forment le « squelette dynamique » de l'imagination (Durand, 1992, p. 25).

Notons en préalable que la spécificité du symbolique tel que le définit René Alleau (1958, rééd. 2006), nous introduit dans un monde du « révélé » et du « mystère puisque :

« venu de l'inconnu et du mystère, un lien a été établi depuis l'origine des temps entre ce qui ne signifie rien pour nous et ce qui peut signifier quelque chose, entre le néant et l'étant ; cette chaîne lumineuse au sein des ténèbres, c'est le symbole, en partie concevable, en partie inconcevable » (Alleau, *ibid.*, p. 30).

S'il pouvait devenir, par son caractère ambivalent, incompréhensible au sacerdoce lui-même, a fortiori l'est-il actuellement pour le monde profane.

C'est autour des lectures chrétiennes, principalement, que s'ancre un fort imaginaire sur les « enfants-dieu », dont il sera tenté ici une typologie. Ce sera la source principale de cette étude.

Il sera vu, plus rapidement, comment cette vision a pu être relayée par certains récits de notre patrimoine fabuleux.

²²⁰ « Le schème est une généralisation dynamique et affective de l'image, il constitue la factivité et la non-substantivité générale de l'imaginaire. »

IV.2.1. De l'Enfant-Dieu à l'Enfant-Roi : lectures chrétiennes

« Laissez venir à moi les petits enfants, ne les empêchez pas ; car c'est à leurs pareils qu'appartient le royaume de Dieu. En vérité, je vous le dis, quiconque n'accueille pas le royaume de Dieu en petit enfant n'y entrera pas »
Luc 18. 16-17

Cette parole d'Évangile (au sens propre comme au sens figuré) ouvre sur un point crucial de nos représentations de l'enfant-dieu, de l'enfant-roi...

Dans une lecture sur la longue durée, anthropo-historique, de nos imaginaires, faire remonter le fil de notre représentation actuelle de l'enfant, qualifiée bien souvent « d' » enfant-roi » à celui du dieu-enfant vient ici donner une lecture d'un contexte que l'on pourrait qualifier avec G. Durand de « bassin sémantique », porteur, au fil des siècles de ce qui constitue actuellement le terreau où s'alimentent les croyances des protagonistes de cette recherche, aussi bien l'auteure que les autres parents constituant cette étude, ainsi que ses lecteurs...

Dès l'Antiquité grecque et la représentation de Zeus, enfant-dieu abandonné dans une grotte, apparaît, dans la longue durée de notre histoire, ce mythe (un nouveau-né prédestiné et abandonné), lequel a pu muter, voire être oublié ou revisité, déterminant, ou non, nos pratiques éducatives.

Deux questionnements principaux viendront ici éclairer le parcours historique d'étude de nos représentations. D'une part, montrer en quoi les représentations de certains courants pédagogiques s'inscrivent dans une vision de l'enfant prenant sa source dans une des traditions chrétiennes. D'autre part, faire l'hypothèse de plusieurs mouvements antagonistes dans la vie du mythe de l'enfance, avec d'un côté son renforcement et l'imbrication du réel et du mythe, d'un autre son altération et le passage dans cette mythologie de différents symboles à l'état de signes, ou synthèmes (Alleau, *ibid.*), qui ne s'adressent plus au sacré mais au profane tout en retrouvant par la suite une autre symbolique, dans ce mouvement qu'a étudié Durand des vies plurielles d'un mythe²²¹ avec les divers facteurs de transformations possibles. Parallèlement on verra qu'il y a imbrication, altération des réels par le mythe et vice et versa.

En quoi désormais le mythe du dieu enfant ayant perdu son langage inconscient pour être transcrit par une image mentale, un symbole un peu figé d'idéal, il a pu jouer sur les modes éducatifs et inversement en quoi ces figures du dieu enfant ont pu révéler ce dont était porteur ce mythe, à savoir celle d'un enfant qui révélerait la « vraie » nature de l'homme. Celui qui seul peut « entrer au royaume des cieux »...

Cela pourra apporter pour la suite de la recherche un éclairage qui fait écho à la fois à ce que repère Eliade, dans le sacré et le profane, ou dans le mythe de l'éternel retour, à savoir cette disparition dans l'univers profane actuel de ce « religieux » qui fait sens (plus qu'il n'en donne) dans notre parcours existentiel, à la fois ce qu'instaure Itsuo Tsuda dans sa pratique, la réinscription du sacré dans le geste quotidien profane.

C'est donc toutes ces intrications que nous allons aborder peu à peu, sans prétendre ni les épuiser, ni y trouver une clé intelligible ou définitive. Mais avec comme direction celle de retrouver, suite à Jacques Gélis, qui montre comment « la reprise en main du système éducatif par l'Église et la diffusion de modèles idéologiques – comme l'Enfant Jésus ou l'enfant prodigue – ont contribué à l'émergence de l'enfant comme individu dans la Société occidentale » (Gélis, *in* La Rocca, 2007,

²²¹ « Un mythe ne finit jamais, il passe dans l'oubliette pour un temps, il s'éclipse mais ne peut mourir puisqu'il tient à l'anatomie mentale du Sapiens. » (Durand, 1996, p. 270)

p. 262)), ce qui fonde les images contradictoires de l'enfant-roi, de l'enfant-sage ainsi que celle de l'enfant-maître.

Suivre les évolutions, fluctuations de cette représentation peut ainsi se faire sur plusieurs plans. Celui du mythe et de son « trajet » (Durand, 1992), celui des mentalités, des croyances, avec une lecture réflexive possible d'un plan sur l'autre, celui des pratiques sociales et l'interaction qui peut se lire dans la longue durée entre les uns et les autres.

IV.2.2. Quatre types fondamentaux : l'enfant “allaité”, “messie”, “sage”, “roi”

Pour cette étude spécifique, je m'appuierai sur les travaux des historiens, historiens de l'art, archéologues, historiens des religions et surtout la synthèse d'anthropologie historique de S. La Rocca (2007), son livre sur la dévotion à l'Enfant-Jésus.

Cette dernière considère l'Enfant Jésus comme « un miroir des transformations sociales et étudie le phénomène de dévotion dans son rapport aux besoins affectifs, au politique, au social », explicite-t-elle dans la présentation de son livre. Sa recherche vient éclairer la mienne même si elle s'intéresse, elle, plus à la condition féminine (et ce qu'en raconte la dévotion à l'Enfant-Jésus) qu'à l'enfant.

On peut repérer quatre dimensions et lectures principales dans les représentations de l'Enfant liées principalement au christianisme, dont la première donne la vedette à l'entité féminine.

En effet, dans la représentation mariale (Vierges à l'enfant), pour la plupart des analystes, c'est Marie qui serait mise en valeur. On peut l'affilier à la lignée de la représentation de la femme, de sa maternité, nature omniprésente, omnipotente et omnisciente issue de temps immémoriaux où une seule entité (sans distinction de sexe, d'espèce), existait. Cette représentation de la Vierge à l'enfant s'ancrerait ainsi dans la tradition héritée de l'égyptienne *Isis lactans*, l'allaitante nourricière, très en vogue du 1^{er} au IV^e s. dans l'Empire romain. Cette représentation fera florès à partir de la Renaissance, avec les changements d'ordre sociaux et religieux (Réforme). Son enfant est en ce cas celui qui est nourri par ses soins (et non le nourricier). Cette toute puissance féminisme sera l'incarnation faite chair de l'Eglise post-réforme et, par glissement, au siècle du « laïcisme » triomphant, représentation de l'Ecole républicaine (la République ayant un fort potentiel nourricier par sa poitrine exubérante).

La représentation de l'enfant-dieu, l'enfant messie, coïncide, elle, avec une lecture de l'image de l'enfant Jésus que l'on réfère à des textes apocryphes, Evangiles datés du IV^e s., où l'enfant se révèle déjà tout petit munis de divers savoirs, espiègle, rebelle aux enseignants dont il n'a rien à apprendre mais pas à ses parents qu'il respecte. Cette représentation peut faire lien avec celle d'autres dieux enfants, comme celle de Zeus, d'Hermès, d'Horus, où l'enfant est muni déjà d'un savoir, d'une prescience, etc. Jésus, lui, va sauver le monde (roi messie). Image cachée et ignorée d'un enfant savant et rebelle, sauveur, dont seule l'espièglerie transparaîtra pour (troisième image) être redressé.

L'enfant-sage comme une image (celle du « Petit Jésus ») est l'incarnation de l'enfant docile, l'enfant modèle, image véhiculée de manière massive dès le XIX^e siècle par le catéchisme, qui vient comme objet d'identifications accompagner l'éducation morale et religieuse, dans un premier temps des religieux chargés de l'éducation des enfants puis de l'enfant même. Cette image est intéressante

pour montrer ce travail d'influence réciproque : l'enfant qui doit s'efforcer de vivre comme le petit Jésus finit par devenir une « image » du petit Jésus (La Rocca). Cet enfant sage sera le pendant de l'enfant à dresser, ce « morveux » à redresser par une éducation édifiante.

L'enfant-roi de la crèche est la représentation presque exclusive de nos jours avec ce glissement progressif de la fête religieuse à la fête commerciale de Noël, les rois Mages porteurs de cadeaux étant remplacés par le Père Noël, héritier du saint Nicolas anglo-saxon, ou bien agissant à deux semaines d'intervalle par l'intermédiaire de la Befana en Italie au moment de l'Épiphanie. On pourrait le relier à cet enfant à la fois prescripteur (puisque enfant de dieu) de la publicité et centre d'une attention, d'offrandes démesurées que la publicité suggère.

IV.2.3. Contradictaires représentations de « l'Infans Sapiens »

En décrivant plus précisément ces quatre représentations principales de cet « enfant qui sait », que je qualifie ici sciemment « d'infans sapiens » pour laisser entendre ces deux contraires (*infans* signifiant et *sapiens* savant), il sera plus aisé, pour la suite de l'exposé, de situer les sources du paradoxe de ce langage imaginaire, et de retrouver leurs traces, encore lisibles, dans nos représentations actuelles.

IV.2.3.1. Le divin lumineux dans la représentation mariale

L'enfant nu et divin se retrouve dès les premiers siècles de notre ère, issus d'un long héritage qui remonterait de l'Égypte antique et aux cultes d'Isis, Osiris et de Horus, leur enfant, représenté initialement par un enfant nu, l'index droit dressé devant la bouche, une mèche tressée sur le haut du front. Dans le monde gréco-romain, le culte d'Isis *lactans* (Isis représentée avec Horus enfant), est un culte populaire puisque V. Tran Tam Tinh²²² le retrouve sur tout le pourtour méditerranéen, par le truchement de talismans aux vertus magiques. L'auteur, qui relève « le pouvoir non négligeable du groupe mère enfant dans les croyances populaires », s'interroge cependant sur le bien fondé du lien que faisaient certains historiens des religions entre ce culte d'Isis *lactans* et le culte marial²²³.

Sans entrer dans ces difficultés herméneutiques, on retrouvera, comme pour Isis *lactans*, l'image de la Vierge à l'enfant interprétée, du fait de son pendant, l'Enfant Jésus, assis nu sur ses genoux, ou couché dans ses bras, comme incarnant la puissance de la femme nourricière²²⁴.

Si l'on quitte ces attributs (nourrisson et sein nourrissant) au Moyen Âge – l'Enfant-Jésus y est représenté dans une posture très raide, avec les habits et les traits d'un jeune adulte²²⁵ –, à la Renaissance il deviendra le bébé rond, dont le sexe est souvent dévoilé, et porteur des attributs (doigt levé, auréole, selon) de la foi.

²²² Tran Tam Tinh V., Labrecque Y. (1973), *Isis lactans : Corpus des monuments gréco-romains d'Isis allaitant Harpocrate*, Netherlands, Leiden, E. J. Brill ; in M.J Vermaseren, *Études préliminaires aux religions orientales dans l'Empire romain*, tome 37, p. 20. (Harpocrate est le nom donné à Horus qui le désigne dans son état de nourrisson sans défense.)

²²³ « Des matériaux recueillis nous avons cru bon de faire dans l'Introduction une étude de synthèse sur le thème, le style et la signification religieuse du motif. L'imagerie d'Isis *lactans* du monde égypto-gréco-romain influença-t-elle celle de Maria *lactans* ? Notre conclusion qui s'éloigne des affirmations de plusieurs auteurs pourrait offrir matière à réflexion à des spécialistes de l'histoire comparée des religions », note V. Tran Tam Tinh (op. cit., 1973).

²²⁴ Une lecture psychanalytique y voit cette puissance du féminin exacerbée par la représentation de l'enfant comme l'expression du sexe de la femme.

²²⁵ La Rocca (citant Wirth J. (1989), *l'image médiévale*, p. 93-100), rappelle comment « la solennité du petit dieu transparait sur les peintures, vitraux, sculptures où il est assis de façon très hiératique sur les genoux de Marie elle-même sur un

Représenter l'enfant Jésus dans les bras de sa mère correspond, comme nombre d'auteurs le relèvent, à un culte marial en expansion, dû entre autres à ce besoin simultané pour l'institution ecclésiastique d'affermir son pouvoir temporel, avec des mesures répressives s'il le faut (inquisition), tout en rapprochant du simple mortel ce culte « embrassé » par cette vierge souriante...

On peut situer historiquement cette incarnation avec, à la fois, au moment de la Renaissance, une mise en place de l'anthropomorphisme, que symbolise parfaitement cette image de l'homme au centre du monde (cf. les dessins de Leonard de Vinci ou les œuvres de Michel Ange), lequel va explorer, expliquer, étudier, raisonner, avec son *cogito* (et bien plus tard sa raison pure...), et à la fois, après la Réforme, ce besoin pour l'Eglise, concomitant à sa prise de pouvoir sur le local — avec une graduelle « réquisition » des saints, la disparition des *kyrielles* de saints locaux, et de ce fait une accentuation de la distance de tout un chacun au spirituel —, de développer la nécessité de passer par les pères de l'Eglise, intercesseurs auprès des « Grands », Jésus, Marie, et plus loin ses douze apôtres. Le saint patron local, que l'on pouvait interroger facilement, qui était en quelque sorte à la portée de tout mortel, est banni peu à peu par le dogme. Parallèlement à ce mouvement, on peut faire l'hypothèse que, pour que la foi subsiste, que le passage puisse se faire, le fils de Dieu s'incarne de plus en plus, et prend les traits du petit homme bien en chair. Il faut en effet à la fois distancier et rapprocher. Il y a un double mouvement de distanciation (seule garantie de la prise de pouvoir par l'institution ecclésiale) et de proximité (garante du travail de substitution réalisé du saint local à la proximité incarnée de l'Enfant).

Ce besoin politique n'exclut pas une autre lecture, parallèle, qui vient elle illustrer un changement sociétal, comme le relevait en son temps Ariès²²⁶. D'autres avec lui y lisent un changement dans l'approche de la relation à l'enfant. Cela viendrait en parallèle avec une vision de cet être non plus comme une réplique miniature de l'adulte mais comme une personne à part entière. Cependant c'est peut-être faire dire à des images, en l'occurrence ici un fonds symbolique religieux, ce qu'elles ne sont pas censées représenter, comme le rappelait M.-F. Morel (1997).

On pourrait voir dans cette représentation de l'enfant nu, une manière aussi de mettre en lumière celui qui est lumière dans un tableau où sa chair a l'éclat de sa blancheur, du coup il attire l'œil, il est explicitement, parce que picturalement, le personnage central.

Ce que Stojakovic Anka²²⁷ éclaire au sujet de la peinture byzantine peut, toute proportion gardée, être transposé pour les peintures de la Renaissance suivantes.

En effet, il est un procédé, qui relève de la technique picturale, et qui, en ce sens, donne lecture de ce que l'on veut ou non rendre visible ; il s'agit ici de lumière. Quoi d'autre qu'un bébé, dans sa nudité première, peut révéler de lumière au sein d'un décor où les étoffes de sa mère viennent tout exprès rehausser la luminosité de sa chair ? C'est que cet enfant est Lumière²²⁸, au sens figuré, il est

trône. (...) La « pure frontalité » avec des personnages qui se meuvent aussi peu que possible et s'adressent au spectateur » devient une norme dans l'art religieux dès le VI^e s. »

²²⁶ Rappelons qu'Ariès a été critiqué pour son usage des images pour illustrer son propos et situer la naissance de la notion d'enfant bien tardivement. Cette manière (courante en histoire et histoire de l'art) d'associer images et représentations réalistes de l'enfant fut une erreur qu'il a reconnue dès 1973, dans la réédition de son histoire de l'enfant, relève M.-F. Morel (1997), comprenant que si l'enfant n'intéresse pas les artistes au Moyen Age pour autant la notion d'enfant et sa place spécifique pour l'époque existent déjà bel et bien dans le quotidien médiéval.

²²⁷ Stojakovic A. 1975, « Jésus-Christ, source de la lumière dans la peinture byzantine », In *Cahiers de civilisation médiévale*. 18^e année (n°71-72), pp. 269-273. url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ccmed_0007-9731_1975_num_18_71_2013. Consulté le 22 mars 2012

²²⁸ Stojakovic retrouve cet attribut de la lumière au divin avec l'arrivée du Christ, symbolisant la lumière éternelle et inépuisable, annoncée chez Isaïe : « Désormais, ce n'est plus le soleil qui sera pour toi la lumière du jour, ce n'est plus la lune, avec sa clarté, qui sera pour toi la lumière de la nuit. C'est le Seigneur qui sera pour toi la lumière de toujours, c'est ton Dieu qui sera ta splendeur. Désormais, ton soleil ne se couchera plus, ta lune ne disparaîtra plus, car le Seigneur

celui qui apporte la lumière à l'humanité, et il est fait chair, et, en plus de sa peau, son sexe peut en attester.

Quelles que soient les raisons de cette surenchère d'Enfant-Jésus à partir de la Renaissance, il me semble que ce procédé pictural démontre que le personnage central pour le peintre, c'est bien cet enfant divin. Celui qui a besoin du contraste des étoffes sombres de son entourage pour faire jaillir tout l'éclat de sa lumière sur la toile. En ce sens, Marie ne serait pas, là, le personnage central mais ce fond, que nécessitent les peintres, et ici le monde, pour mettre en valeur la forme, une mère porteuse en quelque sorte.

Les images de la Renaissance viennent illustrer les croyances en un Jésus dit lumière, en cette incarnation de la vie par la lumière et de cette lumière par Jésus qui est le guide. Ainsi, on retrouve ce qu'explicite Stojakovic pour la peinture byzantine, à savoir que

« S'il s'agit de cette sorte de lumière qui rayonne de la figure de Jésus-Christ, ainsi que de la lumière émanant du Très-Haut, elle est définie de manière précise et disposée régulièrement par rapport à sa source visible et déterminée, soit qu'elle vienne des cieux sous forme de rayons stylisés, soit qu'elle se distribue d'une manière diffuse. Bien que cette espèce de lumière soit en général régulièrement disposée par rapport à sa source, l'effet total obtenu n'est pas réel, à cause de son origine céleste, qui nous permet d'imaginer l'ambiance irréaliste du jamais vu, illuminée par l'éclat divin. De même, la propriété de la lumière rayonnant de la personne de Jésus-Christ, étrange par son caractère, est définie d'une manière qui est en même temps assez précise et surnaturelle. »

Ainsi déjà dans une même représentation, la Vierge à l'enfant, on peut considérer qu'elle symbolise tout à la fois la prise de pouvoir d'une Eglise faite chair pour grandir en puissance jusque dans le local et signifie, par cette extraordinaire surenchère des peintures glorifiant femme allaitante et enfant nu tout-puissant, la célébration anthropomorphique d'une jeune nature divine, reprenant cette célébration humaniste de la Renaissance ancrée dans la mythologie antique.

IV.2.3.2. L'Enfant-Dieu tout-puissant

L'anthropologue S. Rocca compare l'Enfant-Jésus à Hermès pour son espièglerie, mais surtout à Horus (qui, on l'a vu, avec le culte d'Isis, fut très répandu). Il faut cependant noter que l'une des spécificités de notre mythe chrétien est d'être historique alors que le grec est ahistorique²²⁹.

Pour autant le célèbre médiéviste Pastoureau (1995, p. 47-63) valide le caractère historique, important et très anciens des textes apocryphes qui ont circulé, semble-t-il, à différentes périodes, dont au Moyen Âge, où la scène de Jésus en apprentissage chez le teinturier était largement répandue :

« (*Cet*) épisode de ces “années d'apprentissage” semble avoir, plus que les autres, marqué les hommes de la fin du Moyen Âge (...). Nous en avons conservé plusieurs versions latines et vernaculaires (notamment anglo-normandes), héritées des anciens évangiles arabes et arméniens de l'Enfance compilés aux premiers siècles du Christianisme. Ces différentes versions ont en outre engendré, à partir du XII^e siècle, une iconographie prenant place sur des supports variés : miniatures, bien sûr, mais aussi, carreaux de céramique, vitraux, retables. »

Dans ces textes, à plusieurs reprises Marie et Joseph tentent de mettre leur enfant en apprentissage. En vain.

sera pour toi la lumière de toujours, et les jours de ton deuil seront révolus. (Isaïe, LX, 19, 20.) » Le langage du Christ est, rappelle-t-elle, sans ambiguïté à ce sujet : « “Moi, la lumière, je suis venu dans le monde afin que quiconque croit en moi ne demeure pas dans les ténèbres.” (Jean, XII, 46), ou encore : « “Je suis la lumière du monde” », dit-il, et « celui qui vient à ma suite ne marchera pas dans les ténèbres; il aura la lumière qui conduit à la vie ». (Jean, VIII, 12.)

²²⁹ Kerenyi (1993, p. 43-45) souligne que la mise en scène mythologique de l'enfant divin se situe « hors biographie », c'est-à-dire « hors de ce mode de fonctionnement qui fait penser les âges de la vie comme des degrés d'évolution (...) ; même dans les actions enfantines, le dieu figure dans la plénitude de sa stature. » (*in* La Rocca S., 2007, p. 25).

« Le jeune Jésus n'est pas fait pour la condition d'élève, ni pour celle d'apprenti ; et cela ni chez le maître d'école, ni chez le scribe, ni chez le forgeron, ni chez le cuisinier, ni même chez son père le charpentier. Quel que soit le corps de métier, il se montre inapte au travail, commet des maladroitures, se livre à des facéties et place son maître du moment dans une position difficile. En général, toutefois, cela ne dure guère : grâce à un ou deux miracles, Jésus rétablit bientôt une situation compromise, accomplit en un instant les tâches qu'on lui demandait, puis se transforme en bienfaiteur et, ce faisant, étonne, attire et convertit. »

Il y a plusieurs lectures à la « disparition » de l'enfance facétieuse de Jésus, à son occultation des Evangiles. F. Quéré (1992), sur un plan religieux, S. La Rocca, sur un plan anthropologique, donnent à lire cette représentation plus que les raisons de son absence ou occultation au cours du temps. Dans l'introduction à l'ouvrage de S. La Rocca, Bovon rappelle que traduits, recopiés, et édités jusqu'à nos jours, ces apocryphes délivrent, au-delà d'un simple complément des Evangiles, « un véritable "enseignement" ». Ils cherchent à « expliquer les éléments fondamentaux de la foi chrétienne ». « Dans leur sillage, reprend La Rocca, nous considérons que les apocryphes expriment une façon de dire l'enfance. » (2007, p. 25)

Ainsi, ces apocryphes ont-ils nourri notre héritage culturel, même si nous n'en avons pas une mémoire explicite. Cependant, ils posent problème à l'historien car l'on ignore de quel contexte ils sont issus. Mais nous les considérons comme un corpus de texte sur l'Enfance dont disposaient les érudits pour « penser » le christ enfant. Les apocryphes « appartiennent pleinement à la mythologie chrétienne » selon J.-C. Schmitt (in La Rocca, 2007, p. 25)

Jésus enfant est décrit comme ce que l'on qualifierait d'enfant terrible qui fait des miracles et peut être violent. Son activité a lieu en extérieur, dans la rue pour jouer avec les autres enfants : cette image de l'enfant dans la rue est reprise tout au long des siècles, indique La Rocca.

Ainsi ce Jésus enfant espiègle peu-il être décrit en train de se moquer « de ses maîtres ébahis : « j'ai joué avec vous car vous vous émerveillez de peu de chose et vous êtes de peu de science et d'intelligence », ou encore « il attaque ceux qui veulent le punir, (est) indulgent avec ceux qui reconnaissent son intelligence » (ibid.). Là encore on peut y voir un lien avec Hermès, suggère La Rocca, capable de voler des génisses à Apollon, par exemple, sous l'œil amusé de Zeus même s'il le réprimande et lui dit de respecter la propriété.

Pendant des siècles vivront en parallèle diverses formes de représentation de l'enfant explique l'anthropologue (ibid., p. 29) : « si les récits apocryphes sont avant tout des textes à vocation allégorique cherchant à démontrer la divinité de l'Enfant, ils peuvent aussi produire un effet réaliste et peindre un "petit" garçon actif. En célébrant à la fois le Dieu et l'enfant, les Evangiles apocryphes de l'Enfance expriment, à leur façon, le dogme de l'Incarnation proclamé par les Pères de l'Eglise »²³⁰. Ainsi La Rocca nous dit à la fois que ces apocryphes nous donnent la mesure du visage de l'enfance et aussi qu'ils donnent à voir la représentation de dieu. Pour elle, cela n'est pas contradictoire.

Cet enfant dieu des apocryphes ne crée pas, comme Hermès a pu le faire (Hermès apprend aux dieux à faire du feu, invente l'astronomie, les mesures...), ce n'est que dans le folklore contemporain qu'il est à l'origine des couleurs par exemple²³¹.

Ainsi cette mise en scène d'un Jésus enfant pourvu de ses pouvoirs, facétieux, rebelle à l'école et au travail, est importante à mettre à jour dans la mesure où, passée sous silence, exclue des Evangiles, « ombre » de la persona Jésus, elle donne la double dimension de cet être incarné et peut

²³⁰ Ainsi de saint Augustin, rappelle La Rocca (ibid., p. 29) insistant sur l'humanité du Christ qu'il déclarait « entière dans toutes les parties qui constituent l'homme » (cf. La cité de Dieu, XXII, 18).

²³¹ L'auteure se réfère ici aux travaux de Llorca A. (1991). (La Rocca, 2007, p. 29).

être une entrée dans la compréhension de ce qui a motivé plus tard la censure de cette image quasi hérétique. On pourrait faire un parallèle avec la condition humaine, à perpétuer avec les institutions garantes mais sans cette créativité de l'enfant homme.

IV.2.3.3. L'enfant sage devenu image (et non image du sage)

Cette figure est largement étudiée par La Rocca. C'est sur son étude que je m'appuie principalement ici (p. 251 et suivantes). La Rocca tente de cerner « la place de l'enfant Jésus dans le grand mouvement éducatif de la Contre-Réforme (*et*) de considérer les modèles alors proposés aux enfants ». P. Ariès faisait déjà en 1973, un rapport entre « dévotion à la sainte enfance (*et*) mouvement d'intérêt à l'enfance, création de petites écoles, collèges, souci pédagogique » (Ariès, 1973, p. 169). Le « petit Jésus » et son image d'enfant irréprochable est vendue à des milliers d'exemplaires jusque dans les années 60. Jésus sera placé dans les manuels comme proche et médiateur de l'enfant auprès de dieu : il est de fait « le héros idéal d'identification pour l'enfant désormais scolarisé et futur communiant ».

Cette édification par l'image, La Rocca la voit dès le XV^e S. avec un traité d'un précurseur florentin, le dominicain Dominici, précurseur dans cette utilisation pédagogique du désir et du talent d'imitation de l'enfant. Mais il faudra attendre le XIX^e siècle pour que cela s'adresse explicitement à l'enfant. Avant, les congrégations de dévots apparues au XVII^e s. et placées sous le patronage de l'enfant Jésus, demandent à leurs religieux et enseignants cette position d'humilité, obéissance, simplicité : « Seuls les adultes qui animent ces congrégations sont sensibilisés à la spiritualité de l'enfance véhiculée par l'Enfant Jésus » (2007, p. 255). Par ailleurs, les dévots de l'enfance sont attirés par tout ce qui est « petit et misérable », aussi intéressent-ils la masse d'enfants pauvres et incultes. Ainsi les très nombreuses congrégations à vocation enseignante qui fleurissent en Europe et surtout en France choisissent de se placer sous la protection du divin enfant (*ibid.*, p. 254), la scolarisation des pauvres se faisant sous le signe de l'Enfant Jésus.

C'est au XVI^e s. que La Rocca date l'esquisse d'un changement, l'Eglise catholique se devant de publier un catéchisme pour les enfants afin de répondre aux succès des catéchismes protestants.

« L'Enfant Jésus coïncide ici avec l'image du pur idéal esquissée par les humanistes et les hommes d'Eglise depuis plus d'un siècle. Un enfant tout en mesure, qui ne joue pas, ne court pas, ne bavarde pas, ne se préoccupe pas des modes mais préfère mener une vie humble, pauvre, passée à obéir et prier. (*Ainsi*), à côté de l'Enfant-Dieu, de l'Enfant-Roi, s'esquisse timidement la figure de l'Enfant sage, obéissant, humble, pur et travailleur, qui s'impose deux siècles plus tard comme le petit Jésus, modèle des enfants. La différence se situe essentiellement dans la diffusion sociale du modèle », d'une aristocratie à une masse populaire (*ibid.*).

Ce qui est avéré c'est que, avec le catéchisme, l'Eglise touche une majorité d'enfants et qu'elle va utiliser l'image pieuse comme une arme de propagande : « cette mainmise va s'accroître sous le Second Empire, observe-t-elle (*Id.* p. 263). A cette époque, la conquête des âmes enfantines est assimilée à un « apostolat par l'image ». Les images pieuses sont qualifiées « d'armes dans l'arsenal de l'éducation de la foi », ou encore d'« auxiliaires actives de la doctrine » (*ibid.*).

S'agissant de la relation à la fois avouée et désavouée entre l'Enfant Jésus et les enfants, les historiens de l'enfance optent pour une influence mutuelle. Dévotion au divin enfant et sentiment de l'enfance progressent corrélativement.

En revanche « à partir du moment où l'Enfant Jésus s'adresse spécifiquement aux enfants, il offre un reflet déformé de l'enfance » (*ibid.*, p. 306-307).

IV.2.3.4. Le Divin nouveau né et la Crèche

L'historien Vauchez²³² situe l'apparition de Noël au milieu du IV^e s. C'est « Natale », la naissance, nativité du Christ.

Si le christianisme émergent se donne cette date de naissance c'est qu'il existait alors à Rome une fête païenne importante, fête du solstice (fête du soleil vaincu, puisque, après qu'il a décliné, il remonte) qui vient mettre en lumière la représentation du Christ pour les chrétiens puisqu'il est soleil de justice qui illumine la vie et l'éternité. La fête est modeste au début.

Noël ne prend de l'importance qu'à partir du Moyen Âge. En Orient, il se manifeste par l'Épiphanie, manifestation du Christ vis-à-vis des rois mages, reconnaissance du Christ par les rois, en Occident par la naissance.

Quant au Père Noël, Vauchez remarque qu'il a existé toute sorte de personnages dans l'histoire porteurs de cadeaux comme le dieu Gargan (Gargantua) qui portait une hotte avec des joujoux. Selon La Rocca, ce Jésus, parce qu'il est universel, ne fonctionnerait pas comme un objet d'identification (ibid., p. 305).

Il semble qu'il faut voir cette scène comme celle d'un groupe, à la différence de la Vierge à l'enfant, elle relate une histoire, un événement et non pas une relation duale mais un ensemble complexe de relations entre les différents protagonistes de la scène.

C'est aussi dans les postures des uns et des autres à son égard, donc en creux, que se lit la puissance de ce nouveau-né divin. Et que peuvent s'identifier des rapports. On n'est pas là sur un objet dissocié de son contexte mais sur une scène. Il est central, veillé et salué par tous.

IV.2.3.5. Transversale, la figure de l'enfant Sauveur : Jésus Roi et Messie

Au travers de toutes ces images, transparait la figure du christ roi et messie.

Ainsi que l'analyse l'article de J. Zandee (1971, p. 24-28), la conception de Jésus comme Messie, comme « Christ », dans le Nouveau Testament s'inscrit dans la tradition des religions du Proche-Orient par différents points. Il résume son propos ainsi :

« L'idée que le nouveau roi est porteur du salut était connue partout dans les religions du Proche-Orient ancien. Des rois de l'époque hellénistique sont surnommés « Epiphane » ou « Soter », noms qui se rapportent à l'épiphanie du Sauveur et remontent à des représentations plus anciennes de la royauté sacrée. (...) Le roi divin inaugure une période de bonheur et de prospérité ; avec lui le salut se manifeste, non seulement dans la nature, mais sur le plan moral : justice est faite aux pauvres et aux opprimés ; parfois même on pense que le roi a le pouvoir de guérir. » (Zandee, ibid.)

Cette notion d'être sauveur se décline sur plusieurs niveaux. Elle est étayée par son origine, il est « fils de... ». Fils de roi, dans la lignée du roi David, et donc également « seigneur » : « Thomas s'adresse à Jésus avec les mots “Mon Seigneur et mon Dieu” (Jean XX, 28.) » (ibid.).

Mais aussi fils de Dieu : « à l'occasion du baptême par Jean, une voix tombe du ciel : “Ceci est mon fils bien aimé, en qui j'ai mis toute mon affection” » (Matth. III, 17).

Surtout, il est l'image vivante de Dieu : non seulement il est dit par Paul « image de Dieu » (cf. Cor. IV, 4) – ce qui, comme le rappelle Zandee, ne peut se lire sans référer à la création de l'homme d'après l'image de Dieu²³³ (Gen. I, 26.) –, mais il est, comme tout mortel, la présence de dieu²³⁴ : « du point de vue phénoménologique, dans la christologie de Paul, tout comme dans les religions antiques plus anciennes, est présente la pensée que l'image humaine représente sur Terre la divinité figurée » (Zandee, ibid.).

²³² France Culture, 24 décembre 2011.

²³³ On est là, commente Zandee, dans l'influence du platonisme (ibid.).

²³⁴ Ce que l'on retrouvera chez saint François, lequel voit dans toute créature la présence divine et prône le respect pour toute manifestation de la vie, selon l'étude de Vauchez à son sujet. Vauchez A. (2009), *François d'Assise, entre histoire et mémoire*, Paris, Fayard.

De fait, un petit dieu se respecte et, comme le relève l'historienne M.-H. Congourgeau, on peut situer avec l'avènement du christianisme un changement des mentalités concernant l'enfant que l'on ne tuera point puisqu'il est fils de dieu. Cette image n'est pas en accord avec la pratique (l'infanticide) mais y parviendra peu à peu.

S'incarner n'est pas ici être abandonné, au contraire, il est proclamé par son père. « Dans l'Evangile de Jean, Jésus dit plus d'une fois, qu'il n'accomplit pas son œuvre de lui-même, mais qu'il est envoyé par le Père », rappelle J. Zandee (en se référant à l'Evangile de Jean VIII, 42; X, 25; XII, 49). Il est doté d'un pouvoir : « Selon l'Evangile de Jean, le Père a donné au Fils la puissance sur toute chair (Jean XVII, 2.), un mot qui est, selon le contenu, pareil à un mot de Jésus dans les synoptiques : « Toutes choses m'ont été données par mon Père (Matth. XI, 27; Luc X, 22). »

Avec ce pouvoir transparaît une sagesse hors du commun. Il est fait mention dans le Nouveau Testament de :

« cette sagesse spéciale de Jésus, comme le roi ancien la possède, qui, particulièrement comme juge, disposait d'une intelligence surhumaine dans des situations difficiles. Jésus, à douze ans, dans le temple, témoigne déjà d'une grande sagesse (Luc II, 47.). Quand Jésus a fini son sermon dans sa ville natale, les gens se demandent : « D'où lui viennent cette sagesse et ces miracles ? (Luc XIV, 54.) » (Zandee, *ibid.*)

Il annonce le royaume de Dieu où seront restaurés la justice et l'ordre. « A l'empire de Dieu appartient une nouvelle justice, comme cela est exprimé dans le mot de Jésus : « Cherchez premièrement le royaume et la justice de Dieu » (Matth. VI, 33). Un salut qui touche d'abord les pauvres et les opprimés.

Enfin, il incarne l'union du ciel et de la terre : « Jésus est un roi-messie comme personnage cosmique. A ce sujet, il convient seulement de signaler le mot du Christ à la fin de l'Evangile de Matthieu : « Tout pouvoir m'a été donné dans le ciel et sur la terre » (Matth. XXVIII, 18;) »

Ainsi cet enfant est-il tour à tour celui qui sauve le monde, où celui qu'il faut sauver. Nous sommes de nouveau dans ces figures du paradoxe qui semblent jalonner les vies de l'enfant depuis la plus haute Antiquité.

IV.2.4. La notion d'enfant-dieu ancrée dans l'anthropologie religieuse

Cette figure de l'Enfant qui sait, du dieu né enfant et de l'enfant dieu, on la retrouve non seulement en remontant le temps (on l'a vu, de Jésus, à Zeus, ou Horus), mais aussi en parcourant l'espace-temps.

L'enfant naît, semble-t-il, clairvoyant, pour les sémites, le Talmud évoquant l'ange convoqué à sa naissance pour lui clore la bouche (qui sait), et le plonger dans l'oubli²³⁵.

Le Bouddha, qui fut rêvé et prédestiné, naît prince, et en ce sens porteur de qui lui a été enseigné, et d'un enseignement à venir.

²³⁵ C. Singer évoque ainsi ce récit : « Au plus profond de la nuit viscérale, brille une petite lumière qui permet au fœtus, lorsqu'il ne dort pas, d'étudier dans des grimoires antiques les lois de Dieu et de la vie. (C'est ainsi, toujours selon la tradition talmudique, que se déroule le séjour de l'enfant dans les entrailles de la femme.) (...) Toute l'histoire humaine s'inscrit dans son âme. Mais voilà qu'à l'instant de naître, l'ange de l'oubli descend vers lui et le frappe sur la bouche, car sans la faculté d'oubli il n'est pas de vie possible. » (Singer, 1983, 2^e éd. 1990, p. 41).

On découvrirait certainement en Chine un représentant de dieu enfant, et en Afrique également peut-être²³⁶.

Toujours est-il qu'elle est attestée en Inde. Selon H. Stork, la figure de l'enfant et celle représentée par la jeunesse du dieu Krishna se confondent :

« L'enfance du dieu Krishna, riche en espiègeries (...) est l'image même de la manière dont on se représente l'enfant en Inde » (Stork, 1993, p. 140).

S'agit-il d'une manifestation de Dieu et de l'enfant en chacun ? Ce Dieu qu'une légende indienne rapporte caché en nous²³⁷ ?

Le dieu enfant ou l'enfant dieu ? Comme le note Stork concernant cette identification entre l'enfant et Krishna enfant, l'assimilation de l'enfant à dieu se retrouve également dans d'autres cultures. Notamment, et cela fait particulièrement sens ici, au Japon. L'enfant y fut longtemps considéré comme un « trésor », une « chose sacrée », voire un dieu jusqu'à ses sept ans si l'on en croit l'étude réalisée par J.-C. Jugon (*in* Stork, 1993). « Aucun trésor ne surpasse l'enfant » (*ibid.*, p. 83) fait partie des proverbes appartenant au registre des traditions populaires japonaises. Cela remonterait à des valeurs séculaires, puisque déjà au VIII^e s les textes y font référence. L'ethnologue Yanagita Kunio évoquait déjà au début de siècle cette croyance en l'enfant qui participe de la nature et de ce fait est sans tache ni souillure, toujours selon J.-C. Hugon :

« A travers l'enfant c'est cette force divine que reçoivent les parents. C'est ce don du ciel qu'ils doivent honorer. Ainsi la force surnaturelle qu'il représente s'incarne en ce monde, installant peu à peu l'enfant comme membre de la communauté sociale. Mais son âme reste fragile. »

Cette sacralisation de l'enfant était donc bien ancrée dans les mœurs et traditions du Japon.

Ce mythe est porteur d'un imaginaire où l'enfant est naturellement bon. Ainsi, comme en attestent aussi les travaux de J. Nouhet-Roseman, si l'enfant est considéré comme en lien avec le divin c'est qu'il est a priori doté d'une « nature humaine bonne » :

« L'attention considérable prêtée à l'enfant les premières années, la disponibilité de la mère, l'indulgence et la bienveillance générales qui l'entourent trouvent leur origine dans la conviction d'une nature humaine bonne à la naissance. Le jeune enfant doit être éduqué mais il n'est pas, comme en Occident, porteur potentiel du péché originel. Don du ciel, il est « bon » par nature et on fête beaucoup l'enfant, considéré comme un cadeau des dieux, en contact avec eux jusqu'à sa septième année. » (Nouhet-Roseman, 2003, p. 79-91).

Les rituels célébrant ce lien entre l'enfant et le divin s'échelonnent durant la petite enfance²³⁸, dans la mesure où c'est aussi le lien transgénérationnel qui perdure à travers lui.

« L'enfant garde un lien avec le divin et, bien sûr, avec la lignée des ancêtres. On dit d'ailleurs que "les fautes des parents hantent les enfants". C'est l'idée du *karma* parental, d'une continuité transgénérationnelle.

²³⁶ La légende de Kirikou, inventée par M. Ocelot (1998), semble plutôt celle d'un Européen qui transpose son symbolisme chrétien dans un environnement tribal qu'une histoire née de l'inspiration locale, même si l'auteur, qui a vécu en Afrique, s'inspire a priori des récits traditionnels de l'Afrique de l'Ouest. Une recherche approfondie sur tous ces mythes fondateurs reprenant l'enfant serait à mener (si elle n'est déjà faite). Ocelot M. (1998), *Kirikou et la sorcière*, Film d'animation, 78 min., Prod. Les Amateurs, Odec Kid Cartoons, Trans Europe Film, Studio O.

²³⁷ Une légende indienne raconte qu'il fut un temps où tous les hommes étaient des dieux. Or Brahma (le maître des dieux), mécontent quant à leur manière de vivre leur divinité, décida de la leur ôter et de la cacher là où il leur serait impossible de le retrouver. Mais où ? Avec un collège de dieux, ils se concertèrent. Qui proposa de l'enterrer, mais Brahma supposa que l'homme en creusant, la trouverait. De même si on la jetait au fond de l'océan. L'homme saurait la remonter à la surface. Comme les dieux ne voyaient pas où il pouvait exister sur terre ou dans la mer un endroit que l'homme ne puisse atteindre un jour, Brahma dit : « Voici ce que nous ferons de la divinité de l'homme : nous la cacherons au plus profond de lui-même, car c'est le seul endroit où il ne pensera jamais à chercher. »

²³⁸ « Ainsi, par exemple, le troisième jour après la naissance, on célèbre le premier bain, le port du premier kimono et on coupe une mèche de cheveux à l'enfant. C'est une forme de rituel baptismal qui signifie que l'enfant est reconnu et accepté comme être humain. Des rituels accompagnent le premier repas, le premier anniversaire... On va au sanctuaire shinto célébrer les 3 ans et les 7 ans des filles, les 5 ans des garçons. Les enfants sont vêtus de kimonos richement décorés et sont maquillés pour paraître en excellente santé. » (*ibid.*)

Rappelons qu'au Japon, le sujet se définit plus souvent dans un rapport à une lignée et à un statut social que par lui-même. Lorsqu'un couple donne naissance à un enfant, l'homme appelle son épouse « *okaasan* » (maman) qui elle-même appelle le père de ses enfants « *otoosan* » (papa). » (ibid.)

Notons au passage que cette identification de l'enfant à une nature a priori bonne semble une représentation encore vivante dans ce Japon contemporain très contrasté (les films actuels de Miyazaki contribuent tout du moins à le mettre en scène) et que l'on pourra certainement sans se tromper situer la pensée de Tsuda dans cette tradition.

Ainsi ce mythe de l'enfant roi a traversé les siècles et les cultures. Il est remarquable de voir que le Japon a conservé sa vision de l'enfant en lien avec le spirituel et passerelle, pour l'adulte, avec le divin.

De même qu'il est remarquable de voir combien notre civilisation repose sur cette croyance en ce bébé, cet esprit, ce spirituel fait chair, en lien à cette connaissance, ce souffle (le « *noûs* ») qui, veillé par l'animal domestique (âne et bœuf), parrainé par des rois magiciens, révolutionne le monothéisme juif, le polythéisme romain et, par un questionnement permanent sur les us et coutumes de l'époque, appelle à voir non pas avec l'esprit mais avec le cœur et l'âme (*noûs*).

De loin en loin, l'enfant serait tout autant projection d'un nouveau monde possible que manifestation inconsciente, relayée par les mythes et légendes d'un potentiel « divin » en chacun (clairvoyant, aimant, rebelle, spirituel, créateur), pour reprendre ce qu'on a pu voir sur le Messie.

IV.2.5. L'enfant « qui sait » dans l'imaginaire fabuleux

Or cet enfant à la fois créateur, clairvoyant et un rien rebelle ne serait-il pas celui qui peuple nos contes, celui qui, bien souvent abandonné ou orphelin, sait traverser les épreuves, guider même ses proches (tel le Petit Poucet) vers le Salut ? Là encore, on peut remarquer, comme ces grandes figures issues de l'Antiquité, que ces enfants ont été abandonnés (Jésus le dit sur la croix, Zeus a dû être dissimulé dans une grotte)²³⁹. D'où peut-être aussi cette quête tout au long de la vie pour (se) retrouver (qui fait écho à cette légende talmudique (évoquée plus haut) du bébé plongé dans l'oubli dès sa naissance (et l'anamnèse qui s'ensuit...)).

IV.2.5.1. Il était une fois un enfant qui savait, sauvait et un adulte qui avait très peur...

C'est un enfant, dans les contes de fées (lesquels forment une partie du lien social durant des millénaires), qui va apprendre, par exemple, à ses parents bûcherons misérables qu'il est possible de survivre à condition de faire confiance dans la capacité créatrice de l'enfant, à ses intelligences intuitives, pratiques, scientifiques, relationnelles pour utiliser le joug des ogres à leurs dépens.

²³⁹ Toujours en référence au message christique, on pourrait établir un lien entre cet abandon et les dernières paroles du Christ « Père, pourquoi m'as-tu abandonné ? », drame que nous rejouons à chacune de nos naissances, comme le fut symboliquement pour lui cette ultime épreuve avant la Rédemption. Ce que relèvent nombre d'analystes depuis des décennies concernant la relation entre le message judéo-chrétien et le sentiment partagé par toute une société de complexe de culpabilité, de dualisme, de notion d'un corps instrument à contrôler devient une sorte de lieu commun que la plupart répètent comme un leitmotiv – comme si l'on se devait de porter cette croix, ce fardeau judéo-chrétien avec son cortège de maux, de soumissions, d'interdits, de représentations d'un monde où Dieu le père siègerait en juge suprême. Il est rarement fait allusion à cette notion pourtant fondamentale du doute et de l'abandon d'un enfant missionné pourtant par son père (une mission universelle relevée par l'Eglise catholique puis par l'Ecole avec ses savoirs savants également dits universels).

Le Petit Poucet est une star, mais l'enfant sans nom du Roi nu d'Andersen est encore un symbole de cette vision spontanée, sans détours de l'enfant, qui éclaire le mensonge social et donne le nom aux choses. Cet enfant qui – dans la foule, comme le roi parade devant tous ses sujets avec son nouvel habit (fait de rien) – est l'unique à crier « mais le roi est nu ! », représente bien, puisqu'il est anonyme, l'archétype de l'enfant qui, dans son innocence, du moins sociale, est celui qui voit, qui sait, qui pointe du doigt le système défaillant (jouant l'analyste en quelque sorte de ce système).

Certes, on peut y voir comme l'a analysé en son temps Bettelheim le passage par l'identification (sur différents pans, ça, moi, surmoi) de l'enfance à l'adolescence, voire de l'adolescence au monde adulte. Mais ne devrait-on pas tout aussi bien y lire les peurs adultes ? Celles qui empêchent justement l'enfant et d'être parlé²⁴⁰ et de parler ? Une question sur laquelle concluait l'étude de R. Bach sur la représentation de l'enfance chez C. Perrault :

« La reconnaissance de l'enfant, de sa parole, de ce que son statut de sujet parlant implique, ne pourra se faire que lorsque les adultes entreprendront la traversée angoissante de la forêt peuplée de loups, d'ogres et de Princes Charmants de leur propre psychisme. Peut-être y retrouveront-ils alors la trace de leur enfance, de leur humanité égarées, et peut-être pourront-ils reconnaître qu'ils sont eux-mêmes "ces pauvres enfants" courant "toujours en tremblant et sans savoir où ils allaient"²⁴¹ » (Bach, 1987, p. 140).

C'est aussi que Perrault introduit dans ses versions du conte une « visée pédagogique » : « Perrault lui-même ne précise-t-il pas que ce sont là contes inventés par nos aïeux "pour leurs enfants" et "semence qu'on jette" dans l'âme enfantine pour faire éclore de "bonnes inclinations" ? » (ibid., p. 127). Des enfants qui ne sont pas reconnus pour ce qu'ils sont mais utilisés comme modèles, en l'occurrence, chez Perrault – lequel s'adresse plus souvent à de jeunes adultes (Cendrillon, le Chat botté...).

IV.2.5.2. Il était une fois un enfant idéalisé

Des modèles de perfection, incarnée par la beauté des petites filles des contes, ou la maîtrise savante du Petit Poucet. Un Petit Poucet d'autant plus glorieux qu'il est fragile, petit, mais d'autant plus avisé qu'il est silencieux, méfiant, présenté « d'un bout à l'autre (...) comme un Sauveur rassurant » (ibid., p. 137) qui a « le monopole du savoir (et) dispose du pouvoir ».

On est proche ici de cet enfant « sage comme une image », glorifié dans cette morale chrétienne (esquissée plus haut) qui se doit de prendre en charge l'enfant à rendre parfait puisqu'il porte en lui le péché du monde, et qu'il a besoin d'être redressé... Cet enfant qui, interrogeait R. Bach, porte le poids oppressif des projections de l'adulte :

« L'oppression de la parole de l'enfant est-elle l'effet du rejet farouche d'une humanité ressentie comme imparfaite en regard d'un "Être" tyrannique, en particulier dans la tradition chrétienne occidentale ? Cet enfant dont au 20^e siècle on prétend tout connaître, du développement psychomoteur à celui de l'affectivité et de l'intelligence, ne porte-t-il pas encore et toujours le poids des modèles adultes ? » (ibid., p. 139-140).

En identifiant l'enfant à ce modèle glorieux, l'adulte se donnera pour devoir de le dresser. On va retrouver ainsi l'enfant châtié, meurtri, le morveux, le pervers à redresser, dont le corps doit être bandé, pour pousser dans la bonne direction ; ce même enfant sans aucun droit, même quand il est

²⁴⁰ Je fais ici référence à Chiantaretto (2005) et à ce besoin vital de l'enfant d'être « parlé » par l'adulte référent pour constituer en lui ce « témoin interne », source d'un récit de soi qui le construit.

²⁴¹ R. Bach cite ici Perrault qui construit selon elle un personnage enfantin soumis à la peur en permanence : « Cette peur, qui apparaît ici comme puérile, est stigmatisée par Perrault comme ayant pour effet d'égarer l'esprit et de rendre les enfants inefficaces. Ces enfants considérés comme toujours menacés, totalement démunis, et d'une faiblesse extrême, suscitent en retour l'apitoiement de l'adulte : l'appellation "pauvres enfants" revient en effet comme un leitmotiv. » (ibid., p. 133)

roi — les mémoires du médecin de Louis XIII, Héroard (Foisil, 1989), montrent à quel point les « instincts » du Dauphin, pourtant souvent stimulés quand il s'agit de mettre en scène sa puissance (on flatte la grandeur de son sexe alors qu'il n'est que bébé et l'usage qu'il en fait dans ses gestes masturbatoires), sont réprimés dès qu'il s'agit d'actes qui ne correspondent pas à l'image qu'il se doit d'incarner (il est fessé et disputé s'il se montre jaloux ou sensible à l'absence de son père). Cette figure de l'enfant à dresser, pour l'Eglise comme pour la famille, est celui qui, dans les contes, est éprouvé par un système familial néfaste. Un système dont il sort, qu'il parvient à déconstruire et à dépasser pour finir par fonder sa propre famille — on pense à l'inceste et Peau d'âne, l'abandon ou le cannibalisme avec le Petit Poucet, Hansel et Gretell, etc., où les parents menacent leur progéniture par tout un tas de conduites alarmantes, et l'enfant héros après une quête initiatique construit son destin autrement.

Cet enfant, d'autant plus torturé qu'il se doit, puisque identifié à une belle image de perfection, ainsi réifié, d'être sage et beau, sera châtié à la mesure de la force identificatoire dont il est l'objet, comme on va le voir à travers les lois qui donnent pendant longtemps un droit absolu le concernant à ses parents. L'enfant « *infans* », morveux, à dresser, ou éduquer, est alors sa représentation la plus courante, pour autant elle n'est pas portée au rang de symbole, à l'inverse des autres représentations évoquées²⁴².

Notons ici, puisque nous avons vu en quoi l'image de l'enfant dieu traverse l'espace et le temps, à quel point celle de l'enfant puni, redressé, voire tué, est tout autant universelle. J.-C. Hugon (*in* Stork, 1993) rappelle que, surtout dans les familles pauvres, on avait et prenait le droit de supprimer ce « don du ciel » que représentait l'enfant (l'infanticide est avéré au Japon jusqu'en 1911). (Inutile de rappeler ici le phénomène qui perdure en Inde, surtout pour les filles, en Chine, et ailleurs.)

IV.3. Représentations sociales des enfants dieux, sauveurs et/ou *infans*

Toujours dans le dessein de contextualiser l'univers imaginaire dans lequel baignent les parents de notre société, ceux du groupe étudié y compris, un détour par les lois et l'image publicitaire donne à comprendre les différents ressorts de cette image de l'enfant, dans ce que l'étymologie en raconte (« celui qui ne parle pas ») à ce que l'idéologie en fait. Les représentations de l'enfant dans les époques où on le personnifie comme un dieu sont lisibles dans les lois qui entérinent des actes et montrent un enfant chosifié, soumis, sans valeur encore de personne à part entière, soumis à la bonne volonté de ses aînés. Réifié il le sera également dans l'univers de la publicité qui détourne les images de l'univers chrétien pour faire de l'enfant un instrument de vente.

²⁴² A moins de voir dans tout ce qui est « petit » comme l'enfant la manifestation de ce qui est inférieur (code par exemple pictural du Moyen Âge). Mais cela ne caractérise pas spécialement l'enfant. (C'est bien là que l'on voit la différence entre ce qui relève du mythe, et de l'inconscient collectif, et ce qui relève plutôt du mental, du raisonné.)

IV.3.1. L'esprit des lois : de l'enfant « incapable » (*infans*) à l'enfant dit « roi »

Si les lois ont cette capacité de révéler à la fois ce qui est de l'ordre du proscrit, du prescrit mais aussi ce qui est advenu — par la force des pratiques (à force de jurisprudences successives intégrées aux lois, modifiant celles antérieures ou non) —, ou ce qui fut adopté en accord avec les valeurs mêmes de la société, la lecture de ce qu'elles sont et ce qu'elles furent permet de mesurer la force de ces représentations instituées.

IV.3.1.1. De l'enfant sans parole et sans patrimoine à l'enfant « patrimoine » à préserver

Infans, concept repris par la terminologie psychanalytique pour préciser dans la petite enfance la période avant acquisition du langage, correspond dans les écrits de l'Antiquité grecque et latine à un moment de l'enfance sans capacité de prendre part à un acte juridique²⁴³.

Un lien maintenu sous les Romains. Dès avant l'Empire, « sous l'influence de Pythagore, il fut d'usage (...) de fixer à 7 ans l'âge auquel les enfants sont en état de parler avec intelligence, âge où il était d'usage de commencer l'instruction (...). L'*infans* est incapable, et il n'y a pas à distinguer suivant qu'il est ou non *sui juris* : il s'agit ici d'une incapacité naturelle ». Dans quelles limites « cette incapacité a été admise » ?

Jusqu'au II^e s., quel que soit délit, « la loi antique ne distingue pas en général l'injustice consciente de celle qui en l'est pas », poursuivent-ils ; l'impubère, *infans* ou non²⁴⁴, doit toujours réparation du dommage qu'il a causé. « Il y a même trois cas où les Douze Tables ont édicté une peine contre l'enfant » : voler, faire paître chez autrui ; couper la récolte d'autrui. (La peine : des coups de verge dont le nombre dépend du magistrat.)

Puis, « au milieu du 1^{er} s. (*un*) mouvement de réaction » se dessine et après Julien, l'*infans* est jugé sans discernement et n'est plus passible d'actions délictuelles.

Dans la Grèce antique, l'infanticide est un crime — en atteste Platon, par exemple, dans *Les Lois* où les parents sont châtiés non seulement par l'exil mais par la perte de leur mariage et de leurs droits sur leurs autres enfants (Dalembert, op. cit., 1919, p. 488) mais le père avait le droit de tuer son enfant tant qu'il n'avait pas déclaré vouloir l'éduquer, déclaration faite vers le 10^e jour après sa naissance (ibid., p. 489), à Athènes comme à Sparte et ailleurs. (À Sparte le père était même contraint de tuer tout bébé né malformé.) Bien entendu, puisqu'il n'est pas en mesure de « parler bien », il ne peut non plus posséder un bien.

Ce n'est qu'au siècle des Antonins que naît l'assistance publique à Thèbes et que l'infanticide est pénalisé (ibid., p. 494).

Sans tomber dans une histoire des lois peu à propos ici, rappelons juste que cette notion de droits du père sur l'enfant, bien ancrée comme on l'a évoqué depuis l'Antiquité, s'est poursuivie à travers les siècles et que les châtiments corporels, jusqu'à peu, du moins en France, étaient acceptés. La notion de maltraitance n'apparaît qu'à la fin du XIX^e avec A. Tardieu et la loi de 1889 qui pénalise les parents maltraitants, rappelle Cyrulnik dans sa préface au livre de H. Desmet et J.-P. Pourtois (2005). Cyrulnik ajoute que cette notion n'a fait débat qu'après 1950.

²⁴³ La définition des places juridiques de l'*infans* se réfère principalement à l'article « *Infans* » issu de : Darembert et Saglio (1919), *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*, « *Infans* », p. 485 à 488, « *Infanticidium* », 488 à 491.

Consultable en ligne : <http://dagr.univ-tlse2.fr/sdx/dagr/index.xsp>

²⁴⁴ Toujours selon les écrits des juriconsultes, Darembert et Saglio observent qu'il n'y a pas consensus pour fixer l'âge de la puberté : « contrairement aux législateurs modernes, ils (*les juriconsultes*) étaient plutôt frappés par des inconvénients que des avantages d'une réglementation forcément arbitraire reposant sur une présomption qui dans bien des cas peut se trouver inexacte ». Ce passage en dit long sur la situation actuelle qui privilégie la norme pour tous à une vision plus fragmentée et locale. Ce sera à partir de Justinien que le droit favorise la généralisation avec des dates fixes, en l'occurrence ici 7 ans, pour l'acquisition de la capacité juridique.

Cyrułnik voit un « signe de changement d'attitude (dans) le fait que le mot « bientraitance » naisse aujourd'hui dans le monde des psychotraitailleurs », tout en clarifiant son acception, ce n'est ni le contraire de maltraitance ni l'action de fournir tous les besoins matériels à un enfant (ironisant même sur cet enfant qui devrait s'estimer heureux puisqu'il a « tout ce qu'il lui faut » dont un frigo plein, mais n'a pas le nécessaire, qui fait le liant, ce qui peut constituer la bientraitance).

Signe des temps, les droits de l'enfant voient officiellement le jour en 1989, avec La Convention internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), un traité international adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies, le 20 novembre 1989.

Une étude approfondie de ces textes permettrait de discerner ce qui se joue dans ce statut de l'enfant ayant des droits (plutôt que des devoirs). Cela ne ferait qu'entériner sa faiblesse, remarque à ce propos, I. Théry, et exacerber la séparation des deux mondes, enfant, adulte, avec une méfiance entre les générations, la « déchirure intergénérationnelle » (cité *in* Lebrun, Gavarini, 2011, p. 12)

J.-P. Lebrun, s'inquiète, de sa place de psychanalyste, de « ce travail d'oblitération auquel pousse la figure actuelle de l'enfant abusé [*qui*] nous fait renouer avec un idéal de l'enfant pur et innocent fondé sur le déni ou la pathologisation de la sexualité enfantine. » (Lebrun, Gavarini, 2011, p. 13). D. Duclos (1997, *in* Lebrun & Gavarini, 2011, p. 12) alertait également sur cette image de l'enfant non plus vécu comme dangereux, mais comme « une espèce en danger » dans une société pédoprotectrice qui voit l'enfant comme « un patrimoine commun de l'humanité » qu'elle se devrait de protéger.

« Enfant en danger, enfant dangereux parce que maltraité, maltraité parce que mal éduqué : telle serait la figure actuelle de l'enfant dans ce début de XXI^e s. sans que l'on sache se décider s'il faut le soigner, l'éduquer ou le punir (lui ou ses parents), ce dont témoignent, en France du moins, les controverses politiques actuelles » (Lebrun *in* *ibid.*, p. 13-14)

Ce dont Lebrun s'inquiète dans cette victimologie c'est la perte de la prise en compte de l'enfant comme sujet : « la responsabilité des parents dans la construction de la pathologie des enfants (...) devient alors culpabilité au sens social et juridique du terme » (*ibid.*, p. 15), ce qui dépossède, poursuit-il, l'enfant de sa part de sujet puisque « toute participation à son symptôme se trouve déniée ».

Cependant les discours sur l'enfant victime s'entendent chez ceux qui réclament une législation plus ferme validant la prise en compte d'un état de sensibilité plus élevé chez l'enfant et de moindre capacité de réponse au traumatisme.

IV.3.1.2. L'enfant protégé, de l'état d'objet à celui de sujet... de loi

Si l'enfant (« qui ne parle pas ») n'est sujet que de celui qui le parle, quel que soit le cas de figure, on le voit, il est passif.

Il fut et est encore cet enfant en danger (dans les mots et dans les faits, avec 700 enfants morts par an selon les chiffres du docteur M. Salmona²⁴⁵) puisqu'il est « une personne en construction, mineur non seulement social mais économique, qui peut difficilement modifier seul sa réalité » sans être pour autant « passif psychiquement par rapport à son environnement » déclarait Petitot en 1997, lors d'un colloque sur la protection de l'enfance « Où est le sujet » (Petitot, 2011, p.12).

²⁴⁵ « Les professionnels de l'enfance s'accordent à donner comme chiffre d'enfants morts des suites de violence celui d'au moins 700 par an, soit environ deux enfants par jour (en France) ». Salmona M. (2013), « Violences faites aux enfants », Association mémoire traumatique et victimologie.
<http://www.memoiretraumatique.org/memoire-traumatique-et-violences/violences-faites-aux-enfants.html>

En effet, jusque récemment dans notre histoire juridique, alors que les coups contre un adulte étaient passibles de prison, la famille avait le droit, dans la mesure où il s'agissait d'une méthode éducative, de frapper l'enfant²⁴⁶.

La demande de législation sur les châtiments corporels, fessée et claques comprises, promue, entre autres, par O. Maurel et son livre préfacé par A. Miller, a d'ailleurs provoqué nombre de polémiques (selon un sondage Ifop pour *le Figaro* publié le 14 mars 2015, 70 % des Français se disaient contre la loi sur la fessée)²⁴⁷. Elle vient d'être votée (le 2 juillet 2016), pour autant, les débats ne sont pas apaisés, et il faudra du temps pour que des mœurs inscrites depuis des générations accordent du sens à cette loi²⁴⁸.

Il est intéressant de rappeler au passage ce que M. Salmona dénonçait en 2014, sur le lien de propriété qui lie l'enfant au parent, et son lien avec les « Saintes Ecritures ».

« L'enfant est encore trop souvent considéré comme la propriété de ses parents auxquels il doit respect et obéissance quoi qu'il arrive. Le cinquième commandement de la Bible dit : "tu honoreras ton père et ta mère, afin que tes jours se prolongent dans le pays que l'Éternel, ton Dieu, te donne." (Exode, 20,12), et jusqu'au 5 mars 2002 l'article 371-1 du code civil sur l'autorité parentale commençait en stipulant : "L'enfant, à tout âge, doit honneur et respect à ses père et mère", il a été récemment modifié et commence maintenant par : "L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant." » (Salmona, 2014)

L'enfant, tout comme la femme il n'y a pas si longtemps (jusqu'en 1965 elle devait demander la permission à son mari pour travailler et pour détenir son compte en banque et n'a eu le droit de vote, pour ce qui concerne la France, qu'en 1944) n'a pas de droits autonomes : il est sous l'égide des parents jusqu'à seize ans et soumis à l'instruction jusqu'à cet âge puis, il a le droit de travailler.

Cela n'exclut pas les violences verbales, tout autant coûteuses, selon les spécialistes de la question, que les châtiments corporels. La maltraitance ordinaire, liée à cette « pédagogie noire », que dénonçait la psychanalyste A. Miller, reste en effet très prégnante dans notre société. Cette notion de « pédagogie noire », popularisée par A. Miller, est issue de l'inventaire qu'avait réalisé K. Rutschky (paru en 1977) prenant en compte toutes les méthodes de conditionnement éducatif qui ont permis de casser la volonté (et pas seulement) de l'enfant. Un conditionnement dans la

²⁴⁶ En toute incohérence frapper un adulte (...), l'humilier verbalement est considéré comme une atteinte à ses droits et à sa dignité, alors que frapper un enfant – même tout petit – et l'humilier, peut être considéré pour un parent comme normal, si c'est pour le corriger et l'éduquer. Aimer et élever son enfant serait donc conciliable avec le fait de lui faire mal physiquement et psychologiquement ». Les mécanismes de la violence ordinaire sont précisément décrits : « Il s'agit de faire mal "modérément" physiquement ou psychologiquement pour (...) lui apprendre qu'il n'a pas le droit d'avoir certains comportements, pour l'obliger à faire certaines choses (obéir sur le champ, se taire, se calmer, arrêter de crier ou de pleurer, répondre, écouter les adultes, manger, dormir, être propre, s'habiller, se presser, ne pas être agressif ou violent, être poli, ne pas se mettre en danger, ne pas voler, apprendre ses leçons, avoir de meilleurs résultats, respecter les adultes, etc.), pour le faire céder et se soumettre à des injonctions et à tout un système de règles familiales et sociales qu'il doit respecter. Ce qui est recherché en provoquant une douleur physique et une détresse psychologique c'est avant tout de créer un conditionnement par une aversion, un stress et une peur chez l'enfant pour qu'il ne recommence pas à avoir une réaction ou un comportement jugés inappropriés par le parent.

En fait il s'agit de sidérer l'enfant pour qu'il obéisse immédiatement ou pour le punir, et de le conditionner ensuite. Cette sidération s'obtient par la mise en place de mécanismes psychotraumatiques. La violence est particulièrement traumatisante pour les enfants : les enfants, du fait de leur immaturité neurologique, sont particulièrement sensibles à la violence, à la douleur et au stress, bien plus que les adultes, et beaucoup plus exposés à des conséquences psychotraumatiques, même lors de violences qui peuvent paraître "minimes" aux adultes, et ce d'autant plus que ces violences sont commises par leurs parents ou des personnes censées les aimer et protéger. » (Salmona, 2014).

²⁴⁷ Source : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/03/13/01016-20150313ARTFIG00402-interdiction-de-la-fessee-70-des-francais-disent-non.php>

²⁴⁸ La France obéit ici à un mouvement européen, l'Europe l'ayant reprise à l'ordre à différentes reprises depuis 2003 sur son manque de clarté quant à sa législation sur les châtiments corporels. Cette loi arrive longtemps après celle de la Suède (1979) et sans l'accompagnement qui serait nécessaire à son application. La fessée en France semble plus que populaire ; selon un sondage Sofres de janvier 1999, 84 % des enfants français sont frappés par leurs parents. Et seuls 16 % des parents interrogés ne frappent jamais leurs enfants. Dans le monde ils sont 90 à 95 % à être frappés dans la famille ou à l'école (Maurel, 2005, p. 11).

mesure où l'enfant ne peut retrouver consciemment ce qui l'a réprimé. Ainsi le parent persécuterait-il son enfant, selon un éventail de comportements variés (loin d'être clairement oppressifs) d'autant mieux que la naissance de l'enfant réenclenche des souvenirs inconscients qu'il ne veut pas voir (dont une spontanéité qui fut sienne à étouffer dans l'œuf). Si A. Miller a pu montrer les effets de la pédagogie noire sur des extrêmes comme le nazisme, la « banalité du mal » (Arendt) de l'éducation ordinaire et ce qu'elle produit semble, d'après Salmona, se reproduire dans notre « quotidien ordinaire », sans que soit accordé plus de poids aux alarmes de certains médecins²⁴⁹. Les travaux de la psychotraumatologue M. Salmona (et un grand nombre d'études menées depuis deux décennies autour de ce sujet) le rappellent. Les « bonnes raisons » de dressage de l'enfant subsistent, même si beaucoup s'accordent à comprendre l'ineptie de toute méthode faisant appel à une quelconque violence.

« La violence éducative ordinaire est donc non seulement une atteinte aux droits et à l'intégrité psychique et physique des enfants mais elle est totalement inefficace. Il est scientifiquement prouvé qu'elle ne permet pas d'éduquer les enfants, bien au contraire puisqu'elle est susceptible de les rendre ingérables et asociaux, et de nuire à leur développement et leur santé. » (Salmona 2014)

Les processus qui altèrent sensibilité, intelligence, équilibre de l'enfant, puis de l'adulte, semblent connus. Cependant la figure de l'enfant à (re)dresser reste très prégnante. Puisque dans ces processus les mécanismes de reproduction (l'adulte éducateur rejouerait avec l'enfant ce qu'il connaît), mais surtout les valeurs et représentations conforment une attitude induisant avec l'enfant une relation de pouvoir. Les mécanismes de cette violence ordinaire sont précisément décrits par M. Salmona. Par la provocation d'un stress, une peur – l'enfant, immature neurologiquement y est plus sensible que l'adulte –, l'adulte menaçant (violences physiques et/ou morales) conditionne l'enfant pour l'obliger à ce qu'il veut lui imposer (être poli, faire ses devoirs, cesser de pleurer ou crier, s'habiller, faire attention). L'enfant, d'autant plus sensible que cet acte violent provient d'une personne supposée l'aimer n'a d'autre recours que la sidération²⁵⁰. Cela le coupe de ses émotions mais aussi de ses capacités cognitives. Qui plus est, cet état décuple la violence de l'adulte qui prend cette manifestation de peur pour une indifférence à la situation (voire une provocation). Sans plus de repères qui rendraient l'empathie possible (le masque de l'enfant clivé ne laisse paraître aucune émotion), l'adulte peut surenchérir de manière encore plus démesurée.

Parallèlement, les études sur la communication non violente, plus récentes, apporteraient des résultats inversés de la communication positive : l'enfant, entouré d'attention bienveillante, déploie son altruisme naturel, sa curiosité et ses capacités cognitives.

²⁴⁹ M. Salmona, sur le site de son association, rappelle à quel point tout type de violence atteint en l'individu l'estime de soi et peut se répercuter sur son état général. Ceux qui ont été victimes durant la toute petite enfance, n'ayant plus accès à cette mémoire archaïque, auront de grandes difficultés à dépasser leurs handicaps, psychiques et/ou physiologiques. Manifestations d'angoisses, maladies. Divers travaux depuis des décennies ont montré l'impact de la violence sur l'enfant. « L'étude prospective de Felitti et Anda avait mis en évidence que les expériences traumatisantes chez les enfants (ACE adverse childhood experience) entraînaient des effets négatifs sur la santé 50 ans après, et étaient même le déterminant principal de la santé à cet âge » (Salmona, 2014).

²⁵⁰ « Mais si la sidération provoquée par des cris (...), une tape, une menace semble permettre d'obtenir une (...) soumission instantanée par la peur, (...) celle-ci s'accompagnant d'une paralysie du cortex cérébral (...) et de l'hippocampe (...), l'enfant perd ses moyens (...) et ne va pas pouvoir mobiliser sa mémoire et ses apprentissages, il va être confus et perdu. De plus la paralysie corticale (que l'on peut visualiser sur des IRM fonctionnelles) ne permet plus de moduler le stress provoqué par la réponse émotionnelle (de) l'amygdale cérébrale. Cette amygdale une fois allumée fait produire par l'organisme des hormones de stress (adrénaline et cortisol) mais elle ne s'éteint pas toute seule, c'est le cortex avec son pouvoir d'analyse de la situation qui peut la moduler et l'éteindre. En cas de sidération, la modulation ne se fait pas, le stress monte ». Un « court-circuit » est alors provoqué : l'enfant se retrouve alors en anesthésie émotionnelle, il se calme en effet, non parce qu'il a décidé d'obéir et de se calmer mais parce qu'il ne ressent plus rien, ni émotion, ni douleur : il est déconnecté (...). » (Salmona, 2014)

Avec ces critères juridiques, on se retrouve (comme dans la question du genre), dans une argumentation, une justification des différences et des hiérarchies par une différence physiologique quand cette différence ne vient pas nécessairement raconter ces notions de rapport de force, de zone de non-droit où est cependant inscrit l'enfant, mineur, « *infans* », support-objet des projections d'adultes. On peut identifier à quel point subsiste ainsi une tension entre l'enfant béni et l'enfant puni, et que vivent ainsi, simultanément, des enfants portés aux nues, et maltraités « pour leur bien » (Miller)²⁵¹.

IV.3.2. L'enfant, alias « l'enfant-roi », prescripteur de la publicité

La publicité est un autre domaine (avec les films, feuilletons, dessins animés, histoires pour enfant, qui seraient à analyser) où pourra se lire de manière, là encore transversale, non pas tant ce qui est distillé de l'image représentative projetée de la famille idéale (image plurielle) mais ce qui apparaît de l'enfant plutôt tyran qu'éducateur (avec cette inversion des rôles relevé par Dany-Robert Dufour) et enfant prescripteur largement manipulé par les annonceurs qui s'en « réclament » d'ailleurs. Un détournement comme la publicité sait en faire, dont on retrouve la genèse il y a un siècle.

IV.3.2.1. Publicité et République portées par l'image plébiscitée de l'écolier

La genèse dans la « réclame » de l'enfant prescripteur, de l'enfant qui sait, et aussi de l'enfant centre d'attention apparaît avec les pubs pour le chocolat Menier, les galettes Lefebvre Utile, les sucettes Pierrot Gourmand, au début du XX^e s..

N'est-ce pas un jeune écolier, de dos, donc représentant tout enfant digne de ce nom (sage, encore une fois), qui écrit sagement au tableau, « prescrit » à la craie blanche sur le tableau noir, dans un savant mélange entre école et consommation déjà là – dans la genèse de cet « enseignement de l'ignorance » où Michea (1999) montrera une école devenue lieu d'enseignement du nouveau consommateur. Dans la publicité Menier, autre similitude, le personnage de la petite fille écrit, de même qu'à l'école il est interdit de copier, « Evitez les contrefaçons ».

A.-C. Elkaim, en introduction à son livre sur l'illustrateur F. Bouisset, commente :

« En ayant cette intuition (...) qu'un seul personnage porteur d'un message (...) pouvait incarner une marque, en pariant que ce (*soit*) un enfant (*qui*) deviendrait (...) le “prescripteur” de l'achat, Firmin Bouisset a (...) révolutionné l'art publicitaire », (Elkaim, 2014).

J'ajouterais que F. Bouisset entérine un usage, celui d'utiliser l'enfant porteur de messages (dans les contes, dans la religion), et qu'il témoigne aussi d'un changement de mentalité en marche (l'enfant que l'on « gâte »)²⁵², en lançant un nouveau message pour nos imaginaires collectifs facile à assimiler puisque favorisé par ailleurs par l'image de l'enfant « prescripteur » que véhiculait l'Eglise.

²⁵¹ En théorie quantique, deux choses peuvent être vraies en même temps sans que soit altéré le phénomène puisque cela y participe. En théorie psychanalytique, deux choses vraies simultanément sont susceptibles d'être vécues comme des paradoxes et le *double bind* répété et aléatoire nuit à l'équilibre psychique (voire provoque le développement de psychoses).

²⁵² Le livre de Bouisset « la journée de bébé » se vendit à des centaines de milliers d'exemplaires (Elkaim, p. 24). Cela entérine cette prise de conscience d'une enfance à chérir, prise de conscience bourgeoise, qui donnera lieu également à une législation plus clémentine (interdiction du travail des enfants dans les années 20).

On retrouve bien les traces de notre enfant-roi, ce qu'Elkaim fait comprendre incidemment dans l'usage d'un terme connoté religieusement pour qualifier ces peintures d'enfants, devenus selon lui de vraies « icônes » (ibid., p. 9). Ainsi, très vite, l'écolier de LU, le Pierrot de Poulain « font partie intégrante de notre patrimoine, de notre imagerie collective ».

En approfondissant cette histoire de la publicité, on peut d'ailleurs découvrir comment ces deux manifestations de l'enfant se croisent étonnamment, puisque dès ce début de XX^e s. l'enfant dans la publicité s'invite à l'école. Non seulement symboliquement (par cette mise en scène imaginée par Bouisset, ce tablier d'écolier et le tableau noir) mais concrètement, la marque Menier « offrant » du matériel portant sa marque aux écoles.

A.-C. Elkaim montre bien en quoi « le personnage de Bouisset a (...) fait de l'enfant un acteur de la consommation » (2014, p. 60) et un héraut des valeurs républicaines. Reprenant les analyses de S. Carré et J. Watin-Auguard, il explique :

« le choix de l'enfant prodiguant une leçon de morale dans la réclame n'est pas innocent. Il s'inscrit dans la tradition de la morale républicaine (...) car dans ce moment de scolarisation croissante, la publicité revêt un aspect pédagogique » (Ibid).

C'était la naissance de ce que Michea (1999) dénonce, à savoir la formation d'un enfant non pas seulement citoyen mais surtout consommateur (de savoir entre autres).

Ainsi, explique Elkaim, les marques insèrent-elles dans leurs produits vignettes et coloriages à collectionner dans des albums dont les instituteurs se font le relais. La publicité scolaire sera même envoyée directement avec buvard et autre matériel aux maîtres de l'époque.

L'école en développement trouvait ainsi un bon médiateur pour sa réclame, et inversement la publicité retrouvait du crédit, mis à mal après le scandale du Panama. « La pub, via l'art et l'enfant, offre à la République un vrai terrain de propagande » (ibid. p. 61), et vient aussi concurrencer l'imagerie ecclésiale ajouterais-je, avec ses images d'Epinal et de catéchisme à large diffusion. Ainsi, selon Marc Martin²⁵³ :

« l'affiche est (...) un élément d'exception, capable de racheter l'indignité de la publicité (...). Cette fonction de rachat, elle la remplit par sa rencontre avec l'art. Une fonction d'autant plus reconnue que sa place est dans la rue et qu'elle y installe un art populaire : elle aide en cela la République à éduquer le peuple » (Ibid).

Une fonction d'éducation de la publicité à remarquer, et concrétisée par exemple, en 1903, par la nomination du publiciste Bouisset, pour ses livres illustrés, comme chevalier de la Légion d'honneur au titre de l'instruction publique. (D'autres affichistes suivront.)

IV.3.2.2. Le culte de l'enfant prescripteur d'une industrie

Ainsi le mariage instruction républicaine et publicité est-il consommé dès le début du XX^e s. avec l'enfant comme progéniture rêvée... Ainsi que le remarque d'ailleurs Elkaim :

« Le petit garçon de LU avec sa cape, sa blouse blanche, son béret (...) incarne le prototype de l'enfant de la République. Modeste et bien portant, il défend tout à la fois notre école – la croix d'honneur est très évidente – et notre industrie. Un vrai programme à lui tout seul. » (Elkaim, p.80)

Une industrie qui n'hésite pas à utiliser l'enfant pour tous ses produits : du médicament jusqu'au papier à cigarettes Job, qui met en scène un Gavroche travailleur (ramoneur)...

²⁵³ Martin M. (1992), *Trois siècles de publicité en France*, Paris, Odile Jacob. (Cité par Elkaim, 2014, p. 61)

Cette image de l'enfant prescripteur fait florès. Les détournements ont de l'avenir. Apparaît dans les années 50 Bébé Cadum, merveille et centre du monde dans sa « Gloire » qui réfère encore à l'enfant dieu.

Après beaucoup de savoirs et de mousse, aujourd'hui les chiffres de ses héritiers représentent des millions.

En effet, le « marché » de l'enfance contient non seulement le million d'argent de poche distribué à l'année pour les 6-14 ans²⁵⁴ mais les familles consultent leurs enfants pour des achats d'un montant équivalent à une voiture (Sapena, 2005, p. 22). De fait, l'objectif des publicitaires est revendiqué : « atteindre l'enfant prescripteur de nombreux achats familiaux » (ibid., p. 43).

Et bébé, tel le bébé monstrueux (surprotégé par sa mère sorcière) de ce lieu de perdition où le réalisateur Miyazaki met en scène le parcours initiatique de Chihiro, ce poupon, pauvre jeune Bâal prisonnier de son rôle, enfile de tout ce qu'il consomme sans plus réussir à en vivre.

Avec une inversion des autorités que certains observateurs de la publicité ont pu remarquer. Dans les scénarios publicitaires en famille, N. Sapena remarque que très souvent les rôles entre parents et enfant sont interchangés : « les gamins détiennent savoir et autorité, et les parents leur obéissent – pour leur bien » (Sapena, p. 42). Selon une étude Ipsos de 2004, ce seraient justement ces saynètes de publicité en famille qui seraient préférées des Français (Sapena, p. 41) :

« ces amusantes saynètes d'apparence inoffensives propagent un virus qui ronge les structures de la famille et de la société : le virus qui détruit toutes les formes d'autorité, en premier lieu celle de ces parents » (ibid.)

Le psychanalyste D. Coum, travaillant sur les relations parents-enfants, accuse : « c'est un sabotage des liens anthropologiques de la parenté »²⁵⁵ (ibid., p. 43). Ou encore le pédopsychiatre D. Marc Elli²⁵⁶ :

« l'image de l'adulte que propose la publicité, c'est celle d'un être ringard, fini. Alors que l'enfant, lui, est toujours présenté comme ouvert, créatif. Un message fondamentalement antiautoritaire » (ibid., p. 44).

Une image qui en dit long sur les difficultés qui pourraient naître de son pouvoir sur l'enfant, dont on sait qu'il n'analyse pas la publicité, même quand on le prépare à ce travail, n'ayant pour grille de lecture de ces images que l'affectif²⁵⁷ (d'où la stratégie des marques pour créer des héros dont les histoires se retrouvent sur divers supports). De la sorte, la publicité devient le premier lieu éducatif de l'enfance. Et de fait, comme le remarquait Valéri-Inès de la Ville :

« avec la publicité, l'enfant va apprendre des notions qui vont bien au-delà de la consommation. Il va découvrir des règles sociales comme offrir ou partager. La publicité met en scène le produit avec une narration porteuse de valeurs, de socialisation ». (2005, pp. 49)

On peut s'interroger cependant sur ces « valeurs » ainsi inculquées. Et comprendre, comme le rappelle P. Cottin (*in* Ville (*de la*), 2005, p. 49), à quel point la publicité, modifiant le rapport d'autorité, pourrait accentuer l'individualisme et le besoin de jouissance immédiate. Dans la mesure où, comme le rapportait D. Coum, elle devient un inducteur du comportement.

²⁵⁴ Selon l'étude Ipsos, Kids attitude, les enfants, en France, ont perçu, en 2004, 1 million d'euros d'argent de poche (*in* Sapena, 2005, p. 20).

²⁵⁵ Coum D. (2001), *Des parents, à quoi ça sert, qu'est-ce qu'un père*, Paris, Erès. (In Sapena N., 2005, p. 43)

²⁵⁶ Marc Elli D (2003), *L'enfant, chef de famille : l'autorité de l'infantile*, Paris, Albin Michel. (In Sapena N., 2005, p. 44)

²⁵⁷ Selon les travaux menés par C. Derbaix, professeur au laboratoire de l'Université de Mons (Belgique), qui étudia les attitudes des enfants de 8-12 ans, dès 1997, face aux spots, et de son étudiante, C. Pécheux : « les enfants n'analysent pas la publicité même quand on les y prépare et que l'on dirige leur attention en les prévenant qu'on va leur poser des questions et les récompenser. Leur traitement reste exclusivement affectif (...) la question de savoir s'ils sont capables ou pas d'argumenter sur le spot (...) n'est finalement peut-être pas pertinente puisque de toute façon ils ne réagissent pas rationnellement mais uniquement d'une façon affective ». (*In* Sapena, 2005, pp. 29-30)

« (*la pub*) est la caisse de résonance d'un climat social et d'un discours commun. Elle fait à la fois fonction de révélateur et en même temps elle influe sur ce climat. Elle repousse toujours les limites plus loin, de telle manière qu'elle devient un inducteur de comportement » (D. Coum, *in* Saporta, p. 43).

Il n'y a pas antinomie entre cet enfant adulé bébé, accueillant passivement les cadeaux et ce petit homme à dresser de la loi. Qui aime bien châtie bien. On a vu plus haut ce mécanisme entre idéalisation et maltraitance : en effet si l'autre, ici en l'occurrence l'enfant, ne se comporte pas comme on l'a idéalisé, tout est fait pour qu'il incorpore cette image, quel que soit le moyen utilisé.

Ainsi semble-t-il que l'on soit d'autant plus susceptible de dressage que l'on est adulé et que l'on doit faire honneur aux hommages dont on est régalé. Combien de parents, au supermarché, rappellent ces auteurs, qui, par une pirouette innocemment manipulatrice en arrivent à dire en substance « moi qui t'ai couvert de cadeaux et ne voudrais voir en toi que celui qui les mérite, vois comme tu m'obliges à te traiter en morveux avec tes attitudes non recevables » (la fameuse crise au supermarché devant les bonbons mis exprès à la portée d'un enfant qui ne sait pas, plus, maîtriser ses pulsions). C'est d'ailleurs ce que l'on retrouve dans la lettre au Père Noël. C'est parce qu'il a été sage, qu'il a honoré son contrat qu'on peut lui offrir tous ces cadeaux. L'enfant (comme le bébé de la sorcière de Chihiro) ne peut en sortir. Quoi qu'il fasse, il est là pour recevoir, recevoir cadeaux, reproches, punitions, savoirs.

S'identifie de la sorte un lien ténu entre l'image de l'enfant sage, celui de l'enfant à maîtriser, corriger, guider, bref éduquer pour qu'il le soit, et l'image de l'enfant-roi auquel les rois-mêmes apportent des cadeaux. Une image d'enfant à nourrir, on l'a vu, avec un glissement de la mère nourricière à la mère Eglise puis la mère Ecole.

C'est dans cette représentation, cette idéalisation que, semble-t-il, beaucoup se retrouvent. Si l'on se base aussi sur la littérature à ce sujet (dont on vient en partie de rappeler le contenu).

Toutes ces pistes autour de l'imaginaire de l'enfant jouent comme un universel qui certainement nous renvoie, comme la figure de la Terre mère, à un Paradis perdu, dont nous répétons la nostalgie à travers nos rêves et nos croyances.

Ici l'enfant révélé et révélateur accompagne notre histoire autant que celle de notre enfant intérieur, celui qui a vécu le drame de la naissance et de l'oubli, de l'effondrement, avec sa quête vitale pour se retrouver. Ce même enfant que l'on préfère tuer plutôt que de lui laisser manifester ce qu'il fut potentiellement, au risque de mettre à mal la tradition (une lecture possible de cette bouche fermée des nourrissons dans le Talmud).

L'enfant, *infans*, allaité, faible, pendant d'Isis, adulé mais ayant besoin d'être nourri, passif donc, que l'on retrouve dans sa manifestation divine dans les bras de Marie, Eglise incarnée, serait cet enfant que, après l'Eglise, l'Ecole a pris en charge, pour le nourrir des règles morales, du savoir.

La quatrième figure, celle de l'enfant adulé, auquel on apporte des cadeaux peut se rapprocher de celle de l'enfant-roi, celui dont s'est emparé le monde de la publicité, sans d'ailleurs s'en cacher.

IV. 4. De l'enfant promesse d'avenir de l'Ecole nouvelle à l'enfant maître de Tsuda

De Jésus à l'enfant du Roi nu (Andersen), l'imaginaire sur « l'enfant qui sait » (par son « innocence », sa non-inscription dans les enjeux sociaux qui déforment notre relation à la Vérité) traverse, on l'a vu, toute notre société (jusqu'à être détourné par les nouveaux promoteurs de l'éducation par l'image, les créateurs de la publicité). Elle va s'inscrire « tout naturellement » dans la promotion de l'Ecole nouvelle, dont certaines visions font lien avec les représentations de l'enfant chez I. Tsuda.

IV.4.1. L'enfant prédestiné et « naturel »

Si la représentation de l'enfant Jésus va attendre la Renaissance pour ressembler au petit bébé joufflu que nous connaissons, cette image, associée à celle de Marie, fait de lui non seulement un petit d'homme (bien en chair, esprit donc réellement incarné²⁵⁸) et déjà porteur — avec ses différents attributs, l'auréole, l'oiseau représentant l'Esprit saint, ou bien le livre, ou encore les deux doigts levés en signes de pouvoir et de sagesse — de cette révélation qu'il va faire à l'Humanité, de la connaissance, de la foi, de ce même esprit saint. Il est le guide.

De manière concomitante l'humanisme est aussi la découverte de l'Autre, ce « sauvage » qui prend avec l'enfant pour Montaigne figure de représentant d'une culture naturelle. Pendant du civilisé pour la plus grande partie de la société, il était déjà chez Rabelais, avant donc Montaigne (annonçant Rousseau), une autre image de ce qu'incarne l'Enfant Jésus. La révélation par son corps, par les rites qui lui sont associés, de cette sagesse non civilisée, d'un état de nature porteur d'un « savoir » peut-être plus éclairant que le savoir savant.

Cela fait lien avec ce que nous pourrions développer concernant le concept de nature et de culture. Il serait en effet souhaitable de retrouver ce qui vient raconter, dans une vision non manichéenne opposant nature/culture, en quoi l'enfant symbolise cette nature perdue, plaçant « l'éco-éducation » en adéquation avec un retour au paradis perdu ou à la source...

Il n'est pas le lieu ici de faire un tour d'horizon exhaustif de l'histoire de « l'éducation nouvelle ». Mais plutôt de repérer chez certains instigateurs de ce courant ce qui peut constituer ou non cette figure de l'enfant non seulement co-acteur de son éducation mais co-éducateur de ses parents dans une relation réflexive.

²⁵⁸ M.-F. Morel (1997) atteste de cette volonté de montrer le Christ incarné, d'où cette mise en valeur et du sein de Marie, et du sexe de l'enfant, quitte à défier parfois le réalisme (position de l'un et de l'autre fausse, techniquement, par exemple). Elle se réfère là aux travaux de Leo Steinberg (1983, trad. 1987), *La sexualité du Christ dans l'art de la Renaissance et son refoulement moderne*, Paris [The Sexuality of Christ in Renaissance Art and its Modern Oblivion, New York.]

IV.4.1.1. L'enfant prédestiné, incarnation de l'homme à venir

Chrétiens, la plupart de ces pédagogues le furent au niveau des représentations de l'enfant porteur d'avenir, à aider à advenir. (Mais surtout pas ecclésiastiques, puisque l'Eglise a longtemps fait figurer le châtiment corporel et l'éducation de l'âme et du corps de l'enfant comme la condition première à la chasse du "malin" en nous.) Un chrétien qui voit la représentation de dieu et de son amour universel incarnée sous les traits d'un bébé que les rois mages viennent honorer. Ce n'est pas son éducation par Joseph, à l'image bien falote, ou Marie, qui permettra à cet enfant de réaliser le salut des hommes. Il est insufflé. Le bébé (on l'a vu) a déjà dans les bras de sa mère où la plupart du temps il sourit tous les attributs de sa sagesse.

IV.4.1.1.1. L'enfant « absorbant » de Montessori

Parmi les figures d'éducateurs qui se détachent au XX^e siècle sur cette vision de l'enfant apprenant et autonome — à condition que l'on construise un terrain pour qu'il développe sa propre autonomie —, je citerai en premier lieu Maria Montessori, laquelle met au point dans sa maison des enfants un véritable système inversant le rôle de l'adulte, jusqu'à consacrer une large part au dispositif environnemental et mettre à l'échelle de l'enfant tout son mobilier. De ce fait il n'y pas dans l'espace l'inscription d'un univers à conquérir avec toute la hauteur d'où le considère l'adulte dominant mais un espace à la portée de l'enfant où il puisse se construire dans la prise en compte de ses rythmes biologiques, de ses désirs formulés, ou non. Dans cet univers est supprimé le système des punitions, l'adulte devenant un accompagnateur, un facilitateur mais pas un éducateur.

M. Montessori n'était pas seulement sensible à la misère sociale, à sa violence mais elle avait été marquée par la guerre et cherchait, comme tant d'autres à son époque, les moyens de faire naître une autre société. Son métier de médecin, ses croyances (elle était catholique) ne pouvaient qu'ajouter à sa démarche une dimension où il est question de soin de soi, des autres, et du monde ²⁵⁹.

Par sa spiritualité, elle allait cependant plus loin que beaucoup d'autres, dans la mesure où, comme le rappelle R. Montessori dans la préface à *La formation de l'homme* (1948, rééd. 2005, p. 8), si d'une part elle pensait que « le seul moyen de conduire le monde vers la paix est l'éducation », elle était persuadée que l'enfant venait au monde « en possession de directives intérieures qui permettront aux adultes de rendre cette éducation saine ». (On peut bien sûr s'interroger sur ce que signifie pour elle « saine » même si ce terme se retrouve de manière générique chez tout éducateur ou thérapeute, qui ne peuvent de toutes façons vouloir une éducation « malsaine »... Cela fait lien avec l'expression de Winnicott de parent « suffisamment bon »).

En d'autres termes on voit bien là en quoi cette vision de l'homme, cette confiance dans sa nature incarnée dans l'enfant, révélée par lui à condition que l'adulte l'écoute, présuppose une valeur éducative prescriptive au bébé, pourvoyeur d'une leçon d'humanité.

²⁵⁹ Si elle fonde à Rome, dans la banlieue pauvre, et à la demande de la municipalité, une maison des enfants incluse dans l'immeuble (l'enseignante se devant de vivre dans l'immeuble pour faire lien), véritable lieu de laboratoire vivant qui lui permettra de mettre en œuvre ses observations (initiées auprès des enfants malades), M. Montessori aménage dans sa maison des Enfants de Barcelone une chapelle des enfants où le mobilier est à leur mesure, où ils peuvent manipuler les objets du culte en miniature. Elle publie « L'enfant dans l'Eglise » en 1929, « L'éducation religieuse » en 1941 et « La messe vécue par les enfants ». La dimension religieuse est pour elle centrale et liée à son anthropologie car elle est liée à l'enfant tel qu'elle l'observe : il a une sensibilité au religieux, au mystère, une intuition de l'infini, une dimension transcendante. La catéchèse est une réponse à un appel de l'enfant. Ainsi le commentait Guy Avanzini. Avanzini G., Bellet M.-P (2006), « L'être humain, un être spirituel », *le point de vue de Maria Montessori, ses propositions*, 21 oct. 2006, Journées internationales Montessori, Champagne-en-Valromey. (Guy Avanzini est responsable de la faculté des sciences de l'éducation à l'université de Lyon.) Consultable sur le Net : <http://www.montessorien.net/r-sum-s-de-conf-rences/l-tre-humain-un-tre-spirituel-le-point-de-vue-de-maria-montessori-ses-proposi.html>) Voir également le débat sur le catholicisme et Montessori <http://www.cite-catholique.org/viewtopic.php?p=57004>)

Sa méthode est également caractérisée par son universalité (on voit des classes Montessori en Inde, au Mexique, un peu partout dans le monde) et elle s'adresse à l'enfant avant l'âge scolaire.

IV.4.1.1.2. L'enfant promis réalisé par une éducation experte ou l'enfant expert (et créateur) ?

Cependant chez Montessori le parent n'est pas l'expert, c'est l'éducateur, celui qui a été formé. On le lit dans cette formation que demande mettre à disposition du tout petit ce matériel, qui par les manipulations qu'il lui demande favorisera une éducation des sens, primordiale selon elle pour forger leur attention et leur maîtrise des choses. (Elle dit bien dans l'ouvrage précité qu'il faut que l'adulte soit formé, mais sans spécifier lequel.)

Même si aujourd'hui il est question de « parents chercheurs » dans l'univers montessorien, concept qui est à relier à celui que nous proposons ici de parents experts profanes. C'est ce qu'explique O. Anot, rédactrice en chef de *L'enfant et la vie, le magazine des parents chercheurs*, inspiré de la pensée de Montessori : « Si vous ne nous connaissez pas, sachez que notre association, depuis 40 ans explique aux parents et aux éducateurs, par le biais d'une revue, les besoins des enfants afin de mieux les comprendre et les aimer. »²⁶⁰

Ce respect qui est dû aux enfants, selon Montessori, correspond à celui que nous voudrions pour nous : « ne pas être dérangés dans notre travail (...), être sur un pied d'égalité avec nos amis ». Ils le méritent d'autant plus que ces enfants « sont nos supérieurs en raison de leur “innocence” et de toutes leurs possibilités d'avenir. Ce que nous désirons, eux aussi le désirent. » (Montessori, « la liberté », in Orem, 1975, p. 49). Cependant pour les accompagner dans leurs désirs bien souvent inconscients, dit-elle, il nous faut les « étudier scientifiquement » (ibid.). L'intervention à leur égard est « indirecte », d'autant que Montessori suppose « la force d'une action divine » dans la vie de l'enfant qui s'épanouit (ibid., p. 50). Une vie qu'elle demande aux adultes de laisser « libre de s'épanouir dans les limites du bien (en observant) la façon dont s'épanouit cette vie profonde ».

Le message chrétien et la similitude avec l'enfant messie (sauveur), lisible sans équivoque ici, se retrouve chez d'autres pédagogues.

Figure contemporaine de Montessori, Janus Korczak (lui aussi chrétien) militera également pour le respect de l'enfant et l'avènement de droits (que le concile de l'Europe défend désormais, avec l'interdiction de châtiments corporels, par exemple). Korczak présente d'emblée une vision non adultocentrée à l'enfant, auquel il va se référer pour apprendre de lui comment s'adresser à lui. Ainsi le traduisait Jean Houssaye: « Les enfants sont les experts et les professeurs de Janus Korczak » (2005, p. 30).

Korczak, comme un peu plus tard Freinet ou, de manière plus radicale, et plus psychosociale, A.S. Neill, observe énormément les enfants et prend en compte leur organisation sociale et leurs jeux. Il prône la confiance dans cette organisation plutôt qu'en un système qui imposerait une organisation extérieure.

« Nous ne donnons pas aux enfants les moyens de s'organiser. Irrespectueux, défiants, mal disposés à leur égard, c'est bien mal que nous en prenons soin. Pour savoir comment nous y prendre, il nous faudrait s'adresser à des experts, et les experts ici — ce sont les enfants. » (Korczak, 1928, rééd. 1979, p. 38)

Il est intéressant de noter au passage que trois éléments princeps donnent la construction de l'ouvrage en hommage à Korczak ; un livre sur l'enfant « *Le droit de l'enfant au respect*, un conte, *Quand je redeviendrai petit*, un journal *Le journal du ghetto*. Si l'on considère l'œuvre de Korczak, il y a

²⁶⁰ Revue disponible sur le net : www.lenfantetlavie.fr

bien tous ces éléments imbriqués dans la fondation de l'éducateur, la pratique, la théorie, l'histoire de vie et la réflexivité, l'imaginaire, le spirituel, la tradition également hérités du cadre du conte²⁶¹.

L'enfant promu par Freinet a également un potentiel mais qui ne relèverait ni d'une nature perdue ni d'un souffle renvoyant à un certain essentialisme, ou une spiritualité qui lui serait étrangère, a priori qu'il est bercé par le matérialisme marxiste et sa foi dans le travail mais aussi à une prise en compte des besoins corporels – dont celui (nécessaire pour l'équilibre) de la consommation de l'énergie allié à un régime alimentaire sain – pour promouvoir l'homme de demain.

Il voit cependant cet enfant comme un être d'autant plus à éduquer qu'il représente un fort potentiel, celui que l'on pourrait caractériser proche de celle du « sauveur » encore une fois. Cet enfant qu'il veut promouvoir comme n'étant

« à l'origine ni un être passif, ni une marionnette, ni une cire molle (...) docile entre les mains de parents qui auraient la prétention de le recréer et de le former. Dès sa naissance, l'enfant est un être riche de son potentiel de vie et qui doit, pour croître et remplir sa destinée, satisfaire son impérieux besoin de puissance ». (*in* Freinet E., 1974, p. 233)

Un potentiel de vie qui, s'il venait à être entravé, produirait « dans l'individu un déséquilibre qui est, à un degré plus ou moins aigu, malaise et souffrance » (*ibid.*).

IV.4.1.2. L'école de leurs utopies

Parmi tous ces éducateurs ou penseurs promoteurs d'une éducation respectant l'enfant, tous cultivent l'idée d'une école, une école différente certes, mais une école qui éduque dans le sens des valeurs à partager pour créer ce monde meilleur. De même que toutes les utopies se basent sur des écoles qui enseignent dès le plus jeune âge les valeurs de la société idéale. On songe ici à T. More, qui explicite bien que « ces conceptions et autres du même genre, les Utopiens les ont reçues de leur éducation — formés dans un Etat dont les institutions sont fort éloignées de toutes ces formes d'absurdité — et aussi par l'école et par les livres (More, 1516, trad. 1842, rééd. 1993, p. 170). Une école où tous les enfants, sans distinction de classe ou de sexe, reçoivent une instruction (tandis qu'ils reçoivent la formation dans le métier de leur choix soit par leur famille (*ibid.*, p. 147), soit par une autre s'ils veulent en connaître plusieurs ou en changer).

Cette école, quelle qu'elle soit, du modèle de Condorcet à celui de Neill, en passant par Montessori, Freinet, Ferry correspond bien à une politique. Même si ce projet n'est pas formulé (critique qu'exprimait J. Ardoino dans *Education et Politique*, op. cit.). L'école est paradoxalement un topos en dehors du lieu de vie (Foucault), même si elle donne, selon les cas, beaucoup de place à l'école de la vie (fabriquer un journal, chez Freinet, faire des assemblées, chez Neill, jardiner, etc.). Son programme est fonction d'un programme plus large de société. (Rousseau serait une des exceptions avec ce précepteur et l'enfant seuls.) A la question que posent les lecteurs de « la pédagogie noire », à savoir s'il existe une pédagogie blanche, ces novateurs de l'éducation tentent tous, à leur manière, de la trouver et de l'explicitier pour leurs continuateurs, mais au sein d'un projet social.

Il s'agit, par exemple pour Montessori de former un homme religieux et non pas de donner une instruction religieuse (rappelle Guy Avanzini²⁶²). De savoir le former à « l'ordre », par un apprentissage de différents gestes (faisant appel à tous les sens) depuis tout petit, ranger, porter, gérer le silence, une valeur nécessaire à ce qu'émerge selon elle le spontané, garant de cette liberté qu'elle

²⁶¹ Force est de constater ici que ce sont ces trois mêmes éléments qui seront mis en avant dans cette recherche. En effet c'est bien sur la pratique quotidienne, l'imaginaire, le spirituel et la valeur « naturellement » fondatrice de l'enfant, que reposent les écrits d'I. Tsuda concernant l'enfant (et les représentations des parents témoignant ici, comme on le verra).

²⁶² Avanzini, Bellet, *ibid.*, 2006.

pense leur offrir dans ce périmètre pré orchestré selon ce qu'elle a détecté de leurs besoins dans leur formation. Ainsi dans son école :

« le matériel didactique n'offre pas à l'enfant le "contenu" de l'esprit, mais l'ordre nécessaire à ce "contenu". Il lui apprend à distinguer les identités et les différences (...), les sensations les plus variées relevant des surfaces, des couleurs, des dimensions, des formats et des sons. L'esprit s'est formé par un exercice spécial d'attention, d'observation, de comparaison et de classification. » (Montessori, « La liberté », in Orem, 1975, p. 51).

Montessori s'inspirait alors d'Emerson, lequel pensait que l'adulte devait avant tout être un modèle s'il voulait respecter l'enfant. L'enfant est ainsi perçu comme potentiellement futur Newton ou Christophe Colomb, à condition de croire en lui et de le guider comme on voudrait qu'il soit, ce qui suppose ni crier ni gronder, « gouvernez du regard », explique Emerson dans son essai sur l'Education (ibid., p. 84).

A l'autre extrémité, chez le laïc Freinet, il s'agit de promouvoir un homme et une société anti-capitaliste pour « la conquête de la vérité constructive d'un monde nouveau » (Freinet E., ibid., p. 306), des « enfants libres » mais pas par essence. Avec Freinet, c'est dans la mesure où « nous lui apprenons à juger sainement » que l'enfant peut être à la source de cette libération socialiste à venir:

« Si nous réussissons dans notre œuvre libératrice – et nous réussissons – nos élèves, de quelque parti qu'ils se réclament, seront les plus conscients des révolutionnaires. (...) Dans les dures périodes que nous traversons, ces hommes-là ne pourront pas être à l'écart de la lutte ; et, dans cette lutte (...) ils ne sauront être que du côté de leur classe, du côté du peuple, pour l'avènement de la société socialiste dont leur communauté est un hardi embryon » (Freinet, in Freinet E., ibid., p. 162)

Freinet construit donc son école de demain, sur une méthode dite « naturelle »²⁶³, contre l'école qu'il assimile à un régime colonialiste, contre l'école temple de la raison, des savoirs, après avoir été celui de la religion, en faisant de l'expérience, et par là-même du travail, le dispositif premier des apprentissages. Des enfants prometteurs, et quelque part, promis, cependant, puisqu'ils sont susceptibles de nous donner des leçons :

« Les enfants dégagés de bonne heure de tout l'appareil de servitude dont on les accable, nous donnent bien souvent des leçons de dignité sociale, de conscience politique et de courage civique dont nous devrions nous inspirer, et que la société gagnerait à ce que soient reconsidérées les conditions d'autodétermination des jeunes d'aujourd'hui, les hommes de demain. » (Freinet E., ibid. p. 63)

Avec ces promoteurs d'une Education nouvelle apparaissent autant d'images de l'enfant que de représentations, cependant il s'agit à chaque fois d'un enfant promu soudain au rang d'égal de l'adulte (aussi bien Korczak que Freinet leur attribuent les mêmes droits qu'ils peuvent exprimer lors d'assemblée par exemple), et, pour peu que son « potentiel humain » soit respecté, susceptible de changer le monde (la représentation transverse de l'enfant-dieu).

IV.4.2. L'enfant « maître » chez I. Tsuda

Dans les tenants des courants de l'Ecole nouvelle, il est dit que l'enfant n'est pas à voir comme un adulte miniature (ce qu'on retrouve dans les écrits de Tsuda) et qu'il est une promesse d'avenir.

S'il y a un certain nombre de similitudes, chez Tsuda il s'agit de former un homme et non de l'instruire. D'autant que, dans ce nouveau paradigme, si l'enfant est en chacun de nous, cela inverse

²⁶³ Je me réfère à sa *Méthode naturelle de lecture* titre d'un livre paru en 1947 inspiré de son observation de l'apprentissage de sa fille. (Freinet, 1994)

la vision adultocentrée encore actuelle : l'enfant représente plus un adulte en devenir que cet enfant en nous à (re)découvrir, à la fois pour entrer réellement en relation avec l'enfant qui est né, à la fois pour se retrouver. Dans cette vision mythique évoquée du paradis perdu ? peut-être.

Cependant, dans tous ces imaginaires croisés, celui de l'enfant "maître" suppose une démarche peu aisée dans la mesure où elle se réfère à ces projections de l'imaginaire enfantin (évoquées jusqu'ici) et qu'elle suppose faire un « écart »²⁶⁴ ; cet écart qui n'est jamais fixe – on est dans l'imprévisibilité de l'humain, qui plus est de l'enfant –, où se réactivent cependant les projections déjà citées, en même temps que se crée le terreau d'un imaginaire de l'enfant réactualisant notre être.

L'enfant est ce pont, ce religieux qui est encore en relation avec le divin dans l'imaginaire japonais. Un enfant fêté, comme on l'a vu, jusqu'à ses sept ans, susceptible d'entrer en relation avec l'univers. Tsuda le suggère également quand il parle de cette capacité chez lui d'entrer en relation avec l'Un par son « potentiel de transposition ». Pour autant Tsuda ne considère pas l'enfant comme un dieu. Ni suppose chez Jésus, et sa parole « laissez venir à moi les petits enfants » un hommage à une innocence incarnée. « Je ne crois pas à leur innocence », rappelle-t-il (1978, p. 18). Mais bien à leur capacité de faire « un » avec l'Univers.

Si Jésus a parlé des enfants, ce n'est peut-être pas pour une raison sentimentale telle qu'on entend couramment : oh, qu'ils sont adorables, gentils, innocents, etc. Cela peut être pour un tout autre ordre de raison : les enfants sont encore dépositaires d'un potentiel de transposition. » (ibid.)

Tsuda fait en effet le parallèle entre l'univers que le bébé crée avec ses parents – lesquels sont pour lui l'Univers dont il serait au départ le centre –, et le potentiel de retrouver cette sensation d'être en lien avec l'univers (*a priori* visible chez un maître, tel Noguchi) qu'il appelle « transposition ».

« Si un adulte arrive à recouvrer cette sensation qu'il a vécue avant la formation de sa conscience individuelle et à la transposer au niveau cosmique, il pourra entrevoir la possibilité d'une interaction directe, non entre les parents et le nouveau-né, mais entre "moi" et l'Univers. » (ibid., p.17)

On se rapproche ici d'une vision de l'enfant comme un guide spirituel. Promesse aussi d'un monde à venir *a priori* plus harmonieux.

Quoi qu'on retrouve chez Tsuda cette similitude avec Freinet et Montessori de créer, par l'enfant et son éducation adaptée, un monde meilleur, proche finalement de l'enfant messie, sauveur, chez Tsuda, c'est la notion même d'enfant qui permute, grâce à laquelle s'effectue un changement de paradigme : nous sommes tous des enfants.

Il s'agit de retrouver l'enfant qui est en nous, écrit-il, à travers l'aïkido – qui est, on l'a vu « l'art de redevenir enfant » (1975, p. 167) –, et grâce à l'enfant « notre maître ».

« Si, à travers les adultes, on peut connaître ce qu'est la société, c'est à travers les enfants qu'on peut connaître ce qu'est la Vie. Quand, avec l'âge, je ne serai plus de ce monde, vous aurez simplement perdu un écrivain-conférencier. Mais le vrai maître, vous pouvez toujours le trouver devant vous si vous savez regarder. Votre maître et baromètre c'est l'enfant. » (Tsuda, 1979, p. 152).

On retrouve dans ses ouvrages 40 pages dédiées au « bébé éducateur des parents » (titre de chapitres du tome 9 de son œuvre) et 30 pages pour « l'enfant notre maître », dans le tome 5, en partie consacrées aux lettres de mères, pratiquant alors dans son dojo.

²⁶⁴ Un écart comme le suggère F. Jullien dans son livre *Vivre en existant, une nouvelle éthique*, Paris, Gallimard. Un livre qu'il présentait sur France culture (merc. 12 oct. 2016, *La grande table*). Cet écart, suggère-t-il, c'est ce pas de côté, que suscite par exemple l'écriture, qui permet vraiment de prendre en compte l'altérité, non comme une différence, et le clivage qu'elle suppose, mais comme un moment de création entre soi et le monde.

Ainsi, avec I. Tsuda, on passerait de l'image des enfants comme autant d'adultes miniatures, à celui d'adultes comme autant d'enfant dénaturés...

« Dans le cas des non-adultes, la société est dominée par la présence des parents, papa fric et maman flic, avec au second plan, celle du maître d'école. Lorsqu'ils sont soumis à la pression de l'autorité de la part de leurs protecteurs, ils arrivent difficilement à trouver des moyens de dégager leur tension intérieure. Leurs échappatoires commencent avec la consommation de bonbons, de sucreries, puis passent à celle d'alcool et de tabac et finissent par la drogue. D'après une coupure de presse qu'on m'a donné, on compte 15 000 enfants qui tentent de se suicider chaque année en Allemagne fédérale, coincés entre les parents et les notes d'école. Au Japon également, on parle souvent de suicides d'écoliers. » (1978, p. 59)

Pour I. Tsuda, voir l'enfant comme un maître signifie qu'il suppose pour les parents d'entrer en apprentissage. On retrouve ici la pensée de Korcjak qui se réfère aux enfants « experts » pour tenter de comprendre leurs besoins.

Cependant, le « programme » pour Tsuda n'est pas de créer un homme avec plus de facultés, instruit et religieux, ni un monde « social », mais un homme plus en lien avec sa nature. Une nature qu'il retrouve dans ce que nous partageons avec le règne animal également, comme l'espèce des primates – « L'extrapyramidal est propre aux primates, singes, et nous » écrit-il (Tsuda, 1979, p. 29).

C'est aussi réussir à accompagner des enfants « plus sains » (1978, p. 114-115), dans la continuité du travail de Noguchi :

« il [Noguchi] avait déjà traité plus de dix mille bébés dont les plus âgés avaient atteint 35 ou 36 ans. Trois cents d'entre eux étaient mariés et ont eu des enfants à leur tour. Les enfants de la seconde génération étaient encore plus sains que ceux de la première. »

Noguchi, qui imaginait qu'il faudrait sept générations d'enfants élevés dans un mode de vie *seitai* pour « *seitaïser* » les générations futures.

Aussi l'enfant, le bébé est dit « maître » dans la mesure où il permet de recontacter la nature. C'est ce qu'il formule dès son premier ouvrage :

« A ceux qui n'ont pas la possibilité de venir à mon dojo, je dirai qu'ils n'ont pas nécessairement besoin d'un maître, car le mouvement régénérateur [*katsugen undo*] est un mouvement naturel. Ils pourront trouver le vrai maître chez un bébé. Un bébé ne peut pas mentir parce qu'il n'a pas l'usage du langage pour le faire. S'ils commencent par un bébé, ils pourront un jour vivre en harmonie avec la nature. » (1973, p.117)

Cela signifie que l'on retrouve cette sorte de boussole intérieure qui nous guide dans notre quotidien et fasse de chacun des hommes libres :

« Pour nous il s'agit d'harmoniser l'ensemble des mouvements inhérents à chaque individu humain pour qu'il travaille quand il veut travailler, dorme quand il a sommeil, pour qu'il se sente bien dans sa peau, indépendante et libre ». (Tsuda, 1979, p.30)

Cette forme d'éducation, le terme d'accompagnement serait plus adapté, s'ancre donc directement sur le corps et ses capacités intrinsèques d'autorégulation qui lui permettent une adaptation à ses besoins. Le reste suivra. La liberté avec – puisque supposée émerger de son lien retrouvé avec la nature (on recontacte ici la notion de La Boétie et de nature perdue). Et premier dans cette capacité à être ce qu'il est, sans le langage susceptible, selon Tsuda, de mensonge, c'est bien l'enfant, maître à ce niveau pour l'adulte, maïeuticien puisque révélateur de capacités intrinsèques mis en sommeil chez le parent. Un parent qui épouse une démarche de recherche, comme on va le voir dans une seconde partie, celle de recontacter cet enfant en lui.

On a vu comme il y avait compénétration, intrication des représentations de l'image de l'enfant Jésus et du vécu de l'enfant sur les plans social, familial, avec un glissement, une intégration, une incorporation du mythe.

Ce mouvement réflexif est interprété par les historiens de différentes manières. Certains ne veulent y voir qu'une mise en valeur au niveau symbolique du plan divin de cet être singulier. L'image est là pour rapprocher le divin de dieu, ou mettre en valeur son innocence, sa lumière. En aucun cas ils n'y voient ce qui pourrait être de l'ordre de la représentation de l'enfant. Il n'est enfant que parce qu'il est symbole. Il appartient en quelque sorte à la « grammaire » du sacré. Toute interprétation serait une distorsion de sens.

Cela pourrait être un élément de réponse à la question que posaient (comme on l'a vu) les images a priori paradoxales de l'enfant : comment se fait-il que l'on puisse se représenter l'enfant aussi lumineux, porteur de foi et de vérité, et le traiter comme un être dépendant, à soumettre et à éduquer ? S'il n'y a aucun lien entre les deux, effectivement, il n'y a pas contradiction. Si l'on reste scindé, comme l'expliquait Alleau, entre le monde symbolique où, en quelque sorte, se déploient les âmes, et le monde rationnel, conceptuel, qui n'attribue aux symboles qu'une valeur de signe (le synthème), cette lecture est la seule possible.

Mais il y a d'autres niveaux de lectures envisageables, sans ce clivage imaginaire/histoire, qui attribue, elle, le rôle premier à la force déterminante dans le vécu du symbolique et de notre inconscient collectif (Jung). C'est cette lecture qui m'a importé ici.

A travers elle, nous avons vu comment, de ces quatre images issues de l'imaginaire chrétien sur lesquelles nous avons opéré quelques zooms, s'extrait celle de l'enfant sauveur.

Cette représentation est porteuse de plusieurs représentations, dont deux semblent prégnantes dans nos sociétés. En lien avec celle de l'enfant image, l'enfant reconnu comme une image, celle de l'enfant que l'on est prêt à sacrifier à notre dieu (tel Abraham), au nom de valeurs, croyances, à l'image même du dieu chrétien qui a crucifié son fils en son nom et pour le bien de l'humanité. Censé sauver ainsi une population, un monde, cet enfant sauveur à condition de se sacrifier ne se réincarne-t-il pas en chaque famille comme promesse d'un renouveau, objet identificatoire, dépositaire des attentes des adultes éducateurs (parents, puéricultrices, enseignants), qui n'ont pas eu le courage d'affronter leurs peurs et ses forêts profondes, comme en faisait l'hypothèse R. Bach ? En l'occurrence, comme A. Miller a pu le relever, la peur de comprendre en quoi sa vie d'enfant fut celle d'une victime, et non pas celle d'un coupable, rôle plus aisé à tenir paradoxalement quand on veut se garder d'accuser son dieu, à savoir l'adulte référent. L'enfant sauveur est donc sacrifié : il est ainsi devenu la figure du bouc émissaire (R. Girard) dont il fut fait le sacrifice rituellement (que ce soit au nom de Bâal chez les Carthaginois ou autres divinités). S'il n'est plus tué, l'infanticide n'étant pas légal, il est symboliquement, verbalement, immolé sur la croix des valeurs morales et sociales variées, scolairement assistées. Il est devenu le réceptacle d'une folie consumériste pour adhérer à l'image de l'enfant roi bien détourné par la publicité de son message premier.

Autre versant de l'enfant sauveur, celui qu'il ne faut pas sacrifier mais honorer, rendre à sa liberté, auquel faire confiance, puisque « de nature » il est, sans pour autant être accompagné pour ce qu'il est, potentiellement, mais toujours pour ce qu'il détient comme valeur symbolique, garant de la toute-puissance de l'adulte. C'est cet « enfant rêvé » pris dans le double mythe rousseauiste et chrétien décrit par F. Giust-Desprairie, qui devient, par le jeu de l'idéalisation, l'objet rêvé de projection de l'éducateur pour « restaurer (sa) toute-puissance narcissique et la fusion primaire, illusion d'un retour à la toute-puissance primitive » (Giust-Desprairies, 1999, p. 140).

Un pas de côté, un écart (Jullien, 2016), semble se dégager de la pensée de Leboyer, mais aussi de Tsuda (entre autres), qui ont donné une place centrale au bébé. Nous étions dans les années 70. Aujourd'hui, il est reproché à cette génération d'avoir fait naître « l'enfant roi ». Pour autant, en

donnant chair au symbole, signifiaient-ils que l'enfant était roi ou avait l'autorité de dieu ? Ils le mettaient en lumière dans sa dimension d'être porteur de notre patrimoine commun, universel, du point de vue de l'espèce humaine. Ce moment unique où l'on n'est ni homme ni femme, ni riche ni pauvre (les classifications sociales n'étant pas déterminantes pour l'enfant). Il est vu alors par son retour à la source comme un miroir de la source même de chacun et à ce titre il a pu être perçu comme le spirituel fait homme, en somme un enfant-dieu. (Il représenterait ce temps dont parle Jung, moment premier de notre création où il n'existe qu'un seul principe de vie, quelle qu'elle soit.) Tsuda prolonge ainsi la représentation imaginaire de l'enfant-dieu en allant jusqu'à l'idée que cet enfant est en chacun de nous et qu'il est révélé par l'enfant "maître".

Cette vision alimente les valeurs, pratiques et questionnements des personnes interrogées dans cette recherche. On pourra noter que parallèlement à cette vision de l'enfant maître issue de Tsuda, elles se réfèrent aux représentations sociales issues pour une part d'un certain rousseauisme, et d'une autre d'un langage chrétien que l'on retrouve chez Montessori par exemple, liées à l'image de « l'enfant messie » (et sauveur), plutôt que celui de « l'enfant roi », si ce n'est comme image repoussoir. Pour autant ce qui est une direction fondamentale de leur démarche n'exclut pas qu'elles soient traversées par les autres imaginaires sur l'enfant qui baignent notre société. Puisque ce qui se joue dans tous ces récits (religieux, fabuleux, juridiques, etc.) que nous avons parcourus et que l'on pourrait dire universaux semble bien prégnant dans nos psychés et a fait son chemin jusqu'à se matérialiser dans nos quotidiens. C'est pour éclairer ce contexte qu'a été proposé ce détour dans les imaginaires, la figure de l'enfant maïeuticien, pendant de celle du "maître", étant centrale comme on va le voir, dans cette recherche.

Cette première partie a ainsi été l'occasion de contextualiser la recherche et de poser des repères qui vont permettre d'éclairer ce qui sera présenté dans la seconde partie consacrée intégralement à l'analyse des entretiens et des pratiques observées des parents sollicités pour cette étude.

PARTIE II

COMMENT LES PARENTS ELEVENT LEURS ENFANTS ET SE FORMENT A – ET PAR – LEURS PRATIQUES EDUCATIVES

Des entretiens étudiés, selon la grille de lecture inspirée des travaux de Paillé et Mucchielli (2003), sont apparues, après analyse thématique, diverses catégories, les unes faisant référence aux formes de relations envisagées avec l'enfant, aux pratiques proprement dites, les autres mettant plus en lumière les valeurs des parents, les normes, celles de la société dont ils sont issus, celles de leur groupe de pratique (dojo), celles plus intimes, familiales. On distingue également dans leurs propos et à travers les observations de leurs démarches ce qui a trait aux processus de formation proprement dits, ceux à travers lesquels ils vivent et construisent leur rôle de parent, que certains nommeront « travail ». Ainsi que de la place, centrale, de l'enfant dans ce processus.

Comme déjà abordé dans la première partie, il faut préciser que ces analyses s'inspireront également de ce que j'ai pu entendre et observer à leur contact au dojo ou ailleurs, de manière « informelle ». Les livres de Tsuda seront aussi une source dans la mesure où les écrits de parents qu'il y a publiés viennent enrichir la description de certaines pratiques – l'écrit, par ses temporalités, pouvant faciliter une certaine explicitation. De plus, les écrits de Tsuda clarifieront ce qui chez les personnes interviewées s'exprime, mais en sous-entendus, la plupart du temps, puisqu'il s'agit pour nous (ces parent et moi-même) d'une culture partagée.

Si leurs réponses à la question ouverte qui leur était posée, à savoir, raconter comment ils élèvent leur(s) enfant(s) au quotidien, fluctuent – selon le moment de l'entretien, leur intérêt du moment, leurs singularités, tout simplement –, des sortes de leitmotiv sont apparus, liés aussi bien aux pratiques qu'ils partagent qu'aux valeurs qui les sous-tendent et aux questions qui émergeaient de ma recherche.

Seront principalement développés ici ces pratiques et valeurs qu'ils partagent mais aussi l'aspect central qu'ils accordent à une certaine forme d'écoute, que je qualifierai d'holistique, dans l'interaction avec l'enfant, menant à un dialogue sensible inspiré de la philosophie pratique d'I. Tsuda. Cela nous fera également aborder les multiples aspects des formations réciproques parent-enfant et situer le parcours de ces parents dans une démarche proche d'un « apprentissage transformateur » (Mezirow, 2001).

Eclairer ces trois axes ci-dessus mentionnés (leurs pratiques partagées, dialogues sensibles, apprentissages transformateurs) supposera que l'on observe de manière linéaire et séquencée ce qui apparaissait de manière simultanée dans ce que ces parents élaborent pour élever leurs enfants et dans leurs modes d'apprentissages, d'autoformation à ce “métier” de parent. D'où des éléments de réitération inévitables, dans la mesure où chaque sujet abordé vient nourrir chacune des parties ainsi définies.

Si des éléments communs aux foyers se retrouvent, ils sont partagés selon des degrés variables en fonction des héritages de chacun, valeurs, pratiques, interactions, connaissances des pratiques

adoptées dans leur démarche particulière. Une échelle modulable, bien sûr, selon les personnes, et leurs discours durant les entretiens, variation qui sera dans la mesure du possible identifiée selon les cas, même si ce n'est pas sur cet aspect singulier que sera axée la réflexion. (D'autant que cette variabilité peut aussi dépendre du contexte de l'entretien et de leur manière de vouloir mettre en avant, ou non, ce qui leur importe. C'est donc trop aléatoire pour en faire vraiment mention.)

Je tenterai de donner à lire la matérialité de ces échanges parents-enfants, compris dans les moments de leurs quotidiens domestiques, entre le lever et le laver, concernant les relations avec le bébé, qui sont pour tous les plus singulières, et porteuses de sens, avec quelques exemples issus de mes entretiens, lectures et observations, toujours en lien avec des éléments théoriques, dans un va-et-vient, tout au long de l'exposé.

Je rappelle également, au seuil de cette partie, ce qui fut abordé dans le chapitre sur l'implication (part. I, chap.3). Comme le suggère H. Becker (1963, 1985), il y a risque, « par le fait même que nous exposons les rationalisations et les justifications auxquelles recourt un groupe [*de paraître*] accepter celles-ci », que ce soit celles du drogué, par exemple, dans la mesure où « si nous attirons l'attention sur les aspects de l'expérience du drogué qui, à ses propres yeux, confirment ces croyances, nous semblerons nous livrer à une sorte d'apologie du drogué » (1985, p. 196). Mais présenter le point de vue des fonctionnaires sur la toxicomanie peut faire croire l'inverse.

« Dans les deux cas nous serons accusés de présenter une description unilatérale et déformée. Mais ce n'est qu'une apparence. Ce que nous présentons n'est pas une vision déformée de la "réalité", mais la réalité dans laquelle sont engagées les personnes que nous avons étudiées, la réalité qu'ils créent en donnant un sens à leur expérience, et par référence à laquelle ils agissent. »

Restituer cette réalité est selon Becker, dont la posture m'inspire, produire une analyse sociologique satisfaisante du phénomène que nous cherchons à expliquer. J'espère que cette partie donnera à lire ce que l'on peut deviner de leur réalité, et non de la mienne, même si, ou justement grâce au fait, comme on l'aura compris dans la partie I, je la partage, proche en cela, encore une fois, de la posture participative de Becker.

Chapitre I. Leurs formations, philosophies et pratiques partagées

A travers les liens que les parents font durant les entretiens entre leur vécu avec leurs enfants et ce qu'ils mettent en œuvre pour les élever au quotidien, s'esquisse, par des allusions, des citations, ou de manière explicite, ce à quoi ils se réfèrent, pour le prendre à leur compte ou s'y opposer, aussi bien dans ce qui relève de leur propre héritage familial, culturel, que dans ce qui ressort de leurs pratiques et de leurs références au dojo et aux ouvrages d'Itsuo Tsuda, ou encore ce qui se crée dans les interactions avec leur enfant.

En cela on retrouvera ce que suppose E. Wenger dans les communautés de pratiques, à savoir que dans leur « répertoire partagé » sont liées et théories et pratiques. Les scinder, en partie, ici permet seulement de les présenter en comprenant qu'elles jouent leur rôle dans un processus d'identification à l'idée ET à la pratique. Avec ce passage dans ce double mouvement de participation/réification, où les projections de chacun prennent sens, et vie ²⁶⁵.

I. 1. Les fondements de la démarche des parents

Il sera fait ici un aperçu de ce qui constitue théorie et pratique formant ces parents, sources et ressources (comme on l'a évoqué) inspirées de référents "anciens"²⁶⁶, de leur vécu sur les tatamis du dojo, des ouvrages de I. Tsuda, reprenant les observations de H. Noguchi. Bien qu'ils se défendent pour la plupart d'obéir à des « il faut » c'est en même temps selon une référence bien spécifique, issue des travaux de ces derniers, qu'ils dirigent leurs conduites envers leurs enfants.

Les références à Itsuo Tsuda et à ce qu'ils transfèrent ou appliquent de leurs pratiques d'aïkido et de *katsugen undo* sont nombreuses, certaines explicites, un grand nombre implicites, d'autant que notre complicité pour certains font de ces références des "allants de soi" qu'il m'est difficile d'interroger en entretien. Toutefois des références aux écrits de Tsuda, à Noguchi, à des réflexions de R. Soavi, disciple de Tsuda et maître dans les dojos où pratiquent ces parents (dont je fais partie), ainsi qu'aux "anciens" jalonnent certains entretiens. La référence explicite à la fille de R. Soavi, jugée de fait, par certains parents, experte, met à jour le rôle d'accompagnement des "anciens" (tels que cette femme) dans les stratégies éducatives des uns et des autres.

²⁶⁵ « (...) Nous lançons autour de nous toutes sortes de significations ou d'interprétations et nous leur conférons un statut de réalité. Notre utilisation du terme réification dans cet ouvrage en est un exemple flagrant. Le terme lui-même est une projection de ce que nous entendons, un concept qui n'opère pas par lui-même. Mais (...), dans la mesure où nous l'utilisons pour nous aider à penser, il commence à devenir vivant. Dans le processus de participation, nous nous reconnaissons dans l'autre, tandis que dans le processus de réification, nous nous projetons dans le monde et comme nous n'avons pas à authentifier ces projections, nous leur attribuons une existence propre. Ce contraste entre la mutualité et la projection représente une différence fondamentale entre la participation et la réification. » (Wenger, 2005, p. 64.)

²⁶⁶ Le terme "ancien" fait référence principalement à l'ancienneté dans la pratique au dojo, si elle est accompagnée d'un savoir-faire et d'une capacité de transmission.

I.1.1. Au commencement était le *ki*... et l'œuvre de Tsuda

Leur « travail » de parents s'inspire donc de leurs pratiques corporelles, développées autour de l'aïkido et du *katsugen undo*²⁶⁷. L'aïkido favorise la voie de fusion du *ki*, cette fusion de l'énergie qui sera recherchée avec l'enfant. C'est à l'exploration de ce « *ki* » que Tsuda consacra une partie de sa vie et sa recherche, dont il produisit neuf ouvrages afin de tenter de définir cette notion. Un aperçu à travers cette œuvre de cette notion permettra ici de donner quelques clés de compréhension au lecteur néophyte et des éclairages sur la culture dont s'inspirent les parents. Bien qu'il soit réducteur de citer seulement quelques passages, cela peut en même temps éclairer notre propos. Notons d'emblée que le *ki* n'est pas un concept (d'où la difficulté à le définir) :

« [*le ki*] n'est pas une idée (...). C'est ce que l'on sent, antérieurement à toute réflexion. C'est aussi ce qui nous fait agir et réagir, volontairement ou involontairement, consciemment ou inconsciemment. A ce point de vue tout le monde a le *ki* (...). C'est un non-concept. Ce terme neutre permet de nous placer d'un point de vue intuitif. C'est donc, intellectuellement parlant, une position très naïve. Mais celle-ci a l'avantage de nous débarrasser de toute préoccupation théorique pour nous mettre en contact avec l'expérience immédiate ». (Tsuda, 1975, p. 30)

Parmi les principes élémentaires que Tsuda formule à son sujet, il y a la notion selon laquelle le *ki* précède tout phénomène vital.

I.1.1.1. Un « non-concept »

C'est au tout début, dans son premier livre, qu'il convient peut-être de puiser les informations nécessaires à introduire sa pensée et ses pratiques, sa philosophie de l'action et le *ki*, qu'il préfère ne pas traduire par souffle qui lui semblait trop spirituel, trop sujet à faire vibrer nos imaginaires d'Occidentaux, quand lui le considérait comme matière, chose concrète, comme une forme de « respiration » (à ne pas identifier au mouvement pulmonaire) :

« Par le mot respiration, je ne parle pas d'une simple opération bio-chimique de combinaison oxygène-hémoglobines. La respiration, c'est à la fois vitalité, action, amour, esprit de communion, intuition, prémonition, mouvement. L'Orient conserve encore ces aspects sous le nom de *prāna* ou celui de *ki*. L'Occident semble également les avoir connus : témoins, le mot psyché, âme-souffle, ou *anima* dont dérivent des mots comme âme, animer, animal, animosité, ou *spiro*, dont nous avons tiré des mots comme esprit, inspiration, aspiration, respiration. » (Tsuda, 1973, p. 14)

Il poursuivra en opposant la philosophie de l'action, forme de philosophie pratique²⁶⁸ (et pratique de la philosophie) à la philosophie de la connaissance²⁶⁹. Et n'aura de cesse de tenter et de définir le *ki* et de le faire « goûter » aux pratiquants qui s'initient dans son dojo à cette forme de « respiration » à la fois « vague » et « précise » :

« Je pense inutile d'inventer d'autres mots que respiration ou souffle. L'esprit occidental, avec sa tendance intellectuelle et analytique, est incapable, de toute façon, d'admettre dans son vocabulaire, un mot aussi flexible que le *ki* : infiniment grand, infiniment petit, extrêmement vague, extrêmement précis, très commun, terre à terre, technique, ésotérique. » (ibid.)

C'est par le terme « souffle » qu'on le retrouve couramment traduit par ceux qui l'emploient, quand ils font par exemple référence aux médecines chinoises traditionnelles, ou autres (le *ki* étant l'équivalent du « *chi* » ou « *qi* » dans *qi gong* ou autre arts traditionnels chinois).

²⁶⁷ On a vu en partie I leur traduction, respectivement « voie de fusion du ki » et « mouvement régénérateur » dans le sens de « retour à la source ».

²⁶⁸ Une philosophie pratique ou « philosophie du vivre » comme peut la définir F. Jullien (2011).

²⁶⁹ « La prépondérance accordée à la philosophie de la connaissance, en faisant triompher l'esprit rationaliste, en Occident, met fin à ces aspects fluides, et invisibles des données pré-rationnelles. L'opposition s'installe entre l'homme, sujet de la connaissance et le monde, objet de la connaissance. Le monde existe indépendant de l'homme. Ce dernier cesse de regarder à travers son souffle. Dieu, on le tient à distance respectueuse. La séparation entre Dieu et l'homme est définitive. » (Tsuda, 1973, p. 14.)

Ainsi le retrouve-t-on chez G. Andrès, président de l'association française d'acupuncture, interviewé par *La Vie* pour un dossier sur les relations entre ventre et cerveau : « Le ventre est le centre même de l'homme, le lieu des transformations. C'est le réceptacle général des souffles (le *qi*) et la source de la vitalité, désignée par les Japonais par *hara*. » (Andrès, 2015).

Comment cependant introduire une notion aussi fluctuante, on l'a vu, que précise. Elle ne peut se traduire par un mot²⁷⁰, par un concept mais par une vision multiréférentielle, complexe, des phénomènes. Tsuda associe la pratique régulière de l'aïkido et du *katsugen undo* à des conférences et des écrits empruntant différentes formes, dont beaucoup de métaphores, supports potentiels de visualisations, non sans user d'un subtil sens du second degré. Il avait l'art d'expliquer avec un certain humour des notions que d'aucuns jugeraient « sacrées », s'autorisant certains raccourcis qui pouvaient permettre une visualisation explicite. C'est le cas ici, dans cette explication de la notion d'Un, d'union entre le corporel et le spirituel, et de *ki*, par la comparaison avec un jeu de mains :

« Supposons que ma main droite guette le moment pour attaquer ma main gauche. Saisissant le moment propice, la première frappe la seconde avec une grande vitesse. Pourtant la seconde esquivé (...) car elle est reliée à une centre unique, le cerveau (...). Il ne s'agit donc pas d'entraîner ma main gauche à agir plus vite que ma main droite (...). Tout est question d'établir la liaison avec Un. (...) Mais quand il s'agit de deux individus différents, comment peuvent-ils être reliés à un même centre ? Anatomiquement il n'y a pas de système nerveux qui relie les deux. C'est là qu'intervient la notion de "*ki*". Le *ki* est le moteur de toutes les manifestations instinctives et intuitives des êtres vivants. » (Tsuda, 1979, p. 86-87.)

1.1.1.2. Un phénomène matériel

Le *ki* mobilise ainsi l'intuition. Il ne se pense pas, il est là, comme une manifestation naturelle (et ce, qu'elle soit régulatrice ou conflictuelle, voire destructrice).

« Les animaux n'essaient pas de justifier leur action mais arrivent à maintenir un équilibre biologique dans la nature. Chez l'homme le développement extraordinaire de l'intelligence menace de détruire tout équilibre biologique (...). C'est l'image des deux mains qui se battent entre elles. Il y en aura au moins une, sinon les deux qui en sortiront meurtries. Une autre formule, diamétralement opposée, consiste à préconiser la paix (...). La main droite caresse la main gauche et vice versa, de sorte qu'elles ne se quittent jamais.

Dans l'un et l'autre cas il serait difficile, je me suis dit, de faire cuire même une omelette, car pour le faire, il faudrait deux mains indépendantes et coopérantes. Par une ironie du sort, chaque fois que la prière s'intensifie pour la paix, la guerre arrive. » (ibid., p. 87.)

Il s'agirait en quelque sorte de se mettre au diapason de l'autre, quel qu'il soit, de la nature, en somme, à travers un lien invisible mais tangible, le *ki*, lequel permet l'harmonie, cet « équilibre » cité plus haut.

On peut au passage aussi entendre, pour reprendre l'analogie entre les mains occupées, et l'omelette, que, en d'autres termes, les idées ne nourrissent pas... De plus, la compassion n'est pas le remède à la violence, puisqu'elles sont sur le même registre mais à l'opposé. Tsuda préconise une troisième voie, proche finalement de celle préconisée par Bouddha, quand il entend les instrumentistes jouer, ni trop fort, ni trop doux, juste, celle que Ueshiba explique pour l'aïkido, ni trop dur, ni trop mou, ferme.

Cette notion d'ensemble, d'unité, se retrouve en filigrane chez d'autres penseurs et praticiens ayant tenté de nous les traduire. Ainsi le moine Thich Nhat Hanh reprend-il également la

²⁷⁰ «Le mot *ki* (...) pose des problèmes à quiconque essaye de le traduire dans les langues européennes. Encore dans les phrases, on peut contourner la difficulté en le traduisant indirectement. C'est la traduction directe qui harasse les compilateurs de dictionnaires ou les chercheurs de vérités philosophiques. On m'a dit qu'en Occident, il y a des mots comme magnétisme, radiation, vibration, émanation, etc. Certes, ils correspondent au *ki*, dans le cas présent. Mais ils ne couvrent pas tous les aspects du *ki*.» (Tsuda, 1973, p. 59.)

métaphore des mains pour introduire à la notion de voie et d'harmonie hors débats d'idées (et dans le détachement) :

« Quand vous plantez un clou et que vous vous tapez le doigt, votre main droite va poser le marteau et s'occuper de votre main gauche. Il n'y a pas de discrimination (...). Aider la main gauche c'est aider la main droite. C'est pratiquer sans s'attacher à la forme (...). » (2007, p. 94)

Il met lui aussi l'accent sur la pratique, le concret ; toucher la réalité et atteindre la liberté étant conjoints :

« Les maîtres doivent aider leurs disciples à ne pas accumuler de notions. Si vous avez trop de notions en vous, vous n'atteindrez jamais l'émancipation. La pratique, ce n'est pas décrire la réalité en termes de notions et de concepts, mais apprendre à regarder profondément afin de voir la vraie nature des choses, avoir un contact direct avec la réalité. » (ibid., p.75)

Le *ki* n'est pas conçu comme une chose de l'esprit, c'est un phénomène matériel. Au même titre que l'énergie peut l'être mais ce n'est pas l'énergie. Cette notion est à la fois simple et complexe à comprendre pour qui que ce soit (en Occident), *a fortiori* quand on ne l'a pas "pratiquée". Mais si un large public apprend que les plantes communiquent, non seulement entre elles mais avec des animaux (insectes, par exemple)²⁷¹, il peut certainement comprendre ici que sur un plan subtil s'établissent des liens invisibles et néanmoins efficaces. Le *ki* est peut-être compréhensible sur ce plan, matériel mais invisible, de même que les vibrations sonores, concernant l'arbre... Cela serait aussi à rapprocher des vibrations des couleurs, celles que « lisent » les personnes aveugles, celles dont s'inspirent certains thérapeutes pour promouvoir une thérapie de plus, basée sur les couleurs, celles auxquelles fait allusion Yves Klein avec son bleu...

1.1.2 Un moteur de l'intuition, éveil de la sensibilité et de sa fusion

Il m'a semblé utile de donner à lire différentes versions d'explicitation de cette notion traduite par Tsuda, quitte à les mettre en parallèle avec des notions que l'on pourrait juger similaires, afin de donner au lecteur néophyte suffisamment de variétés de points de vue comme autant d'éléments de contextualisation pour aborder les propos des familles.

De cette notion découle celle de « fusion de sensibilité », dont on peut d'ores et déjà introduire ici la définition qu'en donne Tsuda, dans la mesure où elle est aussi souvent abordée par les parents sollicités et qu'elle reviendra dans les analyses à venir.

« C'est à travers la vitesse de la respiration qu'on arrive à pénétrer dans la vitesse biologique de la personne particulière. Il y a fusion de sensibilité lorsque le contact entre deux êtres est établi à la même vitesse respiratoire et biologique.

Les personnes ayant des fractures hurlent de douleur et ne se laissent pas toucher par les autres. Noguchi les touche pourtant sans provoquer la douleur, de sorte qu'elles ne se rendent même pas compte qu'elles sont déjà touchées. Le secret de cet attouchement est dans la respiration : il les touche avec la même vitesse que celle à laquelle chacune d'elles expire. Le principe est simple, mais la pratique est hors de notre portée. »²⁷² (Tsuda, 1978, p. 98)

²⁷¹ S. Rahmani (28 fév. 2016), « Les plantes, ces grandes communicantes », Paris, *Le Monde*.

²⁷² Noguchi pourrait sembler présenté ici comme un surhomme. Tsuda le considérerait comme un maître (on se souvient qu'il a étudié près de vingt ans à ses côtés). Pour autant, à en juger de ce qui apparaît des choix de Tsuda, il serait réducteur de le considérer hagiographe. Il n'est pas sans rappeler les traits de caractère difficile de Noguchi. Cependant Noguchi n'aurait pas créé la pratique *seitai* et accompagné des milliers de personnes sur plusieurs générations s'il n'avait des ressources peu communes. Une faculté que l'on pourrait assimiler à celle de génie au niveau des sensations, là où d'autres l'ont été concernant la musique, les sciences ou la poésie (Mozart, Einstein, Rimbaud). Ici, pour expliquer la fusion de sensibilité, Tsuda n'a pas d'autre choix que de faire comprendre jusqu'où cela peut mener. Entrer dans la respiration de l'autre, au point qu'il ne sent rien, puisqu'il n'y a pas d'altérité pendant cet instant, grâce à l'accord total dans la respiration. Ce qui n'a rien à voir avec une quelconque pratique que l'on croirait "magique". Qui relève plutôt

Ce rapport de synchronisation entre la respiration et la relation à l'autre, la capacité de fusionner au point que l'altérité est dépassée le temps, l'instant, ici, de la fusion de sensibilité, peut être illustré par une « mise en scène » que Tsuda affectionnait durant ses conférences. C'est l'histoire d'un enfant, Pierre, qui a disparu depuis plusieurs jours. S'ensuivent recherches, angoisses. Une situation dramatique. La pensée des parents est concentrée sur l'enfant.... Quand :

« un beau matin, la porte s'ouvre et je vois Pierre, amaigri, fatigué, écorché, le vêtement déchiré mais vivant. J'inspire et pousse un cri : « Pierre ». [*Ils tombent dans les bras l'un de l'autre.*]

Il y a du pathétique dans cette mise en situation. Il ne faut pas que je joue trop bien, car l'intérêt n'est pas là. Il s'agit de montrer l'importance de l'inspiration.

Maintenant, j'inverse ma respiration. La situation reste la même. J'expire et pousse un cri : « Pierre ».

Les spectateurs éclatent de rire. Car ce n'est plus là le ton d'un père qui exprime sa joie d'avoir retrouvé son enfant vivant. C'est le ton d'un père mécontent, qui demande des explications.

« Pierre ! tu as encore gaspillé ton argent pour des cochonneries. Tu as encore oublié de faire tes devoirs. Tu as encore sali les tapis avec tes chaussures... » ou quelque chose dans ce goût-là. Il n'y a plus de pathétique. Il n'y a plus de fusion de sensibilité entre deux êtres. » (Tsuda, 1975, p. 174)

Dans cet exemple cependant la respiration à laquelle Tsuda semble se référer essentiellement à la respiration pulmonaire. On n'a ici qu'une dimension de la notion, même si dans l'accueil, les bras ouverts, du père à son enfant, se joue aussi toute une dimension de l'inspiration de l'autre, dans l'ouverture, l'amour, la joie, etc., mais elle n'est peut-être pas assez explicite ici pour donner à lire la multidimensionnalité de cette fusion que Tsuda rapprochait du phénomène de l'osmose :

« Une personne se met debout devant moi, le dos tourné vers moi. Je place ma main sur son dos et expire profondément, tout en visualisant que mon expiration passe par ma main à travers son corps. Je dis visualiser, et non imaginer. Imaginer est une activité intellectuelle, mais visualiser est un acte. On dira que la respiration ne peut pas passer par les mains (...). Entendu dans le sens de la respiration pulmonaire, je suis tout à fait d'accord (...). Mais j'entends par respiration quelque chose de bien différent. (...) La respiration, c'est à la fois intuition, spontanéité, mouvement, prémonition, attention, sympathie, communion (...). Cette diversité m'oblige à présenter ces aspects un par un (...) mais ces aspects doivent être saisis comme faisant un [*tout*].

Rien ne m'empêche de visualiser ma respiration passant au départ du ventre, aux mains et dans le corps de mon partenaire. C'est un acte mental. Mais il a un effet physique. Mon partenaire, comme attiré par une force invisible, chancelle (...). »

On relève ici à quel point Tsuda tente par la notion de visualisation de donner à comprendre en quoi ce phénomène ne suppose pas une compréhension extérieure, avec une projection imaginaire, mais une intériorisation, une capacité d'entrer en relation de manière micro avec son corps et celui de l'autre dans la « communion ». La visualisation permet de « faire comme ci », et de ce fait, comme en psychodrame, ou dans un jeu entre enfant, d'éprouver, « comme si on y était » : « La visualisation est un des aspects du *ki*, c'est un acte virtuel qui relie la pensée et l'action et donne une direction au *ki* », commentait la psychosociologue et ancienne élève de Tsuda, Anne Biadi-Imhoff (2011).

Cependant Tsuda poursuivait son explication sur ce phénomène non réductible à une seule manifestation ni à une expérience reproductible dans des conditions identiques (le supposé scientifique) :

« Est-ce que cette expérience est concluante pour démontrer quelque chose ? Je dirais non. Car cela marche parfois à merveille, et quelquefois pas du tout.

Dans le cas de Christiane, je n'ai même pas besoin de toucher son dos. Je place ma main à vingt centimètres derrière et elle tombe en arrière comme si j'étais un puissant aspirateur.

de ce que les pratiquants d'arts martiaux peuvent connaître, cet instant de l'intermission respiratoire où l'on peut entrer dans la sphère de l'autre, parce qu'il est juste entre inspire et expire, et susceptible d'être faillible (les samouraïs ont pu passer maîtres dans cet art puisqu'il y allait de leur vie). D'ailleurs Tsuda faisait bien le lien entre cette fusion et son approche à travers l'aïkido : « L'aïkido, la voie de coordination du *ki*, est un art de "fusionner le *ki*" donc une forme martiale d'osmose ; et le zen insiste sur "ishin denshin", la transmission de mon âme à ton âme » (1973, p. 62).

Ce phénomène d'attraction, tantôt manifeste, tantôt imperceptible, ne peut s'expliquer par la loi newtonienne de l'inertie, car aucune force physique n'y a agi. Je n'ai ni tiré ni poussé.

Entre mon partenaire et moi, il y a une fusion de sensibilité que je pourrais appeler sous le nom d'osmose, tout en évitant d'admettre la notion d'un solvant matériel. Le solvant, ici, c'est le *ki*, respiration, sensibilité, pulsion. » (Tsuda, 1973, p. 59)

Un lecteur non initié pourrait peut-être entendre une pensée magique là où s'exprime de l'éprouvé, la force de l'empirique, et ses manifestations sensibles, au même titre, peut-être que les sensations naissantes avec l'amour, par exemple, sont bien palpables et cependant non « prouvables » comme le voudrait la méthode scientifique. Il ne s'agit pas ici de convaincre qui que ce soit que ces sensations sont partageables pour tous, mais bien qu'elles sont éprouvées, formulées comme telles non seulement par Tsuda mais aussi par les pratiquants qui s'y réfèrent ici. Seule distinction : ces parents suivent cette même voie, pour autant ils ne l'enseignent pas (excepté Régis, de manière professionnelle, Morgane, Romain et Mila, en « amateurs » éclairés, principalement) et ne partagent pas à un même degré ce souffle dont Tsuda semblait faire preuve.

Si en première partie, la description des séances d'aïkido et de *katsugen undo* (mouvement régénérateur) ont permis une première lecture de ces pratiques que les parents, membres réguliers des dojos, cherchent à intégrer, incorporer, cet aspect plus intériorisé de la pratique est à prendre en compte ici plus précisément dans ce qu'elle pourra déclencher, susciter dans les rapports parents-enfants.

Nous aborderons ces notions qu'ils évoquent, comme le *ki*, *yuki*, les *taibeki*, et d'autres qui s'y rattachent, comme le dialogue du silence, l'attention, l'écoute, l'intuition, au fur et à mesure du développement de cette partie, et reviendrons sur celle du non-faire.

Ces « techniques du corps », pour rappeler cette source anthropologique à laquelle se référerait M. Mauss, sont bien, comme ce dernier l'indiquait en référence aux études de M. Granet sur le taoïsme, de l'ordre de ce qu'il nommait des « moyens biologiques » pour entrer « en communication avec le Dieu ».

« Je ne sais pas si vous avez fait attention à ce que notre ami Granet a déjà indiqué de ses grandes recherches sur les techniques du Taoïsme, les techniques du corps, de la respiration en particulier. J'ai assez fait d'études dans les textes sanskrits du Yoga pour savoir que les mêmes faits se rencontrent dans l'Inde. Je crois que précisément il y a, même au fond de tous nos états mystiques, des techniques du corps qui n'ont pas été étudiées, et qui furent parfaitement étudiées par la Chine et par l'Inde, dès des époques très anciennes. Cette étude socio-psycho-biologique de la mystique doit être faite. Je pense qu'il y a nécessairement des moyens biologiques d'entrer en "communication avec le Dieu". » (Mauss, 1934, p. 25)

Mauss faisait allusion alors à nos « états mystiques » favorisés par le souffle. Tsuda introduit par ces pratiques et leur explicitation, dans cette référence au *ki* et à la respiration, à des pratiques permettant de nous relier, sans mystique, à être corps et âme dans la vie.

« Quoique enfin la technique des souffles, etc., ne soit le point de vue fondamental que dans l'Inde et la Chine, je la crois beaucoup plus généralement répandue. En tout cas, nous avons sur ce point des moyens de comprendre un grand nombre de faits, que nous n'avons pas jusqu'ici compris. Je crois même que toutes les découvertes récentes en réflexothérapie méritent notre attention, à nous, sociologues, après celle des biologistes et celle des psychologues... beaucoup plus compétents que nous. » (Mauss, *ibid.*)

Ainsi Mauss, à l'époque où Tsuda allait initier ses cours auprès de lui et de Granet, qu'il qualifiera de maîtres, invitait-il à tenter de comprendre ce qui se joue dans ces dimensions corporelles qui échappent à l'entendement tout en l'inspirant, cependant...

I.1.3. Des pratiques sans « méthode » ?

Ce qui s'observe au sein du dojo dans leurs pratiques de l'aïkido et du *katsugen undo* (décrites en partie 1) se retrouvera dans une certaine mesure concernant l'éducation des enfants : même si la grille est commune, et que des phases de mimétisme (concernant le mode de transmission spécifique de l'aïkido) peuvent exister pour incorporer telle ou telle pratique, chacun a sa manière singulière de l'investir et surtout cette manière varie selon le moment et les interactions en présence dans cet instant. Cela est très perceptible durant une séance d'aïkido : la technique, comme le pas de danse, est la même, mais la façon de l'effectuer, même si elles ont un fonds commun essentiel, varie dans le rythme, dans la posture, etc., à la fois selon les partenaires et simultanément selon les duos formés.

Comme on l'approfondira dans le chapitre 3, le fonds commun à ces personnes, c'est une recherche, une recherche quotidienne dans la mesure où elle se fait sur les tatamis du dojo (qui est ouvert tous les matins) mais aussi dans la vie de tous les jours, une recherche qui prend en compte la dimension du *kei* en chacun et dans l'environnement, via la fusion de sensibilité avec le partenaire, et par l'intermédiaire de l'apprentissage du non-faire, principalement.

Ces notions qui s'enseignent et se pratiquent au sein du dojo sont transférables dans la vie quotidienne, et a fortiori dans l'éducation des enfants, auxquels Tsuda accorde (on l'a vu) une large place dans ses ouvrages. Plusieurs chapitres sont consacrés à la notion de « bébé éducateur des parents » (Tsuda, 1983, p. 24-60), d'autres ouvrages accueillent les lettres des mères qui lui furent adressées (Tsuda, 1979, p. 131-152 ; 1980, p. 125-135).

Tous ces parents se défendent d'appliquer une méthode, d'autant que les indications de Tsuda dans ses livres ou les discussions avec R. Soavi seraient trop partielles pour en construire un manuel. Tsuda n'a d'ailleurs voulu donner que des « indications » à partir de ce que ses maîtres (Noguchi et Ueshiba) lui ont enseigné. Ainsi Tsuda indique-t-il à plusieurs reprises (deux extraits permettront ici de le situer) en quoi sa posture est plutôt celle d'un guide, et qu'il n'instruit pas :

« Je n'écris pas ces lignes pour donner des instructions, mais des indications qui permettent de voir comment on peut intensifier l'observation. Il serait difficile d'atteindre le niveau d'acuité d'observation de Noguchi qui savait de quoi le bébé avait été nourri, la veille, rien qu'en jetant un coup d'œil sur lui. » (Tsuda, 1978, p.119)

Ou encore :

« J'écris pour aider la compréhension de la mère et aussi des gens de son entourage ; écrire un manuel ou des instructions ne m'appartient pas. En suivant les indications sans rien comprendre, on tombe dans l'erreur d'une femme qui a saupoudré la glace vanille avec du sel et du poivre, car, à son insu, le courant d'air a tourné les pages de son livre de recettes culinaires. »

On ne compte pas le nombre d'avertissements de Tsuda à ce sujet, qui se méfiait de la mentalisation chère aux esprits occidentaux, aux imaginaires fertiles, selon ses écrits.

Par ailleurs la singularité des personnes ici impliquées et des phases qu'elles vivent, leur vision dans un processus toujours mouvant, anéantit toute réduction à des méthodes d'application.

Ainsi de Romain qui explique que puisqu'ils sont avant tout centrés sur l'enfant (Ro/111-124)²⁷³, sans idées théoriques – « c'est toujours parti de lui (...), c'est pas parce qu'on avait des idées »

²⁷³ Afin d'alléger la lecture, mais aussi, le cas échéant, de permettre au lecteur de se référer directement aux entretiens réalisés (en annexe), ce renvoi entre parenthèses permet de retrouver les passages cités, ou juste mentionnés. Le numéro renvoi au numéro de ligne où se situe ce passage (il situe parfois que le début, pas tout le passage). On trouvera les entretiens classés en annexe par ordre alphabétique : leurs lignes sont numérotées du début à la fin. Un rappel toutefois : suite à des problèmes de fichiers non homogènes, il est possible que ces numéros de ligne varient (de 1 à 10, selon).

(Ro/623) – mais dans un accompagnement permanent qui suit l'orientation de l'enfant, s'adaptant donc à des situations concrètes, cela ne peut être reproductible (Ro/122).

Même pas d'un enfant à l'autre, insisteront Caterina et Filippo. Cette notion de singulier, de non reproductible, se retrouve dans presque tous les entretiens.

On lit bien ces différents niveaux dans l'affirmation de Gaelle du caractère relatif de la démarche : « C'est pas une question de il faut faire comme ça ou pas mais ça dépend des *taibeki* des personnes, des tendances, de plein de choses » (G/69-71).

Cependant, affirmer ne pas avoir de méthode ne signifie pas ne pas en chercher. C'est tout un jeu entre ce qui a été inculqué à l'adulte quand il était enfant, à lâcher, et ce qui est à créer. Ainsi l'explique Serena :

« C'est pas une méthode d'éducation, c'est juste quelque chose que l'on ressent » (S/82) ; « j'étais perdue dans le fait de ne pas avoir de repères, de méthodes ; en même temps, j'en voulais pas, en même temps, j'en voulais (S/ 278)[*dans la mesure où*] moi je suis dans l'habitude du travail, de l'école, de la méthode, des résultats » (S/114).

Nous reviendrons sur ce thème et comment se fonde cette méthode qui, comprend-elle, n'est pas quelque chose qui s'applique :

« (...) parce que si tu appliques ta méthode, n'importe laquelle, même la plus ouverte, tu l'appliques de façon (...) carrée, c'est pas une méthode ouverte, du coup ». (S/289)

Il s'agit plutôt de voir « le concret et ce qui se passe devant tes yeux à chaque instant » (S/300).

« Ce qui se passe décrit le processus de la vie quoi et alors si t'es capable de le saisir (...) t'es sur un chemin, ça correspond à quelque chose, ça peut te faire comprendre qu'est-ce qu'il y avait avant et qu'est-ce qu'il peut y avoir après, ça peut te faire aussi prévoir des choses pour le futur, pour préparer d'autres conditions, pour toi, pour ton enfant, pour son évolution, etc. Mais si tu comprends pas ce processus-là en fait, ça rime à rien. » (S/302-308)

Cependant se sont forgés, tels qu'ils apparaissent dans les discours et les pratiques, des gestes, actions, principes, valeurs et modes de communication, des sensations que les parents portent, véhiculent dans leur quotidien avec leur enfant.

La référence au fait même qu'il n'y ait pas de méthode possible est non seulement incluse dans les livres de Tsuda mais aussi dans les discours de R. Soavi et dans l'expérience que chacun a fait de son évolution au dojo. La démarche, la direction sont communes, mais les moyens pour les suivre varient selon les personnes dans la mesure où ils se retrouvent dans ce que Tsuda nommait « la science du particulier »²⁷⁴.

I.1.4. L'art de « favoriser le terrain » par un mode de communication : *yuki* et le « dialogue du silence »²⁷⁵

La raison d'être de *yuki* ? Un accompagnement de la nature de l'être et de son développement au plus juste.

Faire *yuki* (que Tsuda nommait au départ « expiration concentrée ») dès le début de la grossesse permet d'aider le « potentiel » humain à se développer, explique Tsuda dans ses ouvrages.

²⁷⁴ Titre du tome 3 d'I. Tsuda (1976) où il va, entre autres, montrer les différences de sa philosophie pratique et du le cartésianisme.

²⁷⁵ Titre du tome 5 d'I. Tsuda qui s'ouvre sur ces phrases : « La différence entre une bouteille à moitié vide et une autre à moitié pleine, la différence entre ceux qui sont en train de mourir et ceux qui sont en train de vivre, aucun critère objectif ne peut la déterminer. Seul le réveil intérieur nous la fait sentir. Ce réveil n'est pas le résultat des spéculations intellectuelles, ni des agressions moralisantes. A un certain moment, sans qu'on s'y attende, la porte s'ouvre et le dialogue commence dans le silence. » (1979, p. 10).

La pratique de *yuki* est une pratique courante pour ces personnes à travers le *katsugen undo* (c'est I. Tsuda qui ouvrit initialement des groupes de pratiques de mouvement). Avec *yuki*, R. Soavi²⁷⁶ explique que l'on peut sentir en soi, sans que ce soit tangible mais comme en écho, une douleur, un vide ou une lumière, peu importe, une sorte d'appel émanant de l'autre (auquel on fait *yuki*), de la zone où il peut y avoir un besoin. La relation est réflexive et en même temps ouverte. Elle fonctionne sur plusieurs plans. La main est comme attirée là où le corps le désire, sans but. C'est une rencontre. On a vu plus haut explicité par Tsuda dans son échange avec Christiane, comment, sans nécessiter poser la main sur elle, son corps réagit à son *yuki* en s'inclinant, par exemple. C'est qu'à la base *yuki* est un geste simple, naturel. Celui que l'on effectue couramment (se prendre la tête dans les mains si on souffre, toucher telle zone qui en a besoin, etc.). Ce qui le complique c'est notre difficulté à le prendre sans arrière-pensées, « sans but », à faire le vide :

« Le *yuki*, c'est un acte naturel et instinctif de l'homme. Ce n'est pas l'apanage exclusif de quelques personnes privilégiées. Comme les civilisés ont perdu l'instinct dont ils sont dotés au départ, et l'ont remplacé par la connaissance, il faut leur réapprendre à l'utiliser. Mais attention. Cela, à condition qu'ils le désirent. » (Tsuda, 1980, p. 16)

1.1.3.1. Un dialogue « psycho-tactile »

Faire *yuki* au bébé s'initie très tôt, dès le début de la grossesse. Cette respiration à travers les mains vers le corps du bébé est une façon d'entrer en relation, simplement, avec lui, un geste de rencontre et d'écoute mutuelle. Un dialogue dans le silence concentré (en parallèle avec la parole adressée au fœtus qui est également une pratique régulière chez la plupart de ces parents). Un geste qui sera répété durant toute son enfance pour certains (même à l'adolescence remarque Estelle, sa mère vient tous les soirs leur dire bonne nuit et leur faire *yuki*)²⁷⁷.

Il ne s'agit pas là de massage mais d'une forme d'écoute et de respiration avec l'autre, sans que ce soit, quand ça a lieu en famille, quelque chose de formel, cela peut être assimilé à un câlin ou une forme de présence attentive²⁷⁸ qui est là en permanence, dans cette présence.

On pourrait en un sens rapprocher ce geste de celui pratiqué en haptonomie, dans l'acception qu'en donnait la pédiatre Catherine Dolto-Tolitch (1991, p.36-46), tout du moins. Si je reprends la synthèse qu'elle en faisait, certains points communs semblent émerger. C. Dolto-Tolitch observe d'une part la dangerosité de la confusion entre prendre ces « pratiques du contact » (qu'elle privilégie au terme « toucher ») et une technique²⁷⁹ – finalement en quoi ce n'est pas une méthode à appliquer mais bien une posture, celle de considérer le fœtus, ou plutôt l'enfant, comme un sujet à part entière : position de « contact », de « dialogue psycho-tactile », équivalent en quelque sorte au « dialogue du silence » via *yuki* que les parents manifestent ici. A quel point, tout naturellement,

²⁷⁶ Continuateur, comme on l'a vu (part. 1, chap. 2), de l'œuvre de Tsuda dont il fut un des élèves, il est le « maître » des parents interviewés ici, et est inclus dans cette recherche en tant que père, également.

²⁷⁷ « (...) pour s'endormir, tous les soirs, jusqu'à vraiment tard, ils venaient soit Régis soit T., plus souvent T., jusqu'à ce qu'on s'endorme. Pour raconter une histoire et après nous faire yuki ou être là à côté. (Régis) quelquefois il s'endormait avant nous. [Après] T. venait quand même tous les soirs. Et on s'endormait toujours avant qu'elle reparte. » (E/800-806)

²⁷⁸ « Il n'y avait jamais des moments du style "on va faire yuki", s'il y en avait, mais c'était pas souvent, surtout pas nous parce que les enfants n'ont pas besoin de yuki comme les parents, donc quelquefois si eux avaient besoin de yuki ils nous le demandaient ou on leur proposait, (...) mais bon ça durait pas non plus très longtemps (...) sauf quand ils étaient malades (...) mais c'est pas arrivé souvent, et si nous on était malades bien sûr ils venaient nous faire yuki mais sinon, la plupart du temps, non, mais le soir quand même, très régulièrement, je crois, oui. (...) Y a une attention qui passe donc ça tu le reçois et dans la journée y avait toujours ça qui était là (quand tu cognes peut-être le parent il fait *yuki* même si c'est très court, tu poses la main dans le dos, c'est *yuki*), ça passe tout le temps, donc c'est tout le temps là mais y avait pas de moment où on s'installe comme ça. » (E/815-831)

²⁷⁹ « Le piège serait d'accomplir ces gestes comme une gymnastique, sans affectivité, sans intégration de l'enfant comme sujet. » (Dolto-Tolitch, ibid.).

un fœtus cherche ce contact et se manifeste dès qu'on positionne la main vers lui²⁸⁰ (ce qui permet en effet d'y voir un dialogue). Et comment une telle pratique reste peu aisée à vivre, observe-t-elle, dans notre monde doté de tant « d'infirmités sensoriels » chez lesquels « le sens du toucher est tout à fait atrophié en dehors du contact érotique, voire dans l'absolu » (ibid.). (D'où le passage nécessaire par l'enseignement des gestes à accomplir, bercement, redressement du bassin, puis portage, etc.). Toutes notions que les parents qui témoignent ici ont déjà en quelque sorte intégrées, en l'occurrence incorporées (via, principalement, leurs pratiques au dojo).

Ce contact avec l'enfant embryonnaire via *yuki* favoriserait une posture de l'enfant, un éveil, une écoute, tout un ensemble de capacités auxquelles Tsuda fait allusion dans son œuvre. Un père dont Tsuda publia une lettre écrit également ce qu'il reconnaît chez « l'enfant *yuki* » : confiance, puissance, personnalité très marquée.

« Un jeune père de famille de l'association m'a montré la photo de sa fille née un an après la nôtre. Je me souviens de lui avoir dit : "C'est bien un enfant *yuki* !". Ce que j'ai tout de suite remarqué, c'est *l'air de famille* qu'avait ce bébé avec notre fille. Depuis j'ai pu voir d'autres bébés *yuki* avec ce même regard confiant, tourné vers l'extérieur (...). Au-delà de leur personnalité, très marquée dès leur naissance, je ressens cette même puissance silencieuse (...). » (Tsuda, 1983, p. 45)

Ces traits communs attribués à ces bébés ainsi « dialoguant » par le toucher ont donné lieu à l'attribution d'un « surnom »²⁸¹, celui de « bébé (ou enfant) *yuki* » (après que Tsuda a rectifié celui de « bébé Tsuda » qui leur avait été attribués²⁸²). On retrouve ici une similitude avec les caractéristiques de ceux que C. Dolto-Tolitch qualifie justement de « bébés haptonomiques » :

Certains psychanalystes nous ont accusés de vouloir promouvoir des bébés passifs ou toujours béats et satisfaits. (...) Il s'agit au contraire d'enfants qui expriment très clairement leurs désirs et leurs mécontentements mais, simplement, ces expressions ponctuelles ne sont pas noyées dans la masse des petits mécontentements variés exprimés de façon plus ou moins claire chez un bébé qui ne se sent pas compris (...). A vrai dire, les "bébés haptonomiques" ne sont pas faciles à vivre pour tous les parents, car étant habitués aux contacts, ils ne se contentent pas du statut de paquet que l'on pose dans un coin dont rêvent certains parents. Ils cherchent la communication et dorment en moyenne moins que les autres, pendant les trois premiers mois, tout en étant très calmes. » (Dolto-Tolitch, ibid.)

Cette capacité de reconnaître et exprimer son désir, cette stabilité, etc., tout un déploiement de capacités similaires aux aptitudes dont les « enfants *yuki* » semblent dotés (entre autres). S'y ajoutent le calme, la capacité de s'autoréguler, la qualité de présence, et avec elle l'attention, toutes perceptions qui se retrouvent aussi chez les bébés que décrit C. Dolto-Tolitch :

« Les nouveau-nés, dans leur très grande majorité, étonnent leur entourage par leur calme et leur présence. Ils sont éveillés, observateurs et pleurent peu. Quand ils le font, la voix de leurs parents et le contact les calment très rapidement. » (Dolto-Tolitch, ibid.)

²⁸⁰ « Qu'observe-t-on lors des contacts prénataux ? Le fait que le fœtus – que je préfère désigner comme "l'enfant" – cherche le contact. Il vient se glisser sous la main qui l'appelle, si la main reste fixe et qu'elle est tendre, il reste blotti. » (Dolto, ibid.).

²⁸¹ Un surnom dont la source provient d'enfants de pratiquants, si l'on en croit cet extrait de lettre d'une mère publiée par Tsuda, où il est question de l'accueil d'une petite sœur par ses deux frères : « " (...) j'entends Albert qui commence à dire 'Salut petite Tsuda' (il appelait Bernard 'petit Tsuda' quand il était tout petit !) et Bernard qui répétait 'salut toute petite Tsuda'. Alors je leur ai demandé pourquoi ils l'appelaient comme ça et ils m'ont dit : 'Eh bien ! Parce qu'elle ressemble à M. Tsuda ! Elle a le même visage et le même ventre...' " Entre le bébé et moi, il n'y a aucun lien de sang, ni de race. L'imagination des enfants est vraiment stupéfiante. » (Tsuda, 1980, p. 72.)

²⁸² « Quand j'ai entendu pour la première fois l'expression enfants Tsuda, cela m'a fait un drôle d'effet, car pratiquement je n'y étais pour rien. (...) J'apprenais leur naissance après coup, soit par téléphone, soit par des lettres, soit de bouche à oreille. Je suis simplement un conférencier aux stages et parle de toutes sortes de choses dans un cadre très vaste englobant la vie, l'unité de l'être, le réveil de l'organisme, la respiration, le besoin, le désir, etc. Je n'ai jamais fait des cours spéciaux sur la gynécologie, ni sur l'accouchement, car ce n'est pas mon métier. Il faudrait donc trouver dans l'avenir un nom plus approprié, comme par exemple, enfant *yuki*, afin d'éviter tout malentendu. » (Tsuda, 1979, p. 131.) C'est donc ce nom "plus approprié", de "bébé *yuki*" que j'utilise ici.

Nous reviendrons plus avant sur ces points communs entre le « dialogue psycho-tactile » haptonomique qui s'instaure, comme son nom l'indique, dans le toucher et l'affectivité et la relation décrite ici via *yuki* dans ce « dialogue du silence » (*infra*, chap. 2).

Notons au passage que ces aptitudes se retrouveront plus tard, dans l'enfance et l'adolescence, comme en témoignent la plupart des parents impliqués ici et/ou les observations que j'ai pu faire dans les moments où je les ai rencontrés. Ce sont Laura et Carlo notant la durée de concentration de leur jeune enfant, capable de rester seul, sur un jeu, ou bien de s'adresser aux adultes simplement, ainsi que sa spontanéité et sérénité (C/20, par exemple), Caterina et Filippo notant avec humour à quel point quand leurs filles désirent quelque chose c'est clair, etc.

Une précision quant à ce dialogue via *yuki* : si tous déclarent faire *yuki* au bébé durant la grossesse, certains parents, tels Rolland et Gaele, expliquent qu'ils ne font pas *yuki* après, ou très rarement, du fait que leurs enfants les repoussent. Leur hypothèse, que l'on trouve mentionnée dans les textes de Tsuda²⁸³, c'est que l'enfant, d'une part, n'en a pas besoin, d'autre part, n'accepte pas, avec raison, de recevoir un *ki* chargé d'intentions de toutes sortes (savoir faire *yuki* « sans but » n'étant pas facile ni facilité par certaines conditions, comme la maladie de l'enfant ou autre). Dans ce cas, ils feront comprendre que le *yuki* passe plutôt par les câlins, ou la parole. Ou encore à de rares occasions où le parent a suffisamment la tête vide pour que l'enfant demande *yuki*.

Caresser un animal familier nous dit-on dans les médias favorise la détente, et allonge la durée de vie. Comme le constatait C. Dolto-Tolitch, nos sociétés ont perdu cette capacité d'écoute du corps et d'échange. Ce qu'une génération plus tôt l'obstétricien F. Leboyer avait tenté de faire comprendre en diffusant des pratiques d'accouchement sans douleur pour l'enfant, et l'accompagnement par le massage indien. (F. Leboyer que I. Tsuda avait rencontré.) Un « dialogue », une écoute plébiscitée par ces médecins que l'on pourrait également rapprocher de ce qu'en dit l'ostéopathe Rolin Becker et qui rappelle l'empathie au sens rogerien du terme. Ces liens donnent des éléments de comparaison, mais il convient de préciser qu'il n'y a pas de volonté thérapeutique dans *yuki*, aussi les rapprochements ne sont faits que pour faciliter la lecture d'une pratique peu connue.

Rencontrer l'autre par le toucher, c'est, comme pour la parole, la différence n'a pas lieu d'être ici, écouter son rythme et se mettre à son diapason ou créer un rythme ensemble. L'autre ainsi touché se sent écouté. Dans une écoute sensible mais cette fois avec les « sept sens »²⁸⁴.

1.1.3.2. Une relation comme de l'intérieur, sans adultocentrisme

Ce qui « agit de l'intérieur » n'est pas analysé, décortiqué, mais pris en compte par ses manifestations extérieures :

« dans le *seitai*, on n'enlève pas le couvercle pour voir ce qui se passe à l'intérieur de la marmite. On regarde l'individu seulement de l'extérieur, tel qu'il se manifeste, tel qu'il réagit à la sensation » (Tsuda, 1983, p. 86).

En même temps, c'est bien ce « potentiel caché » dont il s'agit de favoriser l'émergence, en se gardant bien de se limiter à ce que l'on projette sur l'enfant :

« En parlant de l'expiration concentrée [*autre terme pour yuki*], j'ai dit que le fait d'expirer par les mains est peut-être psychique ; n'empêche que cela a des effets physiques. Son effet peut se produire chez les enfants, si les

²⁸³ « Avec les enfants, le problème change complètement. Les mères essayent de faire l'expiration concentrée [*yuki*], mais les enfants refusent net, sans diplomatie lorsqu'ils n'en sentent pas le besoin. Et un autre jour, sans raison apparente, c'est eux qui demandent cette fois. (...) La réaction des enfants est parfaitement saine. Quand ils se sentent bien remplis, le *yuki* ne fait aucun effet. Quand ils sont déficients, ils le demandent instinctivement. » (Tsuda, 1979, p. 59)

²⁸⁴ Je fais allusion ici à la thèse d'Eve Berger, psychosomatopédagogue (ou fasciathérapeute), élève de Danis Bois, qui invite à comprendre avec les 7 sens. (Berger E., 2009)

parents acceptent de la pratiquer sur eux. (...) D'ordinaire, les soins qu'on apporte aux enfants se limitent aux apports extérieurs tels que : vaccinations, nutrition, câlineries, éducation, etc. On essaye d'éduquer les enfants à l'image des adultes. On leur apprend à faire ceci, à ne pas faire cela. Quand les enfants arrivent à se munir d'une façade assez présentable, on croit que tout le travail est fini. Tout cela ne concerne que la surface extérieure des êtres humains. (...) Le potentiel caché en chacun de nous agit pourtant d'une façon globale sans que notre volonté puisse y apporter une aide quelconque. Il y a des gens qui surmontent des obstacles sans être essoufflés, il y en a pour qui les obstacles disparaissent d'eux-mêmes, il y en a d'autres qui se découragent aux moindres écueils. (...) On a beau chercher la vraie raison de ces différences, on ne trouve que des arguments futiles. » (Tsuda, 1978, p. 49-50)

Il met bien en évidence cette différence fondamentale entre prendre appui sur la relation à l'enfant dans une direction centrifuge ou se baser sur des apports extérieurs et la maîtrise dans une direction centripète avec la réification de l'enfant considéré comme une réplique d'adulte à éduquer dans ce sens.

Aussi la fusion de sensibilité à travers *yuki* est-elle difficile à maintenir après la naissance de l'enfant, d'autant, comme il le fait remarquer, que l'on a pour coutumes et habitudes de penser à la place du bébé. Alors, de même que longtemps en ethnologie c'est l'anthropocentrisme qui a dominé, c'est ici une forme d'adultocentrisme, pour ne pas dire de "gérontocentrisme" qui donne le "la".

« Les adultes assimilent le sentiment du bébé au leur, croyant pouvoir ainsi établir le dialogue avec lui. Si ce dernier rit, ils pensent que le bébé est content. Le sentiment chez les adultes peut être le produit de leur imagination, tandis que celui du bébé n'est que le reflet direct de la condition de son organisme. Lorsque le gaz s'accumule dans l'estomac, il pleure. Lorsque le gaz se remue dans l'estomac, il rit. Lorsque le gaz passe au duodénum, il devient inquiet. » (Tsuda, 1978, p. 68)

Il fait ici référence à ce qui est désormais médicalement reconnu comme un danger pour la personne, à savoir le syndrome du bébé secoué. Certains parents croient que soulever très vite de bas en haut un tout petit le fait rire, dans la mesure où effectivement le bébé peut sembler esquisser une grimace proche du sourire ; c'est en fait que ce mouvement provoque une réaction au niveau du diaphragme. Mais cela peut atteindre une zone du cerveau et laisser des séquelles, pour un geste que l'adulte, à l'aune de ses croyances, pensait source de joie, sans qu'il soit conscient de cette violence de la vitesse imposée au bébé. Cette parenthèse sur le bébé secoué éclaire ce que Tsuda tente de déplier : une perception qui soit à l'écoute non pas des idées mais des sensations, dans ce « dialogue » initié pendant la grossesse.

C'est un dialogue qui s'instaure peu à peu et que les parents tentent de maintenir tout au long de la vie. Cela correspond à l'instauration d'un langage qui « précède les mots », comprend Tsuda²⁸⁵, et qui va au-delà des mots, une forme de communication favorisée et (à favoriser) avec l'enfant :

« Or, il se présente une occasion unique d'établir le dialogue dans la vie : la période de la gestation, entre la mère et l'enfant. (...) Comment est-il possible de parler à un être qui n'entend pas encore ? Ce n'est pas sérieux. Eh bien, dirai-je, c'est justement ce qu'on fait tous les jours. Non seulement on parle aux chiens qui sont encore susceptibles d'apprendre à obéir aux mots d'ordre, aux chats qui le refusent, mais on parle aux objets inanimés. (...) Tant qu'il reste dans le ventre, il est un peu sa mère elle-même et un peu quelqu'un d'autre. Parler à l'enfant dans le ventre, c'est à la fois le monologue et le dialogue. Une fois l'enfant mis au monde, le dialogue devient difficile à établir, car la communauté des sensations cesse d'exister. Lorsque la mère prend une posture qui gêne l'enfant dans le ventre, celui-ci donne des coups de pied. Elle dira à l'enfant : il faut que je fasse ce travail, s'il te plaît. Et alors l'enfant se calme. Une telle chose est anatomiquement inexplicable. » (Tsuda, 1978, p. 58-62)

Pour ceux qui ont fait le choix de ce « dialogue du silence », il s'agit d'accompagner les aptitudes, besoins, plaisir du bébé dans ses rythmes. Ce « potentiel » qui s'exprimera avec plus ou moins de

²⁸⁵ « Le vrai dialogue précède les mots. Mais il faut des mots pour communiquer les idées. Avec le développement du langage conceptuel, on arrive à tout communiquer. Sauf l'essentiel qui est inexprimable. On invente alors un langage justement pour ne pas communiquer la vérité : le langage poli, le langage diplomatique, etc. Le langage direct provoque souvent des réactions contraires à ce qu'on souhaite. Le vrai dialogue, où est-il ? Il n'est nulle part. » (1978, p. 57-58).

bonheur, selon que l'on aura su favoriser le « terrain » qui est, en quelque sorte, pour Tsuda, et pour les parents qui s'en inspirent, la personne dans son entièreté, conscient et inconscient, physique et psychique, soit aussi le terreau sur lequel se construira l'enfant (métaphore largement utilisée par ailleurs). C'est dans les premiers mois de l'enfance que s'oriente, selon Noguchi, ce en quoi il n'est pas contredit par les théories psychanalytiques, le devenir de l'être. D'où cette attention très intense aux débuts et ce travail dans l'écoute des besoins à travers, entre autres, *yuki* :

« Noguchi considère que les treize mois qui suivent la naissance sont déterminants pour orienter le plaisir subconscient dans un sens ou dans l'autre. C'est la période pendant laquelle le bébé n'arrive pas à exprimer sa volonté par le langage. N'empêche qu'il manifeste son mécontentement par des cris et enregistre toute son expérience dans l'immense réservoir du subconscient. Cette expérience vécue au début de son existence ne disparaît pas avec l'éducation. Elle dure tant que dure la vie de l'individu. C'est le terrain sur lequel on construit l'édifice. Si le terrain est bon, l'édifice se tient. S'il est mauvais, il faut des supports compliqués pour le maintenir debout. » (Tsuda, 1978, p. 66)

Croire que l'enfant n'arrive pas avec cet acquis, cette capacité de discernement mais a besoin d'être éduqué pour l'acquiescer avec le langage, ce serait ouvrir la porte à une éducation d'individu « en série » :

« Pour ceux qui croient que (...) c'est l'éducation qui lui apprend à discerner entre le plaisir et le déplaisir, ce que je viens d'écrire est inconcevable. Pour qu'ils comprennent bien la chose, il faudrait que le bébé dise dès le premier jour : « Papa. Quel plaisir de te voir. Ne me bouscule pas trop, (...) etc. » Alors, et c'est alors seulement qu'on pourrait comprendre. Un exemple de ce genre ne s'est jamais produit dans l'histoire de l'humanité. Donc, il faut conclure que le bébé ne sent rien, ni plaisir, ni déplaisir. Une idée commode qui serait très favorable pour la fabrication des hommes en série. » (ibid.)

Cette notion de fabrication et usage industriels revient à plusieurs reprises dans l'œuvre de Tsuda, lequel s'emploie à épingle savamment réification et autoréification. C'est le même souci que l'on retrouve chez une praticienne comme C. Dolto-Tolitch, qui explique bien ses raisons de vouloir diffuser une pratique qu'elle ne définit pas comme un acte thérapeutique. Mais bien plutôt une façon de vivre de manière plus humaine une relation respectueuse à l'autre. Et bien « un projet éducatif précoce », que l'on retrouve tenté également ici. Afin de créer des personnes plus équilibrées que ces « adultes » chez qui C. Dolto-Tolitch observe une telle « difficulté de vivre »²⁸⁶.

Et pour clore cette tentative d'éclairage sur ces notions, on l'a vu, complexes, une « mise au point » : ce dialogue du silence n'est pas pour autant silencieux ni ce « silent dialogue »²⁸⁷ dans l'acception où L. Delpit (1988, p. 282-299) l'entendait, de l'ordre de l'implicite, au sens manipulateur, inducteur du terme, avec ce qu'il charrie de pouvoir institutionnel, mais plutôt à entendre comme un dialogue sensible, dans une recherche d'accord mutuel à différents niveaux.

Cela ne signifie pas, bien sûr, qu'il n'y ait pas d'implicite dans ces relations parents-enfants, comme l'ont étudié H. Desmet et J.-P. Pourtois dans un livre portant ce titre (Desmet & Pourtois, 2004). Nous ne manquerons de le retrouver à travers les témoignages des parents plus avant, et leurs craintes à ce sujet, l'implicite étant en tout. Mais c'est plutôt, comme on le précisera à mesure du développement de cet écrit, dans la notion de fusion de sensibilité que ce silence peut s'entendre. A ce titre, la notion japonaise d'*amae*, concept « qui fait initialement référence aux

²⁸⁶ « J'espère avoir fait comprendre que l'haptonomie n'est ni une méthode de préparation à la naissance parmi d'autres, ni une révolution obstétricale obscurantiste, ni une technique pour porter les bébés, ni enfin une méthode pour les rendre précoces et performants. L'haptonomie pré- et postnatale est tout simplement un art de mieux vivre avec l'enfant à la lumière de compréhensions nouvelles du développement humain. C'est un projet éducatif précoce au sens noble du terme. Le grand Erasme disait déjà que l'éducation commence avant la naissance et, dans beaucoup de cultures anciennes, cette notion est mise en pratique. C'est aussi une assistance à la parentalité (...).

Et si cette difficulté de vivre que l'on observe chez tant d'adultes se mettait en place très tôt, dans les premiers mois de la vie à cause de la déception qu'éprouvent tant de bébés devant les non-réponses adéquates répétés aux appels qu'ils ne cessent d'émettre ? » (Dolto-Tolitch, 1991, p. 36-46).

²⁸⁷ Delpit L. (sept. 1988), « The Silenced Dialogue : Power and Pedagogy in Educating Other People's Children », *Harvard Educational Review*, Vol. 58, No. 3, pp. 280-299.

sentiments du nourrisson et à son comportement d'attachement envers sa mère » pourrait éclairer l'inscription du silence dans cet entendement de la relation, si l'on en croit l'analyse qu'en fait J. Nouhet-Roseman (2003, p. 79-91). Le sentiment authentique d'*amae* ne serait communiqué et apprécié que de manière non verbale, selon le psychiatre T. Doi (1982), explique-t-elle. « La verbalisation gâterait le désir d'*amaeru*²⁸⁸ et rendrait sa vraie satisfaction virtuellement impossible. » Ainsi, poursuit-elle, le silence deviendrait-il garant des relations harmonieuses :

« Si le concept d'*amae* nous éclaire quant au mode de relations humaines privilégié au Japon, il nous aide aussi à comprendre en quoi le silence y est considéré comme la forme la plus haute du discours entre les proches. Garant de l'harmonie entre les êtres, il gomme les aspérités, estompe les différences, il garde intacte l'unité primordiale. Dans le monde du silence, dans le cercle des intimes, l'*amae* peut s'exercer en toute quiétude, le silence érotisé est la trame sur laquelle il pourra se déployer. » (ibid.)

Ce concept d'*amae*, tel qu'elle le traduit, aide à comprendre en quoi les Japonais sont réceptifs, comme elle le définit, à cette forme de fusion. Et précise ici le contexte initial de ce « silence ». C'est sous cette notion de « forme la plus haute du discours entre les proches » qu'il faut peut-être traduire ici, en partie, ce silence du dialogue via *yuki* suggéré par I. Tsuda.

La plupart des parents rencontrés mettront en avant ces premiers moments, comme ayant été la base, ce à quoi il leur faut revenir, ces temps en symbiose quasiment avec le bébé, ce qui est dans les fondements (et fondations, en quelque sorte) de leurs choix d'éducation.

Cette importance donnée à ce « dialogue » sera de ce fait au cœur de nos analyses (aux chapitres suivants).

I.1.4. Un regard sur l'autre inspiré des « *taiheki* »

Autre valeur de base privilégiée dans cette culture dont héritent ces parents, la notion, héritée des recherches de Noguchi, de « *taiheki* ». Cette notion s'inscrit dans une lecture biologique du vivant, et suppose que l'éducation passe par le subconscient²⁸⁹, cette « part cachée » qui échappe, on vient de l'aborder, au volontaire, et donc à cette autre forme d'éducation que Tsuda dénomme « extérieure », garante de la bonne façade de l'enfant, certes, mais pas de son équilibre. Nous abordons ici cette notion de *taiheki* (même si, très technique, elle restera périphérique), dans la mesure où, comme les autres notions, elle transparait dans les discours des parents interviewés, notamment sous le terme de « tendance », qu'il est nécessaire de « respecter », sans pour autant trop les favoriser, au risque de les voir devenir des déformations.

I.1.4.1. Des sensibilités à la fois singulières et partagées selon les tendances

Dès sa naissance, dès avant même, le bébé est perçu selon un schéma de représentation de la personne constituée de tendances lisibles corporellement (dits *taiheki*) dès sa conception qui vont évoluer peu à peu, par adaptation ou compensation, distorsion et rééquilibrage, durant sa vie. Une

²⁸⁸ « (...) Le verbe *amaeru* (...) signifie à la fois dépendre de, désirer être aimé et compter sur l'indulgence de quelqu'un ».

²⁸⁹ Une partie de son œuvre, et plus particulièrement un chapitre intitulé « éducation du subconscient » (Tsuda, 1978, p. 33), tente de caractériser ce « subconscient » qui peut « s'éduquer », à la manière qu'utilisaient les maîtres avec leurs disciples, toujours ciblée (jamais systématique à un ensemble « élèves » mais fonction de la personne et de la situation), utilisant une forme de suggestion supposée parler au-delà des mots et du mental, des brimades, ou autres, pour établir le « vrai dialogue » (ibid., p. 38). Une manière de faire référence à ce qui ne nous est pas conscient mais qui pour autant nous agit, une inconscience qui n'est pas liée qu'aux refoulements (ce qui caractérise l'inconscient selon Freud), mais une non conscience de nos désirs, et de ce qui nous constitue, qu'on peut relier aux notions de persona et d'ombre chez Jung, qui a justement développé une vision de l'inconscient plus étendue (dans le temps et l'espace, avec notamment l'inconscient collectif). Jung utilisait également le terme subconscient.

vision issue de la tradition japonaise et des recherches réalisées par Noguchi, synthétisées et traduites à travers les ouvrages de Tsuda, recherches et pratiques faisant du *kei*, comme on l'a vu, un élément central de la relation de l'homme à son environnement social et naturel. Bien qu'il soit délicat de résumer ici une grille de lecture complexe du développement humain, qui, synthétisé, peut sembler très schématique, ce passage semble incontournable pour éclairer la grille de lecture des parents ici témoins. Selon Noguchi, chacun naît avec certaines tendances et un *taibeki* de base. A mesure que la vie est traversée, plus ou moins facilitée, respectée, nourrie, la polarisation sur la tendance peut s'accroître, des « déformations », compensations, modifications et autres mesures de rééquilibrage dans le processus de développement apparaissent, diverses formes de *taibeki* nous caractérisent. Le travail du corps par le *seitai* est de revenir à la source, et de traverser sans cesse différents moments pour réajuster sa posture selon les besoins.

« En dépit de nos efforts pour maîtriser la nature, l'individu réel nous échappe. Seul l'individu théorique reste sur le papier, comme une tache. La prise de conscience de l'individu réel ne peut pas s'appuyer sur la science, car celle-ci a affaire à des concepts de valeur générale, ce qui permet, certes, de coller des étiquettes et de classer. Noguchi a apporté sa solution en introduisant la notion de *taibeki*, de types individuels. Il a trouvé que les personnes d'un même *taibeki* ont la similitude dans leur sensibilité, leur mouvement inconscient et leur comportement, en dépit des différences de milieu, de sang ou de race. Autrement dit, un type A français ressemble à un type A de n'importe quel pays (...). » (Tsuda, 1982, p. 136)

D'aucuns, comme Régis, mais aussi sa fille, expliquent qu'il leur est possible de comprendre à travers l'affinement de la pratique ce que sera la « tendance » de l'enfant, de définir son *taibeki* de base. C'est un aspect de l'apprentissage du parent préconisé par Tsuda, suite à Noguchi, dans la mesure où savoir observer le *taibeki* permet d'anticiper sur les besoins de l'enfant en adéquation avec ses tendances.

Cependant, comme on l'a évoqué, suivre l'enfant, si c'est prendre en considération ses tendances, les respecter, c'est aussi lui proposer, en prenant pour base ses intérêts, d'autres ouvertures, afin qu'il ne se déforme pas dans sa seule tendance.

Ainsi en est-il de l'observation de Romain : il ne s'agit pas d'aller exclusivement dans la tendance de son fils, Colin, mais de permettre un certain équilibre : pour lui le rôle du parent est en effet de permettre à l'enfant de développer toutes ses capacités et pas seulement ses tendances (Ro/245-251), ne pas l'enfermer (Ro/267) ce qui serait un danger (Ro/250), savoir lui proposer autre chose mais en partant de ses centres d'intérêt (Ro/252).

« (...) Souvent on a tendance à enfermer les gens dans certaines capacités et de ne pas l'aider à développer d'autres et ça c'est un danger lorsqu'on sait qu'un enfant aime beaucoup certaines choses de ne lui proposer que ces choses. Ce qui est délicat c'est d'arriver à lui proposer d'autres choses mais toujours à partir de ses centres d'intérêt. » (Ro/245-251)

Par exemple, son goût des machines est revisité à travers l'initiation au jardinage, concrètement (Ro/253-264), ou à travers la lecture (Ro/264-272). Ainsi, pour Romain, il s'agit de transférer un désir sur un autre domaine, de transposer par un média emprunté à un autre terrain, ici en l'occurrence le livre, ce qui serait le point de fixation de l'enfant :

« (...) En partant d'un point d'intérêt [il s'agit de] faire découvrir d'autres choses. C'est pareil pour la lecture : le premier livre [qui l'a] scotché c'était effectivement un livre où il y avait un camion, une pelleuse... Donc si on était resté sur tous les livres de camions et de pelleuses, même s'il aime beaucoup ça, ça l'aurait enfermé dans une certaine orientation, donc, on a mis les machines dans leur quotidien et le quotidien des machines c'est avec des hommes, (...) dans la ville, dans la campagne et petit à petit son intérêt s'est développé sur la campagne, sur qu'est-ce que c'est le jardinage pour le paysan, et donc on a pu ouvrir le champ des possibles, par rapport à ça. »

On relève ce même souci de ne pas laisser l'enfant « s'enfermer » dans son orientation chez Caterina, quand elle parle de sa fille Maria capable de lire durant des heures, par exemple, mais cela

peut aller jusqu'à l'excès d'où la nécessité selon elle de l'accompagner dans son besoin d'activité physique.

« Un des besoins de Maria est de faire des choses physiques parce que étant [*quelqu'un*] dont beaucoup d'énergie monte à la tête, elle a besoin de faire beaucoup de choses physiquement, et, autant que possible, je l'ai toujours amené à la piscine, mais elle de toutes façons a toujours été attirée par [*ces activités*] ; elle lit énormément et quand elle lit, elle n'existe pas, elle n'est là pour personne (...) » (C/67-72)

Cette lecture à travers les *taibeki* c'est aussi trouver à accepter l'autre dans ses différences et ses besoins sans pour autant la laisser s'exercer entièrement selon ce à quoi la pousse cette tendance.

Ou bien encore ne pas demander à Miriam ce qu'elle ne peut comprendre sans se faire violence. Une perception qui s'extraie de la notion de principe « il faut ranger », ou de ses besoins à elle en tant que mère (le désordre la rend « folle ») et tente de trouver ce qui peut engager sa fille à ranger en considération de ses besoins à elle.

Ainsi, pour Miriam, qui semble « complètement différente », et est capable de faire « un million de choses ensemble » tout en ayant « tout sous contrôle », Caterina trouve un ajustement de manière à ce que sa fille réussisse à ranger malgré tout. Or elle comprend que lui dire :

« Non, quand tu fais une chose, après, tu la ranges et tu fais une autre (...), ça ne fonctionne pas pour Miriam, parce que Miriam n'est pas ainsi et si tu lui dis que c'est ainsi qu'il en est elle va mal, elle va mal vraiment physiquement, (...) avoir cet ordre qui n'est pas le sien la met dans un état de confusion, ça peut sembler une chose étrange, ça peut ne pas sembler lié que l'ordre crée en elle de la confusion mais elle a sa propre façon d'organiser les choses et si tu lui demandes de faire d'une autre façon, elle... Ca, jusqu'à un certain point, ça va, mais il faut aussi orienter un peu. Et alors, doucement, progressivement, avec elle, j'ai trouvé la façon de faire en sorte qu'elle s'organise son espace (...), que puisqu'elle utilise des choses, par conséquent les autres elle peut les ranger, ou les reposer, ou les laisser, ou elle peut les reprendre plus tard, mais en même temps qu'elle trouve une autre manière de réorganiser ses 300 jeux qui sont en plan. »

Quand Caterina qualifie les comportements de ses enfants par « l'énergie qui monte à la tête », ou, chez Miriam, cette capacité, ce besoin de faire différentes choses sans que ce soit pour autant de la dispersion, elle explicite ce qui caractérise deux *taibeki* différents²⁹⁰.

Ce sujet des tendances (le terme *taibeki* est rarement utilisé par les parents) sera abordé à plusieurs reprises (dans nos échanges courants) avec Rolland et Gaele, mais pour ainsi dire jamais avec Serena et Paolo, peut-être moins enclins à suivre cette orientation de lecture. En revanche, elle apparaît clairement dans l'attention de Mila et Zac à ce qui caractérise les goûts de leur fille (comme Zac notant qu'Oyona aime grimper partout, et ses allusions au fait qu'elle a de qui tenir concernant cette tendance).

1.1.4.2. Un fonds commun entre vitalisme et phénoménologie ?

Ces notions ramènent à des principes philosophiques fondamentaux. Tsuda les explicite à divers moments. Ici se rencontre la notion de *seitai* – dont le but est de « réguler le circuit de l'énergie vitale » –, technique fondée sur une philosophie non analytique, qui suppose que le tout n'est pas la somme des parties, une philosophie où l'être et l'agir sont Un, où « l'homme est la manifestation de sa vie ».

Reposer ces termes empruntés à Tsuda dans leur contexte peut aider à une meilleure compréhension de sa pensée :

« Si les Japonais persistent à conserver leur arc primitif, c'est qu'ils cherchent autre chose que les résultats matériels immédiats. De même avec le Seitai. Le but de celui-ci n'est pas le soulagement des maux [*mais*] de

²⁹⁰ Il n'est pas de mon propos de les nommer ici. En effet, je voulais juste attirer l'attention du lecteur sur ce mode d'appréhension de la relation, en aucun cas traduire ce qu'elle me dit à demi-mot, à savoir quelles sont les tendances de ses filles. S'il est utile ici de montrer les différents plans de conscience sur lesquels sont perçus les enfants, il ne s'agit pas ici de qualifier qui que ce soit d'un type quelconque.

régulariser le circuit de l'énergie vitale, qui se trouve polarisé chez chaque individu, et de normaliser ainsi sa sensibilité. La philosophie qui sous-tend le Seitai est le principe que l'homme est un Tout indivisible, ce qui le différencie évidemment de la science humaine occidentale qui est basée sur un principe analytique. Le principe de l'homme indivisible découle d'une attitude qui voit l'homme dans son acte. On a déjà vu avec Herrigel qu'un archer n'est pas un homme qui tire à l'arc, mais celui qui s'identifie à l'arc, au tir. » (Tsuda, 1973, p. 68-69)

Dans cette complexité des fondements, il paraît nécessaire de relever ce lien entre l'acte et la personne qu'établit Tsuda – en référence à ce courant de pensée orientale que Herrigel a si bien traduit puisqu'il l'a éprouvé (on y reviendra par la suite) – car cette relation est ici fondamentale. On peut l'entendre formulé également chez Bergson, comme relation vectrice de liberté, quand il y a, justement, adéquation entre le sujet et son acte. C'est en effet ainsi qu'il définissait la liberté, lors d'un cours : « on appelle liberté le rapport du moi concret avec l'acte qu'il accomplit » (Soulez & Worms, 1997, p. 72). Cette expression de la liberté comme aboutissement de la vie en acte, déjà abordée dans ma présentation, sera revisitée plus loin. Il s'agit pour le moment de poser les dimensions de cette philosophie de la vie qui sous-tend le *seitai* et cette notion de *taibeki* abordée ici. On comprend, dans ce contexte, que la technique *seitai* conçoive l'homme non pas comme un être répondant aux critères d'une moyenne statistique, comme l'exprime Tsuda, mais comme un homme aux données individuelles fondées selon la polarisation particulière de son énergie (catégorisées finalement en *taibeki* de base par Noguchi pour faciliter la transmission de son savoir) :

« Il y a une différence fondamentale de philosophie : la philosophie statique et analytique de l'Occident, d'une part et celle, dynamique et indivisible des arts japonais de l'autre. L'homme d'après le Seitai, n'est pas un assemblage de parties. (...) L'homme est essentiellement la manifestation de sa propre vie. (...) C'est sa vie qui lui donne l'appétit et les désirs. Et non vice-versa. (...) L'énergie vitale, en agissant sur chacun des individus, se trouve polarisée, selon les caractéristiques qui lui sont propres. Il suit de là que chacun sent et agit différemment. L'idée que chacun a sa sensibilité particulière forme la base même de Seitai. Toute la technique est construite sur les données de l'individualité et non sur la notion générale de l'individu. » (Tsuda, *ibid.*, p. 68-69)

On entend ici des résonances avec la notion d'Énergie vitale de Bergson, d'ailleurs repris par Tsuda en ce qu'il reconnaît au philosophe d'avoir ouvert en Occident le champ de ce paradigme :

« Je remarque, cependant, en dehors de ces courants principaux, un autre courant nettement différent de ces derniers, se trouvant un peu en marge de la pensée occidentale. C'est celui que représentent Plotin et Bergson, et qui parle de la spontanéité. Celle-ci n'entre ni dans la catégorie des idées noumènales, ni dans celle des idées générales. » (Tsuda, *ibid.*, p. 30)

Qui mieux que Bergson – à l'époque – pouvait correspondre à la philosophie de Tsuda, par cette posture de philosophe hors système, critiquant le positivisme, le vitalisme finaliste, et en même temps curieux de science, de médecine (tout comme Tsuda) et cherchant dans la vie même une notion du vrai, éprouvé, créé, que la philosophie, ancrée dans « la matière », la « mémoire », la « durée », l'« énergie créatrice »..., pouvait reconnaître, en supposant non pas une intention à l'énergie vitale mais une action fondée sur la vie même : ainsi peut-on voir l'intuition philosophique comme une « pensée vivante qui se ressaisit en elle-même en son fond dans son activité créatrice et son contact originaire avec le réel »²⁹¹ où se révèle toute une créativité évolutive « jaillissement ininterrompu de nouveautés, imprévisible création de forme », écrira Bergson dans *L'évolution créatrice* (1907, rééd. 2006), dans une démarche proche d'une expérience mystique, semble-t-il. Aussi peut-on dire ici, avec Andreine Bel :

« [s] une tradition allemande (...) attribue la vie à la nature en lui prêtant une volonté [Schopenhauer, Nietzsche], (...) une tradition française (...) accorde la vie à la matière en lui donnant la sensibilité [Diderot, Cabanis], l'élan de vie évoqué par Bergson renvoie dos à dos "finalisme" (qui suppose la réalisation d'un plan d'ensemble) et "déterminisme physico-chimique" (où tout serait programmé). Si le vital relève d'une intuition, celle-ci ne peut

²⁹¹ Fagot-Largeault A. (2007), « Le philosophe et la science selon Bergson », *L'Évolution créatrice de Bergson cent ans après (1907-2007) : Épistémologie et Métaphysique*, Congrès international de clôture de l'année Bergson, 23 et 24 nov., Paris, Collège de France.

avoir de dessein pour l'être qui l'abrite : elle l'enfermerait dans un déterminisme incompatible avec sa nature qui épouse l'évolution du vivant. » (Bel, 2015, p.234)

Cet « élan de vie » croise ce « souffle », ce « *ki* », un « non concept », prévient Tsuda, à travers lequel se crée et est créée la vie. On est ici bien loin de Descartes, et surtout du cartésianisme très éloigné de la pensée de ce philosophe dont se prévalent beaucoup de Français, une pensée que Tsuda égratignera d'ailleurs avec humour en intitulant l'un de ses livres « même si je ne pense pas je suis » (en référence également au zen). On peut retrouver dans ce pas de côté concernant La Méthode, la recherche actuelle du psychosomatologue Danis Bois quand il écrit :

« Habituellement, la notion de présence concerne surtout la relation à autrui et à l'environnement, mais la nature de présence qui est mise à l'œuvre dans notre approche est une présence à soi, à partir d'un contact conscient avec l'intériorité du corps. Cette nature de présence à la vie vient en rupture avec le point de vue de Descartes pour qui être vivant n'est pas un mode d'être "propre". Le sujet y contemple le monde selon une absolue extériorité (...) qu'à partir d'un "déjà-connu". Or, (...) pénétrer le monde de l'intériorité corporelle, c'est explorer une "région sauvage", vierge de toute référence connue. »

Cette exploration « du Sensible » s'effectue dans un domaine de perception qui va, selon lui, au-delà même de la phénoménologie, laquelle « explore le lien charnel entre le corps et le monde », quand ce qu'il qualifie de perception du Sensible est, elle, un « déploiement d'une modalité perceptive paroxystique capable de pénétrer l'intériorité vivante du corps »²⁹².

C'est également au cœur d'une dimension sensible qui fait sens « après coup », et crée même le sens, que nous plongerons, autant que faire se peut, dans le cadre de cette recherche.

1.1.4.3. Représentation holistique où prime l'inconscient

Notre propos n'est pas ici l'étude de l'œuvre de Tsuda, mais bien ses liens avec cette forme d'éducation observée, écoutée, auprès de divers foyers s'y référant, avec ici quelques repères pour traduire, autant que possible, ce qui à leur niveau se pratique, se réfléchit, s'oublie, se cherche... Il en est ainsi de la notion des *taibeki*. Peu claire pour la plupart, encore peu aisée à définir pour soi, a fortiori pour son enfant, quand cependant Tsuda rappelle en quoi cette notion de *taibeki* qu'il traduit par habitudes corporelles « facilite la compréhension des tendances spontanées qui se manifestent chez différents individus ». Une grille de lecture que presque tous, si l'on en croit leurs allusions à ce qu'ils nomment « tendance », tentent de comprendre, avec plus ou moins de bonheur. Leur observation découle de ce que Noguchi a pu donner comme indication à ce sujet, en référence à la technique qu'il utilisait et enseignait à qui désirait devenir « technicien *seitai* ». Noguchi a mis au point cette technique *seitai* après des années de travail et d'observations, une sélection de certaines techniques traditionnelles héritées, entre autres, de l'acupuncture, et du *shiatsu*.

La technique *seitai* couvre donc une science d'observation des mouvements spontanés et inconscients. « Cette science a commencé à prendre une forme systématique vers 1955 mais auparavant, M^e Noguchi utilisait une classification très imagée d'animalier », explique Tsuda. Noguchi comparait individu et animaux :

« Il y avait par exemple, le type girafe, qui est devenu, après la systématisation, le type 1, vertical, ou cérébral actif, ou le type tigre maintenant type 5, dit avant-arrière, ou pulmonaire actif. (...) Par besoin de faciliter l'enseignement il créa le système *taibeki*, en réduisant le nombre de types à 12 catégories de base²⁹³, au lieu de deux cents. Aujourd'hui l'étude des *taibeki* est devenue une des activités les plus importantes de la Société Seitai.

²⁹² Danis Bois a présenté son parcours et cette exploration du « sensible » sur son site : <http://danis-bois.fr/>

²⁹³ « Les 12 types de *taibeki* sont : 1, cérébral actif ; 2, cérébral passif ; 3, digestif actif ; 4, digestif passif ; 5, pulmonaire actif ; 6, pulmonaire passif ; 7, urinaire actif ; 8, urinaire passif ; 9, bassin fermé ; 10, bassin ouvert ; 11, Hypersensible ; 12, Obtus. De 1 à 10, on voit les régions de polarisation qui sont au nombre de cinq : cerveau, organes digestifs, poumons, organes urinaires, bassin. 11 et 12 sont un peu spéciaux, car ils sont des états plutôt que des régions. » (Tsuda, 1973, p. 70).

M^e Noguchi invite les membres et les organisations extérieures intéressées, à poursuivre l'étude jusqu'à la postérité dans des siècles à venir. (...) » (Tsuda, 1973, p. 70)

A ces douze catégories, qui coïncident à des polarisations sur certains organes, correspondent des postures selon les types – qui, de tel type, marche les épaules en avant, en roulant des mécaniques, qui marche plutôt sur la pointe des pieds, ou se balance – et des comportements, des habitudes – untel aura tendance à agir dans la précipitation, sans réflexion, tel autre aime faire le boute-en-train, quand tel autre cherchera à se faire oublier en rasant les murs, etc. Avec bien sûr des nuances selon les différentes tendances lisibles chez chacun et qui s'expriment selon les contextes ou les phases.

Tsuda faisait remarquer, non sans humour parfois, ou morosité ailleurs, à quel point la tendance en Occident était de chercher à faire des liens, à expliquer par d'autres domaines (scientifiques ou ésotériques) la démarche *seitai*. Jusqu'à comparer, du fait que les *taiheki* sont au nombre de douze, avec le zodiaque. Mais cette forme de savoir ne lui semble pas contribuer à la compréhension de ce qu'il tente de traduire, puisque cela passe par des constructions théoriques, des systèmes et non par l'observation, et l'éprouvé.

« Toute action entreprise sans le *ki*, le désir intense qui nous prédispose, est ratée. Ce qui importe, c'est la *prédisposition*, et non la connaissance. J'ai connu des gens qui ne faisaient qu'établir des parallèles à tout ce que je disais, pour me montrer leur vaste connaissance. Si je parle des douze types de *taiheki*, ils disent qu'il existe douze signes du Zodiaque en Occident. Ce genre de réactions m'ôte toute envie de continuer le dialogue. »

Ce travail de recherche se doit cependant de sacrifier à cette tendance critiquée et critiquable d'un certain point de vue. De faire des ponts et de passer par l'analyse, donc de cliver, pour le besoin linéaire du discours, des éléments a priori non séparés. D'autant que si, comme il l'expliquait, on ne peut réduire le *ki* à la notion d'énergie, il n'empêche que la notion d'énergie en fait partie, et que le nommer permet d'appréhender au moins une dimension du *ki*. Il peut en être de même pour les *taiheki*. En explorant différents éléments liés à ces notions cela peut permettre, si ce n'est de les définir tout du moins de se familiariser avec, et pour ce faire je convoque des notions plus familières à l'univers culturel occidental, dans une recherche d'apprivoisement, de compréhension plus que d'explicitation de cette pratique autour du *ki*. Aussi peut-on risquer un parallèle entre la catégorisation en *taiheki* et, toute proportion gardée, la grille de lecture comportementale qu'utilisa la Nasa dans les années 70 pour constituer des équipes d'astronautes capables de travailler harmonieusement ensemble (car une fois confinés dans l'espace, la stratégie de la fuite était exclue...). Elle était inspirée du modèle de Process Communication (Collignon, 1994) issu des travaux du psychologue américain Taïbi Kahler lequel, en s'inspirant de concepts de l'analyse transactionnelle, constata, dans les interactions, divers « scénarios » récurrents chez les individus. Ces scénarios, sorte de schémas comportementaux récurrents, correspondaient à ce qui était supposé satisfaire chez chacun un certain type de besoins selon des stratégies acquises qu'il reproduisait. Ce qui expliquait selon Kahler pourquoi certaines interactions semblaient stimulantes et d'autres susciter démotivation, agressivité, ou autres, puisque les difficultés de communication étaient d'autant plus importantes que les individus avaient des schémas comportementaux éloignés. C'est à l'issue de ces observations qu'il proposa une classification de ces schémas en six catégories, six « types de personnalité », ayant chacune ses caractéristiques avec des points forts et des points faibles plus ou moins adaptés à une situation. Chaque personne aurait un type de base et selon sa vie, son évolution connaîtrait des phases où il développerait d'autres types, créant ainsi un agencement spécifique de ces différents types en lui. Pour réduire les difficultés de communication, il créa une méthode, la Process Communication, permettant de comprendre l'autre non par ce qu'il dit mais par sa manière de le dire, et par ses postures (épaules en avant, ou en retrait, etc.) et de

déchiffrer ainsi les messages sur différents plans (affectifs, cognitifs, etc.) sans les interpréter en transférant sa propre grille, mais en comprenant l'autre à travers ce qu'il exprime de ses besoins dans la relation. Ainsi par exemple tel « rêveur » (qui a besoin de recevoir des messages clairs), pourrait stresser si son interlocuteur utilisait comme mode de communication des messages flous, désordonnés, de « rebelle ».

Cependant si je fais ce rapprochement, c'est surtout pour rendre explicite une partie de l'approche de Noguchi. Mais cela n'éclaire qu'un aspect de la lecture holistique, bien spécifique de Noguchi. Les outils d'observation du psychologue sont issus d'attitudes, verbales, non verbales et ne prennent pas en compte le panel physiologique observé en son temps par Noguchi. Pour autant ces schémas comportementaux rappellent ce que Noguchi déduisait des différences entre pulmonaires passifs, actifs, etc. en situation de stress. En cas de feu, qui court chercher des secours, qui se porte au secours des autres, qui se fige, qui s'enfuit, etc., montrant, tout comme à sa façon Kahler, qu'il n'y a pas à attribuer une connotation positive ou négative à telle ou telle attitude, mais à la comprendre comme révélatrice d'une tendance répondant à des schémas valables dans d'autres situations. Ainsi celui qui fuit ne le fait pas contre les autres mais parce qu'il appartient à un type où la notion de reproduction de l'espèce est prépondérante, par exemple.

Avec cette forme de grille de lecture le jugement peut être suspendu par la compréhension de l'autre à travers ses besoins, nécessaires d'être satisfaits pour susciter ou accompagner telle ou telle activité qui lui convient, sans pour autant l'enfermer dans une typologie qui n'a de sens que comme repère, puisque cela évolue avec la vie.

Le parallèle entre cette forme de lecture par typologie ne peut s'étendre plus avant. D'autant que ce qui les sépare le plus provient de la démarche même, entre ce que Tsuda qualifiait de « science du particulier », jamais systématique et ce qui devient vite ici une nouvelle boîte à outils systématisés. Ainsi Tsuda expliquait-il la démarche afin de la dissocier de nos formes d'approches qui systématisent :

« Noguchi a eu (...) 12 000 élèves (...) pendant (...) dix (...) à quarante ans. Résultat : il y a 150 techniciens admis par l'Association Seitai, c'est-à-dire un peu plus de un pour cent. Peut-on exiger une telle continuité et persévérance de la part des gens qui vivent dans les pays européens ? Les Européens conçoivent et agissent à travers des systèmes. La technique *seitai* n'est pas un système : il s'agit de trouver, parmi de multiples possibilités, un seul point, une seule vitesse, un seul angle, un seul moment, une seule intensité, qui soient valables pour l'individu présent et (...) personne d'autre. Si on essaye toutes les possibilités apprises sur les documentations, cela s'appelle tripotage et non technique. Il faut qu'ils comprennent (...) la différence fondamentale (...) entre les deux états d'esprit : l'un, la systématisation, et l'autre, le réveil de l'instinct » (Tsuda, 1980, p. 47).

Mais ces notions d'observation de l'autre à travers la compréhension de ses tendances et ce que cela peut susciter comme aide à la compréhension entre personne et comme support dans la motivation des actes caractérise bien la recherche explicitée par les parents rencontrés pour cette recherche.

Ainsi pour la plupart des parents ici étudiés s'agit-il de comprendre l'autre (l'enfant ici mais toute personne dont soi-même) par le biais de ce filtre, de cette lecture, que l'on pourrait qualifier de biologique (dans le sens de logique du vivant, en mouvement, dans la vie, et soumise à certains critères physiologiques).

Pour le nouveau-né il s'agira de « doser » les apports en fonction de la connaissance qu'on a de ses tendances, comme le ferait, toute proportion gardée, un éleveur ou un jardinier mais d'une catégorie particulière, sans critère de sélection compétitif, mais des critères le plus en adéquation possible avec l'être singulier auquel ils se réfèrent, censés, en quelque sorte, pour chaque caractère, en permettre son expression. Une manière de transposer ce que Tsuda aurait pu qualifier d'écologie de l'être.

Ainsi la notion de *taiheki* introduit-il pour tous une grille de lecture en évolution, susceptible de faire la part des choses entre ce qui est l'expression d'un besoin physiologique et ce qu'on interpréterait communément comme un chantage affectif, sous l'appellation générique de « caprices » ou autres désignations désobligeantes – lesquelles attribuent à l'enfant, et ce dès sa naissance, des intentions plus proches de nos critères de référence adulte que des capacités intrinsèques à l'enfant venu au monde, sans rapport avec ce qui le motive. Plutôt que lui attribuer une intention qui serait celle du parent, ou serait intelligible à sa seule grille de lecture, il s'agit d'appréhender ce qu'est son type de réponse à ce changement dans son environnement. Une notion d'intentionnalité revisitée grâce à celle d'autonomie de la connaissance qu'explicite Varela, à sa manière à la fois très complexe et très pragmatique, comme l'évoquait son exemple du chien :

« Quand je vois un chien changer soudain de direction et venir vers moi, je lui attribue généralement l'intention de me rencontrer. La validité de cette attribution me semble moins intéressante que la tentative elle-même d'imputer une intention au chien, sur la base de ce qu'il fait. Ainsi il est difficile de rendre compte de son comportement, à moins d'observer que le chien reçoit les informations en provenance de son environnement, non comme des instructions mais comme des perturbations qu'il interprète et soumet à ses mécanismes d'équilibration interne. C'est cette propriété particulière que nous appelons autonomie. » (Varela, 1989, p. 19-20)

Ainsi avec Varela on est introduit dans une approche dynamique du vivant, proche, me semble-t-il de l'entendement qu'en formulait Tsuda, où création et incertitude se mêlent dans un système toujours en recreation selon son implication, sa relation à son contexte, dans une altération résultant de l'action, et non selon un programme que postulent ceux qui projettent le fonctionnement d'un être comme d'un ordinateur contrôlant tout selon des préétablis aux comportements humains.

C'est bien sur ces bases empiriques et philosophiques que se constitue la formation-impregnation de ces parents via ce qu'ils expérimentent au dojo pour « nourrir la vie » et, ici, en l'occurrence accompagner leur enfant.

I.2. La référence à Tsuda via leur « répertoire partagé »²⁹⁴

Il s'agit ici de donner un aperçu de leur quotidien familial sur la base de ce qui vient d'être parcouru.

Notons la difficulté à séparer ce qui est tissé au quotidien sans distinction pour ces parents : les éléments de vie ne sont pas analysés, décortiqués, séparés, tout est exprimé comme étant toujours lié. Cependant, à la lumière de certains récits et témoignages, mais aussi des écrits de Itsuo Tsuda apparaissent certains traits caractéristiques de la direction donnée à leur démarche. « Direction » plus qu'action me semble plus adéquat ici dans la mesure où ce qui les meut n'est pas toujours réalisé, réalisable même si leurs actions tendent à comprendre et suivre cette démarche qui fonde leur recherche.

²⁹⁴ « Le répertoire d'une communauté de pratique comprend des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique. Ce répertoire combine des éléments de réification et de participation et il comprend les interprétations des membres de même que les styles qui permettent d'afficher leur appartenance et leur identité. » (Wenger, 2005, p. 91)

C'est à partir de principes de base que se constitue peu à peu, dans le quotidien, la mise en place d'une organisation et de procédures pour élever l'enfant, inspirées, on l'a vu, des ouvrages et pratiques issus de l'Ecole Tsuda. Si certaines références à Itsuo Tsuda sont explicites et concrètes, ainsi, par exemple, sur le besoin d'écouter le bébé dans ses besoins d'éliminer (G/106), un certain nombre feront part également à plusieurs reprises de discussions avec Régis Soavi, cet « enseignant » auquel tous vont se référer pendant la grossesse (on en a un exemple avec Gaëlle, G/32). Le contenu de ces références explicites et implicites apparaît également en filigrane dans tous leurs entretiens. Mais lister ces références serait sans grand intérêt pour notre propos qui n'est pas de faire une recherche sur la part de ces références dans leurs discours et pratiques mais de donner à lire la spécificité de leurs démarches dans ce cadre justement de références, lequel est attesté par tous leurs entretiens.

Pour tous c'est au moment où l'enfant est embryonnaire puis dans la toute prime enfance que tout se joue. On se souvient comme Noguchi jugeait la première année primordiale²⁹⁵. Ces moments déterminés par les observations de Noguchi transmises par Tsuda correspondent pour certains aux phases décrites en leur temps par Piaget etc. « Tout se joue avant six ans », écrivait le psychologue F. Dodson ; « mon bébé comprend tout » expliquait la piagétienne A. Solther. Même si elles ne relèvent pas des mêmes points de vue il est intéressant de noter ce qui peut s'y relier mais aussi ce qui vient sur un tout autre plan interpréter le développement de l'enfant et l'écoute de son potentiel.

Les points qui parleront aux parents sont répertoriés par Tsuda, en référence à Noguchi, et repris avec plus ou moins de bonheur par ces parents « apprentis éleveurs ».

D'après les témoignages et les observations auprès des différents foyers, et après analyse des différents thèmes et catégories qui s'en dégagent, ce qui leur est commun ce sont certaines formes d'activités et des journées sans programmes préétablis mais composées la plupart du temps de jeux, sorties, de repas en famille et d'un bain chaud à heure fixe (en général), de lectures pendant la journée et avant le sommeil.

Les principes de base repérés dans les entretiens sont : au centre, à la base, une attention, une disponibilité quasi totale pour le bébé puis toujours très soutenue plus tard avec comme critère que le terrain et les actes s'y rapportant aient pour point central le tout-petit et ses besoins, dans la mesure où, autre axe en lien, sa nature ne soit pas altérée, il s'agit de la respecter et de respecter le bébé comme une personne. Même si cela suppose d'aider l'enfant à se réguler par le bain et la nutrition entre autres. Puis peu à peu de l'accompagner dans son adaptation aux rythmes familiaux et sociaux. Les parents ne laissent pas le bébé pleurer, d'ailleurs il est rare qu'il en arrive jusqu'aux pleurs pour se faire comprendre (si l'on suppose que le pleur est un des moyens de communiquer du petit). Les pleurs de l'enfant sont accueillis. (On verra ces notions d'attention au bébé plus avant).

Cela se traduit par des journées où l'enfant se lève à son heure (mais en général il semble assez synchronisé avec les parents), mange à l'heure des repas mais à son appétit (il n'est pas forcé), prend le bain chaud, une des pratiques héritées de Tsuda, en fin de journée, début de soirée, et sinon joue, fait des sorties, selon les possibles et les besoins des uns et des autres.

Les piliers de cette « éducation » sont ainsi la HNI, ou « hygiène naturelle infantile », le bain chaud, la nutrition, le jeu, *yuki*, puis plus tard la piscine des bébés nageurs, enfin, la peinture telle

²⁹⁵ « Noguchi considère que les treize mois qui suivent la naissance sont déterminants » (Tsuda, 1978, p. 66). (*Cité plus haut.*)

que pratiquée dans les Clos lieu d'Arno Stern, et l'aïkido. Le conte est aussi un des axes centraux et quotidiens dans leurs relations.

Les rythmes, activités, température du bain, menus, etc., répondent, comme on l'a compris, après analyse, à trois axes principaux qui semblent la « base » (je les cite) de leur vision de l'éducation : faire en sorte que cela (activités, nourriture, etc.) parte du bébé, préserver son intégrité, et, à cette fin, réguler son énergie.

C'est donc en suivant ces axes que je vais présenter ici leurs pratiques partagées. Après un premier aperçu de ces moments dans leurs journées.

1.2.1. Des journées sans programmes mais encadrées

Il n'y a pas de journée type, cependant ils ont bien voulu pour certains raconter leurs journées. Cela peut donner une illustration de leurs quotidiens de les résumer ici.

Au résumé des activités d'une semaine que je demandais par questionnaire interposé, Mila et Zac ont répertorié les grands axes :

« Depuis ses quatre ans, les semaines d'Oyona sont progressivement plus rythmées par certaines activités. Là ou avant il n'y avait dans le rythme hebdomadaire quasiment que la piscine et pendant une certaine période un rendez-vous Grands-petits [*espace ludique pour enfants tenu par Estelle*], s'est rajouté l'atelier d'Expression [*l'atelier de peinture inspiré d'A. Stern*] puis la poterie. Par ailleurs, le déroulement des journées se décide se construit comme avant au fur et à mesure. Avec des périodes pendant lesquelles on sort beaucoup, d'autres plus casanières. Du jeux avec les poupées, jeux de rôles, des lectures, dessins, écriture, musique, récemment découverte des dessins animés. Rien d'organisé ou de préformaté, mais rien de hasardeux non plus. »

Lectures, sorties au parc et jeux semblent les piliers des activités journalières. C'est ce qu'on lit dans le résumé que fait Morgane (745-843) d'une journée avec Colin (2 ans).

Colin saute du lit puis il se passe de 15 à 45 min avant le lavage de dents (750-753). Après, selon ses contraintes (courses ou des démarches administratives), alternent soit lecture, soit jeu soit sortie (756-761). Vers 12h30, c'est le repas avec Romain (qui rentre du travail). Vers 14h une sieste est maintenue, "suggérée" pour éviter qu'il s'endorme trop tôt et voie peu son père (776-783) ; il dort environ 2 h (784) puis ils restent à la maison.

Les jeux, c'est lire, jouer aux Play Mobil, rejouer des scènes du quotidien avec des outils ou des peluches (789-814). Vers 17h, c'est le goûter, à 19h, le bain, puis le jeu avec Romain, le coucher vers 21h30, et l'histoire. La nuit, l'histoire est plutôt inventée (alors que le jour elle est lue), ou bien c'est la répétition d'une histoire connue (832-835).

On repère ici qu'il y a bien adaptation à mesure que l'enfant grandit aux rythmes sociaux – repas et sieste fonction des horaires de travail du père –, tout en privilégiant des activités adaptées à l'âge de l'enfant.

Il n'y a pas de programme mais un ordre mouvant, expliquera Serena, selon des cycles (et sa disponibilité à elle), des besoins d'apprentissages que leur fils Leo peut manifester, et qui passe dans les jeux en général ; un fil à garder vivant, explique-t-elle (S/50-62, 89-105), et qui se fait ensemble, si l'on en juge la répétition dans son discours des « on », car il s'agit bien d'un « non-programme » partagé : « on fait ce que l'on veut à chaque moment en fait » (S/50).

« Il y a aucun programme. Après (...) il y a un certain ordre des choses (...), ce n'est pas n'importe quoi, (...) il y a des, des cycles (...). Par exemple, (là) il y a une espèce de cycle physique qui se fait pour lui, et puis, une fois qu'il a compris (...), très souvent après il a envie d'autre chose, (...)il y a des périodes qui viennent, qui après reviendront. » (S/53-62)

Son compagnon, Paolo, confirme cette absence de programme. Il expliquera que le repas du soir est en général vers 19h mais qu'il arrive qu'ils soient en retard dans la préparation des repas alors l'enfant mange des sandwiches (P/799-812). En général, tous ont leur journée rythmée par les repas et le bain chaud. Et favorisent, comme ici Paolo, les sorties. Mais Paolo et Serena ont tendance plus que d'autres à laisser le choix aux enfants.

« Il se lève quand il se lève. (...) Après il reste en pyjama. [Parfois] on dit il fait beau on va profiter mais des fois il a pas envie de sortir... Des fois on sort pas, des fois on essaie de le faire quand même sortir parce qu'il fait beau car on considère aussi que c'est bien de dépenser l'énergie et des fois dans la maison c'est pas tout à fait la même dépense qu'avec le contact avec la nature donc des fois on sollicite... (...) Je dis : "On y va, là ! (...)" on va jouer au ballon... Je lui donne quelque chose pour [qu'il se] projette dehors. » (P/363-377)

Par périodes, certains suivent leur enfant dans une activité plus soutenue, comme ce fut le cas concernant Louise : Rolland explique que les premières années ils étaient toujours dehors :

« C'est elle qui décidait pendant longtemps quand est-ce qu'elle voulait sortir. C'était assez net et on passait toutes nos journées quasiment dehors, quoi. Enfin, les premières années (...). J'avais jamais passé autant de temps dehors. Enfin, elle voulait tout le temps comme ça être dehors. Enfin surtout quand il faisait beau, quoi. Mais même l'hiver... Ca a changé ça » (R/387-391)

Pour Louise, Gaelle et Rolland, c'est le jeu qui prévaut dans la journée que Rolland raconte (Louise a environ 4 ans).

« Une journée normale elle se lève à 8 h, elle va jouer tout en étant avec nous, y a des moments où elle joue toute seule, y a des moments où on commence un jeu avec elle mais après, elle, elle reste dans le jeu, alors petit à petit y a des moments où elle joue vraiment toute seule, (...) où on sent que vraiment elle fait quelque chose toute seule, mais y a des moments intermédiaires où elle joue un peu avec nous, (...) enfin, on est juste à côté, on revient. (...) Maintenant c'est un petit peu moins vrai, mais y a eu toute une période où elle voulait jouer à cache-cache tout le temps (*nous rions*). (...) Bon, nous ça nous amuse un petit moment et puis (...) après il faut trouver une astuce (...), on lui propose d'autres jeux. (...) De toutes façons, on peut pas jouer à contrecœur. » (R/431-468)

On comprend que ce jeu est apprécié avec des limites qu'il n'arrive pas toujours à donner, d'où semble-t-il ces « astuces » qu'il cherche pour esquiver et permettre à sa fille de trouver la ressource pour jouer seule aussi. Comme je lui demande si elle accepte d'arrêter, il explique qu'elle n'est pas contente, alors soit il essaie « de trouver un peu de la ressource pour jouer encore un petit peu » soit il lui propose un autre moment ou encore de changer d'espace :

« Souvent on joue à cache-cache en haut, en bas on joue pas trop à cache-cache donc je lui dis (...) "moi je vais descendre", souvent elle veut pas rester toute seule en haut donc elle descend avec moi. Et puis en bas elle trouve autre chose à faire. »

Laura semble jouer une bonne partie de la journée avec son fils, soit qu'elle participe directement, soit qu'elle reste à ses côtés et intervienne selon sa demande, soit qu'elle vaille à ses propres occupations, tout en gardant une oreille attentive à ses appels. Ils font à l'époque des circuits de voiture. J'ai pu la voir investie comme une camarade de jeu, assez souriante. Quand Carlo rentre du travail, de ce que j'ai pu observer, ils sortent et l'enfant joue dehors avec lui.

« Francesco, par exemple, prend plaisir à ce que je m'assoie à côté de lui pendant qu'il fait son jeu, c'est tout. Que je sois là... pas que je fasse, que je sois là et que je lise, que je sois là et que je regarde quelque chose, que je sois là, comme ça, et que lui continue à jouer. D'autres fois en revanche, je fais ce que j'ai à faire, lui se concentre tout seul, il est là vingt minutes, (...) puis il m'appelle parce qu'il veut bouger quelque chose ou que [*même s'il*] y arriverait il a envie que moi j'aille là, que je lui bouge la chose et puis si tout va bien et qu'il n'a besoin de rien d'autre, je retourne faire ce que j'ai à faire à la maison (...) et lui continue seul. D'autres fois en revanche il me demande que je joue avec lui sans faire quelque chose de particulier, ou alors que l'on construise quelque chose ensemble – il aime beaucoup faire des ponts, c'est-à-dire des passages pour faire passer les voitures. (...) Il est passionné par les choses avec les roues (...) et ça c'est notre façon de jouer. (...) Un matin, on fait tant de ponts, tant de choses et d'autres fois lui part avec ses choses tout seul. Et il est là, tout seul, concentré. » (L/96-104)

Le sourire de Laura ne transparait pas ici, dans ce récit retranscrit et coupé. Je note que Laura ponctue chacune de ses observations par des sourires, qu'elle accentue quand il s'agit d'évoquer les jeux où excelle Francesco, ce qui le passionne, etc. Pour elle, comme pour d'autres parents, il n'y a pas de journée type, même si certains moments sont récurrents.

En plus du jeu, la plupart amènent leurs enfants à certaines activités, dont l'atelier de peinture (quand ils sont en âge d'y aller, soit vers quatre ans), pas un atelier pour apprendre à peindre mais un atelier qui s'inspire des ateliers créés par Arno Stern (1973) autour de l'expression.

Serena note bien comme l'activité principale est le jeu auquel elle adjoint deux pratiques « continues » auxquelles est inscrit Leo, l'atelier de peinture et la piscine :

« (...) On ne fait pas d'activités particulières (*à part*) l'atelier de peinture tous les mercredis, à la piscine le samedi, ça c'est nos activités, disons, continues, mais après nous on n'a pas une continuité d'activités, on joue, enfin, lui, il joue, là il joue aussi tout seul, après, il n'a pas envie de rester tout seul plus d'une demi-heure mais, bon (*elle sourit*), on joue ensemble, en fait, c'est ça qu'on fait. » (S/ 83-89).

L'atelier de peinture inspiré du Clos Lieu d'Arno Stern est conçu comme un terrain pour favoriser l'expression. Cette forme d'expression serait un besoin là aussi perçu comme du ressort du vivant, universel, selon Stern, lequel a fondé une théorie, après diverses observations dans différentes cultures, de la reproduction d'une certaine typologie de signes qui feraient plus référence à une sorte d'inconscient collectif (même s'il ne reprend pas la théorie jungienne c'est peut-être ce qui se rapproche le plus de sa pensée²⁹⁶). Pour lui, en quelque sorte, le tracé est un geste qui, en favorisant l'élan vital, permet d'exprimer une sorte de mémoire corporelle, cellulaire de nos stades, et contribue à notre équilibre. Par ailleurs, même s'il n'est pas réalisé dans ce but, celui d'apprendre les méthodes de la représentation picturale, les capacités à figurer des formes, sans chercher à répondre à des normes esthétiques, évoluent. A travers ces ateliers, donc, c'est tout un équilibre, un développement et une forme d'art de vivre qui est recherché.

Quant à la piscine c'est celle des bébés nageurs qui est adoptée toujours avec cette notion d'équilibre et de besoin corporel.

Pour Caterina, Filippo, Maria et Miriam les journées comprennent moins de jeu, néanmoins ne sont pas non plus programmées.

« En réalité on peut pas dire qu'il y ait, une journée type, standard. (...) En faisant par exemple l'école à la maison le samedi et la dimanche, l'activité est continue. (...) Mais si une journée il y a peu à faire on peut aussi décider d'aller faire une petite promenade quelque part. » (F/463)

Cependant elles dépendent aussi des besoins concernant l'instruction, Maria et Miriam, jeunes adolescentes, étant en âge d'être contrôlées. Miriam, on l'a vu, a d'ailleurs vécu une épreuve de contrôle académique l'année précédente les entretiens.

« En général la soirée avant on voit peut-être un programme, il y a des choses à faire, même probablement faire les courses, accompagner leur mère faire quelque chose, ça se voit ensemble. Après normalement, par exemple, Miriam est habituée à étudier une demi-heure, il y a des jours où elle le saute, on cherche à comprendre [*c'est parce qu'*] elle est prise dans un jeu particulièrement intéressant, et donc là aussi vérifier qu'est-ce qu'il y a derrière la demande (*il sourit*) – aujourd'hui je ne veux pas jouer de la flûte, peut-être que c'est "je suis en train de faire un jeu tellement intéressant et tellement vaste que j'ai besoin de poursuivre..." Pour Maria qui est plus grande, qui a plus d'autonomie, s'il y a des choses à faire à la maison, elle les fait, on le fait ensemble, après elle lit, on va en bibliothèque prendre des livres, on ramène ceux déjà lus, on parle parfois de choses qui viennent comme ça, (...) peut-être quelque chose qu'elle a entendu dire par la grand-mère, [*par des*] amies... (...) [*On en parle*] en cherchant (...) à approfondir (...). Puis on dédie une partie de la journée aux études, même s'il n'y a pas un

²⁹⁶ On peut se reporter à ce sujet d'une part à son site, d'autre part à sa bibliographie, conséquente sur le sujet.

programme, vraiment, mais Miriam a eu l'examen justement cette année et du coup le dernier mois, elle s'y est dédiée un peu plus pour faire en sorte que cette expérience ne soit pas négative. » (F/429-447)

Discussions, sorties, musique, jeu, bibliothèque, et participation aux tâches domestiques, en plus du travail lié aux études constituent le quotidien dont les programmes se redéfinissent chaque jour pour Miriam et Maria. Là encore le parent accompagne le quotidien de l'enfant.

Parmi ces journées on a pu repérer des axes, différents selon les familles, et selon les moments, sorties au parc, jeux, lectures partagées. Avec une certaine souplesse maintenue au sein d'un cadre bien présent et cependant, semble-t-il, pas rigide.

1.2.2. Observer – la situation, soi-même, l'autre – au quotidien

Un certain nombre de leurs remarques permettent de comprendre, et c'est observable sur le terrain même, dans leurs interactions au quotidien auxquelles j'ai pu assister, à quel point l'observation est une pratique commune, et plus que souhaitable pour œuvrer à tout ce qu'ils mettent en place avec l'enfant.

L'éventail de critères d'observation est vaste. Il ne s'agit pas ici d'en fournir le catalogue. Mais bien de mettre en exergue ce qui est le fonds commun de ces parents interviewés et ce qu'ils privilégient dans leurs relations avec leur enfant.

1.2.2.1. Une attention à soi et aux interactions

Il ne s'agit pas seulement d'écouter l'enfant, de savoir observer l'enfant, mais bien, comme le remarque Gaëlle de savoir « s'observer soi-même » (G/500) et de « regarder la situation » (G/501).

L'observation est une pratique partagée, en tant que telle il me semblait opportun de le noter ici même si c'est un sujet sur lequel on reviendra également dans le chapitre 3.

Une observation de soi qui est une attention concentrée afin d'assurer une certaine présence. Parce qu'il ne s'agit pas d'appliquer des recettes mais essentiellement d'offrir une attention réelle. C'est sur cette posture que Tsuda met l'accent concernant tous les aspects de l'éducation, ici sur la nutrition particulièrement.

« Entendons-nous sur le mot « bien nourrir ». Il ne s'agit pas de prendre de bonnes choses en grande quantité. Il s'agit de concentrer l'attention sur ce qu'on fait, sur ce qu'on donne, le moment de donner, la manière de le faire, et surtout l'humeur avec laquelle on le fait.

Il faut dire aussi que cette concentration doit être quelque chose de naturel qu'on peut attendre d'une mère attentive au développement de son enfant. Si elle est dispersée et perturbée, il vaut mieux ne pas insister, car on aura un résultat contraire à ce qu'on espère obtenir. » (Tsuda, 1978, p. 113)

Cela suppose un certain calme autour du repas, auquel chacun se consacre sans vaquer à d'autres activités, ni téléphone, ni musique, ni télé (la plupart ne l'ont pas). Les repas que j'ai pu prendre avec certaines familles sont somme toute des plus ordinaires, mais effectivement consacrés au repas et à des discussions, sans autres interférences, a priori.

Quand il s'agit du bébé, c'est tout le rythme aussi qui est respecté, la respiration, etc., toute une écoute et une adaptation à ses besoins (sur lesquels nous reviendrons au chapitre 2).

Ainsi, une des premières choses dont Laura me fera part durant l'entretien c'est le soin, l'attention dans chaque geste auprès du tout-petit.

« (...) Faire en sorte que le bébé soit bien, (...) donc comment le toucher, comment le changer, ce sont tous ces gestes... Ce n'est pas tant... cette parole « attention²⁹⁷ », mille fois citée (*qui*) devient un peu “chargée”, après, à dire, mais c'est l'intérêt avec lequel tu fais quelque chose, et aussi justement le fait de le changer, de le laver, de prendre soin (...). Le respect avec lequel tu le touches, tu le soulèves... J'ai lu Tsuda et j'ai toujours été marquée par cette phrase – quand tu soulèves un enfant, à l'inspiration –, il dit « la respiration d'un nouveau-né n'est pas régulière », du coup, c'est très difficile, c'est sûr, mais déjà le fait que tu te concentres et que tu cherches de sentir pour le soulever au moment juste, déjà ça c'est un très bon moyen de se rapprocher de comment soulever un enfant. A présent la phrase exacte je ne m'en souviens pas mais (...) à chaque fois que je soulevais Francesco je cherchais à le sentir, à sentir sa respiration, à pouvoir le soulever, puis (...), avec le bon sens, qu'est-ce que c'est s'approcher doucement, le toucher doucement, écouter (...). » (L/132-148)

Notons au passage qu'on est très loin du modèle que j'ai pu observer en crèche durant trois semaines, soit trente repas (déjeuner et goûter). Dans la section des petits (ils avaient entre 6 mois et environ 12 mois, avant la marche), les deux personnes habilitées à les nourrir, les puéricultrices, se tenaient chacune en face d'un enfant. La moitié du temps, pendant qu'elles proposaient la cuillère à l'enfant assis en face sur un transat, qu'elles l'empêchaient de tenir la cuillère (afin de ne pas salir), elles parlaient entre elles des courses, du travail, de différents sujets les concernant. Et, entre deux sujets, elles réagissaient avec beaucoup d'emphase aux essais de l'enfant soit à cesser de manger, insistant mais sans forcer cependant pour qu'il continue, soit à ses manifestations d'impatience, et félicitant le « bien manger » lié à la quantité, si le petit finissait le repas. Attendaient agglutinés derrière la paroi de verre les séparant les huit autres enfants dont certains manifestaient leur impatience en donnant des coups. Si l'auxiliaire de vie restée avec eux devait veiller au grain, il n'empêche que ces sollicitations poussaient les auxiliaires en puériculture à tancer les petits qui les pressaient et à accélérer quelque peu le repas en cours pour chacun. Une ambiance caractérisée donc par une certaine forme de tension, plus manifeste à ce moment vu le dispositif, mais néanmoins caractéristique de ce lieu, avec nourrissage en série. La cadence pouvait tout de même fluctuer pour certains plus lents que d'autres mais le timing restait serré. Et le regard très appuyé de l'enfant sur la puéricultrice ou sur la nourriture était peu soutenu par l'adulte, occupée par les diverses sollicitations interférant (discussion et appels des autres enfants dans l'attente).

Le parent témoin ici favorise plutôt le calme, et la relation familiale (les repas se prennent tous ensemble sauf si le père travaille). Avec une écoute et une observation concentrée pendant ce moment. Une attention à « l'ambiance » au moment des repas dont Françoise Dolto comme Hubert Montagner relevaient l'importance. F. Dolto exprime bien en effet en quoi le sevrage n'est pas une étape physiologique mais psychologique importante :

« si l'enfant a besoin d'une nourriture adéquate, reçue au rythme qui lui convient, il a besoin aussi (...) d'un climat affectif harmonieux : les moments consacrés à la nourriture sont les moments les plus importants des rapports de l'enfant avec la mère, parce que ce sont pour lui des moments de satisfaction organique. Si la mère est anxieuse, pressée (...), il boit l'angoisse avec le lait. » (Dolto, 1994, p. 109-111).

Un constat similaire à celui que faisait Montagner (2012), à partir des vidéos qu'il réalisa sur la relation mère-bébé, ses entretiens avec les parents et les analyses d'urine effectuées lors de ses années d'études en crèche.

Les « détails » durant ces moments de repas, et ce qui fait sens, parmi les signes, cette forme de sémiotique corporelle, demandent une forme d'attention flottante à la relation. Des moments de leurs entretiens permettent de repérer certains de ces éléments observés au quotidien. Ainsi pour Gaelle et Louise :

²⁹⁷ En référence à Tsuda, la notion d'attention dans les dojos est très présente. De l'ordre de cette « attention concentrée » ou « pleine conscience » dont parle Tich Nhat Hanh.

« Quand le bébé sort, ça aussi, on en tient compte, est-ce qu'il a envie de sortir, quand est-ce qu'on rentre, est-ce qu'il a chaud, pas trop chaud, est-ce que y a trop de lumière, y a vraiment beaucoup de choses en fait, c'est pas du tout monotone (...). Après ça change (...) tout le temps parce qu'elle grandit tout le temps en fait (*rire*), c'est ça ! Donc elle fait des nouvelles choses. (...) Les périodes hautes, périodes basses au début ça alterne rapidement, en fait, deux, trois jours, et c'est assez spectaculaire parfois, (...) on a eu toute une période où c'était difficile, elle était facilement à crier au lieu de parler, un peu speed, à pas trop dormir, pas trop manger, c'est dur à vivre, et puis quand c'est passé, ou quand ça arrive au summum, des fois on n'arrive pas à réguler, et ça monte, ça monte, eh bien on se dit "ah, ouais, c'était une période haute", bon, et puis après, *fff*, câline, à dormir, à manger, donc, ça aussi, ça rythme la vie du bébé, la nôtre, et (...) sûrement que ça s'étire au cours de la croissance et (*des*) changements, puisque c'est associé aux changements en fait, en période haute l'enfant il apprend de nouvelles choses, et sûrement que quand elle va grandir ça va être moins resserré, ces nouveaux apprentissages entre 0 et 3 ans, tout ce qu'ils apprennent, c'est monstrueux : au niveau du langage, au niveau de la motricité, de tout ce qu'ils ont à découvrir autour d'eux, c'est incroyable, après je pense que ça ralentit (...) » (G/183-207)

Cet extrait énumère ce qui doit être pris en compte au quotidien : anticiper sur les besoins physiologiques par rapport à la température et à sa régulation spécifique de bébé (le couvrir ou non, le sortir ou non, selon), les rythmes des sorties en fonction du sien, la régulation au niveau de la nourriture, du sommeil, des contacts physiques, etc., le tout dans une cadence très rapide au début où les phases dites « période haute, période basse » alternent rapidement, ces phases s'espaçant de plus en plus à mesure que l'on grandit et que les découvertes, donc les changements (moment de période haute) sont moins fréquents.

Il est à noter que la prise en compte de ces fluctuations se fait sur un plan physiologique et non moral : le tout-petit n'est pas jugé comme faisant des caprices mais perçu comme exprimant des besoins – attention, nutrition, régulation d'énergie... Selon des « périodes » (ou « cycles »), notion issues des observations de Noguchi, formalisées par Tsuda. Si les parents se doivent d'observer attentivement certaines manifestations de l'enfant (verbales ou non verbales) c'est pour réussir à anticiper et l'accompagner au mieux, en relation avec ces phases aussi. Ainsi la nervosité du bébé peut être signe d'un besoin de diminution.

« Les parents attentifs sentent qu'il y a un cycle qui revient régulièrement pendant lequel le bébé devient nerveux à cause de l'excès nutritif, ou il tombe malade pour récupérer l'équilibre perdu. Le besoin de diminution se répète avec un rythme régulier et le bébé le sait très bien. La vraie nutrition se fait, non pas en donnant plus, mais en donnant moins. Au Japon, plusieurs parents ont constaté avec surprise que le poids du bébé augmentait pendant la période où justement le bébé perdait l'appétit. » (Tsuda, 1978, p. 124)

A côté de l'observation du comportement (comme ici la nervosité), les parents auront des informations à travers la qualité de la peau, les intonations de ses appels, ses mouvements... :

« Il n'est pas aisé de juger cette plénitude uniquement sur la mine ou la vigueur du bébé, mais il suffira de tâter l'élasticité des cuisses intérieures. Si celles-ci sont flasques, la nutrition est mauvaise, insuffisante ou mal équilibrée. D'autres critères : lorsque la nutrition est bonne, la peau est lisse et souple. Lorsqu'il y a un excès nutritif, le cri du bébé devient strident, ses mouvements, alourdis. Si on continue à le nourrir, la peau s'épaissit et devient rêche. Quand on la pince, la chair vient avec elle. Si cet état de choses continue, il s'enrhume, surtout pendant le sommeil. » (Tsuda, *ibid.*, p. 124)

1.2.2.2. Une adaptation aux rythmes du bébé dans une écoute sensible

Une des conditions préalables à ce choix d'éducation, c'est que le tout-petit n'est pas censé s'adapter à un monde social aux temporalités et codes de bonne conduite suivant d'autres règles que son organisme.

Le tout premier apprentissage pour les parents du rythme propre au bébé se fait avec la HNI, ou hygiène naturelle infantile (Bauer, 2006), à savoir de comprendre les signes annonciateurs chez le petit de la miction et de la défécation afin de pouvoir lui proposer d'évacuer à l'air libre. Cette pratique reste très peu diffusée dans notre société, alors qu'elle semble courante dans d'autres. Ainsi, par exemple, relevait H. Stork (1999, p.134) concernant cette compétence de la mère indienne à « pressentir un besoin sphinctérien chez l'enfant » :

« Le petit ne porte jamais de couches ; il apprend à maîtriser ses sphincters à son rythme, sans qu'aucune crainte de la part de l'adulte s'exerce sur lui. Il faut d'abord remarquer un curieux phénomène. En dépit du fait que les mères indiennes entretiennent avec leurs nourrissons une étroite proximité, de jour comme de nuit, elles sont rarement mouillées par ce dernier ; elles savent pressentir un besoin sphinctérien chez l'enfant. »

Cette pratique corporelle s'avère ici un art d'attention et d'intuition (sur lequel nous reviendrons) qui développe la communication entre parent et enfant à un degré très intense, comme en attestent les témoignages.

Par ailleurs, il semblerait, d'après les études relevées par H. Stork, que cela contribue à une meilleure autorégulation des sphincters, « les problèmes d'énurésie fréquents en Occident [*étant*] exceptionnels en Inde traditionnelle ».

Ainsi ces parents associent-ils leur relation à leur enfant à un art. (C'est peut-être une de leurs spécificités que de voir dans tout acte généralement banalisé un moment réfléchi.) Un art qui se constitue dans ce quotidien d'interactions, ces « micro rituels » (j'emprunte ce terme à Wulf) auxquels ils accordent toute leur attention.

Ainsi par exemple en ce qui concerne le microrituel du lever, et du portage du bébé (qui est bien ressenti là, comme le disait Winnicott, comme un geste demandant une expertise). Un portage à mi-chemin entre habitude, passage symbolique de “un” à “deux”, et mise en acte de la reconnaissance de l'autre.

C'est l'adulte qui accompagne autant que faire se peut ce qui est perçu comme intrinsèquement nécessaire au développement de la personne. Et ce, toujours en accord avec l'expérience de Noguchi reformulée par Tsuda. En ayant aussi conscience que l'on peut confondre en tant qu'adulte ses propres besoins et ceux de l'enfant. Au risque, formulera Tsuda, d'occasionner des chocs dont les effets se feront sentir plus tard (voire un mois après), déjouant la possibilité de compréhension pour le parent (ce qui va faire naître certains doutes, que l'on voit apparaître lors des dialogues) :

« Lui faire faire des dépenses physiques, le sortir en promenade, c'est en principe un bon moyen d'assurer la consommation d'énergie. Cependant, il n'est pas aisé de demander une bonne compréhension en la matière aux adultes qui confondent souvent leur sensation de fatigue avec celle du bébé. Ils peuvent croire bien faire tout en lui faisant du tort. Il y a des moments où il faut le sortir, il y en a d'autres où il faut assurer la dépense physique à l'intérieur de la maison. (...) Quelquefois, [*œ*] qui convient aux adultes peut occasionner un choc trop brutal au bébé dont les effets se manifestent seulement un mois après. En un mois, nous oublions ce que nous lui avons fait et nous nous affolons de ce qui se passe sur le moment. » (Tsuda, *ibid.*, p. 125)

Si tous sont unanimes sur le fait qu'il est nécessaire de suivre entièrement le rythme du bébé, peu à peu l'enfant va s'adapter au rythme familial, dans un progressif apprentissage de l'autre, comme l'explique Mila :

« Ce point de départ (...) voilà, on souhaite que l'enfant puisse grandir librement... et à partir de là, c'est pas n'importe comment et c'est pas n'importe quoi... C'est pas comme il veut, l'enfant, au détriment de l'ensemble. Y'a une forme d'adaptation (...), de vie en commun... Enfin, l'apprentissage du fait qu'on n'est pas tout seul (...). On peut être au service de, surtout quand l'enfant est très petit, (...) c'est encore plus fort : l'enfant, bon, il a vraiment son rythme qui, là, peut être complètement décalé à certains moments, etc., et les parents se mettent vraiment complètement au service du bébé (...), voilà, dans un premier temps, il va peut-être être complètement décalé ; on fait avec, et puis c'est tout. Mais au fur et à mesure qu'il grandit, l'enfant est aussi plus capable d'attendre cinq minutes avant de manger (*elle sourit*). Et puis au fur et à mesure, un quart d'heure, une demi-heure, enfin... Et de participer au rythme familial. » (M/82-92)

Ainsi le quotidien forme-t-il non parce qu'il enveloppe seulement (Bégout, 2005), comme un moule, peut-être un cadre, mais il donne forme également, en ce qu'il révèle à chaque instant. C'est dans ces moments à la fois micro et répétés que se révèle le « prendre soin de », dans un échange, un accompagnement permanents. Exemples du tout-petit auquel le parent s'adresse pendant qu'il

l'habille ou le déshabille, et qui, dès les premiers jours, participe à chacun des gestes, en sorte que l'action est menée conjointement, dans le respect du rythme et de la respiration des deux protagonistes, enfant et parent. Ainsi également du moment du repas, et ce dialogue imperceptible à travers les expressions, ou autres signes d'échange, ou encore de l'attention sur le regard et sur les mouvements très légers du corps du bébé qui, par un élan dans un sens où l'autre, conduit la personne qui le porte vers l'espace où il veut se situer. Cette attention permettra à l'adulte de déterminer quand le bébé veut sortir de sa pièce pour découvrir le monde (vers 5-6 mois) par exemple.

Dans leur récit de leur vie de parents, l'informel est pris en compte de manière formelle, à tous les moments du quotidien. C'est que si le langage, c'est le corps – un corps « mondain » (Andrieu, 2010) –, tout ce que le corps produit sera traduisible, à commencer par les selles qui vont indiquer la capacité du bébé à ingérer tel ou tel aliment par exemple. Concernant ces « besoins naturels » c'est dès les premiers jours que les parents apprennent (avec plus ou moins de bonheur, certains y renoncent) à se laisser guider par les mouvements et les sons émis par leur enfant qui sont distincts selon ses besoins (uriner, manger, dormir, etc.). Ainsi, quand le signe est perçu, le parent permet à l'enfant d'uriner hors la couche, tous les jours, au moins dix fois par jour au début, ce qui contribue à son confort²⁹⁸.

I.2.3. « Rencontrer » l'enfant respecté dans « son intégrité »

De même que Gaelle accole le terme « la base » à « écouter », elle emploiera ce même terme pour signifier que « la base », c'est que ça vienne de l'enfant – donc il s'agit de découvrir qui il est dans la mesure du possible, pour ne pas le « dénaturer ». Et l'accueillir ainsi tel qu'il est. On n'est pas loin de ce que préconisait la psychanalyste jungienne A. Solter, à savoir recevoir l'enfant comme on accueillerait un invité, conseillait-elle, auquel on demanderait quelles sont ses préférences, etc. ; recevoir un invité et apprendre à le connaître.

Voire, tout simplement, donner lieu à une « rencontre », au sens que revêt la rencontre non pas au sens commun de communication, mais de reconnaissance de deux singularités, dans cette acception philosophique d'événement rare, supposant à travers l'implication de deux consciences l'émergence de ce qui peut s'épanouir par elle. Une relation qui prenne en compte « l'humain », dans ce que suppose la formule d'E. Lévinas : « L'humain ne s'offre que dans une relation qui n'est pas un pouvoir. » (Levinas, 1998, p. 22)

I.2.3.1. Accueillir l'autre et ses spécificités

Le bébé serait en quelque sorte le chef d'orchestre explique Tsuda en citant le témoignage de Régis, racontant la sortie du bain de sa fille Morgane :

« Dans son expérience [*il parle de R.*], il y a des choses qu'aucun robot (...) ne pourra faire. C'est la fusion de sensibilité qui fait réagir les trois êtres comme s'ils étaient un seul (...). Une orchestration parfaite dont le chef est le bébé » [Tsuda, 1983, p. 145].

²⁹⁸ Cela peut rappeler ce que narre Konrad Lorenz concernant son étude des oies : les petits l'ayant pris pour leur mère, car il fut la première personne présente à l'éclosion de leurs œufs, ils le suivaient partout et pendant la nuit (ils dormaient dans leur chambre) ils pépiaient d'une certaine manière et lui leur répondait par un cri particulier (il peut ainsi selon mon souvenir repérer une sorte de typologie des cris selon qu'il s'agit d'un besoin d'être rassuré, de manger, etc., et pourra leur répondre en relation avec ces besoins. Il s'agit de ce que l'on répertorie sous la notion « d'empreinte ». Lorenz K. (1968), *Il parlait avec les mammifères, les oiseaux et les poissons*, Paris, Flammarion.

Romain revient sur cette notion à mi-parcours de son entretien et insiste bien sur le fait qu'il aurait dû commencer par ça, cette notion que l'enfant est au centre.

Car être centré sur le bébé, cela passe avant tout par un ensemble d'attentions à ce que l'univers de ce bébé, avec tout ce qui le traverse au niveau des sens, soit respecté.

Ainsi, par exemple, lever un bébé très vite et sans le prévenir provoque en lui des tensions. Pour ce simple geste de toucher et porter un bébé, les parents qui témoignent ici expliquent (on vient de l'aborder avec Laura) comment ils observent la respiration de l'enfant, autre que la leur, et tentent, avant de le prendre dans leur bras d'entrer dans son rythme afin qu'il ne soit pas gêné. Comme par une sorte d'empathie développée au niveau physique, ils accompagnent l'autre dans une sorte de fusion (qui ne soit pas confusion). Ils se réfèrent aux explications de Tsuda qui préconise d'agir au moment de l'intermission respiratoire, c'est-à-dire l'instant très court entre la fin de l'expiration et le début de l'inspiration. C'est à cet instant, quand le bébé finit son inspiration qu'il s'agit de le saisir. Leur pratique de l'aïkido et du *keatsugen undo* favorise cette compréhension du contact dans la fusion des sensibilités et dans la recherche du « non-faire »²⁹⁹.

Etre vigilant quant à cette ambiance, quant aux rythmes, à prévenir le bébé des gestes et à la porter en coordonnant sa respiration sur la sienne, etc., semblent tout autant d'actions d'autant plus essentielles que l'écoute ou non de la « vitesse biologique » du bébé aurait des répercussions sur l'équilibre de la personne. Les perturbations de cette vitesse pourraient en effet, selon Noguchi, occasionner des craintes qui, inscrites dans l'inconscient, seraient susceptibles d'inhiber la personne.

« Des bruits de pas, des exclamations du genre : « Oh, que tu es mignon ! coucou, coucou, etc. », sont autant de sons qui bousculent le petit être qui n'y comprend rien. La méthode de Noguchi est très stricte pour éviter toute bousculade au bébé, car le premier langage qu'on comprend au début de la vie, c'est la vitesse. Tout changement brusque du son, de la lumière, de la température, du mouvement, etc., perturbe la vitesse biologique chez le bébé et imprime la peur dans son inconscient. Il en résulte que l'individu, une fois grandi, vivra dans un climat de méfiance et de crainte, sans oser entreprendre quoi que ce soit de sa propre initiative. Il est donc essentiel d'assurer la vitesse biologique ou l'élan vital pendant les premiers mois de la naissance. Plus tard, au cours des treize premiers mois, on pourra y ajouter d'autres éléments comme les couleurs, les formes, etc., pour l'éducation subconsciente. » (Tsuda, *ibid.*, p. 96)

La plupart rappellent à quel point il y a un fond, une sensibilité à préserver. Ainsi le formule Rolland, en référence à Tsuda, en expliquant ce qu'il comprend de son rôle de parent :

« [Tsuda] parle d'éduquer, enfin, d'éduquer, d'éduquer à la sensibilité, ou de pas déformer la sensibilité, du moins de l'enfant – mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses aussi par rapport au réveil du corps (...). La pratique du mouvement régénérateur, (...) si on voulait la résumer, en fait (...) il emploie l'image (...) quand le ballon est bien gonflé, en gros, même s'il y a des difficultés, on les traverse. (...) Il dit qu'un enfant qui n'est pas

²⁹⁹ Il est possible que, comme le boucher de Tchouang-tseu, le parent au bout de centaines de ces micro rituels répétés, ne voit plus le bébé mais son *ki*. L'histoire du boucher raconté par ce penseur taoïste du IV^e s. avant J.-C. symbolise une des démarches recherchées dans le « non-faire ». Le boucher œuvre avec un tel art pour dépecer un bœuf qu'il en émane une musique. Le prince (auprès duquel il sert) s'en étonne. Le boucher répond comment il est passé d'une technique – au début, dit-il, il ne voyait que le bœuf – à un art – au bout de trois ans il ne voyait plus l'animal. Un art inspiré du Tao : « J'aime le Tao et ainsi je progresse dans mon art », est le début de sa réponse à son prince. Ainsi quand « un boucher ordinaire use un couteau par mois parce qu'il le brise sur les os », lui se sert du même couteau depuis dix-neuf ans parce qu'il « sait enfoncer le tranchant très mince « dans les interstices entre les jointures des os ». (Tchouang-tseu, 1969, pp. 46-47). Le commentaire de F. Jullien (2005), dont la traduction est moins « froide » et intellectualisée, plus conçue comme une recherche éclairée par le *tao*, permet de saisir en quoi « quand le boucher dit qu'il est attaché au *tao* et non (...) à la technique », il se réfère et au fonctionnement des choses et à la manière d'opérer. A une procédure. « C'est parce que le *tao* ne quitte pas le sens d'avènement naturel propre aux processus qu'il s'oppose ici à l'art ou à la technique qui, pour Zhuangzi [Tchouang-tseu], sont ce qui "lie", fait peser une contrainte et, par sa routine, asservit (...) ; au contraire suivre le *tao* naturel permet au boucher, à la fin de l'épisode, de se relever à l'aise (...) ». Quant à sa perception du bœuf, elle passe de celle d'objet perçu (à travers une connaissance extérieure, technique) à un « partenaire » commente F. Jullien, avec lequel il n'y a plus besoin de voir mais qui est rencontré à force d'une compréhension non pas intellectualisée mais de l'intérieur du mouvement (Jullien, 2005, pp. 90-93). Cette lecture à portée initiatique fait aussi partie des références de certains des parents témoins ici, un éclairage sur le « non-faire », comme on aura l'occasion d'y revenir.

maltraité, (...) cette force-là, il l'a, c'est-à-dire, il arrive à savoir ce dont il a besoin... Et arriver à préserver cette, je sais pas trop comment parler d'énergie, mais cette... (...)

- CC : L'équilibre aussi ?

- R : Cet équilibre, c'est ça, notre rôle ça serait de lui permettre de garder cet équilibre. » (R/563-577)

Tous reviennent ainsi à ces bases concernant les notions de régulation, de sensibilité préservée.

Quand elle s'interroge sur la « censure » qu'elle exerce en limitant les territoires d'exploration de sa fille, Gaelle révèle des valeurs essentielles. A savoir ce qui est sa direction, que son enfant puisse développer ses propres capacités, en étant protégée du monde extérieur, même si ce dernier élément provoque un conflit intérieur (apparemment tel n'était pas son but », G/372).

Il est essentiel de « garder son intégrité (372) donc protéger sa fille pour qu'elle ne se fasse « bouffer » (373) : « un bébé a vite fait de se blinder » (374), sachant que ce qui ne vient pas d'elle pourrait la « limiter dans son développement » (376).

1.2.3.2. Une nécessaire validation de l'enfant suivi dans ses transformations

A différents moments, les parents, ici Gaelle, font état de ce que Tsuda observe dans son œuvre, le changement permanent du bébé, très rapide aux premiers jours et à un rythme un peu plus lent après, dans la mesure où chaque jour il est dans un apprentissage toujours renouvelé. Alors alternent, comme le dit Gaelle, routines et remises en question. Elle aborde la question comme un besoin permanent de réactualiser sa vision qu'elle a de l'enfant dans la mesure où il change en permanence : « Après, les signes changent et ce n'est pas toujours évident de se mettre à la page ». (G/163). Concomitamment à l'attention dont ils témoignent à l'égard de leurs enfants prévaut toujours cette notion selon laquelle c'est l'enfant qui est déterminant, son potentiel, ses besoins. D'où cette attention, afin d'être au mieux à son écoute (ce que l'on verra en chapitre 2).

Caterina en fait état concernant par exemple la nutrition. Quels que soient les besoins nutritifs supposés de l'individu «X», et ce que les croyances véhiculent (surtout en Italie rappellera-t-elle), l'enfant est respecté dans ce qu'il perçoit de ses besoins du moment, puisque c'est ce moment avec son besoin physiologique de l'instant – et non le menu réalisé selon un savoir concernant son menu idéal – qui prime pour lui, et ce, depuis son plus jeune âge. Comprenant et respectant les modifications des goûts et des besoins de ses filles (un même aliment apprécié la veille ne le sera plus le lendemain ou tel autre mangé en grandes quantités).

« J'ai expérimenté ce que Tsuda propose dans ses livres à propos du sevrage, de l'éducation alimentaire, mais aussi, pour après, il y a des moments où ils mangent énormément ou alors ne mangent QUE des gâteaux, ou (...) que de la sauce tomate, et en général tu entends les mères dire "Ah, elle ne mange que ça !" Evidemment, il en a besoin. Eventuellement tu proposes des choses, mais dans le respect de ce qui vient de quand elles sont petites, en réalité, de l'éducation alimentaire qu'on leur a donné, dans le fait de leur faire goûter les petites quantités de nourriture, depuis le tout début, et de voir quelle est leur réaction, quand elles sont bébé, de contrôler le caca, si elles ont bien digéré ou non, et après, sur le long terme (...) Il y a eu des fois où Maria m'a dit "ça, ça ne me plaît pas !", alors qu'elle l'avait mangé deux jours auparavant... Mais évidemment, à ce moment-là, elle ne voulait absolument pas en entendre parler (...) parce que, pour elle, ce jour-là, c'est l'unique jour, et, même si j'ai préparé une chose très bonne, je ne vais pas être là à lui dire "Non, maintenant, tu le manges quand même !" » (C/120-137)

La notion sociale d'honneur à faire au repas, et le poids souvent psychologique que supposerait un refus du bon plat fait par maman sont invalidés du fait de la confiance que Caterina accorde à ce qui serait de l'ordre du baromètre biologique de l'enfant en relation avec ses besoins énergétiques du jour.

Le « modèle » hérité d'une longue tradition familiale n'est pas appliqué. De même, les écrits de Tsuda, qui pourraient être perçus comme un modèle, sont sources d'inspiration mais pas de prescription, d'une méthode à appliquer. C'est le cas par exemple pour le bain : il doit être compris

par l'enfant, validé, incorporé pour être vécu comme valable pour lui. Ce bain, qui, comme on le reverra (chap. 2) est un épisode, un « événement », en ce qu'il permet une relecture sur plusieurs niveaux de leur posture. Gaëlle explique que si Louise « le sent pas comme "étant précieux pour réguler son énergie" (...), c'est pas bon » (G/326-329).

Il en serait de même pour aller dormir, idéalement : « Je me dis que l'idée c'est qu'elle trouve le plaisir qu'il y a à s'endormir, quand on en a besoin. » (G/459)

Cette manière de veiller, en quelque sorte, à travers leur attention concentrée, à satisfaire les besoins, qui évoluent, de l'enfant fait écho à ce que C. Dolto-Tolitch mettait en valeur dans l'usage de l'haptonomie et de ses prolongements dans la relation à l'enfant grandissant.

« Le portage lui fait découvrir l'autonomie grâce à la sécurité qu'il lui procure. Au fond, la question à se poser devant chaque enfant est : "de quoi a-t-il besoin au stade où il en est, et avec les capacités et la personnalité qui sont les siennes pour se sentir à la fois en sécurité affective et autonome" ? Chaque étape du développement psychomoteur invite les éducateurs à remettre leurs habitudes en question, sinon les progrès de l'enfant ne recevant pas l'écho souhaitable, il ne les intègre pas optimalement. (...) Si une acquisition passe inaperçue, si elle n'apporte pas de modification adéquate de l'entourage, elle peut constituer pour l'enfant une perte de qualité de vie, et non une amélioration. Par exemple : l'enfant qui découvre la marche à quatre pattes et que du coup on saisit sous les bras comme un paquet pour le prendre sur les genoux. [*Il s'agit*] d'essayer en l'observant bien de découvrir quels sont ses besoins et ses aspirations. Tel nourrisson très moteur aura besoin de savoir se redresser sur ses bras et de se déplacer très précocement. Un autre plus sur la maîtrise de soi... » (Dolto-Tolitch, op. cit.)

Il s'agit à la fois de comprendre comment satisfaire les besoins de l'enfant selon ses tendances et son stade, identifiés, à la fois de le respecter dans cette évolution et l'accompagner en connaissance de cause, en veillant à ne pas l'objectiver ni lui faire sauter des étapes de son développement auquel cas il n'intégrerait pas ce dont il a besoin. On retrouve dans les observations de cette pédiatre des appréciations similaires du besoin de respect de l'intégrité de l'enfant comme base de son accueil.

1.2.3.3. Respecter, ne pas altérer l'enfant et ses besoins

Ce centrage sur l'enfant favoriserait la possibilité de l'observer au mieux et par le fait de respecter ses besoins, ne pas les altérer, y répondre pour ne pas « endommager » ce qui ressort de sa nature, accompagner sa tendance sans en rajouter, tout un jeu subtil au jour le jour que les parents témoins passent leur temps à tenter de réguler.

Ne pas gâcher cette « nature » serait donc une des dimensions de leurs choix éducatifs, avec la « peur que ce soit déformé par les adultes », exprimera Gaëlle (G/784). Ne pas « endommager », conserver l'intégrité, en quelque sorte.

Il peut s'agir d'une crainte, celle de passer à côté de l'autre dans sa particularité, sa différence, ses capacités vitales avec la disparition de l'une d'elles, « naturelle » qui plus est, son « intégrité ».

Ainsi en est-il de la capacité du bébé de prévenir pour la miction, à condition d'y être attentif le premier mois, car, après, les signes de demande s'estompent, explique Gaëlle, et l'enfant va s'adapter à autre chose.

« Je ne connais pas précisément ce qu'on appelle l'hygiène naturelle infantile mais y a d'autres personnes (...) qui ont essayé ça, et ça marche. (...) L'idée n'est pas de se dire "ah ma fille est propre, super (...), c'est exceptionnel". C'est pas ça, c'est que c'est dommage de ne pas l'écouter ça, vraiment dommage en fait parce que c'est vrai qu'elle prévient, après [*l'enfant*] ne prévient plus, (...) si on continue notre vie comme d'habitude. Après, c'est pas grave, on n'est pas traumatisé, mais il arrête de prévenir, ça sert à rien. » (G/119-126)

On l'entend bien, cela peut être « dommage », endommager, dommageable... Mais ce n'est pas non plus une sinécure, cela peut faire penser à un réapprentissage de l'homme « domestique » à des fonctions « naturelles », comme il en est pour réadapter un animal recueilli à son environnement d'origine.

Cet apprentissage de la HNI n'est cependant pas toujours évident et plus ou moins réalisable, rappelle Gaelle – « Il y a des gens (...) qui sont convaincus que c'est bien mais qui le vivent moins bien, moi je l'ai bien vécu... » (G/130) –, selon les parents.

Cette crainte quant à l'altération se joue aussi par exemple dans les dialogues et les questions très fondamentales de l'enfant, explique Gaelle, telles que « comment on fait les bébés » ; « tu as perdu ton sexe ? » ; « c'est quoi la mort »... Gaelle ne veut pas « en dire plus que ce qu'elle a besoin » (G/655). Cet « en dire plus » est un leitmotiv chez Gaelle en ce qui concerne Louise ; cela correspond à son souci de ne pas vouloir « lui charger la tête » (G/656), lequel est une de ses priorités étant donné la tendance de sa fille (correspondant à un certain *taibeki*) : « Louise elle a de l'énergie qui monte à la tête facilement » (673). Aussi pour ne pas « travailler encore plus sa tête » (788), Gaelle en dit le moins possible pour répondre à ses questions (684), sachant que de toutes façons Louise reviendrait à la charge si elle n'était pas satisfaite, et donc choisit de ne répondre qu'en cas de nécessité avérée (mais sans tabou). Surtout ne pas la « stimuler » (613).

« (...) quand elle [y] revenait, bien sûr j'accueillais sa question et j'y répondais mais je préférais qu'elle y revienne d'elle-même, sentir que c'était vraiment un besoin » (G/684).

« (...) faut pas non plus trop lui charger la tête, c'est ça, enfin, si ça vient d'elle, ok, pour répondre à ses questions, surtout pas de tabou, mais je ne veux pas non plus lui charger la tête, s'il y a des trucs qu'elle peut pas comprendre, faut pas y aller trop vite. » (G/581-584)

« Moi ce que j'aimerais c'est pas stimuler trop ces questions-là [*il s'agit ici de la mort*], (...) ça fait un peu [*précoc*], en tout cas je vais pas la stimuler pour qu'elle sache plein de trucs. » (G/613)

D'autres parents témoignent de ce souci de ne pas favoriser trop la « tendance » déjà forte de l'enfant, afin que cela ne devienne pas une déformation et d'ouvrir sur d'autres possibles. Ce n'est pas toujours dit en entretien, mais repérable dans leurs quotidiens. Romain (on y reviendra), y fera allusion également.

I.2.4. Réguler

A plusieurs reprises dans les entretiens ces parents utilisent cette notion de chercher à « réguler », ou encore, ici, Gaelle parlera-t-elle de « trouver l'équilibre » : si l'enfant est agité par exemple, et cela est perçu comme un besoin de dépenser son énergie, la sortie, le bain chaud, la « diminution » (au niveau alimentaire) seront des régulateurs potentiels (G/170-172).

I.2.4.1. La nutrition, un art qui relève de l'être

La manière de concevoir l'alimentation de l'enfant, et particulièrement du nourrisson, est très différente de celle partagée dans notre société. Aussi les parents y font-ils référence, plus pour noter l'importance qu'ils y accordent, et, le cas échéant, les difficultés qu'ils ont pu rencontrer, que pour expliquer de quoi il s'agit, et ce qui est préconisé et vécu.

Je vais donc partir de ce qui pour eux fait référence, essentiellement ce qui est commenté dans les livres de Tsuda, pour introduire un des axes fondamentaux de cette démarche éducative.

Déjà, en premier lieu, le protocole pour le sevrage est très détaillé. Mon propos n'est pas ici de raconter de manière exhaustive ce que cela suppose, mais de fournir des indications existantes. Vers trois mois, est introduit un premier aliment, autre que le lait maternel, à savoir le jaune d'œuf, au départ une goutte, puis une cuillerée. A l'encontre des habitudes et des régimes conseillés dans les manuels de puériculture classique, faisant mention de purées, ou de compotes, ce sont des protéines en très petites quantités qui sont conseillées. Le bébé sucera des petits morceaux de viande

également. Puis peu à peu seront adjoints légumes (pas de racines), fruits, en ayant soin de ne pas mélanger les nouveaux apports, de les réaliser l'un après l'autre, afin de contrôler dans les selles leur digestion (ou non).

De ce que j'ai pu entendre de manière informelle, tous se conforment, bon an mal an, aux indications, relayées par Régis (qui, avec sa pratique et ses trois enfants, a pu affiner l'expérience).

Certains, comme Rolland, Morgane, Romain, évoquent une recherche intuitive pour proposer ce qui va convenir au bébé. Morgane raconte comment elle anticipe sur les courses pour la semaine et qu'en général la nourriture qu'elle prépare convient à son enfant.

Dans cet équilibre à observer et guider que conditionnent bains, sommeil et nutrition, comme le remarque Romain, chacun de ces éléments interagissant sur les autres³⁰⁰, Rolland explique ses difficultés, le besoin d'intuition pour lui d'anticiper sur les besoins de l'enfant n'étant pas toujours faciles à envisager. Même si ses appréhensions premières (dues aux lectures de Tsuda avant d'être père) s'atténuent une fois dans la situation.

« au niveau de la nutrition (...) essayer de suivre ce qu'elle veut, si elle pas faim elle mange rien, y a des fois où elle va beaucoup manger, mais c'est pas non plus lui donner à manger tout ce qu'elle veut, et c'est ça qui est subtil des fois, (...) ça, je peux pas dire que j'y arrive et je sais pas si on peut y arriver « consciemment », entre guillemets. Enfin, (...) arriver à stimuler l'enfant avec un aliment dont il a besoin, je ne sais pas si on peut y arriver autrement qu'avec de l'intuition, et un peu la tête vide, enfin, sans trop vouloir le faire. Je pense pas qu'on puisse dire "tiens, aujourd'hui, je sens qu'il est un peu fatigué, ou (...) un peu énervé, il faudrait que je diminue ça" (...). [Tsuda] parle quand même de choses assez précises par rapport à l'enfant et c'est vrai que..., (...) on découvre à travers des petites choses mais c'est quand même une non-éducation qui est... Moi, honnêtement, avant d'être père (...) ça me mettait mal l'aise quand je lisais les livres de Tsuda, je me disais "mais c'est pas possible de faire ce qu'il fait là ; ce dont il parle des enfants c'est trop compliqué". Ça me semblait insurmontable. Et puis, c'est vrai qu'on ne fait pas tout à la fois, les choses elles se présentent l'une après l'autre (...) et confronté à la situation on n'a pas la même approche, pas la même concentration. » (R/222-244)

Cette « intuition » dont parle Rolland se réfère au dialogue sensible présent ou non avec l'enfant, en prolongement de cette « fusion de sensibilité » durant la grossesse, à laquelle fait allusion Mila, comme vecteur pour sentir les besoins nutritifs de l'enfant :

« c'est possible de maintenir ce dialogue-là qui peut être là dès la grossesse, pour beaucoup de femmes, je pense (...) du coup après on peut rester dans ce lien avec l'enfant, de continuer à sentir quand est-ce qu'il a faim et de quoi il aurait envie, au fur et à mesure qu'il diversifie son alimentation » (M/843-847)

Dans cet ajustement, l'observation et la sensation ont une grande part. Il s'agit de « savoir diminuer-savoir observer à la lumière des sensations » (Tsuda, 1978, p. 129), et non selon des statistiques :

« Tant qu'on ne le force pas à ingurgiter, le bébé n'essaye jamais de manger à l'excès. Il cesse de manger automatiquement. Le secret de la diminution alimentaire réside dans le fait de limiter la nourriture juste avant qu'il cesse de manger. La diminution bien appliquée stimule l'appétit, mais elle demande une grande concentration de la part des parents. » (ibid., p. 125)

La question de la nutrition englobe l'être dans son ensemble. Il ne s'agit pas ici de gaver une oie, ou d'apporter une dose d'aliments comme s'il s'agissait d'un carburant en pensant résoudre une question « d'équilibre alimentaire ». La nutrition fait partie intégrante de l'éducation, et en tant que telle est souvent citée par les parents, dans la mesure où elle entre dans la complexité de la formation de l'enfant. Il s'agit d'observer le désir du bébé plutôt que les principes d'équilibre correspondant à des balances chiffrées et non à des tendances biologiques mouvantes, il s'agit de savoir donner mais aussi diminuer, et non pas endoctriner :

³⁰⁰ « Dans le *seitai*, la nutrition, le bain, et le sommeil, c'est les trois choses qui doivent se faire ensemble. C'est parce qu'on introduit de nouveaux aliments que le système digestif travaille et que le sommeil va être d'une certaine façon. Et pour (...) stimuler le système digestif, le bain permet de stimuler certaines choses. » (Ro/415-418)

« Nombre de gens continuent à croire que la nutrition est une question d'équilibre alimentaire et qu'il suffit de faire avaler telle ou telle chose en de telles proportions. La nutrition, d'après Noguchi, est avant tout une fonction du désir de l'organisme. Or, les parents écrasent souvent le désir naissant du bébé en lui imposant des aliments qu'ils jugent bons. (...) Une telle attitude rigide peut susciter la résistance chez le bébé qui finit par refuser ce qui peut être très bon pour lui. Le principe est simple : ce ne sont pas les parents qui mangent, mais c'est le bébé. L'application est difficile, car il faut tenir compte de la réaction de ce dernier. » (Tsuda, *ibid.*, p. 126)

Jamais, on l'a vu, il n'est forcé, ou manipulé pour manger. D'autant que la notion de quantité pour grandir est totalement absente de leur vocabulaire. Il est même observé, en relation avec ce que Tsuda a pu commenter, le besoin de diminuer, en composant les apports autrement pendant un temps, ou en donnant juste un peu moins avant la satiété.

« Une bonne nutrition implique la nécessité de diminution alimentaire. Lorsque la nutrition atteint le niveau de la plénitude, le bébé refuse de manger. La diminution alimentaire consiste à donner des aliments moins riches ou à cesser de nourrir, juste avant que la plénitude arrive. On peut faire la diminution alimentaire en donnant davantage de jus de fruits et de légumes, tout en diminuant la viande, le poisson et les œufs. » (*ibid.*, p. 124)

Non seulement le bébé ne sera jamais gavé mais il peut aussi cesser de s'alimenter, jeûner, pendant un temps. C'est en général pris dans un ensemble, un processus vital, de même peut-être pourrait-on parler de la végétation qui pendant un temps (sur un rythme bien plus long bien sûr) n'a plus de sève puis elle monte puis ça fleurit à chaque fois ses besoins sont différents mais c'est aussi par adaptation, c'est-à-dire qu'il y a coconstruction de soi par et pour l'environnement (écoformation).

Cela peut être envisagé également comme une formation de la sensibilité, une attention à ce que soit préservé ce qui est, selon les parents, de l'ordre de l'instinct ou du sensible. Cette attention à la nutrition joue sur le respect de la sensibilité de l'enfant, de ses goûts, renforçant a priori son instinct :

« (...) jusqu'à cinq-six mois la majorité de son alimentation va être le lait, puis la proportion change (...). On va introduire des aliments petit à petit différents, toujours à l'écoute de l'enfant, accepter évidemment qu'il ne mange pas, et pendant les 13 premiers mois, on va donner la possibilité à l'enfant de manger dans la quantité qu'il veut, comme lorsqu'il tète. (...) Il va manger en fonction de son goût, de ce qu'il a besoin, c'est son besoin qui va conduire et là il va garder un instinct fort, il va garder un rapport avec ses besoins fort, et je vais respecter ça aussi et c l'enfant va se sentir non oppressé. » (Ré/113-123)

Parce que le corps « sait, explique Régis : « quel que soit l'aliment que l'on met dans la bouche, c'est le corps qui décide de prendre telle ou telle chose, sinon le reste il le rejette » (Ré/155).

L'anecdote à ce sujet que commente Paolo suggère que cette sensibilité respectée, et cette manière d'éduquer en somme son terrain, permet à l'enfant de détecter très vite, sans même goûter, un aliment avarié, par exemple. (Paolo n'est pas le seul à avoir fait ce constat mais le seul à y faire référence, avec un exemple concret ici.)

« J'ai toujours été surpris par rapport à l'alimentation : Leo il savait des choses avant, par rapport à [mo]. Par exemple, une fois on était au restaurant (...), il y avait des crêpes à la ratatouille, [entre autres] et [lui] n'en voulait pas. On l'a pas forcé. Nous on a mangé. Après on a vomi toute la journée (...). Je me suis dit, peut-être ça vient aussi du fait que j'ai introduit l'alimentation d'une certaine façon et que du coup, il a pu se former par rapport au goût, à son désir d'alimentation, (...) il avait une sensibilité, que nous, à 40 ans, par rapport à la ratatouille, on n'avait pas. » (P/621-635)

Dans cet accompagnement à la nutrition, différentes phases se reproduisent. Ainsi, le petit enfant connaît des moments de diminution, voire de jeûne (relatif) qui correspondent au seuil entre des phases d'hyperactivité et des phases plus « passives », lesquelles ne sont pas pour autant des phases où il ne se passerait rien mais au contraire de digestion pourrait on dire, de métabolisation des acquis passés.

Quand je demande à Gaëlle un exemple concret, concernant la notion de périodes hautes et basses, elle met en scène deux moments de période haute, illustrant ce qu'elle signifie, quand l'enfant découvre, à fond, quelque chose, par contraste avec la période basse où ce sont câlins et fatigue.

« (...) elle avait pas six mois, elle se mettait à faire des cris stridents, on comprenait pas pourquoi. C'était vraiment une période où elle bougeait pas encore, (...) elle se retournait pas, elle était sur le dos, tout le temps, donc, c'est vrai que pour dépenser l'énergie y a pas beaucoup de manières en fait et on se disait "mais putain mais qu'est-ce qu'elle a ?" (...) Elle pleurait pas mais c'est des petits cris, un peu frénétiques (...) J'ai pas d'exemples précis, mais y avait des fois aussi où, mais là c'était peut-être pas à une période haute, (...) elle avait trouvé (...) un truc, c'était des petits (...) sacs plastique, et ça faisait un bruit, mais ça la mettait en transe, quoi, et elle s'est mise à jouer avec ça, on pouvait plus l'en décrocher (...). Rolland me disait [avoir] lu quelque part que des bébés des fois retrouvaient (...) des jeux qu'ils pouvaient faire dans le ventre avec le cordon. (...) On avait du coton dans un plastique, (...) elle jouait [aussi] avec ce truc, mais c'était frénétique. (...) Alors voilà, période haute, c'est plutôt dans les périodes où elle faisait des trucs comme ça. Découvrir une matière, s'arrêter, regarder attentivement, être à fond dans tout, c'est plutôt les périodes hautes, voilà. Périodes basses, (...) plus de fatigue, plus de câlins, elle était toujours collée à nous quand même dans l'ensemble. Et puis après petit à petit elle se détache (...). » (G/216-248)

A d'autres périodes, il s'agira de « savoir faire consommer l'excès ». C'est dans cette optique, entre autres, que le bain chaud est proposé au bébé, et les sorties, puisqu'il ne peut pas encore suffisamment se mouvoir pour réguler. Il s'agit de tout un art qui se « bricole » à chaque instant, comme peuvent le laisser comprendre les témoignages à ce sujet.

Cela fait partie pour ces parents d'un élément de base de l'éducation telle qu'ils disent la concevoir pour leur enfant, sans doctrine, sans manipulation, avec un accompagnement et une prise en compte de l'autre, afin qu'il réalise ce qui fait sens pour lui et non ce que l'adulte va décréter bon pour lui – « pour son bien » (A. Miller). C'est un sujet qu'ils semblent tous avoir à cœur, leur référence (Tsuda) le premier :

« Pourquoi a-t-on besoin de tant de prévenance pour élever un être dépourvu encore d'intelligence ? Ne suffit-il pas de l'endoctriner lorsqu'il sera à l'âge de comprendre ce qu'on lui dit ? Ne suffit-il pas de lui dire : "tu es assez grand pour comprendre que... Je te dis qu'il ne faut pas faire ceci, il faut faire cela... Ne sois pas si paresseux... Applique-toi (...) Il faut (...) de la persévérance si tu veux réussir... etc. Si telle est votre opinion, je n'essayerai pas de vous convaincre. La suite des événements vous apprendra qu'un édifice construit sur un terrain marécageux ne se tient pas longtemps debout. » (Tsuda, *ibid.*)

Cette métaphore du chantier, et des fondations saines pour l'édifice, rappelle ce sur quoi tous reviennent, ces « bases » des premiers mois avec l'écoute en permanence aux côtés du bébé. On repère aussi dans la citation de Tsuda comment la prise en compte du nutritionnel ainsi qu'il le préconise fait lien avec la notion d'éducation en général dans le rapport au savoir, où l'on oublie aussi dans l'instruction qu'il y a métabolisation par la personne et que surgissent différents besoins, toujours réactualisés (selon le contexte) – d'où le non sens de faire « avaler » à tous la même chose au même moment ; de la même façon, pour l'alimentation, est-il d'ordinaire fait référence à des apports extérieurs pour tous sans penser que ce "tous" n'existe pas, pas plus que l'homme statistiquement parlant.

1.2.4.2. Le bain chaud, un moment privilégié et complexe

On va rencontrer comme étant une des bases de cette régulation, le bain chaud :

« L'utilisation du bain chez le bébé a principalement pour but de faire consommer son excès d'énergie. On pense à nourrir le bébé mais on pense rarement à lui faire consommer son énergie (...). Comme le bébé n'est pas équipé d'un système moteur suffisamment développé, il ne peut pas se dépenser uniquement avec des mouvements du corps. L'excès de nutrition provoque chez lui des stagnations. Rien ne vaut autant que le bain chaud pour liquider les stagnations et réactiver l'organisme chez le bébé. Le bain chaud est donc une sorte de gymnastique intégrale plutôt que le lavage du corps. À cet effet, Noguchi utilise la variation de la température du bain. » (*ibid.*, 1978, p. 106-107.)

Suivent des explications sur la température du premier bain – de celle qu’il vient de quitter, 37, pour monter graduellement à 38, voire 38, 5. Autre précaution « ne pas nettoyer la couche de graisse qui le couvre », qui le protège ; elle disparaîtra après une semaine de bains sans savon, précise-t-il. (Au passage, relevons ici que l’on retrouve ce que désormais les institutions médicales ont admis : le personnel ne profite pas du bain après la naissance pour nettoyer cette couche de graisse dont on a découvert la fonction.)

Plutôt que l’usage d’un thermomètre de bain, Tsuda stipule que « rien ne vaut une main bien sensible ». D’autant, ajoute-t-il, que ce qui importe :

« ce n’est pas tant la température du bain que la façon d’y tremper le corps. Le moment décisif est celui où l’on met le bébé dans l’eau chaude, car on utilise la réaction que produit la différence thermique entre le corps à l’air libre et l’eau du bain, sur l’ensemble de la musculature. »

Ce moment si important où l’on conduit le bébé dans l’eau, dans ce contact entre l’eau et la peau, à ce moment si délicat de l’expiration, beaucoup de parents y font allusion (voir chapitre 2).

Ils ont certainement en tête ces indications de Tsuda sur ce point crucial du bain :

« Le corps se contracte temporairement au contact de l’eau chaude et se détend graduellement. Il faut choisir le moment précis où la détente provoquée ne soit pas encore complète, de sorte que la contraction reprenne ensuite, pour sortir le bébé du bain. Pour cela, il faut observer la contraction et la détente du corps, voir s’il commence à allonger les jambes ou si son visage montre une sorte de béatitude. Il faut tenir compte aussi de la température atmosphérique, de l’humidité, de la fatigue accumulée selon le moment de la journée. Si la miction devient trop fréquente, on fait prendre un bain plus chaud l’après-midi. Si le bébé devient trop nerveux au moindre bruit, c’est le matin, avec un bain moins chaud.

Noguchi avait une telle acuité d’observation que lorsqu’il sortait le bébé du bain, son corps était déjà presque sec. » (Tsuda, *ibid.*, p. 108)

1.2.4.2.1. Un bain familial

Il est important de préciser que ce bain chaud est un bain familial – le bain sert à chaque membre de la famille, l’un succédant à l’autre dans la baignoire). Une précision : ce n’est ni un bain toilette (on n’y utilise aucun savon), ni un bain pour s’endormir (on n’y reste que quelques minutes). En effet, les membres du dojo, pour la plupart, prennent un bain si ce n’est quotidien, du moins régulier, et peu à peu pénètrent dans cette « culture du bain chaud » héritée du Japon, s’inspirant des conseils d’anciens ou de R. Soavi, ou d’écrits internes à l’association sur cette pratique. Ce n’est donc pas un bain chaud pour le bébé mais une pratique, qui peut devenir une technique, selon l’usage qu’on en fait, avec, en cas d’intoxication ou de tensions, certaines températures ou des modes d’entrée dans le bain (par le siège, ou seulement de pied, etc.) correspondant aux besoins.

Si ce bain chaud familial fait référence à un usage courant au Japon, aucun parent ne fait référence exprès aux traditions japonaises, et n’adopte cette pratique par une quelconque “nipponisation” de son quotidien. Ils ne semblent pas plus attirés par cette culture que par une autre (rien chez eux ne dénote une esthétique inspirée du Japon), et les livres de Tsuda ne mentionnent rien au sujet de cette culture ancestrale dans son pays.

Cependant, si l’on en croit les travaux sur la question du bain chaud au Japon, sa pratique, très répandue depuis des siècles, a pu couvrir différents usages (excepté celui de se laver, ce qui est fait avant le bain). En dehors des usages sociaux (bains collectifs, réassurance de l’appartenance au groupe), il est l’espace qui draine, nettoie du quotidien :

« On dissout ses soucis dans l’eau, on les « laisse couler » (...), on se lave de la vie, *inochi no sentaku* ou *kokoro no sentaku* (littéralement : lavage de la vie, ou lavage du cœur), dit-on en japonais. On fait sortir les miasmes de la vie ordinaire et laborieuse par les pores de sa peau » (Nouhet-Roseman, 2003, p.79-91).

On peut y lire ses vertus purificatrices, en lien avec le shinto, mais aussi, dans les traditions bouddhistes issues de Chine, ses vertus thérapeutiques : « Selon le bouddhisme, le bain éloigne sept maladies et procure sept bienfaits » (*ibid.*).

I.2.4.2.2. Un bain qui prend soin sans être un soin

Dans le cas de ce bain familial, associé aux vertus de détente, voire thérapeutiques de cette immersion, on pourrait y lire, pour une part, ce que le psychanalyste japonais Takeo Doi³⁰¹ qualifie de retour aux enveloppes physiques et psychiques maternel, à l'amour primaire, à cet état d'*amae*, comme l'explique J. Nouhet-Roseman :

« Cette fusion où excellent les Japonais n'est pas sans nous rappeler certains traits de la relation entre la mère et l'enfant au Japon. Souvent qualifiée de symbiotique, elle favorise la dépendance et l'indulgence qui sont les fondements de l'*amae*, concept repéré et décrit par le psychiatre-psychanalyste Doi Takeo et auquel Michael Balint se réfère dans son texte sur l'amour primaire. » (ibid.)

Si la mémoire corporelle intra-utérine peut être conviée dans ce rituel du bain chaud que ces familles pratiquent régulièrement, et contribuer ainsi à une forme de fusion et de détente non feintes, il n'en reste pas moins qu'il est associé ici par les parents à une ressource dans cet accompagnement du développement de l'enfant, une ressource pour réguler les énergies, traverser les maladies, etc. Mais ce serait une erreur de considérer, sous prétexte que ce bain chaud peut comporter des vertus thérapeutiques, ou autres de détente, qu'il est utilisé à ces fins³⁰². Le bain n'est qu'une ressource parmi d'autres, mais principale, avec la nutrition, dans le plus jeune âge, pour stimuler dynamique et souplesse internes permettant de « naviguer à travers des hauts et des bas, sans se fatiguer » (Tsuda, 1978, p. 127).

I.2.4.3. Stimuler les capacités autonomes de régulation

Pour ces parents qui s'inspirent principalement de leurs pratiques au dojo et de leurs lectures, la santé n'est pas un état statique mais un équilibre à laisser se réguler naturellement :

« La santé est avant tout le dynamisme avec lequel l'organisme réagit contre les conditions anormales et récupère l'équilibre tout naturellement, sans effort. Ce dynamisme n'est pas le résultat d'un apport extérieur. Il existe à l'origine chez tous les hommes. Il s'agit seulement de ne pas le démolir avec des interventions trop artificielles et de le laisser se développer selon le cours naturel de chaque individu. (...) Le *seitai*, dans le respect de la vitesse d'évolution biologique, stimule et développe ce dynamisme afin de pouvoir maintenir le maximum de souplesse au cours de la vie de chacun. » (Tsuda, ibid.)

Un « dynamisme foncier » et souple à cultiver les treize premiers mois, stipulait Noguchi, car après cela devient difficile. Et ceux qui favorisent cette « culture », ce sont les parents. D'où leur attention particulièrement soutenue durant cette période.

I.2.5. Des bases pour se construire et s'autoréguler

Même si l'on a pu observer à quel point ce qu'ils tentent de privilégier avec leur enfant se réfère pour l'essentiel à ce qu'ils ont compris de leurs pratiques au dojo et de leurs lectures, il n'y a pas non plus d'exclusive dans leurs références. Avec parfois un certain mélange de théories diverses et

³⁰¹ Doi T. (1980), « The concept of *amae* and its psychoanalytic implications », *International Review of Psychoanalysis*, 16, 349-354.

³⁰² La nuance à faire entre « soin » et prendre soin » est subtile : « Noguchi traitait ses enfants uniquement avec la variation de température du bain, qu'il s'agisse des troubles digestifs, ou des infections pulmonaires. Si je dis cela, il est immanquable que nombre de gens se disent : le bain chaud a des effets thérapeutiques. Si on entreprend la chose de cette façon, tout est perdu à l'avance. On utilise le bain chaud dans le respect de la vitesse biologique de chaque être. Donc il n'y aura pas de manuel qui indique, avec des chiffres à l'appui, ce qu'il faut faire dans tel ou tel cas. Chaque bébé est différent des autres. (...) On peut agir sur la vitesse biologique, non seulement avec le bain chaud, mais avec les doigts, ou avec des mots. C'est toujours le même principe qui s'applique. Seulement dans le cas du bébé, il y a deux éléments qui l'affectent plus que les autres : le bain et la nourriture. » (Tsuda, 1978, p. 108).

de pratiques, dans un mouvement cyclique d'observations, actions, intuitions, réflexions. On a pu entendre, par exemple chez Gaëlle, des références à ce qu'elle a pu apprendre, *a priori*, dans sa formation universitaire (les « apprentissages entre 0 et 3 ans »), à condition que ça fasse sens pour elle dans sa représentation issue de l'Ecole Tsuda concernant, par exemple, les périodes hautes et basses, et ce à quoi ça correspond, ses propres hypothèses, déductions (comme d'imaginer qu'à mesure que son enfant grandira, les périodes s'espaceront).

Il y a une vigilance et une attention quasi clinique, une grille de lecture très précise pour certains éléments de compréhension des pratiques à emprunter pour accompagner le bébé (puis l'enfant) dans cette optique *seitai*, formalisée par Noguchi, et diffusée par Tsuda. Cette précision dans les observations, dans les gestes, etc., ne procède cependant en rien d'un processus à visée thérapeutique, ou de ce que l'on pourrait confondre avec hygiénisme, nutritionnisme, etc. Ainsi, par exemple, accompagner le mouvement de la 3^e dorsale n'est pas une lecture de test de motricité ; c'est une écoute, une participation à un moment déclencheur, un moment de passage du bébé vers la position assise ; c'est la vérification de son assise intérieure en quelque sorte, le signe d'une potentialité d'être plus tard centré. Et l'anticipation pour le début du sevrage. Tout un jeu de dispositifs subtils pour faciliter ce « dynamisme » interne qui sera la base pour grandir et favoriser une forme de régulation autonome de l'organisme. D'autant que Tsuda faisait le constat, après Noguchi, que ce que les parents surnommèrent dans les années 80 les « bébés *yuki* » ont des qualités qui les différencient des autres : un regard très profond, difficile parfois à soutenir, un cou solide dès les premiers mois, une facilité à traverser les maladies, une capacité d'être nets dans leurs exigences et de comprendre certaines règles sans qu'on ait besoin de les répéter.

« Ceux qui ont connu ces enfants admettent qu'effectivement ils sont très différents des autres. (...) Ils ont en général un cou très solide. C'est, d'après Noguchi, un signe de bonne santé. (...) Ils sont très nets dans leurs exigences. S'ils veulent quelque chose, ils le veulent ; s'ils ne le veulent pas, ils ne le veulent pas. "Dès sa naissance, dit une mère, il n'a jamais voulu dormir avec moi, il voulait dormir tout seul. Il n'y a rien à faire." [Et ils] brûlent les étapes des maladies infantiles avec (...) facilité. » (Tsuda, *ibid.*, p. 51-52)

Comme si, dans cette recherche d'offrir un terrain le plus à l'écoute possible du bébé se retrouvait ce que Bolwy constatait de « l'attachement *secure* », et de ce qu'il peut favoriser dans la formation de la personne, la construction du soi. Que David J. Wallin, dans son prolongement, mettra en valeur, notant la coïncidence entre le mode d'attachement *secure* et le développement du soi (Wallin, 2007, p. 61).

1.2.5.1. Autorégulation de Noguchi, auto-organisation d'Ameisen, antidotes à la réification ?

Sans vouloir trahir la pensée de Tsuda et de Noguchi, mais pour aller au-delà de ce qui peut sembler un paradoxe infranchissable, l'avertissement de Tsuda, répété (qui reprend ceux de Noguchi) sur les confusions possibles entre posture thérapeutique et posture facilitatrice, en somme, répond à plusieurs déformations qui altèrent totalement le sens de cette démarche.

Si l'on transpose sur le débat entre homéopathie et allopathie, il y a peut-être une piste d'explicitation possible. L'homéopathie a introduit le singulier – pour un même virus il y a autant de réactions différentes (fièvres, ou non, diarrhée ou non, insomnie, etc.) que de personnes – quand l'allopathie suppose l'universel (un même antibiotique pour tous quelle que soit la diversité de réactions). Elle a aussi introduit la notion de contexte (cette même personne réagira différemment selon le moment), la notion de terrain donc, et remis en cause les schémas de causalités définis par l'allopathie. Pour autant par effet de « mode », de recherche du « naturel », et autres facteurs que l'on ne développera pas ici, des médecins allopathes prescrivent comme ils prescriraient tout autre médicament le même remède homéopathique pour tous (*oscillo coccinum* pour le rhume, etc.) afin d'enrayer le symptôme, que l'homéopathie uniciste, prônée par son inventeur, n'a jamais postulé

efficace, puisque ce qu'il recherchait c'était bien de donner un coup de pouce au terrain pour le rendre de nouveau autonome, lui permettre de répondre mieux aux diverses sollicitations de la vie.

Ce que Tsuda et Noguchi tentent de modifier, c'est cette réification que suppose l'usage thérapeutique, comme s'il suffisait de changer une ampoule pour redonner la lumière à tout un édifice, quand ce sont aux courts-circuits et autres altérations du courant qu'il faut répondre.

Noguchi fait l'hypothèse que si, durant les treize premiers mois et durant la grossesse, une attention concentrée favorise (au lieu d'entraver) la dynamique interne de l'être, et que cette vigilance se poursuit par la suite, les réponses aux stimuli extérieurs seront adéquates. Mais si l'on perçoit l'autre, de même que soi-même, comme un objet à consolider par ci, par là, il perd, ou du moins sans les perdre, met en veille ses capacités intrinsèques de réguler le terrain.

Sur ce plan, les mentalités vont peut-être moins vite que les corps – malgré l'expérience – et que l'esprit scientifique, désormais attentif, avec les neurosciences, à tous ces phénomènes d'autorégulation du corps. Lesquels vont de mouvements visibles, fièvre, bâillement (pour la détente du diaphragme), aux infimes mouvements internes, imperceptibles, jusqu'au « suicide » des cellules, phénomène que Ameisen (1999, rééd. 2003) explique bien comme une forme d'autorégulation de la vie en nous, phénomène qui fera défaut justement en cas de cancer avec la prolifération de cellules qui auraient dû participer à leur « suicide », cette « autodestruction comme conséquence inéluctable de l'auto-organisation » (ibid., p. 313). Sans parler des ajustements permanents, que ce soit en cas d'invasion microbienne, avec capacité de discerner soi du non-soi (ibid., p. 145), constitution en quelques jours d'un « peuple de guerriers » qui va soudain disparaître (ibid., p. 146), ou encore pour le cycle du remodelage régulier de la paroi de l'utérus (p. 147), etc. Toute une « sculpture du vivant » que Ameisen nous a permis d'explorer.

Se concevoir comme une machine, donc s'autoréfier, réifier l'autre serait en quelque sorte nier la force vitale susceptible de suivre son cours, de « nourrir sa vie » (Jullien, 2005) mais prendre aussi le contrôle de l'autre, « pour son bien », croire en sa toute-puissance et nier la possibilité intrinsèque à la vie de s'autoréguler en chacun.

Aussi bien faire *yuki* avec cette intention de guérir serait comme pour l'allopathe donner une prescription homéopathique. Ce serait un non-sens, qui plus est peut-être plus perturbant qu'autre chose. Ce que sentent bien certains enfants qui refusent le *yuki* de l'adulte, dont la tête est chargée. Tsuda y fait allusion, certains parents observés également. Ce qui atteste au moins de leur capacité à entendre leur enfant et d'accepter leurs limites, et montre chez l'enfant sa capacité de sentir ce qui lui convient.

Cela suppose une confiance en ses capacités intrinsèques non négligeable. C'est d'ailleurs une notion, la confiance, qui semble être sous-jacente à tout cet ensemble.

1.2.5.2. Une logique proximale de l'attachement favorisant le détachement

Quand on mesure l'attention donnée par ces parents à comment porter, prendre soin de l'enfant, leurs habitudes corporelles ressortent plus de ce que H. Stork qualifiait de « relation primaire proximale », avec prépondérance du toucher, que du mode de relation « distale », prépondérante dans les sociétés occidentales, avec pour habitudes corporelles les tabous du toucher et de l'odorat, et une prévalence de la vue (*in* Gayet, 2004, p. 27-29)

Ces habitudes quotidiennes induisent des développements moteurs, affectifs et sociaux différents ; ainsi, avec le portage, il est attesté qu'une « stimulation vestibulaire aléatoire selon la position de la mère (...) favorise l'agilité motrice du jeune enfant, à l'inverse de la stimulation vestibulaire régulière et rythmée non aléatoire des enfants occidentaux dans leurs berceaux ».

Comme l'analyse Gayet à travers les travaux menés aussi bien par C. Rakowska-Jaillard que H. Stork, F. Rothman (2000), S. Bell et M. Ainsworth (1972), dans ces différences de pratiques ce sont

deux logiques de la vie qui s'affrontent. « Les sociétés à relation proximale considèrent que plus l'attachement est fort, plus le détachement sera facile, à l'inverse des sociétés à relation distale qui mettent souvent en avant la valeur formatrice du détachement précoce » (ibid., p. 28-29).

Dans ce débat, diverses recherches dont celles pionnières de Harlow sur les macaques donneraient raison aux sociétés à relation proximale, rappelle Gayet. Ainsi, à la croyance en la « vertu adaptatrice des pleurs » en Occident, une étude de S. Bell et M. Ainsworth (1972) démontrait « que les enfants qui pleuraient le moins étaient précisément ceux que les mères avaient le plus souvent consolés au cours des premiers mois de la vie ».

On réalise ici que dans les pratiques observées ou racontées des parents interrogés, il ressort que leur forme d'attention aux rythmes corporels et aux besoins du tout-petit – dans le portage, le bain, le respect du sommeil, le « cododo »³⁰³ les premiers mois, l'anticipation, l'évitement des pleurs, etc. – atteste d'une représentation inverse de celle partagée le plus couramment en Occident, à savoir que trop consoler serait céder à des caprices et perdre sa liberté, rendre dépendant, etc. (Gayet, ibid.). Au contraire, c'est dans la perspective d'offrir à l'enfant le développement de son propre potentiel et favoriser ainsi sa connaissance de soi, facteur de son autonomie, que les relations supposent une attention permanente, les pratiques proximales semblant finalement plus aptes selon les études réalisées à sécuriser le tout petit et induire plus tard plus de détachement que celles poussant précocement au détachement.

1.2.5.3. Une vision “autopoïétique” de la “régulation” ?

Cette forme d'autorégulation semble donc un critère important pour les parents observés ici, lesquels, on l'a vu, en s'inspirant des travaux de Noguchi et de Tsuda, privilégient dans leurs actions éducatives ce qui va accompagner le nourrisson, puis l'enfant, dans ces capacités propres à s'autoréguler. Ils semblent bien vouloir garantir le maintien d'une “auto-organisation”, phénomène intrinsèque qui serait propre à chacun, « intégrité » à préserver, aussi bien physique que psychique, et non pas un développement plaqué selon une grille de lecture avec pour visées soit une évolution soit une reproduction.

Cette notion d'autorégulation peut rappeler le concept d'autopoïèse de Varela, qui lui permit de revenir sur ces conceptions encore largement partagées d'évolution darwinienne ou de reproduction, pour privilégier un système concevant une évolution du vivant à partir de son autonomie organisationnelle. En effet, le terme « autopoïèse », construit à partir de « *auto* », soi-même, et « *poiein* », produire, caractérise la faculté d'« auto-conservation individuelle » (Varela, 1989, p. 52) des systèmes vivants par le maintien de leur organisation propre. L'être est ainsi conçu comme unité ou système « autopoïétique », lequel est organisé comme un réseau de processus de production de composants « qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau » (ibid., p. 45).

Un système qui se régénère, semble-t-il, dans ce double mouvement permettant de maintenir à la fois son unité, délimitée dans l'espace, et de créer, engendrer, par interactions, ce qui compose son réseau. C'est ainsi postuler la faculté d'engendrer les composants structurels de son organisation, un système autopoïétique étant supposé avoir cette faculté de maintenir son unité topologique en tant qu'entité délimitée dans l'espace.

³⁰³ Le fait de faire dormir le nouveau-né sur un matelas contre son propre lit.

I.3. Normes sociales et familiales en (re)créations

Pour la plupart de ces parents, selon leurs témoignages, leurs famille, études, emplois sont des environnements où ils rencontrent des normes qui vont plutôt à l'encontre de celles qu'ils se donnent à travers leurs choix de vie, dont cette recherche via une pratique régulière au dojo.

C'est cependant un langage, une grille de lecture qu'ils ont connue (excepté pour Morgane), qu'ils reconnaissent même (on le verra concernant la question des normes). Aussi bien, la confrontation permanente à ces normes fait partie de leur démarche. Cela rappelle ce qu'analyse E. Wenger sur notre manière de nous construire, non seulement par nos pratiques, mais aussi par celles que nous n'avons pas³⁰⁴.

Leurs contextes de vie, leurs environnements familiaux, sociaux sont tout à la fois critiques, et critiqués. Même s'ils ne se sont pas exclus de leur milieu – ne vivent pas dans une communauté, une secte, etc., mais en ville –, certains ont pris leurs distances, ou cherchent à le faire.

Lors de nos échanges informels, quelques-uns comme Serena, Gaele, Filippo rappellent à quel point il leur fut parfois difficile de s'entendre avec leurs collègues, amis, qui ne comprenaient pas leurs choix éducatifs. Quand ils n'ont pas dû, pour certains, cesser de fréquenter leurs proches. Ce qui fut le cas de Régis, ou encore de Filippo et Caterina, comme en témoigna Filippo, par exemple :

« quand on a fait ce choix de parcourir ce chemin avec nos filles, ce choix a été peu compris par l'entourage (...). Beaucoup ne l'ont pas compris et peu l'ont accepté, donc on a perdu beaucoup d'amis, peut-être n'était-ce pas des amis, là il faut se le demander. » (F/623-626)

Ils traversent ainsi différentes étapes, épreuves et questionnements qui viennent toujours interroger leurs valeurs partagées sur leur manière alternative d'élever leurs enfants et une échelle de valeurs normées, des proches ou autres références. Cela renseigne aussi bien l'autre perspective que la leur. Un phénomène de rupture, en quelque sorte, sur lequel nous reviendrons (chap. 3).

I.3.1. Milieu familial comme référence en creux : des valeurs à partager ou proscrire

Pour la majorité des parents qui s'expriment à ce sujet, leur posture par rapport à la famille n'est pas une posture radicale critique. Les liens familiaux semblent suffisamment importants pour que ceux auxquels ils sont affiliés, quel que soit le type d'éducation qu'ils y ont reçu, soient respectés selon des critères d'ordre affectif principalement.

I.3.1.1. La famille comme une ressource sur le plan éducatif et/ou affectif

La notion même de famille semble perpétuée et valorisée. Ils ne renient ni la notion de famille ni celle à laquelle ils sont affiliés. Ils tentent d'inclure les leurs dans leur projet, pour certains, à tout le moins s'efforcent de ne pas couper les liens (excepté Régis). Quant à celle qu'ils fondent, elle pourrait être désignée comme nucléaire avec un aspect pourrait-on dire « traditionnel », même si

³⁰⁴ « Nous prenons conscience de nous-mêmes par ce qui est familier ou ce que nous pouvons négocier [et] nous prenons conscience de ce que nous ne sommes pas par ce qui est étranger, inexplicable et hors de notre contrôle. Il s'agit là d'un constat très important. En fait, notre identité se construit tant par notre participation que par notre non-participation à certaines pratiques. » (Wenger, 2005, p. 185.)

ce terme n'a guère de sens sauf si cela détermine encore qu'il s'agit de couples hétérosexuels, avec un père qui travaille et une femme qui reste au foyer pendant au moins la petite enfance de leur progéniture et reprendra son travail à temps partiel ou à domicile, voire ne retravaillera pas. Nous avons vu en première partie l'essentiel de leurs activités. Il me semble peu pertinent de m'arrêter plus avant sur la notion même de famille qu'ils fondent, tant les tentatives de définitions sont, on le sait grâce notamment aux travaux d'anthropologie, plurielles et fluctuantes. Et je me rangerais à celle de D. Gayet (2004, p. 5) qui emprunte à B. Decoret (1998, p. 90) sa définition de la famille qui convient ici : « Une famille est formée de personnes qui se considèrent comme faisant partie de la même famille ».

Ces parents confient rarement leur enfant à leur famille, ni à quiconque (tant qu'il est tout petit), sauf pour peu de temps – d'autant que pour la plupart l'éloignement géographique ne contribue pas à des relations régulières mais plutôt très espacées qui sont, dans la plupart des échanges informels (au dojo) vécues comme plutôt satisfaisantes. Cependant les relations sont maintenues, et les parents sont rarement critiqués.

Morgane confie son enfant, même si ce n'est que de manière exceptionnelle, à sa sœur et à son père et sa belle-mère envers lesquels elle semble avoir une totale confiance. C'est qu'ils partagent les mêmes références, la même démarche.

Elle fait souvent référence à ce que ses parents ont su lui inculquer et qu'elle a repris pour son compte et avec son fils. C'est un tout, dont elle hérite (même si elle notera au passage l'absence de sa mère pour l'accompagner dans la grossesse et la suite), lui offrant une certaine compréhension, plus immédiate, qui lui convient :

« (...) Je sais que je suis capable, parce qu'on l'a fait pour moi avant... du coup, effectivement, (...) je mets moins de temps à comprendre, et du coup je pense que les crises ou les difficultés s'éternisent moins parce que, assez vite, je détecte que c'est pas ça le sujet, (...) qu'on est en train de rentrer dans un rapport faux, je pense que je détecte plus vite que la direction n'est pas la bonne... Après, de là à trouver la solution..., bon! Mais (...) ça, je pense que ça vient effectivement du fait que j'ai été de l'autre côté³⁰⁵. » (Mo/554-561)

Elle citera par exemple en quoi ça lui paraît important de ne pas utiliser le possessif, dire « ton jouet » pour un objet qu'on va lui demander de prêter, une contradiction que l'enfant ne peut comprendre, une forme d'injonction paradoxale nuisible en quelque sorte. Et ce non-usage, qui lui semble naturel, explique-t-elle, elle l'a hérité de cet effort de déconditionnement de ses parents (Mo/1473-1501). Que ce soit dans ses entretiens concernant sa propre vie en tant qu'enfant, ou ceux pour sa vie de mère, elle ne mentionnera aucune critique à leur égard. Cette famille, aux usages normés mais critiques concernant les normes familiales communes, tient bien lieu pour elle de référence, c'est son groupe primaire et d'appartenance, ce qui diffère des autres en rupture, qui alternent entre cette vision de la famille ressource et celle de la famille à rejeter.

Dans cette alternance, Carlo présente bien en quoi il est passé d'un rejet en bloc des valeurs de sa famille à une prise de conscience autre qui lui fera relativiser son dogmatisme et revenir sur l'un de ses premiers *a priori*. Ainsi verra-t-il dans les remarques de ses parents sur l'enfant roi du pur bon sens. Mais à part reconnaître qu'il était bon pour lui d'instaurer une certaine discipline, tout le reste est critiqué : le rapport à la nourriture (forcer ou du moins tout faire pour que l'enfant mange, faire garder l'enfant en crèche, etc.).

³⁰⁵ Morgane fait ici référence au fait que parmi les adultes parents de sa connaissance, elle seule reproduit en quelque sorte un mode éducatif que ses parents avaient adopté. Elle n'a pas été élevée dans les normes (« de l'autre côté »), et elle reprend cet héritage dans lequel elle a trempé, plus aisément que ceux qui, comme ses parents, ont eu à se « déconditionner ».

« L'éducation que j'ai reçue (...) a toujours été de manger le plus possible ; "Mange, mange, mange !", "tu dois manger", " si tu ne manges pas tu ne grandis pas". L'éducation a toujours été ainsi. C'est ce que je vois [*de mes parents*] avec lui (Francesco) : "Mais il ne mange pas... tu dois le faire manger sinon il ne grandira pas". » (C/434)

Cela ne l'empêche pas d'avoir de bonnes relations aussi bien avec sa famille qu'avec ses beaux-parents. Mais surtout avec ses sœurs.

« Avec mes sœurs nous avons un bon rapport. Mais aussi mes parents, qui adorent Francesco. Mes sœurs aussi. Même si elles ont une façon de faire avec lui assez standard. Mais on ne peut pas toujours, à chaque fois que l'on se voit, être là à discuter "tu ne dois pas dire ainsi, ni faire comme ça". D'autant que certaines choses que je pensais étaient fausses. [*Sur le besoin*] d'une certaine discipline. (...) Sur ça ils ont raison. Cependant, j'ai un bon rapport avec les grands-parents, avec les tantes, il n'y a pas de rapport conflictuel. » (C/382-391)

Rolland, lui, conserve un bon souvenir de certaines démarches éducatives de ses parents et déclare reprendre certaines, même si pour l'essentiel de sa démarche, cela diffère, relativisant le propos.

« Bah c'est vrai que moi j'ai pas été éduqué comme elle a été éduquée mais bon après (...) y a forcément des choses, (...) dans la façon dont j'ai été éduqué, ce qui m'a plu et que j'ai envie de faire passer... Après moi je suis différent de mon père, elle est différente de ce que j'étais, ou de ma mère, enfin, tu vois. Y a des caractères aussi... » (R/549-553)

On voit que pour tous, Morgane exceptée puisque son cas est autre, s'opère une sorte de négociation intérieure et extérieure entre ce qu'ils rejettent, tolèrent ou reprennent à leur compte des modèles parentaux. La tolérance et le contrôle des interactions grands-parents/enfant fluctuant selon leurs histoires et leurs tempéraments, bien sûr, mais globalement tous sont prêts au compromis pour maintenir le lien. Un compromis relatif : le grand-parent n'imposera pas sa loi : il ne forcera pas l'enfant à manger ou aller en garderie. Les parents ne demandent pas à l'enfant à obéir aux règles des grands-parents, d'autant que la question ne se pose pas vraiment puisque aucun ne confie son enfant seul à la famille, du moins dans sa prime-enfance. Ils semblent toujours là pour jouer le rôle de traducteur en quelque sorte et de garant d'une éducation dont ils assument l'autorité entière.

1.3.1.2. Des valeurs qu'ils évitent : jalousie, compétition, manipulation, fusion

De manière informelle, Régis, à diverses reprises dans les conversations au dojo, raconte des bribes de son enfance et de l'enfance de ses filles avec la mise à l'index puis la rupture avec sa mère, devenue grand-mère aux défauts inacceptables. Il a coupé les ponts avec eux, déclare-t-il, et n'a de leurs nouvelles que de manière épisodique. Ses filles, lors des entretiens, expliquent quelques points de désaccord : il semblerait que leur grand-mère cherchait par exemple à les rendre jalouses par ses cadeaux, et ces mêmes cadeaux instaurent un esprit à bannir³⁰⁶ (Mo/993-1009).

Sont exclus donc, du moins dans cette famille, ce qui donnerait lieu à des comparaisons entre les enfants, d'une part, et, d'autre part, ce qui est donné à l'enfant non pour lui-même mais pour mettre en valeur la personne qui fait ce don sans possibilité par ailleurs d'un contre don.

³⁰⁶ « La mère de Régis (...) nous offrait toujours des cadeaux empoisonnés, des cadeaux qui en général finissaient à la poubelle, elle passait une fois par an, parce qu'elle voulait absolument nous voir sinon elle menaçait de faire un procès, elle restait un repas le soir, c'était insupportable, elle nous faisait des cadeaux, en fait elle essayait soit de nous monter l'une contre l'autre, ou bien de nous monter contre nos parents. Genre elle nous avait offert deux carnets avec des cadenas, pour écrire nos journaux, "comme ça tu pourras écrire maman a été méchante, tu pourras écrire tout ce que tu veux là-dedans", voilà de toute façon on avait l'habitude, on attendait que ça passe et puis le lendemain on fichait tout à la poubelle. » (Mo/994-998)

Romain a fait clairement le choix de ne pas vivre dans sa région d'origine, entre autres pour ne pas nuire à sa famille en création : il privilégie la sécurité affective à ce qui bousculerait l'univers de son enfant, du moins tant qu'il est petit.

« En fait ce qui est très étrange c'est qu'on a des valeurs, c'est vrai, mais... On pourrait imaginer par exemple moi qui ai vécu sur une île tropicale, j'aime beaucoup la nature, etc. que j'impose à mon enfant de vivre dans ce type d'environnement ! Parce que j'estime que c'est ce qu'il y a de plus propice au développement d'un être humain. (...) Mais il y aura aussi les problèmes de société, (...) y aura aussi les rapports avec la belle famille qui peuvent être exécrables et ça je sais que c'est inadmissible pour le développement de l'enfant, lorsqu'il est petit, donc je vais me contenter de la ville avec le bitume, etc. mais ça n'est pas tellement important pour lui. (...) Ça aura de l'importance quand il sera plus grand mais lorsqu'il est petit que ce soit des voitures ou des animaux, c'est pareil pour lui, au début, c'est en dehors de sa sphère. Donc pour moi c'était plus important qu'il ait une sécurité physiologique, psychologique, qu'il se sente bien, même en ville, plutôt que gêné, embêté par des visites intempestives, de sa grand-mère ou, le bruit, ou... » (Ro/598-615)

La famille est celle qui nous a formés et "déformés" pour la plupart des parents investis dans cette recherche. Celle où se sont investis des comportements dont il faut s'éloigner, se dépouiller, se nettoyer. Ainsi de Filippo, qui retrouve des mécanismes dont il se garde, ou encore de Laura.

Ce faisant ils sauront parfois expliquer à l'enfant le besoin de s'adapter à telle ou telle situation ou semblent accepter ce qu'ils ne peuvent contrôler, du reste. Une situation à laquelle l'enfant sait parfois très bien répondre de lui-même. Ainsi de Colin, si l'on se réfère à un récit de Morgane qui explique (lors d'une discussion informelle au dojo) le malentendu entre son beau-père et son fils. Cet exemple, comme nous allons le voir, est caractéristique à plusieurs niveaux de ce qui peut se vivre couramment dans ces relations entre ce que l'on peut bien définir ici la rencontre de deux cultures, celle de la famille d'origine et celle de l'enfant élevé sans les mêmes références.

Le grand-père, qui habite très loin et voit rarement son petit-fils, soucieux peut-être d'établir une relation, le presse de questions basées sur le savoir de son petit-fils (qui a 4 ans) – avec peut-être le désir de « contrôler » ses connaissances, comme la plupart des grands-parents qui ne comprennent pas, même s'ils sont bien obligés d'accepter, que l'enfant ne soit pas confié aux institutions spécialisées. Ainsi interroge-t-il Colin, en pointant chaque objet du doigt : « c'est quoi ça ? » ; « de quelle couleur ? », etc. Colin répond simplement à toutes les questions puis finit par s'interroger de l'état de son aïeul et constate, naïvement dirions-nous : « Grand-père connaît très peu de choses ». Ceci n'est pas la réponse d'un effronté, comme pourrait le considérer le grand-père, mais d'un enfant qui n'est pas habitué à ce que les questions contiennent déjà la réponse, en quelque sorte, et soient seulement le vecteur d'un interrogatoire évaluatif, de forme manipulateur finalement. Les questions que Colin pose aux adultes et les questions qu'on lui pose sont en général directes, sans arrière-pensée, informatives. Aussi ne peut-il comprendre cet échange, tandis qu'un enfant élevé par des parents conditionnés de la sorte comprendrait vite le désir de l'adulte et entrerait dans ce jeu des questions réponses pour répondre à ce désir, celui de montrer qu'il sait, ou bien, au cas où il serait dans l'ignorance, laisser l'adulte exprimer son pouvoir de lui transmettre la solution. Tous ces petits jeux, somme toute d'une certaine banalité, se reproduisent couramment dans une culture du contrôle et de l'évaluation, très rarement, sauf dans ces rencontres, dans ces familles.

S'ils s'entendent sur ces valeurs, il en est d'autre qui prêtent à confusion : c'est le cas de celle de fusion, et de celle de l'enfant roi ou maître (sur laquelle nous reviendrons, chap. 3). Que ce soit en interne, entre membres du dojo ou en regard des proches, elles semblent porteuses d'interprétations diverses mais aussi de conflits intérieurs, intimes.

Si la notion de fusion de sensibilité est inhérente aux pratiques de ces parents, il ne s'agit pas pour autant de cette fusion pointée du doigt par les psychanalystes qui, comme le relève Gaelle,

serait facteur de troubles psychiques. Et, en même temps, les limites entre être disponible à l'enfant dans son tout jeune âge, connaître ce rapport de fusion de sensibilités (écoute intuitive, dialogue dans le silence, etc.³⁰⁷), et le rapport fusionnel avec l'enfant peuvent être parfois franchies, soit que le « garant » (le troisième dans la relation parents-enfant, père ou mère selon) ne joue pas son rôle, soit qu'il y ait confusion justement entre fusion et confusion... C'est sur cette notion de fusion que se livrent parfois des combats polémiques. Au niveau des « normes » de ces parents, la fusion est critiquée, en premier lieu par Régis, puis par sa fille, comme une confusion nocive pour l'enfant. Ils ne se vivent d'ailleurs pas comme une famille fusionnelle. Sa fille, Morgane, aime à rappeler à quel point la société veut les pointer du doigt en les stigmatisant pour le supposé manque d'autonomie des enfants élevés, comme elle, par leurs parents tout en argumentant sur ses capacités au contraire à être autonome, et son départ du foyer vers 19 ans. (André Stern, autre "non-sco", médiatisé, comme on l'a vu, met également en avant la variété de ses savoir-faire.) C'est cependant répondre à l'une des grandes critiques de la société par les mêmes arguments quand les enjeux sont sur des critères qui diffèrent. Et que de plus il n'est pas besoin d'être « non-sco » (0,01% de la population ?) pour appartenir à une famille fusionnelle (les psychanalystes en savent quelque chose). Cette question sera retrouvée transversalement sur les chapitres à venir, puisqu'elle traverse également leurs témoignages.

I.3.2. Marginalisation, isolement : une épreuve de force familiale, sociale, individuelle

Comme évoqué plus haut, le mode d'éducation observé par ces familles ne correspond pas aux normes avec lesquelles ils ont eux-mêmes été élevés. D'où un certain nombre de tensions, mais aussi de révélations dans ces négociations avec eux-mêmes et l'entourage.

I.3.2.1. Les six premiers mois sans sorties, une mise à l'épreuve familiale

Accoucher à la maison, y accompagner le bébé durant six mois, presque en permanence, pour ce qui concerne la mère, et, en partie, le père, est un choix radical assumé pour la majorité des parents consultés ici, qui permet, en plus d'établir (on le verra plus avant), une écoute approfondie du nourrisson, une fusion avec lui, de poser d'emblée le choix hors norme de leur démarche.

La rupture symbolique que constitue pour les parents en général la création d'une famille est ici potentiellement renforcée par un renforcement de l'intimité du foyer dans un moment habituellement socialement partagé de l'arrivée d'un nouveau né. Comme l'exprime Gayet :

« C'est là que peut se jouer la rupture avec la famille, non pas dans le sens de séparation mais dans la mise en évidence de l'implication et de la responsabilité assumée de l'enfant devenu parent. Les chefs de famille ne sont plus les parents de ces jeunes parents, il y a saut générationnel d'autant plus fort que la tradition familiale n'est pas respectée. » (Gayet, 2005)

Bien sûr, selon les histoires familiales et les valeurs des uns et des autres ce schéma varie d'une famille à l'autre et se joue de façon différente. Cela peut être parlé avant l'événement : ainsi certains futurs parents informent leur famille au préalable par le don de livres d'Itsuo Tsuda avant la naissance de leur enfant pour, en quelque sorte, préparer le terrain. C'est le cas de Romain envers ses parents réunionnais. La distance géographique, parents en province ou à l'étranger, favorise pour la plupart la mise à distance les premiers mois. Pour certains cependant, l'hébergement des parents durant leurs visites peut poser des problèmes de promiscuité difficiles à résoudre. C'est le

³⁰⁷ Notions abordées au début de cette partie et sur laquelle nous reviendrons au chapitre 2.

cas de Paolo et Serena qui me racontent (lors de nos échanges informels) les frictions possibles dues à ce quotidien à partager sur une courte durée qui exacerbe les tensions, les problèmes non réglés.

1.3.2.2. Liens et partages à conserver et à (re)créer

Après la naissance de l'enfant, si l'inquiétude des grands-parents est écoutée, elle passe cependant au second plan. La communication qui s'effectue par téléphone paraît délicate (c'est le cas pour deux couples qui en témoignent explicitement durant les entretiens, mais aussi pour d'autres qui y font allusion dans certaines conversations informelles).

Ainsi, si pour Gaelle, la question de la norme familiale s'impose d'emblée, en même temps c'est bien sa place en tant que mère qui se joue. Avoir un bébé dans les conditions peu orthodoxes va également révéler, « réveiller des choses » (G/900) par rapport à sa relation à sa mère. L'éloignement nécessaire au départ (les six mois d'isolement relatif après la naissance) inquiète, d'autant que communiquer par téléphone n'est pas aisé et qu'en plus Gaelle à tout à découvrir (G/892) dans son nouveau rôle de mère. Parallèlement cela favorise des échanges avec sa mère qu'elle semble vivre comme autant d'apprentissages. Ainsi concernant sa manière de se positionner, en rassurant sans pour autant se justifier, en imposant son point de vue, en prenant « cette liberté (*sans*) faire cas de ce (*que sa mère*) en pensait » (G/914), d'autant que cette mère ignorait déjà pour elle-même « pourquoi elle était comme ça »³⁰⁸.

« (...) parce qu'ils s'inquiétaient en fait, mes parents, donc au téléphone c'est un peu compliqué et puis nous on savait pas trop où on allait non plus, (...) j'avais pas d'idées préconçues mais je voulais essayer quand même et je pouvais pas expliquer quelque chose que j'avais jamais essayé (...). J'ai quand même réussi à leur expliquer que je pouvais pas les rassurer mais que ça allait [*e*] je me suis dit que..., ça m'avait quand même aidée, (...) en tout cas j'avais besoin que ma mère soit là (...). C'était important qu'elle me laisse le champ, c'est normal qu'elle s'inquiète (...). C'était dur aussi pour elle mais... Alors, je crois que j'ai pris cette liberté [*de*] pas faire cas de ce qu'elle en pensait ; elle-même je ne sais même pas si elle sait pourquoi elle était comme ça (...). » (G/892-916)

L'aval des parents n'est pas nécessaire mais il s'agit de trouver un équilibre qui permette de garder le lien qu'il est « important » pour Gaelle de ne « pas couper » :

« C'est vrai (*qu'on*) a eu quand même des démêlés. A la base, j'ai quand même – tout est dans le « quand même » – eu de bons rapports avec mes parents, et c'était important pour moi que les choix qu'on faisait avec Rolland, qu'ils ne comprennent pas, ok, mais c'était important pour moi de ne pas couper quelque chose (...). Enfin c'est vrai que je suis devenue maman, (...) c'est un peu inévitable que ça questionne... » (G/871-877)

Certains parents ont hâte de découvrir leurs petits-enfants. Attendre plusieurs mois leur semble impossible. Laura raconte comment Carlo a dû à plusieurs reprises rassurer ses parents. Et Carlo explique que les siens ont pu, certes, accepter mais qu'il renonce à leur faire comprendre.

« Faire comprendre, que pendant les cinq premiers mois, Francesco est resté à la maison et qu'il n'est jamais sorti, qu'il n'a vu personne... le faire comprendre à ses parents est impossible... C'est-à-dire, ils te disent : "Mais pourquoi vous ne me le montrez pas ?" (...) Finalement ils ne l'ont pas compris, ils l'ont accepté ! » (C/366-375)

C'est pour beaucoup une négociation délicate, qui semble former aussi ces nouveaux parents, comme l'indiquait Gaelle, en les mettant dans une situation où il leur faut assumer leur choix, sans demander l'aval de leurs propres parents, tout en maintenant le lien. Un exercice qui est aussi une forme de recherche pour eux.

Serena me fera part des pressions affectives subies à ce niveau et des aménagements qu'ils ont dû faire pour recevoir leurs parents respectifs. Toutes sortes de débats avec ses parents auront lieu

³⁰⁸ On a rarement effectivement la remise en cause de ce qui appartient à la norme. Alors que nos mères n'ont pas élevé leurs enfants comme leurs mères. Leurs traditions ayant été supplantées par la norme hospitalière.

plus tard. Même s'ils vont souvent en Italie leur rendre visite, les relations restent tendues quand ils abordent des sujets conflictuels comme l'école, principalement. Serena exprime qu'elle apprend beaucoup sur elle à travers ces échanges.

I.3.2.3. Isolement en tension et liens à inventer : un besoin et une gageure

L'isolement mêlé à la pression de l'environnement est parfois source de doute, de remise en cause. Cet isolement tient en partie au fait que les parents qui ont fait ce choix sont peu nombreux, et pas toujours en réseau, d'autant que leur concentration sur leur foyer au départ limite les échanges. Des échanges peu facilités qui plus est du fait de leurs pratiques non communes (au sens du partagé communément). Et pourtant ces pratiques semblent bien correspondre à un besoin d'attention du bébé vital (comme on le reverra au chap. 2) qui permettra à la personne de grandir plus ou moins « *secure* ».

A mesure que l'enfant grandit, certains éprouvent le besoin de plus de rencontres, pas seulement pour l'enfant mais aussi pour échanger avec d'autres parents. D'autant que le fait de n'avoir aucune information sur un sujet peut alimenter une inquiétude. Ainsi en est-il pour Gaelle, par exemple : sa fille Louise lui pose des questions sur la mort alors qu'elle n'a que deux ans ; cela lui semble précoce, puisqu'elle n'a aucun témoignage autour d'elle sur ce sujet (G/588-621) :

« Y a peut-être des trucs qu'elle peut pas comprendre... Sur la mort ça a l'air un petit peu compliqué... (...) j'ai l'impression que c'est tôt. (...) J'ai jamais entendu des parents, mais j'ai pas beaucoup d'amis avec des jeunes enfants, peut-être, j'ai jamais entendu des parents témoigner de ça. Si tôt, quoi. Enfin, j'ai l'impression que (*silence*), je sais pas, toi, avec Maya si c'est arrivé tôt ? »

Le fait qu'il y ait peu d'espace de partage est vécu parfois comme un manque par Serena et Paolo. Dans cette pratique elle n'a pas établi de langage commun, explique Serena. Elle n'a pas l'habitude, précise-t-elle, de parler de ses pratiques éducatives (621-633).

Si avant elle écrivait beaucoup (672), là elle n'a pas le « langage pour écrire », explique-t-elle, car elle n'en parle pas (675), dans la mesure où un langage c'est une pratique (682), que les mots enseignés par la lecture il faut les « agir » (685). Elle avait un langage dans sa vie précédente³⁰⁹, là elle n'en a pas (686) et a la sensation de se tromper car « ça colle pas » (687). Le fait d'être sans langage, elle le vit comme frustrant (695-716) car ce n'est pas partageable (alors que ça l'est avec des pratiquants anciens ou avec lesquels elle a des affinités, comme V. (697), ou bien encore Régis (700), en recherche.

I.3.3. Des normes en creux, comme autant de repères d'un contre-modèle invalidé

S'interroger par rapport aux autres, aux normes met en valeur ce qui prédomine pour ces parents. L'environnement immédiat la rue, le voisinage, le square, etc., fournissent des ressources par la mise en lumière des comportements des autres enfants et adultes. Ces « autres », ceux qui suivent les normes, permettent, par l'observation que ces parents en font, de se déterminer dans leur propre posture. En cela c'est aussi formateur pour la plupart. Les remarques des uns et des autres parents impliqués ici permettent de relever ce qui est à proscrire et ce qui est à interroger.

³⁰⁹ Elle fait allusion ici à sa récente vie professionnelle (graphiste), à Paris, et/ou à sa plus ancienne vie militante et artiste à Rome.

I.3.3.1. Validation de leur engagement contre le désengagement observé

Le temps accordé à l'enfant, et surtout ces six premiers mois passés 24h/24 avec le bébé, pose souvent question non seulement à l'entourage mais à la société en général. Ce qui peut être perçu comme un « sacrifice » de temps, avec aussi ce que ça implique concernant la place sociale, le travail, etc., est vécu comme un passage incontournable par la plupart. C'est pour beaucoup s'inscrire jusqu'au bout dans leur démarche, radicale.

Gaelle y voit une capacité de s'autoriser à aller au bout d'un certain vécu maternel. Quand elle parle de « sacrifice », Gaelle répond implicitement à une objection récurrente des « autres » qui se scandalisent de ce retrait de la vie sociale de la mère et de l'enfant pendant les premiers mois qui suivent la naissance. Mais aussi peut-être à ce qu'elle a pu se répondre à elle-même, celle-là même « qui n'aurait jamais cru » faire ça si on le lui avait demandé plusieurs années auparavant. Tandis qu'elle s'est autorisée à « goûter ça », et l'a « bien vécu ».

« Je ne l'ai pas vécu comme un sacrifice, c'est vraiment chaque instant... Bon, il y avait des moments où j'avais besoin de prendre l'air. Je pense que c'est une histoire de fusion (...), elle était dans mon ventre, ensuite, elle est sortie, (...) il y a quelque chose qui reste. Je pense que beaucoup de mères, simplement, elles s'autorisent pas à goûter ça, enfin, (...) moi en tout cas je l'ai bien vécu. » (G/154-159).

On entend cette différenciation qui s'opère entre sa conception, partagée a priori par la plupart des parents impliqués ici, issue de ce qu'elle a appris de ce groupe d'appartenance que constitue le dojo, et celle de la société, qui vient faire écho à ce que Becker avait isolé concernant les « Outsiders » : « Ceux qui participent à des activités considérées comme déviantes rencontrent ainsi un problème typique : leur conception de ce qu'ils font n'est pas partagée par les autres membres de la société » (1963, rééd. 1985, p. 104-105)³¹⁰. Gaelle semble vouloir répondre indirectement à ce discours « reconnu » qui pourrait l'accuser de jouer la mère « sacrificielle » (en contrepoint de la femme dite « libérée ») par une autre représentation : ce sont ces femmes qui ne se donnent pas le droit de vivre ce temps.

Autre échange intériorisé qu'elle met en scène par le truchement de l'entretien, celui que ces femmes « autres » semblent tenir quant à ce discours socialement partagé concernant la nostalgie d'un temps dédié à l'enfant avant de reprendre le travail ; pour Gaelle cette distinction n'a pas lieu d'être. Ainsi l'explicite-t-elle :

« (...) Y a plein de gens qui disent (...) “ah ça passe vite, déjà je reprends le boulot”, c'est sûr que ça passe super vite pour eux, mais moi, j'ai pas ce sentiment, j'ai vraiment vécu, et donc (...) je suis (*pas*) nostalgique, “c'était mieux avant”, “je regrette”, ou “c'était mieux quand elle était bébé”, tout ça non (...) je reste pas accrochée à quelque chose d'une période antérieure. » (G/277-282)

Ecoute et disponibilité sont reliées. En effet, ce temps dédié à l'enfant permettrait seul de l'accompagner au mieux dans son développement. C'est un discours que Gaelle, Mila, entre autres, formulent.

Selon ce qu'elles expriment, ce qu'elles observent dans les familles où les enfants sont inscrits en crèche ou en maternelle – manque de temps des parents, manque de dialogue avec l'enfant –, il ne peut être que difficile, voire impossible, pour ces « autres » parents (vu ce qu'elles-mêmes réalisent par leur vécu), de comprendre et d'accompagner tous ces stades du développement que l'enfant traverse. De fait, est-il remarqué, le parent d'un enfant confié à une crèche ou une école peut plus difficilement observer son enfant grandir, et, paradoxalement, il peut lui être encore plus difficile d'envisager l'enfant s'émancipant. Comme si le rapport fusionnel était plus dommageable dans les familles qui délèguent aux institutions l'éducation de leurs enfants que dans ces foyers où,

³¹⁰ Le contexte était alors les « musiciens de danse » ou de jazz.

constate Gaelle, si l'on observe réellement son enfant on ne peut pas ne pas le voir évoluer : « L'enfant (...), si tu l'écoutes, je vois pas comment tu peux t'aveugler au point de... »

C'est très parlant pour elle au moment des questions de sa fille sur la sexualité par exemple :

« (...) Voir qu'un enfant (...) dit ça, du coup tu as l'impression (...) d'accompagner quelque chose, et..., j'en dis, il y a plein de parents qui le vivent pas ça, enfin..., soit que les enfants ne l'expriment pas, (...) soit qu'ils l'expriment mais à un moment où les parents ne sont pas là : (...) quand ils vont à l'école, finalement, les parents les voient pas énormément. Je pense que si le dialogue il y est l'enfant il trouve le moment pour poser sa question, oui. Mais en même temps, nous, ça nous arrive toujours à des moments surprenants ; (...) ça va qu'on est tout le temps ensemble, parce que sinon est-ce qu'elle aurait quelqu'un à qui poser sa question... »

L'engagement est ainsi validé, comme s'il était nécessaire à cette prise de conscience du développement de l'enfant et de son accompagnement qui n'est ainsi pas vécu comme un sacrifice mais une découverte, et une manière de faciliter le dialogue entre enfant et parent. Avec un présupposé concernant l'importance de ce dialogue, de cette relation.

Carlo et Laura font souvent référence aux enfants des « autres », sorte de repères qui, par comparaison, leur indiquent, selon eux, le bien fondé de leur attitude. Ainsi observe Carlo :

« Il y a aussi en lui une sérénité que je vois moins chez les autres enfants. Une spontanéité et aussi une sérénité que je vois. Et de cela je suis content » (C/22)

Ils réalisent comme leur enfant est capable de communiquer sans parler « bébé », ou encore d'exprimer ses désirs, et surtout de rester concentré – notion que Laura reprendra à plusieurs reprises (« Carlo a noté chez les enfants élevés d'une certaine façon qu'ils ont une capacité de concentration très particulière qui ne se voit pas chez les autres ») – et que ces « autres » identifient d'ailleurs comme étonnant :

« les parents de cette autre petite fille, quand ils voient que [Francesco] fait des choses seul, ils sont étonnés, vraiment, parce qu'ils disent que leur fille ne fait jamais comme ça, elle cherche continuellement à capter leur attention en parlant, ou en les faisant participer ». (L/113)

Leurs observations de ce qu'ils jugent être des limites, des déviations, des erreurs semblent agir comme des enseignements, comme une validation supplémentaire de leurs démarches.

Il arrive que ce soit leurs propres enfants qui leur demandent des comptes, en quelque sorte, et cela leur fait vivre des situations délicates, entre ces deux cultures avec lesquelles ils ne savent pas toujours comment intervenir. Ainsi en est-il pour Mila et de la notion d'abandon de la part des autres envers leurs enfants. A plusieurs reprises Mila relate une situation délicate mettant en scène un bébé qui pleure, et comment cela peut à la fois être source d'inquiétude pour sa fille, Oyona, à la fois source d'enseignement (M/761-788/789-800) :

« Récemment c'était à La Poste, il y avait une maman avec une poussette avec un bébé, et (...) on était un peu coincées parce qu'on faisait la queue et le bébé pleurait, pleurait, pleurait. Et Oyona elle était... "Mais le bébé il pleure, et tout..." ; enfin elle était toute embêtée, touchée... Des fois on peut se servir du fait que je parle avec elle en allemand [pour] donner à l'enfant la possibilité de comprendre que (...) même si personne autour ne bouge, tout le monde a l'air de trouver ça très normal, bah non c'est pas normal et c'est triste mais c'est que là il y a un manque d'attention, le bébé est laissé tout seul... C'est qu'elle peut avoir besoin à un certain moment, même si elle l'exprime plus ou moins, (...) elle n'est pas encore au niveau où elle me dira "mais pourquoi ce bébé pleure ?" Elle va juste dire "mais le bébé pleure !" et puis être affectée, perturbée par ça... » (M/766-783)

Pour Mila, il ne s'agit pas de trouver la réponse, ni pour le parent défaillant, ni pour sa fille – dont elle ne peut satisfaire la demande. Il s'agit en revanche d'accueillir en quoi son enfant est affectée, et partager avec elle ce moment. Même dans cette notion de traduire pour l'enfant la scène, elle se reprendra ; elle ne va pas élucider mais donner des éléments, des repères pour l'enfant.

« [S] l'enfant crie, ou dans d'autres situations (...), elle essaie de comprendre ce qui se passe pour eux, elle essaie de saisir, elle a cette curiosité-là, donc, dans la mesure du possible, on essaie de lui permettre de comprendre, de lui donner certains éléments pour qu'elle puisse comprendre ce qui se passe là, sans non plus

tomber dans le “je sais tout et je vais t'expliquer comment ça fonctionne!” Là en l'occurrence c'était très visible : la mère, elle secouait régulièrement la poussette mais elle ne s'occupait pas du tout du bébé et puis même elle posait des trucs sur la poussette comme ça, vlam!, sans aucune attention... Bon voilà, le bébé il était juste tout seul, dans sa poussette et abandonné. » (M/791-794)

Comment marquer suffisamment d'attention à sa propre fille et à sa demande d'empathie, marquer cette limite que l'enfant *a priori* n'aurait pas, et se retrouver dans une impossibilité d'intervention puisqu'un autre adulte (parent) devrait agir, semble poser problème à Mila.

Et puis il y avait une autre fois aussi un tout petit enfant qui était dans une poussette qui pleurait et tout et j'crois que c'est elle qui a commencé à me dire “mais il a soif”, (...) ou quelque chose comme ça (...). Enfin, c'est pas facile de vivre ces moments-là, parce que l'enfant, naturellement, il voudrait [*agir*]. Elle ne comprend pas que les personnes qui sont responsables... Enfin, moi ce que je lui dis aussi à ce moment-là c'est que je ne peux pas agir à la place des parents de cet enfant-là, même si moi aussi ça me..., parce que quelque part elle attendrait (...) que j'intervienne (...). » (M/795-805)

On observe en effet au passage à travers ces différents exemples notés par Mila cette forme d'altruisme inné que manifeste sa fille – attestée chez le tout petit par de récentes études en neurosciences (tels ceux de l'Institut Max-Planck, voir chap. 2) – et, à demi-mot, son désarroi de devoir l'entraver alors qu'il se fait entendre, en lui faisant apprendre les règles sociales de non-intervention.

Leur lecture critique non seulement du comportement des « autres » mais d'eux-mêmes leur permet parfois d'anticiper sur des réponses à donner à leurs enfants plus satisfaisantes à leur goût.

C'est le cas pour Gaelle et son évolution dans son mode de réponse aux questions de sa fille. Ainsi est-elle partie de différents constats, d'une part le verbiage adulte dans des réponses trop complexes aux enfants, d'autre part cette tendance à se croire obligé de répondre, à une posture plus en adéquation à ce qui fait sens pour elle, et qu'elle retrouve formulé dans un article de Jacquard.

Gaelle constate par une observation des difficultés occasionnées par les questions des enfants et de comment y répondre :

« (...) j'avais vu, une petite fille, je sais plus quel âge elle avait, peut-être deux ans et demi, elle disait “pourquoi”, “pourquoi”, “pourquoi”, tout le temps, à ses parents, à sa mère, et sa mère, elle, n'en finissait pas de répondre (...) » G/687-690)

Gaelle se demande comment formuler ces réponses de manière satisfaisante, les modèles de réponse observés chez les « autres » lui semblant critiquables :

« (...) ça m'est arrivé de voir, sur moi pas trop, mais ça [*m*]arrive (...), Rolland m'a déjà dit, et je l'ai déjà vu sur d'autres parents, qui s'entêtent un petit peu à expliquer beaucoup, avec leurs mots, et en fait l'enfant j'ai l'impression que..., c'est [*trop*] long, moi j'ai vu ça sur mon frère, (...) il enrobe beaucoup (...) » (G/668-671)

Et c'est la lecture d'un article (ici d'A. Jacquard sur le besoin des enfants à demander « pourquoi ») qui vient répondre en quelque sorte à ses questions : « ça m'a aidée, à, anticiper peut-être (...) parce que je l'avais vu chez cette petite fille cette histoire des pourquoi... » (G/718).

1.3.3.2. Evitement de milieux jugés à risque

Dans certains cas, leurs observations poussent ces parents, du moins tant que leur enfant est jeune, soit à éviter certaines personnes, ou certains lieux, pour ce qu'ils drainent, des lieux jugés trop anxiogènes, trop violents, qui véhiculent des “mauvais exemples”, soit tout bonnement à les bannir de leurs parcours comme pour Morgane.

Ainsi Régis ne fait pas les courses au supermarché avec l'enfant tout petit. Le métro est évité.

Les squares ne sont fréquentés que durant les horaires sans affluence, soit avant les sorties d'école ou dans la soirée. Mila en témoigne, mais c'est une pratique courante, en tout cas, tant que l'enfant est petit.

« Bon déjà de toute façon on évite d'être à certains jeux ou autres, des endroits comme ça à des moments où il y a des sorties de classe et compagnie parce que bon, là, ça devient juste intenable quand il y a "x" enfants qui débarquent qui en plus sortent tous de l'école, tendus, avec une envie de bouger mais très excités, etc., donc en général juste avant on quitte. » (M/450)

Les parents se partagent sur une échelle de valeur qui va de l'évitement permanent de lieux où il pourrait y avoir des scènes jugées non adaptées pour préserver l'équilibre de l'enfant, à une forme de compromis.

Pour Morgane, un petit enfant qui voit une scène violente (entre enfants ou entre un enfant et son adulte de référence) n'a pas les moyens de comprendre les tenants et les aboutissants de cette scène. Tant qu'il n'a pas les moyens de comprendre, elle juge dangereux pour l'équilibre de son enfant de lui imposer ces spectacles. D'autant qu'il risque de mimer des comportements qu'elle considère ineptes. Et « c'est pas la question de le protéger, c'est la question de voir ce qu'il se passe. De voir et de pouvoir y réagir » (M/133). Il s'agit pour elle de « créer les conditions, créer un environnement (...) en ne le confrontant pas trop tôt à des situations qu'il n'arrive pas à gérer ». Une situation qu'il maîtrisera peut-être mais « avec des outils [*qu'elle*] ne veut pas qu'il utilise », à savoir « des instincts de défense ». Un des axes de son éducation est bien d'éviter qu'il ait « à se défendre avec les armes les plus basiques, (...) pour arriver à lui apprendre à ce que, quand on frappe, la meilleure réponse n'est pas de rendre le coup. [*E*] ça se fait pas d'un seul coup. » (M/1092-1118).

Mila et Zac semblent plus nuancés sur la question mais sont attentifs à préserver Oyona de scènes dramatiques, et si le cas se présente de bien parler avec elle de la situation qui pose problème. D'autant qu'Oyona semble être très curieuse de ces comportements qui lui semblent étranges.

« (...) bien sûr, quand on fait des sorties dans le quartier ou dans les bois ou sur les jeux, etc., on rencontre d'autres personnes, d'autres enfants, aussi. Il y a eu différentes phases par rapport à ça, ça a été plus ou moins facile à différents moments, Oyona a plutôt un peu tendance à, quand il y a d'autres enfants, les regarder, à s'arrêter elle-même de jouer et à regarder les autres, et du coup, elle peut même des fois être un peu "bloquée"; (...) elle s'arrête, elle est braquée, des fois c'est pas facile de passer à autre chose quoi. Parce que du coup elle a envie (...) de voir ce qu'ils font, ou de comment ils se comportent et tout ça. » (M/442-449)

Zac remarque à quel point les interactions diffèrent selon les enfants qu'elle va rencontrer. Oyona, observe-t-il, n'en est alors qu'à ses débuts dans ces rencontres avec d'autres enfants, et elle privilégie l'observation sauf avec ceux qu'il surnomme « libres » avec lesquels elle peut jouer simplement.

« On va à la piscine de temps en temps, on va dans les parcs, elle fait son chemin. Bon, là, pour elle, c'est l'occasion aussi de commencer à entrer en contact aussi un peu avec d'autres enfants, bon, c'est le tout début (...), pour l'instant ça reste au stade de l'observation, les interactions sont assez limitées. On a pu voir (...) qu'avec d'autres enfants "libres", entre guillemets, les interactions sont beaucoup plus simples qu'avec des enfants déjà "prisonniers". Par exemple avec E. elles peuvent jouer ensemble, ça se passe assez bien, par contre avec des enfants comme ça sur des aires de jeux, bien souvent, elle observe beaucoup et je pense aussi qu'il y a un certain nombre de choses qu'elle ne doit pas bien comprendre pourquoi ils se comportent comme ça. Parce que ça correspond pas à ce qu'elle vit elle. » (Z/590-600)

Mila comme Zac, s'ils distinguent les enfants de leur sphère d'appartenance et les « autres » – entre "libres" et "prisonniers" qualifie Zac –, ils ne coupent pas leur fille de ces interactions mais l'accompagnent dans ce monde extérieur avec une attention concentrée. Ils semblent chercher à garantir une certaine protection, une écoute et un cadre à leur fille après coup, conscients qu'ils

sont qu'elle risque de rejouer ce qu'elle a observé pour comprendre. Alors s'institue une sorte de moment de "debriefing" avec leur enfant lorsqu'elle va mimer, reprendre ces scènes qu'elle a, plus qu'observées, étudiées ; l'un et l'autre semblent chercher à canaliser, à ne pas adhérer à ces scénarios qu'ils jugent ne pas être les siens.

« Et du coup, forcément comme il y a une grande part d'imitation pour un enfant de son âge, du coup, elle chope des trucs et elle veut les imiter, donc si elle voit un gamin qui a pour seul moyen d'exprimer quelque chose de se rouler par terre en criant, elle va le reproduire à sa façon, et là, nous, on va dire "ça c'est pas toi." (...) Y a des moments où on a senti qu'elle avait des réactions où on se disait, bon, ça, c'est de l'imitation, c'est pas elle, et du coup on lui dit. Alors des fois (...) elle teste, mais sinon, si nous on est assez tranquilles intérieurement généralement, ça passe un peu tout seul. (...) Si nous on n'est pas très disponibles intérieurement à ce moment-là et qu'on n'entend pas forcément ce qui se passe, ça peut donner prise à ce genre de choses et du coup, ça s'ancre un peu plus. Évidemment, c'est toujours comme ça. Mais c'est quand même assez net que si nous, on est avec elle à l'intérieur et si on voit ce qui se passe, notre simple présence des fois suffit à désamorcer un truc. » (Z/601-613)

L'adaptation à l'environnement se fait semble-t-il à petites doses, avec un souci de régulation passant par une sorte de recentrage sur eux-mêmes afin de laisser couler, en quelque sorte laisser s'évacuer ces emprunts d'expression extérieures inappropriées à leur contexte de vie, et à l'enfant en incapacité vu son âge de « filtrer » certaines messages et comportements. Cependant l'extérieur qui est bien identifié, et limité, n'est pas occulté. Il est visité de manière accompagnée (du moins pour les jeunes enfants).

1.3.3.3. Répondre au contre-modèle : un exercice riche et périlleux

Il existe toute une batterie de réponses potentielles aux arguments critiques de ces « autres ». Ce sont rarement des justifications qui sont évoquées, plus souvent des réponses qui ont pu être les leurs, internes, intimes aux critiques potentielles.

Interroger leurs pratiques selon une grille de lecture correspondant aux critères et arguments critiques des « autres » va fausser parfois leur point de vue tout en leur permettant, après retour sur expérience, de l'affiner

1.3.3.3.1. La promotion sociale de l'éducation familiale fait pression sur les "réussites" parentales

Leurs choix d'éducation alternative s'inscrit, il est important de le noter, au sein d'une société où l'éducation familiale connaît un engouement certain, avec une médiatisation de plus en plus active qui témoigne de la part des parents d'une demande d'aide que l'on peut juger, avec Gayet, inquiétante, dans la mesure où elle répond à cette pression qui leur est faite quant à leurs « bons résultats », en l'occurrence la « bonne éducation » qu'ils sont censés donner.

« Les médias se sont largement chargés de diffuser quelques résultats de recherches sur l'enfant et l'adolescent amenant trop souvent les parents à s'interroger sur les fautes éducatives qu'ils auraient pu commettre ou qu'ils risqueraient de commettre. Les parents lecteurs assidus des magazines spécialisés veulent avant tout être de bons parents et parvenir à percer les secrets d'une bonne éducation. » (Gayet, 2004, p. 6)

On pourrait lire dans la démarche des parents qui témoignent ici un souci similaire de performance, même s'il ne s'agit pas, loin de là, de la même. Avec une égale pression au résultat. Pour autant, à l'instar de ces parents cités par Gayet qui cherchent auprès d'experts et d'institutions de quoi parfaire leur éducation, les parents interrogés se réfèrent principalement à leurs propres perceptions et aux retours de leurs enfants.

Il y a bien effet miroir des autres auxquels rendre des comptes sur des critères différents, dans la mesure où « l'extérieur » (famille, amis, institutions) introduit une variable quant au besoin de « résultats », qu'ils ont, pour certains, intégré et dont ils se gardent en même temps. Cette demande externe explicite ou implicite de résultats fragilisera ou aidera à affiner une posture ayant d'autres

critères. Certains parents vont expliciter de manière plus ou moins claire à quel point ils se retrouvent ainsi en conflit entre deux systèmes de valeurs.

Par exemple, on le verra chez Gaëlle qui réalise que la notion qu'elle utilise de « faire ses preuves » vient contredire la posture sans évaluation qu'elle recherche. Ainsi, épingle-t-elle son jugement de valeur « réussir » tout en trouvant une formulation après coup plus adéquate à sa posture pour valider sa démarche ("être dans la bonne voie") :

« C'est des déformations de voir les choses comme ça, comme "j'ai réussi mon enfant", entre guillemets, mais bon (...) quand le dialogue avec l'enfant il est là, (...) ça veut dire que c'est bon, enfin pour moi, ça veut dire que c'est la bonne voie. » G/314-320)

Autre moment de l'entretien où la notion de l'« efficacité » existe, toujours ambivalente, c'est à propos de la HNI, « l'hygiène naturelle » : il semblerait qu'il faille que « ça marche » même si profondément elle se défend d'agir pour que « ça fonctionne » :

« (...) ce que je veux dire c'est [que] je sais pas si ça marche aussi bien si on fait pas la nuit mais bon, c'est pas un truc d'efficacité qui a pas trop de sens, (...) des familles pour qui ça a vraiment fonctionné, je sais pas si y en a tant que ça (...) » (G/176-181)

La demande de résultats très courante dans les institutions normées vient parfois fausser le regard de ces parents sur leur posture. En même temps cette prise de conscience à cet égard leur permet de réajuster leur démarche. Une certaine ambivalence quant au poids accordé aux jugements extérieurs est plus ou moins marquée selon les parents. Cependant ils se forgent des outils qui leur sont utiles (on le verra, chap. 3) pour se valider eux-mêmes et prendre la dimension de ce que je nommerais leur « expertise profane ».

1.3.3.2. Les jugements des « autres »

Si Gaëlle admet le bienfait parfois des observations des autres, elle émet un bémol quand il s'agit plutôt de jugements.

« Le problème c'est que souvent c'est pas qu'une observation, y a beaucoup d'idées : (...) on a quand même eu des démêlés avec l'entourage ; c'est sûr que maintenant moins, parce qu'on va dire "on a fait nos preuves" (*elle rit*). » (G/308)

Qu'ils soient négatifs ou positifs, il s'agit toujours de critères qui altèrent parfois le milieu, le cadre de ce que ces parents considèrent leur priorité. Ainsi le déclare Gaëlle quand elle valide que ces six mois d'isolement avec le bébé permettent au moins une mise à l'écart de cette « pollution » que peuvent produire les questionnements des proches.

Le poids social, la critique quant à cette démarche particulière a eu pour corollaire, dans la famille d'Estelle et Morgane, une certaine discrétion vis-à-vis du voisinage. Leurs parents ne voulaient visiblement pas faire de publicité quant à leurs choix, et pouvaient « enseigner » à leurs enfants de mentir pour préserver leur sphère familiale. Comme le suggèrent les témoignages d'Estelle (qui précise qu'il s'agit d'un souvenir de ses représentations de l'époque en tant qu'enfant) :

« On évitait de sortir, trop, pour les parcs, par exemple, on savait que si on sortait à des horaires où les enfants étaient à l'école, on se faisait remarquer (...). Je crois qu'on faisait attention à pas systématiquement sortir les jours où y avait école normalement – quoique on faisait aussi attention à pas y aller aux moments où c'est bourré d'enfants. Qui étaient justement sortis d'école. (...) C'est pas que c'était risqué [*en réponse à ma question*], (...) mais je crois que par exemple la bouchère d'à côté qui nous voyait passer à des horaires comme ça elle nous posait des questions qui nous auraient amené à lui dire et ça on voulait pas, c'est des choses comme ça (...), cette conscience que ça pouvait se remarquer comme quelque chose de spécial et qu'on n'avait pas envie forcément d'avoir des tas de questions, de discussions, surtout avec les gens du quartier, même si le quartier dans Paris c'est relatif, (...) mais quand même y a des commerçants, des gens qui te repèrent. » (E/332-348)

Les sorties auraient donc été fonction des horaires des enfants scolarisés, à la fois pour éviter le moment de leur sortie au square, à la fois pour « donner le change » au voisinage.

« Après quand je dis éviter d'y aller après peut-être que je me souviens mal et qu'on n'évitait pas du tout mais y avait quand même cette réflexion, moi j'ai toujours eu cette réflexion, que certains sujets on n'en parlait pas très fort, (...). [Sur] moi ça a pu faire peut-être un effet exagéré, ça te marque et puis ça te laisse (...) cette sensation de devoir absolument pas parler trop fort de certaines choses, mais disons que, on n'était pas inconscients du fait que c'était une démarche particulière et que c'est très, très, très, très mal accepté de 99% des gens et que (...) tu peux pas dire aux gens ça comme ça sans que ça suscite de l'animosité et que c'est pas que tu aies pas le droit de le faire mais que c'est toi que ça embête après l'animosité des gens, ou [leurs] questions. » (E/348-358)

Sans que ce soit une vie de clandestinité – Estelle précise bien dans l'entretien qu'elles avaient le droit –, elle a le souvenir d'une attention à ne pas être « repérée » pour éviter des discussions qu'elle jugera d'ailleurs, quand elle sera plus âgée « inutiles », ses pairs au conservatoire, par exemple, ne semblant pas comprendre ou prendre le sujet à la légère (E/289-325)

Pour autant Estelle ne se percevait ni supérieure ni dans la seule voie « juste ». Les « autres » sont respectés dans leurs différences. Du moins est-ce ce qu'elle perçoit de ses souvenirs et des remarques de leurs parents les concernant.

« (...) ça donne aussi une conscience par rapport à ce qui se passe dans le monde, aux autres, pourquoi les autres sont aussi hostiles à ça, et de savoir ce que font les autres, pas d'ignorer non plus ce qui se passe à côté : on ne m'a jamais appris que c'était le mal absolu, ce que faisaient les autres, et que nous, heureusement, on faisait ça ; on m'a toujours dit que moi je ferai ce que je voulais, (...) en sachant, aussi ce qui se passait à côté, et en ayant une réflexion sur pourquoi les gens ne font pas certaines choses, pourquoi ils ont, très peu, enfin pourquoi beaucoup se médicalisent, à quoi c'est lié, de quoi ils ont peur, quelle est leur réalité aussi (...). Et j'ai jamais eu l'impression [que] ce qu'on faisait c'était heureusement la bonne voie parce que les autres étaient la mauvaise voie, au contraire on m'a bien répété qu'il n'y avait pas une voie juste, et qu'on peut pas se permettre de savoir dans l'absolu ce que devraient faire les autres, ou si c'est une moins bonne voie. Enfin, on peut pas se permettre, après, avoir un jugement bien sûr personne ne nous en empêche, mais cette conscience-là pour moi ça change quelque chose, oui ça change quelque chose par rapport à ce que tu peux voir chez les autres, mais ça change quelque chose par rapport à toi parce que du coup y a comme un doute quand même. » (E/361-376)

Ce « frottement » avec les autres et l'analyse qu'en faisaient leurs parents lui auraient permis de mieux relativiser son propre parcours et de connaître, avec les différentes prises de conscience, « le doute ». A d'autres moments, et de manière répétée, Estelle comme Morgane rappelleront une remarque courant de leurs parents : elles n'avaient rien de particulier, elles étaient « banales ». Cette famille semble avoir répondu aux jugements par l'évitement. Même, on l'a vu, quand les enjeux sont autres (enjeux affectifs, avec la grand-mère invitée seulement une fois par an).

La plupart ont cherché à se faire accepter, surtout concernant leurs familles. Quitte, quand la famille n'accepte pas, comme pour la famille de Serena, de revivre des conflits récurrents durant les visites (fréquentes) en Italie. Pour tous cependant un certain isolement prévaut étant donné la particularité de leurs démarches, même s'ils sont en soi, parents et enfants, des personnes « banales ».

1.3.3.4. Les institutions en question

Cette situation familiale singulière constitue des remises en question des relations non seulement entre eux, ou au sein de leurs familles mais aussi avec diverses institutions prenant en charge la personne en général et l'enfance en particulier.

1.3.3.4.1. L'institution médicale

Du fait de leurs pratiques initiées au dojo, et plus particulièrement le *katsugen undo*, leur perception du vivant, et de leur corps non comme une série d'organes³¹¹ mais comme un tout capable de s'autoréguler par ses mouvements spontanés (bâillement, fièvre et autres manifestations) – à condition de leur laisser le champ libre –, ces personnes ont rarement besoin de solliciter l'expertise d'un thérapeute. Elles n'ont pas d'hostilité à leur égard (elles iront régulièrement chez le dentiste ou feront appel à la chirurgie si besoin), mais, comme pour le reste, se représentent en mesure de trouver en eux, grâce à leurs pratiques, les ressources nécessaires à traverser les maladies sans l'apport de médicaments, ou autres dispositifs thérapeutiques. D'autant que la maladie est conçue comme partie intégrante de la santé (et non son opposée) et que les médicaments viendraient le plus souvent empêcher le travail du corps de se réaliser, en inhibant ses réactions (symptômes), perçus plutôt comme des manifestations nécessaires.

C'est ainsi qu'ils le vivent, pour la plupart (cela transparait dans leurs entretiens), et cela fait partie de nos sujets de conversations au dojo. C'est également un sujet traité dans les livres de Tsuda à plusieurs occasions. Ce qu'ils découvrent à travers la manière de réagir de leurs enfants à la maladie va d'ailleurs ajouter à leur conception d'autorégulation possible, et les conforter dans le besoin de la favoriser. Cette capacité intrinsèque de l'enfant, auquel on a fait *yuki* dès la conception, à se développer de manière autonome passe d'une expérience, exprimée par Noguchi – « Les enfants qui ont reçu [*yuki*] brûlent les étapes des maladies infantiles avec tellement de facilité que les parents ne pensent même pas à leur apporter des soins conventionnels » (Tsuda, 1978, p. 52) –, à du vécu pour ces parents en formation. Ainsi en témoigne Rolland :

« (...) en voyant comment la vie commence, on voit (...) comment beaucoup de choses se construisent, et comment, s'il y a un dialogue³¹², y a tout un tas de choses qui sont inutiles. Enfin, moi c'est ce que je remarque par rapport à d'autres parents qui n'ont pas éduqué leurs enfants comme on l'a fait. (...) Après c'est un peu global, parce qu'il [Tsuda] parle du rapport à la maladie, du rapport au corps..., c'est vrai que (...) c'est pas tellement le thème, bien que ça fasse partie de la vie, enfin de l'éducation puisque ça fait partie de la vie ; je vois que (...) quasiment tous les enfants de l'âge de Louise, quand ils sont bébés, on leur fait des choses comme du *taping* ou on leur aspire les glaires dans le nez, (...) des choses qu'on n'a pas connu nous du tout et (...) qui sont systématiques aux nouveau-nés... Bon je dis pas que c'est dépendant du dialogue qu'on a eu avec elle mais disons qu'on l'a éduquée d'une certaine manière qui a permis (...) qu'on n'ait pas besoin de médecin, quasiment pas depuis qu'elle est née (...). » (R/67-87)

Avec cette dimension qui revient souvent sur le fait de « traverser » la maladie. De même qu'il est d'usage de comprendre qu'une maladie contribue à développer les défenses immunitaires – les maladies dites infantiles sont considérées par certains médecins comme une modalité de développement de l'organisme, ce principe de propriété d'un terrain au dynamisme décuplé par sa capacité de réponses est une valeur éprouvée parmi les personnes interrogées³¹³. Avec qui plus est un appui théorisé par Noguchi, rappelé par Tsuda à plusieurs reprises dans ses livres, comme par exemple dans cet extrait :

« Pour Noguchi, les maladies infantiles (...) sont autant d'étapes à parcourir pour la formation d'un adulte. Ceux qui n'ont pas parcouru comme il faut l'étape des oreillons, par exemple, ne peuvent pas avoir le développement satisfaisant de leurs organes génitaux. C'est donc une vue diamétralement opposée à la notion courante qui consiste à neutraliser coûte que coûte le symptôme, en baissant la température (...). » (Tsuda, *ibid.*, p. 52)

³¹¹ Autocritique formulée par des médecins sur leur propre perception médicale du corps lors d'un colloque : G. Massé, J. Reynès (2011), « Corps et prostitution », Centre hospitalier Sainte-Anne, Amicale du Nid, Mairie de Paris, (20 oct.), Paris.

³¹² Les parents sous-entendent souvent par « dialogue » une relation globale comprenant aussi bien le dialogue par *yuki* que par la parole. C'est le cas ici.

³¹³ Ainsi du constat fait par l'historien Pierre Chaunu concernant l'une des causes principales du déclin amérindien, après la dénatalité (son obsession), l'absence de défense immunitaire chez les Indiens concernant la vérole et, par ce fait, leur décimation.

Aussi bien, concernant notre sujet, le rapport à l'institution médicale s'initie dès le début avec la grossesse, qu'ils ne perçoivent pas, comme le tendrait à penser le dispositif médical, comme une maladie mais bien comme un passage vital à vivre pleinement. D'où, pour la plupart, le choix d'un accouchement à domicile.

Sur ce point sont relatées diverses expériences où se lisent les difficultés de communication entre deux univers de représentations en désaccord, avec, de la part du corps médical, certaines manifestations hostiles, menaçantes, intimidantes, selon les moments et les protagonistes. Sans nous étendre sur ce sujet – il est vaste et par ailleurs partagé par tous les parents qui font le choix de ne pas être assistés médicalement pour l'accouchement –, on réalise à quel point sages-femmes et médecins n'ont pas du tout la même perception de ce moment vécu dans leur chair par les mères.

Ainsi Serena racontant (lors d'une conversation amicale) que la sage-femme se gausse de sa croyance d'ouverture du bassin, si minime qu'imperceptible (et en fait avérée).

Ce seront aussi Gaëlle et Rolland renvoyés à la notion de barbarie quand ils manifestent leur volonté de ne pas donner le colostrum au bébé. La lecture de M. Odent décrivant cette croyance japonaise comme un moyen d'introduire très tôt le contrôle de soi ne remet cependant pas en cause ce que Gaëlle croit de cet usage véhiculé par Tsuda. Cela a pour effet indirect de lui faire comprendre qu'elle sait peut de choses sur cette culture japonaise et qu'elle devrait se documenter à ce sujet. Elle est la seule de tous les parents rencontrés à mentionner qu'elle gagnerait à mieux comprendre cette culture à laquelle elle emprunte des pratiques de maternage. (*Il s'agit ici, comme à d'autres moments, de propos recueillis hors cadre de la recherche, durant nos rencontres amicales.*)

Ici comme ailleurs, il est fait toujours référence à la notion d'autorégulation, une autorégulation à dynamiser, à accompagner, comme on l'a vu précédemment, et aussi à respecter afin de ne pas la mettre en veille et se retrouver avec un terrain de plus en plus insensibilisé.

Une notion qui ne semble pas si étrangère à la lecture de la notion de santé par l'OMS : en effet l'organisme ne définit pas la santé comme une absence de maladie : « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité »³¹⁴. La conception de l'autorégulation pourrait même se lire dans les déclarations de l'agence nationale du médicament qui ne juge pas la fièvre comme un danger à combattre dans tous les cas (puisque, de fait, c'est une réaction de défense de l'organisme). Enfin, on l'a vu, la notion d'autorégulation est présente dans les récentes découvertes, comme en atteste cette formule très parlante du livre d'Ameisein *La sculpture du vivant* (2003), mais ce qu'impliquerait ces recherches reste encore aux frontières des institutions du soin.

1.3.3.4.2. Les institutions scolaires ou de garde

La relation à l'institution scolaire est rarement conflictuelle. La plupart disent respecter l'école³¹⁵, voire certains ne diraient pas non à une école alternative comprenant certaines caractéristiques. Il n'y a pas rejet total, et l'enfant a son mot à dire quant à son désir d'y aller ou non : Morgane y est allée une semaine, suite à sa demande, par exemple.

Leur posture dépend aussi de la politique scolaire. Sachant que, entre la France et l'Italie, les politiques diffèrent. On retrouve à ce niveau ce qui différencie déjà les deux pays au niveau institutionnel : en France, encore aujourd'hui malgré les réformes, un Etat centralisateur qui contrôle, en Italie, un Etat décentralisé, des régions et des villes plus autonomes. En Italie, donc, le contrôle est effectué localement : les parents déclarent auprès d'une école qu'ils ne scolarisent pas

³¹⁴ « Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé », tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946, signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. Entré en vigueur le 7 avril 1948. *Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé*, n° 2, p. 100. La définition n'a pas été modifiée depuis 1946.

³¹⁵ Respect partagé par André Stern, et d'autres qui n'ont pas connu l'environnement scolaire.

leur enfant. C'est l'équipe pédagogique de cette école qui effectuera l'évaluation de l'enfant selon des critères qui fluctuent selon la relation établie entre parents et enseignants. En France, le parent doit déclarer son enfant à l'inspection académique et l'enfant est contrôlé par des inspecteurs inconnus, à la date et sur le lieu choisis par l'inspection, selon des critères qui, jusqu'à présent, pouvaient être négociés entre parents et inspection³¹⁶.

Pour Rolland et Gaelle la question de la scolarisation se pose. Des écoles alternatives sont visitées, dont Montessori, dont les outils, qu'on leur donne, sont essayés mais l'enfant les détourne. Gaelle se forme également (elle fera un mini stage chez Montessori). A plusieurs reprises nous parlerons (toujours de manière informelle) de leurs tentatives de créer un groupe avec d'autres parents, pour que les enfants se retrouvent, une sorte de jardin d'enfants alternatif (Louise n'avait pas encore l'âge d'être scolarisée). Ils se réunissent à plusieurs reprises mais aucun projet concret ne se dégage. Cependant, plus le temps passe, moins ils semblent envisager la scolarité. Dans son second entretien, Rolland y fait allusion :

« On est partagé : (...) nous, on a nos positions, forcément ; elle, elle a une certaine envie parce que c'est la possibilité pour elle de rencontrer d'autres enfants. (...) On ne sait pas trop comment accompagner, on sait qu'on peut lui proposer simplement d'y aller, on connaît d'autres parents qui ont proposé d'y aller (...), et ça a été assez net que ça leur convenait pas, (...) alors voilà on est partagé entre ça et lui proposer (...) plutôt une école (...) qui soit moins en désaccord avec ce qu'on pense, (...) mais ça veut dire de suite école privée, école (...) qui ait un projet un peu différent. (...) Alors y a soit la distance, soit le prix qui., (...) on n'est pas pressé de toutes façons, voilà, elle, sa demande n'est pas, immédiate : elle a envie de quelque chose mais c'est pas d'aller à l'école demain. »

Plus le temps passe, plus ils opteront pour des activités qui permettent à leur fille de rencontrer d'autres enfants, puisque la question qui se pose n'est pas celle de l'instruction mais celle de la demande de l'enfant « d'avoir des copains ».

« De toutes façons je pense qu'elle attend aussi qu'on lui propose, parce que notre discours ça a été que déjà c'était pas obligatoire d'aller à l'école, contrairement à ce que beaucoup d'enfant croyaient (...). Par contre [à] ce qu'elle a entendu que d'autres enfants lui ont dit : “si tu vas pas à l'école tu auras pas de copains”, on lui dit : “c'est faux, tu peux avoir des copains sans aller à l'école, et (...) tu rencontres des enfants à l'école mais c'est pas forcément tes copains”. »

Il en sera sensiblement de même pour Laura, Carlo et Francesco, tentés dans un premier temps de visiter l'école voisine. Laura raconte comment elle le proposera à son fils à diverses reprises. Puis, le temps passant, Francesco sera peu enclin à y aller. Ils vont peu à peu s'inscrire dans des activités permettant à l'enfant, à mesure que ses besoins se font sentir, de voir d'autres enfants (hors école) et de poursuivre son développement en fonction de ses rythmes.

On peut suivre ainsi toute cette phase riche de questionnements que suscite la question de l'adhésion ou non à une norme institutionnelle et le parcours qui s'opère pour enfant et parent. Processus rendu possible par la posture relativement ouverte de la plupart : si 99,95 % des enfants sont conduits à l'école sans que se pose pour les parents la question du choix, puisque cette école serait obligatoire, et quand bien même elle ne le serait pas, elle n'est pas remise en question, parmi les 0,5% d'enfants restant, lesquels, eux, ne sont pas scolarisés³¹⁷, cette dizaine d'enfants observés ici ne subit pas l'interdiction d'aller à l'école mais élabore avec les parents des réponses à ce qui correspond à leurs besoins. Il n'est pas décrété que l'enfant n'ira pas à l'école, l'enfant a la possibilité

³¹⁶ La loi est en cours de modification au jour où j'écris. Les critères d'évaluation sont susceptibles d'être durcis.

³¹⁷ Environ 5000 en France, si on compte ceux qui sont inscrits à des cours par correspondance, 2000, sinon (voir chap. 2, part.1).

de faire son exploration, recherche d'ailleurs partagée par les parents qui s'informent, s'interrogent eux-mêmes. Ce sont ainsi des années de réflexion sur la question qui permettent une résolution après expériences (parents qui visitent des écoles, enfants qui y passent une journée et/ou questionnent leurs amis, etc.).

Quand je rencontre Filippo et Caterina autour de cette recherche, leurs filles sont adolescentes, donc la question de l'école ne se pose plus de la même façon. Si l'on reviendra sur leur manière de vivre l'instruction proprement dit plus bas, leur rapport aux normes de l'institution peuvent être éclairées ici par un aspect de leur parcours : le contrôle académique de l'une d'elles.

Si les parents qui témoignent ont rarement des discours hostiles, par principe, à l'école, même si leurs choix valident des principes justement inverses à ceux du monde scolaire, leur choix de ne pas confier leur enfant à l'institution se heurte en revanche bien souvent à des jugements très hostiles de la part de l'entourage et des représentants du milieu éducatif professionnel. Mais peu à peu, grâce entre autres aux campagnes d'information menées par les associations de parents ne scolarisant pas leurs enfants, certains inspecteurs d'académie, mieux informés, se montrent plus ouverts³¹⁸.

Mais là aussi il n'y a pas affrontement mais recherche de dialogue, malgré les conflits au niveau des valeurs. C'est ce que manifeste Caterina, quand elle relate le contrôle de sa fille. On comprend comment les rencontres préalables entre équipe enseignante et parents a favorisé aussi le dialogue, et comment le travail, l'implication de leur fille a permis d'élaborer un tel moment, implication démontrée, entre autres, par sa décision d'y aller seule.

« Cette année l'école où Miriam devait aller nous a appelés et Miriam a passé l'examen de la 4e à la 5e élémentaire. Au début nous étions un peu préoccupés parce que nous ne savions pas bien comment ça se serait passé et qui gèrerait la chose dans l'école mais notre préoccupation principale était (...) que pour Miriam ce soit une expérience qui ne soit pas négative (...). Nous sommes allés plus d'une fois voir la directrice de l'école pour comprendre comment ça se passait, pour nous faire connaître et pour faire comprendre, non pas tant notre choix dont le pourquoi n'intéressait guère, mais de comment nous gérons les choses et que si eux comptaient juger Miriam selon les critères de l'école c'était un peu absurde, parce que Miriam n'allait pas à l'école et du coup elle était différente. (...) La directrice de l'école [*a été*] compréhensive quant au fait qu'il y avait une différence et du coup elle a choisi des enseignants..., elle a dit "très gentils, très disponibles", et elle nous a permis d'assister à l'examen ; mais Miriam a voulu y aller seule ! » (C/554-569)

Cette épreuve qu'ils décident de vivre au mieux, pour que ce soit une expérience « pas négative » pour leur fille, devient un moment de production très riche et de prise de conscience à différents niveaux, du fait même de comment ils préparent le dossier en famille, afin de mettre en valeur le travail de l'enfant, même s'il ne concordait pas avec le programme proprement dit mais validait des compétences à différents niveaux. On entrevoit par ces diverses élaborations le travail interculturel en quelque sorte qui est fourni.

« Elle a fait la connaissance des enseignants (...) puis elle a dit : "Maman, sois tranquille, j'y vais seule", parce que moi j'étais plus agitée qu'elle (...) ! Nous avons préparé un curriculum de compétences, parce que nous pouvions présenter ce que nous avons fait, qui ne devait pas nécessairement être ce qui se faisait à l'école (...). Nous avons mis aussi dans ce curriculum tout ce que Miriam fait, [*non "scolaire"*], la musique, (...) l'atelier, (...), la piscine, l'aïkido, et... toutes les choses manuelles qu'elle fait, (...) ses activités à la maison qu'elle fait avec plaisir, (...) la cuisine, et tous les livres qu'elle a lus, (...) 70 livres (...). Et nous avons donné un motif de notre choix (...) parce que quoi qu'il en soit les enseignants t'évaluent en tant que parent à travers ton enfant. (...)

³¹⁸ La suspicion de conduite sectaire reste cependant très prégnante chez certains enseignants, et celle d'élitisme, en contradiction avec les valeurs républicaines prônées par l'école, exacerbent une certaine hostilité. De plus, la proposition d'amendement adoptée en juin 2016 qui, indirectement, entrave toute possibilité de ne pas scolariser son enfant (sauf pour raisons de maladie, de voyage, ou d'activité spécialisée, sport ou musique) va modifier leur attitude mais il est trop tôt encore pour savoir comment.

Nous avons écrit que le choix de faire l'école familiale ce n'était pas d'emmener l'Ecole à la maison, parce que sinon ça n'aurait pas de sens, mais précisément celui de suivre notre fille, de près, chaque jour. Et de découvrir les choses ensemble. (...) » (C/572-611)

Le contrôle de sa fille est vécu par toute la famille et constitue un moment d'évaluation à différents niveaux. Celui de sa fille concernant le niveau scolaire, celui des parents sur l'autonomie de leur fille et sa capacité d'assumer seule un tel challenge, mais aussi celui de l'institution qui s'avère à l'écoute de leur dossier et de leurs arguments.

Ce qui aurait pu être vécu comme un procès (et c'est ainsi que certains parents des milieux non scolarisés ont pu le traverser), à un instant T de leur parcours, se transforme en une source d'apprentissage à différents niveaux, validant finalement leur mode alternative « d'école de la vie », avec ce qu'elle comprend de formation tout au long de la vie pourrait-on dire. En miroir inversé de cette école close, où, dans la vision idéale d'Alain, l'élève travaille à l'abri des « murs nus », dans son « petit monde à lui » (Alain, in Ardoino, 2000, p. 230). Une vision de l'école qui semblerait tourner le dos à la vie, comme l'interrogeait Ardoino :

« On peut alors se demander si l'école, appareil d'Etat, avec (...) son organisation, son administration propres et, par conséquent, sa philosophie implicite ou explicite, ne constitue pas un monde quasi imaginaire, aussi coupé des réalités économique et sociale qu'il est possible de le concevoir. » (2000, p. 230)

I.3.4. Le principe de responsabilité garant d'une conduite hors institutions

Quand ces parents refusent de déléguer la prise en charge de leurs enfants à l'institution scolaire, leur visée pourrait s'inscrire dans ce que supposait Jacques Ardoino concernant le processus d'autorisation.

Cette autorisation est étroitement liée à l'implication. D'elle dépend la capacité de se faire soi-même « au moins co-auteur de ce qui sera produit socialement » (Ardoino, 2000, p. 208). Ainsi, quand J. Ardoino écrit s'intéresser, en éducation, à l'auteur, c'est, après l'acteur, celui qui, dans le prolongement de l'autorisation qu'il réussit à se donner, le déploiement d'un auteur reconnu et qui se reconnaît en tant que tel, comme à « l'origine de » et en ce sens responsable avec ce que ça suppose comme fondement éthique et morale. Une éthique et une morale que, en revanche, n'aura pas celui qui n'est qu'acteur dans la « responsabilité collectivisée des preneurs d'otages » (Ardoino & Peretti (de), 1998, p. 22).

I.3.4.1 Existentiellement responsables

Ces parents, plaçant très haut leur degré de responsabilité³¹⁹, une responsabilité à tous les niveaux, refusent soit de manière implicite, soit de manière explicite que leur enfant soit ainsi « pris en otage » par un système ne favorisant pas « l'autorisation », entendue toujours au sens ardoinesque :

« L'autorisation, entendue comme capacité de s'autoriser, est, étymologiquement, le fait de l'auteur, de celui qui crée, autrement dit l'acte de celui qui réussit à se situer, lui-même, comme étant à l'origine, à la source de son propre devenir. » (Ardoino, 2000, p. 172)

³¹⁹ Ainsi par exemple de Romain ou Filippo expliquant que le choix de faire naître un enfant implique entièrement le parent et qu'en quelque sorte ce dernier se doit d'être responsable de celui qu'il a « invité » à vivre, au point que le parent doit prendre sur lui si besoin, afin de prendre soin du nouveau-né.

Ils ne se déclarent pas toujours « responsables », n'utilisent pas explicitement le terme, pour autant cette notion transparait dans leurs manières d'œuvrer à l'accompagnement de leur enfant, dont on suit le processus ici.

Un mouvement de responsabilisation qui gagnerait, paradoxalement, du terrain dans notre société, si l'on en croit des observateurs des familles comme H. Desmet et J.-P. Pourtois. Ce dernier, après avoir noté une période de déresponsabilisation du fait de la prise en charge des institutions, observe poindre une « éthique de la responsabilisation » (Pourtois & Desmet, 2004, p. 25). Mais ce phénomène observé reste très relatif comparé à ce que déploient les parents ici étudiés. Ne serait-ce qu'à travers les témoignages des mères et leur choix de cette implication quasi permanente, du moins les premiers mois, quitte à laisser de côté des métiers qui, pour certaines sont des passions (telle Morgane qui met de côté son travail de pianiste).

Régis quant à lui en fait un principe de base, au-delà de la notion même d'éducation, mais de vie, quand il fait référence au philosophe Hans Jonas et à son *Principe responsabilité*, à travers des conférences. Il insistera sur cette notion durant des conversations au dojo. Mais sa radicalité issue de son passé situationniste semble exprimer à travers lui un mouvement qui prolonge finalement, en l'exaltant, en allant au-delà, ce que l'existentialisme a pu promouvoir, fondant la responsabilité de l'homme dans tous ses actes dans la mesure où ils engagent non seulement la personne mais une société entière. Cette perception, selon laquelle nos actes engagent potentiellement d'autres membres de notre société, puisque si nous nous impliquons dans telle action, pourquoi pas d'autres (cet autre représenté différent, certes, et pour autant inclus dans le même système), était poussée à l'extrême chez Guy Debord, avec une attention radicale sur ce qu'implique notre quotidien. D'où certainement cette attention particulière aussi à l'éducation de l'enfant et à son quotidien chez un parent comme Régis.

1.3.4.2. Une implication totale et non militante

Le fait que ces parents dérogent aux normes n'en fait pas pour autant des prosélytes de cette démarche. Ils ne font pas de militantisme à ce sujet, n'ont pas d'engagement politique sur ce point, quand d'autres groupes de parents appelant à « élever autrement » (avec le “cododo”, la “HNI” et sans l'école) suscitent de plus en plus activement écrits, débats, films. En cela ils semblent partager une posture similaire à celle que Tsuda affichait : ils pratiquent parce que cela leur semble fondamental pour eux-mêmes, approfondissent leurs pratiques, libre à chacun ensuite de se retrouver dans cette notion³²⁰. L'important ici pour chacun est de rester dans une présence concentrée intérieure, celle que rappelle van Durckheim quant à la dynamique du *hara* et aux habitudes des Japonais traditionnels qu'il observait, dans leur quotidien même, dans les transports, ou lors des conférences qu'il donnait (ce qui avait su le déstabiliser au départ) : ils ferment les yeux, afin de ne pas disperser leur attention, et quand ils les ouvrent ils ne semblent pas endormis mais dans une écoute profonde.

Cette inspiration profonde, ce ressourcement en soi, Tsuda le rappelait comme étant une nécessité pour le samouraï, l'inverse d'une posture d'homme moderne qui cherche toujours à l'extérieur des solutions à ses problèmes dans la mesure où tout est interdépendant.

³²⁰ On pourrait même poursuivre le parallèle avec la posture situationniste quand on découvre que René Riesel (ex-situationniste), qui fut un des moteurs de la Confédération paysanne, démissionna, ne se reconnaissant plus dans la médiatisation du mouvement portée par J. Bové. On retrouve dans les analyses politiques de Riesel une méfiance similaire envers tout ce qui serait de l'ordre de la manipulation médiatique, de la publicité de leur mouvement et des raccourcis dangereux que suscite toute vulgarisation ou recherche de convaincre (qu'il épingle d'ailleurs chez J. Bové).

Ne pas déléguer ne signifie pas pour autant s'autoproclamer experts, même si l'on pourrait établir un lien entre cette posture d'auteur responsable et celle d'expert profane (voir chap. 3). Ils vont à leur manière se donner les moyens de trouver les ressources, celles qui leur sont propres, en eux et en l'enfant, et celles qu'ils vont emprunter aux autres, auxquelles ils vont « prêter sens » (Ardoino). Ces ressources, on a vu précédemment où elles prenaient leurs sources (Tsuda, le *kei*).

1.3.4.3. Une conduite « contre instituée » qui s'inscrit dans le (et non la) politique

On voit que pour la plupart valeurs et postures éducatives partagées par les institutions sont bannies de leurs démarches. Quant à la famille d'origine, elle est rarement, sauf pour certains aspects, perçue comme une référence, si ce n'est une référence inversée (ce qu'il ne faut pas faire ou reproduire³²¹).

Cela caractérise bien leurs choix, s'inscrire dans un autre mode de relation à la vie, aux autres et aux enfants, faire un pas de côté vis-à-vis de la tradition, ce que certaines familles, surtout depuis les années 70, comme il fut observé par L. Gavarini (2011), ont choisi de réaliser en cherchant des alternatives éducatives.

On comprend que ces parents considèrent que le développement de l'enfant suppose un degré de protection important vis-à-vis de l'extérieur, ce qui suscite une certaine dose de méfiance, la famille étant désireuse de privilégier ses valeurs. Ces attitudes de méfiance sont généralement attribuées à des catégories familiales issues de milieux traditionnels, catholiques. Or ces parents, sans obédience religieuse, n'ont a priori rien de commun avec les traditionalistes – sauf à désirer voir un point commun dans le fait d'accorder de la confiance en leurs propres valeurs et de la méfiance envers celles d'une société aux finalités très différentes. Pour promouvoir leurs valeurs ces deux courants familiaux ont aussi en commun de ne pas se fier à ce que la société promeut en terme éducationnel et de privilégier des formes d'éducation alternatives. Mais entre ces deux extrêmes, “traditionalistes” et “post-libertaires”, ces familles s'inscrivent dans une démarche hors normes (même si normée), qui ne cherche pas à préserver ses traditions (d'autant qu'elles sont en rupture avec leurs héritages culturels familiaux), ni à s'accommoder d'alternatives, mais bien à créer un terrain pour laisser advenir ce « potentiel humain » que représente le bébé. Ce terme « potentiel » fait ici référence d'une part à Tsuda et d'autre part à ces mouvements de développement du potentiel humain qui faisaient florès dans les années 70 et ancrèrent bien leurs recherches sur le corps. Cette affiliation n'est donc pas tout à fait fortuite.

Faire un pas de côté, pour ces familles, cela signifie que ces parents ne militent pas contre les institutions, ne les provoquent pas. Ils tentent de créer d'autres dispositifs, dans un mouvement qui rappelle ce que l'analyse institutionnelle qualifierait de « contre-institutionnelle » : une dynamique qui ne vise pas directement à contrer l'institution (quoique le terme puisse laisser accroire) mais à la dépasser, en jouant de cette force que constitue la création de repères nouveaux. Toujours en référence aux concepts de l'analyse institutionnelle, ils formeraient de ce fait ces « contre-instituants », lesquels, dans la dialectique inspirée de Castoriadis où se jouent les trois moments institué, instituant, institutionnalisation, se situent au quatrième moment, contre-institutionnel. Un moment ni contre ni avec l'institution, mais un moment de création à côté d'elle, dans une posture de négativité, pour reprendre Ardoino³²² (et non pas de négativité).

³²¹ Il n'y a que Morgane (fille de Régis) qui est dans une filiation claire, puisqu'elle poursuit dans une démarche proche ce qui a été réalisé pour elle.

³²² On a pu aborder cette notion en partie I et vu en quoi, comme expression de soi elle est constitutive d'une création potentielle déjouant les stratégies de réification, devenant ainsi la condition même de l'exercice de notre autorité (2000, p. 88).

On le voit par exemple avec Rolland, dans la mesure où il le formule explicitement – mais c’est assez partagé par les autres parents observés –, à propos de sa recherche de « cohérence globale » et de non-scolarisation de Louise (sa fille). Il ne s’agit pas d’appliquer un dogme, explique-t-il (on l’a vu plus haut), cependant, pour répondre à la pression sociale qui demande si cette enfant va être scolarisée, il est nécessaire de s’être positionné, non pas contre, mais dans une action qui corresponde à chacun d’eux (parents et enfant), une position qui leur appartienne, traduite par une action qui leur soit « propre », exprime-t-il :

« Y a aussi les tendances sociales qui sont assez fortes, (...) et où si on prend pas notre position, si on n’a pas une action, pas contraire mais si on n’a pas une action propre, on est emporté parce que tout le monde nous demande : « alors elle va aller à l’école ? » ; « alors tu vas aller à l’école ? » (R/950)

Il exprime ainsi une vision que l’on pourrait rapprocher, comme supposé plus haut, d’une posture « contre-institutionnelle » : pas contre mais en quelque sorte à côté, selon ce qui est propre à soi. Avec pour finalité, en référence à Tsuda, le développement du potentiel :

« Nous on prend des positions qui l’englobent [*il fait référence à leur fille Louise*] ; (...) ce qu’on souhaite c’est (...) qu’elle ait sa capacité de décision, alors (...) on a créé les conditions, depuis qu’elle est née, pour que, par rapport à ce qu’elle pouvait décider, qu’elle puisse le faire autant que possible. Voilà ce qu’on veut c’est continuer avec ses capacités qui se développent. » (R/961-966)

Ce potentiel, ces « capacités » de l’enfant seraient liées finalement à sa capacité de faire des choix, à une forme de liberté liée à une connaissance de soi dans une présence à soi préservée depuis la naissance, et en quelque sorte incorporée.

I.3.5. Une démarche non conformiste à laquelle on se conforme en “Outsider”

On remarque à travers ce témoignage la nécessité pour Rolland (mais cela concerne la plupart des autres parents ici impliqués) d’anticiper non seulement sur les besoins de l’enfant mais sur les choix à faire les concernant, du fait de la pression sociale, notamment quand il s’agit de répondre « non » aux questions que vont poser ces « gens », l’entourage proche et lointain, concernant la scolarisation de l’enfant (ici Louise) et que ce “non” soit, si ce n’est compris, du moins entendu :

« “Alors tu vas aller à l’école ?”, et si on n’a pas réfléchi, anticipé (...), on peut dire non, parce qu’il y a l’idée qu’elle ira pas, et puis finalement se retrouver embarrassé avec son non qui n’est pas compris, où ça complique. Finalement, y a des gens à qui on peut pas expliquer pourquoi non, on leur dira pas, y a des gens qui comprennent tout de suite, y a des gens... » (R/953-958)

Aussi bien, ce qui caractérise ces parents, c’est leur posture proche en définitive de ce que Moscovici qualifiait de “groupe minoritaire”, en ce qu’ils pourraient se montrer, le cas échéant, suffisamment indépendants, résistants pour ébranler les certitudes d’un groupe (majoritaire). Leur fermeté et leur constance, alliée à une démarche non agressive (pas de prosélytisme ou actions revendicatives) pourraient rendre curieux certains membres du groupe majoritaire et créer un conflit cognitif susceptible de poser les jalons d’une influence. Mais ce cas décrit ici correspondrait plutôt à ce que partagent les courants des écoles alternatives ou encore des associations militantes comme L’eda (introduites en partie 1).

I.3.5.1 Un réseau de parents entre « Outsiders » et isolés

Ces parents, affiliés à l’Ecole Itsuo Tsuda, on l’a dit, ne cherchent à convaincre personne, excepté eux-mêmes, et éventuellement certains de leurs proches, du bien fondé de leur démarche.

Cependant, comme on vient de l'aborder, ils se définissent en se démarquant (sans pour autant s'opposer) de beaucoup de pratiques et valeurs partagées dans la société instituée ; en cela on pourrait plutôt les apparenter à ces groupes que Becker qualifiait d'« Outsiders »³²³ (1963, rééd. 1985). En effet, se constituer en « outsiders », c'est non seulement, comme l'avait observé Becker, partager des éléments qui les regroupent dans une même appartenance mais aussi se retrouver dans ce qui les différencie du social institué. Ici, leurs normes, leur ligne de conduite (dont on a étudié le « répertoire partagé ») apparaissent d'autant plus nettement qu'elles sont mises en relief par leurs remarques au sujet des « autres », ceux qui adhèrent aux normes sociales (et en l'occurrence ici éducatives) instituées. Cela semble permettre à ces parents non pas tant de déprécier ces « autres » (comportement repéré par Becker chez le groupe « déviant » des musiciens de jazz qui méprisent les « non-musiciens » vus comme des « cave ») mais d'avoir un point de comparaison qui, lui, est visible (finalement paradoxalement plus que celui des pratiques qu'ils partagent) et qu'ils se gardent d'imiter, tant les limites de ces comportements les laissent bien souvent songeurs – quand ils ne jugent pas de manière négative (mais sans mépris) les incohérences de ces autres.

On peut revenir sur cette similitude en rappelant brièvement des éléments que Becker dégageait de ses analyses sur les musiciens et repérer au passage quelques similitudes avec les parents étudiés. Chez les musiciens, chacun joue de son instrument ; les jazzmen ont des valeurs de référence commune (dont la musique). Pour autant chacun vit sa vie, mais se retrouve dans l'autre musicien pour leurs références à la musique, à un mode de vie nocturne, nomade parfois, etc. De même, les parents étudiés se retrouvent, eux, autour de valeurs et de pratiques communes partagées au sein du dojo mais vivent aussi chacun leur vie, avec une reconnaissance non pas ici dans le noctambulisme (des musiciens) mais un rythme de vie plutôt très matinal (les séances d'aïkido au dojo débutent à 6h45 en semaine). Les musiciens se considèrent autres par ce mode de vie qui les caractérise et surtout les distingue des autres, non musiciens, vivant selon des normes qui ne sont pas les leurs et qu'ils critiquent, ces critiques validant d'autant mieux leurs postures différentes. En ce point ils semblent différer quelque peu³²⁴ : les notions de différenciation et ces distinctions marquées entre les parents pratiquants et non pratiquants sont plus relevées pour caractériser ce qui fonde leur mode éducatif que pour instaurer des rapports de force et se constituer en se vivant « contre » un système. Ici je me répète mais la direction qu'ils disent se donner est bien de créer à côté. Cela n'empêche ni les critiques ni les jugements envers les « autres ». Mais ce qui semble renforcer prioritairement ces parents dans leur choix de vie c'est ce qu'ils observent auprès de leurs enfants, concrètement, et non les idées qu'ils se font d'eux et des « autres ».

D'autant qu'un de leur discours partagé est de rappeler que d'autres parents peuvent avoir des postures similaires aux leurs avec leurs enfants. En effet, à plusieurs reprises certains parents observés font allusion au fait que leur posture n'est pas particulière. Qu'elle peut être partagée sur certains points par des personnes ne pratiquant pas l'aïkido et le *katsugen undo*, mais ouverte à un certain mode de relation avec l'enfant. A commencer par Régis :

« (...) cette sensibilité naturelle à partir du corps (...), on le connaît, on n'a pas besoin de l'apprendre. (...) Il y a des mères qui la retrouvent, heureusement, sinon on serait une centaine là au milieu du monde qui détenons la vérité absolue et toutes les autres sont des connasses qui savent rien, c'est pas vrai du tout » (R/269-275)

³²³ Avec H. Becker on entre bien dans une analyse des faits sociaux plurielle, interactionniste et la démonstration que les « déviants » se créent tout autant qu'ils sont créés par les autres groupes institués auxquelles leurs normes s'opposent. Avec ses recherches sur la déviance qu'il situe dans des milieux connus, dont les musiciens (il était lui-même un musicien de jazz) il est la figure du chercheur qui connaît la culture du groupe étudié de l'intérieur.

³²⁴ Mais je rappelle que mon étude ne portant pas (comme chez Becker) sur ce qui constituait ces personnes en groupes hors normes (ou « déviants ») mais ce qui caractérise leurs pratiques avec les enfants, ce sujet reste périphérique à ma recherche. Même si elle interroge la place de ces parents afin de les présenter et de faire lire ce que constitue ce terrain, mon analyse ne peut aller plus loin dans cette comparaison, n'ayant pas interrogé le terrain en ce sens.

On retrouve une remarque similaire chez Romain, qui juge même que la pratique, pour certains, n'aide pas à trouver un mode de relation satisfaisant avec leur enfant, à la différence d'autres parents investis, impliqués, sans pour autant qu'ils partagent ces valeurs.

« Quel que soit ce qui est écrit dans les livres de Tsuda on ne peut pas l'appréhender tant qu'on l'a pas vécu et y a des gens qui pratiquent le HNI [hygiène naturelle infantile] et qui pratiquent pas le mouvement, qui font le même type de constatation (Ro/944)

« Dans les livres de Tsuda il en parle, effectivement, "l'enfant notre maître", etc., mais c'est théorique. En fait beaucoup de gens, même s'ils pratiquent, passent à côté. Il y a d'autres mouvements qui parlent de l'hygiène naturelle infantile et qui ont saisi réellement quelque chose dont parle Tsuda dans ses livres et que des parents qui pratiquent ne vivent pas du tout. C'est parce que c'est pas lié, entre guillemets, à l'étiquette *seitai*, c'est lié au rapport du vivant avec le vivant. » (Ro/893)

Toujours sur le sujet de l'« hygiène naturelle », Gaëlle relève que c'est pratiqué ailleurs :

« Je sais qu'aux Etats-Unis, ça s'appelle l'hygiène naturelle infantile (...). Je connais pas précisément ce qu'on appelle l'hygiène naturelle infantile mais y a d'autres personnes qui ont essayé et ça marche. » (G/118-121)

Ils accordent une certaine importance à montrer que cette posture ne dépend pas de leurs pratiques, semble-t-il. Leur insistance à montrer également que leur manière de faire n'a rien de particulier se retrouve comme en écho dans ce que Morgane et Estelle (filles de Régis) rappelaient des discours entendus durant leur enfance. Leurs parents leur rappelaient souvent qu'elles n'avaient rien d'exceptionnel.

Ils seraient ainsi comme des musiciens, faisant partie d'un ensemble mais conscients que cette musique existe ailleurs. En poussant l'analogie avec l'orchestre, ces parents ont un même chef d'orchestre (R. Soavi) lequel se réfère à un même « répertoire »³²⁵ (Tsuda, entre autres « partitions partagées ») et ensemble ils font une recherche commune (ici l'aïkido, le *katsugen undo* et un mode alternatif d'éducation de leurs enfants), sans pour autant former une communauté de vie.

Pour autant ils se distinguent de ceux qui n'ont pas cet accès à la sensibilité, un accès qui se travaille, pour eux via les pratiques au dojo, pour d'autres, autrement. Ceci étant dit et leurs réserves ayant été relevées quant à leur conscience de ne pas être des cas isolés, force leur est de constater leurs différences.

Néanmoins ils vivent ce qui semble être une forme d'isolement, qui fait ainsi du monde normé institué comme le « garant » de leurs propres normes. Cela semble en effet une forme de double isolement qui participe de ce mode de vie « outside », notion que je m'autorise à « dévier », détourner quelque peu en la prenant plus dans le sens de « à côté » que de « déviant ». L'isolement de ces parents est relatif : je rappelle qu'ils vivent en ville, partagent des loisirs en commun, inscrivent leurs enfants à des activités extérieures, participent régulièrement aux activités du dojo, pour certains travaillent. Mais du fait de leurs choix éducatifs (et du temps qu'ils y consacrent), ils partagent peu la vie sociale ordinaire, et se ressentent, comme on l'a vu, peu entendus et compris par leur entourage, en ce qui concerne l'accompagnement de leurs enfants du moins – c'est à distinguer du reste, puisqu'ils sont susceptibles par ailleurs de partager avec des amis, collègues et autres proches les mêmes affinités.

Cet isolement semble doublé pour certains parents dans la mesure où s'ils partagent avec d'autres parents des choix similaires ils ne semblent pas pour autant former un groupe : à ce sujet trois parents manifestent leurs difficultés à communiquer avec les autres familles ayant fait les mêmes choix (nous allons y revenir).

³²⁵ Sans jouer sur les mots, dans la mesure où les « Outsiders » de Becker (1963, 1985) se retrouvent bien sur un « répertoire partagé », on retrouve ici au passage une des notions vue chez Wenger (1998, 2005) qui caractérise les communautés de pratique.

Cependant, même si les autres parents qui partagent un même choix éducatif sont peu nombreux – Gaëlle relèvera : « j'en avais pas beaucoup des exemples... » (G/86) –, certains parents se voient régulièrement autour d'activités que partagent leurs enfants (piscine, peinture) ou bien certains matins au dojo. Certains communiquent aussi par internet. Mais la communication entre eux n'en fait pas, à leurs yeux, un « groupe » ; ils semblent se définir comme un ensemble d'individualités qui se retrouvent sur une pratique, termes (et donc notions) utilisés d'ailleurs dans les textes de l'association de l'Ecole Itsuo Tsuda. Selon eux, ce qui les réunit, c'est le fait d'être membres d'une même association où se pratiquent l'aïkido et le *katsugen undo*. Leurs choix éducatifs ne les constituent pas en tant que groupes, sauf à voir pour certains de petits groupes que l'on peut qualifier « d'affinités ». Ou encore des formes d'« agence », comme Schön (1996, trad. 2002) qualifiait le « foyer domestique » qu'il considérait comme « un modèle type de l'organisation (...) au même titre que les systèmes coopératifs stables et durables que forment les individus dans les sociétés traditionnelles » dans la mesure où ces « agences informelles laissent entrevoir l'existence de schémas d'organisation spécifiques à une culture qui sont connus de tous les membres de cette culture (...). » Leur appartenance à un groupe « d'outsiders » et leur partage de pratiques en font au moins un ensemble de personnes en réseau.

Leur isolement à l'intérieur de ce « réseau » est toutefois constaté à plusieurs reprises par Gaëlle, Paolo et Serena, ou Carlo ; un isolement qui participe du fait qu'ils ne peuvent pas toujours « vérifier » auprès de leurs pairs s'ils sont dans la "bonne" direction, ou se nourrir de contre-exemples, tout ce qui fait la richesse du partage des pratiques³²⁶. De ce point de vue une personne comme Gaëlle est proche de ce qu'elle vit dans son métier de professeur où il est rare, remarque-t-elle, d'échanger sur les pratiques professionnelles (excepté dans les milieux basés presque sur cette notion, comme avec la pédagogie institutionnelle).

Le constat de l'isolement est réalisé à plusieurs reprises, à propos par exemple de « l'hygiène naturelle » la nuit, de savoir si c'est plus efficace quand on la pratique aussi la nuit : « je n'en ai pas parlé avec d'autres mamans, je sais pas si c'est pareil » (G/175)

Paolo explique que lui et Serena ne se sentent pas toujours « en odeur de sainteté » avec certains parents, et qu'ils n'organisent jamais des activités ensemble, ce qu'il semble regretter. D'autant que dans cet isolement avec leur enfant, ils perdent la possibilité de vivre de nouveau des moments de vie de couple : « Je considère qu'on est isolé, notre isolation³²⁷ ça fait, ça mène aussi à ça, à pas avoir de temps pour nous » (Paolo/520). Un isolement qui ne proviendrait pas seulement de leurs choix spécifiques mais d'un changement de société, suppose Paolo, ses souvenirs d'enfance mettant en valeur cette communauté de quartier et cet apport informel dans sa croissance, toutes choses auxquelles son fils ne peut prétendre.

« On n'est plus comme à une époque dans les petits villages (...), on restait tout l'après-midi dans la rue, y avait pas de problème, y avait pas de voitures, on jouait, on savait qu'à 8 h on devait rentrer manger mais de 12 h à 8 h on était les rois dans la rue ! On faisait tout, on apprenait des choses, y a plus ça aujourd'hui dans la société, (...) il n'y a pas les gamins de mon bâtiment qui descendent et jouent dans la rue à cache-cache, à la guerre... » (P/524-530)

Selon Paolo, dans cette société du « formatage » et du « contrôle », l'enfant ne peut vivre dans la « confiance » et le parent doit inventer des dispositifs pour la journée. D'où son désir de créer un lieu de vie dans la nature avec d'autres familles.

³²⁶ Ce caractère d'isolement, relatif, surtout aux débuts, est cependant notable. Si des familles se relient essentiellement en réseau, seulement certaines se retrouvent régulièrement, par affinités électives disons, tandis que d'autres cherchent ailleurs, avec une certaine difficulté, des familles ayant des démarches similaires dans leur entourage.

³²⁷ Je rappelle que Paolo est d'origine italienne et ponctue son discours d'italianismes que je n'ai pas gommés.

« Ça aussi c'est l'inconvénient de notre société qui a évolué, et a pris tout l'espace, formate les gens dans une certaine façon et c'est impensable d'avoir la même liberté qu'on avait avant. Parce qu'on considère qu'il y a des gens pas bien, dans la rue qui peuvent faire mal à notre fils (...), c'est la société de la peur. L'État, le gouvernement, il pense toujours à la sécurité des citoyens, plus de police... Quand j'étais petit on n'avait pas les flics (...), moi, ma mère me disait pas (...) "prends pas les bonbons d'un étranger" (...). On nous donnait de la confiance, là on nous donne plus cette confiance-là. Du coup (...) les enfants ils sont limités parce qu'ils n'ont pas la découverte de LEUR confiance, de savoir qu'ils peuvent gérer la situation, ils peuvent explorer des choses (...). Du coup, nous, on perd du temps pour nous, on est obligé de remplir la journée parce qu'il n'y a pas un réseau, on n'est pas un petit village, on est dans une métropole, énorme (...). Moi je voulais aller à la campagne pour créer un groupe de gens... » (P/531-547)

L'isolement peut aussi contribuer à entraver la démarche déjà difficile du parent en devenir. Ainsi Carlo avoue-t-il qu'ils s'isolèrent aux débuts, d'autant plus qu'ils n'osaient demander à des "anciens", et donc montrer leur ignorance, la peur du jugement l'emportant sur leurs besoins de connaître les expériences des autres. Une posture qu'ils quittèrent, fort heureusement, expliquera-t-il, petit à petit.

« C'est vrai que nous avons eu des torts. Au début, surtout, nous n'avons pas demandé, nous avons eu peur de demander aux autres qui avaient déjà vécu ces choses. Ça peut être (...) par peur d'être pris à défaut, de ne pas être à la hauteur... Alors tu ne demandes pas pour pas te sentir inférieur, je ne sais comment dire. Ensuite, avec le temps, en revanche, ça s'est un peu amélioré, ainsi, par exemple, avec Caterina, on a commencé à avoir un rapport un peu plus proche, qui nous a un peu aidés. Se retrouver seuls dans un tel parcours qui n'est pas simple, quand de plus les parents qui sont souvent l'aide principale ne peuvent t'aider... » (C/355-364)

La relation avec un "ancien" permet, selon Carlo, de lever les difficultés. On retrouve ici un phénomène que Becker avait identifié concernant les groupes outsiders, à savoir « le rôle essentiel de l'interaction avec d'autres [*dans son cas, des fumeurs de baschich*] dans l'acquisition des idées permettent cette prise de conscience » (Becker, *ibid.*, p.73).

La difficulté présentée par Carlo me semble partagée par d'autres, même si non dite, et sur une échelle moindre. La pression pour certains parents semble double, tant cette image du « bon parent », véhiculée par le social ambiant³²⁸ et leur groupe d'appartenance (la communauté de pratiques du dojo) concourent à rendre l'épreuve de la maternité et paternité nouvelles une question de normes, où ils risqueraient de confondre, finalement, leur recherche quotidienne, concrète, auprès de leur enfant et des idées abstraites sur un prescrit supposé. Ils risquent, sur ce cheminement exigeant, de confondre parfois le doigt qui montre la Lune (l'idée) et la Lune elle-même, comme le faisait remarquer à Herrigel (s'initiant au tir à l'arc) son maître zen. Ces épreuves rencontrées par ces parents semblent aller de pair avec ce que l'on pourra considérer comme un parcours initiatique où les difficultés permettent à mesure de lâcher prise et se retrouver soi-même, hors norme, justement (on reviendra sur cette forme initiatique au chap. 3).

I.3.5.2. Du modèle appliqué, suivi, partagé au modèle interrogé, questionné, discuté...

Tout au long de leur parcours avec leur enfant, leurs critères d'évaluation de leur posture éducative, parentale, basés sur le développement de l'enfant, s'inspirent de près ou de loin de critères issus de leur culture commune du dojo que nous avons abordée précédemment. Leur relation à ce modèle est parfois évoquée, selon des termes qui montrent une tension entre deux dynamiques, principalement, à savoir l'utiliser comme une référence à un cadre, dont on s'inspire, tout en se gardant de l'appliquer.

³²⁸ Je pense en autres à cette injonction individuelle et sociale à la réussite (de l'enfant par les parents) que pointe par exemple D. Mellier dans son ouvrage sur les « parents entrepreneurs » (Mellier, Rosenblum, 2013).

1.3.5.2.1. Un modèle – pas un dogme – validé par la pratique

Comme le constatait Becker dans *Outsiders*, c'est grâce à la validation par leur pratique des indications des anciens que ces parents peu à peu intègrent ce modèle alternatif familial.

On lit dans leurs propos à quel point ce qu'ils ont pu apprendre de leurs lectures de Tsuda (dont les lettres des parents que Tsuda y avait publiées) et d'autres parents, plus anciens dans ce « devenir parent », et qu'ils ont pu vérifier par leurs observations auprès de leur progéniture, leur permet de prendre confiance. Ce qu'ils vérifient de plus en plus dans leurs échanges avec leur enfant ne fait qu'augmenter leurs certitudes quant au bien fondé de leurs choix éducatifs, de la direction prise selon des références peu partagées dans leur société. La première vérification qui semble avoir eu un effet très fort pour tous étant le passage par la HNI (hygiène naturelle infantile).

En même temps qu'ils se confortent dans leur posture parce que « ça marche », certains constatent qu'ils adoptent un modèle. Ainsi, par exemple, même si à plusieurs reprises Gaelle se défend d'obéir à la lettre à des indications qu'elle avait ignorées avant et qu'elle découvre après coup à mesure de sa découverte de l'enfant, elle a bien pris le parti de suivre « un modèle » : « Si j'avais imaginé comment ça serait quand j'aurais des enfants (...), j'aurais jamais pensé (...) que j'aurais un modèle » (G/89-91)

Un modèle qu'elle ne peut pas suivre à la lettre dans la mesure où, « c'est normal » justifie-t-elle, « on ne peut prendre que ce que l'on voit »³²⁹, sous-entendu qu'elle est passée à côté de certaines caractéristiques de ce « modèle » (comme elle l'explique par ailleurs concernant la communication par le toucher et l'aspect régulateur du bain). Elle aura certainement tenté d'y réussir mais « ce n'est pas la peine de se faire violence » juge-t-elle comme si elle en était arrivée à cette conclusion après avoir tenté de se contraindre, peut-être, sur certains plans ?

« Je me dis c'est pas la peine de se faire violence non plus ; on est comme on est et c'est vrai que y a les conseils d'autres parents autour, y a les livres. (...) Je me suis pas trop encombrée des autres avis par contre, j'avais assez confiance, j'étais assez décidée pour suivre ces indications-là (...). De toutes façons on prend (...) ce dont on a besoin donc, c'est normal y a des choses qu'on voit pas, qu'on n'entend pas mais... C'est quand même ma ligne directrice. (...) Je n'en avais pas beaucoup des exemples de parents qui avaient fait comme ça mais le peu de personnes qui avaient fait comme ça, j'avais pu vérifier déjà tout ce qu'elles m'avaient dit, j'ai pu me rendre compte que c'était juste, pour, voilà, faire confiance, moi je pense que ça valait la peine. » (G/77-88)

Serena, Mila, Romain, explicitent à différents moments en quoi ils suivent bien des indications données ou lues. Pour autant encore une fois s'ils font confiance (et ce terme est essentiel) à certaines indications très précises, c'est qu'ils ont pu « vérifier » que « ça marchait ». Parfois de manière presque surprenante. Ainsi de Laura qui « vérifie » que la fameuse phase des un an, ce passage où peut se vivre une élimination avec forte diarrhée, a bien été traversé par son fils. Le point précisé qui est validé est l'époque de cette crise, qu'elle a observée et qui a été vécue chez d'autres parents, lesquels l'en avaient informée.

La plupart des parents ici consultés témoignent de situations qu'ils ont vécues comme des adaptations (de ce qu'ils ont compris de leurs lectures de Tsuda ou des témoignages des anciens) à leur réalité. Ainsi par exemple de Serena et Paolo qui sortiront un peu plus tôt leur bébé Alice (vers quatre mois et non six), s'ajustant en cela aux besoins d'attention et de sorties de leur premier enfant Leo. Mila commentera ce choix de Serena et Paolo comme nécessaire à l'harmonie d'une

³²⁹ Cela rappelle le constat que faisait Kuhn concernant la recherche (déjà mentionné P. I ?) : « Thomas Kuhn nous a montré que nos observations ne sont jamais « pures » car elles sont transformées par nos concepts : nous voyons les choses sur lesquelles nous avons déjà des idées, et nous ne pouvons voir les choses pour la description desquelles nous ne disposons d'aucun mot ni d'aucune idée. » Becker H. (2002, p. 47).

famille : plutôt que de s'imposer des règles et risquer de faire peser un conflit intérieur à toute la maisonnée, vivre avec ce que l'on est semble de son point de vue primordial. A différentes reprises, lors de nos échanges informels, certains parents feront état de ce qu'ils ont adopté ou non de cette démarche inspirée par Tsuda à laquelle ils s'initient. Ils semblent en cela préférer se montrer congruents plutôt que cohérents dans l'adhésion à un modèle.

Ce modèle n'est donc pas vécu comme une méthode à suivre coûte que coûte mais influe plutôt sur une posture. Ainsi Gaelle ne va-t-elle pas contraindre son enfant à prendre un bain chaud (pourtant vu comme « bon pour elle ») si sa fille n'en ressent pas le besoin. Ce serait un modèle, une norme, pas un dogme, en quelque sorte. En effet, les indications de Tsuda ne semblent pas lues comme des méthodes universelles à appliquer sans les adapter. « J'veux dire quand c'est : “prends le bain chaud parce que c'est bon pour toi”, si elle le sent pas comme ça, non, ça va pas. » (G/329). Rolland, compagnon de Gaelle, partage le même avis, sur le bain, mais également sur la scolarisation. C'est véritablement vécu comme une sorte de posture qu'il qualifie de « cohérence globale » (R/931-966) :

« (...) on peut avoir l'idée que c'est bien de prendre le bain pour elle, mais si on le constate pas physiquement que c'est bien, ça n'a pas de valeur, on le fait pas. C'est pareil par rapport à d'autres choses, par rapport à la scolarisation : on lui proposera pas d'aller (...) à la maternelle (...) parce qu'on a des idées comme ça, après, si on sent que y a pas d'équilibre comme ça, on cherchera une autre solution (...). Pour reprendre un mot entendu il n'y a pas longtemps, c'est des cohérences globales, c'est en rapport un peu avec la sensation quoi (...). »

Il se défend d'être dans le dogme tout en comprenant à quel point, étant donné les pressions sociales, il se doit d'être clair dans sa démarche (dans cette tension institué/contre-instituant vu plus haut³³⁰). Mais aussi savoir englober leur enfant dans cette décision afin de « créer les conditions » pour qu'elle puisse un jour en décider elle-même.

« Devant elle dire “non elle n'ira pas à l'école” : mais elle a peut-être son mot à dire aussi ; “est-ce que moi j'aurais pas envie d'aller à l'école ?” (...). C'est que nous on prend des positions qui l'englobent, mais elle, ce qu'on souhaite c'est qu'elle ait sa capacité de décision, alors on a créé les conditions, depuis qu'elle est née, pour que, par rapport à ce qu'elle pouvait décider, elle puisse le faire autant que possible. Voilà ce qu'on veut c'est continuer avec ses capacités qui se développent, quoi. »

Mais ces indications livresques semblent aussi vécues à la manière d'outils qui sont « utilisés » dans la mesure du possible pour « l'enfant ». Tout au long des entretiens, en effet, la plupart feront, à plusieurs reprises, référence à « l'enfant » en tant que notion et non à telle fille ou garçon en particulier et ce dont « il » a besoin sera exprimé en relation avec ce qu'écrit Tsuda, entre autres. Comme par exemple le fait d'écouter le bébé pour ses besoins : « (...)Tsuda parle du fait que le bébé (...) prévient quand il a (...) besoin d'évacuer (.) » (G/103-106) Cela illustre toutefois que l'on est bien dans « l'idée » et l'utilisation de méthodes comme le bain chaud, la « diminution » (c'est-à-dire l'adaptation au niveau nutritionnel avec une réduction passagère de la quantité donnée). Gaelle prend l'exemple du cas où l'enfant serait agité : « L'idée c'est de trouver l'équilibre quand même, pour lui dans l'énergie, et donc utiliser pour ça le bain, utiliser la diminution, (...) » (G/170)

Il y a bien une application relative mais effective d'« idées », voire parfois une perte de leurs propres repères, de leur bon sens, observent certains. L'exigence de ce cadre peut conduire certains à s'y perdre en cherchant à le suivre à la lettre. Quelques parents avouent ainsi s'être surpris en fragrant délit de mentalisation d'une posture donnée plus sous forme d'indications que de mode d'emploi au point d'en oublier le bon sens. On retrouve cette prise de conscience dans différents entretiens, sous des formes différentes (comme par exemple Carlo ou encore Caterina qui

³³⁰ « C'est pas dogmatique, mais (...) y a aussi les tendances, sociales, qui sont assez fortes, (...) et où si on prend pas notre position, si on n'a pas une action, pas contraire mais si on n'a pas une action propre, on est emporté parce que à trois ans tout le monde nous demande : « alors elle va aller à l'école ? » (Rolland/950)

expriment avoir modifié leur attitude vis-à-vis de leur enfant ayant tendance à faire le roi du fait de leur erreur d'interprétation concernant la manière d'être à l'écoute de l'enfant et disponible pour lui). Face à ce genre d'erreurs ils montrent tous une certaine exigence. C'est que dans ces cas il semble qu'ils vivent une triple trahison : vis-à-vis de leur enfant, vis-à-vis de la pratique et de ce qu'ils devraient en comprendre, et vis-à-vis du groupe de pairs. Ces observations se retrouvent d'ailleurs dans les courriers adressés à Tsuda, qu'il a publiés pour certains.

Cela rappelle aussi les limites qui se posent dans la réalisation de cet art d'élever un enfant, proche des limites dans l'art de l'arc zen (Herrigel, op. cit.), à savoir à quel point leurs idées peuvent alimenter des théories et les couper des réalités que sont leur situation avec l'enfant et ses demandes.

Aussi, même si, tels des praticiens, ils cherchent à suivre une méthode, ils se défendent bien de l'appliquer puisqu'ils l'adaptent – au moment, à l'enfant, à leurs capacités, à la situation... C'est dans cette adaptation qu'ils semblent se perdre parfois. Ils cherchent donc en créant à mesure de leur avancée une forme de « savoir expérientiel » (comme on l'abordera au chapitre 3). Et en jouant parfois les équilibristes, comme on a pu le lire, pour retrouver ce qui fait sens pour eux, sans chercher par le mental mais par l'intuition ce qui est adapté à telle ou telle situation.

1.3.5.2.2. Un modèle adapté, discuté et/ou critiqué

Finalement, même s'ils se réfèrent tous à un même modèle, chacun affirme ne pas chercher à lui obéir, chaque cas étant singulier, mais plutôt, quitte pour certains à sortir de ce qui est préconisé, à être plus en congruence, en accord avec ce qui leur semble compter pour l'enfant qu'avec une cohérence théorique. Cette « science du particulier » est d'ailleurs ce à quoi engagent tous les écrits de Tsuda.

Ainsi Carlo affirme-t-il haut et fort à quel point toute posture théorique sur l'éducation en général³³¹ peut être nuisible. Il le dit en connaissance de cause, ayant voulu appliquer des théories sans prendre en compte le réel ; c'est ainsi, du moins, expliquera-t-il lors de son second entretien, qu'il l'a vécu, aux débuts, même s'il était lucide sur le fait qu'il y a « une grande distance entre la théorie et la réalité ». Cet écart aurait contribué à rendre son enfant quelque peu tyrannique.

« (...) Si Martin est un peu despote, (...) c'est pour ça je crois. Parce que au début on appliquait des théories. Qui d'ailleurs n'étaient pas toutes exactes. Mais la réalité est différente. S'il n'y a pas d'abord (...) ce plaisir d'être avec lui, tout le reste ça ne vaut pas un clou, aucune théorie ne fonctionne. Le fait de vivre avec lui (...) sans toutes ces théories, ça te fait faire des choses plus normalement, plus naturellement, et même aussi plus par bon sens (...). Alors que les théories te font faire des choses qui n'ont pas de sens parfois, souvent. Du genre au début on lui demandait tout : "Tu veux faire ceci, tu veux faire cela ?" ; on lui laissait une liberté complète, alors que (...) c'est erroné. (...) Les théories ne valent rien si avant il n'y a pas quelque chose de réel, s'il n'y a pas une fusion... S'il n'y a pas la simplicité. »

A la théorie Carlo oppose le « bon sens », le « naturel », ce qui fait lien avec son enfant « la fusion » et lui permet de vivre le réel sans lui plaquer une grille de lecture qu'il n'a pas comprise, qu'il dit « erronée ». Cela semble similaire à ce que Caterina appelait les « erreurs » faites durant la jeunesse de leurs filles. On retrouve chez l'un comme chez l'autre, même si exprimé et vécu de manière très différente, cette même difficulté à faire la part des choses entre suivre le besoin du bébé puis conduire plus tard l'enfant dans ses apprentissages dans un dialogue et non une écoute qui serait trop passive.

Caterina a en effet répété lors des entretiens qu'elle avait fait des erreurs, surtout avec Maria, quand elle était petite. Un certain laxisme, selon une notion idéalisée de la liberté, sur lequel elle va devoir revenir alors que son enfant a grandi et ne comprend pas pourquoi ce qui était juste dans sa petite enfance ne l'est plus. Ainsi en témoigne-t-elle lors du second entretien :

³³¹ Pour lui « l'éducation en général » comprend aussi bien l'alimentation que le bain, etc. Une notion générique de l'éducation que l'on retrouve chez tous : l'éducation du quotidien, au quotidien par tous les éléments qui le composent.

« je la laissais faire... Aujourd'hui je pourrais dire que c'est une question de bon sens, parce que tu idéalises (...), ça crée des dommages à l'enfant, à son éducation, et ça après tu te le retrouves ; (...) moi j'ai retrouvé ces erreurs et souffrances, et j'ai dû les affronter [avec elle] plus grande. (...) C'est plus difficile, parce que c'est comme si à l'époque tu lui avais donné une confirmation (...) : "c'est juste comme ça" et puis aujourd'hui tu dis "non, comment ça, non, ce n'est plus juste !" ; "Pourquoi?" Et alors, devoir récupérer ça, c'est plus difficile... »

C'est là aussi, encore une fois pour Caterina, comme pour Carlo le « bon sens » qui devrait primer. Difficile ici de ne pas rappeler ce « common sense » auquel se référait Orwell, ce sens commun suffisamment puissant pour permettre aux personnes, quel que soit le dogme dans lequel ils sont enfermés (on se souvient de la sensibilité d'Orwell à tout ce qui ressortait de la dictature), de recourir à ce « bon sens », comme inhérent à l'être³³². Ce bon sens qui pousserait en quelque sorte comme ces fleurs dans les interstices du béton, cette puissance interstitielle à laquelle faisait allusion de Peretti³³³, ou encore cette recreation au quotidien par le quotidien d'une vie singulière malgré le conditionnement inhérent à la société, surtout une société moderne décrite par Lefebvre (op. cit.), à travers ce quotidien malgré tout potentiellement transformateur.

Cependant il semble indéniable que cette forme d'acculturation qui a touché une société entière, avec, comme l'ont rappelé les historiens, le contrôle de plus en plus puissant de la vie privée par l'institution³³⁴, a entraîné une perte des coutumes, habitudes, de ces « techniques du corps » (Mauss, 1934) que l'on apprenait par mimétisme familial, renvoyant celui qui veut y revenir à un savoir savant, littéraire, et non plus empirique comme ce fut le cas. Aussi cette difficulté exprimée par plusieurs parents de faire la part des choses entre théorie et pratique se retrouvera-t-elle, selon une échelle graduée, tout au long de leurs témoignages, dans la mesure où ils n'ont pas vécu ce mode de vie, n'ont jamais observé (sauf peut-être en film), partagé la vie d'une famille ayant opté pour une éducation familiale proche de leurs choix. Exceptée peut-être Morgane, lucide sur les difficultés des autres jeunes parents. Même si son héritage est limité à l'influence de ses parents, leurs choix l'influencèrent de manière marquée.

« Difficile de ne pas parler de grands principes de façon effectivement très décrochés de la réalité. En même temps, parler que du quotidien c'est... en tout cas pour moi (...) y a des grands principes qui sous-tendent un certain nombre d'actions. (...) D'ailleurs c'est souvent le lien qui est difficile je pense, pour beaucoup de parents, (...) entre d'un côté les choses théoriques qu'ils ont pu lire ou entendre, que ce soit Tsuda ou Bettelheim ou je ne sais pas quelle théorie, et en même temps de l'autre côté le quotidien et faire le lien, l'application entre les deux. Et aussi, c'est pour ça que je donnais l'exemple du manège mais il y a effectivement le fait de pas [seulement] se critiquer, se remettre en question, (...) c'est aussi trouver une réponse parce que sinon j'aurais pu juste me dire "oh j'ai fait une connerie !" bon d'accord mais (...) c'était quoi, qu'est-ce qui était abuser, le fait d'être autocratique et d'ordonner ci et ça, mais quelle est donc la bonne réponse, c'est pas simple! Mais, après, moi effectivement j'ai grandi avec des parents qui m'ont un peu toujours poussée à, quel que soit mon âge, (...) essayer de savoir qu'est-ce qu'il y avait derrière, (...) pas juste pour analyser mais pour trouver une réponse, (...)

³³² On retrouve chez Orwell les notions de *common sense* (bon sens) et de *common decency*, traduite, selon les auteurs par morale commune ou décence commune. « La *common decency*, on dirait en français sens commun, bon sens, intuition de ce qui se fait, de ce qui est raisonnable, juste, utile. C'est une valeur morale chère à Orwell qui attribue cette "décence commune" à tout être humain, à la manière d'un patrimoine collectif, d'une vertu innée, presque inconsciente. » Jarry I. (2003), *George Orwell, 100 ans d'anticipation*, Paris, Stock. On peut retrouver ce concept politique dans les études de B. Bégout et J.-C. Michéa également. Bégout B. (2008), *De la décence ordinaire. Court essai sur une idée fondamentale de la pensée politique de George Orwell*, Allia. Michéa J.-C. (1995), *Orwell, anarchiste tory*, Castelnau-le-Lez, Éditions Climats, 1995. Et bien sûr dans ses écrits réunis en recueil comme : Orwell G. (2005), *Dans le ventre de la baleine, et autres essais*, Paris, Ivrea.

³³³ L'œuvre de André de Peretti est traversée par cette notion d'interstice à découvrir, passages possibles pour le changement. Il se dit aussi « analyser d'interstices ». Ce terme fera d'ailleurs partie des dix mots clés qu'il choisira de commenter lors de l'hommage qui lui fut rendu en 2016 pour ses cent ans, commentaire repris en ces termes par un dessin résumant son allocution « Quand on veut changer les institutions..., il faut trouver les interstices ». Disponible sur le net : <http://www.andredeperetti.net>

³³⁴ Faisant de la grossesse même une maladie, tout du moins un phénomène à prendre en charge exclusivement par des experts, et toute l'éducation un territoire non plus intime mais privatisable.

la ligne de conduite, (...) et ensuite vérifier, (...) comment ça se passe, comment l'enfant réagit... Voilà, si on arrive à une situation de crise c'est que c'était pas la bonne réponse. » (M/1620-1643)

On ne peut agir que selon des valeurs, une philosophie sur lesquelles viennent en amont se poser les actes, explique ainsi Morgane. De fait, c'est bien ces allers retours théorie-pratique que certains parents ont du mal à faire avec discernement, selon le contexte, bien sûr. Au point, on l'a vu que certains se défient de théoriser. D'où la méfiance envers les principes issus de théories mal comprises, qui induisent parfois le contraire de ce que l'on désire, comme l'insinue Carlo :

« (...) Après ce sont toutes des théories valables, (...), le fait qu'il n'aille pas à l'école, tout ce qu'on a dit jusqu'à maintenant est juste, enfin, nous y croyons, mais si tu l'appliques de manière théorique, tu risques vraiment de faire l'opposé de ce que tu te donnes à faire. (...) J'en suis arrivé à détester les théories, les idées ; (...) parfois je me dis "mais pourquoi je dois lire" [*faussetment car*] c'est comme une forme de rejet, après l'expérience. »

Le langage commun de la plupart sera de critiquer ainsi toute perception dogmatique et de tenter de s'en sortir en se remettant en question (on aura l'occasion d'y revenir).

Cependant, cette adhésion malgré tout à la théorie semble récurrente chez beaucoup de parents comme certaines lettres que Tsuda a publiées mettent en lumière : telle mère qui réalise à quel point son « désir de bien faire », d'être à sa manière « une bonne élève Tsuda » a pu nuire qui à l'accouchement, qui à son usage des bains chauds, etc.

Ce sont des situations provoquant certaines difficultés (de l'accouchement difficile au comportement « despote » de l'enfant), que semblent traverser un certain nombre de parents, du fait, entre autres, de la propension, observée et critiquée par Tsuda, que ce soit de manière allusive ou directement, de ce mental tout puissant à vouloir tout contrôler, même la vie. Passionnant et passionné débat qu'ils posent pour la plupart, et sur lequel ils semblent lucides, chacun d'eux ayant justement pour recherche de retrouver ce que l'on pourrait nommer l'intelligence sensible et spontanée.

On pourrait lire dans ce choix déclaré de ne pas suivre un modèle une attention et une recherche à être au plus près de soi et de l'enfant et non pas d'une théorie, ce qui importe plus que le système éducatif. Cela rejoint ce que pointait Daniel Gayet (2004) dans son étude sur les pratiques éducatives des familles, à savoir en quoi c'est bien plus la cohérence au système éducatif choisi que le système éducatif en tant que tel qui est déterminant pour le développement de l'enfant (c'est l'écart plus ou moins grand entre discours et pratiques qui joue comme facteur de confiance et donc d'épanouissement pour l'enfant).

On a pu voir également en quoi, en validant leurs pratiques à travers les normes, celles qu'ils partagent, en opposition à celles qu'ils dénigrent, ils se construisent de manière similaire aux « Outsiders ». Ils entérinent en effet leurs modes anticonformistes d'agir, introduits par des "anciens", grâce à la validation par la pratique des formes d'éducation transmises, la poursuite de leur démarche venant à chaque fois étayer leur détermination tout en nuancant parfois leur adhésion à ce « modèle » qu'ils suivent en se gardant de l'appliquer à la lettre.

Le lien avec les analyses de Becker s'arrête là dans la mesure où ma recherche n'avait pas pour questionnement de savoir (comme il en fut pour lui) comment on adoptait une posture marginale, ici pour élever son enfant. Aussi n'ai-je pas interrogé la part de l'influence groupale pour suggérer à chaque parent le bien fondé de sa posture. D'autant qu'ici, ce n'est pas comme pour le fumeur de marijuana en "formation" étudié par Becker (ou bien des musiciens), le propre plaisir (ou non) de la personne qui se joue dans l'expérience, ce plaisir éprouvé infirmant ou non la poursuite de l'absorption d'une drogue. Ici le critère qui est repéré c'est le plaisir du bébé, étranger alors non pas

à tout conditionnement mais tout au moins à celui-là et aux suggestions qui peuvent entraver le bon sens des personnes. Ces parents repèrent ainsi avant tout la condition du bébé, chose qui ne s'apprend pas³³⁵ mais s'observe.

I. 4. La notion d'éducation revisitée et hors écoles

Les vocables éduquer aussi bien qu'élever ont été utilisés jusqu'à présent, sans préciser encore dans quelle mesure ils étaient finalement transférables au terrain étudié. Si le terme éducation va être retenu le plus souvent, c'est bien pourtant la notion retenue dans le titre de ce chapitre qui va prévaloir, celle que sous-tend le terme « élever ».

En effet, comme l'étymologie en fait récit, éduquer suppose une notion de conduite unilatérale qui n'est pas ce qui prévaut ici. Avec ce présupposé, on pourrait dire qu'il n'y a pas de frontières entre éducation au sens de mise en place de dispositifs pour développer la personne sur le plan cognitif d'une part, et sur d'autres plans, par ailleurs. Pour ces parents l'éducation se conçoit (on l'a vu) dès avant la naissance. Et concerne principalement l'attention à lui donner, avec le respect de ses rythmes (comme mentionné plus haut), mêlée à celle d'accompagnement, comme on va le voir. C'est sur quelques-uns des différents aspects de cette forme d'éducation au quotidien que nous allons poursuivre à présent.

Selon les âges des enfants, les parents se posent la question des apprentissages différemment mais tous dès la naissance semblent vouloir développer un mode d'accompagnement que l'on peut facilement comparer à celui de l'autoformation « dirigée ».

I.4.1. Accompagner plutôt qu'éduquer

On a vu au préalable en quoi la référence à J. Ardoino (2000) faisait sens ici quant à sa vision de l'éducation comme « un pari multiple » allant de pair avec le postulat d'éducabilité de l'homme et cette dimension de l'interaction favorisant l'autorisation à se promouvoir « auteur » de sa vie.

Dans « Elever » on prend en compte l'autre et l'interaction, il n'y a pas que la notion de l'éducateur qui « dirige » la relation et sur lequel toute la responsabilité retomberait, dramatisant les problèmes des enfants qu'ils seraient inaptes à réguler³³⁶. Cette distinction est relevée par le pédiatre italien S. Nordio³³⁷ : « La dramatisation qui est faite sur le stress de l'enfant, occultant ses capacités propres à transformer les expériences négatives positivement », réfère au cadre théorico-conceptuel bien précis, de l'éducation directive, explique-t-il, du fait qu'« éduquer suppose un flux unidirectionnel qui va uniquement de l'adulte à l'enfant, élever signifie être ensemble dans un système circulaire de communication avec l'enfant. » (Nordio, *in* Kichelmacher, 1991)

³³⁵ Tandis que le fumeur, selon Becker, est supposé « apprendre à définir [les] effets [*de la marijuana*] agréables » qu'après un apprentissage qu'il aura eu de ces effets (Becker, 1963, rééd. 1985, p. 80).

³³⁶ On retrouve dans cette notion d'éducation celle que relevait Ardoino et qu'il comparait à la mentalité coloniale à l'égard du sauvage à civiliser.

³³⁷ Directeur de l'institut *materno-infantile* de Trieste dans les années 90, il a œuvré à relier médecine et anthropologie culturelle. (Comme les autres textes, dont les entretiens, en italien, sa citation est traduite par mes soins.)

Il faut rappeler cependant que ma question de lancement comportait les deux termes « comment tu élèves, éduques, ton enfant au quotidien » et que la plupart se saisissaient du terme éduquer qu'ils déclinaient selon un éventail de sens que nous allons retrouver ici. Le terme éducation sera souvent utilisé, puisque celui d'élevage renvoie à un contexte animal. D'où l'usage de ce vocable même si beaucoup ressentent le besoin de rectifier ou redéfinir ce qu'ils y lisent, ou bien vont omettre de parler de certains aspects de leur quotidien, de peur que cela ne rentre pas dans le cadre de « éduquer ». C'est le cas, entre autres, de Régis, qui corrige dès le début de l'entretien la notion même d'éduquer, comme un prêt à penser ou prêt à vivre qu'il critique :

« J'aurais tendance à répondre que je ne l'éduque pas, mais il s'éduque à travers moi, à travers notre rapport, à travers la complexité de nos rapports, il va s'éduquer, donc ce n'est pas quelque chose qui va de l'adulte à l'enfant mais quelque chose qui est vécu par l'enfant et à travers l'expérience qu'il aura des réactions de l'adulte, en l'occurrence son père, sa mère, ses frères et sœurs s'il en a, il va s'éduquer, mais je pense que c'est une erreur dès le départ de penser l'éducation en terme de quelqu'un qui propose un plat tout prêt, et puis voilà, ça c'est mon éducation à la crème chantilly, la mienne c'est à la moutarde, laquelle on va choisir ? J'ai pas une éducation à proposer de ce style. » (Ré/5-11)

Beaucoup rectifient, à un moment de l'entretien, le terme employé, se reprenant au passage, comme Rolland – « je lui apprend pas, j'ai pas à l'avance l'idée de lui apprendre » (R/18) – qualifiant sa démarche de « non-éducation » (R/235) – ou encore Mila :

« C'est l'enfant qui se construit par lui-même et qui, quelque part, n'a pas spécialement besoin qu'on l'éduque ou qu'on lui enseigne... Mais, à la fois, il y a une façon de le guider dans ses découvertes, par exemple » (M/73).

Cependant, la plupart conservent le terme, en le caractérisant, tel Romain qui y voit une manière de donner des repères (Ro/53) – mais qui revient aussi sur le terme « si on peut parler d'éducation » (53).

I.4.1.1 Un « étayage » particulier au quotidien

Pour ces parents l'éducation c'est tout autant donner les moyens de s'adapter à la vie sociale, avec ses rythmes, etc., qu'être attentif à son épanouissement psychique, corporel, spirituel. Une éducation conçue ainsi sur différents plans, aux finalités plurielles, pas tant éloignée de cette notion multiréférentielle proposée par J. Ardoine :

« C'est dans la mesure où il réussit à conférer du sens à ses actes, à l'Autre en lui, puis aux autres dans son environnement, c'est-à-dire à comprendre sa relation au monde, que le sujet parvient, par le jeu d'une praxis, à entrer, tout à la fois dans la vie, dans l'histoire et dans la société en devenant plus autonome, sans perdre de vue pour autant les relations d'interdépendance, les liens sociaux qui le rattachent à la communauté. » (2000, p. 174)

Cependant, on l'a vu, ces parents privilégient pour les premières années de l'enfant un environnement choisi, de proximité, le groupe familial restreint et un petit réseau de proches, le plus souvent pratiquants du dojo, et pour ce qui concerne ses interactions premières, celles qui favorisent le développement sensible (corporel et psychique) sans pour autant délaisser le cognitif mais sans en faire le terrain privilégié, durant la prime enfance tout du moins.

Il y a eu les six premiers mois prolongeant en quelque sorte la fusion, avec une forme d'attention particulière. Par la suite, les activités sont réalisées en fonction des besoins de l'enfant, avec, peu à peu, à mesure qu'il grandit, une prise en compte plus grande des plannings des parents.

Cela va de Rolland qui passe une grande partie de la journée au parc avec sa fille quand elle était petite puis espace les temps avec elle à mesure qu'elle grandit, Laura qui alterne moments de jeux avec son fils et travaux domestiques tout en notant à quel point son enfant semble autonome.

Le récit de Romain montre que ce moment est partagé avec plaisir par l'adulte. Romain consacre tous les vendredis matins à une sortie au parc, occasion pour la mère de faire un break, occasion pour le père et le fils de diverses rencontres avec l'environnement (Ro/343-351) et par là-même pour l'enfant des apprentissages qui s'effectuent à mesure des rencontres et seront réactualisés par des jeux à la maison, ou des lectures :

« On y va ensemble, en vélo, (...) on achète des chouquettes, pour le goûter de dix heures, et on se promène, et je lui fais découvrir des plantes, des insectes, ce sont des moments qui pour moi sont très importants, évidemment en fonction des différents âges, y a des choses ... Lorsqu'il était tout petit, on ne sortait pas (...) : je lui ai fait voir des choses qui étaient à l'extérieur par des livres. »

Morgane explique comment elle conçoit les sorties et qu'elle les organise selon aussi ses besoins (courses, tâches administratives ou autres). Mila est dans cette même alternance entre sorties consacrées à une découverte ou une activité précise (comme la piscine) et ses propres activités.

La plupart ont fait le choix d'avoir une disponibilité continue : on a vu sur le tableau que, pour tous les foyers, la mère a arrêté ses activités salariées, du moins les premières années, et le père est à temps partiel ou aux horaires aménagés, il prend le relais de la mère quand il rentre du travail. Cela ne signifie pas qu'ils sont sans cesse auprès de leur enfant, lequel, bien souvent, se sentant en sécurité, a la capacité de jouer seul. Ce que Laura, entre autres, met en avant.

« Francesco (*parfois*) parle un peu en jouant, mais, (...) jusqu'à ce qu'il a eu deux ans, s'il se concentrait et jouait seul, il était silencieux, il n'y avait pas besoin de dire ou de faire, et il jouait seul, et cela les parents de sa cousine Pont noté comme une différence entre eux, entre Francesco et L. (*sa cousine*). » (L/111)

« Francesco prend plaisir à ce que je m'assoie à côté de lui pendant qu'il fait son jeu, c'est tout. Que je sois là... (...) comme ça, et que lui continue à jouer (mm). D'autres fois en revanche moi je fais ce que j'ai à faire, lui se concentre tout seul, il est là vingt minutes, puis éventuellement il m'appelle. » (L/93-97)

Une proximité confiante qui accompagne l'enfant tout en laissant trouver de lui-même ses activités est à rapprocher d'une forme d'étayage (Bruner), mais plutôt versus collaboratif que d'assistance (selon les âges, s'entend).

On a vu que les squares et autres lieux publics sont fréquentés (quand ils le sont) en dehors des horaires de sortie d'école... Par ailleurs, sans les éviter, ils ne privilégieront pas les relations avec des personnes traitant les enfants comme des poupées ou des clowns, pouvant renforcer ce qui est de l'ordre de la séduction dans la relation, qu'ils tentent de supprimer.

1.4.1.2. Prendre soin des environnements de l'enfant vu comme une personne

On retrouve l'un des principes de base évoqué précédemment : ne pas altérer ce qui est déjà, en l'occurrence une personne. S'adresser à une personne cela signifie aussi pour soi, une certaine exigence de « vérité », une mise en avant de cette valeur éthique, celle du juste, du bien, qui se traduit chez ces parents par l'exigence de parler juste, que l'enfant ne soit pas infantilisé, ni mis en scène comme un clown.

1.4.1.2.1. Préserver sa spontanéité plutôt que le chosifier

Les exigences dans la conduite avec l'enfant sont de ce fait élevées. C'est une question de « vérité d'être », juge Gaelle (G/794). Il conviendrait de se conduire avec l'enfant en le respectant comme une personne et non pas en le traitant puérilement comme une poupée. Si on ne veut pas « l'influencer » (G/775), le « déformer » (G/784). Faire la différence entre la légèreté, la spontanéité que l'enfant peut susciter et « se lâcher ». Après que je lui aie soufflé le mot « peur », Gaelle le fait résonner en elle et trouve que cela qualifie bien cette crainte de déformer comme le font tant d'adultes « sans égard pour la personne » (G/785) :

« (...) Oui, c'est une peur que ça devienne autre chose, peur que ça soit déformé par les adultes (...). Souvent les adultes, ils ne voient pas la personne (...), ils voient une poupée, ils voient un pantin, ça c'est vrai quand

même. Donc c'est aussi par égard pour sa personne (...). La légèreté c'est important, la spontanéité aussi (...) mais des fois y a des gens complètement puériles (...) devant les enfants et..., on va dire qu'ils se lâchent, enfin, après, entre se lâcher et se contenir, (...) c'est une question, surtout, de vérité d'être (...) » (G/783-794)

Gaelle ne veut pas d'un enfant clown qui se montre en spectacle pour attirer l'attention – ce qui serait une réponse selon elle à un manque d'attention, par ailleurs. Cela nuit à l'enfant « je veux pas que ça déteigne et que ça l'influence à agir comme ci ou comme ça en fonction des réactions des adultes » (G/754).

Morgane sur cet aspect semble avoir une forte exigence. Elle évite les personnes qui interagissent avec son enfant de manière « infantile », ce qui, selon Morgane, enferme l'enfant dans un seul mode d'interaction où son rôle lui est déjà au préalable assigné, celui du petit qui fait des choses drôles, risquant d'induire chez l'enfant cette croyance.

« Ce qui me dérange, par rapport à mon enfant, c'est que X rit de ce que font les enfants. Parce que c'est une habitude (*elle souffle*). On rit parce que c'est mignon, parce que c'est... patati, patata. Le problème c'est que ça donne aussi l'impression aux enfants que ce qu'ils font n'est pas sérieux, que ce qu'ils font c'est des choses, rigolotes, mais qu'ils sont des poupées (...) Quand X rit comme ça, je le regarde, ou je détourne Colin, ou je laisse pas le truc s'instaurer. » (M/143-159)

Aussi va-t-elle parfois intervenir quand elle sent chez son enfant des attitudes qui se réfèrent à ce genre d'influences.

« Des fois on peut pas toujours intervenir, des fois il faut laisser faire mais de le savoir pour moi c'est [*une indication*] ne serait-ce que pour parfois reconnaître certains comportements chez Colin qu'il peut ressortir à d'autres moments, et de lui dire : "oui, ça, t'as vu un enfant faire comme ça" ; "mais sinon c'est pas comme ça"; "oui, moi ça m'intéresse pas que tu fasses ça comme ça"; "moi, je trouve pas ça drôle"... Donc quelque part [*c'est*] le côté concentration sur ce qui se passe qui reste (...) et ça, ça a été très fort [*et*] maintenant ça a un peu changé d'objet³³⁸. En même temps si l'on considère que Noguchi parlait d'éducation du subconscient et que pour lui il était question d'éducation du subconscient avec aussi la façon dont on s'occupe du bébé, de ses premiers besoins, on peut considérer que c'est la même chose (M/171-183)

Cette vigilance fait en effet penser à celle que Noguchi (1991) suggère quant à l'usage circonstancié de la louange (au même titre que la réprimande) avec l'enfant. Si l'enfant agit pour obtenir de l'attention (positive ou négative), son désir est dévié de sa source première. Il est primordial que ça parte de lui.

On peut aussi faire un parallèle avec ce qui ressort d'un post-rousseauisme commun à de nombreux courants réformateurs, dans la mesure où ils partagent cette idée d'altération de la nature, par les dommages que l'adulte avec ses affects et ses normes peut susciter. Ainsi par exemple concernant la discrétion que Gaelle cherche à afficher quand l'enfant attire l'attention de l'adulte, lequel bien souvent l'encourage dans cette direction et en fait une poupée. On observe là que Gaelle ne se méfie pas seulement d'un certain nombre d'adultes susceptibles d'induire chez l'enfant un comportement en accord avec ce qu'ils en attendent, mais aussi d'elle-même : elle observe qu'elle tente de se contenir quand elle trouve le comportement de sa fille « irrésistible », parce qu'elle ne veut pas que sa fille agisse en fonction de sa réaction, pour lui faire plaisir, attirer l'attention (G/753). Par ailleurs, elle n'aime pas ces situations comme les repas de famille où l'enfant serait « l'animateur de service » (G/778). En même temps qu'elle « essaie d'en profiter discrètement » (G/754), elle se défend aussi d'une position trop « rigide » (G/774) à force de se contraindre à ne pas montrer ce qu'on ressent parce « c'est vrai qu'il faut rester spontané » (G/776) mais ne pas « favoriser des situations où ça se répète et que c'est l'animateur de service » (G/777).

Cette exigence quant à leur capacité d'être « vrais », « justes », et de s'abstenir de parler bébé ou de faire de l'enfant un singe savant, rappelle, dans la trilogie des valeurs de base que la recherche

³³⁸ Morgane fait référence à cette attention soutenue des parents envers le bébé, concernant la nutrition et la HNI.

sur l'éducation de H. Desmet et J.-P. Pourtois (2004)³³⁹ relevaient comme « nécessaires », la valeur du vrai, dans ce besoin de véracité qui apparaît central, au sein de cette éthique, ce besoin de bien, qu'ils partagent. Dans la même perspective, si l'on fait référence à la troisième valeur primordiale que H. Desmet et J.-P. Pourtois relevaient, celle de l'esthétique, ce besoin du beau s'observera également dans l'attention soutenue de la plupart des parents cités à respecter ce qui relève de la sensibilité esthétique, avec une même exigence dans le choix des tenues, des qualités de jouets, des livres, etc. Ainsi par exemple, pour certain, et quand c'est possible, l'enfant ne dessine pas sur une feuille de brouillon pleine d'écrits au verso qui se liraient en transparence, dégradant le dessin, l'assimilant d'emblée à un brouillon lui aussi, jetable, comme le serait tout « gribouillis ». La notion même de gribouillis n'existe pas d'ailleurs. Le tracé de l'enfant est respecté pour ce qu'il est, une manifestation de son expression ; le juger serait là aussi l'altérer. L'enfant dessine ou peint sur une feuille blanche et la peinture n'est pas d'une qualité médiocre sous prétexte que l'enfant ne sait pas peindre. Notions qui sont partagées à travers les activités dites de loisirs, vécues par ces parents et ces enfants comme des activités aussi sérieuses que le jeu, à savoir par exemple l'atelier de peinture où ils se retrouvent, adultes comme enfants, pour peindre ce qui se trace, sans jugement, sans volonté de représenter.

Comme chez Arno Stern, dont ils s'inspirent pour les ateliers de peinture où, pour quelques-uns, leurs enfants se retrouvent, les enfants sont traités comme des esthètes, le papier est d'une très belle qualité, la peinture également, les pinceaux très délicats. L'enfant apprend rapidement à tenir le pinceau légèrement, à ne pas mélanger les couleurs de la table palette centrale.

Surtout leurs présupposés que l'enfant est une personne, voire potentiellement un « maître », bouscule bien des modes de relations à son éducation supposée. C'est qu'à l'instar de Catherine Baker (1985, p. 253), ils ne voient pas en l'enfant un futur adulte. Il est déjà un être à part entière. Il ne s'agit pas non plus d'édulcorer, mettre à la portée de..., comme s'il avait un handicap, celui de combler le déficit de développement entre sa naissance et son âge adulte, de s'éduquer justement : « Bettelheim, Korczak et tant d'autres gueulent contre cette réduction formelle de l'enfant à une esquisse » (Baker, 1985, p. 255), et à leurs tours ces parents.

1.4.1.2.2. Poser le filtre que l'enfant n'a pas³⁴⁰

Ce ne sont pas seulement certains lieux et personnes qui sont censurés, mais certains livres, films, et les publicités également.

Quand on reprend les témoignages des filles de Régis sur le soin qui était porté au choix des lectures et à la censure des publicités, on peut entendre dans cette posture familiale quelque chose du « rempart » à la destruction sociale auquel faisait allusion R. Barbier, citant Sauvageot :

« L'importance du changement de valeur requis par la mondialisation se transmet par les moyens modernes d'information. L'information arrive au domicile familial par la voie télévisuelle. C'est toute la production des médias qu'il faudrait analyser, notamment la publicité, pour cerner l'impact des nouvelles valeurs de l'économie. L'imaginaire publicitaire s'organise autour des grands schèmes inconscients que Gilbert Durand a si bien théorisés (Sauvageot, 1987). (...) Sous cet angle, la famille est le dernier bastion de résistance contre la destructivité sociale et psychologique de l'économie monétaire mondiale. »³⁴¹

Une présence nécessaire de la famille comme protection face au social que relevaient aussi, dans un autre contexte, H. Desmet et J.-P. Pourtois dans leur ouvrage sur « le parent éducateur » :

³³⁹ Des valeurs (« le vrai », à côté du « beau » et du « bien ») que H. Desmet et J.-P. Pourtois (2004) inséraient dans leur modèle psychopédagogique des douze besoins jugés nécessaires dans l'éducation.

³⁴⁰ Cf. Dehaene : voir ci-après les études de ce professeur en psychologie cognitive sur la « perméabilité » sensible de l'enfant.

³⁴¹ Barbier (2009), « Imaginaire social et mondialisation », *Le Journal des chercheurs*, 12 avril 2009, Consultable sur le Net : <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article1190>

« La famille apparaît comme le dernier rempart de l'individu face à l'exclusion et à la désaffiliation. Quand l'Etat providence est impuissant à intervenir (..) c'est la famille qui s'avère la plus efficace pour lutter contre le fatalisme. [*La famille*] constitue une des ressources potentielles de régulation des problèmes sociaux » (Desmet & Pourtois, 2002, p. 24).

L'éducation, l'instruction, même, passe par une vigilance constante aux supports qui seront médiateurs de cette éducation. Une vigilance plus ou moins grande selon les familles, selon la conscience qu'ils ont de cette force de l'implicite dans le discours (comme on le verra aux chapitres suivants). Elle peut être jugée extrême chez Morgane, déjà « à bonne école », puisqu'elle fut éduquée de la sorte par ses parents (Régis et T.), et bien plus modérée chez Serena. Tous se font conseiller par les plus anciens et des personnes ayant une expertise dans le domaine. On le verra pour Serena qui se fait conseiller pour les contes auprès d'une grande lectrice de ce domaine (M.), mais si elle seule le formule, je sais que d'autres y font référence également, tels Gaelle et Rolland³⁴².

1.4.1.3. S'engager pour assurer à l'enfant son intégrité, clé de son autonomie

En agissant de la sorte, en offrant un environnement « secure » à leur enfant (excluant les risques de peurs, de renforcements négatifs, ils donnent finalement raison à ce que les récentes recherches en neurosciences ont su découvrir. Et dont l'enseignante C. Alvarez³⁴³ se fait l'écho.

Si les chercheurs valident les constats empiriques de tout un courant d'éducateurs, psychiatres, parents (de H. Noguchi à F. Dolto en passant par O. Rank, D. Solter), et insistent sur le besoin d'attention les deux premières années, c'est qu'ils constatent à quel point chaque expérience compte, aussi minime soit-elle, tant le fonctionnement cérébral est conditionné par les interactions du tout-petit avec son environnement. D'où cet enseignement constant du quotidien (sur lequel nous aurons l'occasion de revenir aux chapitres suivants).

L'enfant, né avec un potentiel qui pourrait en faire un citoyen du monde (ne serait-ce que par une écoute potentielle de toutes les langues), traverse dans sa première année un des plus grands moments de coupes neuronales, son développement s'effectuant par spécialisations successives. Ainsi durant les six premières années, à force d'« élagage synaptique », le cerveau ne conserve-t-il que les connexions les plus souvent utilisées³⁴⁴. Cela se distingue, par exemple, explique C. Alvarez, quand on croit que l'enfant nous imite par jeu, alors qu'en fait « il manifeste à l'extérieur ce qui s'est encodé à l'intérieur », son quotidien structurant peu à peu l'architecture de son cerveau. Tous ces petits gestes construisent, sans aucun filtre, l'enfant. En d'autres termes nos attitudes préparent les

³⁴² Les éléments d'analyse concernant cette écoute des messages implicites seront poursuivis dans le chapitre suivant dédié aux dialogues.

³⁴³ Voir son site réalisé pour promouvoir la connaissance de ce qu'elle nomme « les lois naturelles de l'enfant » : <https://www.celinealvarez.org>

³⁴⁴ « Ces vingt dernières années, de nombreuses expériences montrent que l'apprentissage repose sur le renforcement ou, au contraire, l'élimination de synapses. Ces points de contact entre les neurones, qui définissent les réseaux par lesquels les informations sont codées et relayées, constituent les traces de mémoire de nos expériences et modifient le comportement de nos neurones. Les méthodes récentes d'imagerie démontrent que ces synapses se remodelent en permanence. L'activité neuronale, ou son absence, module sélectivement la stabilité des synapses. Les épines dendritiques, structures qui accueillent les synapses excitatrices sur les neurones pyramidaux du cortex, apparaissent ou disparaissent à des échelles de temps relativement rapides, de quelques secondes à quelques jours. Le branchement des axones se réorganise également, quoique de façon moins rapide. Enfin, la myélinisation des axones peut également être modifiée par l'usage. Ces changements ont lieu tout au long de la vie, mais avec une intensité particulière dans l'enfance. On appelle « période critique » ou « période sensible » une fenêtre temporelle pendant laquelle les circuits neuronaux présentent une capacité particulière de s'adapter aux entrées qu'ils reçoivent de leur environnement. » S. Dehaene (2015), « Education, plasticité cérébrale et recyclage neuronal », in *Fondements cognitifs des apprentissages scolaires*, cours au Collège de France. Disponible sur le net : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-02-10-09h30.htm>

leurs. D'où selon Dehaene la nécessité non seulement d'offrir un environnement riche à l'enfant mais libéré de toute peur.

« Puisque le cerveau de l'enfant est plastique et doté de puissants algorithmes d'inférence statistique, la famille et l'école doivent lui fournir, dès le plus jeune âge, un environnement enrichi, structuré et stimulant. Comme la plasticité cérébrale est modulée, positivement par l'enrichissement de l'environnement, et négativement par la peur et les émotions négatives, cet environnement familial et scolaire doit être varié, riche en renforcements positifs, et libéré de toute peur. » (Dehaene, 2015.)

Dehaene ajoutera que cette plasticité permet aussi, mais de manière limitée, de reconstruire des réseaux non activés – ce fut le cas pour ceux des enfants abandonnés à Bucarest (victimes de séquelles au niveau cérébral du fait du manque d'interactions) qui furent replacés avant l'âge de deux ans. Cette capacité de création de nouveaux circuits et de résilience allège quelque peu le poids de responsabilité qui pourrait devenir un fardeau pour les adultes en relation avec l'enfant. Une notion de responsabilité qui transparait, on le verra tout au long de cette étude, dans tous les propos des parents, de manière plus ou moins explicite.

Cette responsabilité est claire et assumée quand Morgane et Romain répondent à la demande que je formulais dans mon questionnaire – « Quelles questions vous vous posez au sujet de cette éducation ? » – par un renvoi à leur investissement suffisant ou non à ce qu'ils vivent avec leur enfant : « Plein de questions, mais peut être une plus que les autres : est-ce que nous en faisons assez ? Ne sommes-nous pas trop paresseux ? ».

Ou bien la réponse de Mila et Zac, eux aussi (comme la plupart des parents témoignant ici, riches de questionnements de toutes sortes) :

« Pleins ! Chaque jour, chaque période apporte son lot de questions allant des plus petites choses aux grandes lignes. La situation étant constamment en évolution (comme nous tous) il n'y a pas de réponses définitives. »

On entend bien là l'élaboration au quotidien, chemin faisant, d'un terrain facilitant le développement des uns et des autres. Des questions à la mesure des finalités (toujours en réponse à mon questionnaire) qu'ils se donnent : un équilibre suffisant pour traverser les difficultés de la vie en restant intègre, « libre ». Ainsi Morgane module-t-elle sa réponse en ces termes :

« Plus qu'une finalité, je dirais un espoir, celui que notre démarche lui permette d'être aussi "libre" que possible dans ce monde. D'être suffisamment fort intérieurement pour affronter les inévitables difficultés de l'existence. »

Chez Mila et Zac, l'ambition (« la liberté ») est plus nuancée : favoriser chez leurs enfants la capacité de rencontrer l'autre tout en préservant son intégrité (« son rythme ») est l'horizon qu'ils se donnent :

« Que l'enfant puisse grandir selon son rythme tout en découvrant la richesse de vivre avec les autres ce qui veut dire aussi de rencontrer et de traverser les contraintes que cela signifie. »

Une ambition nuancée là aussi par les difficultés inhérentes à cette démarche et à leurs propres difficultés :

« Ce n'est pas une bulle idéale ! Face au lot de solitude, de peur et autre soumissions que nous avons dû affronter en étant si tôt (trop tôt) exposés à devoir nous débrouiller seuls dans des milieux scolaires (aussi alternatifs et doux qu'ils aient été), et face aux dégâts que cela a causés, nous souhaitons pour nos enfants qu'ils puissent garder bon an mal an leur intégrité, le fil de leur vie. »

« Le fil de la vie ». Ce sont ces fils qui se tressent sur ce métier à tisser dont ils ont défini le cadre – on vient de reprendre les leitmotivs repérés dans ce qu'ils conçoivent « à la base » de cette éducation, conserver l'intégrité, respecter le rythme, anticiper sur les besoins –, sur lequel peuvent

se broder différents motifs, en fonction des personnes, avec toujours des constantes, dont la principale est le jeu.

1.4.1.4. Le parent s'éduque à offrir les conditions adaptées aux besoins de l'enfant

Pour la plupart, et certains le formulent explicitement, Rolland, Régis, l'enfant n'a pas à être éduqué. On l'accompagne dans la mesure où l'enfant, pour eux, est une personne.

Rolland fera partie de ceux qui noteront à quel point il a réalisé qu'il ne s'agissait pas d'éduquer sa fille, qu'elle n'avait pas besoin de lui autrement que pour l'accompagner, thème sur lequel il reviendra à plusieurs reprises (R/54, 86, 95, 102, 120, 166) – « elle a pas besoin que je l'éduque parce qu'elle fait les expériences qu'elle a besoin de faire, et en même temps, elle a besoin qu'on la guide » (R/106) –, sans pour autant être une béquille : « c'est possible d'éduquer un enfant sans tout un tas, entre guillemets, de "béquilles" » (R/86).

A ce propos Régis me reprendra, on l'a vu (Ré/5-11) dès la formulation de ma question de lancement en la jugeant "mauvaise" dans la mesure où celui qui s'éduque c'est le parent ; c'est l'adulte qui apprend à savoir accompagner cet enfant et ses besoins – « l'éducation c'est l'éducation des parents pour reprendre Tsuda, c'est nous qui devons redécouvrir, ressentir » (Ré/50). Sans pour autant confondre avec une croyance selon laquelle cet enfant connaîtrait ses besoins. Il ne sait pas mais il sent, il éprouve, cela passe par le corps, qui s'exprime et que le parent se doit d'entendre.

Nous reviendrons sur cet apprentissage du parent au chapitre 3, cette notion étant, avec le dialogue sensible, une des notions centrales mises à jour dans cette recherche. Comme ce présupposé induit toute une démarche concernant le mode éducatif, il semble essentiel de le rappeler ici. Être adulte ne donne pas des droits au parent, en somme. Plutôt une responsabilité sur plusieurs plans qu'il se doit d'assumer, au mieux, comme le montrent leurs témoignages et mes observations.

La différence entre les âges n'est prise en compte que dans la mesure où l'enfant n'a pas la même conscience, non seulement du fait de son développement progressif de sa conscience du monde, du raisonnement abstrait, etc., mais aussi de sa distance avec certaines dimensions – ainsi, par exemple, il ignore tout du social, sauf ce qu'il en transparait par ce qu'il implique chez ses parents, dans la mesure où les normes les traversent, et s'invitent aussi chez eux (par le mobilier, les médias, leurs rythmes, etc.) ou dans la rue.

Cependant son point de vue semble compris comme autant pertinent que celui d'un autre, à considérer pour ce qu'il est. Schématiquement, cela signifie ne pas voir en lui un petit adulte qui aurait des manques, mais un être en développement permanent qui découvre et en même temps se crée un monde (on a vu toutes ces allusions aux changements précédemment). C'est prendre en compte ses réactions non pas comme des réactions à corriger seulement selon un unique critère, adulte, mais pour ce qu'elles sont, étant donné où l'enfant en est de sa relation au réel. Concevoir l'autre avec pour critère ce qu'il en est de sa relation au monde, respecter l'enfant là où il en est dans sa propre compréhension, sa lecture de son environnement.

Pour situer succinctement, relativement à leurs discours, cette conception, je reprendrai là où elle semble interrogée sur différents plans, à savoir en quoi dans la relation il ne s'agit pas de voir en l'enfant une personne ayant les mêmes responsabilités et conscience que soi : ainsi Morgane explique-t-elle, par exemple, que ce n'est pas à son fils de choisir lequel de ses parents ira à la réunion de syndic, dans la mesure où il n'est pas en mesure de comprendre de quoi il s'agit, et que lui donner ce choix serait lui faire porter une responsabilité qu'il n'a pas à porter (Mo/410-434). Inversement, il ne s'agit pas non plus de savoir à sa place ce qui fait sens pour lui. Cela se comprend dans le dialogue (verbal ou non verbal), auquel ils accordent tous une attention particulière. En même temps, Morgane évite à son fils des situations où il aurait à intégrer une conduite, faire preuve d'un self-control qui, toujours selon elle, n'est pas, de son âge :

Morgane raconte un échange avec une autre mère qui s'inquiète du fait que son tout jeune enfant a voulu goûter au chocolat et qu'elle a eu beau lui faire goûter du 70% cacao, il en redemande. Elle s'enquiert auprès de Morgane si Colin en mange.

« A l'époque Colin avait genre un an. Je lui ai dit "il n'en mange pas parce que je ne lui en ai jamais donné !" (...) Elle me dit "mais toi tu manges pas de chocolat", je lui dis "si, moi je mange du chocolat mais (...) quand il le voit pas!" Elle me dit "ah bon tu le fais un peu en douce!" Je lui dis "je le fais pas un peu en douce, (...) t'appelles ça si tu veux 'complètement en douce' mais je fais pas ça 'un peu' en douce !" (...) Je suis un adulte, je peux manger du chocolat et boire du café, il a deux ans, il ne peut pas faire la même chose! Je sais que le café ou le vin, je peux lui dire d'une façon assumée, "non, ça c'est pour les adultes!" Le chocolat, (...) c'est quelque chose de fort, (...) c'est très sucré, je suis pas contre le fait qu'il en mange un petit peu, mais je pense que (...) en manger devant lui (...) c'est susciter le fait qu'il en demande, et je ne vais pas lui demander à deux ans d'avoir le self-control et la maturité de se dire "non"! Donc je vais pas lui demander d'être plus fort que ce qu'il n'est donc je vais pas le soumettre à la tentation! Comme diraient les cathos! » (Mo/187-210)

C'est en même temps comprendre qu'il n'a pas l'âge de savoir retenir ses pulsions, aussi mieux vaut cacher le chocolat plutôt que lui demander d'être raisonnable, ce qu'il ne peut être étant donné son âge. Pour autant il n'y a pas de coupure hiérarchique entre les âges (ni les « genres »), *a priori*.

Cela rappelle ce que l'un des pionniers de l'éducation nouvelle, connu pour son « droit à l'enfant au respect » a pu promouvoir. En effet, n'est-ce pas J. Korczak qui remarquait cette erreur de jugement :

« Nous attribuons à nos pauvres années des degrés différents de maturité. A tort : il n'y a pas de hiérarchie au niveau de l'âge, comme il n'y a pas de graduations au niveau des sentiments, qu'il s'agisse de la douleur, de la joie, de l'espoir ou de la déception. » (Korczak, 1928, 1979, p. 44)

Une telle vision est loin d'être partagée par ce que sous-entend vouloir éduquer, contrôler, mouler, dans ce modèle analysé en son temps par Foucault, des institutions « atopiques » (voire utopiques) conçues sur le modèle du panoptique que représente encore l'institution scolaire, dans cette transparence architecturale proche du modèle pénitentiaire (Foucault, 1975), où tout est question de niveaux, de classes d'âge, de segmentation, etc.

Excepté chez les promoteurs d'une nouvelle compréhension de la relation grâce aux découvertes des neurosciences concernant le développement humain. Cela se concrétise, par exemple, avec les essais que put réaliser la jeune enseignante Martinez dans une classe de Gennevilliers. Comprenant, à la lumière des travaux de S. Dehaene (2015) à quel point l'enfant se forme au quotidien, par tout ce « banal » des gestes et des paroles de sa petite enfance, elle réactualise des dispositifs hérités de Montessori pour faciliter à l'enfant ses apprentissages dans son interaction avec l'environnement (dont l'enseignant fait partie, d'où ce que cela suppose chez lui de capacité de présence à soi, réalise Martinez, afin que l'enfant trouve, à force de mimétisme, le chemin pour réaliser les gestes ajustés à la situation).

Une présence à soi, que ces parents cherchent à découvrir (on l'a abordé plus haut) à travers les pratiques qu'ils ont choisi de développer (aikido et *katsugen undo*), et qu'ils transfèrent dans leur vie avec l'enfant, on l'a vu, sur des moments répétés du quotidien, à travers la nutrition, et le bain, entre autres. Puisque selon eux c'est sur ces bases que vont croître les apprentissages.

1.4.2. Des apprentissages au quotidien et dans le jeu

On a vu précédemment que quand l'enfant ne joue pas il prend un bain, partage un repas avec ses parents. En dehors de ces deux moments clé, il se promène (mais c'est aussi l'occasion de jeux), va au dojo (il y a là aussi des moments de jeu), rencontre des personnes (adultes proches de ses parents, commerçants), participe à des ateliers (peinture, poterie) ou à la piscine.

C'est à travers ce quotidien (repas, promenades, concerts...) et le jeu que se jouent un grand nombre d'apprentissages. Comme il en ressort de tous les témoignages. Que l'on écoute les récits des deux filles de Régis, ou que l'on vive auprès de ces familles, et que l'on observe leurs quotidiens, le jeu est un des « moments » transverse à toute la vie. Peut-on, comme il en est du corps, le dissocier ainsi du reste, quand il est pour l'enfant une des manières les plus courantes de contacter la vie ? Il ne s'agit pas de ce jeu que l'on croit activité ludique, pas sérieuse, mais bien le jeu qui met en œuvre l'être dans toute son entièreté.

En fait, cette partie de chapitre consacrée aux activités partagées dans ce quotidien, et à savoir de quelle manière se vit ce quotidien avec l'enfant, aurait pu s'intituler « les jeux » s'il ne prenait en compte le lecteur susceptible de se demander ce qu'il en était des savoirs enseignés à l'école, de la socialisation et autres questions que tout un chacun se pose quand il apprend que l'enfant n'est pas scolarisé par choix.

1.4.2.1 Le jeu, lieu de tous les enseignements

A priori donc, l'activité la plus suivie par les enfants est bien le jeu (encore que pour l'enfant tout est jeu). Et tous les témoignages attestent de son importance et son omniprésence. A ce propos Morgane et Estelle (filles de Régis) racontent les nombreux moments où elles ont pu inventer ensemble tant de jeux, principalement des jeux de rôles. C'est, avec les conversations avec ses parents, ce qu'elle retient comme marquant dans son éducation :

« Moi je crois que ce qui m'a marquée le plus dans mon enfance, de la façon dont on a été éduquées c'est évidemment le temps qu'on a eu pour jouer mais aussi le temps pour discuter, entre nous, les parents et les enfants (...). » (E/5)

Cependant le jeu n'est pas coupé du reste, explique Estelle, c'est un tout, ils vivaient ensemble et en tant qu'enfants les deux sœurs participaient à la vie de la maison, aussi bien question domestique, ménager, que sur le plan des discussions.

« (...) Je pense qu'à un moment donné effectivement quand tu es deux enfants que tu t'entends bien et que tu peux jouer ensemble, c'est mieux, finalement³⁴⁵, c'est plus naturel, donc finalement on jouait toutes les deux, T. elle faisait les trucs qu'elle avait à faire, et puis nous on faisait les trucs, quand on devait manger le midi, de mettre la table, (...) de participer (...) à la vie de la maison, on peut dire. On habitait tous ensemble donc on a tous ensemble à s'en occuper. Après comme on est des enfants ils vont pas nous demander de faire des trucs qu'on n'avait pas à faire à cet âge-là, selon eux en tout cas, mais mettre la table, après faire la vaisselle quand on était un peu plus grande (...) mais tout ça c'est pas théorique, ça nous a jamais été dit comme ça, genre « tu vis dans cette maison donc toi aussi tu vas participer » mais c'est plutôt (...) de nous faire sentir, et qu'il n'y a pas du coup de..., je sais pas comment dire, cette absence de différence entre les adultes et les enfants, sur un certain plan [*pas comme*] ailleurs, il y a les adultes, les enfants, il y a la nourriture des enfants, il y a ce qui plait aux enfants (...) tout ça spécial pour enfants, (...) c'est vrai que y a des choses qui plaisent plus quand on est enfant, il s'agit pas d'annuler ça mais par contre, cette différence qui est si marquée (...) elle était pas marquée. »

Estelle exprime bien tout au long de son entretien à quel point le quotidien ne ressemble pas à ces journées clivées (et clivantes) du quotidien tel qu'on se le représente, avec le temps pour ci, pour ça, pour les enfants, pour l'école, pour le loisir ni de distinction entre l'univers dit, décrété, des enfants et celui des adultes. Ils formaient un « ensemble », répète-t-elle.

Encore une fois, ici, à travers son témoignage, je réitère cette forme de mise en garde, donnée dès le début, pas toujours aisée à expliquer, d'autant que difficile à respecter dans un discours écrit tel que celui-ci, cette forme « d'école de la vie » est considérée, vécue comme intégrée à la vie. Elle

³⁴⁵ Ici Estelle fait référence au point qu'elle vient d'aborder, à savoir qu'il leur arrivait de jouer avec Régis, mais même s'il s'adaptait, « il ne jouait pas pareil ».

est la vie au quotidien, qui alterne, précise certaines dimensions, en laisse d'autres, selon les âges des enfants, les moments, etc.

« En fait j'avais plaisir à vivre surtout, ça faisait partie d'un tout, on était en train de vivre, et puis y a une discussion qui arrive, un truc qui arrive, c'est très difficile pour moi de l'expliquer parce que quand on dit ça comme ça on a l'impression que c'est une journée complètement libre (...). Mais c'est que ça faisait tellement partie d'un tout, que c'est comme le fait de manger (...), oui ça me faisait plaisir mais en même temps c'est aussi une nécessité et c'est un truc normal. Quand c'est tellement normal dans ta tête tu le remarques pas (...). Pour moi c'était pas spécial. Ces discussions elles étaient aussi bien sur des sujets, on pouvait parler de la guerre, des rapports entre les hommes et les femmes, on pouvait parler des gens comment ils sont tout simplement, et à la fois on pouvait avoir des accrochages (...) » (E/221-233)

Cependant, et c'est tout aussi important de le préciser ici, si pour cette enfant que fut, et est encore, à certains points de vue, Estelle, tout participait de sa vie, de son plaisir, de son développement, il n'en reste pas moins qu'elle ne venait pas à table avec ses Play mobil, ni dans son bain avec sa tartine. Il y a bien alternance de moments, dans un certain cadre institué par ses parents – et elle insiste bien sur le fait qu'il serait faux d'avoir pour « impression que c'était complètement libre – en relation avec une forme de vie sociale qu'ils partagent. On a abordé ainsi une vue d'ensemble de ce cadre, par ses activités et ce qui le sous-tend.

1.4.2.2. Le jeu est l'incorporation de toute chose

Les cycles et rythmes particuliers d'apprentissages, ce « fil à garder vivant », sont en général contextualisés, dans le jeu. C'est ainsi que Serena en fait le constat concernant les processus d'apprentissage de son fils. C'est le jeu qui occupe la plus grande part du quotidien aussi est-ce dans ce contexte que se jouent les questionnements, les expériences, les découvertes les plus élaborées de l'enfant.

« Parfois (...) dans ses jeux, il a besoin qu'il y ait quelque chose qui intervienne de plus réglé en fait : là c'est, par exemple, les lettres – comment ça marche –, ou les numéros, – comment (...) on compte –, mais ça se passe parce qu'on est en train de jouer à la banque et (...) donc on passe peut-être deux heures à écrire les numéros, et puis, c'est fini (...). Et puis ça revient une semaine plus tard, c'est un peu comme ses premiers pas, en fait, il a commencé à faire ses deux trois premiers pas, et puis c'est revenu au bout de dix jours et après il a commencé à marcher, (...) c'est un peu toujours la même façon d'apprentissage (...) : le désir d'apprendre est là et (...) il faut vraiment le garder comme un truc précieux (...) qu'on suit, qu'on garde entre les mains avec attention et s'il reste vivant comme ça il se manifeste toujours de la même façon depuis qu'on est tout petit, en fait, j'ai l'impression, même si après on change parce qu'on grandit (...) au moins pour lui ça fonctionne toujours un peu de la même façon. » (Se/89-105)

Le jeu, comme on le sait, est pour l'enfant un espace-temps où il se mobilise entièrement, et non « pour de faux ». Il est impliqué à la manière de ce que reproduisait Moreno avec le dispositif du psychodrame, et ce que j'en ai appris d'Ardoïno : le jeu n'est pas factice, il est fictif.

Il peut s'agir de rituels qui viennent matérialiser des passages d'un moment à un autre, accompagner un mouvement, une excitation, faire lien entre les actes et les personnes.

Ainsi par exemple de cette attention d'Oyana sur les nœuds, au moment précis du bain, dans le passage d'un moment à un autre, et ce temps comme suspendu par le jeu.

« Souvent elle l'attend avec pas mal d'impatience (...). Maintenant, elle, elle sait bien : c'est d'abord Zac, ensuite c'est moi, et ensuite c'est elle. Elle le sait, et du coup, elle l'accompagne, aussi. (...) Souvent, pendant que Zac prend le bain moi je joue avec elle ; pendant un temps on jouait souvent au ballon (...) et après avec Zac elle faisait des nœuds avec son peignoir, enfin avec la ceinture de son peignoir, elle passait le temps de mon bain à faire des nœuds (...), lui faisait des nœuds, elle les défaisait, ou des choses comme ça, enfin... C'est des petits rituels qui s'instaurent pendant une période donnée, à d'autres moments c'était autre chose mais voilà, c'est des jeux comme ça qui arrivent à un moment donné de la journée, notamment au moment du bain. » (M/573-582.)

J. Ruffié (2000) rappelait, à la lumière des travaux en éthologie, à quel point le jeu est essentiel dans la vie du primate (où l'homme est inclus, dans l'ordre des *simiens*). Il constitue une des fonctions éducatives les plus importantes, rappellent les observations en primatologie³⁴⁶. Le jeu sur l'écran télé n'offre pas la faculté de mimétisme que suppose l'observation et la participation physique. Même si les travaux de neurosciences ont pu révéler récemment (Damasio) comme le mimétisme dépassait les hypothèses déjà fortes concernant sa fonction essentielle dans l'apprentissage, puisque regarder un geste agit sur les mêmes zones du cerveau que celles qui sont stimulées par celui qui agit. En d'autres termes être attentif à un mouvement inscrit ce mouvement en soi comme si nous l'exécutions. Même visualiser stimulerait au niveau physique ce qui favoriserait l'incorporation d'un état (c'est le cas pour la méditation). Pour les enfants le jeu est l'espace de toutes les reproductions possibles, où rejouer des scènes vues leur permet de comprendre également. Dans ces familles le jeu se présente comme un allant de soi.

Spontanément Rolland répond à ma question (raconter comment il élève sa fille au quotidien) par « jouer » :

« La première chose qui me vient à l'esprit, là, maintenant, c'est le jeu : c'est jouer avec elle... Si on peut parler de "moment d'apprentissage". » (R/5).

Tous leurs récits font état de ces emplois du temps qui ont pour moment central une déclinaison de la forme du jeu, dont l'étude pourrait faire l'objet d'une recherche à part entière dans tout ce que l'on peut comprendre de ce tissage qui s'opère entre toutes ces activités contextualisées que sont les jeux et les facilités d'apprentissage (aussi bien en musique, en langue, etc.) dont feront état tous les parents.

Tout s'acquiert, comme par jeu, naturellement, dans ce spontané parfois qui est aussi central à cette recherche au quotidien.

1.4.2.3. Les lectures, des moments de rencontres cruciaux

Autre moment caractéristique des emplois du temps de ces parents et enfants, les lectures partagées, soit dans la journée, avec parfois un caractère didactique, quand elles viennent documenter une recherche que l'enfant a entrepris.

Comme l'explique Filippo, à chaque questionnement est suggérée une documentation possible en bibliothèque, ou via une vidéo ou via internet, et ces moments d'enseignement seront selon les âges accompagnés, ou favorisés dans une aide à la recherche documentaire, par exemple.

« On va chercher les informations, au-delà de les chercher on va leur expliquer comment les trouver, du coup maintenant ce sont elles qui éventuellement disent "je veux voir si à la bibliothèque ils ont ce livre". Elles vont le chercher ; il existe dans cette édition, et dans cette autre, et alors là tu peux intervenir en disant peut-être que "ça, je la connais comme une bonne maison d'édition, celle-là je sais pas" et du coup on raisonne aussi sur ces choses, qui semblent des petites choses mais ça permet une sorte de critique constructive. [Ou] sur le fait de lire un livre traduit par untel plutôt que par unetelle... Mais selon comment est traduit le livre, il peut vraiment y avoir... au-delà des bases qui en font le même livre, nous savons bien que souvent la traduction change le sens. » (F/499-506)

La plupart prennent le temps pour aménager un ou plusieurs moments de lectures. Pour Serena c'est l'occasion de vivre un échange dans un domaine qui lui est cher, et elle semble y trouver une ressource pour elle-même, en même temps qu'elle suit, livre après livre, les découvertes savoureuses de son enfant.

³⁴⁶ Le primatologue et anthropologue américain A. Fuentes définit la primatologie « comme l'étude des primates, de la même façon que l'anthropologie se définit comme l'étude des hommes. En ce sens, la primatologie englobe l'anthropologie dans son projet essentiel. » Fuentes A. (1999), « De la primatologie. Une exploration des primates humains et non humains », *Labyrinthe*, 4.

« Un moment qui est le même tous les jours, c'est le moment du coucher, avec une bonne heure de lecture d'histoires en fait. Et, ça, (...) ça s'est... amplifié (*elle sourit*) au fur et à mesure (...). On lit aussi pendant la journée, on lit des histoires, là on commence à inventer des histoires (...) C'est lui qui choisit la lecture, celle qu'on connaît déjà, mais le moment des histoires, que ce soit pendant la journée ou le soir au coucher, c'est un des plus importants (...) de notre journée (...). C'est (...) très présent. Parfois, j'ai un peu l'impression que tout le reste tourne un peu autour de ça, (...) c'est vraiment un axe. » (S/344-358)

« (...) C'est toujours vers 9h30, 10h, disons, qu'on va se coucher parce que c'est le moment de l'histoire. C'est-à-dire que quand il était plus petit, on lisait des histoires au moment où il était fatigué et qu'il allait se coucher, là, c'est vraiment de se mettre là, de lire des histoires, et puis on sait qu'à la fin de tout ça, on dort ». (384-390)

Le rituel du coucher semble chez chacun être l'occasion d'une lecture qui se poursuit, selon les familles dans une temporalité plus ou moins longue et donne parfois lieu à certaines négociations par toujours aisées.

Pour autant le soin qui est apporté et au choix du livre et à ces lectures atteste chez tous de l'aspect privilégié accordé au domaine du livre et à ce qu'il permet de médiatiser comme échanges, même depuis la plus tendre enfance, comme il en est fait part dans le témoignage de Romain : quand Colin ne sort pas, donc vers cinq mois, il échange avec lui à travers les livres et part à la découverte du monde à travers ce support (Ro/350).

1.4.2.4. Un ensemble de « participations guidées » dans les « mi-lieux »

B. Rogoff, professeure en psychologie du développement, utilise l'expression de participation guidée « pour mettre l'accent sur l'éducation mutuelle entre les enfants et leur entourage » (*in* Bé-zille, Brougère, 2007).

De même que dans ces sociétés où les enfants vivent avec les adultes au quotidien, sans séparation selon les tâches, on peut retrouver dans ces apprentissages accompagnés que vivent ces familles (par la cuisine, les courses, les promenades, les discussions) cette participation des enfants du fait même de leur attention à leur environnement. Ainsi, Filippo raconte comment le simple fait de faire les courses, de rendre la monnaie peut donner lieu après à des échanges sur les nombres, Rolland ou Mila parlent de la cuisine comme lieu d'apprentissage, pour les gestes (verser des lentilles) et pour les quantités, les fractions, les chiffres...

La liste est très longue de tous ces moments qui sont pour les enfants autant de prétextes à saisir un peu plus des informations de leur environnement.

Ces moments vécus partagés dans la rue, ou durant un jeu, sont parfois formalisés dans un second temps. Filippo se souvient de l'apprentissage du calcul après que sa fille a tenté de payer au magasin, par exemple. Cela peut être aussi des moments plus proches de "l'école à la maison". Morgane raconte qu'elle n'a jamais vraiment « appris » à lire. Même si elle évoque dans ces souvenirs des moments vraiment dédiés à certaines de ces activités (histoire, dictées, documentation), sans que ce soit à des moments fixes, mais avec des moments situés dans le temps et l'espace pour étudier.

« J'ai pas trop de souvenirs mais en tout cas j'ai pas le souvenir qu'il y ait eu une heure où on s'asseyait et où on faisait des lettres. Je me souviens d'avoir écrit B-A ça fait ba, B-O bo, enfin, c'était à petites doses, à un moment donné dans la journée on devait faire un peu d'écriture, voilà (...). Alors je sais qu'il y a eu un âge auquel j'ai dit je veux lire parce que effectivement j'en avais marre de pas pouvoir lire par moi-même toute seule voilà. À partir de là effectivement je pense qu'ils ont effectivement dû me dire pour apprendre à lire il faut apprendre l'alphabet. Mais c'est resté vraiment un truc (...) un peu flou, un peu chaotique, des jours non, des jours oui, des jours plus, des jours moins. (...) Après, je sais qu'au fur et à mesure effectivement j'ai fait de plus en plus associé les lettres les unes avec les autres, je pense que c'était aussi un peu un jeu, avec, même dans la rue quand on marchait, heu, ça c'est quelle lettre, enfin, c'était un peu tout le temps sans être jamais vraiment... Avec des moments, voilà, des moments où on faisait un peu d'écriture, un peu de lecture. » (Mo/1186-1200)

Par ailleurs, autant Morgane se souvient qu'elle était motivée pour la lecture, afin d'avoir tôt la faculté d'aller directement aux récits dont elle était nourrie au quotidien avec sa sœur, autant pour

l'écrit elle n'eut jamais vraiment d'attirance³⁴⁷. Toujours est-il que pour situer la modalité d'apprentissage de cette activité de lecture, elle parlera aussi des promenades dans la rue comme d'un espace favorable à ce genre d'acquisition, du moins à Paris où les graffitis et autres inscriptions font partie du paysage. Ainsi Morgane raconte-t-elle qu'ils passaient régulièrement devant l'un d'entre eux : un « je t'aime » écrit en capitales dans une rue voisine. Cette épellation des lettres formant cette phrase que son père devait lire avec une tonalité certainement en lien avec ce que suscite le terme s'imprime en quelque sorte en elle. Et elle fera le lien avec d'autres mots, d'autres lettres plus tard.

« Je me souviens qu'on lisait les tags (*nire*), je me souviens d'un gros tag avec marqué « je t'aime », y avait une petite rue à chaque fois on passait devant, à chaque fois avec Régis on s'arrêtait, "J", "E", à chaque fois on épelait le truc jusqu'à ce que à force ça devienne de plus en plus... J'ai toujours été une grande romantique je crois qu'ils avaient compris. » (Mo/1200-1203)

De la sorte, chaque moment et chaque lieu est porteur d'un apprentissage. Il n'y a pas de découpage du temps et de l'espace selon des activités clivées. Plavis, dans une étude auprès d'enfants non scolarisés – ni à l'école ni à la maison (*supra* partie 1) – résume ainsi ce phénomène d'inversion de scolarisation du monde par la notion de « mi-lieux » :

« Par opposition aux apprentissages faits à l'école et pensés comme se faisant dans un lieu spécifique, les apprentissages peuvent être pensés et vécus comme se faisant au sein même du milieu de vie, c'est-à-dire dans la société. De ce fait ils se font dans différents lieux : chez soi, au parc, dans des musées, à la boulangerie, dans la rue, à la bibliothèque, etc. L'espace est pensé (ou vécu) différemment. Ce réseau permet de créer une sorte de mi-lieux qui réunit ces familles et qui n'existe que parce qu'il est construit par elles-mêmes. Il est un lieu irréel ou virtuel qui se concrétise par les rencontres qu'il permet, cette fois dans des lieux réels : soit récurrents, soit chaque fois différents. Ce mi-lieux entretenu par les familles, les liens matériels et immatériels qu'il permet, la dynamique qu'il crée est l'expression de cette « communauté » non-sco. » (Plavis, 2014, p. 185)

Le « mi-lieu », qu'il soit une communauté d'appartenance, de pratique, un lieu réel, ou virtuel, est perçu comme une ressource.

Il semblerait que le fait même d'accompagner l'enfant dans ce qu'il vit déjà spontanément dans le jeu – où une « quelconque » coque de noix devient trésor, un ticket de métro l'autoroute, que sais-je encore –, la possibilité de trouver dans l'environnement de quoi nourrir sa compréhension du monde et, simultanément, sa construction, ou encore sa production d'outils (ou autres) semble favoriser ce processus même d'appropriation des savoirs de ce monde. En situant dans ce « milieu » un terrain d'épanouissement, l'enfant (mais aussi l'adulte) peut y identifier là un réservoir de rencontres et de savoirs qu'il aborde avec confiance et résolument.

De la sorte, se construisent aussi des savoirs autonomes. Le fils de Laura et Carlo, qui a sa mère puis son père (quand il entre du travail) en permanence à ses côtés, a cependant acquis très jeune la capacité de se repérer dans l'espace. Laura me raconte que déjà à trois ans il peut se diriger seul dans la rue, a identifié comment se rendre dans les boutiques, au square, etc.

Une notion de l'orientation (et un plaisir à s'orienter) rare à son âge. Et qu'il semble avoir développé sans effort, à travers ses promenades au quotidien, et la matérialisation abstraite des réseaux par le jeu. Venu me chercher dans la voiture de son père à la gare de Milan, il saura à plusieurs reprises indiquer où tourner, dans un repérage spatio-temporel singulier, qui demande une capacité d'abstraction (là ce ne sont pas les chemins qu'il prend tous les jours, et à pied, mais un croisement, familial, certes, mais encore peu emprunté en voiture). Tracer des routes, suivre des pistes, est un jeu qui le passionne depuis son plus jeune âge. J'observerai à chacun de mes séjours son attention tranquille et concentrée sur ces pistes, territoires, où évoluent les voitures, ces jeux auxquels il convie parfois sa mère, comme elle le rappelle.

³⁴⁷ « Pour l'écriture, c'était douloureux parce que je voulais pas apprendre, ça me faisait chier, ils ont insisté quand même, ils ont essayé en essayant toutes sortes d'approches, y a rien qui a marché. » (Mo/1331)

Les savoirs sont alors produits et non transmis. Ils sont ainsi « mimés », dans cette mimesis (Wulf, 1999) qui œuvre à la constitution de la personne³⁴⁸.

Les propos de Mila sur ce quotidien « tissé » de toutes sortes d'apprentissages pour Oyona vont aussi dans ce sens. Mila aime être avec Oyona au quotidien dans ses découvertes, déclare-t-elle (219-223). Les activités ne sont pas conçues dans un but pédagogique (51-55), elles se font "spontanément" (61) et contribuent à la stimuler dans la mesure où elles se font avec la participation active d'Oyona (57-62), qui "participe" vraiment et veut "aller plus loin" (62). Qu'il s'agisse de pâtisserie (54-58), ou encore du jeu des nœuds avec le peignoir de son père avant le bain (578), des chants, cela se fait ainsi au fil du temps et sans programme (51-55) ni buts, quels qu'ils soient.

« Je disais tout à l'heure "activités", mais ça peut laisser entendre qu'on programme ou qu'on organise des activités, ce qui n'est pas vraiment le cas. (...) On fait des choses mais pas spécialement dans un but pédagogique. » (M/51-55)

Ces apprentissages sont situés, tissés en famille : j'utilise le terme tissé en référence aux études (notamment P. Greenfield³⁴⁹) sur l'acquisition du tissage par les enfants. Ces observations, transférables a priori à d'autres apprentissages, montrent comment c'est par l'expérimentation concrète, la participation, et non un savoir abstrait "transmis" (qui ne serait qu'une interprétation) que ce savoir est acquis. Cette capacité de "produire" son savoir par la participation serait d'ailleurs désormais validée par les rapports concernant le lien entre vie familiale et résultats scolaires. Tandis que la logique de l'enseignement par interprétation, par abstraction mettrait à distance et figerait un savoir devenu extérieur. En effet sur un plan cette fois cognitif, et sur la base d'une enquête internationale PISA, l'OCDE note que parler avec son enfant et lui lire des histoires favorisent la réussite académique.

« Il est intéressant de noter que la relation avec la performance en compréhension de l'écrit varie en fonction du type d'activité parent-enfant. Par exemple, l'écart de performance en compréhension de l'écrit associé à l'engagement parental est plus important, en moyenne, lorsque les parents lisent un livre avec leur enfant, discutent avec ce dernier de ce qu'ils ont fait dans la journée ou lui racontent des histoires. En revanche, l'écart de score est moindre lorsque l'engagement parental prend la forme d'un jeu en rapport avec l'alphabet. »³⁵⁰

C. Renau, dans son article à ce sujet³⁵¹, montre à quel point la vie familiale est porteuse de sens pour l'enfant dans l'acquisition de ses connaissances :

« L'enquête PISA montre que d'autres activités parent-enfant, telles que "discuter de livres, de films ou de programmes de télévision", (...) "prendre le repas principal à table avec [son] enfant" et "passer du temps simplement à parler avec [son] enfant", sont également en corrélation avec une amélioration de la performance scolaire des élèves en compréhension de l'écrit. »

³⁴⁸ « La notion de mimesis est considérée par C. Wulf (1999) comme une notion centrale pour comprendre le processus de formation du sujet. La relation mimétique est définie comme ce par quoi le sujet construit à travers son expérience un monde de sensations et de significations. En ce sens la mimesis constituerait le principe organisateur du développement de la personne. C'est aussi le point de départ de la relation à l'autre et le vecteur de transmission des valeurs et normes. À ce titre cette notion mérite d'être prise au sérieux dans une théorisation de l'expérience intégrant les apprentissages non intentionnels. » (Bézille, Brougère, 2007, p. 131)

³⁴⁹ « L'étude du tissage a été un exemple très largement utilisé pour souligner l'opposition entre apprentissages formels et informels. (...) Les travaux de P. M. Greenfield sur le tissage chez les Mayas au Mexique ont montré la relation profonde entre modalités d'apprentissage et logique sociale. On trouve ainsi les caractéristiques essentielles de l'apprentissage informel : observation, soutien et aide (*scaffolding*), participation et guidage. En effet à l'apprentissage informel répond symétriquement un enseignement informel, dans notre cas par la mère ou un autre membre de la famille. On note l'absence d'explications verbales mais la présence d'un guidage verbal (...). La relation est personnelle, affective et centrée sur l'apprenant seule face à l'adulte (tous ces aspects se distinguant fortement de l'école). Le résultat est un produit, un objet utile, ce qui empêche d'accepter les essais et erreurs trop coûteux. En revanche l'apprenant est soutenue pour arriver à un tel résultat. » (Bézille, Brugière, 2007, p. 102)

³⁵⁰ Périodique PISA à la loupe, éditions OCDE, 1er novembre 2011 : *Réussite scolaire : comment les parents peuvent-ils aider leurs enfants ?* Consultable sur le net :

http://www.oecd-ilibrary.org/education/reussite-scolaire_5k9h2r5m33d4-frjsessionid=a39qdssba9pj.x-oecd-live-03

³⁵¹ « Le sens plutôt que la technique : l'importance de la vie familiale », *Les Plumes de L'ALA*, n° 23, décembre 2013.

On retrouve les mêmes constats dans la remarque de Rogoff pour sortir de la « ségrégation » : « la ségrégation des enfants et des adultes conduit à perdre l'occasion de partager des activités. Ainsi la logique de l'école renvoie à la nécessité d'expliquer des choses à des personnes qui ne sont pas là pour les voir ou les faire. » (*in* Brougère, 2007)

I.4.3. La relation aux savoirs institués (dans la transmission)

La plupart des témoignages ne font pas vraiment une distinction entre le savoir et le reste. Selon les personnes, leurs réponses font plutôt références aux pressions familiales, sociales, qu'ils peuvent recevoir (et à leurs capacités à y répondre), et à leurs doutes.

I.4.3.1. Pas de distinction formel/informel

Le savoir semble dans la plupart des cas conçu comme une recherche (au même titre que leur vie). Ils induisent cette compréhension chez l'enfant semble-t-il, sans leur donner des savoirs pré-mâchés, préconstruits mais en les encourageant à aller chercher, selon les âges, avec ou sans eux. Ainsi le raconte Filippo par exemple, qui semble attentif à toujours stimuler le questionnement chez l'enfant. Il part de situations vécues, ou de réflexions des uns ou des autres relatées par sa fille, leurs intérêts du moment, donc, leur savoir en marche, pour approfondir des questions. En cela Jacotot ne le renierait pas... En effet, il y a deux siècles, Jacotot, dans son « Ecole universelle » parlait de ces principes mêmes. Une lettre à un disciple, précise ce qu'il prône : partir du familier de l'homme ou de l'enfant pour petit à petit aller plus dans le général car « tout est dans tout » et si l'enfant veut apprendre à lire ou à écrire, il incite à transcrire les propos de l'enfant sur son quotidien, donc son savoir, pour qu'il puisse le déchiffrer, et qu'à partir même de cette connaissance, l'enfant puisse suivre les autres étapes d'acquisition du savoir (Jacotot, *in* Aigre, 1829).

Comme le remarquait C. Renau³⁵², les enfants non scolarisés peuvent exprimer le désir de prendre des cours, de manière formelle : ce qui différencie leur mode d'acquisition c'est qu'ils n'y sont pas contraints mais le font par choix. De plus les acquis de ces enfants n'auront pas à être validés de manière extérieure, institutionnelle du moins, ou s'ils le sont, la valeur octroyée à cette validation sera, du moins dans les discours, relatives à l'apprentissage et non à l'enfant. Par ailleurs, il n'y a pas d'obligation externe à une finalité mais un accompagnement tout au long du processus, ce processus étant plus important que la finalité parfois, la mise en place du dispositif se faisant en concertation. Enfin rappelons que la contrainte (ne serait-ce qu'horaire), si elle pourra être inhérente à l'activité choisie, et qu'ils l'acceptent (dans des limites variables selon les enfants et les moments), n'est pas vécue comme une charge mais comme un élément incontournable et acceptable du processus, qu'ils auront admis parce que intériorisé.

C'est le cas de tous les enfants observés (avec des fluctuations, selon les parents). C'est ce dont témoigne Régis pour ses enfants :

« L'atelier de peinture c'est le mercredi à dix heures. (...) Si le mercredi à dix heures il veut jouer, on lui dit "tu veux aller à l'atelier de peinture ?" ; "Oui je veux bien mais pas maintenant" ; "Mais quand on va arriver ce sera fermé, je suis désolé mais les gens ne sont pas à ta disposition !" (...) C'est comme quand on prend le train, il est parti, et l'atelier de peinture c'est à ce moment-là, voilà ! Donc l'enfant va s'éduquer, et il va se dire "ah oui, c'est vrai". (...) Donc on s'habille, on met les chaussures, on prend la bicyclette et on y va parce que c'est maintenant, "mais si tu veux pas y aller, c'est pas un problème, tu veux jouer ? Ok, mais demain y aura pas

³⁵² Lors d'un entretien, « notre non-sco raconté à un journaliste », sur son blog : http://www.parisbalades.com/nonsco/notre_non-sco.htm

l'atelier". Et l'enfant s'éduque par rapport à ça. Ce n'est pas que je lui impose mais c'est comme ça c'est la vie. Donc par rapport à la nourriture c'est pareil. On prépare un repas, à un moment donné le repas est prêt. » (Ré/442-453) (*Il semble parler dans l'absolu mais se réfère à sa fille E.*)

En même temps qu'il est possible à l'enfant de faire le choix d'aller à l'école. Ce fut le cas de Morgane, qui n'y resta que quelques jours finalement, comme elle s'en expliquait, enfant, dans le livre de C. Baker. (*Maya tenta l'expérience aussi à deux reprises.*)

I.4.3.2. Trouver les terrains adaptés à chacun, voire un « maître »

Comme on l'a abordé précédemment, en concordance avec les remarques de C. Renau, ces parents ne se posent pas contre le savoir, puisqu'ils peuvent se mobiliser ou mobiliser des ressources extérieures pour offrir à leur enfant la possibilité d'y avoir accès (cours d'anglais pour une fille de Caterina, ou de musique pour les filles de Régis, par exemple).

La plupart accompagnent leurs enfants dans leurs apprentissages, faisant des propositions (lectures, bibliothèque, dessin, chant, jeux, selon les demandes) ou trouvent le terrain qui semble convenir aux désirs et questions de l'enfant, quitte à lui trouver (selon l'âge) un cours adapté. Car il est bien question de désir d'un côté, de passion de l'autre. Ainsi est-il possible de dépasser semble-t-il, les débats manichéens, tels ceux professés par J.-C. Milner dans les années 80 (2009, 1^{re} éd. 1984). D'autant que ces débats oublient la dimension humaine et son histoire, l'injonction scolaire s'y étant inscrite tout récemment. (En effet, on en parle comme s'il était presque contre nature de ne pas le vivre quand cette institution ouverte à tous les enfants par sa gratuité n'a guère plus d'un siècle.)

Paolo ne dit pas non à l'école, ils ont imaginé mettre Leo à Steiner, par exemple. Paolo semble regretter un temps où certains enseignants aimaient leur métier, et apprécie ce que signifie l'enseignement d'un maître (qu'il a vécu via son métier, en cuisine) :

« Les précepteurs, qu'on trouvait dans l'école, comme j'ai trouvé moi dans mon expérience, des personnes, c'était leur vie, il aimait ça, il donnait l'amour à ça... il transmettait l'amour et il te donnait à toi aussi l'amour d'apprécier certaines disciplines... Et des gens comme ça je trouve ça génial. Ils sont où ? On les trouve plus... C'est difficile de les trouver aujourd'hui » (P/84-88)

Ce que demande Caterina à un professeur montre en creux ce qu'elle conçoit comme accompagnement pour ses filles. Elle veut une écoute particulière adaptée à chacune de ses filles, plusieurs fois elle explicite en quoi elles n'ont pas les mêmes besoins et un même professeur pourrait ne pas convenir aux deux. Ce qu'elle privilégie se lit dans son choix du professeur de flûte, une personne attentive au mode de fonctionnement de l'enfant, qui « sait » quand, ou non, « la stimuler » :

« Je dois dire que ça a été le juste choix parce qu'il va très bien pour Miriam, pour comment est Miriam, comme enseignant, parce qu'il sait comment la prendre, il sait comment la stimuler, il sait quand c'est le moment de la laisser tranquille, il sait à quel moment il peut la forcer un peu. » (Ca/288)

Elle se garde cependant de jugements péremptoirs sur l'école. Mais constate que l'école ne peut offrir cet éventail d'enseignement différencié.

« Ce n'est pas que je sois contre l'école, ou... comme pour l'enseignant d'anglais pour Maria, cette fille que j'ai connue [*chez*] une dame que je connaissais qui enseignait à ses enfants et j'ai vu comment elle se comportait, et j'ai pensé que ça pouvait être une bonne chose parce que la personne m'a plu parce que ce n'est pas tant l'école, MAIS les personnes, celles qui peuvent aller bien pour comment sont mes filles, parce que l'enseignante de Miriam n'irait pas pour Maria. » (Ca/302-307)

Ils semblent chercher ainsi non pas un pédagogue ou un enseignant (pour rester dans le clivage commun) mais un « maître », celui qui peut le mieux correspondre à l'enfant et à la matière désirée.

I.4.4. Une formation dans un cercle maïeutique

Là où les chercheurs en sciences de l'éducation cherchent à indiquer des processus valides sur ce qu'ils nomment le nouveau paradigme de la coéducation entre école et famille, nous tentons ici d'explorer ce qui se crée dans le paradigme d'une formation – plus qu'éducation – réciproque, mutuelle, entre parent et enfant, dans un triangle non pas pédagogique (Houssaye) mais maïeutique, dans une définition que remet en lumière le scientifique Jean-François Taddéi, dont les travaux plébiscitent cet aspect oublié des discours socratiques selon lequel pour passer de l'information à la connaissance il faut des interactions.

Des interactions ici réflexives, où il ne s'agit pas de suivre une flèche de transmission de l'enseignant, en l'occurrence ici du parent, ou autre adulte de référence, au savoir, avec pour tierce force donc ce média, cet objet, le savoir, mais une spirale où interagissent parents comme enfants et environnement, lequel est sans cesse renouvelé par l'enfant et/ou le parent selon le regard et la question qui s'y pose. Il ne s'agira donc pas plus du double triangle pédagogique modélisé par Humbeck *et. al.*, au centre duquel serait l'enfant et ses besoins, respectés grâce aux finalités communes du parent et de l'enseignant³⁵³.

I.4.4.1. L'enfant “maître” de ses apprentissages

On peut comprendre ici que les notions de « besoins » de l'enfant gagneraient à être analysés plus précisément. En effet, même si dans la grille des douze besoins proposés par Desmet et Pourtois (2002, rééd. 2004) se repèrent ceux que semblent respecter les parents sollicités pour la recherche, une distinction peut s'opérer dans la mesure où, a priori, dans les familles observées, ce sont les besoins exprimés ou implicites des enfants qui priment et non ceux correspondant à des finalités d'adultes qui leur échapperaient.

Cette question du besoin serait toutefois à développer, avec celle tout aussi importante, de la confiance, pour y repérer ce qu'ils y projettent, et ce qui correspond véritablement à ce terme de « besoin »³⁵⁴.

Pour le moment, il s'agissait déjà d'explicitier en quoi le terme de coéducation, tel qu'il est utilisé par le milieu enseignant et scientifique ne correspond pas à la réalité de ces échanges racontés jusqu'ici.

Dans les témoignages que nous avons recueillis (et dans les observations réalisées), en effet, l'enfant fait ses expériences selon son propre « référentiel »³⁵⁵, qu'il va inventer à mesure de ses découvertes. Ou bien, si son apprentissage est contextualisé, cela correspond à une action de l'adulte avec des finalités qui sont les siennes, cela devient, comme pour un compagnonnage, dans l'imitation du geste, ou la reprise des étapes de telle opération que peu à peu il apprendra (prendra

³⁵³ « Le double triangle pédagogique permet d'identifier la frange commune sur laquelle le parent et l'enseignant doivent s'accorder pour mettre l'enfant au cœur du processus d'apprentissage et l'éduquer ensemble, en se fixant les mêmes finalités. C'est dans cet espace de formation/éducation que l'enseignant, d'une part, et le parent, d'autre part, éduquent en respectant les besoins de l'enfant. Ici prend naissance le paradigme de la coéducation qui détermine les relations entre l'école et la famille. Selon ce paradigme, l'enseignant et le parent coéduquent lorsque l'un et l'autre prennent en considération les besoins fondamentaux du développement psychosocial de l'enfant tout en préservant les savoirs respectifs (implicites ou explicites) et les champs d'enseignement (la famille ou l'école) de chacun. » B. Humbeck, W. Lahaye, A. Balsamo et J.-P. Pourtois (2006), *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 649-664. Consultable sur le net : <http://id.erudit.org/iderudit/016280ar>

³⁵⁴ A ce sujet il est intéressant de noter que la définition du mot fait en premier lieu référence au « manque ». Et ce n'est que « par métonymie » qu'il contient la définition retenue ici « Les choses nécessaires à la vie ». Cf dictionnaire en ligne : cnrtl.fr.

³⁵⁵ Toute proportion gardée dans la mesure où il évolue dans un espace donné, un milieu où s'inscrivent ses parents, etc. Mais à l'intérieur de ce cadre de vie, il poursuit ses recherches qui lui sont propres.

pour lui) ce qui le motive de connaître. Cela n'est pas réalisé selon un cadre préétabli. Ou encore s'il y a « référentiel commun » c'est avec l'enfant qu'il se compose, dans la mesure du possible et selon les interactions parent-enfant, et non, comme pour la coéducation, un référentiel parent-enseignant « pour », ou « centré sur » l'enfant³⁵⁶ qui a pour visée première de faire en sorte que l'enfant soit encadré par une culture partagée, que les deux mondes culturels (familial et scolaire) trouvent des ponts pour que leurs interactions s'enrichissent (et non l'inverse). Dans le cas des témoignages auprès des familles non scolarisées, parents et enfants vivent des expériences qui sont plus de l'ordre de travail « avec ».

Ce sera quand il sera fait appel à une ressource extérieure hors ressources de proximité (voisin, proche, rencontres du quotidien) mais auprès d'une institution ou d'une personne formées pour instruire (cours au conservatoire par exemple), que cette dimension de coéducation (telle qu'indiquée plus haut, cf. Humbeck *et al*) pourra être mise en œuvre. C'est le cas de Caterina qui est présente durant les cours de musique de sa fille, et/ou discute avec certains enseignants, ou de Filippo qui observe que la relation différenciée de la formatrice (durant les ateliers d'argile) convient bien à ce qu'il connaît de ses filles. Ce sont aussi les choix de la plupart de confier leur enfant à l'atelier d'activités ludiques créé par Estelle ou à l'atelier de peinture inspiré du Clos lieu d'A. Stern qu'ils savent œuvrer dans une relation d'éducation semblable à la leur.

Enfin, autre élément important qui permet de distinguer cette forme de « coéducation » de la formation réciproque observée ici, c'est que dans cette mise en commun des savoirs, quels que soient les modes d'appropriation, dans un cadre formel ou informel, ce n'est pas sur cette différence que s'opèrent les choix des uns et des autres mais sur le dispositif dans lequel s'inscrit leurs recherches.

1.4.4.2. Dans une dynamique “écoéducative”

Ces débats formel, informel, dans cette modalité d'apprentissage, on l'a compris, ne semblent pas faire sens ici, et les « formes » scolaires³⁵⁷ ne viennent pas raconter ce qui est à l'œuvre dans cette démarche d'accompagnement que l'on peut situer dans ce nouveau paradigme de l'apprenant holiste (*organic learner*) et non plus cartésien (*cartesian learner*)³⁵⁸.

Ce serait plutôt dans les travaux sur la formation, l'auto-hétéro-écoformation que l'on peut trouver écho, avec notamment ceux de G. Pineau concevant l'autoformation comme « un processus vital et permanent de création d'une forme », qui se coordonne au sein d'une tension entre trois pôles de cette dynamique : « l'auto », « l'éco » et « l'hétéro » formation (Pineau & Marie-Michèle, 1983). A l'« auto » qui se travaille dans la réflexivité de chacun, se joint cet « éco » et sa réciprocité des échanges, tout autant inscrit que l'auto dans le quotidien des activités « banales » (domestiques,

³⁵⁶ « Le recours à un référentiel commun permettant au parent et à l'enseignant de se retrouver autour d'une même définition de l'acte éducatif apparaît alors incontournable. L'expérience sur laquelle nous nous appuyons montre, à cet égard, l'apport fondamental de ce type de référence commune lorsqu'il s'agit de permettre aux parents et aux enseignants d'harmoniser les échanges relatifs au développement de l'enfant. La sensibilisation des enseignants et des parents à l'utilisation d'un même référentiel éducatif a en effet indiqué comment ce type d'outil favorise, entre les parents et les enseignants, une communication plus fluide et essentiellement centrée sur l'enfant et son vécu. » (ibid.)

³⁵⁷ Avec cette « hégémonie » de la forme scolaire (Montandon, 2005) du fait de sa visibilité (et de cette publicité qui en faite par les milliers de travaux à son sujet) en comparaison avec l'invisibilité de l'informel (ces « dessous » de l'iceberg), d'autant plus invisibles qu'ils semblent ne pas demander d'efforts, étant qui plus est sans intentionnalité...

³⁵⁸ Je me réfère ici à la note de synthèse de H. Bézille et G. Brougère, citant les analyses de D. Beckett & P. Hager: « cette nouvelle conception de tout apprenant révélée par la prise en compte des apprentissages informels) est incorporé (doté d'un corps), perçu dans sa globalité (*organic person*), pris dans un courant de transformation, doté d'une identité évolutive (*evolving self*), en devenir constant, jamais isolé des autres, défini comme un être social en interdépendance avec les autres, acteur et agent social, dont l'autonomie est socialement construite », Beckett D. & Hager P. (2002). *Life, Work and Learning : Practice in Postmodernity*. London : Routledge, p. 95 (in Bézille, Brougère, 2007).

ou professionnelles) mais potentiellement ouvert à ce champ des expériences et des « rencontres » formatrices, créatrices avec l'autre (les lieux, les médias, les personnes ou tout autre support de projection et d'exploration). A cette dynamique se joint celle de l'hétéro, mouvement externe centripète (avec une visée centrifuge du développement de l'enseignement) faisant référence au modèle de la transmission traditionnel (avec ses logiques académiques, voire diplômantes). Au-delà des clivages entre autoformation émancipatrice et hétéroformation aliénante, il semble que ces trois pôles sont vécus alternativement et conjointement dans ces familles, interagissant ici dans une complémentarité nourrissant les formations de ces personnes en devenir.

1.4.5. Aux confins des “utopies éducatives” et de l'école comme utopie, l'école de la vie

Comme le remarque à juste titre la philosophe Drouin-Hans (2004, p. 209), ce qu'elle nomme les « utopies éducatives » critiquent l'institution scolaire « mais ne renoncent pas à la pensée pédagogique, puisque au contraire la pédagogie serait plus efficace hors école », dans les réseaux du savoir ou arbres de connaissance promus par Illich, par exemple.

Suite à ces rencontres et entretiens avec ces parents (mais aussi à ce que j'ai pu apprendre de la vie avec ma fille Maya), je peux conclure, tout comme les recherches d'Alan Thomas l'explicitent, que les enfants, sans besoin de dispositifs montés par des professionnels, peuvent apprendre, de manière informelle, le savoir formel exigé à l'école (pour les examens).

Leur propre forme d'apprentissage autogéré, informel, est celle qu'ils ont acquise depuis nourrissons (voire avant). C'est ainsi qu'ils ont appris leur langue maternelle. En ce sens, comme l'argumente A. Thomas, puisque cette forme d'acquisition a été efficace : « Il n'y a aucune raison de changer de pédagogie lorsque l'enfant atteint l'âge de l'école. C'est simplement une continuation de ce qui a été fait jusque-là. »³⁵⁹ En cela il ne contredit pas ce que Freinet relevait lui-même au contact de sa propre fille (in Freinet E., 1974).

Ce que cela éclaire c'est bien aussi, à côté de l'importance d'une attention soutenue des parents, à quel point les enfants sont les instigateurs de leurs apprentissages et les architectes de leurs propres dispositifs pour élaborer leurs connaissances. D'où la nécessité d'un éventail d'approches possibles que favorise cette forme d'accompagnement en famille, du formel à l'informel. Avec cette capacité, par le dialogue avec l'enfant, de comprendre ses besoins et de favoriser un terrain qui lui convienne.

Ainsi, en marge de cette coéducation entre institution familiale et scolaire on pourrait parler ici plutôt d'écoéducation, variable écologique fondée sur l'appartenance de chacun à un tout englobant et universel. A travers la notion de système écologique on peut encore mieux entendre la relation parent-enfant dans un cadre non pas univoque des parents sur l'enfant mais écosystémique, parents et enfants évoluant en attelage, co-évoluant, et leurs relations s'ajustant à mesure, en prenant en compte l'environnement. Et ce, dans une forme d'éco-hétéro-autoformation dont l'économie d'échange ne serait plus les avoirs du savoir³⁶⁰ mais les processus vitaux de création de sens, faisant appel à tous les sens, au sensible principalement comme nous allons le voir au chapitre suivant.

³⁵⁹ Karine Povert, Une interview exclusive d'Alan Thomas, Les Plumes de LAIA n°13, octobre 2009. Disponible sur le Net : <http://laia.asso.free.fr/plumath.html>

³⁶⁰ Finalement « contre l'hétéroformation principalement liée au cours du change et aux pratiques bancaires, [une] autoformation [qui] développe deux échelles de valeurs : celle des valeurs pratiques d'usage et celle des valeurs existentielles du sage », pour ainsi « Passer du champ éducatif et social au champ existentiel, écologique, cosmique et éthique. » (Pineau, Marie-Michèle, 1983, p. 101)

La présentation dans ce premier chapitre des pratiques partagées par la plupart des parents interrogés était dans la mesure du possible descriptive. Elle permettait je l'espère de donner un aperçu de ce qui caractérise les grands axes fondant cette démarche d'éducation alternative. C'est à partir de principes de base que se constitue peu à peu, dans le quotidien, la mise en place d'une organisation et de procédures pour « élever autrement » l'enfant : observation ; dialogues (donc écoutes) sur différents plans ; régulation de l'énergie (par le bain chaud, entre autres) ; l'art de l'alimentation (sevrage, diminution) ; un accompagnement des apprentissages au quotidien dans une « école de la vie » qui se passe d'école mais pas pour autant d'enseignements.

Au fondement de ces pratiques, des valeurs de base ; la capacité de la personne (a fortiori de l'enfant) de s'autoréguler, faire en sorte que sa nature soit respectée, avec pour corollaire la notion de vie qui s'élabore dans un processus en mouvement.

Chapitre II - L'art de guider par le dialogue sensible

Suite à ce premier chapitre qui permettait de lire le contexte au quotidien de ces vies familiales et ce que privilégient les parents dans l'éducation, avec un agencement thématique et descriptif de leurs réponses, il sera abordé ici une catégorie qui apparaît central dans leurs discours et leurs actes. Ce qui ressort des entretiens privilégie l'importance que les parents étudiés accordent aux tout débuts avec le bébé et à cette écoute sur différents plans que cela nécessite, dès les premiers instants, dans une attention permanente, à ce qui se poursuivra au fil des ans dans un accompagnement très impliqué et impliquant pour toute la famille. Ainsi se lira ici ce que la recherche dite compréhensive a pu me faire rencontrer dans la mesure où à ma question – raconter comment faisaient-ils au quotidien pour élever leur enfant –, la plupart ont abordé et ont donné comme primordial ce qu'ils réfèrent à cette forme de dialogue introduit par Tsuda.

Aussi, en relation avec ces résultats d'entretien a-t-il paru fondamental d'éclairer ce qu'ils qualifient de dialogue, d'écoute, a priori déclinables au pluriel. Puisque cela est apparu, suite aux analyses des entretiens, et transversalement aux thématiques repérées après coup (thématiques en partie reprises au chapitre précédent), comme une des catégories au cœur de leurs pratiques éducatives, telles qu'ils en parlent et les vivent, à travers, bien sûr, ce que j'ai pu en observer et en comprendre.

Aussi, comme on l'a vu, si leurs postures se fondent sur l'idée – qu'ils vivent comme une nécessité – de préserver la nature de l'être, c'est l'observation, l'écoute et le dialogue qui vont permettre justement de percevoir ce qui vient de l'enfant afin de « conserver son intégrité ». Le dialogue auquel ils se réfèrent n'est pas un dialogue seulement conversationnel, comme on a pu le voir. Il s'inspire de ce que Tsuda nomme « dialogue du silence », dont la notion et les pratiques qui y sont liées ont été introduites dans le chapitre 1. Si cela a permis de le définir, ce qui permet de le vivre est à explorer ici, dans ce qu'un éclairage des théories et des pratiques pourra apporter. Et c'est principalement autour de ce qu'il suppose comme forme d'écoutes que cette recherche sera menée.

Nous allons tenter d'entrer ici au cœur de ce qui se manifeste à travers ce « dialogue »³⁶¹, via les diverses modalités d'écoutes sur lequel il repose, selon les personnes inscrites dans cette recherche. Avant d'y plonger, il semble nécessaire de présenter succinctement (pour l'explicitier ensuite plus précisément dans un premier sous-chapitre) le long cheminement qui a mené à l'émergence de la notion de « dialogue sensible ».

J'avais dans un premier temps opté pour qualifier cette forme de relation à la base du « dialogue », le concept d'écoute sensible, reprenant celui défini par R. Barbier. La place donnée à l'écoute sensible par R. Barbier, un des promoteurs de la pensée transversale, complexe, et

³⁶¹ Je note ici dialogue entre guillemets, pour qualifier « dialogue du silence ». Cependant par la suite, afin de ne pas surcharger la lecture, je poursuivrai sans les guillemets, et tenterai d'ajouter la notion d'échange verbal ou conversationnel quand il fera plus appel à la discussion proprement dite.

spécialiste de Krishnamurti, est des plus élargie dans sa prise en compte du psychologique, du spirituel, etc. Mais s'y lisait une relation encore trop empreint d'« éducatif » et surtout il y manquait le terrain transversal (justement) et néanmoins fondamental du corporel. L'emprunt que je lui ferai tout au long de ces pages sera cependant lisible. Quant à flirter avec celui que définit Danis Bois³⁶², et cette intelligence sensible qu'il excelle, avec ses élèves, à qualifier, à mesure que leurs recherches s'approfondissent ? C'était risquer une confusion entre un art thérapeutique et son système – la fasciathérapie, que D. Bois a ensuite développé, faisant du patient une personne impliquée (qui contribue par son travail réflexif et corporel à sa propre régulation, accompagné par son thérapeute) avec la psychosomatopédagogie –, et ne pas assez éclairer l'aspect relationnel et réciproque de cette écoute (qui plus est, non thérapeutique, je le rappelle). Si le sensible et son paradigme du même nom exploré par D. Bois tissera ici des liens, il s'en différenciera dans la mesure où la racine, les sens, détermine a priori un seul élément en jeu, le sensible, et du même coup pose la question de l'intelligible. D'ailleurs la thèse d'Eve Berger (élève de D. Bois) n'interrogeait-elle pas la notion de l'intelligence des sens, acceptant de ce fait d'entrer dans cette pensée dualiste qui oppose sensible et intelligible pour démontrer finalement en quoi les sens faisaient sens et inviter à une pensée non dualiste³⁶³ ?

Aussi opté-je pour caractériser cette écoute d'holistique, pour ce qu'elle a de globale et dont je conserverai ici l'usage, puisqu'elle est la base de ce dialogue que nous qualifierons, lui, après avoir croisé l'haptonomie et son « dialogue psychotactile », de « sensible ».

Il s'agira donc ici d'aborder, une fois contextualisée la notion d'écoute, comment ces écoutes à la base du « dialogue sensible » se manifestent, ce à quoi elles peuvent se référer, comment, à travers quoi cette relation que nous pouvons qualifier de « dialogique » se crée, et à quoi elle est susceptible de contribuer, en partant principalement des entretiens et observations réalisées.

Enfin, dans cette relation qui semble apparaître entre ces notions de nature à respecter, et d'écoutes à développer, se dessine, comme sous-jacent à la posture des parents interrogés, la question de la confiance comme préalable à cette démarche. N'est-ce pas du fait qu'est postulée une confiance dans cette nature, en soi et en l'autre que cette forme de « dialogue » est rendue possible ? C'est ce que j'explorerai en conclusion.

II.1 Une écoute holistique au service d'un dialogue sensible

Pour tous ces parents, l'écoute, le dialogue, sous leurs différents aspects que nous allons voir, semblent primordiaux. Quelle que soit la personne interrogée, chez chacun on retrouvera, qualifiées ainsi mais aussi sous différents termes ces notions essentielles.

Un premier temps sera accordé ici à la contextualisation de ces notions afin de préciser par le va-et-vient entre leurs témoignages et les théories qu'ils suscitent ce qu'elles supposent et

³⁶² Ayant cherché très tôt une autre approche que la kinésithérapie, dont il est issu, pour donner à entendre et formaliser ce mouvement corporel subtil, quasi imperceptible, et permanent, à travers entre autre, la lymphatique, qu'il a pu observer par son approche thérapeutique, Danis Bois a fondé un institut de recherche et une chaire de Psychosomatopédagogie au Portugal.

³⁶³ Berger E. (2009), *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris VIII.

définissent. On se souvient que la notion de dialogue du silence posée ici, dans ce contexte familial, s'ancre pour la plupart dans les premiers échanges, durant la gestation et les premiers mois. Dans la mesure où ce dialogue ne peut se qualifier sans les écoutes qui le supposent, et que le nourrisson n'est pas « entendable », ce sont les parents qui font part des interactions qu'ils observent. Et ce sont ces premiers contacts qui valideront ces premiers dialogues avec l'enfant. Lesquels s'appuient sur une posture qui suppose une écoute mutuelle.

Il me semble nécessaire de poser d'emblée quelques repères caractérisant (ou non), cette forme d'écoute, de la définir au préalable en quelque sorte, tout en invitant le lecteur à écouter, et à faire dialoguer, justement, avec ce qu'elle contribue à créer de dialogue sensible, ce que les parents nommeront à travers cette notion. Nous verrons parallèlement, tout au long de cette partie, ce que cette écoute peut avoir de commun avec les notions de communication, d'attention, d'empathie, etc., cela afin de clarifier sa spécificité. Chemin faisant, sera explicitée sa dimension de dialogue sensible, ce qui fait écho à celle émanant de Tsuda (avec son dialogue du silence), dans les pratiques de référence de ces parents.

II 1.1. Préalables sur les notions d'écoute holistique et de dialogue

Quand on écoute, justement, les témoignages des parents, aussi bien dans les domaines du subtil, du sensible, du non-verbal que du verbal, cette forme de dialogue qu'ils observent et d'écoute qu'ils décrivent semblent vouloir embrasser une telle globalité qu'il m'a paru juste de qualifier leur posture en utilisant un terme générique, et en qualifiant l'écoute d'holistique, ce terme reprenant, par la racine grecque sur lequel il est forgé – « holos » (signifiant entier) –, cette forme multidimensionnelle à laquelle elle se réfère.

Bien que ce concept d'holisme ouvre à polémique, avec ces affrontements qui ont prévalu depuis près d'un siècle (le terme est apparu en 1926³⁶⁴), dans la mesure où il s'oppose au réductionnisme, l'apport des neurosciences dans la prise en compte de « ce tout qui n'est pas la somme des parties » et la philosophie de la complexité prônée par Morin ont permis, me semble-t-il, de dépasser cette querelle. On voit chez Morin, entre autres, une possible ouverture permettant d'unir holisme et réductionnisme³⁶⁵. Ainsi expliquait-il, avec tout son art de la formule :

« Si nous pouvions imaginer un paradigme de complexité, ce serait un paradigme qui se fonderait sur l'union de la distinction, qui est nécessaire pour concevoir des objets ou phénomènes, et de la conjonction, qui est nécessaire pour établir les interrelations et les articulations. Il ne réduirait pas le complexe au simple, mais intégrerait le simple dans le complexe » (Morin, 1991, p. 291)

Dans cette lecture du réel qui prend en compte ce tissage de l'analytique et du complexe, il devient possible d'attribuer à la conscience, celle qui rend intelligible ce que les sens régulent et manifestent, si l'on reprend finalement les thèses de A. Damasio, le rôle de cette pensée qui arrive après coup, donne une cohérence et une raison, un récit sur l'action, mais n'est pas agissante dans ce qui constitua la régulation de la vie même – ce qu'un moine zen traduirait par « Même si je ne pense pas, je suis »³⁶⁶... Elle ne peut rendre intelligible ce qui provient du sensible qu'à partir du moment où existe cette organisation systémique sur lesquels les scientifiques cités travaillent. Dans la mesure où, comme l'explique Damasio, « l'esprit est modelé par le corps » (2003, p. 69).

³⁶⁴ Selon la définition de l'holisme empruntée au dictionnaire, le terme provient de l'anglais « *holism*, forgé en 1926 par le biologiste sud-africain J.C. Smuts (1870-1950) dans son ouvrage *Holism and Evolution*, sur le gr. ὅλος « entier ». Consultable sur le Net : <http://www.cnrtl.fr/definition/holisme>

³⁶⁶ Titre d'un ouvrage de Tsuda (1981), emprunté à la tradition zen.

II.1.1.1. Une écoute possible parce que sensible

C'est donc à travers la lecture de ce que les parents étudiés ont fait des livres de I. Tsuda, de leurs pratiques (aïkido et *katsugen undo*), ce qu'ils ont pu éprouver, et acquérir au niveau de la respiration, de la concentration, de l'attention, de cette forme de langage corporel basé sur un lâcher prise du mental et une ouverture du *kokoro*, traduit par la notion de cœur-esprit³⁶⁷, que se donne la relation à l'autre.

En pratiquant, ils ont cherché à atteindre la capacité, même fugitive, de percevoir avec d'autres moyens que la volonté, le savoir cognitif, ou l'émotionnel. Toucher un état sensible qui soit porteur de cette autre forme de connaissance, celle de la sensation, comme l'indiqua Tsuda, celui-là même qui créa, on l'a vu l'Ecole de la sensation. Ne pas seulement voir avec les yeux mais avec tout leur être³⁶⁸.

Cette écoute à travers observation, sensations, intuitions, *kei*, rappelle ce que R. Barbier donne à comprendre de ce concept d'écoute sensible : « L'écoute s'étaye sur la totalité complexe de la personne » écrit-il. Je reprendrai donc à mon compte cette notion de l'écoute sensible prônée par R. Barbier mais dans un contexte différent que le sien, celui des relations de recherche, de formation, comme psychosociologue clinicien³⁶⁹. Ne la retrouve-t-on pas ici dans les interactions parents enfants, à travers cette acception holistique, de reliance – d'ouverture donc au monde, à ses rythmes, de prise en compte de la complexité de la personne, avec ce qui la traverse et de sa relation mouvante aux choses – que caractérise R. Barbier³⁷⁰? Et ce dans une dynamique qui fait non seulement appel aux cinq sens, mais au sixième, avec celui de l'intuition.

Quand R. Barbier écrit à propos de l'accompagnement des mourants à quel point cela va au-delà de la théorie et de la pratique (1997, p. 20), on est proche de la posture d'écoute caractérisée par ces parents comme singulière, au-delà des idées et difficile à expliciter dans tous ses aspects :

« Décryptage difficile, la connaissance théorique et même l'expérience ne suffisent pas pour sentir ce qu'il faut faire. Seule l'écoute sensible qui intègre mais dépasse à la fois l'expérience antérieure et le savoir psychologique, permet d'avoir une attitude juste et un comportement pertinent ».

Peu de parents cités font état de la part d'émotion dans cette forme d'écoute, si ce n'est d'un point de vue négatif, pour valider la nécessité d'aller au-delà. (On l'abordera au chap. 3 sur la question de la fusion principalement.)

Il y a cependant conjonction avec ce qui semble au cœur de la reliance selon Barbier et qui suppose en effet d'aller au-delà de l'émotion, mais sans la bannir, au contraire, en puisant à travers l'ouverture que suscite l'amour³⁷¹ pour l'accepter et la traverser jusqu'à entrer dans la « non peur et la reliance » :

« Celle-ci demande, non une forclusion de l'émotion, mais, au contraire, la pleine reconnaissance vécue de celle-ci par le sujet. C'est en allant jusqu'au bout de son émotion, en la vivant complètement, jusqu'au désespoir parfois, que le sujet voit émerger en lui le sentiment d'amour qui est toujours un sentiment non limité de non peur et de reliance. »

³⁶⁷ Que l'on peut rapprocher du « nous » christique, la connaissance dans cette alliance de l'être entre esprit, psyché (âme), pneuma (souffle) et soma (corps). (Cf. Leloup, 1997, rééd. 2000.)

³⁶⁸ Dans la sensation, suppose Tsuda, au-delà même du domaine de la perception, terme que privilégiait Merleau Ponty, sensation induisant selon lui une confusion, ou encore dans le sensible, plus proche de ce qui est du domaine du jaillissement plutôt que du perçu ?

³⁶⁹ La différence tient ici à celle de statut, cependant si l'on conçoit que ces parents par leur posture de réflexivité et de recherche quotidienne sont proches de praticiens chercheurs, la différence s'amenuise.

³⁷⁰ L'attitude requise pour l'écoute sensible est celle d'une ouverture holistique. Il s'agit bien d'entrer dans une relation à la totalité de l'autre pris dans son existence dynamique. Une personne n'existe que par la mise en acte d'un corps, d'une imagination, d'une raison, d'une affectivité en interaction permanente.

³⁷¹ Dans la mesure où, écrit-il « le sage transfigure son émotivité dans le sentiment d'amour ou de compassion ».

On se trouve ici très proche de l'enseignement que R. Soavi (continuateur de I. Tsuda) transmet dans la pratique de l'aïkido et que chacun tente à sa manière d'adapter auprès de son enfant. En séance d'aïkido chaque matin il reprend les pratiquants, inlassablement, pour susciter en chacun cette capacité d'ouverture en se reliant à son centre et en même temps à l'autre et à l'environnement, voire l'univers.

Chaque mouvement de tension, aussi imperceptible qu'il soit, qui entrave la fusion de sensibilité à l'autre, est mis à jour, puis un chemin s'élabore à travers quelques indications pour trouver ce qui permet d'accueillir l'autre sans pour autant se laisser envahir : accompagner l'autre et sa force jusqu'à ses limites et la conduire, soit en la détournant soit en imprimant un mouvement qui accompagne le sien.

C'est, dans la mesure du possible (et loin d'être effectif) ainsi par le non-faire que s'établit la relation puis se détourne et s'achève par la chute, autrement dit le lâcher prise de chacun des partenaires (plus qu'adversaires) dans la direction que les postures imprimaient aux mouvements initiaux. Métaphoriquement et pratiquement il en est de même pour la relation à l'enfant. Les théories de thérapeutes comportementalistes comme C. André (2004) corroborent le cheminement évoqué par R. Barbier dans l'écoute sensible, et toujours rappelé dans l'aïkido et dans d'. Plus on craint ses peurs, on les fuit, plus elles viennent grandir en nous. En les apprivoisant, peu à peu, puis les traversant, elles s'évanouissent. Et l'on conquiert une capacité d'amour et de liberté (ce que G. Corneau, reprenant Jung et son processus d'individuation, pourrait formuler autrement.)

J'en reviens ici à ce contexte où s'inscrit le dialogue du silence et ce qu'il postule d'écoute, ici contextualisée entre pratiques d'aïkido, de *katsugen undo* et d'éducation et l'importance de la nommer holistique pour ce qu'elle offre dans sa globalité. La désigner ainsi permet aussi de la distinguer, comme on l'a vu, et malgré ses ressemblances, du concept de l'écoute sensible, telle que défini par R. Barbier. Même si mon approche de l'écoute, et l'apprentissage que j'en ai fait, dépend pour une part de ses enseignements, largement inspirés de C. Rogers ; aussi ma grille de lecture dans mon analyse des entretiens, et la catégorisation de ce phénomène d'écoute, ont-elles pu être influencées par ce que R. Barbier m'en a appris. Tout comme ce que j'ai éprouvé moi-même de l'écoute au dojo à travers le *ki* n'est pas étranger à ce que je tente d'éclaircir ici.

II.1.1.2. Une communication au-delà des notions de verbal et non-verbal

Il va ainsi être question ici de l'écoute sous diverses formes étant donné qu'il s'agira aussi bien de ce qui est traduit par « dialogue dans le silence », des échanges non-verbaux, mais pas seulement, réalisés dans « la fusion de sensibilité », où est accordée toute sa place au langage sensible, corporel et autre, via le « *ki* », que du dialogue faisant place au verbal, sans exclusivité – l'un et l'autre étant chacun à leur manière porteur de cette attention, cette écoute à l'autre et ce « *ki* ». Nous ne reviendrons pas à présent sur ces notions héritées de Tsuda et évoquées plus haut (chap. 1) ; cependant, à mesure que nous les reprendrons en les liant aux pratiques évoquées ici, leur interprétation pourra en être enrichie, du moins je l'espère.

Ici le terme d'écoute se justifie dans la mesure où il y a bien une intention d'être à l'écoute, de réussir à entendre l'autre, mais aussi soi-même, dans ce mouvement entre posture à la fois active et à la fois dans l'accueil, la réciprocité par l'écoute, et l'entente avec l'enfant en devenir.

Une communication dans cette absence de distinction verbal/non-verbal qui me semble s'inscrire dans la lignée d'une théorie de la culture telle que Bateson avait pu la formuler, œuvrant alors, comme pionnier des notions de système, à montrer à quel point tout était communication,

et en interaction, à moins d'en rester à une vision statique, analytique de l'observation (in Giribone, 1981, p. 24).

Comme on vient de l'aborder, on serait tenté de reprendre ici la terminologie que les chercheurs de Palo Alto et leurs « héritiers » ont pu observer concernant la communication. Et mettre ici en titre non plus le dialogue sensible mais la « communication nouvelle ». Puisque nous sommes bien là dans ces échanges verbaux et non verbaux, étudiés et largement définis par ces recherches en communication qui ont posé les termes d'interactions permanentes et noté l'influence du non-verbal³⁷² dans les processus de communication. Ces travaux ont permis de voir la position déterminante de ces échanges non-verbaux dans nos cultures et cette nécessité de prendre compte leur part d'implicite, ce « 3e niveau sous-jacent, inconscient et implicite de la culture primaire » (Hall, 1984, rééd. 1992, p. 16).

Cette écoute (on va le voir), se rapproche en effet de ce que E. T. Hall appelait de ses vœux quand il regrettait le peu de part accordé à ce qu'il nommait « culture primaire », ce niveau où le langage ne prime pas, sachant que « cela n'implique pas que le niveau primaire soit entièrement non verbal mais seulement que ses règles n'y ont seulement pas encore été formulées en mots. Ainsi de nombreuses cultures en apparence tout à fait similaires se révèlent souvent extraordinairement différentes quand on les étudie plus précisément. » (ibid.)

Il y a bien, dans cette mise en valeur de notre « patrimoine », notre culture fondamentale – cette « part non verbale du système de communication, celle du comportement, [qui] est le patrimoine de tout individu, et constitue un fonds culturel qui le guide dans toutes les situations qu'il rencontre dans la vie. » écrivait E. T. Hall (ibid., p. 12) –, une posture proche de celle de ces parents qui tentent de reconnaître, dans la relation avec l'enfant, tout autant la culture sous-jacente que l'apparente, avec une dimension similaire de recherche dans la découverte de soi-même (ibid., p. 17).

Dans l'écoute de soi, l'écoute de l'autre, il s'agit, pour se connaître, aussi bien d'écouter que reconnaître nos différences. Ce à quoi tend l'étude des *taiheki* selon Noguchi dont s'inspirent les parents cités ici. Et là aussi on peut observer quelques similitudes entre la notion de « *taiheki* nationaux » répertoriés par Noguchi et les analyses de Hall quand il constate la différence dans les rapports au temps, par exemple, selon les cultures, japonaise, indienne, américaine, méditerranéenne. Quand il compare les tendances de l'un et celle de l'autre (tel fonctionnaire méditerranéen qui reçoit plusieurs personnes en même temps, quand tel autre, américain, cloisonne chaque activité), on retrouve une façon d'observer des attitudes qui dépendraient d'un terrain en culturel qui serait quelque sorte incorporé, et en ce sens repérable physiquement, comme nous y invite à le comprendre Tsuda. Ainsi Hall qualifie-t-il les Américains de fonceurs, d'abord, ce qu'affirme à sa façon Noguchi mais en se référant à un type physiologique assez répandu chez eux révélateur de cette tendance comportementale, une propriété posturale induisant certains comportements. De fait, le *taiheki* de type 5, qui serait plus répandu aux Etats-Unis, ressort de personnes ayant développé une torsion sur telle lombaire, ce qui tend à ce qu'elles avancent les épaules quelque peu en avant et à ce qu'elles agissent avant de tout analyser, etc. (Quand le type 3, caractéristique du Français, aime la bonne chair, etc.) Ce qu'on retrouvait autrement formulé chez Hall.

³⁷² Même si Bateson, dans sa théorie de la culture, démontre bien que tout est communication et qu'en ce sens, la distinction « verbal »/« non-verbal » n'a pas lieu d'être, à moins d'en rester à une vision statique analytique de l'observation comme tout behavioriste de l'époque, ce que Bateson dénonçait, comme pionnier des notions de système (in Giribone, 1981, p. 24).

II.1.1.3. Des échanges via le corps, central, et vecteur de ce « dialogue du silence »

Tout au long de cette recherche, et de mon travail pour la communiquer, s'est posée la question du corps et de sa place ici plus précisément. En effet, au sein de cette écoute holistique, où situer le corps, comment l'exposer ? Présent en tout, partout, transverse, il n'a pas lieu d'apparaître en dehors de ce cadre, aussi ai-je fini, après bien des hésitations, à l'inclure, comme un allant de soi, dans ce parcours exploratoire de l'écoute telle qu'elle est racontée par ces familles avec leurs corps, tout en situant, pour les besoins de l'exposé, des repères, au cours de l'analyse de leurs relations. Des relations qui passent par le corps, puisqu'il est constamment question de regards, de paroles, de respirations, de sensations (poids, toucher, chaleur, fièvre...), de posture, de recherche de fusion de sensibilités. Et que parfois, souvent, il est question d'un bébé, être en devenir qui n'a pas encore l'usage de la parole.

Ainsi les liens que l'on peut faire entre les recherches menées, les unes à Palo Alto, les autres à Tokyo, s'arrêtent là. Si Bateson et à son tour dans son sillage tout ce « collègue invisible » que fut ce qu'on assimila de près ou de loin au groupe de Palo Alto, démontra, parallèlement à l'école de Chicago et aux travaux de psychologie sociale à quel point ce qui faisait sens dans les sociétés humaines c'était les interactions, il prend presque exclusivement en compte l'être social, familial, institutionnel, culturel. Même si à plusieurs reprises Bateson conçoit ces notions de communication comme synonyme de culture issues de phénomènes initialement corporels.

La vision des parents imprégnés des notions héritées de l'enseignement de Noguchi transmis par Tsuda est ici, dans leurs entretiens, bien plus centrée sur la personne, ses équilibres physiologiques, kinésiques, psychiques, même s'ils restent sensibles à la manière dont les phénomènes sociaux traversent indirectement leur sphère intime. (Comme on a déjà pu le percevoir dans le chapitre 1.) Par cet ancrage d'aucuns qualifieraient la posture de Tsuda de vitaliste, proche de celle de Bergson (comme on l'a abordé au chap. 1). D'autant qu'avec Noguchi, puis Tsuda, ce qui est central c'est le *kei*, un *kei* antérieur même à la vie, selon Tsuda, notion pas si éloignée de cet « élan vital » qui nous crée chez Bergson. Ainsi, par certains aspects, en se référant aux observations de Noguchi, l'approche de ces parents serait-elle plus proche de certains comportementalistes, tels ceux qui ont théorisé sur nos manières de dire, tenants de la « process communication » (déjà évoquée chap. 1), suite à leurs travaux pour créer des équipes d'astronautes efficaces, autrement dit qui s'entendent. Alliée à cette grille de lecture, nos parents passent par cette forme de communication particulière qui suppose l'intelligence du corps, l'observation des postures, quand on ne voit pas seulement avec les yeux, mais que l'on perçoit avec tous les sens et la perception du *kei*.

Aller au-delà des notions de verbal et non-verbal c'est se situer non pas dans une conscience subjective de la personne, mais plutôt trajective, reprenant en ce sens le concept du géographe A. Berque au sujet de l'environnement, la représentation que l'on se fait de son milieu ne pouvant être objective puisqu'elle en fait partie, ni être totalement subjective. Le milieu, dit-il, et là en l'occurrence je transposerais avec le corps « doit être pensé en tant que trajectivité, c'est-à-dire genèse réciproque » (Berque, 2001) entre ce qui le compose. Cette distinction dans la communication n'a pas lieu d'être, d'autant que les mots passent bien par le corps, les langages sont métabolisés, incarnés, ou non, et vecteurs en cela, par la tonalité, la vibration qui les accompagne, le *kei*, du sens que l'interaction entre les personnes mobilise.

Comme les recherches sur la communication ont pu le montrer, le non-verbal prime sur le verbal, et, qui plus est, cette distinction en quelque sorte n'aurait pas lieu d'être ; si l'on prend une personne comme un tout on n'exclut pas l'une de ses composantes. Le « simple » bon sens n'a jamais rencontré dans la rue seulement un corps...

Cela posé, dans la mesure où cela peut compliquer quelque peu la rédaction du complexe, on sera obligé, pour des raisons de clarté de l'exposé, de classer et donc de séquencer le discours, en distinguant ce qui fera plus référence à un dialogue verbal, par exemple, ou inversement, à ce qui est relaté en partant surtout de la sensation. Cependant, il est important de noter que les interventions des parents ici témoins, dans ce que j'ai pu partager avec eux, font souvent allusion au fait que le langage prolonge le geste, qu'il est, ou non, « chargé de tel ou tel *kei* », et que ce qui passe par les gestes est, en quelque sorte un langage. (Nous aurons l'occasion d'y revenir.)

Raconter les rencontres de corps, au pluriel suppose situer le narrateur—chercheur dans le débat entre nature et culture. Un débat que l'on peut retrouver synthétisé chez l'anthropologue P. Descola (2001), le psychosociologue E. Enriquez (1983), avec un mode d'entrée satisfaisant ma démarche : nous sommes par nature des êtres de culture. Postulat dont je pars pour poser les récits de ces corps, en relation avec leur psyché, leur histoire et le monde. Avec l'expression d'une histoire psychosomatique de la personne traversée par divers champs vibratoires et mue, comme le suppose l'ostéopathie, par un échange cellulaire permanent sur différents rythmes, qui vont constituer la base, le support de ces écoutes multidimensionnelles. Sachant que l'entrée dans cette écoute passe par ce que nos parents ont compris de l'enseignement d'Itsuo Tsuda et de ce qu'il qualifie de « dialogue du silence », notion à laquelle ils feront tous référence, et qui suppose tangible la dimension du *kei*³⁷³.

II.1.1.4. Une écoute au quotidien du détail, comme une « science du particulier »

Ce que des auteurs comme Proust, Stendhal, pour les romanciers les plus célèbres – ou, plus près de nous, et de manière presque caricaturale, Philippe Delerm dans *La gorgée de bière* –, révèlent c'est l'art du « détail » ressenti au quotidien comme valeur intrinsèque à la fois de notre existence et de notre compréhension du monde.

Ce quotidien que H. Lefebvre a pu voir comme lieu de création du particulier, promoteur d'une révolution permanente, d'un ailleurs hors institution. A travers ses « moments » (Lefebvre, 1959, rééd. 1973, p. 309-310) transversaux à toutes nos pratiques, au-delà du champ nature-culture puisque à sa genèse. Ainsi y référerait-il : « la théorie des moments exclut l'hypothèse d'une frontière entre nature et société (ou nature et culture) ; elle inclut également l'hypothèse d'une immanence réciproque entre le social et l'individuel. (*Ce*) qui n'entraîne pas la confusion entre le psychologique et le collectif. (...) La conscience individuelle s'ouvre sur des “moments” qui font aussi partie de la conscience sociale. » Ce qui peut conduire à des conflits où « se manifeste l'unité dialectique » tendant vers un dépassement. Un aspect important de ces moments consiste en la répétition ».

Ainsi, dans un quotidien pourvoyeur des miettes de pain d'un Petit Poucet en mal de reconnaissance, une infinité d'infiniment petits savoirs fondent notre existence. Car ce ne sont pas les grands principes, les grandes actions mais une foule de « détails » et de répétitions, ou plutôt de réitérations, comme les tours d'un potier, qui nous créent au jour le jour. Comme cet enfant — qui « longtemps s'est endormi de bonne heure » — et qui, devenu adulte, retrouve, par le jeu des réminiscences, ce « temps perdu », soudain renouvelé par une micro action (le passage d'un trottoir, par exemple, moins connu que la madeleine, mais tout autant si ce n'est plus « révélateur », au sens photographique du terme), révélant à quel point nos identités sont fonction d'une perpétuation de gestes dont le sens prend forme à mesure qu'ils sont agis. Dans cette relation co-formatrice parents-

³⁷³ « (...) Le vrai dialogue entre le maître et les disciples, dialogue qui ne s'encombre pas de mots, dialogue qui permet de transmettre l'inexprimable, directement, de cœur à cœur. Le maître attend que la glace se brise. Il existe aussi des gens qui sont totalement incapables d'y arriver. » (Tsuda, 1978, p. 38)

enfants et leur écoformation, on peut observer en quoi une forme d'écoute particulière, d'attention concentrée révèle l'un et l'autre dans leurs interactions réciproques.

Depuis quelque temps déjà, la sociologie du quotidien, l'anthropologie, les histoires de vie, la philosophie des moments appréhendent cette force de l'action sur un plan micro comme une compréhension macro de monde.

II.1.1.5. Des petits riens qui ne sont pas rien

L'importance du territoire du sensible, de cet « inconscient irréflecti » (Vermersch, 1990) donne aux toiles de fond de nos vies, aux petits riens toute leur puissance ontologique. Pour autant s'agit-il du même « détail » convoqué par un anthropologue tel que A. Piette³⁷⁴ ? Pas certain, quand ce dernier agrège à ce qu'il qualifie de « mode mineur » une posture d'oubli, une « mise entre parenthèse » qui s'inscrit ici comme en reflet inversé de ce qui se joue dans l'écoute observée ici. Tels des « sociologues à l'état pratique », ces parents réfléchiraient leurs pratiques quotidiennes, à la fois identiques et toujours renouvelées par le processus de développement de leur enfant.

Quoi de mieux pour mettre en relief l'importance accordée par les parents attentifs aux « petits riens », et leur vigilance à cette écoute que de qualifier ce qui est perçu ailleurs d'un quotidien, celui d'une mise en veille de nos sens dans la répétition de ce qui serait abordé comme une habitude du même, comme le suppose Piette :

« Le mode mineur, ce sont des regards et des gestes qui ne comptent pas, (...) c'est aussi la manière économe avec laquelle l'homme existe en situation : à peine percevoir, à peine penser, suivre le rythme des instants. (...) De l'attention aux détails jusqu'à leur éloge, c'est l'interrogation éthique et pédagogique sur ce que peut l'anthropologie, à la limite de la science qu'elle représente. (...) Ce qui nous fascine le plus est précisément la suspension empirique ou quotidienne de la lucidité que peuvent ponctuellement aviver intelligence et conscience. Ne pas vraiment penser, penser mais pas trop, retenir sa pensée, mais sans effort, ne pas vraiment savoir. Léthargie, médiocrité, restriction, dégagement, réserve ou flottement, hypoconscience, hypolucidité. Hypo : non seulement par l'effet de l'automatisme des habitudes, par l'effet de la continuité naturelle mais aussi par l'effet d'une nouvelle compétence cognitive qui aboutit à vivre comme humain. C'est à cette réflexion que nous entraîne donc l'intérêt aux détails.

Les ethnométhodologues pensent que les gens sont tous des "sociologues à l'état pratique", (...) ce qu'il faut ajouter, c'est que les hommes font cela (...) sans trop penser, justement, sur le mode mineur. » (Piette, 2009)

Une « économie du geste », dans une léthargie si bien qualifiée par Piette en mode « hypo » qui ne fait pas place à l'implication et à l'écoute telle qu'on peut la définir ici, telle que la recherchent les parents cités dans leurs interactions familiales quoi qu'il en soit.

Ainsi par ce cheminement à travers les notions que nous avons rencontrées se comprennent les territoires et passeurs de ce dialogue sensible qui caractérise les échanges observés : quotidien, corps, écoute holistique...

II.1.2. Un dialogue via le *ki* dès avant la naissance, « base » de ce qui se poursuit

A présent qu'ont été posés quelques jalons autour des notions d'écoute sensible, holistique œuvrant à ce « dialogue du silence », reconstruire ce que les parents ont pu en dire permettra de trouver, chemin faisant, sa spécificité, dans ce qu'il a de fondamental dans cette forme de relation.

La plupart témoignent un souci permanent de rester attentif à l'orientation de l'enfant, à l'accompagner au mieux. Etre centré sur lui – sans pour autant que cela signifie être focalisé sur lui

³⁷⁴ Piette A. (2009, juin), « Etre anthropologue à l'état pratique ». ethnographiques.org, n°18, [en ligne]. (<http://www.ethnographiques.org/2009/Piette> - consulté le 4.04.2013)

mais plutôt dans un dialogue de l'un à l'autre, de « centre à centre » (pour reprendre des termes d'aïkido).

II.1.2.1. Une relation centrée sur le bébé

Les critères d'écoute et de dialogue sont posés comme fondamentaux chez la plupart. Gaëlle fait de la qualité du dialogue (toujours dans la définition large de ce terme emprunté à Tsuda) une validation de sa démarche : si le dialogue est là (G/334) cela signifie « que c'est la bonne voie » (G/320). Elle revient à plusieurs reprises à ces premiers moments fondateurs de la relation par l'écoute qui sont « la base » – « c'était ça la base ; écouter l'enfant » (G-161), une source de souvenirs qui lui semble « inépuisable ».

Pour Romain également « la première écoute c'est la base » (Ro/107). Être centré sur l'enfant, c'est aussi la « première chose », pour lui (Ro/111-124) : être toujours orienté, centré sur l'enfant c'est une contrainte absolue du parent (Ro/119), sans idées théoriques, dans un accompagnement permanent et selon l'orientation de l'enfant, c'est-à-dire en s'adaptant dans le concret de la situation.

« Le point central, c'est lui. Même si on prend des décisions concernant son éducation, physiologique, sa nutrition, le bain, le dodo, le sevrage, les livres, toujours le point central c'est lui. Qu'est-ce qu'il est lui actuellement, comment il va, qu'est-ce qu'il peut découvrir (...). On va choisir certaines choses mais en partant de lui donc si lui n'est pas dans un état qui permet certaines choses d'habitude, eh bien on va s'adapter et on va lui permettre autre chose. (...). Une des contraintes absolues du parent [est] de ne pas avoir des idées théoriques [mais] de partir de ce que son enfant est, d'adapter ses idées, comment les rendre concrètes, avec lui et l'orientation de l'enfant, de ce qu'il est aujourd'hui. (Ca) varie d'un enfant à l'autre, donc, il n'y a pas de manuels » (Ro/113-124).

Cette posture suppose une certaine capacité d'observation, pour poser en connaissance de cause ce « savoir » sur « où il en est », « comment il va », etc., énumérés ici. Rappelons au passage que chez Romain, qui pratique l'aïkido depuis longtemps, et chez les autres parents également, cette capacité d'observer et de comprendre, ou tout du moins percevoir ce que dégage telle personne selon par exemple sa posture, ou certaines vibrations à peine perceptibles, de sentir en quelque sorte le corps de l'autre, fait partie de l'apprentissage potentiel véhiculé par cette formation issue du dojo.

Si les critères d'observation de Romain ont peu à voir avec ceux dont se doterait un pédopsychologue dans la mouvance de la psychanalyste Esther Bick³⁷⁵, il n'en reste pas moins que cette posture, d'être centré sur l'enfant et non sur des théories, est proche du premier principe d'observation exposé en son temps par la psychanalyste. Elle pose très clairement à quel point faire le vide, dans l'acception que suppose faire « *tabula rasa* », est fondamental :

« Vous ne savez pas, voilà tout, parce que j'en suis venue à la conclusion que sans cette attitude : “je ne sais pas, je verrai d'après les preuves”, aucun travail (...) n'est vraiment fructueux. Si vous venez avec vos concepts fixés, l'objet interne sein” ou avec quoi que ce soit de tout prêt, alors tout simplement vous ne regardez pas les choses, vous ne les voyez pas » (Bick, cité par Haag, *in* Delion, 2004, rééd. 2006, p. 93-94).

Un critère qui rejoint ceux que suppose toute recherche qualitative, mais aussi une démarche maïeuticienne, laquelle postule non seulement le respect de l'altérité mais sa mise en valeur par cet accompagnement de l'autre dans ce qu'il exprime et non dans ce qu'on lui suggérerait de suivre en l'observant selon une grille de prérequis normatifs. C'est du moins ce que cette forme d'écoute

³⁷⁵ D'origine polonaise, E. Bick s'installa en Angleterre en 1938. Elle y fit une analyse avec M. Balint puis avec M. Klein (dont elle se réclamera). Elle prit en 1948 la direction du cursus de psychothérapie d'enfants à la Tavistock Clinic, à la demande de J. Bolwby. Ses élèves (tels Haag) diffusent son enseignement, elle-même n'ayant laissé à sa mort (1983) que cinq articles de son œuvre théorique.

Ces éléments de biographie sont issus de l'article de la psychanalyste R. Prat : Prat R. (2005), « Panorama de l'observation du bébé selon la méthode Esther Bick dans les pays francophones », *Devenir* 1, Vol. 17, p. 55-82.

« qui ne sait pas a priori » mais cherche à « con-naître », à faire advenir à la connaissance (à celle de celui qui observe tout autant qu'à celle du sujet observé) –, en l'occurrence ici à « l'attelage « parent-enfant », peut suggérer. Ici cela s'opère sur le plan sensible. C'est en effet leur connaissance des corps et leur conscience du *ki* dont il s'agit ici principalement comme porteur de cette grille d'observation informelle et toujours renouvelée puisque mouvante selon l'évolution de l'enfant (et la sienne propre). Une notion non dualiste qui s'accorde bien à cet adualisme qui caractériserait le bébé.

Cependant les ponts entre les postures s'arrêtent là ; ce que ces parents connaissent des bébés est, relativement, limité, c'est loin d'être leur spécificité, même s'ils se sont documentés avant, c'est pour beaucoup ce qu'ils ont pratiqué au dojo qui favorise cette forme de relation, d'observation, à la différence de personnes comme E. Bick et ses successeurs. Cependant, tout comme eux, ils sont attentifs à l'interaction de l'enfant avec l'environnement, spatial ou familial.

Puisque dans ce paysage et ces multiples critères d'observation et d'écoute, celui qui monopolise toute l'attention c'est le tout-petit : pour Romain, bébé est le « centre de l'univers » parental (Ro/638-642). Sans pour autant être le roi (on le verra plus loin).

Il en va de même pour Serena pour laquelle, dès la naissance de Leo (11, 21), il a fallu, dit-elle, qu'elle s'éduque elle-même à reconnaître les signes de ses besoins (13, 18), en étant à ses côtés (27), ce qui est la base pour elle (28). Posture pas évidente, puisqu'elle estime être "en retard" par rapport à ses besoins (20).

Notons que cette notion de retard et de nécessité d'anticiper sur les besoins est transverse au discours de la plupart des mères interrogées.

On pourrait tout aussi bien citer Zac, Caterina... pour lesquels l'essentiel prend sa source aux débuts de la vie de l'enfant. Ainsi, pour Caterina, dont les filles sont adolescentes, il s'agit encore d'écouter au-delà des mots avec l'intuition et la sensation (C/499-508), et leur compréhension à présent dépend de leurs premiers dialogues répètera-t-il lors du second entretien :

« (...) ado, lui montrer ce qu'est l'expérience devient un peu plus compliqué, mais là aussi ça aide, selon moi, tout le parcours qui se fait depuis qu'elles sont toutes petites, dans le ventre, le dialogue qui passe au-delà des paroles ».

Dans ce dialogue sensible, la réciprocité se lit pour tous, dans la mesure où, comme l'exprime Mila, même s'ils utilisent des mots et pas le bébé, c'est chacun, avec tout son être, qui communique : « On lui parlait, de toutes façons, avec des paroles, bien sûr, et en même temps, on s'adressait à elle, avec notre être, avec notre personne, comme elle, elle s'adressait à nous, donc même si elle nous faisait pas des grands discours ! Il y avait une forme de dialogue, quand même, qui était là. » (M/716)

Les bases dans ce rapport au nourrisson et ce « contact psychotactile » se révèle à travers la sensibilité des uns et des autres que leurs pratiques ont pu favoriser. Cette forme de dialogue sensible se poursuivra en s'inspirant toujours de ces critères.

II.1.2.2. Un dialogue permanent dès avant la conception

Dès avant la naissance les parents parlent à l'enfant. Leurs témoignages, ou des discussions informelles, attestent que certains d'entre eux s'adressent à lui verbalement et que tous sans exception communiquent via *yuki*. Ce peut être la mère qui pose ses mains sur son ventre à la hauteur présumée du fœtus dans un va et vient entre écoute et respiration concentrée. Soit, par exemple, la mère étant allongée, le père pose ses mains au niveau du bas ventre où se développe le fœtus, ou encore, la mère étant assise en tailleur, il pose une main sur le ventre et l'autre à la même hauteur sur le bas du dos, et fait *yuki*. Toujours dans cette position, ils peuvent aussi se mettre dos à dos et dans ce contact de sacrum à sacrum entrer dans un mouvement involontaire (*katsugen undo*)

auquel participe aussi l'embryon à travers le *kei*. Selon ce qui peut être explicité dans les discussions informelles ou à l'occasion des conférences de R. Soavi, cela peut se matérialiser par la sensation de chaleur, de mouvement, voire la visualisation de lignes. Quand l'embryon grandit cette relation devient plus manifeste : il est question par exemple de fœtus qui passe d'un état de sommeil, ou tout au moins de calme total à une série de mouvements, tout à fait perceptibles sous les mains, ou bien l'inverse, d'un stade agité à une détente totale (le panel de sensations est bien entendu beaucoup plus nuancé et diversifié, mais il semble inutile ici d'en faire une étude plus approfondie).

C'est vécu pour la plupart comme un moment d'exploration et de découverte importantes, comme peut le suggérer le témoignage de Caterina :

« En lisant les livres de Tsuda et en pratiquant à l'Ecole de la respiration [*Nom du dojo à Milan*], j'ai commencé, depuis le début, quand je suis tombée enceinte de Maria, à faire *yuki* au ventre, et ça, je peux dire, ça m'a permis vraiment d'avoir un rapport, depuis le début, avec mon bébé, et de parler avec mon bébé, et, d'avoir un dialogue, celui dont parle Tsuda, le dialogue du silence. »

Des phénomènes que j'ai moi-même perçus dans les deux cas, en tant que celle qui reçoit *yuki* (en tant que mère), avec des mouvements du fœtus qui se modifient au contact des mains du père (comme raconté dans la partie I), et en tant que celle qui fait *yuki* à d'autres mères, ou plus exactement à l'embryon, dans leur ventre. J'ai le souvenir, entre autres, d'une sensation de chaleur sous les paumes des mains, et, pour l'un des bébés en gestation, la perception du passage d'un état de repos à une valse de déplacements, comme si *yuki* excitait ses mouvements.

Cette notion de relation avec l'embryon est introduite par les textes de Tsuda, qui vient finalement traduire ce que Noguchi défendait avec beaucoup de vigueur dès les années 50 si l'on en croit ses conférences sur l'art d'élever un enfant³⁷⁶. Noguchi soutient plus qu'il ne conseille la nécessité de parler à l'embryon, et ce dès la conception. Ce sujet de dialogue avec le bébé semble avoir connu un certain succès à l'époque, au point qu'il se targue d'en avoir convaincu le professeur Suzuki. Cette pratique, préconisée à sa suite par Tsuda, est désormais relayée par une culture médicale instituée, suite au travail de pionniers comme M. Odent ou F. Leboyer, puis au relais effectué par la méthode d'haptonomie.

De fait, comprendre l'importance de laisser s'exprimer ce dynamisme présent chez l'enfant pendant la grossesse fait écho à ce que révélait avec d'autres termes C. Dolto-Tolitch et ce qu'elle voulait également tenter de répandre comme forme de relation pour « humaniser » l'enfance à travers l'haptonomie :

« Contacter un enfant in utero à des fins stimulantes est tout sauf de l'haptonomie. Pour nous, il s'agit de rencontres affectives humanisantes et de rien d'autre. Il se trouve que ces enfants ont un meilleur tonus postural à leur naissance, et que la sécurité affective apporte de l'autonomie, et donc de la précocité, mais ce n'est pas le but recherché. Pour être claire à ce propos, je dirai que je suis maintenant persuadée que les "bébés haptonomiques"³⁷⁷ ne sont pas précoces, mais normaux alors que les autres sont artificiellement retardés par le sort qui leur est fait et en particulier par le manque de rencontres affectives confirmantes prénatales dont ils semblent tous si friands. » (Dolto, op. cit.)

C. Dolto-Tolitch encourage ainsi une « attitude » qui permette à l'enfant d'exercer ses capacités : « Ce sur quoi nous agissons par notre attitude c'est la possibilité et le désir de l'enfant de découvrir des capacités qui sont en lui mais qui ne se réalisent pas, faute d'occasions et de mise en situation - - possibilités qui lui sont indispensables pour s'ouvrir au monde et aux rencontres. » (id.)

Tsuda n'évoquait rien d'autre que de « développer le potentiel » de l'enfant :

On peut développer ce potentiel en approfondissant la respiration. Mais le meilleur moment pour le développer se trouve [*durant*] la gestation. Et ceci, simplement par l'expiration concentrée appliquée sur le ventre de la mère. Il s'agit de poser la main sur le ventre sans appuyer et d'y concentrer l'attention, en expirant par la

³⁷⁶ Noguchi (2010), *L'art d'élever les enfants*, Documents internes, Ecole I. Tsuda.

³⁷⁷ On note au passage cette qualification du « bébé haptonomique » comme il y a eu celle de « bébé *yuki* ».

main. La personne la mieux désignée pour le faire, c'est le mari. Mon rôle consiste à lui apprendre à le faire. » (1978, p. 49-50.)

On comprend mieux à la lecture de ces explications comme les parents en arrivent tous à valider le fait que « la base » c'est être attentif dès la gestation, avec ce *yuki* en direction de l'embryon, garant, en quelque sorte, d'une "respiration" profonde pour l'enfant à venir, à travers ce « dialogue du silence »³⁷⁸ auxquels les parents impliqués ici se réfèrent en permanence et qui se prolonge tout au long de la vie. J'ai utilisé ici des guillemets pour le terme respiration dans la mesure où elle recouvre une acception, on l'a vu, qui dépasse la respiration pulmonaire et sous-entend sensibilité, intuition, perception subtile des corps, accompagnement du *ki*, etc. Elle correspond à ce que Andreine Bel (également ancienne élève de Tsuda) tente de définir, dans son explication du phénomène qui se produit au moment de *yuki* :

« Et la respiration profonde ? Elle devient cette capacité à laisser venir une myriade de respirations qui font écho aux sensations infiniment variées que les mains perçoivent. S'il existe une profondeur, c'est dans cette intelligence-là que je peux l'observer, celle de l'involontaire qui s'ajuste à mon insu et à chaque instant. » (Bel, 2015, p. 149).

Ce dialogue n'est pas une vue de l'esprit, même si les preuves scientifiques manquent. Il se manifeste de manière quotidienne, simplement, et les parents sentiront à mesure que la relation grandit quand l'enfant vient à sa rencontre, cherche le contact, en quelque sorte, selon les mouvements qu'il effectuera dans le ventre, par exemple.

Comme le développait C. Dolto-Tolitch, la non-explication d'un phénomène n'en fait pas sa non-existence ; l'observation, même dépourvue de cadres conceptuels qui seraient cohérents, atteste bien de la présence d'un dialogue, donc d'une conscience prénatale finalement.

« Comment perçoivent-ils les sons ? (...) Comment reconnaissent-ils des mains, des voix ? (...) Comment ressentent-ils les émotions de leurs parents ? (...) Ce que nous savons pour l'instant du développement du cerveau humain ne nous permet pas de comprendre comment tout cela est possible. (...) La foetologie n'est qu'à son aurore, et la neurophysiologie évolue très rapidement. Cependant, l'évidence clinique est là. (...) Il m'est impossible de ne pas observer ce que j'observe même en l'absence de cadre conceptuel satisfaisant pour accueillir mes constatations. En haptonomie, on parle de conscience affective, prélogique et opérationnelle qui précède dans le développement la conscience rationnelle. Cette conscience affective a pour base des données instinctives, intuitives, qui portent l'empreinte de la constellation signifiante qui est celle de l'individu dès sa conception. »

Grâce à leurs rencontres à trois via *yuki*, dans l'univers passager de cette vie intra-utérine auquel accèdent indirectement les parents par ces contacts réguliers, chemine ce qui va se confirmer plus tard dans leurs présences attentives les uns aux autres et leur connaissance, déjà là, avant la naissance.

II.1.2.3. Un dialogue à trois qui se prolonge à distance

Nourrisson, il est prévenu, soit verbalement soit par une gestuelle, des événements qui peuvent survenir. Et prévenu de tous les faits et gestes dont il est le destinataire (qu'il va être porté pour être changé, etc.) et de ce qui se passe dans son environnement.

Si tous ne font pas état dans leur entretien de cette pratique, pour la majorité, et des discussions informelles en attestent, existe ce souci de parler au bébé pour l'informer de choses et d'autres en relation avec son environnement proche. Entre autres observations réalisées sur le terrain et notées dans mon journal, l'exclamation, au cours d'un petit déjeuner, de Romain, qui, après avoir déclaré se juger peu bavard, réalisait n'avoir jamais autant parlé que depuis qu'il vivait avec ce bébé, au point

³⁷⁸ Le titre du tome 5 de Tsuda est « Le dialogue du silence » mais la plupart des parents cités ici utilisent l'expression « dialogue dans le silence », même s'ils n'y font pas allusion seulement dans son acception « silencieuse » dans la mesure où tout, mots, regard, etc., on l'a vu, est compris comme porteur de *ki*.

que cela déteignait sur son couple, puisqu'il s'était surpris à expliquer à sa compagne ce qu'il allait entreprendre, tout comme il le faisait pour leur enfant...

La relation est d'autant plus favorisée que leur entente réalisée dès la conception se prolonge plus nettement dans un univers qui semble déjà connu du bébé, où il a déjà été invité en quelque sorte. Ce que Tsuda avait remarqué à l'époque :

« Les enfants avec qui on a bien dialogué pendant la grossesse diffèrent de ceux qui ont été traités comme une protubérance organique par leur mère. Ils comprennent facilement ce que leurs parents veulent dire. On dirait qu'il y a une base d'entente entre eux. Si la mère aime la musique et fait tourner le disque préféré pendant la grossesse, l'enfant, après la naissance, se calme au son de la même musique. » (1978, p.62)

Qui plus est, la communication avec l'enfant, qui a lieu avant la naissance (on l'a vu), quand le père fait *yuki* au bébé, et s'intensifie après l'accouchement, se prolonge même dans l'absence, expliquent-ils. C'est bien une manifestation de ce qu'ils nomment, en référence à Tsuda, on l'a vu, « le dialogue du silence »³⁷⁹.

Ainsi, par exemple, même si Rolland (le père) doit repartir travailler, un lien se maintient. Les rapports au temps, à l'espace sont modifiés.

« Mais il était déjà en communication avec elle. On était quand même à trois, quoi. En fait (...) si quelque chose est lancée... on l'a vécu vraiment à trois le premier mois et demi ; après, bon, il partait mais..., lui, il a une communication aussi, (...) par exemple cette histoire des pipis, des cacas, a lui aussi elle lui disait (...). Je savais que lui aussi il avait un rapport.

(...) En fait on avait aménagé une petite chambre, un peu dans la pénombre, c'était pas bien grand parce que l'autre était sur la rue, (...) c'était la pièce qu'on préférait. Et on est resté à trois là-dedans pendant un mois et demi. Et c'est, c'est un autre rapport au temps. » (G/138-154)

Il en sera de même pour Mila et Zac, Romain et Morgane. Ainsi, Mila note l'intérêt de ce temps partagé, de co-éducation avec le père de l'enfant, de manière implicite, souvent, et parfois explicite comme ici : « et puis le plus possible avoir ce temps ensemble, (...) ça permet de partager les expériences, (...) ; c'est comme ça la majeure partie du temps, même quand ce n'est pas le cas, bah, ça se transmet » (M/824).

Son observation fait comprendre que même sans temps partagé, quelque chose passe, ne serait-ce que par le dialogue non verbal.

Le père communique avec le bébé parce qu'il a déjà établi une relation, d'une part avant sa naissance (en lui faisant *yuki*), d'autre part durant le premier mois où ils ont vécu tous les trois ensemble 24 h/ 24. Ainsi même s'il reprend son travail à plein temps le lien perdure, observent-ils, une certaine qualité d'écoute s'est établie. C'est en ces termes que le formulent la plupart des parents. Ainsi Mila en parlant de leur forme d'écoute, et du fait que même dans l'absence le dialogue est là, parce que s'est instaurée « la confiance » (M/820-829) :

« C'est pas qu'il faille y être à 100%, tout le temps avec l'enfant comme ça mais (...) même quand ce n'est pas le cas, ça se transmet, enfin, je sais pas comment dire, j pense que Zac il peut aussi s'appuyer sur le fait que le dialogue il est là, de toute façon, enfin, même s'il la voit pas..., enfin, il est plus absent mais en même temps, elle est dans la même confiance, enfin, je sais pas trop comment dire ça... »

Comme on le voit la maternité n'est pas une affaire individuelle, il y a un « maternage » à deux (on aura l'occasion d'y revenir plus loin, chap. 3) et ça se vit déjà à trois (en plus de toutes les autres interactions indirectes, familiales, sociales, auxquelles ils font allusion). Que ce soit au foyer de Gaëlle, « on a trouvé un rythme à trois, quoi, ce qui est pas forcément évident » (G/76), de Mila, de Morgane, les vécus sont proches.

³⁷⁹ Cela peut rappeler la notion de synchronicité développée par Jung (voir *infra*, chap. 3) ; voire à une relation télépathique.

Gaelle, tout comme les autres, sait aussi qu'elle peut compter sur Rolland :

« (...) on était disponible tous les deux. Bon, Rolland il a repris le travail quand même, un plein temps, elle avait un mois et demi. (...) Tout reposait pas sur moi, vraiment loin de là. » (G/136-146)

Chacun revient à plusieurs reprises sur cet accord, équilibre à trois. C'est le cas pour Gaelle, par rapport aux difficultés de Louise à trouver le sommeil, ou aux réponses à trouver, à critiquer, à partager quant à ses nombreuses questions sur les thèmes de la sexualité, de la mort, (ce que l'on reprendra plus loin).

Cet équilibre à trois, il s'obtient également du fait que l'enfant est écouté dans ce qui le caractérise, surtout bébé, à savoir ses changements (qui peuvent sembler si rapides et inattendus). Cette écoute de "l'imprévu prévisible" est potentiellement créateur, à chaque moment, d'un renouvellement. Suivre le rythme de l'enfant signifie s'adapter à ces changements. La plupart se disent de fait attentifs à trouver, le plus souvent possible – suivant une échelle variable selon leur implication, leur avancée, leur travail sur eux-mêmes, pourrait-on dire –, les moyens d'être dans une disponibilité réelle à l'échange sur un plan cette fois d'attention assez subtile pour donner place à ce que l'enfant peut créer.

Aussi bien s'agit-il d'être ouvert sur le changement permanent et très rapide du tout petit, l'impermanence de l'être en développement. Tous, que ce soit explicité dans les entretiens, ou lors de discussions informelles, accordent une importance particulière à cette notion d'incertitude, et de progression non linéaire de l'enfant. Il n'y a donc pas de certitude, pas d'habitudes.

La différence avec ce que le pédiatre Brazelton, par exemple, peut analyser de ce développement très rapide et donc passant par un ensemble de flux permanents, c'est la leçon pratique qui en est obtenue. Comment tirer les conséquences d'un constat que réalise Brazelton (2001), à savoir qu'il n'y a pas un développement modèle, mais une singularité totale et non linéaire. Ou encore, comment assurer à cette singularité un terrain pour la favoriser ? C'est la question que se posent ces parents à mesure qu'ils y répondent, entre autres en ayant déjà fait le choix de ne pas le confier à un collectif incapable selon eux à répondre à ce besoin différencié.

On a ainsi vu en quoi cette forme d'écoute est un dialogue qui réfère aussi bien à ce dialogue psychotactile (Dolto-Tolitch) défini par l'haptonomie qu'à l'écoute sensible (Barbier, mais aussi Bois) dans une communication et subtile et globale, holistique, qui ne distingue ni verbal ni non verbal, consciente de ces interactions permanentes qu'elle suppose – comme le relevaient les pionniers de la notion de communication nouvelle (de Palo Alto).

On a pu ainsi observer comment se caractérise, concrètement, au quotidien, ce dialogue sensible inspiré du « dialogue du silence » (Tsuda) auquel tous ces parents se réfèrent comme étant « la base ». Dans ce dialogue à trois, s'ouvre la possibilité de donner à l'autre en devenir non pas seulement la place d'un acteur, au-delà même de celle d'auteur (Ardoino), celle de créateur. L'enfant, créé, devient ici créateur d'un monde, avec ses parents...

II.2. Une réalité dialogique via diverses modalités d'écoutes

Dans ces formes de communication entre parent et enfant apparaissent diverses modalités d'écoutes, de dialogues, sur des modes d'échanges verbaux et non-verbaux, qui sont vécues en général de façon synchronique, aussi semble-t-il approprié de les distinguer afin de dégager certaines de leurs spécificités. Nous retrouvons ici ce qui caractérise le dialogue dans sa forme complexe, dialogique, telle que F. François pouvait la définir :

« La caractéristique la plus générale de tout dialogue (...) est d'être un mouvement. Qu'il s'agisse d'un dialogue verbal [ou] corporel (...), du dialogue avec soi où on revient sur ce qu'on vient de dire ou de se dire, de faire ou de ressentir, il y a bien un mouvement, un déplacement par rapport à ce qui précède. (...) Ce mouvement peut être quasiment instantané, par exemple dans le surgissement de l'intuition, de l'insight qui nous manifeste (...) que quelque chose cloche dans le discours que nous entendons. (...) »

Si on prend « dialogue » au sens large (ce à quoi peut servir “dialogisme”), on peut bien dire qu'en chacun de nous sont présentes des traces multiples des autres, qu'elles soient explicites ou relèvent plutôt de l'anonymat de ce qu'on peut, si on veut, appeler notre “inconscient culturel”. Ce à quoi on peut ajouter que la culture ne se transmet qu'en se modifiant. Ne serait-ce que parce que nous ne pouvons la percevoir qu'à travers notre propre façon de vivre. Est-ce qu'il n'y a pas, ici encore, une caractéristique “dialogique” : l'articulation réciproque de notre rapport à nos autres réels, présents ou absents, (...) et à nos « autres culturels », personnages, par exemple de romans ou de films (...) ? » (François F., 2014, p. 17-26)

C'est en effet dans une contemporanéité complexe (ce qui complique ici la description linéaire de sa manifestation), que se tissent ces interactions parents-enfants sur différents plans, dans ces mondes dialoguants qu'ils créent à chaque instant. Cet univers dialogique, basé sur une écoute holistique, est le fondement – par ces dialogues intérieurs, ces intuitions, ces sensations croisées – de leurs rapports (dans ces familles) par lesquels ils se forment les uns les autres.

En premier lieu sera abordée ici la « toile de fond », la communication à travers *yuki* et la fusion de sensibilité – mêlant « dialogue du silence » à travers *yuki* (comme on l'a vu chap. 1), la respiration, le toucher, le regard, l'intonation de la voix, activités et sujets divers. Une fois réalisé ce léger tour d'horizon sur ce rapport dialogique favorisant la fusion de sensibilité, on tentera de saisir le mode intermédiaire de communication qui se crée – assimilable parfois à un langage de signes, mais spécifique à chacun –, pour finir par ce qui peut s'interroger dans le dialogue parlé proprement dit, après que l'on aura abordé ce qu'il révèle de ce « sous-jacent » à faire parler, justement.

II.2.1. Dialoguer dans la fusion de sensibilité, à travers *yuki* : une écoute mutuelle

Les entretiens explicitent peu ce qui est de l'ordre de l'intangible. A cela diverses raisons. Le caractère banal au sens de quotidien du phénomène, et donc son allant de soi, couplé parfois à la censure, la peur de dire quelque chose de trop imprécis comparé à ce qui se vit, à être déformé par des lecteurs trop étrangers à ce genre de pratiques pour comprendre... C'est sur des notions d'écoutes, mais aussi transverses, d'espace et d'ambiance adéquats, que se dégage celle de fusion de sensibilité, vecteur de ce dialogue sensible qu'il s'agit peu à peu de caractériser ici.

II.2.1.1 Au delà du verbal, un dialogue sensible via le *ki* transverse à l'espace et « l'ambiance »

Comme je demande à Caterina (lors du second entretien) une explicitation de cette forme d'échange à travers *yuki*, les sensations que cela suppose, elle s'exclamera : « ça devient un peu mystique ce discours ! » Elle n'entrera donc pas dans le vif du sujet, sauf pour évoquer cette modalité d'échange comme un quotidien qui va de soi. Cela fait partie du « banal » en somme.

Même les maladies sont des moments où *yuki* se pratique, c'est dans une sorte de tissu journalier, sans limites précises, parce que permanent, que cela se vit. Car, fait-elle remarquer, il ne s'agit pas de « faire *yuki* » :

« (...) tu fais *yuki* aussi à d'autres moments, sans devoir dire "je fais *yuki*", à n'importe quel moment : elle étudie une chose, toi tu t'approches et déjà [elle simule le fait que quelque chose passe]. Comme ça tu fais *yuki* ! Les maladies sont fortes, donc c'est beaucoup plus évident, aujourd'hui les maladies, ne sont plus aussi fortes (...). Mais quoi qu'il en soit elles ont besoin de *yuki* tout autant. Aussi parfois pour d'autres choses, comme nous, non ? On voudrait toujours recevoir *yuki*, non ? Tu le fais comme ça, là, même pour cinq minutes, ou dix minutes et parfois, il y a un problème, mal de tête, ou autre, et elles te demandent de faire *yuki*. » (2d entretien)

La réciprocité est bien moins vraie. Sauf si elle se sent « vraiment mal ». Sinon cela passe plutôt par les câlins. A ce propos, rares sont les enfants qui font *yuki*. C'est une constante qui s'observe chez tous, et aucun parent n'est surpris car c'est un fait avéré, explicité chez Tsuda. Autant l'enfant peut passer et poser, comme par hasard, la main juste sur le point du dos, ou du crâne qui le nécessitait, mais cela l'espace d'un instant, autant il ne répondra pas à la demande de « faire *yuki* ».

On peut voir dans cette notion une capacité de l'enfant à être vraiment dans le ressenti de ce dialogue dans le silence, une perception du besoin du parent (en lui faisant même cinq secondes *yuki* là où le parent a besoin) mais sans s'y attarder (et sans passer par aucune intentionnalité).

Quant à la pratique de *yuki* auprès des enfants, autant elle est unanime quand il s'agit du fœtus et du nourrisson autant après elle fluctue selon les familles. Il semblerait que les plus anciens dans la pratique, Caterina et Filippo, Régis et T., mais aussi Morgane et Romain, Mila et Zac vivent des moments où ils font *yuki*, même si cette forme d'échange, comme ils le disent, passe surtout de manière informelle, à travers tous les gestes et les câlins. Estelle et Morgane, dans leurs souvenirs d'enfance, se rappellent que chaque soir leur mère restait auprès d'elles et leur faisait *yuki*, mais tout simplement, sans intention particulière, juste en posant les mains sur elles. Pour une autre partie des parents, Gaëlle et Rolland, Paolo et Serena, Carlo et Laura, *yuki* semble moins présent, sauf à travers les gestes de tendresse, « faire *yuki* » proprement dit n'est pas évoqué (ou quand il l'est, comme dans le cas de Rolland, c'est pour expliquer le refus de sa fille à recevoir *yuki*). Mais cela peut être, comme dans le cas de Carlo et Laura, qu'ils y font moins référence.

Gaëlle s'en expliquera durant le second entretien. Comme je l'interroge sur son silence à propos de *yuki*, elle précise d'une part qu'elle fait allusion dans « l'écoute », le dialogue, la fusion, aux notions que l'on rencontre dans la pratique et à travers les lectures de Tsuda, à savoir « la fusion de sensibilité » à travers le *ki*, le « dialogue dans le silence », même si elle ne fait pas référence exclusivement à ces formes d'interaction et donne aussi sa place à ce qui se dit du dialogue, de la fusion dans le langage courant et/ou psy. D'autre part elle déclare ne pas aimer utiliser le terme « *ki* ». Cette écoute, pour Gaëlle, ça se conjugue avec « être branchée 24h/24 » (G/34), être (comme on l'a vu) dans la fusion (« c'est une histoire de fusion, (...) elle était dans mon ventre (...) y a quelque chose qui reste » (G/156), pour mieux « communiquer », « observer »... – « c'était surtout l'observation dans le quotidien » (G/92) avec pour mise en œuvre celle de « décoder les messages », et pour finalité « répondre aux besoins » de l'enfant – avec ces « grandes oreilles de maman », comme on l'a vu, mais aussi son regard qui l'aident à « écouter ».

Ainsi Gaëlle fera-t-elle peu référence à ce qui a trait à *yuki* autrement qu'en utilisant les notions de dialogue ou d'écoute, et de fusion.

Cette fusion de sensibilité est présente dès les débuts de la grossesse, comme l'explique Mila : elle est interaction permanente entre l'embryon et la mère, avec des manifestations que toute mère connaît bien, comme l'influence sur la sensibilité, l'appétit (les « envies »), l'émotion de la future parturiente :

« (...) avec le petit bébé (...) on parle de fusion de sensibilité dans le fait de ressentir..., enfin ; déjà, la femme enceinte peut avoir des envies de manger ceci ou cela qui est aussi cette fusion de sensibilité-là. C'est pas elle qui a spécialement envie de ça mais c'est le bébé, donc si c'est possible de maintenir ce dialogue-là qui peut être

là dès la grossesse, qui l'est pour beaucoup de femmes, peu importe leur idée sur la chose, et si du coup après on peut rester dans ce lien avec l'enfant, continuer à sentir quand est-ce qu'il a faim ou autre et de quoi il aurait envie, au fur et à mesure qu'il diversifie son alimentation (...). » (M/833-838)

Selon Mila il s'agirait de maintenir cette forme de dialogue qui existait au niveau biologique, garder ce fil qui permettait à l'un comme à l'autre d'entendre les manifestations sensibles de chacun. Un peu comme deux membres faisant partie d'un seul être dont la conscience est réceptive à chacun tout en sachant pertinemment les distinguer (on ne se gratte pas le crâne si la démangeaison est sur le dos) et la main n'a besoin d'aucune réflexion pour savoir exactement où gratter.

Ainsi, les retours de la plupart de ces parents à ce qu'ils qualifient de « base », les premiers souvenirs de tout nouveau-né en disent long sur la priorité donnée à cette écoute, à travers le corps et son environnement aussi bien pour qui concerne l'attention aux besoins physiologiques immédiats du bébé (miction, nourriture de base) que pour la préservation, comme on l'a vu, de son intégrité à travers cette communication instaurée dès la conception à travers *yukei*.

L'environnement est perçu à l'échelle de l'enfant. L'espace, le mobilier, les objets ne sont pas traités seulement de manière matérialiste, utilitaire ; ils sont perçus comme porteurs de *kei*, ou son équivalent, un peu à la manière de ce qu'analyse Mauss concernant les objets d'échanges chez les Maoris. Et que prolonge Tsuda en suggérant à quel point ce qui concerne les objets d'échange peut se retrouver dans tout objet dans l'environnement (Tsuda, reprenant ici la thèse de Mauss sur le don, se réfère aux cadeaux échangés au Japon).

« Les objets d'échange sont chargés de *han*, qui désigne, comme le latin *spiritus*, à la fois le vent et l'âme, plus précisément, au moins dans certains cas, l'âme et le pouvoir des choses inanimées et végétales, le mot *mana* étant réservé aux hommes et aux esprits (chez les Maori). C'est dans le même rapport que les Japonais appellent le cadeau, le *kei-mochi*. La chose reçue n'est pas inerte. Elle garde quelque chose du donateur et continue à agir sur le bénéficiaire. Le *han* poursuit tout détenteur. » (Tsuda, 1982, p. 16.)

Ainsi, jouet, ustensile, habit, tout est potentiellement porteur de *kei*, pour l'enfant, et compris en tant que tel pour l'adulte. En effet, l'espace matériel que je convoque ici contextualise une autre situation de ce dialogue sensible (ou « dialogue du silence »), une forme d'échange qui se matérialise à travers des objets, tout autant porteurs de *kei* que les gestes ou mots.

De ce que j'ai pu observer (soit en me rendant à leur domicile soit lors de sortie, ou encore durant les entretiens) chaque parent soigne en quelque sorte l'ambiance du lieu de vie et s'assure de celles où il va se rendre avec l'enfant.

Cela peut évoquer l'expérience de l'analyste Jean Oury du fait de son constat dès ses débuts de l'impact des lieux et du quotidien sur la vie dans l'hôpital et « sur le plan psychothérapeutique général ». Oury avait constaté « l'importance de travailler constamment sur l'ambiance », expliquait-il lors d'un voyage d'étude au Japon (Oury, 2007, rééd. 2012, p. 47-49). Ce concept d'ambiance ou « d'entours » étant un « élargissement d'un concept psychanalytique fondamental, celui de réaction [selon lequel] suivant l'ambiance dans laquelle on se trouve, on est plus ou moins bien ». Un spécialiste japonais (le docteur Takaesu), venu étudier les dispositifs spécifiques à l'analyse institutionnelle d'Oury dans son hôpital de La Borde : avait fait justement la remarque « que c'était un lieu où il y avait du *ki* » (ibid., p. 36). Des notions de « bon » et de « mauvais *ki* » reprises par J. Oury par ailleurs.

Sans que l'on soit ici dans ces notions d'asepsie des lieux et des groupes, propres à la recherche d'Oury pour désaliéner les rapports en institution, il n'empêche que ces parents semblent avoir conscience de l'impact des lieux sur un être, quel qu'il soit, et sur un être très sensible comme le bébé qui plus est. En effet, la plupart ont expliqué le soin qu'ils apportent à la préservation de l'espace qui accueille le bébé et ses besoins plus indirects et néanmoins primordiaux (calme, rythmes observant le sien) et plus complexes (énergie à dépenser) est recherchée, et, selon les cas, attestée (même la plupart font part de cette difficulté à anticiper). Jusqu'à ses six mois, il ne sort pas,

puisque'ils attendent qu'il en exprime le désir (par le regard, des mouvements qui impriment une direction), mais même durant ses sorties, jamais il ne sera conduit au supermarché ou dans le métro ni dans des lieux trop bruyants.

C'est aussi bien sûr sa chambre où l'on n'entre pas avec un rythme ou un *kei* "inconvenant", comme l'exprime Romain (passer d'un état à un autre est difficile, voir chap. 3).

La notion d'ambiance joue donc un grand rôle. Le calme, une certaine respiration, une attention concentrée et non une dispersion, que ce soit dans les gestes ou dans le mobilier, comme le comprend une mise en scène, tout joue son rôle pour imprimer à l'espace temps une « ambiance » convenable au bébé, les mouvements dans l'espace et son agencement jouant comme la prolongation d'un *holding* « suffisamment bon » (préconisé par un Winnicott ou un Bolwby).

Cette écoute multidimensionnelle, elle se prolonge ainsi à travers le *kei* et par le *kei*, dans la mesure où selon sa nature, l'ambiance se modifie dans une fusion de sensibilité qui permet de ressentir ce que l'enfant peut percevoir et de s'ajuster du même coup à son rythme.

Tout cela participe de ce *ki* médiateur dans le dialogue du silence, l'ambiance créant avec son langage propre ce qui s'échange à travers elle, ce qu'elle médiatise, d'où ce soin accordé à la préservation de l'environnement de l'enfant.

II.2.1.2. L'art d'être dans l'instant et l'ouverture : exemples autour de la fusion

Afin de préciser ces notions de fusion de sensibilité, je reprends ici des témoignages écrits par des parents qui furent élèves de Tsuda dans les années 80 (et dont il avait publié des extraits). J'ai fait le choix de présenter ici un texte de T., mère d'Estelle et Morgane (incluses dans cette recherche) afin de montrer à quel point, d'une mère à l'autre (T. puis Morgane), se rejoignent ces mêmes notions d'exigences, de recherche, etc. (Par ailleurs, ces textes parus dans les livres de Tsuda sont les documents auxquels se réfèrent tous les parents ici interviewés. C'est donc aussi à ce titre de « source », à plus d'un titre, qu'il est mentionné.)³⁸⁰

Ainsi écrivait T., à propos de cette disponibilité totale offerte à son premier enfant (Morgane) et à elle-même, de fait, avec des hauts et des bas, tant de flottements et d'enseignements dans cette lettre publiée par Tsuda (1983, p. 47-48).

« Après le bain, son corps, son visage sont si beaux, si sereins, si droits, son regard est si intense et parfois si grave. Quand elle est perturbée, elle se ramollit, son visage perd sa quiétude, devient absent », son corps reste contracté. Mais elle change constamment. D'une seconde à l'autre, tout bascule. Il n'y a vraiment que l'instant immédiat. Elle se détend d'un coup. Soudain elle dort. Soudain elle pleure. Ses besoins sont totalement exigeants. Il ne peut y avoir d'approximation. »

Se lit ici l'observation fine, proche, dans sa justesse et sa mise à distance (même si sur d'autres critères) de celle que caractérise l'approche de Bick, où se notent des éléments tangibles, comme la contraction du corps, le regard, la peau.... Ainsi qu'une attention permanente à répondre aux besoins, observés si changeants, si difficiles à anticiper, du bébé.

T. poursuit :

« Le *yuki* prend une autre qualité. Le déplacement, l'ambiance, l'humeur, tout prend une dimension de totalité. La coucher, la soulever, la bouger en harmonie avec sa respiration, que de fois où j'échoue, où elle se contracte. Tant d'innies nuances. Respirer toujours. La moindre inattention brise l'union, se répercute. Tout s'interfère. Mon humeur, ma nervosité, ma fatigue que je retrouve en elle. J'ai compris à quel point le bébé révélait l'état de la mère. C'est incroyable. Quand elle pleure sans qu'on puisse la satisfaire, le désespoir, le désarroi. On

³⁸⁰ Citer ici ces extraits répond aussi à ce dernier critère : apporter une observation plus approfondie, dans la mesure où les personnes citées par Tsuda étaient dans la temporalité de l'écriture pour transmettre leur témoignage, et susceptibles d'avoir une attention soutenue au thème qu'elles désiraient elles-mêmes aborder, moins « perdues » que dans nos entretiens oraux et le vaste sujet exposé.

culpabilise, on surenchérit, on noue la situation au lieu de la détendre. Il est très difficile de restituer la distance, la vraie. Et c'est indispensable à tout notre équilibre. La simplicité, l'attention immédiate, se défaire des angoisses. Ne pas se laisser entraîner par l'imagination. Une situation à peine perturbée peut vite dégénérer en catastrophe et cesser tout aussi rapidement. »

Ici, comme ailleurs, dans les entretiens réalisés pour la recherche ou durant nos échanges informels, se lisent cette recherche précise dans l'observation de l'autre, le bébé, et de soi-même afin de vivre tous ces moments dans une certaine attention concentrée qui n'est pas sans rappeler ce qu'écrit Herrigel de l'exigence du tir à l'arc. Ne pas être dans la tension, et passer par la respiration pour y parvenir, une certaine distance nécessaire à l'attention, laquelle est indispensable dit-elle dans leur échange, pour qu'il reste simple et pas dévié par son imaginaire de mère dans la crispation de l'attente. Il s'agit d'une voie, au sens de Tao³⁸¹. Ramené au tir à l'arc, cela signifie qu'il « ne consiste nullement à poursuivre un résultat extérieur, avec un arc et des flèches mais (...) à réaliser quelque chose en soi-même » (Herrigel, op. cit., p. 18). L'un comme l'autre, dans ces « arts » différents, le formulent bien : cette compréhension chez T. de comment le bébé révélait l'état de la mère, et cette révélation (pour Herrigel) de la nécessité non pas de viser mais d'être allé au-delà de soi pour lâcher la flèche, permettent d'éprouver comment agir en sortant de leurs propres attentes.

On peut de nouveau faire des parallèles avec ces experts psychanalystes qui suivent la méthode d'observation d'E. Bick, laquelle préconisait bien comme règle d'observation d'être présent dans une attention flottante, en se gardant de ses projections, avec, on l'a vu, pour premier principe de faire « tabula rasa » de ses théories (op. cit., p. 93), mais aussi, comme relevé ici, en se gardant des émotions qui ne peuvent que surgir du fait de la situation et brouiller la sensation ou nuire à la relation.

Le bain est aussi l'occasion d'un grand moment de fusion sensible, quand il est « réussi ». Ainsi en témoignait Régis, toujours à l'invitation de Tsuda (1983, p. 143) :

« Quand je prends M. toute nue, je lui dis “c'est le bain de M.”³⁸² elle fait un grand sourire puis nous allons lentement jusqu'à la salle d'eau. Je lui montre le bain, l'eau et j'attends quelques secondes. Je l'allonge dans mes bras, alors elle fait de grands sourires et s'étire les pieds tendus vers l'eau. Je commence à descendre en expirant. »

On lit ici l'attention à entrer dans le rythme de l'enfant, à lui permettre d'accompagner ce qui va se vivre, en lui parlant, en marquant des temps d'arrêt et en attendant une sorte d'accord implicite par cette manifestation de sourire et de détente. On peut noter au passage l'usage de la respiration dans la relation, inspiré comme on l'a vu au chap. 1, des pratiques partagées héritées de l'aïkido et du *katsugen undo*. Entrer dans le rythme de la respiration de l'autre est un élément clé de la relation. Cela contribue à la favoriser à travers la fusion de sensibilité (comme déjà abordé plus haut).

« Quand ses pieds touchent l'eau, c'est toujours à l'expiration, à son expiration (un jour, trompée par la quantité d'eau, elle l'a touchée alors qu'elle inspirait, j'ai eu une sensation très désagréable et son visage s'est crispé). Ensuite, cela varie. Parfois, je la fais glisser tout doucement sans interruption. Parfois je mouille les pieds, attends une seconde puis baisse encore, attends, etc. Parfois je la glisse jusqu'aux fesses et attends un instant. Parfois c'est très rapide, elle m'aspire complètement, on dirait qu'elle se jette à l'eau. »

La manière dont il explicite comment, au moment où son enfant ressent une crispation, lui-même vit une sensation « désagréable », tout juste s'il ne la ressent pas avant elle, donne à lire ce qui est de l'ordre d'une manifestation de la fusion de sensibilité, vécue, recherchée avec l'enfant, et transférée des pratiques de l'aïkido et du *katsugen undo*.

³⁸¹ On peut y voir une « expérience du fond insondable de l'être (...). La découverte au plus profond de l'âme de l'essence sans fond et sans forme (ou mieux encore son identification avec elle) découler d'une méditation » (ibid.).

³⁸² On peut noter au passage cet usage partagé (comme noté plus haut) de parler au bébé.

On aura aussi l'occasion de retrouver ces moments explicités chez Zac (quand il explique comment, bébé, sa fille Oyona se tourne dans ses bras, avant le bain, par exemple) et chez Romain (par rapport à la température de l'eau).

II.2.1.3. Une fusion transposée de l'aïkido et du "Mouvement", modalités autoformatrices

Durant mon entretien (le second) avec Carlo peut s'entendre ce transfert en quelque sorte de ce qui est perçu, éprouvé, dans les pratiques d'aïkido et de *katsugen undo* et ce qui se vit au quotidien avec l'enfant dans ce dialogue. Une forme de dialogue que Carlo qualifie de « vrai rapport » dans une relation au-delà du verbal qui accompagne l'enfant dans une compréhension des choses non théoriques : « c'est au-delà des paroles et au-delà des explications... Des pourquoi il faut le faire, pourquoi il ne faut pas le faire, il y a quelque chose de plus profond qui crée ce lien ».

Un mode de relation qui va être « difficile à définir », explique-t-il. Tout en donnant ce qui semble constituer cette forme de relation, il cherche à nuancer en permanence son propos. Ainsi, par exemple, il ne s'agirait pas de raisonner l'enfant, et pour autant cela importerait de le faire. Ainsi, les axes sur lesquels ce « dialogue » se manifeste vont apparaître à mesure que je le questionne à ce sujet.

« C'est important aussi de lui expliquer des choses, (...) pourquoi on fait... Mais tout, les paroles aussi, quand je les dis, avant il y a ce (*il inspire*³⁸³), il faut qu'il y ait ce lien entre les deux, sinon, les paroles n'arrivent pas. (...) Il te dit « oui », qu'il a compris mais en fait [*ce n'est pas le cas*]. (...) Ce type de lien va au-delà des paroles et du coup ça aide aussi durant le dialogue proprement dit mais ce n'est pas facile... Ça dépend de l'état d'âme, ça dépend de tant de choses, du stress, de la fatigue... Mais je vois que (...) je réussis un peu à créer avec lui ce dialogue d'avant le dialogue. » (2d entretien)

Ce « dialogue d'avant le dialogue » rappelle ce qui a pu naître des échanges prénataux, à travers *yuki*. Mais ce n'est pas que cela. Quand je lui demande s'il peut évoquer un moment, concret, il rappelle à quel point « des moments il y en a une infinité. Dans la journée... » Car c'est bien au quotidien à chaque instant que ça se joue. Son « aspiration » étant, dit-il, « de lui faire goûter à la vie, dans ce moment, quel que soit ce qu'il fait, que ce soit plaisant, ça c'est l'aspiration maximale ». Un quotidien que Carlo voudrait que son fils envisage avec plaisir :

« De là à la réalité, il y a une grande différence... Donc dans n'importe quelle chose, faire le ménage, se laver les dents, même les choses qui peuvent sembler (...) ennuyeuses (...), qui me déplaisent (...) réussir à la rendre pour lui plaisante. » (Second entretien)

Cela suppose une certaine modalité de rapport qu'il rapproche de sa pratique au dojo, et la relation qu'il cherche à atteindre avec le partenaire d'aïkido.

« Un peu comme à l'aïkido ; le fait d'aller au-delà de "action-réaction", et donc de trouver la fusion, entre les deux personnes. Ce qui est difficile, quoi qu'il en soit. Et si on arrive à aller au-delà de cette action-réaction – s'il dit quelque chose et que je réagis, je lui dis "non, on ne fait pas comme ça", ou je lui crie dessus (...), ça ne fonctionne pas, lui n'apprend pas, il n'en sort pas éduqué. » (*Second entretien*.)

On retrouve cette dialectique action-réaction-crédation par la fusion de sensibilité (abordée dans la présentation en partie I). La relation, le dialogue peut avoir lieu à condition de n'être ni dans la réaction, passive ou active, peu importe, mais dans une écoute de soi-même et de l'autre susceptible de créer ce qui fera sens et pour l'un et pour l'autre, dans un mouvement mutuel, et/ou de l'accompagner, selon. Sinon ce n'est que plaquer son propre point de vue, sans écoute et accueil de l'autre. L'éducation telle qu'il la conçoit passerait par la fusion de sensibilité. Seule relation, explique-t-il, susceptible d'être dans la simplicité, sans « barrière ». C'est une tout autre manière d'envisager l'humain.

« Pratiquement... C'est aussi une façon de voir la personne différente. Voir l'être humain, que ce soit mon fils, que ce soit quiconque, pas comme on y est habitués, c'est-à-dire souvent comme un adversaire, un étranger, qui

³⁸³ Son inspiration mime en quelque sorte ce qui s'opère durant l'aïkido, comment on inspire avec le partenaire.

envahit ta sphère. Ça peut être vu comme un type d'accueil. (...) Avec Francesco il s'agit de ça. Ça ne veut pas dire que c'est toujours comme ça, hein ! (...) Je me rends compte que quand se crée ce type de lien, d'âme à âme, je ne sais comment dire, quand j'enlève les barrières, parce que avec lui il y a des barrières, quand j'arrive à enlever les barrières, que je me mets en contact avec son âme, (...) tout devient beaucoup plus simple. »

Cette recherche dépasse le cadre étroit qui supposerait qu'un adulte enseigne à un enfant quoi faire. Carlo ne sépare pas l'éducation de son enfant d'une vie globale et de sa propre quête. On observera une posture identique à celle de Carlo (avec des nuances, bien sûr) chez les autres parents témoins ici, à savoir une posture qui s'inspire de leur recherche personnelle, existentielle sur les tatamis. C'est l'humain en général, l'enfant étant un autre à part entière tel qu'il le formule ici, une autre personne, cet « autre qui gratte » (Ardoïno) qu'il s'agit de rencontrer, dans une ouverture que Carlo découvre peu à peu et par la pratique et par sa relation avec son fils. Cette posture explicitée dans sa direction, il lui est difficile de trouver un exemple parmi l'océan de moments où ça se rencontre. Il optera finalement pour l'épisode de la tortue.

« Francesco maintenant qu'il a la tortue, ça lui vient d'avoir envie de la toucher ; en fait elle sort sa petite tête et lui avec son doigt, tic, il la remet dedans. Je cherche à lui faire comprendre que ça la dérange cette pauvre tortue. (...) Le lui faire comprendre seulement avec les paroles selon moi ça ne fonctionne pas. Il faut un contact différent. Certaines fois de manière, dans un certain sens dure. Si c'est vrai, pas faux, pas sévère extérieurement, une espèce de présence qui vient de l'intérieur et qui le touche, qui l'enveloppe parfois, quasi seulement avec la présente forte, il s'arrête, me suit. Mais ça, ça va au-delà de toutes les paroles. (...) Ça peut être d'une manière très douce, très joyeuse, certaines fois c'est sévère. »

Durant cet exposé, Carlo décrivait une sorte de mouvement circulaire, comme s'il se représentait à l'intérieur de ce cercle, centré, en somme, dans sa sphère. Il me confirmera ce qui se visualisait dans sa gestuelle. Et tentera d'approfondir les liens qu'il faisait entre ses pratiques – il considère les deux complémentaires sur cette voie – et ses interactions avec Francesco, à quel point il y avait en quelque sorte transposition. Dans la mesure où ce qui l'éduque, lui, ce sont ces pratiques qu'il envisage comme une formation tout au long de sa vie et un apprentissage permanent de sa capacité à prendre sa place et à accorder une place à l'autre, à envisager le vivre non plus comme une compétition mais comme un espace d'échanges nourrissants, dans le plaisir (pendant de la confiance, autre notion en filigrane dans la plupart des témoignages).

« Je crois que c'est quand même par la pratique, la continuité, le fait de continuer à pratiquer, lentement, que, malgré toutes les difficultés, ressort cette capacité. [*C'est*] nécessaire pour faire fondre les nœuds, pour faire circuler ce que nous appelons *ki*. Pour faire circuler ce que nous appelons la vie (...). L'aïkido est une espèce d'éducation. Une vérification peut-être, je ne sais pas, (...) de tout ce que je te disais. Parce que de toutes façons quand tu pratiques avec quelqu'un, lui, quoi qu'il en soit, c'est un attaquant, c'est-à-dire, quoi qu'il en soit, il te "dérange", je ne sais comment dire. Donc, à chaque fois, c'est une vérification pour voir si tu réagis (...) seul ou si tu restaures, ou si tu réussis à communiquer d'une autre façon, à voir l'autre personne d'une autre façon, en somme, à dialoguer, moi je dirais, à dialoguer avec plaisir. (...) Au fond, il y a, quand même un plaisir, du contact, de la fusion, (...) et pas la peur d'être agressé, tu comprends, je le vois un peu comme une vérification et une éducation. Tout est lié. »

Et cela passe par un changement de posture, une capacité d'ouverture que lui, qui se voit "voûté", éprouve à tous les niveaux (sauf, remarque-t-il, sur le lieu de travail).

« C'est tout un ensemble, ce n'est pas seulement question de posture, c'est l'ouverture (...). Quand on s'ouvre la posture change. Je respire autrement. Et je crois que c'est le *katsugen undo* qui te permet de découvrir ou de redécouvrir la respiration, le fait d'allonger le bras [*il s'étire en expirant*], et sentir la tension qui [*te renferme*]. Je me détends... C'est durant le mouvement que peut-être tu y arrives. [*Mais*] au bureau, c'est le contraire. (...) C'est mon vrai « *koan* » (...) : malgré les années de pratique (*katsugen undo*, aikido), je n'ai pas réussi à apporter quelque chose de bon dans mon travail. (...) C'est le contraire, le travail influence de manière négative tout le reste. »

L'aïkido, entre autres, permettrait de changer dans ses relations sociales en général, et dans son rapport à la vie, perçue dans sa dimension de simplicité, et de plaisir.

Une dimension autoformatrice des arts martiaux qu'avait perçue J. Ardoïno (Campini, 2011) quand lui-même pratiquait le judo³⁸⁴. Comme si ce genre de pratique, en permettant de s'incarner, et en « jouant », par une forme de jeu de rôle, une situation de conflit virtuelle, permettait de trouver une posture centrée et d'incorporer une forme de réponse à l'autre qui dépasse la réaction et s'accorde dans la justesse de la relation qui se transforme et transforme les partenaires, ici, en l'occurrence, parents et enfants.

II.2.1.4. La fusion de sensibilité, une forme d'empathie (au regard des neurosciences) ?

L'enfant qui naît sans connaître les situations, pour lequel les raisons « raisonnables » sont de peu d'aide puisqu'il n'a pas une expérience antérieure qui puisse le guider, ne peut que chercher à entrer en empathie avec ce monde pour le lire, et utiliser aussi ces capacités mimétiques. C'est du moins ce que les récents travaux en neurosciences ont permis d'éclairer, ce caractère inné d'un processus qualifié d'empathie³⁸⁵, la capacité dès les premiers mois de percevoir l'autre par la simulation en interne de son action, via les neurones miroirs, une forme de résonance mimique qui ferait de la perception, selon Berthoz, une « simulation interne de l'action » (*in* Simon, 2009).

On sait grâce aux travaux précurseurs du psychologue E. Hess par exemple, sur les pupilles, mais surtout par les derniers développements issus des neurosciences, à quel point tout peut faire sens : la taille des pupilles qui change, pas seulement selon l'intensité de la lumière mais aussi selon les émotions (d'où la compréhension par un marchand ou un magicien, formé à cette lecture, de nos intentions non consciencées, ou tout du moins non verbalisées), l'odorat, le toucher, la distance entre les personnes, sont tout autant d'indices qui forment nos langages auxquels le bébé est sensible.

Les récentes recherches sur le développement du bébé tendent à valider le fait que c'est notre toucher³⁸⁶, plus que la parole, le regard ou l'ouïe, notre sens le plus fin. Cette finesse du toucher serait en relation directe avec l'intelligence. Le toucher est le premier sens de l'embryon, à cinq semaines au niveau des lèvres et du nez puis cette sensibilité tactile s'étend jusqu'à l'ensemble du corps à la 12^e semaine.

Ici les actes de ces parents dans la relation à leur enfant – qu'ils soient des paroles, des mouvements, des silences, etc. –, sont compris comme porteurs des intentions, du *kei* de celui qui les manifeste et de l'environnement. C'est cette écoute subtile que le bébé connaît et auquel il permet à chacun de se recontacter, comme en font état plusieurs parents. C'est dans cette recherche qu'ils se retrouvent. Comme s'ils cherchaient intuitivement à répondre en miroir à ce que le bébé explore dans cette forme d'empathie présente dès le plus jeune âge (mais semble oubliée).

Car de leur côté les parents témoignent être sensibles à cette « fusion », voire la rechercher, à condition qu'elle ne soit pas « confusion », une fusion que j'associerais à ce concept d'empathie tel que défini par Rogers :

« Être empathique, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du "comme si". » (*in* Berthoz & Jorland, 2004, p. 59)

³⁸⁴ Il avait observé, pour illustrer ses dires, que par exemple, un jeune qui bégayait, avait perdu son bégaiement après seulement un an de pratique du judo.

³⁸⁵ Selon ces travaux, axés sur l'empathie et les neurones miroirs, dès bébé on se reconnaît comme membre d'une même espèce, on réagit aux signaux des autres.

³⁸⁶ « L'expérience du toucher est essentielle au développement cognitif tout entier » (De Koninck, 2004, p. 25). Le philosophe fait référence aux ouvrages centrés sur cette question tels *Comment pensent les bébés* de A. Gopnik *et al.* (trad. 2005), ou *Early intelligence* de Lise Eliot (2001).

On sait ce concept « nomade » – « Il existe presque autant de définitions du concept d'empathie que d'auteurs », constate Decety (*in ibid.*, p. 57)³⁸⁷ –, certains écrits attribuant qui à la sympathie ce que d'autres attribuent à l'empathie, ou postulant deux empathies, l'une cognitive, l'autre affective. Sous quelle « étiquette » vais-je ici utiliser ce « mot valise » (Simon, 2009, p. 28-31) semblait un détour obligé ici ; et si c'est dans le courant humaniste et les hypothèses de Rogers que je puise au mieux sa définition, c'est bien dans la mesure où c'est celui qui traduit au plus près le phénomène se jouant dans cette forme de relation, selon ce que j'ai pu comprendre et analyser de la forme d'échange privilégiée par ces parents. Même si elle ne se résume pas seulement à l'empathie, elle permet d'explicitier en partie le vécu phénoménologique des parents impliqués ici.

Cela va se traduire par des manifestations proches de ce que l'on pourrait qualifier d'osmose dans la mesure où un phénomène peut soudain ne plus être perçu comme d'ordinaire mais de manière beaucoup plus aigüe, ou plus subtile ; à la manière semble-t-il que le perçoit l'enfant. C'est ce que décrivent certains de manière explicite, comme un phénomène courant qui se répète. Ainsi en est-il pour Mila qui, en faisant la vaisselle avec son bébé (certainement suspendue par une écharpe), va soudain percevoir le son des bulles de savon, ou, à d'autres moments, être attentive à un tic-tac, ou à une mélodie :

« Je me souviens aussi (...), quand elle était toute petite, [du] premier moment où... Par exemple à un moment donné je l'avais dans les bras et puis j'entendais des crépitements de bulles de savon dans l'eau de la vaisselle (...), je l'entendais vachement fort alors que (...) en temps normal, je le remarque à peine, et là, avec elle, dans les bras, qui découvrait ça, qui entendait ça pour la première fois, ça me paraissait un bruit extraordinaire, enfin (*elle rit*)... ou le tic tac d'une horloge, (...) et ça, c'est un peu des moments de communication non verbale parce qu'elle me disait pas "maintenant j'entends telle chose", quoi, enfin, elle disait encore rien mais ça je le sentais... Ou en écoutant une pièce de musique d'un seul coup j'entendais tel ou tel élément, très particulièrement alors qu'avant (...) c'était pas tellement cette chose-là qui ressortait pour moi (...). » (M/841)

Ces moments de conscientisation du phénomène de fusion semblent perceptibles à la plupart, même si parmi les témoignages seuls Mila, Romain, Zac en parlent explicitement. Leurs descriptions témoignent de phénomènes de changements mêmes de leurs perceptions, la plupart du temps cela se traduit par une sensation d'amplification du phénomène perçu, sans anticipation quelconque, de manière spontanée, indépendante de la volonté, qui surprend. En même temps que ce phénomène informe sur l'autre, ses perceptions, désirs, etc. (on en revient au lien que faisait Mila, ce fil qui dialogue encore après la grossesse, durant laquelle étaient perçues diverses manifestations de l'embryon, d'où les envies et autres modifications).

La pratique du *katsugen undo* favorise cette capacité d'être en phase avec l'autre tout en vidant son esprit de toute intention à son égard, en restant ainsi à l'écoute de soi, de son for intérieur, en tentant de faire le vide et en évitant les projections. Un accord, certes, mais sans pour autant d'identité, sans confusion avec un autre que l'on pourrait croire identique (ce à quoi nous renverrait l'osmose) mais bien dans une rencontre³⁸⁸. Aussi ces parents transfèrent-ils dans leur relation à l'enfant cette attitude de présence totale, attentive et en même temps détachée. C'est tout du moins la direction qu'ils cherchent à favoriser dans leur relation. Cela les rapproche de ce que semblent

³⁸⁷ Decety semble pouvoir réconcilier tout le monde, tous se retrouvant, selon lui, sur une idée : « l'empathie conjugue une réponse affective envers autrui impliquant parfois mais pas toujours un partage de son état émotionnel, et une capacité cognitive de prendre la perspective subjective de l'autre personne ». Cf. Decety J. (2002), « Naturaliser l'empathie » in *L'Encéphale*, Paris, vol 28- n° 1, pp 9-20 (In Simon, 2009, p. 28-31).

³⁸⁸ Sur un autre registre et pour autant dans le même sens, surtout qu'ici le linguiste F. François reprend le terme « d'accord » chez Stern, se lit cette notion de différenciation sur le fait que « l'accord n'implique pas l'identité » : « Deux personnes qui rient d'une même plaisanterie ne la ressentent pas forcément de la même façon, peuvent expliciter des champs associatifs différents. Et, inversement, pour qu'il y ait conflit entre nous, est-ce que cela n'implique pas au moins un certain accord sur l'objet du conflit (conflit qu'un mouvement postérieur pourra nous présenter comme "malentendu") » (F. François, 2014, p. 17-26.)

vivre les praticiens de la somatopsychopédagogie comme la recherche de J. Humpich l'explicite, dans cet « accordage » qui donne le “la”, en quelque sorte :

« L'accordage somato-psychique se présente comme une des clés possibles pour réguler certaines émotions et ressentiments avant qu'ils aient commencé leur distorsion de la réalité et du vécu de celle-ci. » (Humpich, *in* Alhadeff *et al.*, 2011, p. 129-130)

En effet il semble qu'à force d'entrer dans une écoute du corps sur différents plans, la capacité pour ces parents de se mettre à distance de leurs affects s'est aiguisée et ce, depuis un certain temps, puisque la plupart pratiquent depuis plusieurs années (cf. tableau). Ainsi peuvent-ils plus aisément mettre à distance ce qu'ils observent chez leur enfant.

Un dialogue qui peut se poursuivre ainsi tout au long de la vie, ce que constate Caterina (lors du second entretien), une sensation d'ailleurs que ses filles valident. Caterina, comme les autres, voit ce dialogue favorisé s'il s'est en quelque sorte « ancré » dès les premiers instants : « s'il y a un dialogue avec eux qui commence depuis qu'ils sont bébés, ça aide, sûrement ». Dans la mesure où s'y déploie déjà une connaissance de l'autre bien au-delà du physiologique :

« Ce n'est pas seulement physique, c'est observer aussi comment se comporte ton enfant, même bébé – il y a des bébés qui face à une situation réagissent d'une certaine façon, et d'autres d'une autre ; comment ils se comportent en marchant, en bougeant, dans leurs rapports avec les autres... » (*Second entretien.*)

Cette relation qui se cultive au berceau (et bien avant) permet de sentir l'autre, par ce dialogue, cette forme d'empathie, qui s'opère mutuellement, et conjointement (l'enfant et les parents grandissant concurremment) ; un autre ressenti, pressenti, au-delà de son masque social, dans ce qu'il est dans les profondeurs, explique Caterina :

« Ce sont des choses que tu vois, en grandissant en même temps que tes enfants, et puis aussi que tu sens ; [*tu sens*] ce que sont leurs réactions, leurs besoins, leurs inquiétudes parfois. Les miennes sont adolescentes, et ça arrive si tu as... disons de l'empathie, pour les personnes qui ne connaissent pas *yuki* ; il y a quelque chose qui nous lie d'une certaine façon à un niveau souterrain. (...) D'ailleurs mes filles (...) m'ont dit : “maman, je sais que toi tu me sens mais... moi aussi je te sens”, c'est réciproque. (...) Ce n'est pas facile selon moi, (...) mais si tu es honnête, même les erreurs sont comprises par le petit enfant. Sinon, tu dérives et [*perds*] quelque chose [*dans*] le rapport de confiance... »

On retrouve là cette notion de réciprocité que porte ce dialogue sensible, qualifié, justement, d'empathique par Caterina pour traduire ce ressenti, cet implicite qui peut s'entendre, s'observer... Peut-on parler de lien presque complice, dans cette forme de connaissance et de respect de l'autre quel que soit ce qu'il manifeste parce qu'il est entendu dans ce qui le meut, « souterrainement », au niveau même de son for intérieur ? Carlo parle lui de l'âme ; d'une recherche d'un dialogue « d'âme à âme » non seulement avec son enfant mais avec toute personne. Au-delà de l'intelligence émotionnelle, une intelligence sensible, pour ne pas dire spirituelle.

II.2.1.6. Limites de la fusion de sensibilité ; projections et sympathie que régulerait la congruence

Quelle que soit l'attention fournie, ou désirée, la fusion, l'accès à ce qui dépasse la perception ou ce à quoi l'un ou l'autre est aveugle ne peut être compris qu'après-coup comme tel. Ainsi en est-il pour Gaëlle qui explique sa réaction pour le sevrage :

« 24h sur 24. J'étais branchée. (...) l'enjeu c'était quand même de l'écouter, quoi. Après, y a des choses qu'on ne voit pas, qu'on ne comprend pas. Même pour le sevrage (...) la fin de l'allaitement » (G/34-37).

Elle explore ainsi ses limites par rapport à ce qui lui semble important pour l'enfant dans sa difficulté à comprendre immédiatement le langage éprouvé et dans son besoin. C'est illustré par deux exemples, celui du sevrage et celui du bain.

La « fusion » serait et une aide et une limite dans la relation. Elle n'écouterait pas du fait qu'il y aurait un enjeu autre, qui lui échappe, lié à sa présence « totale » près de l'enfant. Que seul l'autre, son compagnon, un ancien, ou Régis, peut aider à distancier.

« (...) cette idée d'écouter l'enfant, pour arrêter l'allaitement, elle avait déjà découvert plein de goûts, de saveurs, le lait c'est plus très intéressant au bout d'un moment, (...) clairement, elle avait plaisir³⁸⁹ à manger plein de choses. Et puis un jour elle m'a mordu le sein et puis (...) j'ai pas eu le réflexe de me dire "elle n'en veut plus". (...) C'est pour ça que je dis que des fois on a du mal à écouter. Je sais pas ce qui était en jeu là. Mais peut-être tout simplement l'habitude. Le fait que... c'est un rapport, je sais pas, total. J'ai du mal à me dire "ça y est là, il faut que tu l'écoutes !" (*elle rit*). Bon. J'ai été un petit peu aidée aussi autour de moi ; mon compagnon, Régis — "Qu'est-ce que tu fous ?" (*elle le mime en prenant un ton exclamatif et elle rit*), "Tu l'écoutes !" (*elle rit*). Et (...) je regrette pas parce que c'est vrai que ça s'est bien passé et je pense que c'était un message... (...) » (G/40-50)

Bien sûr, cet autre pourrait se tromper. Sa réaction est validée ici dans la mesure où, de fait, sa mère ne créant plus un dispositif jouant sur le désir potentiel de son enfant, le bébé a cessé ses tétées déjà espacées et vécu un sevrage harmonieux. Ce que ses propos positifs « ça s'est bien passé » et l'allusion à un message non verbal émanant du bébé (la morsure) laissent à entendre. Là, Gaëlle a pu prendre conscience de ses projections, lesquelles ne dépendent pas finalement du temps passé auprès d'une personne mais de l'enjeu en présence, en l'occurrence ce phénomène lié à une difficulté dans l'accompagnement du sevrage n'est pas spécifique à cette forme de présence à l'enfant mais à l'histoire personnelle de chacun et à ce que les affects mobilisent. En revanche, réussir à se remettre en question pour le bébé et attribuer à son geste une signification traduisible par son nouveau besoin relève d'une écoute distanciée, que la triangulation avec le compagnon favorise.

Sur un autre registre, selon les enjeux, ou les tempéraments, ou les moments, certains peuvent se sentir comme piégés parfois par cette fusion-confusion, dans la mesure où ils perçoivent, leur semble-t-il, ce que perçoit l'enfant. Comme le commentent, sur des plans différents, Romain ou Mila.

Ainsi en est-il du phénomène que relate Romain concernant le bain (on le reverra au chap. 3). Romain explique qu'il ressent la température du bain chaud non pas comme avant, selon ses propres critères, mais selon ceux de son enfant, par exemple. Et il plaisante sur cette faculté en donnant comme limite le fait qu'il risque de souffrir si jamais l'enfant se fait mal. Même s'il ironise, cela posera la question de la distance, entre cette manifestation de l'unité que suppose la fusion de sensibilité, chacun étant pris dans une sphère commune à la relation, et la prise en compte de la séparation des sphères de chacun.

Dans un même registre, Mila, également, confie se sentir « submergée » (M/649) quand, à force de chercher à comprendre l'enfant, il lui semble se perdre et ne joue plus du coup, lui semble-t-il, le repère salutaire que nécessite ce jeune être en développement.

« Oui, ça m'a frappé, récemment, quand on a parlé (...) des enfants qui viennent au dojo (...) ; S. parlait du fait que l'enfant a besoin de la compréhension de ses parents, (...) de se sentir toujours compris, et ça me paraissait (...) fondamental. (*Pour chacun*) d'entre nous, en entendant ça, ça nous évoque des choses (...). Pour moi, par exemple, (...) à force de vouloir entendre ce qu'il se passe pour elle (...), je finis par être submergée par ça et plus arriver à réagir pour lui permettre de passer à autre chose ... Et du coup ça devient plus de la compréhension, mais une sorte de... J'ai plus le terme, ça me reviendra.

— CC : dans une telle empathie que...

— M : oui, et du coup (...) ça devient faux. (...) Enfin, je me perds là-dedans, quoi. (...) Je pense que ça peut lui manquer, à certains moments, de me sentir sûre de moi. Même si c'est pas qu'elle doive en permanence (...) avoir l'illusion que je maîtrise tout (*nous sourions*), enfin, c'est pas ça, évidemment, mais c'est qu'elle a quand même besoin de me sentir tranquille intérieurement, et sûre, dans quelque chose où je l'accompagne... Je suis avec elle, elle a besoin de pouvoir s'appuyer sur moi (...) » (M/629-652 et 652-665)

³⁸⁹ On lit au passage comme la notion de plaisir fait partie des critères d'évaluation de l'état de l'enfant.

Dans ces moments où les uns et les autres peuvent se sentir « submergés » par ce qui devient plutôt de l'ordre de la sympathie, confusion de perception entre ce que l'autre suscite ou ressent et son propre ressenti, chacun tente de retrouver son quant à soi, de se recentrer pour que l'enfant sente le soutien de l'adulte autre et référent. Conscients des conséquences que cela susciterait (que son enfant ne sente plus de quoi « s'appuyer » sur elle, évoque Mila), ils semblent, selon leurs commentaires, conserver la capacité de s'observer, comme en position « meta » et de chercher une posture en congruence avec ce qu'ils sont.

J'utilise sciemment congruence dans la mesure où, comme le remarque Mila, il ne s'agit pas de « contrôle » pour faire « comme il faut » mais de se retrouver soi, dans son authenticité, afin de retrouver une relation juste, ainsi que pouvait le définir Carl Rogers :

« Lorsque ce que j'expérimente objectivement se trouve au même moment présent dans ma conscience, et que ce qui est présent dans ma conscience l'est aussi dans ma communication, alors chacun de ces trois niveaux est en adéquation avec les autres, leur est congruent. En de tels moments, je me sens intégré, ou entier, je ne fais qu'une seule pièce. La plupart du temps, bien entendu, moi-même comme tout un chacun, je manifeste un certain degré d'incongruence. J'ai néanmoins appris que l'adéquation au réel, ou l'authenticité, ou la congruence – peu importe quel terme vous souhaitez employer – est indispensable à une bonne communication, à une bonne relation. » (Rogers, 1972, rééd. 1999, p. 224)

Une congruence qui viendrait au secours de la « contagion émotionnelle » potentiellement présente dans la fusion. Ainsi, dans ce phénomène de fusion de sensibilité, tel qu'il est éprouvé ici, semble être vécu tout à la fois risque et évitement du phénomène de « contagion émotionnelle », lequel se manifeste dans le fait de « partager l'émotion d'autrui sans distinction entre soi et l'autre et sans régulation émotionnelle », note Jean Decety (2005, p. 18). D'autant qu'il a été observé comme cette contagion « peut prendre la forme d'une identification complète avec autrui et produire une détresse émotionnelle. Cette réaction affective égocentrée peut même inhiber l'empathie » (pour éviter la douleur de l'autre, on le fuit ou l'agresse, par exemple). Ce qui n'est pas le cas de ces deux exemples présentés, qui seraient presque inverses.

En effet, dans ce qui se joue sur cette frontière très fine entre empathie et sympathie, se pose la question de savoir jusqu'où éprouver ce que l'autre vit, ressent, pour mieux être à son écoute, et en être privé du fait même de sa propre réaction, quand la sympathie l'emporte sur l'empathie. Mais dans cette permanence de la relation, à chaque fois, la frontière semble se distendre et permettre encore plus d'empathie, dans la mesure où elle prédispose, comme l'observait Carl Rogers, à une meilleure connaissance de soi. Par cette connaissance la peur de perdre le contrôle et les réactions en chaîne qui en découleraient pour retrouver la maîtrise s'atténue et laisse place, le plus souvent, à une adaptation, et une écoute plus en profondeur des besoins de chacun (adulte et enfant), avec pour modèle dans cette fusion de sensibilité cet enfant pour lequel cela se fait naturellement.

Ainsi l'empathie peut devenir, comme l'observaient Golse et Simas, un véritable outil de recherche pour ces parents entrés dans un mode compréhensif, herméneutique et non analytique de leurs réalités quotidiennes ; l'empathie et/ou la fusion de sensibilité devenant une posture médiatisant informations et relations par une meilleure (re)connaissance de l'autre : « la notion d'empathie ne réfère pas seulement à l'attitude empathique. (...) Elle renvoie aussi à un mode de connaissance des affects d'autrui fondé sur la capacité d'une personne à se mettre à la place de l'autre », expliquaient Golse et Simas³⁹⁰. Avec une considération de la personne dans son contexte et non coupée et d'elle et du monde : « L'accent mis sur la relation, plutôt que sur l'interprétation, implique en effet que l'on porte une attention soutenue au contexte dans lequel se construit cette

³⁹⁰ « Ainsi, l'empathie – ou, à tout le moins, la connaissance de l'objet par l'identification à ses sentiments et à son expérience vécue – a parfois servi au courant herméneutique d'instrument critique pour remettre en question la métapsychologie et son caractère mécaniste (Home H.J., 1966). » (Golse & Simas, 2007, p. 59-64.)

relation » (Golse & Simas, 2007, p. 59-64). En même temps que cette notion d'empathie telle qu'elle s'observe ici serait peut-être plus proche, par sa recherche non dualiste, non réifiante, de cette forme plus active de la notion d'« empathisation » adoptée par le socio-constructivisme herméneutique :

« Schafer était d'avis que, pour éviter de perpétuer en psychanalyse un dualisme sujet/objet potentiellement naïf, il valait mieux abandonner la notion d'empathie, dont les composantes cognitivistes accentuaient un tel dualisme, et lui préférer la notion plus active d'empathisation (*empathising*), en tant que composante de l'attitude analytique » (Golse & Simas, *ibid.*).

Mais vu son caractère très spécialisé et plutôt réservé à la psychanalyse, l'usage de ce terme serait ici inadapté. Il vient cependant éclairer une traduction possible de « fusion de sensibilité ».

Il en serait de même de la notion de « tact », chez Ferenczi, dont les ressemblances avec la fusion par ces notions de « diapason » (l'analyste se met au diapason de son patient, expliquait Ferenczi) ou encore de « résonance »³⁹¹ restent cependant aujourd'hui trop cantonnées à la sphère thérapeutique pour en conserver l'usage ici. Les citer permet cependant de donner à ce phénomène situé ici toute sa dimension. En effet, il y a bien un parallèle dans cette position « méta », cette mise à distance des émotions personnelles que parents ou psychothérapeutes recherchent pour être au mieux à l'écoute de l'autre, le thérapeute pouvant être assimilé à un « bon parent » (mais les parents, encore une fois, désirent prendre soin, sans soigner).

Ainsi on a pu trouver à travers diverses situations relatées par ces parents ou observées un éventail de moments de dialogues sensibles. On a vu, à travers cette dimension de la respiration et de la sensation inhérentes au ki, dans cette sensibilité réactivée au quotidien avec l'enfant, comment se travaille et se noue ce dialogue sensible que ces parents, qui y avaient été initiés par leurs pratiques au dojo, éprouvent et (re)découvrent avec l'enfant. Dans cette forme d'écoute holistique qui favorise empathie et congruence, la fusion de sensibilité peut être perçue comme un processus « d'empathisation », intermédiaire privilégié de la relation.

II.2.2. Éprouver un langage de signes, visibles ou non, modulable et réciproque

La notion de « langages » corporels à traduire, à travers diverses manifestations du petit (regards, pressions des jambes, soupirs, cris, toute forme d'expression) est aussi une notion qui traverse les témoignages. A laquelle s'ajoute celle de ne pas prendre un acte seulement pour ce qu'il semble être au premier plan, au premier degré, mais pour ce qu'il révèle éventuellement du besoin (nutritif, affectif, etc.). Ecoute qui serait un peu le pendant de l'anticipation (jugée très importante) dans la mesure où elle permet (ou non), en comprendre les besoins³⁹² de les anticiper. Mais la prise de conscience peut arriver aussi très souvent « après-coup », après une erreur, une difficulté, une

³⁹¹ « Il s'agit de l'effet, de l'écho dans l'esprit et dans le cœur de l'analyste et de l'analysé (en analyse, nous dirons dans leur préconscient et leur inconscient) de leurs silences, de leurs propos et de l'ensemble de leurs expressions respectives. Je n'en veux pour preuve que les travaux de phénoménologie poétique à l'orée de l'œuvre de N. Abraham, avec une étude de la conscience rythmisante, clôturée par un travail (...). Dans la cure, chaque séance est écoutée comme un poème. » Nachin C. (2001), « Du tact chez Ferenczi à la résonance chez Nicolas Abraham », *Topique* 3, n° 76, p. 87-92.

³⁹² Les parents font référence la plupart du temps aux besoins, de manière explicite, moins aux désirs, ou aux manifestations de sentiments. C'est que ce terme « besoin » semble ici utilisé de manière générique. Le désir est inclus à ces besoins : leur volonté d'apporter à l'enfant un terrain satisfaisant sous-entend celle de créer un espace où il peut justement manifester ses désirs et les mettre en acte, capacité jugée par ces parents comme un besoin primordial.

crise. En même temps que cette écoute est réciproque, elle est dialogue, dans la mesure où parallèlement l'enfant manifeste de quoi être compris.

II.2.2.1. Un « vocabulaire » partagé entre improvisation et accordage

Sans que tous mentionnent ce cas, mais c'est observable auprès d'eux, la plupart décryptent où le bébé désire se diriger par différents gestes identifiés chez lui selon le moment, l'âge. Ce sont des signaux corporels, indications du regard, ou par torsion, pression du corps. Quand le bébé est dans les bras, le parent suit la direction qu'il indique vouloir prendre.

Selon le parent ou le contexte, l'enfant reste le temps qu'il désire auprès du jeu ou de l'objet de son choix. Dans le cas présent de Gaele, Louise veut jouer avec un plastique. Gaele indiquera (G/230) « on ne pouvait plus l'en décrocher », sous-entendu qu'ils tentent de lui faire cesser son jeu à un moment donné, mais la maintiennent dans leurs bras contre ce plastique suspendu. Jusqu'à ce qu'elle exprime un autre désir, éventuellement, entendu de nouveau à travers cette observation et sensation du langage non verbal.

« (...) Ecouter l'enfant ça veut dire quand il est petit comme ça, qu'il bouge pas, (...) s'il tourne la tête tu sens tout de suite l'envie d'aller quelque part, elle te le dit, en tout cas quand elle est dans tes bras, y a une direction qui l'indique, soit les yeux, après deux mois c'est la tête, après ils tournent le corps et donc là, elle avait peut-être deux, trois mois, en tout cas c'était clair qu'elle nous baladait (*elle rit*)... » (G/223-228)

On pense aussi à ce que signalait Zac sur la façon de sa fille de se retourner pour prendre le bain, et comment il facilite le mouvement pour qu'elle entre dans l'eau de la façon dont elle semble le désirer, si l'on en croit ce qui est manifesté par le seul langage corporel.

« Quand elle était toute petite, elle rentrait [*dans le bain*] dans nos bras, donc on l'accompagnait – ça c'est tout un truc de faire rentrer un bébé dans le bain, de la bonne façon, au bon moment, par rapport à sa respiration et tout ça, pour le coup c'est vraiment une recherche de fusion avec l'enfant, c'est ça qui est le plus difficile, et en même temps le plus intéressant et c'est assez marrant parce que du coup le bébé il guide vraiment suivant... (...) Au début on la faisait rentrer un peu sur le dos, un peu assise, (...) un peu les jambes, les hanches et ensuite, petit à petit, le haut du dos et elle, elle a eu toute une phase où quand je descendais comme ça (*il mime qu'il la tient dans ses bras en extension devant lui*), *tac*, elle voulait pas, et elle se retournait dans mes bras, et elle rentrait sur le ventre ! (...) C'était très surprenant (...). Elle faisait *broup* ! (*il mime le geste de retournement*) (...) De toute façon le bébé il aspire dans une direction et si tu l'accompagnes il y va, quoi! Bon c'est possible parce qu'on l'accompagne ! (...) Elle se retournait vraiment dans mon bras... *Wop* ! (*On sourit*). Là du coup c'est un peu sportif parce qu'il faut être bien avec elle³⁹³(...) » (Z/234-259)

Ainsi, la plupart de ces parents ont fait mention de ces moments d'échanges non-verbaux où tout le corps est signifiant et où l'on accueille sur un plan tout autant corporel le récit du corps de l'autre. Le parent écoute alors, de même que son enfant, avec tout son corps.

Quand on sait, suite aux travaux de Damasio, qu'un mouvement observé est susceptible de susciter en nous les mêmes phénomènes que si nous les faisons, on peut en déduire ici que par ce fonctionnement miroir chaque être trouve un moyen d'interagir en harmonie grâce à cette intelligence du mouvement de l'autre.

Aussi bien chacun trouve le langage qui lui convient. Pour Zac c'est la sensation du mouvement qui lui permet de traduire immédiatement le geste approprié en fonction de celui de l'enfant. Une mère comme Gaele va traduire ces manifestations en langage. En effet, dans l'exemple de Gaele présenté plus haut, ce que cette mère cherche c'est à lire des « signes » chez le bébé : être comme cela en lien avec une forme de « langage » semble faciliter l'échange pour elle. Sans qu'elle le mentionne explicitement, elle fait sans doute référence implicitement à sa tendance, ainsi qu'à son métier (professeure de français alors) passant beaucoup par le langage et le mental.

³⁹³ Il l'utilise dans le sens « être bien coordonné » avec elle.

« (...) pour moi c'est presque déjà un langage tout ce qu'elle pouvait donner comme signes (...) quand elle voulait faire pipi, quand elle voulait manger quelque chose (...) » (G/57)

Elle explique sa facilité à reconnaître les cris de l'enfant pour ses besoins « d'évacuer » (pipi, caca...) fondée sur à la fois l'intimité partagée en continu avec le nouveau né et l'analogie qu'elle fait avec le langage. Plus que décrypter par tel ou tel indice où en est l'enfant, qui renverrait à la notion de code figé, c'est répertorier cependant certains signes comme on le ferait pour des mots signifiants.

« [*Il faut être attentif*] les trois premières semaines, aux signaux de l'enfant et en enlevant la couche, on pouvait lui permettre de faire pipi dehors (...). Aux quelques personnes qui se souciaient de savoir comment j'allais, je leur expliquais que je passais mon temps [*elle rit*] à côté d'elle [*elle rit*], regarder si elle remuait les jambes, faisais des petits cris... eh ben ils me prenaient un peu pour une folle, quoi, c'est exclusif, (...) quand t'as 24 pipis dans la journée (...) » (G/107)

Gaelle qui dit ne pas avoir eu de difficultés, là où d'autres se demandent comment faire, relie cette écoute à l'interprétation d'un autre langage. On est proche de Konrad Lorenz et de sa manière de décrypter les cris des oisillons. Excepté qu'il s'agit ici de créations de codes personnels, non figés. C'est ainsi que le relate une des « expertes » en HNI (Hygiène naturelle infantile), Ingrid Bauer, listant les « signaux les plus communs » (de la crispation au regard insistant en passant par les sons particuliers, etc.) marqués par un bébé pour faire comprendre son besoin d'éliminer et indiquant bien que ce « code » est fonction des personnes concernées (Bauer, 2006, p. 156)³⁹⁴.

Un « code diversifié dans la mesure où, je le rappelle, il s'agit bien d'un dialogue sensible. Et que la relation se fait ici à deux (au minima) entre le bébé et l'adulte qui l'accompagne (mais il faudrait tenir compte aussi de l'environnement). On peut comprendre ici que l'enfant ajuste également ses signaux de reconnaissance selon ce qu'il perçoit de l'adulte et sa propre grille de lecture.

Je serais tentée de rapprocher cette notion de décryptage des signes à celle que relate Watzlawick concernant la vie quotidienne du singe. Et ses compétences de lecture des « signes » de l'autre. En effet le singe ne peut se permettre, sauf à risquer sa vie, de se demander pendant une minute si l'inconnu qui va le croiser bientôt est ou non un singe, un mâle dominant, une femelle, un être bienveillant, hostile, etc. ; il lui faut agir sans avoir à penser mais à partir de tous les signaux, indices qu'il aura su décrypter chez l'autre.

Il en est de même du bébé au départ. D'où son exploration permanente de son environnement, commencée même pendant la grossesse.

Cette propension à lire tous ces signes invisibles pour le béotien, ou plus exactement pour M. Jourdan qui ignore faire de la prose, mais effectivement à force de l'ignorer ne sait pas écrire, existe en chacun de nous, mais semble plus que développée chez l'enfant qui, sans connaissance de tous nos codes sociaux, se retrouve un peu comme un animal à devoir décoder très vite ce qui est bon ou pas, à explorer à rejeter etc. Ainsi à la manière, pourrait-on dire, d'un « Hans le malin », cheval du début du XXe s. que l'on crut devin, l'enfant interprète constamment les micro mouvements musculaires que nous émettons continuellement et dont nous ne sommes pas conscients³⁹⁵.

³⁹⁴ Ce livre a pu constituer un outil pratique pour certains parents qui, à la différence des femmes d'autres cultures citées dans ce livre (en Afrique, en Asie, en Amérique du Sud) n'ont jamais vu faire. C'est aussi un bel exemple du processus qui s'opère chez une mère pour en venir à la HNI et un mini tour d'horizon concernant les relativités culturelles concernant cette pratique.

³⁹⁵ Watzlawick rapporte comment on découvrit qu'un cheval qui répondait (par un code appris avec les sabots) à toutes les questions posées, se trompait dès lors que l'on ignorait la réponse à la question ou qu'on lui mettait des œillères. Cela mit alors en lumière « l'aptitude fantastique (des) animaux de percevoir et d'interpréter correctement des mouvements musculaires (en particulier mimétiques) si petits qu'ils peuvent n'atteindre qu'un cinquième de millimètre (et) au fait que nous (...) émettons constamment des signaux dont nous ne sommes pas conscients et que nous ne

Ce qui peut conforter l'idée que certains parents se font de la réception par leur enfant de leurs paroles, et leur attention à l'utiliser en parlant à leur bébé dès avant la naissance, dans la mesure où ils savent en quoi elles sont porteuses pour l'enfant sinon de sens du moins de leur intention, voire, de leur *kei*.

Il peut donc s'agir d'une écoute quasi grammaticale, linguistique, kinésique des signes. C'est ainsi que Gaëlle voit sa codification des signaux donnés par sa fille pour signaler un besoin, comme un langage. Mais il serait réducteur de lire dans cette écoute un seul décryptage langagier des mouvements non verbaux (regards gestes, etc.), comme la codification immuable d'une gestuelle.

Car c'est une chose de lire nos gestes comme des codes, c'est déjà très parlant de ne plus voir dans nos mots le seul facteur de communication, voire y lire juste l'infime écume de nos échanges (dont une grande part qui plus est reste invisible, inconsciente), c'en est une autre de distinguer une forme de communication en dehors des signes, comme une musique sans partition³⁹⁶ justement et qui s'accorderait à l'instrument et aux autres par improvisations justes...

Cependant, pour continuer sur l'analogie musicale, instrumentale, tout n'est pas improvisation, loin s'en faut ! Partitions il y a, au pluriel. Il s'agit de s'entendre sur la partition commune, ses rythmes, et savoir que chacun a un instrument différent : ce n'est pas seulement le corps, cet instrument, mais tout ce qui le met en mouvement.

Cela se produit grâce à une communication réciproque (et non symétrique ou complémentaire), dans une attention intuitive, proche de cette forme d'attention relevée par l'auteur du « cerveau attentif » (Lachaux, 2011). Portée par cette dimension nommée ici le *kei* comme vecteur d'informations extrasensorielles et extraverbaux.

Cet accord entre les êtres rappelle également justement la notion de s'accorder (proche finalement du phénomène de synchronicité, puisque l'on s'accorde sur un tempo partagé), et plus avant celui de l'accordage, que l'on retrouve chez le pédopsychiatre et chez Bowlby.

II.2.2.2. Adaptation ou fusion pour un “idiome” commun ?

Aussi bien le bébé, très sensible on l'a vu à tous nos signaux sensoriels est capable d'instaurer avec l'adulte le langage adéquat, autant l'adulte peut le stimuler en ce sens. Il y a réciprocité. C'est frappant pour le cas de Morgane, Romain et de leur enfant. Leur manière de formuler comment ils entendent quand il sera nécessaire de libérer l'enfant de sa couche pour qu'il puisse uriner diffère de l'un à l'autre.

Romain trouve le moment juste, ce dont Morgane s'étonnera. Morgane, elle, a compris qu'il ne s'agissait pas d'attendre le moment par tel signe, mais de l'inviter. Ils trouvent ensemble un type d'interaction qui convienne. Anticiper est une notion qui revient couramment également.

Je comprenais dans cette manière dont Morgane caractérisait son dialogue avec Colin et cette façon d'anticiper une attitude similaire à ce qui se vit à l'aïkido lorsque l'on va chercher le partenaire en « l'inspirant » en quelque sorte, en allant presque le chercher, en anticipant son geste. Morgane reviendra au second entretien sur cet aspect de leur dialogue pour ajuster mon interprétation première : ce n'est pas qu'elle propose, elle, mais que sans doute ils ont acquis cette fusion qui permet qu'elle soit en phase avec lui, si bien que le moment où elle décide de lui ouvrir la couche est justement le « bon moment » (moment qui ne nécessite pas une série de signes pour être

maitrisons pas au point que “nous sommes transparents à l'animal” » (Watzlawick, 1978, p. 41-42). (Watzlawick cite ici le directeur du zoo de Munich de l'époque, Hediger.)

³⁹⁶ L'analogie culture et musique est faite, entre autres, par E. T. Hall (1984, p. 16) sauf qu'il y voit une transmission de manière informelle sans partition dont l'homme n'en exploitera toutes les ressources que lorsqu'il l'aura traduite en signe. Etrange réduction de sa part de la culture en langage finalement.

entendu), cela coïncide avec le besoin de l'enfant. Cette « coïncidence », ou synchronicité est bien ce qui caractérise cette forme de communication de centre à centre, cette interaction réciproque parent enfant qui crée ce dialogue sensible.

Même si pour les deux parents on peut parler de fusion de sensibilité avec leur enfant, la représentation de leur posture s'exprime différemment, entre Morgane qui favorise le pipi en le proposant alors que Romain répond aux moments qui semblent jaillir chez le bébé. Pour le même enfant le langage, la « partition » diffère. Il y a une forme de communication adaptée avec écoute mutuelle.

Dans le cas cité plus haut, avec Gaelle et Louise, la situation est décrite de manière assez différente, avec ces différents signes imperceptibles mais qui sont entendus par la mère. Ce à quoi Tsuda faisait allusion quand il écrivait que le bébé ne formulait pas « pipi », ou « manger », et que cependant le père ou la mère savaient reconnaître les différentes formes d'expression des besoins.

Ainsi quels que soient les cas, fusion dans le silence, avant même l'expression d'un signe (Morgane, Romain et cette forme de fusion), ou accordage subtil (Gaelle), l'enfant et le parent entrent en harmonie dans un langage qu'ils adoptent, adaptent à chacun et à la situation.

Une notion d'adaptation réciproque relevée déjà par Ingrid Bauer qui relate comment certains signes, reconnus, vont primer sur d'autres :

« A force d'observer les bébés et de parler à leurs parents, j'en suis venue à la conclusion que chaque bébé signale ses besoins de nombreuses manières différentes. Toutefois, les signaux que la personne qui s'occupe de lui comprend et auxquels elle répond sont souvent ceux qui finiront par primer. C'est probablement la raison pour laquelle les bébés montrent des signes spécifiques dans certaines cultures alors que les signes communs sont différents dans d'autres. » (Bauer, 2006, p. 155)

Une adaptation réciproque parent-bébé que l'on retrouve théorisée chez Brazelton, comme le rappelle Didier Houzel. En effet, parmi les praticiens qui ont pu observer les interactions du nourrisson avec ses parents, rappelle-t-il, Brazelton (1982, p. 15) a insisté justement sur ce lien où le bébé est également acteur de la relation, au même titre que l'adulte, une observation qu'il théorise à travers cette notion « d'enveloppe de maternage », ou « enveloppe d'interaction réciproque », caractérisant cette capacité de contrôle et de repère du bébé dans le lien à condition que son environnement le plus proche, adultes maternants, sachent s'adapter aux rythmes de l'enfant jouant ainsi « un rôle de renforcement énergétique qui conforte l'enfant dans son sentiment de compétence et l'encourage à aller de l'avant. Réciproquement, les réponses du bébé jouent le rôle de renforcement des compétences parentales. » (Houzel, 2005, rééd. 2010, p. 112)

Il y a semble-t-il communication adaptée avec écoute mutuelle. Le bébé se met au diapason de ses parents, et vice et versa, selon leurs aptitudes. Par cette écoute et cette adaptation aux rythmes, l'enveloppe se crée, se métabolise et permet à l'enfant de tisser ses repères. Et de grandir tout en tissant son premier « récit de vie » en quelque sorte... Ce qui, dit autrement, est attesté par les récents travaux en neurosciences ayant étudié l'influence du bébé envers sa mère dans cette « protoconversation bidirectionnelle » :

« En examinant de près la protoconversation bidirectionnelle entre la mère et son bébé, on constate que les nourrissons influencent davantage leur mère que ce qu'on avait imaginé (Bateson, 1979). Non seulement un bébé réagit vis-à-vis de sa mère, mais il apprend comment influencer ses émotions et son comportement. La mère et le nourrisson s'accordent tous les deux aux gestes, aux comportements et aux sons de chacun, comme une sorte de chanson et de danse (Trevathan, 1993). Au travers de ce langage intersubjectif, les mères initient leurs bébés aux réalités fondamentales de la sécurité et de la dangerosité du monde. Pendant la première année de la vie, la protoconversation représente l'étalement interpersonnel et émotionnel du langage sémantique et des récits de vie qui émergent progressivement. La poussée de croissance de l'hémisphère droit fournit le soutien nécessaire au développement des aspects émotionnels du langage. » (Cozolino, 2010, rééd. 2012, p. 202)

Aussi bien donc une éducation mutuelle mais quelque peu dissymétrique puisque si la communication est le propre de notre vie, que l'on soit absent, silencieux, bavard ou en mouvement,

nous sommes toujours communicants, l'écoute des parents, concentrée, intentionnelle, diffère et de loin de celle du bébé, ouverte, totale, continue, à laquelle ils se réfèrent pour parvenir à ce lâcher-prise, cet état du non-mental à travers lequel ils entrent réellement en empathie, en fusion de sensibilité avec lui, état où, expliquent-ils, les actes, les directions prennent la tournure de l'évidence.

Ainsi, anticiper la demande, ce n'est pas l'anticiper mais faire en sorte que quand elle adviendra le terrain la facilite et facilite son possible accomplissement (avec sous-jacente la question du désir, cf. René Girard et le désir mimétique...).

II.2.2.4. Un dialogue dans le don et contre don avec pour langage l'amour

Il y a dans ce qui caractérise cette forme d'échange un phénomène similaire à ce que dégageait Marcel Mauss dans son anthropologie du don, le « don » justement perçu comme central dans cette ontologie. Dans ce don de soi, l'échange, l'autre obligé et libre dans cet échange, avec ce que l'on retient de l'implication totale dans la relation que supposaient les sociétés archaïques étudiées par l'anthropologue.

Avec ce qui est décrit ici on serait dans le don de soi, dans l'amour, mais ici sans sacrifice, caractéristique du don, selon Mauss, entièrement mais sans s'oublier, ce qui serait la posture de certains parents, en tout cas leur direction, plus ou moins réalisable (telle G. expliquant qu'elle n'a jamais vécu cette présence auprès de son enfant comme un sacrifice, à la différence de l'image qu'en ont les parents ayant fait des choix éducatifs différents). Une forme d'amour qui emprunte à l'amour spirituel une posture où l'affect tourné vers une forme égoïste de validation de l'autre semble être pointé du doigt comme conducteur de relations fausses, faussées (se disent évitées les minauderies, les félicitations exagérées à tout bout de champ, les sensibleries et autres émotions vecteurs, dans ce qu'il ressort de leurs témoignages, d'un brouillage dans la relation, dans le dialogue assuré à un niveau plus profond). C'est très parlant dans les témoignages de Gaëlle et de Morgane quand Gaëlle dit, par exemple, qu'elle se garde bien de manifester son émoi concernant certaines manifestations « craquantes » de sa fille, de peur de contribuer à cette tendance qui ferait des enfants des singes savants (de même chez Morgane). Des notions lisibles également dans ce que je connais des autres et ai pu observer de leurs interactions en famille lors de week-ends vécus ensemble (avec Mila, Zac et Oyona, ou Serena, Paolo, Leo et Alice) ou bien en stage (comme avec Laura, Carlo et Francesco). Comme s'ils n'attendaient pas de l'enfant qu'il brille à ceci ou cela. Le parent le découvre, et lui ouvre la voie... Un amour qui cherche en quelque sorte à être le moins possible chargé d'attentes.

Un amour sans attente, ne pourrait-on parler alors d'altruisme, cette forme et d'empathie et de mouvement vers l'autre qui se révélerait dès le tout jeune âge selon les récents résultats de recherches en neurosciences. Innéisme ou culturalisme, les polémiques perdurent, cependant que les observations réalisées à l'Institut Max-Planck de Leipzig (Gilman & Lestrade, 2016) et ailleurs montrent des bébés d'un an à un an et demi capables d'échanges altruistes avec des adultes en difficulté. Altruiste est le mot dans la mesure où il fut observé que ces enfants tendent à cesser leur aide s'ils sont récompensés par l'adulte. Que ce soit un homme les bras chargés qui ne sait où poser son fardeau et auquel un enfant ouvre les portes d'un placard vide, ou celui qui fait tomber d'un fil des papiers que l'enfant récolte et redonne à l'intervenant sans demande de sa part, ils n'ont pas attendu l'enseignement de principes vertueux ou autres codes moralisateurs pour aider. Voire même, quand ce code intervient via la récompense leur aide diminue – serait-ce que leur spontanéité étant émoussée par cette forme compliquée d'échange induisant une valeur positive et gratifiante à un acte qui leur était semble-t-il naturel, leur motivation s'estompât ?

Ces observations corroborent étonnamment ce que Noguchi préconisait dans son livre (traduit en anglais) *Scolding and Praising* (1991) – autrement dit « *De la réprimande et de la louange* » – et dans ses

formations et conférences (réunies pour certaines en ouvrages) ; attribuer une valeur extrinsèque à un acte fait perdre à l'enfant sa relation avec cet acte et le sens que cela pouvait avoir pour lui, déformant sa motivation ; ce sera pour faire plaisir à x ou y qu'il agira et non plus pour nourrir son élan vital.

Quelles que soient les réserves que l'on pourrait avoir quant aux dispositifs de recherche de l'institut M. Planck³⁹⁷, ces expérimentations montrent le mode de relation coopératif comme primordial dans la relation humaine, voire inné. Une thèse que l'on retrouve chez Michael Tomasello dans *Pourquoi nous coopérons* (2015). Ces observations détrônent les représentations neodarwiniennes qui faisaient de la compétition un élément constitutif d'une supposée nécessaire sélection de l'espèce (un esprit de compétition qui est vu comme naturel par un darwinisme mal compris et promu tel une loi dans nos sociétés libérales depuis plus d'un siècle).

Ainsi, dans ces tissages d'attentions qui font l'écoute, dans ce qui la véhicule, presque jamais cité (tant il va de soi qu'il préexiste à la relation) et cependant palpable, l'amour, celui-là charnel, filial, parental, le lien si évident que même s'il transparait à différents moments des entretiens, seuls Carlo et Zac le citent comme faisant partie intégrante de leur éducation, Zac le plaçant au tout début de son discours :

« C'est une présence au quotidien, permanente. Mais c'est pas du tout une charge, c'est un choix et c'est un plaisir. Donc, un vivre ensemble, ça implique le plaisir de découvrir des choses ensemble et des difficultés aussi, de devoir dénouer ensemble certaines choses qui se nouent, c'est tout ça. (*Alors*) "comment je l'élève ?" Ce qui me vient spontanément, c'est un peu banal mais c'est avec amour. C'est comme une plante qu'on arrose ; voilà on arrose l'enfant avec notre amour, pas un amour suintant, baveux, parce que ça peut vite devenir étouffant mais un amour qui vient du ventre, c'est yuki. Après, yuki, c'est vaste mais c'est simple. Après le quotidien, en fait, c'est un peu la simplicité dans une relation... On est à l'écoute de ses besoins, de ses envies, et on la respecte, on a un respect fondamental pour elle en tant que personne. » (Z/14-25)

Serena y fera également allusion, comme une des conditions suffisantes pour établir une relation profonde :

« Il y a déjà toutes les conditions pour qu'il y ait une relation profonde en fait ; il n'y a pas besoin d'y rajouter des masses (*elle rit*) de préoccupations sur comment agir dans notre vie. Il y a déjà toutes les conditions, il y a l'amour, il y a le désir, le désir pour un enfant de grandir, d'évoluer, de faire des choses, de découvrir » (S/216)

C'est bien à travers ce tissu premier que s'élaborent leurs relations, et c'est là où elle a pris chair qu'elle se ressource...

On a vu comme s'élaborent divers langages communs. Une grammaire de signes, corporelle, sensible, variable, modulable selon les personnes et la langue qu'elles coconstruisent avec leur enfant. En quoi ces échanges se prolongent dans l'environnement par une attention à ce dont le cadre matériel peut être porteur – à travers les objets et ses ambiances (Oury) à cultiver –, ce que cela suggère de relation invitant l'altruisme, inné (Tomasello, 2015), à se développer. D'autant que toutes ces formes de dialogue reposent sur un amour (qui se défend d'être narcissique) comme un préalable à tout langage commun.

³⁹⁷ Ces expériences paraissent limitées par leur cadre spécifique, hors sol dirais-je. Un enfant seul dans une pièce avec un adulte qui fait semblant d'être occupé à une activité tandis que l'enfant soit l'observe soit joue également est une situation porteuse de diverses informations. Cet espace partagé induit de fait une relation. Ce phénomène n'est pas interrogé étrangement dans ces expériences. Aussi me semblait-il important de le questionner ici. De même que ce que l'enfant perçoit du *kei*, ce qu'il « entend » dans le silence par le regard, la respiration, de la demande implicite de l'adulte n'est pas pris en compte dans la lecture que ces chercheurs en font.

II.2.3. Une écoute de la « dimension cachée »

De ces échanges, on a pu comprendre à quel point la notion d'inconscient ou subconscient (les deux termes sont employés indifféremment mais Tsuda utilise plus souvent subconscient) est vécue comme une réalité pour la plupart, en référence en partie aux écrits de Tsuda et à sa pratique héritée de Noguchi, lequel affirmait que tout (99% du vécu) était mu par l'inconscient. Ce filtre intervient au cœur des modalités de l'écoute mais aussi de ses objets.

Si j'isole ici cette catégorie c'est pour mettre en évidence sa présence dans leurs consciences et leurs gestes (paroles incluses) et donc dans ce dialogue sensible. Cependant elle s'inscrit au sein de cette dimension des échanges verbaux et non verbaux abordés en amont et par la suite dans cette présence à soi et à l'autre qui prend en compte ces diverses dimensions.

II.2.3.1. L'écoute du sous-jacent, de l'implicite, voire du subconscient

La plupart, lors des entretiens ou durant d'autres échanges, font part de l'importance qu'ils accordent aux manifestations de besoins non exprimés directement (verbalement), qu'ils cherchent à satisfaire en préparant le terrain. Ils font, en cela, référence, entre autres, à Tsuda et à sa notion d'éducation du subconscient et de préparation du terrain. Le « terrain », un terme qui lui semble plus adapté si l'on veut sortir du clivage physique/psychique, conscient et inconscient.

« Une blessure reçue dans une bataille victorieuse se cicatrice très vite, tandis qu'elle s'envenime dans une bataille perdue. L'idée qu'on se fait d'une situation est telle qu'elle affecte non seulement notre conscient, mais pénètre dans la profondeur de notre mécanisme subconscient. Elle affecte à la fois le psychique et le physique. La séparation entre ces deux domaines n'est que théorique. Dans l'absolu elle ne correspond pas à la réalité de l'homme vivant. C'est pourquoi j'ai adopté le mot terrain. » (Tsuda, 1973, p. 153)

Les parents qui s'expriment ici placent leur exigence assez loin, celle de comprendre leur enfant, soit de comprendre ce qui motive ses actes, au-delà de la réaction émotionnelle qui peut surgir. A ce propos Mila explique sa difficulté dans cette recherche exigeante de comprendre l'autre, si différent, et ses motivations...

« Et je trouve que c'est particulier quand on accompagne un enfant dans sa croissance, que l'on se met à la fois dans cette exigence-là de toujours chercher à comprendre ce qui se passe au fond (...) – même dans des choses où des fois on se dit “ bah tu fais juste des histoires, (...) mais pourquoi tu t'assois pas dans le bain tout simplement, etc. ? ” –, d'essayer de comprendre et de sentir qu'est-ce qui fait que l'enfant va des fois réagir de telle ou telle manière, et à la fois, pour moi (...) ». (M/640)

Recherche d'autant plus difficile qu'ils se disent également conscients de leurs points aveugles, et d'avoir été « abîmés » (ce sont les termes de Mila, Zac, Rolland, Filippo...) dans leurs enfances, parce que, justement, mal compris.

Ils ne manquent pas, du fait peut-être de cette sensibilité en miroir, de faire part de leur approche. Voici donc quelques aspects de leurs formes d'écoutes du sous-jacent.

Certaines situations sont vécues comme révélatrices, des « signes » de. Ainsi avoir du mal à s'endormir c'est (G/449) qu'elle veut profiter d'être réveillée (*et qu'*) elle a un peu peur aussi je pense ». Même si « elle ne parle pas vraiment de peur mais... »

Autre moment de révélation du sous-jacent à ce qui se communique dans l'immédiat (ici ce sont des paroles, mais on l'a vu plus haut, l'immédiat peut être une situation, ne pas dormir, par exemple), celui de Filippo concernant sa fille adolescente qui désire soudain étudier un instrument. Il remarque :

« Je sais que ce qu'elle désire ce n'est pas tant étudier ça ou ça mais elle est à un moment de sa vie où ce qu'elle désire vivre c'est la rencontre avec les autres. Son développement nécessite cela. Donc je ne vais pas chercher le meilleur prof de guitare mais l'environnement satisfaisant son besoin non dit. »

Il va mettre en lien cette évolution que l'on pourrait qualifier de physiologique avec celle qui lui correspond, que l'on qualifierait de comportementale, dans une vision dualiste des choses, mais ici justement leur écoute a lieu sur un plan qui tente de prendre tout en considération. Filippo attribue à la demande de son enfant l'expression d'un besoin sous-jacent pour lequel elle utilisera comme support la musique dans son cas — mais ça pourrait être tout aussi bien les mathématiques —, ce n'est pas à cela qu'il accorde en premier lieu de l'importance. Filippo, même s'il sera attentif au cursus dans lequel s'engagera sa fille, ne s'attache pas exclusivement à son « niveau » de compétence dans la réalisation de cette formation, mais aussi (et ça va de pair) à ce qui va se passer au niveau de la satisfaction du besoin de l'enfant, de son désir. La matière étudiée est considérée comme un support à l'expression de vie de l'enfant, à ce qui va faire sens pour elle, et parallèlement, à l'expression biologique de la satisfaction de son besoin effectivement vital de grandir et, pour se faire, étant donné son âge, de se confronter aux autres dans un groupe d'âge correspondant à sa nouvelle maturité. C'est le processus et non le résultat, la finalité qui préoccupe.

On se rapproche là de cette posture d'éducation présentée par Itsuo Tsuda sous le vocable de « Education du subconscient »³⁹⁸ qui ne fait pas la promotion d'une accumulation de connaissances mais vise la préparation d'un terrain favorisant chez la personne l'acquisition de ce qui va être l'expression de soi (comme on l'a abordé au chap. 1).

Dans cette manière d'écouter ce qu'il y a derrière les mots ou les gestes, ils écoutent pourrait-on dire la « dimension cachée » (Hall) dans ce qui se communique, ce qui se forme par réaction, ce qui se joue. Ils ont une lecture à plusieurs niveaux et ne prennent pas cette part ténue de la communication (cette écoute que Hall associait au discours verbal) pour argent comptant.

Ainsi par exemple pour Zac, savoir que sa fille connaît ses besoins et vouloir les respecter peut signifier ne pas la forcer à s'alimenter : Oyona, comme les autres enfants, connaît des phases où elle mange très peu (d'autres inverses), voire a pu jeûner, passages qui sont respectés, même dans les familles italiennes où, selon leurs commentaires, il a fallu vraiment reconsidérer leurs habitudes alimentaires. Indépendamment de ces phases qui relèvent de régulations intrinsèques guidées par des besoins quasi physiologiques, d'autres sont attribuables aussi à l'enjeu affectif, ou autre. Chacun témoigne de son désir d'être en mesure de comprendre, d'interpréter ce qui s'exprime, de quel besoin il s'agit. Ainsi Zac explique (Z/42) que sa fille peut exprimer désirer manger mais que ce qu'elle veut ce n'est pas se nourrir mais être avec ses parents par exemple.

Il s'agit donc de « savoir sentir la nature de sa demande et savoir s'arrêter un peu avant (Z/66).

Morgane explique également la nécessité de comprendre que ce qui s'exprime par les mots vient parfois manifester tout autre chose. Et sa vigilance à cet égard.

« Et pour moi écouter quelqu'un c'est aussi l'écouter vraiment donc des fois les gens parlent et (...) disent le contraire de ce qu'ils pensent, et c'est pareil avec les enfants pour moi, des fois ils pleurent ou ils parlent ou ils disent “non” mais en fait c'est pas ça le sujet, et la communication, l'écoute, c'est aussi ça des fois, c'est aussi lui dire “Non mais attends, là, en fait tu pleures ou tu me dis non mais c'est pas ça le sujet, il est pas question de ça en fait”... Moi ce que j'essaie de faire, c'est soit être indifférente au cinoche, dire “je rentre pas là-dedans”, je suis pas affectée, et je lui dis, “c'est du cinoche”, pour qu'il sache que je suis pas dupe, il peut faire son cinoche s'il veut mais il faut pas non plus qu'il me prenne pour une poire, et si c'est possible – il est très petit pour l'instant –, ce sera plus possible après mais même maintenant des fois c'est quand même un peu possible de décortiquer, de pointer pourquoi il s'est mis à pleurer... Voilà! »

Morgane laisse entendre sa lecture de la manifestation soit d'une angoisse cachée de l'enfant, soit d'un malentendu, et comment elle va répondre à cette demande non-explicite. Dans le cas de

³⁹⁸ Titre d'un chapitre de son ouvrage intitulé *Un* (1978).

ce récit, elle saura faire en sorte de rassurer Colin et non d'entrer en conflit par rapport au refus de l'enfant de manger, par exemple.

« Par exemple (...), je me rappelle plus de la circonstance exacte mais (...) il a cru que j'allais faire quelque chose [e] il voulait pas que je fasse ça (...) et du coup il s'est mis à refuser (...) ce qu'il était en train de manger, alors que c'était pas ça le sujet, et du coup, effectivement, je lui ai dit "Non, mais attends, là, ça, je vais pas le faire...", je l'ai rassuré sur le fait que ce qu'il refusait c'était bien ça et pas du coup l'expression du refus qui était de tout refuser. (...) Je vois des fois que d'autres parents s'encastrent dans ce genre de problématiques qui des fois durent parce qu'ils ne comprennent pas, je leur jette pas la pierre, je dis pas que c'est simple à comprendre, et parfois moi-même je sens que c'est pas ça, (...) des fois j'arrive pas toujours à déterminer (...) et sûrement que des fois je m'encastre aussi dedans... » (Mo/463-487)

En rester à la surface des choses, de ce qui s'exprime par les mots, piège, semble-t-il, selon ce qu'elle observe chez d'autres parents, et qu'elle constate, bien malgré elle, à certains moments concernant sa relation avec Colin. Elle fait part ici d'une dimension de dialogue qui s'opère sur un autre plan que le langage verbal, un verbal qu'elle observe parfois en décalage avec le pensé ou le ressenti. Par cet exemple, Morgane montre en quoi elle suscite chez l'enfant une réponse sur ce plan sensible où ils se connaissent au-delà des mots. Dans une vérité sans « chinoche » où s'exprime sans détours le désir. C'est aussi ce à quoi tendrait cette forme d'éducation. On pourrait lire en même temps comme sous-jacent, dans sa manière de lui signifier explicitement qu'elle ne veut pas entrer dans un jeu, comme une tentative de sortir d'une certaine ambiguïté.

D'aucuns y liraient une volonté de clairvoyance, voire d'omniscience qui supposerait l'autre « transparent ». Mais ce serait interpréter la relation sur un plan du pouvoir (et non de l'autorité) qui ne me semble pas ici être le sien. Elle cherche, on l'a vu, avec exigence, une forme de justesse dans le rapport, et prend ici en considération ce qui peut échapper à un tout jeune enfant dont les moyens d'expression d'un malaise sont limités (dans ce cas précis).

Cette question du sous-jacent permet de mieux mettre en valeur à quel point on ne peut ici scinder verbal et non verbal que de manière artificielle. Une remarque de Romain permet de prendre la mesure de ce phénomène. (Et montre au passage le caractère artificiel de cet essai de découpage entre dialogue dans le sous-jacent et dialogue conversationnel avec toutes les difficultés que cela comporte.)

« [*une connaissance lui disait*] que son compagnon n'avait pas de problèmes avec les enfants à partir du moment où ils parlaient et en fait je lui ai répondu que c'est très drôle parce que pour moi, (...) il n'y a pas eu de changement entre le moment où il parlait pas et le moment où il a parlé. La communication était déjà là. Le retour qu'il pouvait donner était aussi clair avant qu'il parle qu'après et même des fois chez l'enfant ce qu'il exprime verbalement ne correspond pas à son vrai désir et on le sait en tant que parent parce qu'on le sent mais comme il est important pour l'enfant d'être écouté, dans ce qu'il dit, même si on écoute ce qu'il est, s'il dit quelque chose il faut pouvoir l'écouter et que les mots servent à quelque chose donc si on sait qu'il dit non mais on sait qu'il veut dire oui, on écoute, on attend un petit peu, on lâche, on disperse un peu l'attention, et on voit très bien que juste après il va le faire. Donc... pour moi la communication a commencé beaucoup plus tôt et les moments de grands plaisirs c'était le moment où la communication était totale. » (Ro/363-375)

On retrouve cette notion d'écoute du sous-jacent exprimée ici avec également un élément de réponse non-verbale à ce qui correspond plus au ressenti (« on le sait parce qu'on le sent » c'est bien encore une fois la sensation qui fonde le savoir) qu'à l'expression d'une pensée. Il n'empêche que l'enfant est écouté, et « dans ce qu'il dit » et « dans ce qu'il est ». Ce dialogue du silence s'exprime ainsi à plusieurs entrées comme signifié plus haut, dans cette dialogique qui le caractérise.

II.2.3.1.1. Dialogue d'inconscient à inconscient ou de corps à corps

Ce que l'on peut comprendre également de leur posture se lit dans cette équivalence que fait Tsuda entre subconscient et corps. Aussi, dans ce dialogue du silence c'est un dialogue via le corps dont il s'agit.

Tel que ce dialogue est décrit il s'apparente à une communication d'inconscient à inconscient. Ce que suscite une pratique régulière du *katsugen undo* (ou mouvement régénérateur) et de *yuki* puisque ces pratiques sont censées, par un accueil du système involontaire (et une pause du volontaire, même si chacun reste conscient), développer la sensibilité à soi, à l'autre, à l'environnement sur le plan du subconscient. Ce qui peut se traduire par un ajustement immédiat pour un maître comme Noguchi par exemple.

« Quand on sait à l'avance, comme Noguchi, ce qui va se passer après, il n'y a pas lieu de s'inquiéter et cette assurance se transmet dans un dialogue de silence à ceux qui reçoivent son traitement. Cette communication de subconscient à subconscient est la chose la plus importante sans quoi aucune technique, aussi perfectionnée qu'elle soit, ne peut produire des effets favorables. » (Tsuda, 1979, p. 43)

Qui dit dialogue d'inconscient à inconscient peut amener le lecteur à faire un lien avec les travaux qui ont été réalisés afin de faciliter la communication dans des cas d'autisme. J'ouvre ici cette parenthèse pour introduire ce que, dans un monde thérapeutique cette fois, il a pu être rapporté de cette forme de communication.

A partir des expériences de R. Oppenheim aux USA sur l'autisme, R. Crossley a mis au point en Australie un dispositif afin de permettre de communiquer à des personnes dépourvues de possibilités de s'exprimer. Une personne autiste, par exemple, choisirait ce qu'il désire manger, en imprimant un mouvement sur la main du soignant dit facilitateur afin de lui indiquer l'image correspondant à son choix. Peu à peu ce dispositif appelé "communication facilitée" s'est répandu (notamment en France) et transformé³⁹⁹. On le retrouve sous la plume du psychanalyste Philippe Sieca comme un mode de relation humaine, « d'inconscient à inconscient » (Sieca, 2006), qui pourrait devenir une modalité thérapeutique nouvelle. Si cette méthode est loin d'avoir prouvé son efficacité thérapeutique (elle est controversée et jugée « pseudoscience »), le mode de communication qu'elle suppose introduit bien une dimension psychotactile de l'échange possible, laquelle (au même titre que l'haptonomie) a des points communs avec *yuki*. Le psychiatre et neurologue Bruno Gepner, spécialiste de l'autisme, rappelle à certains égards, dans ce qu'il relate de sa propre expérience, ce qui peut se rencontrer dans la sensation de *yuki*, au niveau de ce lâcher-prise à la fois induit et facilitant cette forme d'accordage qu'il décrit ainsi⁴⁰⁰ :

« Le facilitateur, par la mise en disponibilité de son corps et de son esprit (conscient et inconscient) jouerait un rôle-clé de suppléance pour les capacités de liaison et d'interaction sensori-psycho-motrice altérées de la personne autiste. L'empathie, l'attention, l'induction, l'incitation verbale [et] motrice (...), soit autant de phénomènes conscients chez le facilitateur, en même temps qu'une sorte d'oubli de soi ou de lâcher-prise de son propre esprit (que j'ai personnellement éprouvé en situation de facilitateur) et qui provoque ou favorise l'accès et la libération de ses propres pensées conscientes ou infra-conscientes, pourraient être des agents facilitant l'expression de représentations plus ou moins élaborées (image-mot, concepts) par le facilité, via le contact (...) ».

³⁹⁹ Notons à ce propos que cette méthode est rapprochée en France du spiritisme et en tant que telle épinglée comme charlatanisme, cette communication ne serait que suggestion selon les explications relevées sur le site pseudosciences.org animé par l'association Afis (Association française pour l'information scientifique). Il ne m'appartient pas ici de trancher sur cette question très éloignée de mon objet. Ce détour par cette forme de communication me semble juste pertinent dans la mesure où il offre, comme en ce qui concerne l'haptonomie, des points de vue de domaines différents, et une théorisation de ces pratiques, sur un mode d'échange psychotactile qui, lui, est avéré.

⁴⁰⁰ Gepner B. (1998), « La communication facilitée et les personnes autistes : faits, indices et hypothèses », résumé de l'étude menée de nov. 1995 à mai 1998 par le Dr B. Gepner. Consultable sur le net : <http://www.tmpp.net/cf/etude-gepner-98.pdf>

Mais dans les familles concernées le recours au subconscient n'a pas de lien avec le handicap ou la thérapie. C'est un niveau d'échange connu (via *yuki*), supposé présent en continu. Ainsi, passer par le subconscient semble incontournable puisque, comme le figure bien l'image de l'iceberg d'ailleurs, il est un « réservoir insondable de mémoire [*conservant des*] sensations indéfinissables [*qui*] sont du domaine du *kei* » (Tsuda, 1975, p. 55). Il œuvre en permanence dans l'échange, dans la mesure où « nous parlons (...) sans penser. Nous parlons justement parce que nous ne réfléchissons pas ». Sinon nous devrions analyser chaque mot et ne pourrions parler sans d'énormes efforts. « Il y a là un éternel paradoxe. Les mots servent à exprimer les sentiments, mais les sentiments ne peuvent pas être exprimés par des mots » (ibid.). Ainsi peut-on en arriver à considérer le corps comme son média à travers les sens :

« Qu'est-ce que le subconscient ? C'est en somme le corps, mais non pas le corps tel qu'on le conçoit dans l'anatomie, qui n'est qu'une représentation de l'esprit, mais le corps avec lequel on vit, le corps qui vit. C'est le corps qui sent la faim et la soif, le chaud et le froid, qui reflète la joie et la tristesse, l'espoir et la crainte. » Et comme celui qui par sa vie (« ce corps qui frémit, vibre et palpite à l'inspiration ») participe à la création » (ibid.).

Cela suppose comprendre que l'on est un corps, et dialoguer avec lui en somme. Un dialogue avec l'autre, donc, mais aussi déjà avec son for intérieur, comme y invitait Tsuda : « La situation pourra changer le jour où chacun se mettra à entamer un dialogue silencieux avec son propre organisme » (Tsuda, 1981, p. 23). Et une posture qui suppose la relation sensible possible, comme il a pu le remarquer de manière tranchée :

« Est-ce possible de dialoguer avec un bébé ? Il y a deux réponses possibles :

Non : Aucune possibilité parce qu'il ne parle pas la langue. Il ne fait que vagir. Il faut passer par étapes, babil enfantin, apprentissage scolaire, avant d'arriver à un langage bien articulé, compréhensible à tout le monde.

Oui : On peut dialoguer avec un bébé. Il répond, non avec des mots, mais avec tout son corps. Cela se sent. Il est évident qu'il ne comprend pas un langage abstrait qui ne le concerne pas directement. Mais il sent directement la vibration. Il est très net dans sa réaction, si quelque chose lui fait plaisir ou pas. Il sent des choses que nous autres, adultes, nous ne sentons pas. Sa réaction est extrêmement vive et immédiate. Vous adoptez l'une ou l'autre réponse selon votre état d'esprit. Je ne me mêle pas de votre choix. » (Tsuda, 1983, p. 147)

Rappelons également ce que ce dialogue du silence peut avoir comme lien avec l'indicible cette fois, cet *amae*, et amour et fusion, tel que le psychiatre japonais T. Doi (1980) l'a défini (*supra* chap.1), la verbalisation entraînant potentiellement sa non-satisfaction. D'où cette forme de relation dans le silence que les Japonais affectionneraient, en concluait J. Nouhet-Roseman.

Voire, me semble-t-il une capacité à entendre de manière intuitive, exacerbée par l'éducation asiatique, dans la vie de tous les jours. Qui n'a pas comme moi été surpris par cet entendement (ainsi de cette jeune fille thaïlandaise qui m'apporta un verre d'eau sans que j'aie signifié quoi que ce soit de mon besoin) ? Cette capacité de lire l'implicite, n'est-ce pas aussi ce que met en lumière le travail de recherche d'E. de Pembroke sur la politesse (1996) ?

L'implicite alors ne serait pas une manière de fuir l'autre et la relation concrète dans un imaginaire permettant de ne pas interroger ce qui se vit, avec son potentiel de projection et ses dangers possibles. L'implicite serait ici ce qui surgit avant même la conscience. La conscience venant, elle, après coup, pour rendre cohérent quelque chose qui ne l'était peut-être pas. On a compris grâce aux neurosciences, et je cite ici Damasio, comme finalement la conscience est venue après ; la vie se régule sans elle, elle vient « seulement » l'organiser, la rendre intelligible.

Aussi peut-on lire dans ce dialogue du silence une recherche d'être dans la conscience de l'avant, de ce qui nous guide, ces 99 % d'inconscient qui nous agissent, quand 1% tente de maîtriser en racontant toujours une histoire plausible (mais qui si souvent échappe au réel).

II.2.3.2. L'écoute de leurs conditionnements, et la question de l'implicite

Si les parents témoignent accorder ainsi leur confiance au fait que se manifestent par différentes voies (perte d'appétit ou inversement, demandes qui formulent indirectement une demande non consciente mais néanmoins manifeste, etc.), comme on vient de le voir, des besoins fondamentaux liées à la croissance à l'épanouissement de l'enfant, il y a une autre « dimension cachée » dont ils disent mesurer, chacun à des degrés différents, la manifestation malgré eux, c'est leur part aveugle, ce qui les détermine.

Ils ont conscience pour eux, pour ce qu'il en fut de leur enfance, de ce que signifie ce qu'on pourrait tout aussi bien nommer avec Bourdieu « habitus » et qu'ils savent, malgré eux, transmettre (ainsi le rappellent Filippo ou Zac, notamment).

Aussi ne sont-ils pas naïfs quant à ce qu'ils peuvent transmettre à leur insu, cette part de communication des traditions que tout un chacun véhicule. Ils n'y peuvent rien sauf à y être vigilants expriment-ils.

Régis, plus que vigilant, est d'une grande exigence, il veut dépasser les erreurs qu'il a faites, fussent-elles liées à des phénomènes sur lesquels sa volonté ne peut agir (il parle de « blocages » dus à son éducation) mais sa sensibilité, oui, sera-t-il comprendre en substance.

« J'ai fait des erreurs, je sais que j'ai fait des erreurs parce que dans cette situation, dans cet esprit, de par mon éducation, de par mes blocages, j'ai fait ça, mais j'ai pas ce droit parce que j'ai des responsabilités envers la vie que j'ai suscitée. Donc, je ne m'arrête pas. (...) De toutes façons, au fur et à mesure qu'on avance on découvre, on découvre, et plus on a de sensibilité, plus on découvre, et plus on est sensible plus on est sensible » (R/346)

Les parents prennent conscience de leurs comportements et de leurs savoirs « implicites » intégrés dans leurs parcours et par leurs expériences (Pourtois, 2002), sans pour autant être lucides quant à ce qui sont justement leurs parts « aveugles » et leurs allants de soi. Selon leurs parcours, ils exprimeront leurs désarrois, leurs difficultés à dépasser certains de leurs mécanismes de défense, peurs, ou les prendront en compte tout simplement comme intégrées à la réalité.

Ils sont vigilants également, c'est un aspect de leur conduite que l'on aborde ici sur différents plans, aux valeurs implicites dont est porteuse la culture environnante et dont ils veulent préserver leurs enfants.

L'implicite du langage, principalement est évoqué parfois (on y reviendra). Difficile opération que d'apprendre un nouveau langage pour désamorcer celui qui les a fondés et dont eux-mêmes sont porteurs, avec lequel ils dialoguent.

Cette imprégnation peu en ont conscience, ou du moins le verbalisent. Pressentent-ils même la valeur de cette implexité, telle que F. François la manifeste, rappelant au passage l'incorporité de cette culture :

« On peut partir de tout ce qui fait qu'on ne pense pas tout seul, mais toujours avec les autres, même si cet arrière-fond de déjà dit, de déjà manifesté n'est pas forcément assignable. Il y a du déjà là, de l'institué pour reprendre l'expression de Merleau-Ponty (L'Institution, la passivité). Et cet institué s'oppose à l'image d'une pensée qui, en quelque façon, constituerait « toute seule » son objet. Ce que nous manifeste « l'entrée dans le monde » de chaque enfant, qui comporte aussi le moment individuel de l'illumination, de la découverte. Entrée dans le monde qui manifeste aussi (...) que l'accès au langage repose sur l'arrière-fond de ce qui relie notre corps aux autres, au monde, à la contingence de notre situation. » (François, 2014, p. 17-26)

Conscients de cette incorporation du langage et de ce que cela peut induire, on les a entendra aussi bien être vigilants sur comment répondre à telle ou telle question, avec quel langage, déchiffrer par une première lecture critique l'implicite de tels livres ou films, contrôler son usage du possessif.

Leurs limites quant à leurs propres conditionnements sont travaillés le plus souvent par leurs pratiques (au dojo) et leurs changements peu à peu de posture (ce qu'explique, par exemple Carlo et son « recentrage »), dans l'évolution de leurs sensibilités (supposée par Régis, cité plus haut) grâce

à leurs démarches et à leur relation à l'enfant, avec ses questions qui sont autant de surprises. Ainsi qu'avec cette remise en question dont la plupart font preuve dans cette démarche de recherche qu'ils mènent à plusieurs.

II.2.4. Ecouter par l'échange verbal

L'échange verbal et le dialogue conversationnel, au sens de discussion sur des sujets divers semble, semblent perçus comme nécessaires, centraux, et complexes. L'échange apparaît transversal à tout cette forme d'écoute que nous observons.

Il semble jugé primordial, dans le sens, on l'a vu, où c'est un signe de respect, on informe le bébé, même s'il ne parle pas, de ce que l'on va faire, a fortiori l'enfant, l'interaction est prise en compte. La conversation est aussi perçue comme un moment formateur, avec des échanges quotidiens sur différents sujets explorés par l'enfant, selon ses rencontres avec l'environnement, familial, social, domestique ou naturel...

II.2.4.1. Une parole qui informe et/ou co-éduque

De ce qui s'exprime dans nos entretiens informels, il n'y a pas « dialogue » si l'enfant n'est pas en phase, si ce qui est dit n'est que théorique, si cela obéit à des principes et non à des besoins. Aussi est-il difficile de distinguer, comme il a déjà été dit, verbal et non-verbal⁴⁰¹. Il semblait utile de le rappeler, et de citer une mère (Mila) pour illustrer ce propos.

« [C'est] tout un rapport qui se construit (...). Maintenant elle parle de plus en plus et on peut de plus en plus échanger aussi au niveau de la parole mais en même temps, même avant, quand elle parlait peu, c'était déjà là, ce type d'échanges, de dialogue (...). C'est indépendant de la parole...

— CC : C'est sur un autre plan, tu veux dire, ou c'est que vous verbalisiez même si elle ne parlait pas ?

— E : Un peu les deux ! (*Nous rions.*) (...) C'est que, oui, on lui parlait, de toutes façons, avec des paroles, bien sûr, et en même temps on s'adressait à elle avec notre être, avec notre personne, comme elle, elle s'adressait à nous, même si elle ne faisait pas des grands discours (*elle sourit*) ! (...) Il y avait une forme de dialogue..., quand même, qui était là. »

Le dialogue, l'échange est indépendant de la parole, il se fait avec tout l'être. On remarque aussi cette notion de miroir, d'empathie, de même que l'enfant échange avec tout son être, leurs mots sont porteurs de leur être. Elle serait l'émanation de leur for intérieur. Cela peut faire lien à cette notion de voix intérieure que Abitbol (2016) qualifie de « voix vraie », qui émane du corps⁴⁰². Des expériences en neurosciences⁴⁰³ attesteraient de la puissance de cette voix qui nous agit, à partir de laquelle on va construire nos discours. Ces échanges, ce phénomène de « connexion » comme le nommera plus tard Mila, va chercher plutôt, comme on l'a vu, dans nos intelligences intuitives, où l'explication va au-delà de l'expression verbale ou non-verbale (M/752/755) :

« Même quand elle commence maintenant à parler, c'est pas dans les paroles qu'elle va m'expliquer (...). C'est pas spécialement ce dialogue non verbal mais en même temps si, c'est un peu tout ce..., ce fait de traverser les choses ensemble, enfin de rester connecté (...). »

⁴⁰¹ Voire ce serait même trahir, contredire les témoignages de la plupart des parents que de faire cette distinction. Les besoins du développement nécessitent, comme il a été expliqué au début, de scinder ce qui en fait ne l'est pas, cette présentation ne vient que répondre aux besoins d'organisation d'un texte déjà complexe.

⁴⁰² Une voix dont la trace d'activité cérébrale est désormais perçue par ordinateur, voire des mots identifiés. Abitbol J. (2016), *Le pouvoir de la voix*, Paris, Allary Editions.

⁴⁰³ J. Abitbol, médecin et phoniatre, se réfère dans la présentation de son livre à ces expériences en neurosciences qui permettent de voir la manifestation de la voix intérieure. Cf. Abitbol J. (2016, 29 avril), « La voix : un instrument de pouvoir ? », *La Grande Table*, France Culture.

Il s'agit d'être à l'écoute de l'enfant, en le respectant, et se positionner dans une écoute qui passe par une écoute en soi-même. Surtout, cette écoute, sensible, qui passe par le corps, est, mais après coup, traduite mentalement (et non l'inverse, comme il est courant). C'est ce que suppose Régis :

« L'éducation c'est l'éducation des parents pour reprendre effectivement Tsuda, c'est nous qui devons redécouvrir, ressentir, et on va plonger dans le passé de notre enfance de notre état primaire pour retrouver ces sensations, et les sentir et les comprendre, il va y avoir aussi un dialogue à l'intérieur de nous-mêmes entre ce qu'il se passe dans notre ventre, on peut dire dans tout notre corps, nos sensations, et la compréhension mentale qui n'est pas inutile. On va le traduire mentalement et on est à l'écoute de l'enfant tout le temps » (R/50-56)

C'est cette aptitude à être connecté à soi-même qui permet d'entendre l'autre en quelque sorte, et de comprendre après coup, un passage par le corps avant de l'exprimer par la conscience.

Ainsi le contre-exemple pour Gaelle du « bon dialogue » et de la « bonne voie » est-il le « mensonge » de Louise à propos du bain. Je me permets de l'interpréter comme un « contre-exemple » dans la mesure où Gaelle place cette anecdote juste après avoir fait le constat que « dans l'ensemble, le dialogue il est là » (G/319) : l'association d'idées qu'elle fait et son « mais » me donnent cet indice et cette interprétation quant aux limites qu'elle vit au dialogue dans cette situation.

« Mais hier, (...) j'étais un peu loin, elle prenait son bain, et (...) à un moment donné elle m'a dit "Maman, je me suis assise dans le bain", j'étais en bas, j'ai dit "oui ?", et en fait elle me mentait, Rolland a vu la scène [*elle était debout lui expliquerait-il*]. Bon (...) le bain on a un peu de mal... (...) Quand elle a fait ça on s'est dit bon elle prend le bain un peu pour nous faire plaisir, elle a du mal à sentir elle-même, parfois, que c'est précieux (*silence*) pour réguler son énergie. Alors quand ça devient comme ça c'est pas bon quoi. J'veux dire quand c'est : "prends le bain chaud parce que c'est bon pour toi", si elle le sent pas comme ça, non, ça va pas. » (G/320-330)

Ce « mensonge » n'est pas un contre-exemple au sens où il montrerait la fin d'une illusoire transparence entre enfant et parent (le mensonge étant souvent déprécié dans le mode éducatif, avec la fin du contrôle parental, même si chacun s'en défend et que les psychologues expliquent le besoin de l'enfant de mentir pour s'affirmer, etc. Il permet ici aux parents une remise en question (voir chap. 3). Une recherche pour affiner leur communication et leur relation au bain, ici, en l'occurrence. En même temps Gaelle connaît les limites du discours moraliste.

Un événement qui pose question et permet à force d'observation, de décantation, d'aller au-delà est aussi perçu comme un enseignement pour l'enfant. Il s'agit de lui permettre de faire ses propres expériences, d'aller au bout de ce que cela sous-tend avec ce que ça peut impliquer. Ainsi pour Louise qui mange trop d'abricots et vomit :

« (...) elle a tout vomi le soir et (...) j'ai juste dit "parfois les enfants ils ont besoin de faire des excès", euh, c'est sûr qu'elle a appris quelque chose quoi (sourire), ça c'est sûr, (...). » (G/485)

L'enfant n'est pas critiquée ou punie ou moquée mais autant que faire se peut accompagnée dans son action, sans jugement négatif. Cependant, même si l'enfant est validée dans l'expérience qu'elle vient de faire, sa mère verbalise à sa place et interprète le sens de l'expérience. (Comme si elle se parlait à elle-même, pour se rassurer, peut-être, ou voulait rassurer l'enfant dans un moment difficile, avec cette nausée).

Chez Morgane et Romain, un dispositif est mis en place dans le jeu pour que l'enfant puisse s'exprimer. A la parole, ils ajoutent la médiation du jeu, du théâtre pour permettre à l'enfant de verbaliser ses désirs, ses frustrations, soit quand sa mère a dû s'absenter, soit aussi en relation avec toutes ces machines qui le fascinent et qu'il ne peut manipuler. Il le fera à travers le jeu.

il faut qu'il puisse l'appréhender, dont il faut qu'il trouve un moyen et le jeu lui permet de dépasser entre guillemets, une frustration, un blocage, ça lui permet de le dépasser en le faisant, en le jouant » (Ro/217)

Difficile de ne pas penser ici, pour ce jeu proche du jeu de rôle, à ce que l'on découvre des besoins physiologiques des tout-petits grâce aux travaux récents en neurosciences :

« La parentalité saine veille à ce que l'enfant apprenne à dépendre de l'aide de ses parents. Les parents le protègent des excès de stimulation ou de frustration (...). L'enfant apprend ainsi progressivement à calmer et à câbler ses circuits neuroniques (...). » (Delbrouck, 2014, p. 58-59)

Par dessus tout le dialogue est primordial dans la mesure où il permet non seulement à l'enfant de se sentir autorisé à poser toutes les questions mais aussi où il favorise chez le parent la prise en compte du développement de l'enfant. Et les questions pleuvent chez beaucoup d'enfants. Celles de Louise sont relevées par ses parents pour leur densité, le sexe, la mort... Les dialogues sont exigeants... Sans cette disponibilité, cette écoute, Gaëlle imagine que l'on passe à côté de cet accompagnement de la croissance de l'enfant. Ainsi même si les questions sont complexes, c'est un « beau cadeau » exprime-t-elle.

« Mais en même temps, je me suis dit, c'est un beau cadeau de voir qu'un enfant (...) dit ça, du coup tu as l'impression vraiment de sentir (...) la croissance, enfin d'accompagner quelque chose, et..., j'me dis, il y a plein de parents qui le vivent pas ça, enfin..., soit que les enfants ne l'expriment pas, je pense que ça doit arriver, soit qu'ils l'expriment mais à un moment où les parents sont pas là, quand ils vont à l'école ; finalement, les parents les voient pas énormément. Je pense que si le dialogue y est l'enfant il trouve le moment pour poser sa question, oui. » (G/549-555)

Comme je lui fais remarquer que cette question est assez courante, elle rétorque : « Mais (...) ça nous arrive toujours à des moments surprenants ; (...) ça va qu'on est tout le temps ensemble parce que sinon est-ce qu'elle aurait quelqu'un à qui poser sa question ? »⁴⁰⁴

On peut voir qu'elle semble faire le parallèle entre ce qu'elle aurait vécu avec son enfant si elle avait fait le choix de mettre son enfant à l'école. Elle serait lui semble-t-il passé à côté de beaucoup d'éléments de ce développement qui lui tient tant à cœur.

Cette notion de disponibilité dans l'écoute et l'échange conversationnel est très importante pour ces parents. Mila le formule également à différentes reprises, comme une chance, dans la mesure où cela permet de partager toutes les expériences. Comme le précise aussi Gaëlle, le fait de participer à presque tout favoriserait aussi l'écoute, on comprend mieux, on n'est pas obligé de traduire, trahir, interpréter, du fait de la présence. Du coup cela favorise la communication verbale. Même si ce dialogue est au-delà de la présence, il devrait faciliter l'échange et la compréhension, grâce à la confiance instaurée (ce que formulait Mila à propos du père moins présent mais qui reste relié en quelque sorte⁴⁰⁵).

Ces paroles sont essentielles pour ce qu'elles communiquent sur le plan non-verbal, celui du « *kei* » qu'elles transportent.

⁴⁰⁴ Dans ce cas précis concernant des sujets très forts, comme le sexe ou la mort, A. Solter (1993) remarquait que les tout-petits posaient parfois ces questions fondamentales à des moments inattendus quand justement on n'est pas disponible, comme s'ils étaient si délicats qu'il valait mieux les poser à des moments où nos attentions sont assez détournées pour nous prendre au dépourvu et non seulement ébranler une part de nous-même mais nous faire réagir quasi spontanément.

⁴⁰⁵ « C'est pas qu'il faille y être à 100 %, tout le temps avec l'enfant comme ça mais..., c'est pour ça que j'disais c'est quelque chose de précieux et une chance de pouvoir, quand l'enfant est très petit, avoir ce temps ensemble, ça permet de partager les expériences. » (M/820)

II.2.4.3. Un dialogue conversationnel formateur

Rappelons encore une fois qu'il convient ici d'entendre dialogue dans sa globalité du dialogique sauf à réduire sa portée et sa complexité, même si le clivage s'impose pour cet écrit, il ne saurait être « sérieux » pour citer F. François, que de le concevoir comme une réalité autonome.

« Puis, les dialogues langagiers, encore plus (sans doute) que les dialogues corporels ou ceux qui passent par d'autres sémiotiques (images, objets spatiaux, sons...) se caractérisent par la diversité de leurs genres, types ou comme on voudra les appeler. Comme par la diversité des modes de perception et – éventuellement – de réponses explicites. Ce qui fait, encore une fois, que parler « du » dialogue ou « du » langage ne saurait être sérieux. » (François, 2014, p. 17-26)

Cet avertissement réalisé, il est possible d'entendre dans leur entièreté les témoignages sur ce sujet. Ce sont principalement les filles de Régis, Estelle et Morgane, qui racontent à quel point les échanges verbaux, discussions à table, lors des sorties, après les films, les lectures, à propos des gens, etc., les ont énormément formées. L'une d'elles exprime explicitement en quoi c'est un des éléments de son éducation qui a compté le plus.

« On pouvait parler de la guerre, des rapports entre les hommes et les femmes, on pouvait parler des gens comment ils sont tout simplement, et à la fois d'autres discussions s'il y avait un problème, un truc qu'on voulait pas faire (...) – des fois on n'avait pas envie de débarrasser la table par exemple –, des fois des accrochages ou des discussions, [ou] une discussion sur ce qui est en train de se passer, et donc des conflits ou des choses comme ça, c'est une discussion d'un autre type mais c'est aussi des choses qui bien sûr éduquent puisque là c'est directement. C'est vrai que c'est flou quand je vais le dire comme ça, après le résultat de ça, que je pourrais résumer (...), ce qui est très important dans cette éducation et de ce que je reconnais là-dedans, [*c'est que*] ça m'a donné une conscience aiguë de..., une conscience aiguë, point (...). Quand je dis ça (...) je dis pas que ça veut dire que je suis consciente de tout, que je comprends tout, que [*j'aurais*] une idée sur tout, (...) mais une conscience aiguë de toute façon (...), la conscience de (...) pourquoi tu fais les choses, du fait de systématiquement avoir une réflexion là-dessus. » (E/229-245)

Pour Filippo et Caterina, c'est une approche éducative (et c'est le cas pour la plupart, même si ce n'est pas dit explicitement par tous).

Pour Paolo également, c'est par la discussion que passent les informations.

Les enfants sont la plupart du temps traités comme des interlocuteurs « valables », tout du moins est-ce ce que j'ai pu observer. Pas de moquerie ou d'attendrissement ou encore d'admiration feinte ou trop exagérée en réaction à leurs propos comme souvent observés dans d'autres foyers. Peu d'exclamations « bravo », « ah ? », peu de qualificatifs jugeant « c'est beau ! », « c'est caca », « tu es un grand toi ! » et autres formes de « parler bébé » couramment adoptées avec une surenchère d'exclamation et une intonation plus marquée. Parmi ces parents le « parler bébé » semble proscrit : je ne l'ai pas entendu quand j'étais en leur présence. Cela semble lié à leur accueil de l'enfant comme une personne (et non un « singe savant », comme Gaelle et Morgane ont pu l'exprimer).

Quand ils s'adressent à moi ces enfants me parlent sans mignardise, sans détour. Il peut arriver qu'ils demandent à leur parent de faire l'intermédiaire, quand ils sont petits. Cependant en règle générale s'ils me connaissent ils me parlent avec le regard bien planté et avec une réelle gravité. Pas de regards fuyants, d'apartés en cachette de l'adulte.

Pour autant, les traiter en tant que personne ne signifie pas leur parler comme à un adulte, ou tout au moins ce n'est pas ainsi qu'ils désirent communiquer. Quand Rolland observe que Gaelle s'exprime ainsi, elle tente de rectifier. Morgane explique que des sujets ne seront pas abordés avec l'enfant, ou bien que adapté à ses moyens de compréhension. Pour répondre aux questions de l'enfant, il est fait attention à ce que ça émane de l'enfant et que la réponse soit « adaptée » au niveau du vocabulaire et selon le sujet. Plutôt que citer chacun, j'ai fait le choix de prendre un extrait faisant référence à une situation concrète de dialogue.

II.2.4.3.1. Autour des échanges, l'exemples de Louise

Pour Gaelle et Rolland la question des dialogues avec leur enfant concernant des sujets existentiels qu'elle aborde semble un réel enseignement. Difficile de savoir comment répondre aux questions souvent complexes, radicales, sur le sexe, la mort, etc. en restant à son niveau de langage : « d'abord trouver des mots, la façon de parler » (359) et « sans brûler les étapes » (363) soit, surtout, en se limitant à ce qu'elle cherche. Leur première réaction (dans ces exemples le couple qui se concerte, est plus « lisible » encore que dans les autres) est d'y aller « petit à petit » (351), explique Gaelle, même s'ils ont pu constater que « quand elle veut aller au bout de sa question, elle y va » (358).

Rien ne permet de comprendre, de manière explicite, qu'ils tentent d'éviter d'aller au bout, si ce n'est le nombre répété de fois (quatre) en peu de temps où elle observe à quel point leur enfant est déterminée à obtenir une réponse. On comprend qu'il y a deux mouvements, une qui veut « avoir le fin mot de l'histoire » (352) et des parents pour qui « c'est pas facile de savoir de quoi parler » ou non (346) ni « de savoir jusqu'où » (359), qui ne veulent pas « édulcorer » (365) mais « trouver (ce) qui convient à son âge » (367). Les difficultés de Gaelle à trouver ce qui convient, selon certaines théories⁴⁰⁶, est perceptible par la répétition des « il faut » (364) qu'elle-même relève.

« C'est pas facile aussi de savoir de quoi parler, y a plein de trucs qui viennent d'elle (...) Ces derniers mois on a quand même eu : “comment on fait les bébés” ; “maman est-ce que t'a perdu ton sexe ?” ; “c'est quoi la mort ?” (...) Y a pas mal de trucs qui viennent d'elle et puis elle lâche pas (...), parce que ce qu'on a eu tendance à faire c'est d'y aller petit à petit et puis, si elle se satisfaisait de la réponse on n'y revenait pas, mais... “comment on fait les bébés”, elle a eu le fin mot de l'histoire, elle y est revenue [pendant] trois mois. » (G/346-353)

Cette relation à l'enfant dans ces questions existentielles si fondamentales lui semble si important qu'elle explique avoir écrit un texte à ce sujet. Elle observe tous les stratagèmes que l'enfant trouve pour aller au bout de sa recherche et obtenir des réponses. Et cherche, tant bien que mal, à répondre en trouvant les mots et le ton justes, sans « édulcorer », ni censurer –d'autant qu'que Louise va, elle, au bout de son cheminement, inventant elle-même les dispositifs nécessaires, comme de passer par le jeu. L'enfant là est observé comme acteur à part entière du dialogue.

« (...) Le dernier truc qu'elle avait trouvé c'était le jeu, pour arriver à avoir cette réponse(...). Quand elle veut aller au bout de sa question, elle y va de toute façon donc y a plein de choses qui viennent d'elle, c'est pas toujours évident de savoir jusqu'où nous..., (...) d'abord trouver des mots, la façon de parler, (...) Rolland me dit “mais tu lui parles comme à un adulte”, (...) il faut qu'elle comprenne ce qu'on lui dit (...). Pas lui parler comme à une débile mais il faut quand même pas brûler les étapes non plus. Enfin “il faut” (*silence*), je pense que l'enfant, c'est comme pour les histoires, (...) je suis pas trop pour édulcorer les contes mais (...) c'est pas tellement la question d'édulcorer ou pas, c'est la question de trouver qu'est-ce qui convient à quel âge (...). » (G/356-367)

II.2.4.3.2. Dialoguer en reformulant, un usage recherché

Les critères dans ces dialogues pour être à l'écoute et savoir répondre (en plus de « ne pas réagir au quart de tour ») c'est reformuler, écouter si d'une part on ne trahit pas l'intention de l'enfant, par sa reformulation, et d'autre part, si ce qui lui est donné comme réponse a bien été compris. Il en va ainsi par exemple pour la question autour de la sexualité :

« (...) J'ai essayé quand même de pas en rajouter, mais, si tu veux, en reformulant j'ai un peu orienté. Je lui ai dit : “Tu veux dire que j'ai pas le même sexe que Rolland (...). Et tu penses que je l'ai perdu, c'est ça ?” Elle m'a dit “oui”. Mais c'était pas vraiment reformulé. J'ai dit un peu plus que ce qu'elle amenait quand même mais comme je voulais quand même être sûre (...) de bien comprendre, et de répondre quand même (...). J'ai fait comme ça et elle a dit “oui”. Donc j'ai expliqué qu'on avait des sexes différents, le sexe de la femme on le voyait pas, qu'il était à l'intérieur, et là elle a compris parce qu'elle m'a dit : “ah oui le sexe de la maman c'est là où le bébé grandit”. Alors je me suis dit “bon, ça va”. » (G/572-581)

⁴⁰⁶ On peut entrevoir en filigrane des lectures non citées mais sa référence aux contes rappelle la lecture de Bettelheim, dont *La psychanalyse des contes de fées* (1976) et les diverses discussions informelles à ce sujet au dojo, Régis, entre autres, reprenant cette idée de Bettelheim selon laquelle les contes, répondant à certains besoins de l'enfant pour grandir, ne sont pas à lire à tout âge.

On situe comme Gaelle est attentive à permettre à l'enfant de formuler elle-même sa question, de bien comprendre ce qu'elle cherche à savoir. Si le fait même qu'elle se prenne en flagrant délit d'intervention montre qu'elle a des difficultés à aller au bout de sa démarche parfois, sa lucidité et son exigence à ce propos montre, semble-t-il, sa détermination quant à cette posture. Ici elle trouve par la réponse de son enfant une validation de sa propre réponse qui ajoutait une information sans non plus être certaine que c'était cette information que l'enfant cherchait. (Cela permet de prendre la mesure de ce dialogue, tel qu'il est envisagé, et pas toujours envisageable...)

Autre critère dans les réponses : que ce soit ni trop abstrait ni trop concret. Ainsi concernant la question autour de la mort :

« (...) la mort c'est venu... un p'tit peu par les animaux, un p'tit peu quand on parle des grands-parents.... La formule qu'on avait trouvée c'était que la personne était revenue dans l'univers. Mais en fait on s'est rendu compte que c'était beaucoup trop abstrait. En même temps quand tu vas dans le concret, c'est pas évident non plus. Enfin là on est plus dans le concret... On met le corps dans la terre, et puis on redevient de la nourriture pour les autres êtres vivants ; je parlais des arbres, ça avait l'air de passer. » G/604-610)

Ces exemples se prolongent sur d'autres situations et d'autres familles. Reformuler semble en effet un mode de communication souvent, si ce n'est facilement adopté, du moins recherché.

Ainsi, attribuer à l'enfant une autonomie dans sa relation à l'environnement en général et à la connaissance semble conduire certains parents à permettre à l'enfant à formuler des hypothèses à ses questions, en reformulant pour lui la demande ou bien en la retournant à l'enfant.

On verra cette attention très développée chez Filippo.

Gaelle cite en fin d'entretien comme une idée trouvée chez Albert Jacquard des « pistes » qu'elle trouve « intéressantes ». Et dont elle pense s'inspirer. Ca peut lui permettre « d'anticiper », Louise n'étant pas à la phase des pourquoi, précise-t-elle.

« c'était de relancer l'enfant vers sa question plutôt : « tiens oui, toi quelle réponse tu pourrais trouver avec tes moyens ? », (...)tu peux différer, tu peux dire « tiens, là, tu vois, demain on va aller regarder (...) dans une bassine, tu pourras trouver des réponses à tes questions », proposer une situation telle qui permet à l'enfant d'observer des réponses qu'il verrait lui, je trouvais ça pas mal, et il disait aussi on peut simplement lui dire que nous, on n'a pas encore de réponses, (...) il invitait les parents à le formuler à l'enfant, plutôt qu'il sente que t'es démuni, ou embêté, ou qu'il peut t'embêter avec ça (*elle sourit*) ou qu'il peut attirer ton attention, (...) simplement lui répondre que (...) t'as pas la réponse. » (G/698-715)

Cette forme de dialogue avec l'utilisation de la reformulation suppose une position meta de la part du parent – qui est recherchée, on l'a vu (même si elle n'est pas qualifiée ainsi) –pas toujours facile à obtenir : il s'agit de porter son attention sur le message exprimé par l'émetteur (l'enfant) et non sur ce que ressent ou pense le récepteur (lequel peut à son tour s'exprimer sur son propre ressenti).

Par ailleurs on a vu comme la reformulation concerne aussi bien le message verbal, explicite, que le message implicite, souvent non verbal : l'enfant ne le dit pas avec des mots mais le laisse transparaître par son attitude, le ton de sa voix, ses silences, ses regards... La reformulation semble parfois sur un fil, entre interprétation et projection.

Le respect de la place de l'autre et son écoute suppose ne pas interpréter ce qu'il a besoin de formuler. Ce n'est pas un mode de dialogue utilisé par tous. Ou du moins n'en ont-ils pas évoqué l'existence, excepté Filippo, Gaelle, Serena. Bien que l'on ait vu chez Morgane un souci d'entendre selon les stades de conscience qu'elle comprend de son fils (plusieurs fois elle fait référence à sa capacité ou non de comprendre telle ou telle frustration ou autre) le besoin d'une communication ne prenant pas en compte les mêmes critères que pour la rationalité adulte et les remarques que Mila peut se faire à elle-même concernant ses formulations.

Même si les entretiens ne donnent pas tous à lire ce point de vue, de ce que j'ai pu entendre et observer, je suppose ici que le mode d'écoute corporelle influe également sur ce dialogue conversationnel et favorise une prise en compte de l'autre, enfant, dans son langage, à des degrés plus ou moins développés selon les personnes. Avec, pour faire le lien, les lectures, de Tsuda et de psychanalystes comme Bettelheim qui ont influé sur leurs schémas de représentations concernant les échanges.

Ainsi on a vu dans l'exemple de Gaelle (qui s'en veut d'avoir, en reformulant, donnée sa propre hypothèse) ou la recherche chez Filippo de permettre à l'enfant de répondre par ses moyens à ses questions, un souci qui dépasse celui du pédagogue et s'approche d'une posture de maïeuticien qui cherche à favoriser chez l'autre ce qu'il a compris de telle ou telle situation ou ce qu'il en attend afin de favoriser sa propre manière de répondre, son entendement.

On est aussi dans ce que Dolse qualifiaient de « vertu », la reconnaissance, par l'intersubjectivité, d'une construction de sens non préétablie :

« C'est aussi l'une des vertus essentielles de la référence à l'intersubjectivité : elle implique que le sens n'est pas d'emblée donné, et pas indépendamment de la réponse de l'objet autre-sujet, mais qu'il se construit aussi en fonction de la manière dont l'objet l'accueille et, par sa réponse, permet que se déploient les potentialités latentes du message initial. Celui-ci prend alors la valeur d'une proposition en attente. L'acte, le comportement, l'interaction, ne sont plus dès lors voués aux gémonies de l'insensé et bannis comme impropres au travail psychique de subjectivation. » (Golse & Simas, 2007, p. 59-64)

Ainsi dans diverses situations, la reformulation semble constituer un des modes privilégiés dans les interactions avec l'enfant et ses questions. Cela peut faire partie, dans cette forme d'ouverture dans l'écoute, de validation du point de vue de l'autre, et finalement de capacité d'empathie.

Avec l'empathie, on retrouve ici C. Rogers et les notions valorisées dans la grille de Porter pour faciliter la prise en compte de l'autre, dans leur contexte de thérapeutes il peut s'agir du client, dans le contexte familial, de l'enfant. Reformuler, l'écoute miroir serait selon les thèses rogeriennes un bon outil pour permettre à l'autre de se sentir reconnu. Quand généralement (et les parents ici ne sont pas en reste) chacun plaque sa grille de lecture sur la situation de l'autre, en y allant d'un conseil (tu devrais faire ci ou ça), ou en ramenant le sujet à soi, ou encore en évitant le sujet soit par une excuse soit par un encouragement (ça va passer...), soit quand les statuts le favorisent, la menace (la prochaine fois tu vas voir...), ou l'ordre (cesse de me poser ces questions). Une typologie d'évitements que ces parents cherchent, justement, à « éviter », même, si comme on l'a vu, cela reste une direction, qu'ils n'ont de cesse de tenter de reprendre

Pour autant cette forme de communication n'est pas adoptée n'est pas adoptée par tous et certains la découvrent « chemin faisant », soit par leurs lectures, soit par leurs rencontres et par leurs échanges avec l'enfant. Cette modalité relationnelle est plébiscitée par un certain nombre de parents faisant réseau autour de la HNI et de la non-scolarisation : ceux que j'ai rencontrés lors de la phase exploratoire de recherche avaient pour certains été formés à la CNV (communication non violente) et tour à tour suivaient ou parodiaient ce qui pouvait devenir caricatural dans l'expression de cette écoute bienveillante. Les milieux sont quelque peu poreux, surtout via le Net, aussi certains parents découvrent-ils incidemment cette forme de communication. Ce fut le cas pour Serena, par exemple, qui me relatera son passage (grâce à une lecture) d'une posture critique à l'expérience soudain facilitante d'échanges par cette forme de réponse miroir qui stimule d'une part la confiance, l'enfant se sentant pris en compte pour ce qu'il dit et ce qu'il est sur le moment, et la résolution par l'enfant de ce qu'il vient de traverser.

Si l'on reprenait la grille de Porter, on comprendrait que leur écoute cherche à être au plus près de l'enfant, centré sur lui, comme le préconisait Rogers dans sa relation « centrée sur la personne ». Il ne s'agit donc pas de chercher des solutions pour l'autre ou de conseiller ou de menacer.

D'autant que chercher des solutions signifierait voir la vie comme une suite de problèmes, une réflexion empruntée à Krishnamurti, critiquant notre mental toujours à poser le réel en termes de solutions et de problèmes quand la vie n'est pas un problème... Cette forme d'écoute fait aussi référence à ce qui peut se transférer de l'aïkido et du *katsugen undo*, non pas seulement une fusion sans confusion mais un accompagnement du mouvement sans but, en faisant la part de ce qui les émeut, ce qui leur appartient et ce qui se vit chez l'autre, fût-il leur enfant, sans volonté de soin, sans « care » (à visée thérapeutique) mais avec soin (non pour soigner mais avec soin).

II.2.4.3. Ecouter pour « censurer », contrôler ou protéger

De même que beaucoup sont conscients de ce dont sont porteurs les mots qu'ils emploient et de la manière dont ils les formulent, ils sont attentifs à ceux que leurs enfants peuvent recevoir comme messages, via les livres, les films, les conversations.

II.2.4.3.1. Entendre la portée des mots

Ils sont là aussi à l'écoute de leurs manières de dire et filtrent (autant que faire se peut) ce qui pourrait induire une vision du monde non seulement qu'ils ne partagent pas mais qui leur semblerait nuire au développement *secure* de leurs enfants.

Sur la portée de leurs mots, celui qui en fait état de manière la plus appuyée est Romain quand il explique qu'il formule certains de ses « non » avec le « *kei* de mort ». Cela fait référence à ce non qui est dit à l'enfant pour lui faire comprendre le danger qu'il y aurait à jouer avec l'électricité.

« Je me suis déculpabilisé du fait d'utiliser cette autorité uniquement pour les choses qui étaient dangereuses mortellement. Je lui ai fait comprendre, très clairement, que c'était pas possible parce que c'était mortellement dangereux. Pas pour des raisons idéologiques ou autres, mais que le feu, l'électricité et les voitures c'étaient des choses qu'on ne pouvait pas essayer, (...) et j'ai mis un *kei* de mort dessus. Il l'a senti (...). (Ro/73-77)

Romain fait allusion très nettement à cette charge de suggestion que peuvent comporter les paroles et la réception du message, encore une fois, suppose l'intention et l'attention qui y est porté, et non le message en lui-même. Il s'agit de savoir moduler cette énergie que véhicule les discours, et d'être en harmonie (encore une fois, ajusté à soi-même, ce qui est proche d'un autre concept rogérien, celui de la congruence. Dans la suite de son témoignage, Romain exprime lui aussi cet impératif du « parler vrai » si l'on veut être entendu par l'enfant.

« La contrepartie (...) c'est que pour toutes les autres choses (...) qu'on n'aimerait pas parce que ça nous arrangerait, [*pour lesquelles*] il serait facile de dire "Non, il ne faut pas, parce que...", d'inventer un argument, là il faut être sincère avec soi-même, et, si ça nous dérange nous mais que ça n'est pas dangereux, il faut accepter qu'il l'essaye. (...) On peut lui expliquer pourquoi ça ne nous arrange pas nous, mais on ne peut pas utiliser le même levier d'éducation qui est de mettre un *kei* de mort sur quelque chose qui n'est pas mortel. Parce que le résultat c'est le mensonge et l'enfant le sentira, tôt ou tard, et il ne nous écoutera plus. Donc pour moi le fait d'utiliser cette autorité absolue uniquement pour les choses qui sont mortellement dangereuses m'a déculpabilisé de l'utiliser à certains moments et pour d'autres choses, d'être clair vis-à-vis de moi-même et vis-à-vis de Colin que c'est juste parce que des fois ça m'embête ou que ce n'est pas adapté à la situation » (Ro 78-88)

Ce qu'ils savent de ce « dialogue du silence », ces messages qui s'adressent au subconscient les fait être très vigilants quant à ce que leurs enfants peuvent comprendre de certains discours. Ils n'ont pas lu, a priori, Klemperer et sa « LTI » ou langue du III^e Reich, cependant leurs postures critiques, très explicites chez Morgane, prennent en compte cette puissance du message, via le verbe et/ou l'image.

En effet, Klemperer faisait état de la disparition de tout un vocabulaire et le matraquage d'un autre, l'usage pour l'enfant de prénoms porteurs d'une mythologie germanique pré-chrétienne bien venue à l'époque pour alimenter une mystique nazie, en l'occurrence, du poids des mots pour ce

qu'ils véhiculent et charrient au niveau inconscient. Car ce ne fut pas la propagande directe, selon Klemperer, les idées, qui insinua le nazisme dans la société ; de fait, remarque-t-il, les gens n'écoutaient pas la radio, ni ne lisaient vraiment :

« Non, l'effet le plus puissant ne fut pas produit par des discours isolés, ni par des articles (...), il ne fut obtenu par rien de ce qu'on était forcé d'enregistrer par la pensée ou la perception. (...) Le nazisme s'insinua dans la chair et le sang du grand nombre à travers des expressions isolées, des tournures, de formes syntaxiques qui s'imposaient à des millions d'exemplaires et qui furent adoptées de façon mécanique et inconsciente » (Klemperer, 1996, p. 38).

Difficile quand on sait vivre dans un monde où les directeurs de télé se glorifient de « vendre du temps de cerveau disponible » de ne pas prendre cette formule à la lettre et d'accepter cette manipulation déclarée, qui s'insinue au niveau organique⁴⁰⁷. Aussi, là aussi selon une échelle variable, les parents censurent-ils ce qu'ils savent être vecteurs d'une idéologie qu'ils ne partagent pas, non pas tant pour l'idéologie en tant que telle mais pour ce qu'elle charrie au niveau des comportements. Conscients qu'ils sont de ce que formulait en son temps Klemperer : « (...) la langue ne se contente pas de poétiser et de penser à ma place (...), elle dirige aussi mes sentiments, elle régit tout mon être moral d'autant plus naturellement que je m'en remets inconsciemment à elle. » (ibid.)

Filtrer le message sous-jacent nécessite un travail sur leurs propres formulations. Il est attesté concernant Régis et T. par le témoignage de Morgane. Lors d'un entretien informel elle rappellera comment Régis s'était souvenu des efforts qu'ils avaient dû fournir par exemple pour chasser le possessif de leurs langages. Les objets ou jouets n'étaient pas « son » jeu mais « le » jeu. Les parents sont nommés par leur prénom (cela est valable pour toutes les familles) et non en tant que « son papa » ou « sa » maman (et inversement). On se souvient aussi des doutes de Gaëlle concernant sa manière d'expliquer avec un langage inadéquat. (Cette question de la modification du langage serait en elle-même une piste d'étude à développer plus avant à l'occasion d'une recherche sur le sujet.)

L'exemple qu'en donne Morgane concernant sa propre attitude est plutôt sur l'aspect déclaratif du message (des allusions sexistes ou autres qu'elle censure dans tel ou tel récit), ce qui, selon Klemperer, n'est pas ce qui contribue le plus à modifier des mentalités. Cependant, sa façon de décrypter et critiquer certains usages, comme le possessif sur les jouets et le message paradoxal auquel cela renvoie selon elle (attribuer une valeur particulière à l'objet parce qu'il est possédé et demander en même temps aux enfants de prêter cet objet qui leur appartient), fait comprendre qu'elle n'en reste pas qu'à ce déclaratif mais reste vigilante à la manipulation possible dans l'implicite de la langue.

C'est le même implicite qui est épinglé aussi concernant les consignes scolaires et leur part d'allant de soi renvoyant à des valeurs sociales qu'un enfant non scolarisé ne peut comprendre : c'est l'exemple dont avait fait part Régis (lors d'entretiens informels) concernant le contrôle qu'avait subi Estelle, non scolarisée et le malentendu avec l'inspecteur, qui, voulant vérifier si elle connaissait les fractions, lui avait demandé en combien de parts sa maman devait couper le gâteau ; face à cette question, Estelle, avait répondu que « maman » n'en faisait pas des gâteaux. Elle ignorait que l'exemple n'était qu'abstrait, même s'il contextualisait la fraction dans un gâteau « a priori » fait par une maman. (On rencontrera ces mêmes incompréhensions et sous-entendu renvoyant à un ordre social très genré, pour ne pas dire sexiste, lors du contrôle de Maya, mais les inspecteurs avaient accepté la présence des parents, aussi pouvais-je « traduire » à Maya les questions qu'ils lui posaient.)

⁴⁰⁷ « Ils n'ont pas de système, ils ont une organisation, ils ne systématisent pas avec l'entendement, ils cherchent à entrer dans le secret de l'organique », rappelait Klemperer du système nazi (ibid., p. 136-142).

Ces messages qui passent par les consignes, les livres, les films, Régis et T., si l'on en croit les témoignages de leurs filles, Morgane et Estelle, les filtraient. Ils censuraient les publicités à la télé, les passages violents ou insidieux de certains films qu'ils avaient visionnés avant de les regarder avec leurs filles et de les commenter avec elles. A ce propos on pourrait encore citer Klemperer qui, au fil des pages, épinglait savamment le cliché (qui pense à la place du sujet), l'utilisation de la menace, comme dans tout film ou roman à sensation américain, afin de produire de la peur – sachant que « celui qui en a besoin c'est celui qui justement a peur qui a recours à une telle propagande » (Klemperer, op. cit., p. 58).

Tous les parents déclarent faire de même, là encore selon une modulation qui correspond à leur posture individuelle et leur relation à la société.

Ainsi Gaelle, quand bien même convient-elle qu'il faille trouver les mots adaptés à l'âge de son enfant, mais aussi les contes et/ou films (ou tout autre information), s'interroge : d'une part elle se condamne « on a fait des bêtises » (370) mais pour autant son but n'était pas « de la protéger de l'extérieur » (372).

« si le conte il est pour un plus grand, c'est pas la peine... Y a des trucs quand même qu'on observe maintenant, qu'on n'observait pas avant (...). On a fait des bêtises mais (...) moi mon but (...), jusqu'à présent, c'était pas de la protéger de l'extérieur, c'était lui permettre de garder son intégrité, sans se faire bouffer par plein de choses (...). Un p'tit bébé, il a vite fait de se blinder, donc, c'est une façon de protéger, enfin, qu'elle puisse se développer, développer ses capacités, au mieux, sans être entravée par des choses qui ne viennent pas d'elle et qui (...) la limitent dans son développement. » (G/375)

Il s'agit de la « protéger » afin que, se sentant agressée par l'extérieur, elle ne se « blinde » pas. C'est une notion qui apparaît chez un certain nombre d'entre eux.

II.2.4.4.2. Un contrôle et une protection

On peut y voir ce qu'y lisent dans leur typologie des familles certains spécialistes de la question, tels H. Desmet et J.-P. Pourtois, et les rapprocher de ce type « familialiste » montrant une certaine méfiance envers l'extérieur et un surinvestissement de la famille comme noyau source (*in* Catarsi, Pourtois, 2011, p. 51). En même temps qu'ils auraient des « prothésistes » la mise en place d'une diversification des pratiques que l'on ne pourrait qualifier ici de pédagogiques mais tout au moins facilitatrices pour l'enfant. Cependant leur typologie se réfère à une recherche qui mesurait la réussite scolaire (entre autres). Elle est peu adaptée à ce terrain particulier.

La transparence est peut-être une illusion pour certains. A force d'être à l'écoute l'autre n'aurait plus de secret pour soi (au sens figuré) et à force de dialogue plus de raison de cacher.

La philosophe Drouin-Hans (2004) pointe cet aspect de la volonté de transparence dans certaines formes éducatives. Elle semble venir en pendant de la notion de confiance omniprésente ici, comme par exemple chez Gaelle ou chez Morgane. Ces questions de la transparence, de la confiance et du contrôle seraient à interroger, la frontière entre cette communication globale que permet la fusion de sensibilité et la notion de transparence étant ténue. Ceci posée, la question de l'altérité acceptée ou phagocytée reste d'actualité dans toutes les familles. Ici elle s'exprime avec plus d'acuité dans la mesure où elle est explicitée. Et qu'elle a pour visée une autonomie de l'enfant à terme. Cela posera question à Morgane, par exemple :

« Maintenant ce qui se joue ce sont des choses qui vont conditionner sa vie entière! Peut-être que je fais excès de prudence, j'exclus pas, y a des moments je me dis "non mais là t'es un peu parano (...)" .L'enfant apprend avec des expériences, il apprend aussi à différencier sa famille du monde extérieur, apprend qu'il y a des choses différentes, tout ça, mais pour l'instant je crois que les choses lui arrivent (...) au premier degré, et que toutes elles constituent (...) pas sa personnalité mais ses références ; voilà c'est ça, ce que j'essaie de contrôler c'est les références (...) à partir duquel il va se construire, j'essaie pas de le modeler, j'essaie juste que les référents soient des référents que moi j'estime, moralement (...) valables, ou justes. Après il fera sa vie, une fois qu'il se sera construit avec ça il sera quelqu'un d'ordinaire mais au moins j'aurai mis ces référents plutôt que ceux de la société... » (M/1520-1530)

Morgane se demande parfois si le contrôle qu'elle exerce sur l'environnement n'est pas excessif tout en le rapportant à l'âge de son enfant, ce moment où « se constitue sa personnalité », le moment où il prend tout au premier degré, se conditionne. C'est à elle de choisir les références qui ne sont pas justement celles de la société. Elle poursuivra en donnant aussi pour exemple son choix de ne pas aller au parc s'il y a trop d'enfants, et de scènes agressives potentielles, par exemple.

Certains comprennent ainsi leur attitude comme une façon de s'adapter et d'adapter l'environnement de l'enfant à ses moyens de compréhension, selon son stade de développement, pour ne pas en quelque sorte « brûler les étapes » ou provoquer son endurcissement par le spectacle de scènes violentes ou autres. Cela rappelle ce que nous avons vu concernant l'empreinte que peut susciter chez un tout jeune enfant toute scène violente ou autre, selon les recherches effectuées par Dehaene (2015), ou encore celles de Salmona (2013). Leur démarche est l'inverse de nombreuses familles : il ne s'agit pas d'endurcir l'enfant puisque le monde est dur, mais bien de lui donner des bases solides, le temps de se construire, pour justement par la suite être plus stable.

Mais c'est aussi un véritable travail, assumé comme tel, pour se protéger de la propagande, en quelque sorte, dont ils se sentent responsables (on reviendra sur cette notion de travail au chap. 3). De nouveau, leur place d'outsiders (vue au chapitre précédent) justifie cette conduite : leurs valeurs ne sont pas ce que les publicités véhiculent, ils ne veulent pas de ce que Henriot nommait « le troisième parent » (Henriot, 1982, p. 48), vantant le rôle éducatif des messages publicitaires (« la publicité est devenue un auxiliaire précieux de l'école »), puisque « l'image, reflet fidèle d'une société (...) inculque à l'enfant son système de valeurs » (Ibid, p. 30). La protection consiste à filtrer ce qu'un enfant n'est pas encore en âge de faire.

On peut ainsi relever à travers ces témoignages l'usage d'un contrôle parental concernant principalement la relation, une des cinq catégories d'influences que Poncelet avait relevé⁴⁰⁸, dans les résultats de son enquête, comme seule à différer selon les milieux. En effet, c'est, observe-t-il, une influence plus active chez les personnes favorisées pour obtenir la conformité de l'enfant. Parmi les diverses techniques d'influence parentale relevées celles du contrôle (les parents cherchent à obtenir la conformité en usant d'obligations et d'interdictions) aurait un usage plus controversé selon les familles. En revanche les influences liées à la motivation (les parents manipulent la perception du monde extérieur que développe l'enfant pour arriver à ses fins), la moralisation (les parents font appel à des valeurs suprêmes déjà intériorisées par l'enfant pour légitimer conduite donnée), la coordination (les parents font appel à des personnes ressources pour résoudre le problème), même si, comme tout parent, ils en font usage, elles sont rarement observables.

II.2.4.4.3. Le « non » qui guide et s'incorpore

Autre forme d'écoute de la demande de l'autre, la relation au « non » : il s'agit pour beaucoup d'aller au-delà du non.

Romain l'explique à plusieurs reprises : donner une possibilité pour que l'enfant ait « un couloir et non un mur ». Romain se dit attentif à suggérer à l'enfant qu'il y a d'autres possibles, soit d'autres voies, soit d'autres manières.

Quand ce n'est pas passer par le jeu, au moyen de marionnettes ou autres pour, ici, accompagner la frustration. Ainsi explique-t-il, Colin est si obnubilé par les machines que seules les adultes maîtrisent qu'il propose à travers le jeu d'inverser les rôles, et de lui permettre d'avoir la

⁴⁰⁸ Je fais référence au rapport de recherche menée à Liège par Poncelet, in V. de Landsheere, ss la dir. (2005), *Le regard de l'enfant sur son éducation*, Rapport de recherche. Certains résultats sont donnés in Catarsi & Pourtois (2011), p. 62.

maîtrise sur cet aspect de la réalité, le jeu, comme on l'a abordé (chap. 1), étant pour l'enfant un espace-temps où il se mobilise entièrement, dans le « fictif » et non le « factice ».

Il s'agit d'aider l'enfant non seulement à traverser cette épreuve du non mais aussi de lui permettre de se déterminer lui et de se donner lui-même les limites, qu'il les ait intégrées.

Mila raconte ainsi comment se concrétise ce « non » et cette aide pour le coucher (Mila/557-570) ou encore comment cela se joue avant le bain chaud (M/584-604) pour qu'elle puisse réguler le temps et le jeu de manière à ce que l'enfant en détermine elle-même la fin, de même que pour le bain à la piscine (154), comment trouver le moment d'en sortir ensemble.

C'est toute la différence que faisait par exemple Bettelheim entre imposer une loi et donner les moyens à l'enfant de la comprendre. Ce qu'il préconisait concernant la valeur formatrice du conte :

« “Les Trois Petits Cochons” influencent la pensée de l'enfant quant à son propre développement, sans même lui dire ce qu'il doit faire, en lui permettant de tirer lui-même ses conclusions. Seul ce processus est à même d'apporter une véritable maturité ; si, par contre, on dit à l'enfant ce qu'il doit faire, on ne fait que remplacer les entraves de son immaturité par celles de sa servitude à l'égard du diktat des adultes. » (1976)⁴⁰⁹

Ainsi, ces relations parents-enfants s'effectuant sur un plan sensible, autant non-verbal que verbal⁴⁰⁹, j'ajouterais à cette influence ce qui est du domaine des sens, voire du 6e sens, l'intuition, et à travers elle de la fusion de sensibilité, lesquels permettent soit d'anticiper en faisant *yuki* à l'enfant, en lui proposant un bain, en le câlinant, une influence plus liée au rapport proximal établi entre eux, où le parent ne fera pas appel à des idées (valeurs, normes, interdits comme cités auparavant) mais s'engagera à travers le corps et la respiration à faciliter ce qui leur semble nécessaire, soit de distinguer dans telle ou telle expression de l'enfant (colère, ton, etc.) ce que telle ambiance peut produire sur lui par exemple, et en quoi elle sera désormais évitée.

Toute une influence jouant dans la gestuelle, le positionnement, le regard par exemple, dans le non-dit mais pour autant pas toujours implicite, mais explicite, dans la mesure où le parent connaît ses fins⁴¹⁰.

On a vu comment, conscients de l'importance du travail du subconscient mais aussi de leurs propres limites et conditionnements, ces parents cherchent à créer avec l'enfant un lien profond véhiculé par une écoute de ses motivations, de l'implicite et une parole incorporée qui fasse sens pour eux et pour leur enfant. Avec les usages de la reformulation et de la médiatisation du jeu.

II.3 Intelligences sensibles sur lesquelles se fonde le dialogue

Nous avons vu un certain nombre de pratiques données en références par les parents autour de l'écoute et du dialogue sensible, et à travers cela ce qui les caractérisait dans ces moments dédiés

⁴⁰⁹ Je spécifie même si, comme on l'a vu, quand elle est verbale la communication est toujours simultanément non-verbale, aussi les deux ne semblent pas à distinguer),

⁴¹⁰ Elles peuvent être, comme énumérée par Poncelet (ibid.), de l'ordre de l'adaptation à une norme (chercher à calmer l'enfant dans un lieu public par exemple), mais aussi pas être présentées comme reliées à tel ou tel acte de conformité, sauf à celle qu'ils répètent rechercher, l'autorégulation physique et psychique de leur progéniture.

à une écoute centrée sur l'enfant. Il convient d'aborder maintenant les éléments permettant d'étayer ces pratiques et les favorisant.

Si l'on reprend ce qui émerge de ces diverses pratiques dans l'écoute holistique, on peut faire des liens avec des éléments caractérisés par certains chercheurs, praticiens, concernant ce qu'ils développent ici comme capacité, savoir-faire. Or, ce que les parents déclarent mettre en place avec leur enfant, ou ce vers quoi ils tendent, est potentiellement réalisable à travers des pratiques liées au corps et tout un processus qui induit le développement chez eux de formes d'attentions, attention concentrée et attention flottante, et d'intuition, et au-delà de l'empathie, dans le « non-faire ». (Ceci étant dit, relevons que l'étude porte ici principalement sur ce que l'on qualifiera d'écoute intentionnelle dans la mesure où c'est celle qui est rapportée de ces pratiques quotidiennes.)

Comme si l'accueil du bébé potentialisait ce qui est déjà en cheminement chez eux par la pratique de l'aïkido et du *katsugen undo*⁴¹¹. Nous allons aborder ici ce qui a trait à l'intelligence du corporel, et au-delà du sensible dans cette écoute dialoguante.

Il s'agit avant tout de faire apparaître ce qui participe de ce quotidien décrit jusqu'à présent. Il sera ici peu fait mention de leurs témoignages dans la mesure où il s'agit d'éclairer ce qui sous-tend, dans ce qui a déjà été observé concernant leurs quotidiens, les pratiques décrites jusqu'ici. On pourra cependant y lire des effets de réitération, voire redondance, dans la mesure où ce qui facilite ces dialogues sensibles abordés jusqu'à maintenant comme intuition, sensation, spontané, lâcher prise, sont des postures que ces parents tentent de vivre au quotidien avec leur enfant, et qu'ils transfèrent de leurs pratiques au dojo. Des pratiques qu'ils affinent grâce à l'enfant, ce « maître » à ce niveau, dans la mesure où ils les mettent en branle afin de répondre au mieux à ses besoins.

II.3.1. Le corps passeur de sens dans une écoformation mutuelle

Transversal à tous ces récits, mais qui sous-tend la direction de chacun (plus ou moins explicite selon les entretiens), c'est bien le corps qui peut « faire parler » cette « nature » à laquelle les uns et les autres se réfèrent plus ou moins implicitement.

II.3.1.1. Une écoute écologique dans le corps à corps

Quand G. Pineau, R. Barbier, D. Cottureau créent le concept d'écoformation leur démarche est de faire comprendre que le respect de l'écologie, de l'environnement passe par soi, et passe surtout par ce changement de posture, de paradigme, essentiel si l'on veut enfin un jour sortir de ce rapport de prédateur avec la planète : comprendre comme le traduit le terme écoformation⁴¹² que l'on est tout autant formé par notre espace que nous le formons. Et qu'il ne s'agit pas de faire pour, d'agir contre, mais avec. Ce que les concepts de permaculture⁴¹³ formulent également, d'une autre manière, à la fois plus concrète et tout autant philosophique.

⁴¹¹ Ce que nous reprendrons également plus avant dans la partie suivante (chap.3).

⁴¹² Je rappelle que ce concept, établi par G. Pineau (sur les traces de G. Bachelard), pendant de l'autoformation et de l'hétéroformation dans une tripolarité (faisant écho à la notion d'éducation par soi, les autres et les choses énoncée par Jean-Jacques Rousseau), traduit en quoi l'environnement est formateur sur différents plans. De cette conscientisation, il s'ensuit une conscience écologique mais ce concept n'est pas à confondre avec l'idée de formation à l'environnement. C'est bien de notre relation multiséculaire, biologique, imaginaire, matérielle avec nos habitats (*oïkos*) et ce que nous en faisons dans un rapport dialogique, de reliance, dont il s'agit ici. (Cf. Cottureau D., 1994 et Barbier R., Pineau G., 2001).

⁴¹³ Le système conceptuel de la permaculture a été diffusé dans les années soixante-dix en Australie par Bill Molisson et David Holmgren. Plus qu'une énième méthode pour jardiner c'est devenue une philosophie du vivre, issue de l'observation des écosystèmes et du travail pour en créer en incluant l'habitat et l'homme. Une de ses observations, par

De même concernant le corps. Beaucoup de chercheurs vont parler du corps comme central. Cependant ils continuent à le mettre à part. Beaucoup d'éducateurs sembleraient, dans les faits, en rester à la notion de tête bien faite dans un corps sain.

II.3.1.1.1. Je, tu, il sommes un corps

De fait, la posture que l'on retrouve chez la plupart de ces parents, ou tout du moins ce qu'ils ont mis au travail, ce qui motive leur recherche au quotidien dans leurs pratiques et avec leur bébé, rejoint la notion d'unité corps esprit ; une notion encore difficile à incorporer même si elle semble devenir réalité pour un plus grand nombre, le corps dans notre culture dualiste est encore pour la majorité d'entre nous un autre soi, de même que l'environnement, un espace où l'on habite mais qui est objectivé, dont on se sert, qui se doit d'être cultivé.

La plupart ici ont transformé leurs représentations (leurs pratiques et l'accueil d'un enfant le favorisant), passant de la notion partagée de « j'ai un corps » à « je suis un corps » sensible à tout son environnement qu'il crée en même temps qu'il le crée. Pour appuyer cette importante notion qui émerge dans ces nuances, je reprendrai ce qui a été exploré au niveau de la formation à l'environnement.

Il s'agit pour ces parents témoignant ici d'inverser la grille de lecture habituelle. De même que dans la démarche de recherche inductive, on ne plaque pas un cadre pour déduire par l'observation ce que l'on cherche, mais on laisse apparaître ce qui vient du terrain pour en extraire des concepts, les parents se caractérisent par une posture de recherche au quotidien, à travers les manifestations du corps, les sensations, qu'ils traduisent ensuite en hypothèse qu'ils vont travailler en ayant toujours comme référent, plus que référence, le corps dans sa globalité. Et cette notion de *kei*, transverse à tout. Ainsi semble-t-il que pour eux le corps soit vécu comme une expérience en mouvement, comme l'incarnation d'un soi. A l'instar d'un Danis Bois, leur approche exige « de renouveler le regard habituellement porté sur le corps (anatomique, mécanique, étendue...) et de le considérer comme un corps vivant, support de « l'être percevant », de « l'être ressentant » comme de « l'être pensant »⁴¹⁴.

II.3.1.1.2. Une écoute corporelle qui enveloppe et sécurise

Chacun, à sa manière, René Zazzo, Hubert Montagner, André Stern, disciple du pédiatre Brazelton ont mis en lumière l'importance du contact corporel, de la chaleur maternelle, de « l'attachement » dès les débuts de la vie. A la suite d'un John Bowlby et ce qu'il a mis à jour dans sa théorie de l'attachement.

Ou encore les résultats de recherche de la psycho-anthropologue Hélène Stork qui ont mis en lumière comment les soins de maternage (portage du bébé, HNI, nutrition à la demande, etc.) favorisaient la construction de l'enfant en lui permettant d'incorporer en quelque sorte ce qui faisait office d'enveloppe :

« Il semble, en tout cas, qu'on puisse déduire des différentes formules gestuelles qui viennent d'être décrites, à savoir la mémoire du peau et à peau et les gestes d'auto-emprise, que le bébé a désormais développé en lui, par incorporation de la mère « support enveloppe », un espace intérieur, un dedans et un dehors. » (Stork, 1986, p. 165).⁴¹⁵

exemple, c'est que dans la nature il n'y a pas de déchets. Tout se transforme. Les personnes s'engageant dans cette démarche vont chercher à réaliser des équipements, modes de production peu coûteux en énergies (quelles qu'elles soient, énergies fossiles et travail inclus), capables de s'autoréguler par les jeux de complémentarités (entre espèces, terres, éléments de toutes sortes). Ses principes sont traduits en actes et par écrit par des pionniers comme Perrin et Charles Hervé-Gruyer (2014) et leur ferme du Bec Hellouin.

⁴¹⁴ Bois D. (2014), *De la Fasciathérapie à la Somato-psychopédagogie : quelques repères biographiques*

Consulté sur le web, <http://danis-bois.fr/?p=1484>

⁴¹⁵ Un constat qu'elle renouvellera dans ses travaux ultérieurs : Stork H. (1988).

Si l'on en croit les travaux de ces auteurs, ils viennent pour une part corroborer les observations de Noguchi, et les démarches de ces parents pour développer une forme d'écoute multidimensionnelle de leurs enfants. En effet on comprend à travers ces derniers travaux comme l'amour, le contact, la sécurité relationnelle priment dans les soins à apporter à l'enfant.

C'était un constat de l'étude comparative d'Hélène Stork, le monde occidental privilégiant selon elle l'hygiène au mépris du développement émotionnel⁴¹⁶ :

« J'ai donné des exemples de coutumes courantes [zai] dont certaines se révèlent à mon sens peu propices à favoriser l'évolution affective du tout-petit. C'est le cas de la séparation imposée à la mère et au bébé aussitôt après la mise au monde, ou de la pratique de confier l'enfant en garde (...) à un âge où le nourrisson n'est pas prêt à affronter la séparation puisqu'il n'a pas disposé du temps nécessaire pour effectuer le travail d'intériorisation psychique. Ces séparations peuvent révéler des failles dans le processus d'attachement. »

Dans le huis clos des premiers six mois et ces premières années quasiment sans séparation, la plupart de ces parents adoptent une posture inverse, pariant sur le besoin d'enveloppes physique et psychique du tout petit pour faire corps en quelque sorte avec lui.

II.3.1.2. A l'écoute du corps ou le corps à l'écoute : entre clinique et somatique

On a pu ainsi relever lors de ces témoignages, à quel point l'attention est concentrée sur les manifestations sensibles des enfants en développement. Des manifestations qui se traduisent par et avec le corps. Mais mettent en œuvre toute la personne. En ce sens on pourrait qualifier ce domaine de « somatique », tel que le définit le mouvement Feldenkreis, recouvrant et la psyché et le corps. Certaines mères ont noté chaque jour jusqu'au nombre de selles de leur progéniture. Si ces journaux des mères s'étaient poursuivis cela reviendrait presque à faire l'histoire des corps.

Ainsi tout les « détails » ont un sens. Un exemple de « détail ausculté », c'est, on l'a vu, la sensation de poids de l'enfant porté : selon qu'il paraîtra léger ou lourd le parent obtient une information sur son état. Ainsi, Noguchi pouvait-il reconnaître si un enfant était tombé dans la journée en le soulevant⁴¹⁷. De même qu'une personne qui dort semble plus lourde, on peut dire schématiquement que ces parents identifient la légèreté à une tension.

Il y a bien un aspect clinique (pris ici au sens littéral d'écoute de l'autre à son chevet) dans ce que notent les parents qui témoignent et en même temps cela va au-delà de cette écoute, puisqu'ils s'intéressent à une dimension multiréférentielle pourrait-on dire de leurs relations, à la fois à leurs mondes intimes, duels, mais aussi aux divers univers sensibles, pris dans les représentations familiales, sociales et universelles. C'est en ce sens que l'on peut parler de conscience non pas seulement subjective des corps mais trajective, en transposant aux corps, comme indiqué plus haut, la notion d'Augustin Berque (2001) pour l'environnement.

II.3.1.2.1. Le corps lieu du dialogue et donc passeur de sens

Certaines personnes étudiées semblent se positionner face à l'enfant comme Montaigne face au « Nouveau monde », conscientes que notre culture va déformer sa nature⁴¹⁸. C'est que leur récit,

⁴¹⁶ « Le thème de la première séparation et de ses différents aménagements selon les cultures est revenu comme un leitmotiv au cours de cet ouvrage. Il m'est en effet apparu, par la pratique clinique, qu'en dépit des progrès qui ont été réalisés dans le monde occidental sur le plan de l'hygiène et du confort, notre société malmenait quelque peu ses jeunes enfants, du moins en ce qui concerne la vie émotionnelle. » (Stork, 1986, p. 216).

⁴¹⁷ Tsuda raconte : « Voyons voir comment Noguchi faisait (...). L'essentiel est ceci : prendre l'enfant dans les bras les yeux fermés. (...) Dans ce geste simple il ya tout un monde. (...) A l'instant même, sa prodigieuse concentration lui permettait de sentir tout ce qui s'était passé chez l'enfant. Il ne s'agissait pas là d'un processus d'analyse et de synthèse. Le seul mot qui pourrait convenir à un tel acte ce serait intuition. » (Tsuda, 1983). Cette citation et celles à venir sont issues des pages 24 à 29.

⁴¹⁸ « Notre monde vient d'en trouver un autre (...) non moins grand, plain, et membru, que luy, toute fois si nouveau et si enfant qu'on luy apprend encore son A,B,C (...). Bien crains-je que nous aurons bien fort hasté sa déclinaison et sa ruyne par nostre contagion, et que nous lui aurons bien cher revendu nos opinions et nos arts ». (Montaigne, 1580,1865, livre III, chap. VI, p. 887.)

comme l'herméneutique le postule, et l'approche biographique le stipule, et à travers lui leur perception du corps, n'est pas vierge. Ils sont riches de leur histoire familiale, comme on l'a vu, mais aussi imprégnés de l'inconscient collectif et d'un certain déterminisme social et historique. Dès lors il va s'agir pour les parents d'une véritable exploration interculturelle.

Convoqué dans ces récits, le corps devient passeur de sens pour ces parents appelés à témoigner de moments intimes, charnels, sur lesquels ils sont invités à porter un regard réflexif. C'est qu'ils s'adressent à un corps sujet et porteur de sens. Comme le remarquait Danis Bois :

« Le corps Sensible inaugure une modalité perceptive et affective à part entière. Elle donne au sujet un accès à des messages délivrés dans et par son corps. La praxis du Sensible invite la personne à transformer ses rapports au corps suivant des pas progressifs modifiant son statut : on passe du corps objet – au sens de corps utilitaire – à un corps sujet : un corps qui n'est pas seulement “à nous”, mais “qui est nous”. Cette trajectoire amène la personne à “s'apercevoir percevant” (...). Le corps Sensible est là : quand le corps et le psychisme sont accordés. “C'est seulement lorsque ‘je suis mon corps’ que le corps devient sujet, lieu d'expression de soi à travers le ressenti (...) » (Bois, *in* Alhadeff-Jones *et. al.*, 2011, p. 127)

Là se lit également toute la difficulté de traduire ce qui relève pourtant d'une source commune, d'un ensemble partagé dans lequel nous existons sur un autre plan que charnel, au niveau vibratoire. C'est que « le statut de la connaissance mis à l'œuvre dans la relation au corps » (Bois & Rugera, 2006) est encore à définir. Il s'agit de faire appel, comme y invite Eve Berger (2005), à un “7^e sens”. Ce 7^e sens, E. Berger, à la suite de D. Bois, le situe dans « un rapport enfin conscient à un lieu de soi où vivre et percevoir cela ». Si, comme y appelle la somatopsychopédagogie, il faut comprendre que « la reconnaissance de la corporéité sensible de l'expérience passe par un renouvellement du rapport au corps — le sien propre et celui d'autrui, ce qui implique au moins autant un renouvellement des représentations qui l'accompagnent », il s'est agi ici, pour y parvenir, d'utiliser, comme « 7^e sens », ce que ces parents ont qualifié d'intuition, ou d'écoute, aussi bien que d'attention, avec leur capacité conjointe à la conscientiser et à l'explicitier. Cela vient en écho à la représentation du vivant liée à ce que les Japonais nomment « *kei* » (chi en chinois), une représentation dynamique, dans la mesure où le « *kei* », souffle, anime toute matière, et cela agit comme par fractale dans un univers incontrôlable. Mais en lien.

II.3.1.2.2. Une attention aux détails d'autant plus sensible qu'ils sont incorporés

Une foultitude de « détails » sont observés, écoutés, à travers une écoute totale, holistique, puisqu'il s'agit d'être à l'écoute de son corps dans sa globalité et par tout ce qui le traverse. En effet, ces parents sont à l'écoute des besoins nutritifs de l'enfant, on l'a vu (chap. 1), quitte à ce que cela signifie jeûner, ou au contraire manger un seul aliment par exemple de manière disproportionnée. D'autant que la nutrition ne signifie pas seulement nourrir mais participer d'un tout, et donc des besoins de régulation d'énergie, de développement, et, plus que tout, d'attention, un panel de facteurs que l'on retrouve dans le boire et le manger, qui transitent par eux. Etre à l'écoute de l'organique, de l'interne et du for intérieur, de fait. Du poids, de la respiration de la couleur de la peau de son éclat... Etre aussi à son écoute au travers de son apprentissage sphinctérien, qu'il serait « dommage », on se souvient de ce qu'en disait Gaëlle, de ne pas écouter (puisque passé un mois le bébé ne communique plus sur ce besoin d'éliminer (chap. 1).

Si l'on donne foi à ce que C. Dejours, entre autres, suppose concernant notre appartenance à deux corps, le corps dit physiologique, inné, le corps dit érotique, acquis, à travers lequel nous éprouvons de la souffrance, il semble d'autant plus nécessaire de travailler un rapport au corps porteur d'une intelligence de cette co-crédation éducative, le développement du corps érotique étant bien le résultat, selon C. Dejours, du dialogue entre l'inconscient de l'adulte et le corps de l'enfant, mais aussi, pourrait-on ajouter, dans les interactions permanentes de l'enfant avec tout son environnement, objets, sons, etc., tout le terrain que le parent ouvre ou non à son enfant.

D'où la nécessité et l'attention donnée ici au moindre « détail », à ce qui semblerait de l'ordre du « banal », parce que de l'ordre du quotidien, du nécessaire, du prosaïque, du cru, au sens de vulgaire mais aussi d'inverse de cuit, digéré, comme semble l'être tout jeu ou élément intitulé « didactique », « éducatif » dans les représentations actuelles normées et clivées. Ce qui ne serait pas ainsi « noble », au sens d'élaboré pour être éducatif, n'aurait pas à être interrogé. Quand on réalise qu'un « simple » geste, comme essuyer après chaque cuillerée toute goutte qui suinterait des lèvres du bébé encore gauche, induit, pour l'enfant, l'incorporation d'un schéma – que la mère véhicule le plus souvent inconsciemment – d'un souci, d'une exigence de propreté, de netteté, par exemple, et que chacun des gestes répétés au quotidien porte en lui telle ou telle autre injonction dont chacun est porteur à son insu, la remise en question de cet implicite suppose une vigilance couplée à un certain degré d'exigence.

II.3.1.3. Une écoute des corps qui forme, informe, coforme dans l'enaction

Cette « écoute active pourrait-on dire, ce « dialogue du silence », ce langage qu'utilisent parents et enfants serait à relier à ce qui pourrait s'entendre comme une coéducation somatique. J'emprunte ici la notion d'éducation somatique à Y. Joly (1994, p. 87-99), praticienne Feldenkrais, qui tente de mettre à jour le « mouvement du corps dans son environnement, la conscience corporelle proprement dite », dans ce champ phénoménologique de la recherche sur la notion « d'être un corps » ouvert par Varela et ses recherches sur l'enaction. L'enaction, concept qui semble dans le contexte étudié ici, des plus opérationnels, dans ce qu'il donne à entendre de cette co-création permanente entre l'être en devenir et son environnement que postulent les parents. La synthèse qu'en fait Houzel (2005, rééd. 2010, p. 115) définit clairement, me semble-t-il, la notion dans ce qui fit sens ici :

« Varela a proposé le concept d'enaction pour décrire le pouvoir d'auto-organisation d'un sujet du point de vue cognitif : le sens n'est pas contenu dans l'environnement et le développement de la pensée ne peut se concevoir comme une simple découverte d'un sens déjà là. Le sens est créé dans l'interaction du sujet avec son environnement. »

L'expérience relatée par Varela concernant les chatons était significative : deux chatons sont promenés avec l'œil bandé. Une fois l'œil débandé, même si les propriétés de l'œil sont intactes, le chaton est aveugle. Sans l'interaction avec l'environnement cette aptitude n'a pu se développer.

La question du développement du potentiel concerne ainsi l'accompagnement d'un terrain propice pour l'épanouissement d'autant plus quand on sait cette caractéristique de développement via l'enaction...

II.3.1.3.1. Un corps qui se forme et dont on incorpore les besoins en les anticipant

Ce moment d'accueil de l'autre, dans les premiers mois et premières années de l'existence, ce moment de rencontres des corps, est vécue par les parents interrogés comme une étape très importante dans la formation, au sens large, des uns et des autres. A cette étape, le bébé n'ayant pour seul langage que celui qui passe par le corps va nécessairement induire chez le parent une réaction quant à sa capacité, son désir, ou non, d'entrer dans ce langage, de le « réincorporer ». Le bébé, par ce corps à corps, est alors, tout autant que la notion de corps, un analyseur très intéressant dans l'observation des relations et des processus de formation des adultes à son contact (et dans ce qu'ils découvrent de leur enfant).

On songe à ce que Wulf constate du pouvoir formateur de la mimesis : dans les contacts physiques et les marques d'attention il résulte un échange où ce qu'on lui adresse lui fait prendre conscience de l'autre et à travers ça de lui. Les processus mimétiques sont réciproques, ils se manifestent dans l'interaction physique.

Cette interaction, on l'a vu, elle se joue dans une écoute anticipée des besoins premiers. Anticiper cela s'ancre dans des mises en place concrètes de dispositifs répondant au développement de l'enfant.

Cela se retrouve dès la naissance et ces cinq mois dans le huis clos avec l'enfant. La chambre va être chauffée suffisamment, par exemple, comme en fait état Laura, qui observe le bébé manifester par des pleurs son inconfort et se calmer près du chauffage, elle montera la température à 38 les premiers temps. Usage que validera, note-t-elle au passage, le médecin.

C'est aussi prévoir ce temps et cet espace semi clos, ces quelques mois dont l'enfant aurait besoin pour constituer ses repères dans une chambre dont on attend qu'il manifeste par lui-même, par son regard tourné vers l'extérieur, le besoin et le moment opportun pour découvrir l'ailleurs. Le temps qu'il se donne pour conquérir l'espace- temps, presque... Ce qu'en d'autres termes exprimait Régis.

« Même un aveugle quand on le met dans une petite pièce il a une sensation d'espace, (...) la sensation d'espace c'est quelque chose d'humain, donc l'enfant il le ressent comme quelque chose de très fort, c'est sa première expérience, il sort du ventre de sa mère, et là d'un seul coup l'espace, non seulement il touche plus les parois mais il sent que ça va beaucoup plus loin, alors il faut un certain nombre de jours pour que, grandissant lui-même, même s'il grandit très peu, il va occuper l'espace petit à petit, c'est indéfinissable, c'est peut-être compliqué à comprendre mais il va effectivement occuper tout l'espace de la pièce, quand il va occuper tout l'espace de la pièce, un jour, quand la mère ou le père l'aura dans les bras il va « tirer », il a déjà senti que derrière le rideau de la porte, il y a un espace plus grand, à un moment donné il le sent, (...) alors là encore on est dans le domaine de la sensation mais l'enfant tire vers l'extérieur et donc il nous entraîne » (Ré/75-86)

Ainsi, être centré sur l'enfant au quotidien cela se traduit aussi (comme on l'a vu précédemment), par une économie du quotidien à la fois routinière à la fois toujours renouvelée par les questionnements que suscitent les besoins du bébé en développement (donc en changement) permanent, avec une adaptation journalière à ce que je qualifierais d'"imprévu prévisible" pour s'adapter aux rythmes très différents du nouveau-né. Cela supposera par exemple l'adaptation de la chaleur du bain, du moment adéquat pour le prendre, même si cela s'opère à un horaire établi.

Accompagner et suivre les rythmes biologiques de l'enfant, c'est aussi écouter et respecter ses besoins pour les repas. Parce que, comme le souligne Régis, « son corps sait » :

« L'enfant ne connaît pas ses besoins ! Mais son corps sait, il sait prendre ce qu'il faut : (...) quel que soit l'aliment que l'on met dans la bouche, c'est le corps qui décide de prendre telle ou telle chose, sinon le reste il le rejette. Ce n'est pas que l'enfant connaît ses besoins, ça c'est la théorie complètement bidon ! » (Ré/154-157)

Ne pas obliger l'enfant à manger. C'est le cas de Colin, par exemple (cf. Ro 50-58) qui mange avec ses parents mais sans être forcé, et peut, à de rares occasions cependant, voire son repas différé.

« même si ce qu'il a envie de manger est très variable, des fois à midi il n'a pas du tout envie de manger ce qu'on a envie de manger, mais il sait que s'il a envie de manger il va manger ensuite un petit goûter à 4 h, et le gros repas ce sera le soir. » (Ro/55)

C'est aussi chercher ce qui peut lui convenir de manière anticipée. Ou encore adapter les sorties, les visites, etc. Et, également, ne pas le réveiller le matin, tout en veillant à ce qu'il s'adapte au rythme familial.

Tout en rythmant sa journée par divers rituels répétés (bain chaud, repas...) et en l'entraînant ainsi dans le rythme groupal. Et, à terme, peut-être ainsi favoriser la capacité de l'enfant à sortir de la dépendance. C'est ce que semble indiquer en d'autres termes Ciccone :

« (...) La rythmicité organise la séparation, la fracture que celle-ci produit, le chaos dans lequel elle plonge (...). La rythmicité est caractérisée par une succession d'engagements et de retraits, qu'il est important que le parent respecte : le retrait permet l'intériorisation, l'investissement « auto » de l'interrelation. (...) Si le rythme organise le chaos de l'être au monde, (...) il est intrinsèque au développement. On peut dire par exemple que le

développement suppose une oscillation rythmique des mouvements d'ouverture objectale et des mouvements de fermeture narcissique. (...) On peut considérer le développement psychique non pas comme une succession de stades (...) mais comme une oscillation, rythmique, entre différentes positions. » (Ciccone & Mellier, 2007, p. 21-24)

Assurer une présence ajustée, en quelque sorte, à cette « chorégraphie » particulière entre attention et retrait serait garant d'un certain équilibre, et des conditions de cette « création mutuelle »⁴¹⁹ que représente l'expérience de soi du bébé. Il y aurait comme un duo de « chefs d'orchestre », le bébé avec sa partition à déchiffrer par ses parents, dont le rythme d'attention « contrôle une grande partie de l'interaction » (ibid., p. 28) et les parents, la mère surtout, que Ciccone qualifiait également de « chef d'orchestre » (ibid., p. 65), le père jouant le rôle du « pont », « un pont qui sépare et réunit en même temps »⁴²⁰.

Et de manière concomitante chacun des parents œuvre à ce savoir guider en écoutant.

II.3.1.4. Une écoute adualiste par le corps medium ?

Ce corps est le penseur et le transformateur du monde pour l'enfant dans cette interaction avec l'environnement qui le fait exister et qu'il définit par son action même, à la faveur de ce processus d'enaction décrit par Francesco Varela (1989). Parce que au commencement n'était pas le Verbe, pour paraphraser Wittgenstein, mais aussi, d'un certain point de vue, Marcel Jousse, au commencement était l'Action. « Nous ne naissons pas penseurs, et puisque un nouveau né est aussi humain qu'un adulte le langage ne peut être ce qui nous définit. » (Wittgenstein, 1969, rééd. 2006, p. 9-10) D'autant que, ainsi que le définissait Corneau, « le corps est la base de toute identité, c'est là qu'une identité doit nécessairement commencer. L'identité du fils est ancrée dans le corps du père. » (Corneau, 1989, p. 27).

On a vu comme il est associé au premier plan dans le prendre soin du bébé, et même encore avant, lors de la grossesse, à travers *yuki* et le dialogue, pas seulement dans le silence (tous font état de discussions avec l'embryon, voire même de chant dans le cas de Gaëlle).

Il y a également conscience de l'incorporation de la parole, de sa force en tant que véhicule de messages non dits. C'est très parlant dans différents propos déjà cités et surtout dans celui de Romain.

A travers cet accompagnement dans une forme d'empathie « sympathique », cette fusion de sensibilité qui se développe – et se démarque de ces moments de « confusion » (cette sympathie qui fait ressentir les émotions de l'autre) décrits par certains –, ne pourrait-on lire une forme d'écoute qui emprunte à l'analogie son dispositif de compréhension, ce qui permettrait d'appréhender plus précisément ce qui se joue dans cette « communion » que suppose cette forme de communication observée ci. En effet, si l'on postule avec Piaget un état initial « adualiste », avec chez le bébé cette indifférenciation entre le corps et le monde extérieur, ne peut-on voir dans ces philosophies incarnées non dualistes, et plus précisément ici, dans cette école de maître Tsuda qui nous intéresse, dans ce « retour à la source » qu'elle suppose à travers le corps, un retour possible aux origines et à cette non dualité de la perception, le corps faisant partie intégrante d'un univers non visible mais perçu comme tel ? Ce que, en d'autres termes pouvait inviter à explorer Bergson dans sa vision de

⁴²⁰ Ciccone (op. cit. p. 23). Il attribue la notion de fonction de pont paternel à Resnik (1994).

la durée comme phénomène de la conscience et de la vie, intégré à tout l'univers (cf Energie créatrice).

S'il y a non-dualisme dans cette représentation, cette écoute des sens et de cet forme « adualiste » de l'enfant serait-elle une entrée dans l'univers animiste – qui est aussi bien celui de l'enfant, comme le rappelait Bettelheim après Piaget ? N'est-ce pas P. Descola (2005) qui observait en quoi certainement les quatre systèmes d'inférences – animiste, totémiste, naturaliste, analogique – pouvaient exister en chacun mais inhibés selon les cultures. D'autant que ce regard animiste pourrait par certains aspects être associé au shintoïsme, avec cette existence sur différents plans de réalités différentes (par l'interventions des kamis, sorte d'entités intermédiaires). Pour autant, dans cette représentation du corps, chez le « maître », ici l'enfant, tel que présenté par Tsuda, ou Ueshiba, on n'est pas non plus dans une représentation organiciste attribuée à certains peuples dit premiers, comme celle par exemple du peuple mirana solidarissant tous les êtres⁴²¹.

Quoi qu'il en soit, c'est ici la perception, l'expérience au niveau du sensible qui fonde la connaissance, et non une foi. Ce qu'on retrouve dans cette distinction donnée par Descola pour caractériser l'animisme :

« Dans l'animisme (...) la croyance n'est pas un dogme, mais une expérience vécue. Dans des circonstances données, un ensemble d'indices permet à un chamane d'inférer la présence d'un esprit avec lequel il peut entrer en communication. Ou bien encore, certains signes vont indiquer l'existence d'une intentionnalité derrière une action animale, ou l'aspect d'une plante. La socialisation dans une certaine culture fait qu'il est normal d'accepter ces propositions. En régime animique, on ne se pose pas la question de savoir si l'on croit ou non dans les esprits : ce n'est pas une question de foi, c'est une expérience que l'on fait et que l'on interprète d'une certaine manière » (Descola, 2011).

Ici c'est le corps qui interprète en quelque sorte le monde. On pourrait extrapoler jusqu'aux questions actuelles posées par Damasio sur la conscience arrivant après les sens, comme l'avait supposé James (et finalement ce que les neurosciences valident), la conscience du corps qui agit avant que l'on en fasse une émotion⁴²².

II.3.1.3.2. Un corps comme une clé de compréhension des mondes

Jousse allait au-delà de ce que Wulf dans sa vision du « mimisme » (Jousse, 1978). En effet, dans sa quête de ce qui est anthropologique, qu'il conçoit comme permanent et universel, ce que Jousse observait dans celui qu'il nomme l'être humain spontané, bébé ou être non « civilisé », c'est sa tendance à « mimer » toutes les actions des êtres vivants⁴²³.

Et plus qu'à mimer, à faire exister l'environnement en l'éprouvant et en le jouant (ainsi quand l'enfant joue au chat, il est chat, par exemple, l'être étant traversé par tout dans une interaction universelle)⁴²⁴.

⁴²¹ « (...) le lien serait toutes les espèces (donc tous les gens) reliés entre eux pas un lien organique qui fait qu'elles ont toutes pour origine commune le corps d'un ancêtre mythique (...). Les êtres humains ne sont qu'une partie, une des « gens » parmi tous les autres. (...) Le lien est avant tout organique avant d'être un lien de filiation ». (Karadimas, 2005).

⁴²² « L'idée que nous nous faisons naturellement, c'est que la perception mentale d'un fait excite l'affection mentale qu'on appelle « émotion » et que ce dernier état donne naissance à l'expression corporelle. Ma théorie, au contraire, est que les changements corporels suivent directement la perception du fait excitant, et que notre sentiment de ces changements à mesure qu'ils se produisent, c'est l'émotion » (James, 1892). Cette proposition renversait les évidences : ce n'est pas parce que j'ai peur que je m'enfuis, mais parce que je m'enfuis que j'ai peur ».

⁴²³ Jousse s'inscrit en faux contre le mécanisme, le scientisme pour s'intéresser aux modes d'interaction universelles (dans l'univers tout est action et ces actions agissent sur d'autres actions : « je n'ai pas découvert la loi de l'Interattraction universelle mais le premier j'ai formulé la loi de l'inter-action-universelle », rappelle-t-il (op. cit., p16). « Il s'agit toujours d'une imbrication d'agents agissant des Agis à l'indéfini. (...) Toute connaissance n'est que la prise de conscience de l'un ou de l'autre de ces « gestes interactionnels » intussusceptionnés. (...) Les myriades d'interactions du Cosmos sont inconscientes. Elles ne deviennent conscientes que par une saisie de l'Anthropos qui les intellige. (...) Et ce « dans un mécanisme fondamental de l'Agent-agissant-l'agi.

⁴²⁴ Une intuition que les neurosciences viennent valider avec ce que l'on apprend des neurones miroirs : un geste observé chez un autre est en quelque sorte représenté en soi par les mêmes neurones que si nous faisons ces gestes.

Nous vivions la représentation, elle est en quelque sorte incorporée.

Cela renvoie à la perception d'un monde que le corps forme et par lequel il est formé, dans cette image de constitution intercorporelle, par « constitution interactive du soi » qu'explique Bernard Andrieu dans son ouvrage (2010), le corps pris comme lieu ressource et lieu de création, comme porteur d'un langage à écouter et développer.

Un corps en enaction (Varela), un « corps écologique », le monde corporel n'étant ni le monde ni le corps mais un lieu de « constitution interactive de la matière », où l'on comprend, grâce à une relecture de la phénoménologie de Merleau Ponty (ni conscience ni monde ne sont séparés)⁴²⁵, en quoi, si le corps a incorporé le monde par l'apprentissage « au point de se mondainiser par habitus dans ses fonctions et des modes d'action », si « le monde est corporéisé par l'action du corps qui le transforme en environnement technologique (...), cet art plastique de soi rend le corps mondain et le monde corporel » (p. 95)⁴²⁶. Le corps est bien une clé dans notre compréhension du monde et de l'autre⁴²⁷.

II.3.2. Vecteurs de leur dialogue sensible : intuition, sensation, attention...

Ce qui va permettre une écoute suffisamment facilitante pour accompagner ainsi cette croissance de l'enfant (toujours selon ce qui relève des témoignages et de mes observations), ce sont leurs différents « ressentis », et, au-delà de cette mobilisation de leurs sensibilités, leur aptitude à les entendre (sentir) et les traduire afin de dialoguer.

II.3.2.1. Autour de l'intuition et de la sensation

Cette notion d'intuition est en jeu dans une infinité de détails du quotidien prenant en compte une réalité toujours en mouvement. Cette intuition s'acquiert au fil du temps.

« Intuition est une faculté naturelle qui permet de saisir toute la situation en un instant, ce qui est totalement différent de la généralisation à laquelle nous sommes habitués. Elle ne se développe pas en un seul jour. (...) Il n'y a jamais de connaissance acquise du genre « y a qu'à ». La situation change tous les jours, à tous les instants. Une mère qui connaît son enfant ne peut pas appliquer son expérience aux enfants des autres ». (Tsuda, 1983, p. 28-29)

L'intuition permettrait d'accueillir l'inattendu en quelque sorte. C'est ce que les récents travaux sur le cerveau semblent corroborer. Si l'on en croit Roland Jouvent (2002)⁴²⁸ :

« La capacité intuitive consiste à percevoir des éléments contextuels et à les agencer de manière adaptative pour trouver une solution nouvelle dans un programme préétabli ou dans une situation répétitive ».

Pour les neurosciences, nous capterions des informations sensorielles sans en avoir conscience, lesquelles informations seraient analysées et nous guideraient sans que nous en connaissions la

⁴²⁵ « Percevoir c'est s'orienter vers une chose, la viser. Agir c'est mettre dans un mouvement une intention douée d'un sens... c'est qu'il n'y a pas de différence entre mouvoir son corps et le percevoir » (Merleau Ponty, 1978, p. 58.)

⁴²⁶ Bernard Andrieu (op. cit., p. 95) cite E. de Saint Aubert : « *Notre être est structuré par le lien* ». Le lien entre le corps, ma chair et le monde implique ontologiquement cet empiètement : « ... *comme le corps n'est autre que notre moyen général d'être au monde, d'être à autrui et d'être à l'être, l'élément exprime ainsi la singularité de ce rapport même, le comportement de ma chair dans la chair du monde* », cf. *Du lien des êtres aux éléments de l'être, Merleau-Ponty au tournant des années 1945-1951*, Paris, Vrin, p. 115.

⁴²⁷ En effet, le corps peut être un passionnant analyseur de nos relations à nous-mêmes, aux autres, à l'environnement, à travers comment on le vit et ce qu'on y projette – ce qu'exprime également David Le Breton (1999).

⁴²⁸ Professeur de psychiatrie, Roland Jouvent est directeur du centre Emotion au CNRS. (Cité par <http://www.psychologies.com/Moi/Se-connaître/Personnalité/Articles-et-Dossiers/Developper-son-intelligence-intuitive>)

raison, explique la neurologue Régine Zékri-Hurstel ; il s'agit pour une bonne part d'informations sensorielles captées par notre cerveau mais qui ne parviennent pas à notre conscience. Ce pourquoi « beaucoup de neuroscientifiques nomment l'intuition "inconscient d'adaptation". Notre cerveau arrive directement aux conclusions (...) sans que nous ayons conscience des perceptions subliminales qui nous y ont conduits. [Notre intuition] est connectée à notre banque de données sensorielles, toujours en mouvement, et s'adapte en permanence pour percevoir le moindre changement. Les plus intuitifs sont donc ceux qui ont le mieux développé leurs qualités sensorielles. L'émotion vient des sens, elle est essentielle dans la capacité intuitive. »⁴²⁹

Ce que l'on retrouverait finalement à travers ce qu'en imagine Morgane, quand elle suppose que l'intuition, telle qu'elle se manifeste chez elle, permettrait d'anticiper à tel point les choses qu'elle lui offre une capacité d'adaptation aux circonstances et à l'autre. Ainsi l'expliquera-t-elle pour le repas, mais aussi les pipis. Elle fait les courses par avance et jamais son enfant ne se plaint, comme si elle avait deviné par avance ce qui lui convenait. Idem pour l'hygiène naturelle : à force de tâtonnements elle en arrive à anticiper sur ce qui va survenir. Elle ne vivrait donc pas l'intuition sur le même mode que ce qu'il en est dit autour d'elle⁴³⁰, à savoir cette forme de surgissement intuitif, d'évidence, mais comme un mode d'intelligence des choses déjà là, en quelque sorte. A l'inverse de ce que l'on peut comprendre de ce qu'en dit son compagnon, Romain⁴³¹.

Cette sorte d'évidence se retrouve dans l'observation que font Mila, mais aussi Zac, à propos d'Oyona laquelle, bébé, a pu suivre leurs timings selon qu'ils doivent sortir ou recevoir ses temps de sommeil peuvent se modifier et elle s'éveillera « au bon moment » : « ça arrive assez facilement que du coup elle se cale de manière à ce que ce soit possible [et] d'un certain point de vue, (...) elle se coordonne » (M/515-519. Autre exemple, celui de Zac chez lequel une grande part est accordée à la sensibilité, à l'intuition, à l'écoute (Z/55, 91, 100) : élever sa fille c'est « un travail centré sur l'intuition », exprime-t-il (Z/100). Même si le terme même d'intuition n'est pas utilisé par tous, ce qu'ils décrivent en a certaines caractéristiques.

Pour beaucoup l'intuition fait donc partie intégrante de la relation.

Les parents font le lien entre l'intuition et le spontané dans la mesure où le lâcher prise contribue au développement de l'intuition. Dans leurs propos il apparaît que la « traduction » du ressenti dépend de la « spontanéité » du parent, de sa capacité de lâcher prise sur ses doutes, et ses obsessions, de sa capacité d'ouverture. C'est ainsi d'ailleurs que Claire Petitmengin caractérise l'écoute intuitive : « une absence d'intention précise, de recherche d'un but défini. Il s'agit au contraire d'être assez ouvert pour laisser advenir l'inattendu », ce qui va permettre en même temps de se sentir comme « agi » par ce qui vient sans même qu'on ait à peser le pour et le contre, à le penser, dans un état proche du non-faire dans la mesure où, justement, « l'émergence de l'intuition à la conscience s'accompagne fréquemment d'un sentiment d'évidence, de certitude » (Petitmengin, 2001).

⁴²⁹ Zékri-Hurstel & Puisais, 2010, cité par <http://www.psychologies.com/Moi/Se-connaître/Personnalité/Articles-et-Dossiers/Developper-son-intelligence-intuitive>

⁴³⁰ La vision courante, et non moins « vraie », au sens d'avérée, correspond à ce qu'en disait F. François, à savoir que s'il y a bien « pensée intuitive » elle n'est pas un état stable, elle surgit, elle est un événement » (Frédéric, 2014, p. 17-26).

⁴³¹ Comme on l'a abordé plus haut, c'est aussi le bébé qui écoute et aménage la relation, puisqu'il s'agit d'une interaction. Le dialogue avec sa mère est différent de celui qu'il adopte avec le père. En fait dans ces moments on peut dire qu'il se coordonne. Concernant la HNI (l'hygiène naturelle infantile), chacun semble écouter son intuition sur deux modes différents, ou tout du moins le restitue avec des nuances, pour l'une presque une anticipation, pour l'autre une simultanéité. Pour Morgane c'est une « rencontre » : elle décide d'ouvrir la couche et juste après son enfant évacue. Romain sent le moment et quand il ouvre « Ça fait pipi » (Ro/925-928, 929-933). On reviendra sur ce moment au chapitre 3.

Une manière de catégoriser l'intuition serait de la concevoir comme une intelligence sensible qui tient lieu de connaissance, proche de la sensation aiguisée, subtile. Quelque chose qui se travaille, indiquaient Tsuda et Noguchi, surtout auprès de l'enfant, et qui permet une relecture des faits d'une précision et d'une attention aux moindres détails rare dans un phénomène perçu toujours dans sa globalité. Ainsi, par exemple, pour la question de poids – Tsuda fait ici référence non pas au « poids physique, mais [à] la sensation du poids qui est totalement différente du poids qu'on mesure sur la balance :

« Si l'enfant est léger, c'est qu'il est contracté sans arriver à se détendre. Il se méfie de quelque chose. Si les parents le laissent pleurer sans s'occuper de lui, il devient léger par manque de confiance. Il devient léger lorsque les parents se sont chamaillés à haute voix à côté de lui. Toutes sortes de bruits auxquels les adultes ne font plus attention, parce qu'ils sont habitués, provoquent aussi la contraction.

Pour les adultes, nourrir c'est donner à manger, remplir l'estomac avec des aliments. Pour l'enfant, la chose se présente différemment. S'il a mangé avec plaisir, il devient lourd. Si on l'a forcé à manger, il devient léger. Il se passe donc quelque chose de très subtil chez l'enfant, avant même la considération purement alimentaire et diététique. » (Tsuda, 1983, p. 28)

Ce passage permet de comprendre en quoi l'intuition ne se forge pas alors sur un imaginaire plus ou moins inspiré. C'est non seulement percevoir telle ou telle perturbation dans un contexte, mais la nature de cette perturbation, faire la part des choses que l'on appréhende dans leur complexité.

L'intuition vécue ainsi comme une forme de « sympathie familière » qui permet d'entrer en profondeur dans les choses, comme le soulignait Bergson – quand il assimilait l'intuition au support de ce qu'il concevait être la philosophie⁴³².

Cette écoute du bébé très intensive les six premiers mois (« 24h/24 »...), en lien avec leurs pratiques intégrées au dojo, leur permet d'affiner cette écoute sensible, cette intuition, cette capacité de se saisir du moment adéquat et de prendre des décisions (ex. du sommeil) en accord avec cet ensemble. L'enfant étant dans cette écoute, dans ce « dialogue dans le silence » jugé « expert » (ex. Gaelle et Rolland sortent quand Louise bébé l'a « décidé », Zac exprimant comment sa fille Oyona « sait » à quel moment dormir pour échapper à une visite intempestive, par exemple). L'enfant et ses capacités, à mesure qu'elles sont validées, renforce leurs confiances mutuelles, élément fondamental à cette relation.

Il s'agit dans cette écoute intuitive de chercher toujours le dépassement, de s'ouvrir, comme à l'aïkido, une ouverture et un accueil à l'autre, qui dépend au départ de sa propre ouverture à soi-même. Leitmotiv finalement d'un courant psychotérapeutique qui suppose la nécessité de s'aimer pour être en mesure d'être ouvert à l'autre. Vaste programme peu mis en pratique, ne serait-ce que dans l'enseignement.

Le dépassement c'est ce que permet l'intuition. En ouvrant à cette dimension de vie ouverte à la plénitude – et à l'incertitude. Cela fait écho à ce que Bergson supposait de la force philosophique comme intuition.

« Une des orientations les plus fortes de sa pensée tient à l'opposition du clos et de l'ouvert, le clos, lié à l'instinct social, dans les activités de la vie ; l'ouvert, c'est le dépassement, la mobilité, le réchauffement de l'âme, une force que l'on retrouve dans de nombreux domaines de l'existence, quelle que soit la nature de l'existence. Bergson était convaincu qu'une forme de retour à une expérience de vie essentielle permettrait d'éprouver la

⁴³² La philosophie reposerait sur l'intuition, « faculté de vivre les choses et de descendre en elles par sympathie familière ». (Soulez & Worms, 1997, p. 98).

plénitude, peut-être la joie, et c'est à la philosophie de fournir la méthode de ce retour à une expérience de vie essentielle, méthode où l'intuition (...) joue un rôle très important. »⁴³³

II.3.2.2. L'attention, une présence à soi et à son corps proche de la méditation

S'il est une notion qui a été à la fois largement étudiée et en même temps peu mise en valeur dans nos sociétés, si ce n'est en la confondant avec concentration, c'est bien celle d'attention.

C'est pourtant celle qui prédomine chez le nouveau-né, une attention permanente à tout l'univers qu'il découvre en même temps que soi-même. Et c'est en écho à cette attitude et à son besoin d'attention que les parents répondent ici, on l'a vu, par une présence quasi permanente à ses côtés. C'est là encore par le support de l'attention (en même temps, on vient de l'aborder, que de l'intuition et de la sensation) que cette forme d'écoute holistique peut advenir.

II.3.2.2.1. Habiter ses gestes et la relation

Leur recherche, cela ne signifie pas qu'ils parviennent à le réaliser, est de trouver l'attention adéquate, qui mobilise tous les sens, comme l'entend bien Frédéric Lenoir (2015, p. 56) « L'attention, c'est d'abord ce qui nous permet de nous relier à nos sens ».

Tous ici témoignent d'une présence suffisamment « habitée », incorporée pour être dans chaque mouvement, le plus banal soit-il envers l'enfant, dans une attitude réellement à l'écoute.

Ainsi l'expliquait Romain lors d'une séance d'aïkido : alors qu'il montrait un mouvement en *seisa* (à genoux), cela lui évoqua ce qu'il avait pu vivre avec son enfant pour l'endormir et le coucher sans l'éveiller. Marcher en *seisa* suppose avancer un genou puis l'autre en imprimant un mouvement avec son centre, ses hanches, et non, comme on aurait tendance à faire, à balloter les épaules. Quand il endormait Colin il le berçait ainsi en veillant à ce que le mouvement qu'il imprimait par cette marche soit fluide, ses bras accueillant l'enfant sans être mus par le reste du corps. Tout cela avec une respiration concentrée et ajustée à l'ensemble formé avec l'enfant.

On est proche de ce que préconisait le bouddhiste Thich Nhat Hanh concernant l'état de méditation : « Lavez votre bol mais faites-le comme si vous laviez le bébé Bouddha » (*in* Lenoir, *ibid.*, p. 60). Une attention qui « nous éduque à la présence » constate Lenoir, mais une présence réellement holistique qui n'est pas seulement sensorielle :

« [*La présence*] n'est pas une forme de réceptivité ordinaire. Elle consiste à accueillir, avec générosité, le réel, le monde, autrui, parce qu'on sait qu'ils peuvent nous enrichir intérieurement [*et qu'on peut*] leur donner quelque chose en retour (...) » (Lenoir, *ibid.*, p. 60).

Dans une attention proche de l'état de méditation, une méditation laïque que C. André nomme, à la suite de Thich Nhat Hanh « pleine conscience », un état d'éveil et d'écoute intérieure que F. Lenoir préfère, étant donné ce que véhicule le terme conscience, renommer « pleine attention ».

On n'est pas loin des processus d'entraînement bouddhistes, tels que décrits par Henepola Gunaratana, exercices où n'est pas entraînée la pensée, le mental, mais la conscience au sens de présence à l'expérience. Une attention claire et consciente, c'est une attention impartiale, équanime, non verbale et non conceptuelle. Une telle attention permet de voir le corps en tant que corps — « le corps dans le corps » — et « les sensations dans les sensations ».⁴³⁴

Elle permet finalement, paradoxalement, une sorte de détachement, ce que préconise le bouddhisme, un état qui peut mieux faire comprendre en quoi, dans ce que les parents interviewés nomment plutôt attention concentrée, fusion de sensibilité, il y a lieu de prêter, de manière méta, une écoute à différents aspects de l'échange. C'est ce dont fait état Rolland qui développe comment

⁴³³ Cantos-Sperber M. (2007), Congrès internationale de clôture de l'année Bergson, « L'Évolution créatrice de Bergson cent ans après (1907-2007) : Épistémologie et Métaphysique », 23 et 24 nov., Allocution inaugurale, Paris, Collège de France.

⁴³⁴ Bhante Henepola Gunaratana, *Les Quatre Fondements de l'Attention*, Retranscrit par E. Mancuso et traduit par J. Schut <http://www.dhammadelaforet.org/>
Consulté sur http://www.dhammadelaforet.org/sommaire/bhr_vipassana/bhr3.html

par la pratique du « *katsugen undo* » (mouvement régénérateur) il a pu trouver la conscience d'être « un », par ce lâcher prise que favorise cette pratique. Cela permet d'avoir selon lui une position plus juste pour son enfant, car dans un monde sans projection (projeter, ce serait déjà interpréter sur ce qui n'est pas encore présent). C'est bien, comme on l'avait abordé, par cet exercice répété au dojo de l'aïkido et de *yuki* que se développe, s'installe une capacité de lâcher, nécessaire pour contacter l'autre dans la dimension du *ki*, sans projection (ce à quoi invite Tsuda)⁴³⁵.

On retrouve ici cette notion de mise à distance des émotions et projections par une attention et un état de conscience axées sur le sensible.

Cette « attention concentrée » comme la traduit Tsuda, n'est pas une concentration qui part du « mental », comme on nous y invite communément à l'école, par exemple. Mais elle part du ventre, du « hara », là où, comme le faisait remarquer G. Andrès (2015), sont situés dans la médecine chinoise, le *qi*, le souffle. C'est cette différence qu'explicitait si finement Herrigel dans sa description de son parcours initiatique pour comprendre « l'art du zen et du tir à l'arc » (qui fut présenté dans la partie I). Au départ Herrigel s'applique à bander l'arc mais se contracte. Il ne comprend pas comment bander l'arc sans effort mais force lui est de constater que son maître a les muscles détendus ; le maître le guide alors pour trouver une respiration adéquate. Et quand Herrigel s'efforce d'être décontracté, en vain, le maître lui fait remarquer que s'il n'y arrive pas mieux « “c'est justement parce que vous vous y efforcez (...). Concentrez-vous exclusivement sur la respiration, comme si vous n'aviez rien d'autre à faire” » (op. cit., p. 36). Ainsi l'attention n'est pas dans la crispation en vue de l'obtention d'un résultat mais dans une présence sans attente, et concentrée.

Afin de poursuivre ce cheminement qui tente de préciser ces notions liées à l'attention (en la définissant par ce qu'elle n'est pas ou ce qui s'en rapproche), on pourrait comprendre dans la pratique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) non pas un cheminement similaire, mais l'outil pour retrouver, dans ce qui est mis en branle dans une action – à savoir les données relevant de quatre sources « d'informations », émotions, jugements, valeurs, ressentis –, le comment de cette action. Parvenir à expliciter seulement cette quatrième source, cet angle du sensible, et la multiplicité d'actions qui ont fait nos actes, en dehors de nos jugements, émotions qui les traversent. Entrer dans le ressenti, être conscient de son action dans ses multiples facettes, permet d'y lire autre chose, de déplier l'action comme dans tout travail sur la complexité, ou dans l'introspection, les pensées circonvolutives proustiennes, et de s'en détacher, tout du moins de se détacher des émotions, des jugements de valeurs, ou des associations d'idées qui s'y agrègent pour ne plus ressentir que ce qui s'opère, dans la dynamique du mouvement. Ce qui semble proche de la démarche de ces parents, être d'autant plus présents dans l'action qu'ils s'en détachent sur ce qui serait de l'ordre des émotions et valeurs. Les philosophies orientales préconisent également de lâcher prise pour arriver à un état de conscience éveillé. C'est aussi ce que suggérerait de favoriser J. Krishnamurti : l'attention vigilante, c'est être présent à ce qui se passe autour et en soi, c'est être dans le non-concept, la non-pensée, afin d'être en relation avec le monde, par la méditation. Il ne refusait pas la pensée, elle était fonctionnelle.

On est proche de ce que préconise Claire Petitmengin, dans la poursuite de l'œuvre de Varela et de son programme de recherche en neurophénoménologie, quand elle relate les processus qui s'opèrent quand on tente d'explicitier son expérience vécue en sortant du “quoi” pour entrer dans le “comment” :

⁴³⁵ « Dans [*yuki*] on touche sans aucune intention, sans se troubler de voir ce qui se passe sous les yeux. (...) C'est cette absence de signification qui permet de nous concentrer sur quelqu'un d'autre, d'établir la fusion avec lui. » (Tsuda, 1979, p. 50)

« La prise de conscience de la dimension profondément préréfléchie de notre expérience, où prend sa source notre sentiment d'identité et se joue notre relation au monde, pourrait transformer considérablement non seulement notre compréhension de ce qu'est « connaître », mais notre existence même » (*in* Dortier, 2012, p. 69).

Ce « potentiel de transformation » que suppose cette attention à l'expérience vécue, les chercheurs cités les retrouvent exercées dans certaines pratiques de méditation (celle du « calme mental (...) et de la vision pénétrante (...) issues du bouddhisme indien » (*ibid.*, p. 63). Elles viennent jeter un éclairage sur ce qui semble être le vécu de certains parents quand, à l'instar de ce que préconise Tsuda, quand il parle de la posture *seitai*, ils cherchent à observer l'autre « tel qu'il se manifeste, tel qu'il réagit à la sensation »⁴³⁶ (1983, p. 97).

II.3.2.2.2. Guider par le dialogue porté par l'attention

Beaucoup partagent la notion que l'enfant connaît ses besoins, à travers, comme on l'a vu sa présence à son corps « qui sait » (comme Zac, par exemple, l. 38, ou Régis, l.154), besoins qu'il est nécessaire d'accompagner en tant qu'adulte, ce qui signifie, au quotidien, l'observer, l'écouter, anticiper pour s'adapter, et en même temps le guider. Ce sont des nuances pas toujours faciles à comprendre. Tout un travail d'exploration et d'éducation du parent pour retrouver via le ressenti ce qui fait sens. Un constat que fait Régis, par exemple :

« L'éducation c'est l'éducation des parents pour reprendre effectivement Tsuda, c'est nous qui devons redécouvrir, ressentir, et on va plonger dans le passé de notre enfance de notre état primaire pour retrouver ces sensations, et les sentir et les comprendre, il va y avoir aussi un dialogue à l'intérieur de nous-mêmes entre ce qu'il se passe dans notre ventre, on peut dire dans tout notre corps, nos sensations, et la compréhension mentale qui n'est pas inutile. On va le traduire mentalement et on est à l'écoute de l'enfant tout le temps » (R/50-56).

Il s'agit d'être à l'écoute de l'enfant, en le respectant, et se positionner dans une écoute qui passe par une écoute en soi-même. C'est ainsi que semble le vivre Mila.

Mila explicite en effet en quoi elle comprend qu'elle peut agir en accompagnant sa fille, étant informée au préalable par cet « accordage », cette fusion de sensibilité qui s'est établie entre elle et son enfant, du besoin de l'enfant, qu'il ne s'agit pas d'un acte d'autorité aléatoire, arbitraire, mais un ressenti qu'elle suppose partagé et qui lui permet d'intervenir. L'exemple qu'elle donne concernant le besoin chez sa fille d'uriner, besoin que sa fille peut oublier tant elle va être concentrée sur son jeu ou autre, s'inscrit vraiment dans le quotidien et détermine bien ce qui va prédominer dans leur type de relation sur d'autres moments, comme les repas, sorties, jeux ou autre (M/853-879) :

« (...) si au fur et à mesure que l'enfant grandit (...), cette fusion de sensibilité se poursuit, ça prend des formes différentes, enfin, ça continue. (...) Par exemple, maintenant, elle peut aller toute seule aux toilettes mais en même temps elle fait pas toujours donc on est en permanence encore "branchés" avec elle sur ça (...) ; quand on la sent (...) un petit peu excitée on lui dit "bon, on va aller aux toilettes" parce qu'on sait que des fois, (...) spontanément, elle dit "je vais aller aux toilettes" et puis à d'autres moments, elle est tellement prise par le jeu (*elle sourit*) que voilà, sauf que du coup à force de pas y aller, elle finit par être pas très bien (...). »

Ici le besoin corporel de l'enfant est entendu, reste à savoir comment l'aider à y répondre dans la mesure où il entre en conflit avec son autre besoin de s'exprimer ou explorer à travers le jeu. Il s'agit d'intervenir en guidant tout en restant dans le dialogue, « de manière fluide » :

« Des fois on y arrive, ça se fait de manière fluide et simple et des fois (...) on s'en fait avoir parce qu'on lui dit "est-ce que tu veux aller aux toilettes ?" et elle dit "non!", bien sûr (*elle rit, je souris*), et (...) bien des fois, on se dit "mince j'aurais pas dû le formuler comme ça" ! (...) Donc des fois on dit "bon on va aller aux toilettes" (*elle rit*) et, bon, on peut trouver ça autoritaire mais (...) si on a ce dialogue (...) on est sûr que ça va la soulager, on peut lui dire comme ça sans lui imposer quelque chose mais parce que c'est déjà là on le sait, on l'a entendu et

⁴³⁶ Ce sont ces observations que l'on a pu relever, surtout concernant la HNI ou le bain, ou leurs références aux *taiheki* des enfants (à leurs tendances), dans les entretiens ou via les extraits de lettres publiées par Tsuda, même s'il est peu aisé d'explicitement verbalement ce phénomène. Encore une fois ces commentaires tiennent autant à ce qui a pu émerger de nos échanges informels et de mes observations qu'à leurs discours.

puis on lui dit "bon voilà maintenant on y va" et c'est tout ... Après, bien sûr, on peut se tromper mais globalement (...) c'est cette exigence-là aussi qu'on peut avoir pour soi-même (...), de se dire, bon, il faut que je reste suffisamment concentré et attentif pour pas lui dire 50 fois par jour "maintenant on va aux toilettes" alors que ça veut plus rien dire, ça discrédite complètement la chose. »

Par le « dialogue », explique-t-elle, e, faisant référence à ce dialogue du silence qui est ici le sujet central, elle a « entendu ». Il y a comme une évidence guidée par la sensation, et l'intuition, à condition, dit-elle, de conserver l'attention satisfaisante. Cet exemple, qui vient raconter une scène somme toute banale, et partagée par nombre de parents, semble constituer pour Mila une sorte d'exemple type de ce qu'elle conçoit comme manière satisfaisante d'accompagner son enfant : lui suggérer ce dont elle a besoin au moment adéquat et non répéter, ce qui enlèverait tout sens à cette attention concentrée qu'elle stimule en elle. Il s'agit en quelque sorte de guider sans imposer parce qu'elle sait – elle a « entendu » – grâce à cette attention particulière, cette fusion de sensibilité, acquis dès la grossesse et renouvelée à chaque instant.

Cela fait penser à ce que Romain et Morgane ont compris de leurs débuts avec la HNI ; il ne s'agit pas de proposer de manière répétée au bébé d'uriner mais soit, comme le fait Romain, sentir le moment, soit, comme le comprend Morgane, « inviter à », suggérer, au « bon moment » également. Non pas, expliquera Morgane lors du second entretien, que ce soit elle qui le décrète (on ne décrète jamais, qui plus est chez un bébé, une envie d'uriner) mais, même si cela part d'elle, elle ne manifeste que ce qui lui paraît vrai pour elle, tant elle est reliée avec son enfant, qu'elle entend en quelque sorte en elle, sans plus discerner d'où cela provient puisque dans ce cas le « dialogue du silence » est maintenu.

Ainsi, en parallèle, leurs relations réciproques avec les enfants les confrontent à l'apprentissage du spontané qui fait partie de leur démarche et contribue selon eux à cette exigence d'écoute.

Ainsi selon Serena, cette écoute n'est possible qu'à condition de ne pas être dans la volonté de « bien faire » mais dans une forme d'écoute qu'elle nomme spontanéité. Avec son fils, témoigne-t-elle « j'apprends la spontanéité » qui simplifie les relations : « quand il y a cette spontanéité c'est vraiment plus simple de répondre aux besoins » (S/29-50).

Si l'on se réfère aux travaux, d'ordre psychologique mais aussi philosophique, qui ont tenté de définir l'attention, on peut aussi entendre dans cette exploration du spontané le résultat de cette dimension attentive que les parents disent tous chercher, en référence à ce qu'ils vivent au dojo et à leurs lectures de Tsuda.

Les définitions que Tsuda en donne⁴³⁷ et la pratique que l'on en fait via l'aïkido, sont en effet similaires à ce qu'analysent deux courants contraires et cependant complémentaires, comme le fait

⁴³⁷ Tsuda développe ce thème à diverses reprises dans ses ouvrages, en notant tout aussi bien sa mise en branle aléatoire : si le tic tac d'un réveil emplira toute la pièce et notre attention pour peu qu'on craigne d'avoir une « panne d'oreiller » (alors qu'on n'attribue aucune valeur affective à ce réveil), c'est bien un enfant en danger qui monopolisera notre attention totale (là la valeur affective est en jeu).

« Qu'est-ce qui vous incite à sortir de votre conduite habituelle, (...) à vous projeter dans l'inconnu (...) ? C'est l'attention. Dire que l'attention est une concentration de notre élan vital dans une orientation déterminée, est peu de chose. Ce n'est qu'une explication. C'est valable dans la mesure où on fait le guide de tourisme. Il attire notre attention sur la genèse de tel ou tel monument, sur les détails du décor (...). Mais (...) qu'est-ce qu'on retient ? (...) On se souvient d'un chat qui a traversé la rue (...) ou d'un gosse qui criait au bord de la route. Ce sont justement des choses que notre guide n'explique pas. Au fond, qu'est-ce que l'attention ? On ne sait pas. On sait lorsqu'elle est exigée. On retombe dans l'indifférence sitôt que les impératifs qui en découlent sont accomplis. Mais l'attention qui travaille obscurément en nous, qui nous tire de partout, a la puissance de l'inconnu. » (Tsuda, 1973, p. 121)

C'est cette attention flottante, latente, qui nous permet d'être disponible au surgissement de l'inattendu. Cette attention se travaille et travaille notre sensibilité, explique-t-il :

« C'est l'attention soutenue avec intérêt qui développe la sensibilité bien au-delà des limites de nos cinq sens. Le matérialisme physico-chimique, par contre, nous retient en deçà de ces limites. On comprend que selon l'angle où on place notre attention, on arrive à des conclusions bien différentes. Les uns voient ce que les autres ne voient pas. Les

remarquer J.-P. Mialet (1999), avec pour point central déjà mis en évidence par James, celui qui fait du moment d'attention un moment de « rassemblement » (en opposition à la dispersion), dans une coïncidence entre attention et conscience. Et si l'on reprend les distinctions théoriques données aux formes d'attention, déjà par James (Mialet, 1999, p. 13), les propos et les actes des parents observés ne font référence essentiellement qu'à deux des types référencés.

Tout d'abord celle d'attention sensorielle, non mentale, que l'on pourrait juger passive, quand en fait elle est favorisée par une démarche d'écoute sensible et de respiration (on a vu les explications concernant la recherche de respect du rythme de l'enfant, pour le porter, pour le bain, la nutrition, etc.)

Et une forme d'attention intellectuelle, active, volontaire, passant par un effort : trouver les bons films, lectures, lieux, définis adaptés pour l'âge, et la personnalité, la tendance de l'enfant,

Ce qui semble fatiguer certains (« c'est un travail » dira Rolland), demander beaucoup d'efforts à d'autres), un « travail sur soi » comme on le verra également (chap. 3).

II.3.3. “Attention flottante” ou “inattention consciente”, prémices du “non-faire”

« La nature de l'attention c'est d'être vague », écrit Tsuda (1973, p. 122).

Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas présence mais qu'elle n'analyse pas chaque micro élément de ce qu'elle perçoit, au risque, comme il s'en moque, d'avoir tout qui nous tombe dessus avant d'avoir fini de comprendre ce qui se passe.

II.3.3.1 Une attention inconsciente qui sait et nous agit

Cette perception flottante rappelle ce qui se dit pour la méditation. Il y a bien cette notion de lâcher prise du mentale, ou sinon « ça meurt avec le *kei* » (ibid.).

Cette forme d'écoute relève d'une attention particulière, on l'a vu, qui peut être proche de celle que Freud nommait « flottante », et que l'on retrouvera surtout dans les dialogues où la parole est entendue comme signal et non comme signe. Dans cette forme d'attention, tout le contexte est pris en compte : cette phrase, cette demande, qu'est-ce qu'elle « communique » ? selon l'heure, ce qui a été fait va se faire, pas seulement sur la journée, mais sur une durée qui dépend du message.

C'est aussi dans une certaine mesure à rapprocher de ce que Watzlawick nomme « inattention consciente » laquelle « nous rend plus réceptifs aux innombrables indices minimaux non verbaux inhérents à toutes les situations interactionnelles, qu'elles impliquent des humains ou des animaux » (1978, rééd. 1984, p. 37). Le fait de ne pas fixer l'attention, d'être dans une forme d'ouverture mais sans focaliser un point, ouvre le champ de perception. Watzlawick notait bien en quoi « une certaine confusion aiguise nos sens et notre attention aux détails » : dans cette forme pragmatique d'envisager nos capacités potentiellement décuplées dans cette « inattention », il notait comment, par exemple, en cas de danger, c'est sans y penser que l'on prendra la décision qui sauve. Ou encore de quelle manière, sans réfléchir, on jette sa veste qui va tomber pile sur la chaise alors que si l'on calculait on échouerait. Avoir « l'esprit ailleurs » peut faciliter la prise de décision.

uns sentent directement les nuances tandis que les autres déduisent avec des notions générales, tirées de leur connaissance passée ou de leur théorie. » (Tsuda, 1973, p. 129)

Cet « esprit ailleurs » rappelle la notion de non-mental prôné par les arts traditionnels orientaux, et principe premier de la pratique de l'aïkido enseigné au sein de l'Ecole I. Tsuda.

En effet il s'agit de développer une forme d'attention d'autant plus subtile qu'elle est relâchée, et ouverte, une « inattention délibérée », concept taoïste de *wu-wei*, rappelait justement Watzlawick (ibid., p.37), forme d'attention prônée par l'enseignement Zen « consistant à laisser aller et libérer son esprit », comme en atteste la formation d'Herrigel. Pour le mettre sur la voie du non-faire, son maître lui fait visualiser ce moment où la feuille qui se courbe sous le poids de la neige au point que la neige finit par tomber sans que la feuille ait bougé : « “c'est parce qu'il faut que tel geste s'accomplisse (respirer, se lever) que cela est” » (ibid., p. 67). Cela fait sens par rapport à ce qu'il ressent au moment où il découvre ce qu'induit son attention à une certaine forme de respiration : « J'appris à m'absorber avec une si parfaite quiétude dans l'acte respiratoire que j'avais parfois la sensation, non pas de respirer, moi, mais, quelque étrange que cela puisse paraître, d'être respiré » (ibid., p. 36).

Quand Zac dit se sentir comme aspiré par sa fille, Romain ressent le bien-être ou l'inverse, selon, de son fils, Gaelle est guidée vers ce qui intéresse son bébé... autant de moments qui rappellent cette forme d'aspiration (d'inspiration), de geste qui se fait, cette capacité d'être dans une présence suffisamment forte pour ressentir que l'on est agi, qu'il ne s'agit plus de volonté, de décision, de valeurs... mais bien de la vie et de son potentiel « d'énergie créatrice » (Bergson), et de nos existences.

On en arrive là au non-faire, non-mental, forme ultime et essentielle d'écoute finalement.

On pourrait singulièrement confondre avec une notion inverse du « non-faire » trouvée au sein de la phénoménographie anthropologique de Piette. Même si elle semble faire écho à une certaine « philosophie de la présence » (1959, rééd. 1973, p. 313), si Piette s'attache à observer l'invisible c'est pour démontrer, semble-t-il, un besoin culturel de suspension de la lucidité qu'il qualifie de « non faire ». Il y voit en effet une capacité spécifique aux hommes

« à suspendre la conscience de leurs actes et plus généralement de la vie, à activer une lucidité seulement minimale face aux événements. C'est ce qui rend compte de la continuité à enchaîner des actions journalières et de l'équilibre de la vie ensemble. C'est en mettant entre parenthèses la question de la vie que l'on vit. »⁴³⁸

Si cette mise entre parenthèse a permis, comme Piette en fait l'hypothèse, d'agir sans se sentir impliqué et de perpétrer cette « banalité du mal » dont la mise en œuvre continue de nous interroger, il n'en reste pas moins qu'à l'inverse de cet état de veille, comme on l'a abordé plus haut, semble se dévoiler un état d'éveil. Montrer ici ces deux notions permet peut-être d'élucider leur différence, entre la répétition machinale dans une forme d'habitude qui ensommeille et permet de se distancier, se couper de soi pour agir presque malgré soi (cette « banalité du mal » selon Arendt repris par Piette). De l'autre, un « non-faire » par la réitération du même, peut-être aussi, mais pas en tant que geste machinal, ni dans une posture d'autoréification mais dans une recherche de « pleine conscience »⁴³⁹. Ainsi, comme à contre-courant de cette forme objectivée d'exister présentée par Piette, comme une image inversée, les notions d'attention, de conscience réfléchie. Telle cette conscience concentrée dans les actes les plus minimes de la vie que prône, par exemple, le moine bouddhiste Thich Nhat Hanh enseignant cette voie comme une philosophie pratique et non un

⁴³⁸ L'hypothèse proposée étant que cet homme a intégré cette capacité cognitive lorsqu'il s'est mis à associer des éléments contradictoires : il donne ici l'exemple de la « banalité du mal » nazi. Piette A (2009). « Etre anthropologue à l'état pratique ». *ethnographiques.org*, n° 18, [en ligne]. <http://www.ethnographiques.org/2009/Piette> - consulté le 4.04.2011.

⁴³⁹ On se souvient par exemple de Gaelle qui observait que durant les premiers mois avec l'enfant cela semblait toujours pareil et en même temps c'était toujours différent.

ensemble de dogmes à suivre, à travers le concept de « pleine conscience ». Un concept qu'il relie à une vision de la personne participante de l'univers en tant que constituée d'éléments de l'environnement, entité inhérente au cosmos, dans « l'inter-être ». Cette forme de conscience réfléchie fait écho à celle du philosophe Krishnamurti autour de l'attention concentrée.

« (...) Lorsqu'on observe de tout son être (...) dans cette intensité il n'y a pas du tout d'observateur : il n'y a que l'attention. Seule l'inattention sépare l'observateur de la chose observée. » (Krishnamurti, 1994, p. 61)

Des ancrages par l'attention dans une réalité que Piette observe être vécue par la plupart comme évanescence. Encore une fois dans une posture inverse à celle que le sage taoïste T'chouang Tseu donnait pour réalisation du non-faire. Ainsi par exemple de ce récit qu'il fait concernant cette rencontre de Confucius avec un bossu : il observe qu'après six mois d'exercices répétés le bossu peut maintenir son corps immobile et son bras inerte pour attraper les cigales. Confucius en conclura : « La concentration d'esprit rend pareil à un dieu. Ce dicton ne s'applique-t-il pas à ce vieux bossu ? » (T'chouang Tseu, op. cit., p. 112). Le non-faire serait alors un accomplissement après une répétition, certes, mais d'actes incarnés.

II.3.3.2. Anticiper et lâcher prise, aux portes du non-faire

Anticiper sur les besoins de l'enfant est perçu par les parents qui témoignent ici comme une preuve d'attention nécessaire, attention à ses caractéristiques et à ses besoins observables selon les phases et/ou les âges. Celles et ceux qui en font état dissocient l'anticipation de ce qui serait, a priori, sa limite, mais aussi sa pente, à savoir un trop grand « contrôle », ou bien une projection imaginaire, une production mentale, un principe plaqué et non le fruit de ce qui surgit de la relation et de l'observation de l'être en développement. D'où également la notion de « lâcher prise » qui fait aussi pendant à l'anticipation, quand elle n'est pas projection mais conscience. Le « lâcher prise », qui permet le surgissement du spontané, du non-mental, du non-faire, à condition qu'on ne le confonde pas, lui, avec le « laisser faire » ou « laisser aller ».

De chaque côté de ce fil ténu se tiennent les indications des uns et des autres.

II.3.3.2.1. Anticiper, garant d'une attention, ou limite au spontané ?

Se joue, ici comme ailleurs, tout un équilibre subtil entre ces notions en « conflit », un conflit que l'on retrouve dans ce que nous relate Herrigel de son enseignement : quand il contrôle, se tend, s'efforce de, prévoit... tout est vain. C'est au moment où il lâche prise sur toutes ses projections que la flèche est lâchée et que son maître le salue pour son acte : « Cette fois, vous vous teniez complètement oublieux de vous-même, sans aucune intention dans la tension (...) alors, comme un fruit mur, le coup s'est détaché de vous. » (Op. cit. p. 74)

Pour Morgane anticiper est nécessaire. La progression d'un enfant est si rapide qu'elle ne voudrait pas arriver après coup et tente d'après ce qu'elle comprend des stades de développement d'anticiper au mieux.

A ce titre elle constate que les repas se passent toujours bien, comme si elle avait suffisamment anticipé, de manière implicite, sur les besoins de l'enfant, pour que les repas coïncident à ses désirs.

Pour Zac, « proposer le jour j (à Oyona) ce dont elle a besoin » est vu comme un « idéal » (Z/53). Il en est de même pour Rolland, qui semble regretter sa difficulté à le faire.

L'allusion chez certains au fait qu'ils n'avaient pas anticipé montre qu'il s'agit d'un souci éducatif relativement central à cette démarche.

II.3.3.2.2. ou ne pas anticiper, dans une aventure garante de spontanéité

Ce besoin est cependant mis parfois en balance avec celui du « lâcher prise », comme chez Gaëlle, laquelle vit cette nouvelle vie (la maternité) comme une « aventure » qui lui a permis « de bien vivre les choses », elle qui, dans sa vie faisait « trop attention » (G/208-215). Un lâcher prise nécessaire, inscrit dans l'action. Il semblerait que ne pas avoir anticipé, bien que sur certains points

elle ait des doutes (son « quand même », dans sa remarque « j'ai bien vécu quand même », l. 215, peut, entre autres, en attester), ait facilité pour elle une posture plus souple, plus à l'écoute que si elle avait suivi de manière rigide un protocole. Elle explique avoir ainsi agi plus en adéquation avec certains besoins.

La notion d'anticipation est ainsi en filigrane dans divers témoignages, soit qu'on n'ait pas assez anticipé, soit qu'on l'ait fait, soit qu'on ait été surpris.

Elle est une prescription presque chez Morgane – laquelle déclarait (alors enceinte) qu'elle n'aurait pas eu d'enfant sans anticiper sur beaucoup de choses, et semble concevoir en partie l'éducation comme une suite d'anticipations préparant au processus en cours avec des phases déjà balisées par ses proches et par les référents, Tsuda et Noguchi.

Dans son second entretien, Gaelle revient sur le fait qu'elle se retrouve souvent « le nez dans le guidon » (comme en faute de ne pas avoir assez anticipé). C'est qu'anticiper c'est savoir saisir le moment opportun, dans la mesure où il est opportun de ne pas « rater le coche » par rapport aux besoins – dans cette problématique déjà abordée d'altérer le moins possible la nature de l'enfant, en se trompant sur ces besoins. Ainsi à propos du fait qu'une Louise est à l'âge d'avoir du plaisir à interagir avec d'autres enfants, Gaelle observe :

« Elle a plaisir maintenant, c'est assez net, trois ans..., à interagir avec d'autres de son âge. Là, c'est pareil, il faut pas rater le coche. Il s'agit pas de l'enfermer. » (G/432)

Ne pas rater le coche c'est trouver le bon moment. Ainsi avec anticiper se retrouve son corollaire, la notion de « bon moment ». C'est grâce au lâcher-prise (« l'aventure » pour Gaelle), ce lâcher sur l'attente (dont parle Herrigel), que l'on peut percevoir ce qu'est « le bon moment ». D'où cet attelage délicat entre lâcher prise et anticipation.

On se souvient comment Holt (chap.1) évoquait aussi cette notion du « bon moment » dans le contexte de l'apprentissage : cet apprentissage se fait très vite et se retient quand il est désiré. Une conjonction entre le désir et l'opportunité à saisir. C'est plutôt dans ce sens de moment à saisir qu'il est employé dans le contexte des parents attentifs à ne pas le rater.

Il est aussi porteur de ce dont le caractérisent des pratiquants d'arts martiaux, ou encore Tsuda quand il rappelle l'importance d'être présent pour justement savoir saisir l'opportunité quand elle se présente, car à trop tergiverser tout disparaît, même le désir.

D'autant que ce que le corps enseigne, à travers leurs pratiques, le nouveau-né le réalise et conduit les parents étudiés à le comprendre autrement, justement par le biais de ce corps et de la respiration. C'est en cela que Tsuda pouvait comparer le fait de prendre soin d'un bébé à un art martial, une citation qui revient souvent dans nos entretiens.

C'est bien dans cette relation utilisant le corps comme medium la possible réalisation du non-faire avec pour « maître » l'enfant et son ancrage dans cet être indépendant des limites spatiotemporelles. C'est entrer avec lui dans une dimension à laquelle correspond la représentation japonaise du corps ; à ce propos, le philosophe et aikidoka B. Traversi écrit :

« L'ensemble des explications que donne M^e Ueshiba (*fondateur de l'aïkido*) sur son art sont dérivées de sa conception du corps. (...) Le corps, dans sa présence au monde et dans sa gestuelle ne s'inscrit pas dans une relation de causes à effets, autrement dit, il ne s'inscrit pas dans une relation temporelle et spatiale avec les choses : le corps est "surgissant". Cette conception du corps permet de comprendre pourquoi selon Ueshiba les techniques ne sont pas de l'ordre du faire mais du non-faire, c'est-à-dire du "jaillissement" »⁴⁴⁰.

⁴⁴⁰ Traversi B. (2009), *La conception du corps chez Ueshiba Morihei*, Conférence, 27/11/2009, Lille. Consultable sur <http://www.etude-japonaise.com>

Ainsi ce qui sous-tend les moments du quotidien évoqués par les parents rencontrés s'assimile à ce que l'on pourrait nommer, à travers cette écoute du corps, une forme d'apprentissage de l'intuition et du spontané afin que ce dialogue s'effectue dans le surgissement du corps et l'évidence du non-faire

Les analyses subtiles chez certains de ces parents, de cet indicible, part cachée de l'iceberg, à propos de leur dialogue (verbal ou non-verbal) avec l'enfant et qui s'imposent pour anticiper sur leurs besoins viennent corroborer les perspectives qu'imaginait Petitmengin concernant « la possibilité de prendre conscience de la dimension préréfléchie de l'expérience (*comme ouvrant*) des perspectives inattendues dans les domaines pédagogiques, psychothérapeutique, médical et existentiel », dans la mesure où conscientiser permet de transformer (Petitmengin, *in* Dortier, 2012, p. 68). Comme le soulignait Varela « la prise en compte de l'expérience humaine et de son potentiel de transformation va devenir non seulement nécessaire aux investigations scientifiques, mais véritablement essentielle ». ⁴⁴¹ Ce potentiel passe par cette capacité multidimensionnelle d'entrer en relation par ces intelligences sensibles (sur lesquelles se fonde le dialogue). En même temps que cela permet d'appréhender l'environnement en ce qu'il fait Un avec nous tout en s'en distinguant, ce que l'enfant n'a pas besoin d'apprendre et que l'observation des parents réactualise.

II.4. Une réponse aux besoins

Cette recherche d'écoute plurielle a mis à jour ses différentes facettes dans ses représentations et ses pratiques ici déclarées et observées. Chacun de ces parents se doit d'écouter d'autant mieux que son but est de répondre aux besoins de l'enfant, explicites ou implicites.

Là aussi, comme pour celle de l'écoute centrée sur l'enfant, cette notion de la réponse aux besoins est un leitmotiv dans les entretiens.

II.4.1. Un dialogue par le sensible essentiel ?

Cette attention que ces parents décident d'apporter à leur progéniture correspondrait à ce besoin primaire de sécurité que les travaux de psychologie du siècle dernier ont pu relever comme nécessaire à la construction de la personne. Même si la grille de Maslow, dite pyramide de Maslow, a pu être remise en cause, tout du moins en ce qui concerne l'usage qui en a été faite de hiérarchisation des besoins qui étaient donnés comme nécessaires à l'épanouissement de la personne, les besoins qu'il considérait, à la suite de Rogers, essentiels tant sur le plan physiologique, de sécurité, d'épanouissement, que sociaux, semblent primordiaux pour les parents cités. Lesquels, de même que les promoteurs de ce courant humaniste, assument justement plus un rôle de facilitateur, dans l'empathie, que d'éducateur, à l'instar de ce qu'en formulait Brodard :

⁴⁴¹ Varela F (1997), « Le corps et l'expérience vécue », *in* Tardan-Masquelier, *les chemins du corps*, cité par Petitmengin C., *in* Dortier, 2012, p. 68.

« Le rôle des parents consiste à offrir un contexte facilitant ce développement, notamment par une attitude et une relation empathiques, une acceptation et un encadrement de l'enfant correspondant à son développement et qui lui laissent assez de liberté et de possibilité de faire ses propres choix et expériences. »⁴⁴²

Une autre voix qu'Hélène Stork s'élevait également dans les années 80 concernant l'apport fondamental pour la personne du dialogue « psychotactile », en quoi cela répondait aux besoins de sécurité intrinsèque au bébé (comme on l'a abordé au chapitre précédent). En effet, en préconisant l'haptonomie et une acceptation d'une forte relation de dépendance et d'un huis clos intense avec le nourrisson, C. Dolto-Tolitch-Tolitch révélait bien l'erreur commune favorisant l'inverse et associant potentiel autonome de l'enfant et conditionnement à l'être dès la naissance quand c'est au contraire sans sécurité de base intériorisée au départ que la personne est susceptible d'être fragilisée. Même si C. Dolto-Tolitch ne préconisait qu'un temps très court (le premier trimestre) pour cette relation exclusive, ses préconisations rejoignent ce que les familles recherchent ici.

« (...) Si les parents acceptent sans angoisse de jouer le jeu de cette relation très intense et très intime, en portant l'enfant, d'une manière qui donne en même temps sécurité et autonomie, en le laissant pleurer le moins possible, l'enfant intériorisera une sécurité de base due, entre autres, à ces moments répétés de confirmation affective sur laquelle il prendra son essor pour construire son indépendance, petit à petit à partir de l'âge de trois mois. Paradoxalement, et cela aide les parents de le savoir, c'est sur une très grande dépendance acceptée pendant le premier trimestre que se fonde une indépendance et une autonomie due à la sécurité de base intériorisée qui dureront toute la vie. Vouloir qu'un enfant soit autonome avant le moment où il en est capable développe toujours frustration et insécurité. Bien sûr, la personnalité propre de chaque enfant compte beaucoup. C'est pour cela que l'on cherche à s'adapter à chacun. »

Relevons ici que la notion de sécurité ne rend pas compte de ce qu'elle suppose : un bébé peut être en sécurité, au sens courant du terme, pas de risque d'incendie, ni de maladie (dans un souci d'hygiène pouvant amputer la relation comme le relevait Stork), ni de violences, il ne développera pas pour autant un « attachement secure », base de sa capacité à vivre de manière autonome. Ce dont le bébé a le plus besoin c'est d'attention. Les dernières recherches en attestent : quand il tète, ce n'est pas le lait seulement qui le nourrit, mais ce regard, cet enveloppement par ses gestes que sa mère favorise. Un bébé non « soutenu » par ce regard ne peut constituer par la suite un potentiel de rééquilibrage interne satisfaisant.

C'est ce qu'avait observé en son temps Noguchi, et que ces parents tentent d'offrir, par cette attention permanente au bébé dont ils font preuve. Toute sa demande de bébé est centrée sur cette question vitale (*citer l'art d'élever enfant*). Dusse-t-il hélas passer par la demande d'attention négative (agressivité manifestée sous toute ses formes) puisque cela reste une énergie concentrée sur lui.

Winnicott insistait sur l'extrême vigilance à apporter à l'enfant tout petit : « si l'on ne tient pas compte de ces besoins, il peut arriver que le bébé éprouve des angoisses d'une gravité inimaginable. Lorsqu'on le laisse trop longtemps sans contact humain familial (pendant des heures ou des minutes) », il peut, décrit-il « s'en aller en morceaux » (Winnicott, 1987, rééd. 1992, p. 199 à 121).

Sans que cela soit explicité, voire même conscient, cette forme de dialogue, passant comme on l'a vu par une écoute, une attention continue des parents les premiers mois peut ainsi répondre à l'angoisse, cette peur ontologique de l'abandon (Otto Rank), voire même la déjouer. Le besoin d'attention étant d'autant plus crucial que le nouveau né s'en nourrit en quelque sorte.

Cette attention permanente à l'enfant c'est donc une réponse à ce besoin qu'ils savent, consciemment ou non, exister chez l'enfant. Noguchi le formulait ainsi « ? » et Tsuda idem : en naissant l'enfant jeté dans le monde a besoin pour exister d'être comme enveloppé.

⁴⁴² Brodard, in Catarsi & Pourtois, 2011, p. 92.

Et l'attention concentrée qu'il convient d'apporter au bébé est toujours mise en avant comme un acte de responsabilité vis-à-vis de l'être que l'on a fait venir au monde.

Cette perception est ce qui va pour beaucoup faire office de loi dans leur relation à l'autre.

Parce qu'il s'agit bien d'une forme de dépendance totale de l'enfant au départ, que les parents reconnaissent comme telle, et qui va s'amenuisant, d'où leurs réflexions à ce sujet (ils suivent l'enfant tout bébé puis au fur et à mesure l'éduquent à s'adapter à un rythme social).

C'est à rapprocher de ce que suggère Winnicott dans son analyse de la relation de la mère à l'enfant (Winnicott, *ibid.*) : « elle peut reconnaître la dépendance de son bébé car sa grande sensibilité et sa capacité de comprendre lui permettent de s'adapter à ses besoins réels ».

Cette attention concentrée qui caractérise, on l'a vu, ces familles, avec le choix de prendre soin du bébé quasi exclusivement durant les six premiers mois (*supra* chap.1) pourrait tout aussi bien répondre à un besoin de construction pour l'être, une forme d'engagement pour l'avenir en posant des fondations stables. Dans la mesure où c'est la continuité auprès du bébé qui fait la différence, si l'on en croit les récentes observations autour des théories de l'attachement :

« Lorsqu'un enfant en très bas âge est en état de détresse, soit parce qu'il a faim, soif, froid, peur, est mouillé, etc., son pouls s'accélère de même que sa respiration. Il peut aussi se sentir en colère, impuissant ou désespéré. *Des parents (...) vont lui apporter satisfaction (...) avec célérité [et] sensibilité.* S'il manque de rapidité dans la satisfaction du besoin ou s'il est satisfait de manière mécanique, froide, distante (...) de manière récurrente, cette attitude sera délétère pour l'enfant. {S'il} fait l'expérience de la satisfaction complète d'un besoin [*de manière répétée*], il va ainsi concevoir qu'il a des besoins, qu'il est légitime d'en avoir et de les ressentir, et qu'il est en droit d'attendre de les voir satisfaits. Il peut aussi déduire que son environnement est bon et qu'il peut faire confiance aux autres pour satisfaire ses besoins. » (Delbrouck, 2014, p. 58-59)

Il suffirait de peu de moments d'insatisfaction pour défaire cet équilibre fragile des tout débuts, selon leurs observations. En effet, ajoute Michel Delbrouck :

« Il lui faudra recommencer des myriades de cycles de l'attachement pour qu'il se forge un attachement sécurisé. (...) L'attachement sécurisé ne se forme que s'il y a eu des milliers d'interactions réussies et un petit nombre d'interactions non réussies mais qui n'ont pas été destructrices. »

Et de même que l'anthropologue Stork, au terme de son étude comparative, réalisait à quel point les besoins non satisfaits de ces enfants occidentaux pouvaient créer des carences chez l'adulte (cf. p.), les recherches des neurosciences actuelles visualisent dans la matière ce que de telles attitudes sont susceptibles de produire, et ce que cela suppose au niveau comportemental :

« (...) les enfants évitants se montrent souvent hostiles (...), refusant les échanges positifs avec leurs pairs. Ils ont des stratégies de minimalisation de l'attachement et sont souvent indépendants et imbus d'eux-mêmes. (...) De manière générale, leur discours est bref et constrictif. (...) A la lumière des découvertes en neurosciences, on constate chez ces enfants que des circuits limbiques – impliquant le cortex cingulaire, l'hippocampe, l'amygdale, le cortex orbito frontal et préfrontal – sont parfois moins efficaces, ce qui pourrait induire des troubles anxieux primaire (phobie sociale ou névrose d'angoisse) et accroître, à l'âge adulte, les risques de troubles dissociatifs de l'identité ou personnalité multiples (...). » (Delbrouck, *ibid.*)

A l'inverse, un enfant dont les besoins sont satisfaits de manière permanente et avec suffisamment d'efficacité sera ouvert et confiant. Lorsque les conditions de rapidité, de sensibilité, de permanence et d'efficacité sont remplies, l'enfant est satisfait et disponible pour accueillir et percevoir son environnement.

On retrouve cette autorégulation recherchée dans la connaissance de soi accompagnée par ces parents susceptibles d'avoir appris, comme l'observe Michel Delbrouck, à « s'autocalmer » et « autogérer ses affects » ; des parents susceptibles de « guider en dialoguant » avec leur enfant.

II.4.1.3.1. La sécurité du maillage familial

Le rituel du bain, la nutrition, l'attention concentrée au rythme de l'enfant, à sa respiration, au propre comme au figuré, font penser à l'élaboration d'un véritable maillage autour de l'enfant, cette « peau psychique », premier espace de pensée pour le bébé, comme l'exprimait Esther Bick (68).

Dans ce travail, ce processus d'écoformation qui se matérialise concrètement ce souci conscient d'offrir une forme d'« accordage » conforme au confort du bébé aux moyens d'une fusion de sensibilité (plus ou moins possible selon les moments et les personnes) apparaît tel un « berceau psychique » (Mellier, 2015, p. 18-19) familial, lequel formerait en quelque sorte ce « travail de tissage » propre aux créations d'enveloppes psychiques individuelles (ou ce « moi-peau »⁴⁴³ d'Anzieu), au sein de son contenant groupal, cette « enveloppe familiale »⁴⁴⁴ dynamique dans l'interface bébé/famille.

Un contenant indispensable pour l'« attachement *secure* » du bébé et ses capacités d'entrée dans la vie dans une posture assez confiante pour croître dans une autorégulation dynamique, si l'on en croit les théories de l'attachement inspirées de Bowlby et reprises par les travaux de Cyrulnik et les récents travaux en neurosciences. Une sorte de passeport pour l'entrée dans le monde, comme le formulait Bowlby : « *the therapist's role is analogous to that of a mother who provides her child with a secure base from which to explore the world* » (Bowlby 1988 p 140).

II.4.1.4. Une écoute qui implique responsabilité

Ne pas écouter serait aussi, comme le montrait Rogers, esquiver ce qui serait source de problème, mettre sa peur en avant, ici d'être un « mauvais parent », ou découvrir à travers ce qui émeut notre part cachée, ce qui vient d'un problème non résolu de sa propre enfance. Leur attention semble toujours vigilante, a fortiori s'il y a souci, manifestation de quelque chose d'inhabituel. Que ce soit pour une maladie ou autre, ils ne veulent pas masquer le symptôme mais cherchent à favoriser par le dialogue, l'observation, la résolution du problème. C'est en quelque sorte ce que préconisait Brazelton dans ses critiques : « se contenter d'administrer un cachet d'aspirine sans dialoguer revient à ignorer un symptôme dans l'espoir qu'il disparaisse de lui-même. Les médecins, eux, fuient leurs responsabilités sans apporter d'aide en disant « ça passera en grandissant ».

Alors que selon Brazelton les parents « sont en mesure de découvrir les causes d'angoisse au-delà du symptôme », ce qui permet de conscientiser et de montrer à l'enfant l'attention qu'on lui porte. Ce n'est pas l'interrogation directe mais l'observation des changements d'expression ou d'attitude des enfants dans le dialogue qui peut aider à comprendre que le cœur du problème est touché » (Brazelton, 1984, rééd. 2001, p. 16). Brazelton semble vouloir dénoncer une société qui démissionne, tout autant parents que « experts », déplacent ce qui leur semble des problèmes, avec une délégation à tous les niveaux qui facilite la non responsabilité de personnes qui préfèrent ne pas assumer leur rôle d'acteur. Cela fait écho à cette implication que recherchent les parents cités ici, leur volonté d'attention qui se retrouve dans leurs gestes, avec cette recherche de dialogue sensible, et leurs questionnements. Dans la mesure où comme Brazelton ou, plus près de nous, C. Dolto-Tolitch, ils perçoivent en leur enfant une personne à part entière dont ils tentent d'assumer au mieux la responsabilité.

« C'est pousser plus loin ce qui a maintenant été accepté par tous : le fait que les tout-petits ont besoin de communication et de langage. Simplement, le toucher et le portage sont un langage que dans nos sociétés on connaît mal, voire pas du tout. Je me demande si les résistances que cela soulève ne sont pas dues au fait qu'il y a derrière tout cela un respect de l'enfant comme sujet, comme égal dès son plus jeune âge. Un respect qui ne se paye pas de mots, mais qui nous oblige et nous implique jusque dans nos actes les plus simples. Tout cela nous renvoie aux responsabilités qui sont les nôtres quand nous mettons un enfant au monde ou bien quand nous le rencontrons dans une relation thérapeutique. Il est toujours difficile d'endosser des responsabilités nouvelles que l'on ne croyait pas être les nôtres. » (Dolto-Tolitch, 1991, p. 36-46)

⁴⁴³ Le moi peau serait en quelque sorte la résultante des fonctions contenantantes que le bébé a pu intérioriser de sa mère. (Anzieu, 1985).

⁴⁴⁴ Houzel la qualifiait de « structure groupale commune aux membres d'une même famille » (Houzel, 2005)

Les analyses de ces pédiatres sont assez radicales. Quelles que soient les motivations liées à cette forme de vie par procuration que Brazelton dénonce, son constat permet de mieux comprendre ce que supposent ici les parents insistant sur cette écoute et ce « dialogue » sous toutes ses formes auxquels tous se réfèrent, à savoir une implication, alliée à des valeurs mettant en avant responsabilité et confiance, comme au cœur de leur posture. Elles se retrouvent également au cœur de dispositifs d'école nouvelles (de Montessori à Greenberg et le modèle Sudbury⁴⁴⁵ auquel se réfère « l'Ecole dynamique ») et empruntent à une large tradition humaniste.

Guider les besoins pour favoriser la régulation de l'enfant

Ces manières de concevoir leurs actes envers leur enfant semblent être le cadre dans lequel va se développer leur forme de guidance, dans une écoute le plus possible en harmonie avec l'autre, d'autant plus qu'il s'agit d'un dialogue. Il y a un savant équilibre entre repérer ce qui meut l'enfant dans l'observation, la sensation et réussir à être au plus près des besoins qu'il ne peut encore entièrement satisfaire, faciliter en quelque sorte ce mouvement vers lequel il se dirige, le cadrer, sans pour autant agir à sa place. C'est par exemple ce que certains relatent concernant l'accompagnement dans la maladie : faciliter par le bain chaud, l'alimentation, etc., en étant conscient de la capacité de l'organisme à y répondre. C'est ce dont Rolland témoigne (R 67-87), on l'a vu, quand il constate comme leur « dialogue » a favorisé chez Louise une réponse autonome à la maladie, et à quel point toutes ces « béquilles » utilisées par les autres avaient été inutiles.

« Bon je dis pas que c'est dépendant du dialogue qu'on a eu avec elle mais disons qu'on l'a éduquée d'une certaine manière qui a permis (...) qu'on n'ait pas besoin de médecin, quasiment pas depuis qu'elle est née (...). Je dis pas que mon souhait ça soit d'être le seul guide de ce qu'elle vit, mais, en l'éduquant sans avoir besoin d'appuis extérieurs, médical, se rendre compte que c'est possible d'éduquer un enfant sans tout un tas, entre guillemets, de "béquilles", des choses comme ça, c'est une découverte pour moi, de l'autonomie (...) »

Une forme de dialogue qui favoriserait ainsi l'autonomie, l'autorégulation, à différents niveaux.

II.4.1.2. Une réponse aux besoins fondamentaux ?

On retrouve ici les notions de besoins synthétisés par Desmet et Pourtois dans leur analyse sur les différentes pratiques, représentations et préconisations éducatives. Après un tour d'horizon des principales théories connues (et répertoriées dans la norme éducative), mais aussi à travers leurs travaux de recherches menées sur plusieurs années et au sein de diverses familles, Desmet et Pourtois ont répertorié « douze besoins fondamentaux » requis pour se construire. Même s'il n'y a pas injonction à les favoriser – on sait comme parfois les auteurs en éducation familiale ont pu être dans le prescriptif⁴⁴⁶ –, il n'empêche qu'ils semblent pour ces chercheurs indispensables au développement de l'être, d'autant qu'ils l'instaurent en « Modèle psychopédagogique » ou « toute personne (parents, professionnels...) peut trouver dans ce modèle un ensemble des divers axes psychosociologiques, psychopédagogiques indispensables aux besoins d'un individu », grâce à ce « paradigme [ayant] pour but l'établissement de repères dans l'éducation et dans la construction identitaire des individus » (Pourtois J-P. et Desmet H. (2004, 4e é.).

⁴⁴⁵ Dans l'ouvrage « bilan » de Greenberg, la confiance est ce qui semble la porte d'entrée de la création de ces écoles dites démocratiques, qui supposent les enfants détenteurs de potentiels qu'il suffit juste d'inviter à se déployer pour qu'elles s'accomplissent. (Greenberg, 1992).

⁴⁴⁶ Observation de Dominique Fablet, dans la présentation de la collection Education familiale chez l'Harmattan ;

Une grille conçue, selon les auteurs, comme une « base de réflexion multidimensionnelle » pour élaborer dans une dyade, concernant pour eux la relation parent-enseignant, les conditions d'une coéducation optimale pour favoriser émancipation et accomplissement de l'enfant⁴⁴⁷.

Pour ceux que Desmet et Pourtois qualifient de besoins affectifs d'attachement, de détachement, d'acceptation, primordiaux, il semble que les pratiques mises en place par ces parents (étudiés ici) y répondent en premier plan durant la phase d'accompagnement du bébé. Inutile ici de revenir sur cette dimension d'accueil, d'écoutes actives, de dialogues qu'ils semblent avoir tous instauré, en « s'accordant » au mieux avec la vitesse biologique, les considérations d'énergies, la stimulation de l'autorégulation du bébé, etc.

A mesure que l'enfant grandit on entend dans les témoignages à quel point il est fait attention à toutes sortes de besoins, tant cognitifs, avec ces lectures, sorties, dialogues (dont ils ont témoigné), etc., correspondant aux besoins de renforcement, stimulation jugés principaux par Desmet et Pourtois.

« La dimension affective renvoie au concept d'affiliation : pour grandir et vivre de façon épanouie, tout individu a besoin de créer des liens (besoin d'attachement), d'être accepté et rassuré (besoin d'acceptation) et d'être investi dans un projet (besoin d'investissement). La dimension cognitive met en scène la notion d'accomplissement : pour se développer, l'individu doit trouver du sens dans son environnement ; il doit exercer sa curiosité (besoin de stimulation), expérimenter et explorer son milieu (besoin d'expérimentation) et être renforcé dans ce qu'il fait et dit (besoin de renforcement). La dimension sociale implique le développement de l'autonomie et du pouvoir sur le monde : pour cela, l'être humain a besoin de contacts sociaux (besoin de communication), d'accéder à une image positive de lui-même (besoin de considération), mais il a aussi besoin de repères (besoin de structures). » (Desmet, 2004)

Les besoins sociaux de considération, structures, communication, listés par Desmet et Pourtois, ne sont pas en reste si l'on en croit observations et témoignages. Peu à peu se structurent des univers susceptibles de faciliter pour tel ou tel enfant ce qui le motive, ce qui sera le terrain sur lequel exprimer sa force vitale. Quand Brodard et X soulignent le fait que « le rôle des parents est de repérer les besoins spécifiques de leur enfant et de veiller à y répondre par leurs propres moyens »⁴⁴⁸, les parents cités ici ajouteraient certainement en quoi cela suppose trouver un terrain adéquat pour que les enfants puissent y répondre à leur façon et se développer.

La lecture de leurs activités et de leurs formes d'échanges font de parents et enfants des partenaires dont les univers échangent à travers un processus communicationnel comparable à ce que Pourtois emprunte à Habermas, une forme « d'agir communicationnel » se prévalant d'une recherche éthique qui suppose dire le juste et le vrai dans le « locutoire » (observer un fait) et plus souvent « l'illocutoire » (donner son ressenti sur un vécu) où serait évité le « perlocutoire », troisième forme de communication selon Habermas où le langage masque une partie de ce qui est pensé. Or c'est bien dans l'illocutoire qu'il y aurait place, éventuellement, à des échanges de compréhension réciproques dans la mesure où seule elle permet la mise en commun de savoirs et ressentis sur le vécu, différent, de chacun, et la possibilité par cette base partagée d'agir en connaissance de cause (l'autre est repéré, repérables et non non-situé comme dans le perlocutoire) sur une question ou un problème qui se pose.

⁴⁴⁷ « 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. A chaque besoin fondamental, correspond un courant pédagogique spécifique. En focalisant notre attention sur les axes affectif, social et 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. (...) L'intention des auteurs est de fournir de nouveaux repères aux praticiens. Ils invitent ces derniers à questionner leurs propres représentations, à initier de nouvelles pratiques en veillant à ne pas les embrigader dans des démarches prescriptives au risque de les inciter à privilégier un courant pédagogique au détriment d'un autre. » (Desmet, Pourtois, 2004, 4e éd.).

⁴⁴⁸ Brodard, in Catarsi & Pourtois, 2011, p. 93.

« Par la force illocutoire d'une expression, un locuteur peut motiver un auditeur à accepter l'offre de son acte de parole, et par là, à engager un lien rationnellement motivé. Ce concept présuppose que des sujets (...) puissent mettre au fondement de leur communication un système de mondes supposé commun. » (Habermas, 1981, trad. 1987, c3)

Tant que l'enfant est petit, les contacts sociaux sont « filtrés », de manière plus ou moins radicale, on l'a vu, que ce soit dans ce que les jeux, films, livres, personnes, professeurs qui médiatiseraient des rapports sociaux usant de stratégies communicationnelles non plébiscitées par les parents, parce que jugées manipulatrices, séductrices, et/ou porteuses de messages reproduisant des valeurs non partagées (sexisme, racisme et autres). Complexes élaborations de réseaux, où cette éthique de la discussion (on retrouve ici Habermas) soit entretenue.

II.4.2. A l'écoute de ce qui guide

Les besoins que suppose tout développement, aussi bien du parent que de l'enfant, s'entendent révélés à mesure que se comprennent leurs intentions, attentions réciproques. Et c'est sur des phénomènes relatifs à la construction de soi plus qu'à l'acquisition de quelconques savoirs, autour d'aptitudes, de savoir-faire, savoir-être que se synthétisent les apports de cette écoute réciproque, permis par un dialogue sensible.

II.4.2.1. Ecoute de la motivation à guider ?

Dans cette vigilance accrue, cette répétition de cette notion de besoins respectés dans la plupart des discours parentaux interrogés, on peut aussi lire le souci de rester en lien avec ce qui motive telle ou telle demande ; une attitude qui semble obéir à un souci de favoriser une lecture simple de la motivation.

En effet, très souvent, comme l'observait Feldenkrais (rééd. 2005), les motivations réelles de nos actes se perdent dans un réseau de compensations dues qui à des inhibitions, des castrations, des violations d'intégrité durant l'enfance, lesquelles nous font confondre du fait de nos motivations conflictuelles ce qui ressort de notre désir premier et ce qui vient finalement le frustrer.

Aussi, bien que rarement cette notion soit identifiée clairement par le discours, on peut lire dans cette attention particulière chez les parents à ce que les « besoins » de l'enfant soient en relation avec leurs actions un souci de nourrir ce qui est du ressort de la motivation première de l'enfant, et non ce qui peut se greffer du fait de leurs désirs, projections, d'adultes.

Dans la mesure où, comme l'observait Feldenkrais, « Nous ne faisons bien que ce qui correspond à une motivation unique. Les actes qui nous demandent un effort considérable obéissent à une motivation plus ou moins dominante. Les échecs sont dus à des motivations conflictuelles d'égale intensité ou à une motivation inhibitoire plus puissante » (Feldenkrais, rééd. 2005, p. 48).

Et de fait, « l'accumulation des motivations inhibitoires d'origine sociale qui se mêlent au désir finit par engendrer une telle confusion émotionnelle qu'il devient alors impossible de les discerner entre elles » (ibid., p. 50).

En revanche lorsqu'il y a adéquation entre le désir et l'action, on peut parler de spontané. Voire de liberté. Dans la mesure où ce qui surgit est proche de cette énergie créatrice dont parlait Bergson, création que « notre intelligence ne parvient pas à saisir dans son jaillissement, c'est-à-dire dans ce qu'elle a d'indivisible, ni dans sa génialité, c'est-à-dire dans ce qu'elle a de créateur » (Bergson, EC, p. 195).

Cette forme d'écoute a donc plus d'un aspect formateur, dont celui, semble-t-il primordial, de faciliter l'ouverture au spontané.

II.4.2.3. Ecouter, communier?

Alors que les outils dits de communication sont pléthores, la communication dans notre monde est réduite à peau de chagrin, alors même, comme l'avaient identifié les chercheurs de Palo Alto, qu'elle est au fondement de notre culture.

L'observation de Michel Foucault concernant la sexualité vaut pour la communication : jamais on n'a autant parlé de communication qu'à présent qu'elle disparaît, tout du moins celle comprise non comme un échange unilatéral entre un émetteur et un récepteur mais pensée au sens d'ensemble d'interactions.

Les ouvrages qui prônent les pratiques de communication non violente (cf. M. Rosenberg), les dangers de la manipulation, n'ont cessé de rappeler les rapports de force qui peuvent se jouer au quotidien dans notre mode de relation – qui sont le plus souvent symétriques ou complémentaires, donc susceptibles de devenir conflictuelles, ou analogiques, rarement réciproques observaient Bateson et Hall mais le B A BA de la communication n'est jamais étudié, sauf par les « experts » censés nous guérir de ce « mal communiquer ». Surchargés de sources d'informations en tous genres, nos capacités d'écoute déjà ténues diminuent. Au sens propre (hausse de la surdité par les appareils et les musiques), comme au figuré (egocentrisme caractérisé, forme d'autisme...). Tout autre serait d'entrer dans cet « agir communicationnel » d'Habermas.

Mais revenons à ce que pourrait signifier communiquer au sens littéral. J'emprunte ici à Yves Winkin ce qu'il en disait dans sa présentation (pp. 13-15) de *La Nouvelle Communication* : au XIV^e s., il signifie « participer à », un sens encore proche du latin *communicare*, soit mettre en commun, être en relation. (Une mise en commun qui comprend même celle de « l'union des corps ».) Jusqu'au XVI^e s. la notion de communier, de communion est aussi intégrée dans la notion de *communicare*, et apparaît le sens de « faire partage. « A la fin du XV^e s., “communication” devient aussi l'objet mis en commun et, deux siècles plus tard, le moyen de mettre en commun ». C'est courant XVIII^e que « les usages signifiant partager passent progressivement au second plan pour laisser place aux usages centrés autour de « transmettre ».

En conclusion

Cette notion de communion dans la communication me semble proche du dialogue sensible que nous avons pu observer dans les témoignages de ces parents qui cherchent (encore une fois c'est une direction qu'ils prennent, avec rappellent-ils, tant de difficultés et pas toujours la posture escomptée) à établir avec leurs enfants une relation qui le prenne en compte. (C'est aussi cette « communion » vécue via l'aïkido, ou *yuki*, avec le partenaire. Voire avec l'univers...⁴⁴⁹)

A travers une écoute holistique dans la mesure où, on l'a vu, elle est multidimensionnelle, elle est écoute intérieure, réflexive, méditative, intuitive, sensible, corporelle... Une écoute des êtres sur plusieurs plans, verbal, non verbal, corporel, affectif, sentimental, émotionnel, dans l'accordage... Une écoute du *ki* (qui traverse les relations). En communion, peut-on ajouter ici.

Dans ce monde dialoguant, dialogique, via cette écoute holistique, ce que les parents déclarent mettre en place avec leur enfant, ou ce vers quoi ils tendent, semble potentiellement réalisable à

⁴⁴⁹ « L'aïkido de Maître Ueshiba me semblait tout autre : c'était l'aïkido de conciliation, de communion avec l'Univers. Je sentais un dépouillement complet dans sa personnalité, son comportement, et sa technique. Il était aussi insaisissable qu'un phénomène naturel. » (1976, p. 126)

travers des pratiques plus ou moins ritualisées, on l'a vu, et tout un processus qui induit le développement chez eux de formes d'attentions, attention concentrée et attention flottante, et d'intuition, et au-delà de l'empathie, dans le « non-faire ». Comme si l'accueil de l'enfant en devenir potentialisait ce qui est déjà en cheminement chez eux par la pratique de l'aïkido et du *katsugen undo*. Grâce à cet accueil, dans cette enveloppe que leur confère l'écoute de leurs besoins, les enfants seraient susceptibles de grandir dans la confiance qui facilite autorégulation et développement. Ainsi guider suppose ici, comme dans la pratique, la capacité de créer un lien toujours en devenir, non pas centré sur (enfant ou parent) mais à travers une attention flottante qui permet une interaction permanente de centre à centre. Il s'agirait d'une forme de guidance maïeuticienne, dans la mesure où il y a accompagnement sans projection.

Certaines notions qui prévalent dans les modes éducatifs de ces parents interviewés – attention, intuition, trouver le moment juste, décrypter le non verbal – pourraient être rangées dans la rubrique conceptuelle d'éducation à la sérendipité.

En favorisant par le dialogue sensible et l'écoute des besoins un développement de la personne sur plusieurs dimensions, l'enfant semble dynamisé dans sa capacité d'autorégulation, et au-delà dans une connaissance de soi qui le rend susceptible de s'assumer dans une certaine forme de liberté.

Ce qui est mis en avant dans le développement de ces pratiques dont ont témoigné ces parents ici, la plupart inspirées de leur vécu au dojo et des enseignements tels ceux de Tsuda, et à travers lui de Noguchi, on retrouve ce que des anthropologues comme Ashley Montagu, ou plus tard la psycho-anthropologue Hélène Stork, ont pu révéler de l'importance du toucher pour l'épanouissement humain.

Mais c'est dans les domaines de la pédopsychiatrie et de la psychanalyse avec, plus récemment, l'apport des neurosciences, que se retrouve la plus importante littérature à ce sujet, que ce soit concernant, avec Winnicott, le *handling* et le *holding* adéquats, que de la nécessité d'être « parlé », « écouté » (Brazelton), « accordé » (A. Stern, puis Ciccone et autres), enveloppé par un accueil qui s'adresse à l'enfant, et autres besoins pour assurer les bases d'un développement « suffisamment bon », à travers ce que Bowlby a pu poser en tant que pionnier sur « l'attachement *secure* ». Les choix de ces parents, qui se réfèrent en premier lieu à Tsuda et Noguchi, correspondent à ce que préconisent ces travaux, en se gardant bien de fonder un modèle théorique, et avec toujours en tête le souci non pas de « bien faire », comme le faisait remarquer Serena, mais d'accueillir ce qui vient, le spontané, dans la mesure, où, on l'a vu, « quand il y a cette spontanéité c'est vraiment plus simple de répondre aux besoins », corrigeait-elle. Sans non plus agir en sachant pour lui ce qui est « pour son bien » (A. Miller). Des directions exigeantes favorisées non par les principes, les théories, comme la plupart le déclarent (on l'a vu), lesquelles rigidifient et éloignent de l'autre, mais par une écoute dans l'ouverture et intégrée à une dimension sensible que ce dialogue dans l'empathie (dont nous avons exploré certains aspects) favorise, justement. Parce que savoir ce qui est juste suppose la relation à l'autre quand savoir ce qui est bon touche l'individu dans sa spécificité, qui se prévaut d'être en relation ne peut savoir déontologiquement ce qui est bon pour l'autre, mais juste pour la relation, comme le pose Habermas.

Chapitre III - Un mode d'éducation mutuelle favorisant des apprentissages transformateurs

Dans cette relation de l'adulte au contact de son enfant, apparaissent plusieurs éléments dans ce que l'on rencontre dans tout apprentissage, et plus exactement ceux que Mezirow (1999, rééd. 2001) met en relief à travers le concept d'apprentissages transformateurs.

Nous allons comprendre ici dans le terme apprentissage aussi bien ce qui relève du « produit » obtenu par « l'accumulation d'informations sous la forme de connaissances ou de compétences » que plus largement du « processus » qui permet ces acquisitions nouvelles, gardant en ce sens « l'ambiguïté » existante dans cette notion mise en lumière par Argyris et Schön (2002, p. 24).

L'évaluation de l'acquisition se fait par étapes dans une durée T. Certains témoignages font référence à ces tâtonnements entre réflexion et action avant le constat d'amélioration et c'est donc tout un processus d'apprentissage réflexif qui sera en même temps abordé à travers ces extraits de témoignages proches, pour certains éléments, d'une auto-évaluation déclarative. C'est ainsi de leurs critères d'évaluation subjectifs que dépendra la présentation qui en sera faite ici.

Il paraît difficile de séparer l'apprentissage proprement dit de ce qu'il suscite pour le parent en suivant un sens donné par la grille de lecture de Mezirow, in extenso. Même si on a d'ores et déjà pu aborder en amont, pour certains apprentissages, le plus souvent liés au sensible, ce qui s'opérait aux différents niveaux établis par Mezirow, tels doute, réappropriation, réflexivité, interrogations, recherches cognitives et prises de conscience corporelle.

Il ne s'agit pas ici de reprendre tous les extraits cités en amont, mais, comme cela s'opère à différents niveaux – qui ont pu être explorés pendant entretiens et moments d'observation informelle –, de resituer de manière transversale ce qui vient valider la dimension de formation et de transformation du devenir parent. Un changement que, de manière générale, c'est à rappeler, tout nouveau parent, dans le processus que suppose la parentalité, serait susceptible de rencontrer, mais que la démarche des parents témoins permettra plus aisément de définir.

Je reprends ici le terme de « parentalité » dans son acception première, qui traduisait le concept de « parenthood » élaboré par la psychanalyste américaine Therese Benedek⁴⁵⁰, et non dans son acception juridique et sociale, comme il est plus souvent employé par les institutions. Avec cette notion de « parenthood », T. Benedek faisait du « devenir parent » une étape du développement de la personnalité, avec un processus similaire à d'autres phases (telles l'adolescence). Ce « parent » englobant père et mère, cela a l'intérêt de dépasser la question de genre.

Si, selon cette hypothèse, ces phases concernent potentiellement tout parent, il n'en reste pas moins que cela apparaît ici avec d'autant plus d'intensité que les parents sollicités dans cette étude ont une démarche de recherche à différents niveaux : dans leurs pratiques au dojo et dans leur

⁴⁵⁰ Benedek T. (1959), *Parenthood as a developmental phase*, Le concept sera traduit et repris par le psychiatre français Paul-Claude Racamier en 1961, mais son usage ne sera étendu que depuis les années 90.

quotidien par leur recherche d'une dimension éducative alternative à l'éducation classique. Toutes démarches que l'on a pu qualifier « d'outsiders » (chap. 1) qui les posent d'emblée dans une dimension de formation, laquelle est située, pour beaucoup réfléchie, mise en perspective, analysée, jouant ainsi sur tous ces plans envisagés par Mezirow.

Dans ce cadre, la pertinence de leurs formes d'éducation ne sera pas interrogée, rappelons-le – il n'y a pas lieu ici de comparer des comportements, des pédagogies, mais bien de comprendre si leur attitude se construit dans la réflexivité, et en quoi leur nouveau parcours en tant que parent leur permettra, parce qu'ils le vivent bien dans cette perspective de recherche que nous établirons ici, des apprentissages transformateurs passant par l'enfant comparable, dans ce cadre, à un maïeuticien. C'est tout au moins ce qui traverse cette recherche, les parents témoignant ici ayant, pour postulat de départ, un enfant envisagé comme un « maître » sur le plan du sensible.

Bien que ce processus intègre concomitamment réflexivité, recherches sur soi, prises de conscience, transformations, etc., les besoins de l'exposé nécessitent de scinder ce mécanisme complexe en deux volets principaux, dont un mettant en lumière principalement ce qui peut conférer à la démarche de ces parents un statut proche de celui d'un « praticien réflexif », et l'autre donnant à lire ce qui agit sur le plan des « transformations des schèmes (et perspectives) de sens » (Mezirow, 1999, rééd. 2001, p. 238). On peut ici faire l'hypothèse que cela fonderait, finalement, cette relation d'éducation mutuelle, ou réciproque, entre des parents et leurs enfants envisagés comme des « maîtres », et à ce titre œuvrant par une forme de maïeutique à la transformation de leurs parents.

Cela signifiera également, pour le second volet de cette partie plus axé sur les apprentissages transformateurs proprement dits, de reprendre à la fois des moments vécus avec l'enfant comme des épiphanies⁴⁵¹, à la fois ce qui ressort pour eux de cette accumulation au quotidien de petits instants qui va induire une modification de leurs visions du monde et/ou de leur comportement, leur savoir-être, mais aussi leur savoir-faire parfois. Le quotidien est multiréférentiel de fait, aussi la réitération semble-t-elle incontournable pour en comprendre la complexité. Cela suppose de reprendre des éléments déjà exposés précédemment en les utilisant, pour l'analyse, sur d'autres plans de lecture.

⁴⁵¹ J'emprunte ce terme au sociologue Denzin qui qualifiait de telle, en relation avec l'étymologie même de ce terme un moment « d'expérience problématique » qui agit comme une révélation, faisant de ce moment un moment-clé, un tournant de la vie d'une personne (Denzin, 1989).

Ch. III/1. Des parents en recherche dans une démarche réflexive

Dans les entretiens réalisés ici, se mêlent anecdotes, retours sur les pratiques, souvenirs d'expériences familiales, institutionnelles, sociales. Tout autant de récits et de témoignages producteurs de savoirs, expérientiels, intuitifs, affectifs, cognitifs. Des « métahistoires » comme autant de processus de recherches réflexives⁴⁵², qui les fondent, potentiellement en tout cas, comme autant de « parents réflexifs », transposition du terme schönien pour qualifier les praticiens (réflexifs). Dans la mesure où raconter des histoires n'est pas seulement un choix de la recherche en pratique réflexive (Schön, 1991), mais est aussi une activité spontanée du praticien qui réfléchit sur ce qu'il fait⁴⁵³, comme l'observera également Gaston Pineau (2007).

A travers entretiens et observations, ce sont leurs démarches d'apprentissages et « bricolages » quotidiens que nous allons ici relever en explicitant plus les modes d'action que les actions elles-mêmes (déjà abordées pour certaines) de ces parents en devenir. Nous observerons s'ils ont acquis, au même titre que ce praticien réflexif modélisé par Schön, du fait même de leur démarche première de recherche, la compétence de construire en situation, la capacité de revenir sur leurs actions, et d'en tirer un enseignement, plutôt que d'appliquer scrupuleusement une doxa, toutes capacités répertoriées par Schön concernant le praticien réflexif.

Transposant le modèle du praticien réflexif à ces « parents réflexifs » nous observerons dans un premier temps si leur démarche est posée comme une recherche, et ce qu'elle postule, ce qui la fonde. Puis nous entrerons dans leurs postures mêmes afin d'interroger comment leurs manières de répondre à leurs questions empruntent des cheminements similaires à ce qui s'entend par celle du praticien réflexif en transposant, autant que faire se peut, l'univers conceptuel de Schön (et de ce qui en a été formalisé dans le milieu de l'enseignement et de la formation), à cet univers d'éducation familiale.

⁴⁵² Lacroix J.-G. et al. (2008), *Démarche de pratique réflexive au collégial dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature*, Montréal, Cégep du Vieux Montréal. Dans sa recherche inspirée de Schön, Lacroix fait cette analogie entre cette posture de production de savoir par les récits et posture réflexive (2008, p. 12).

⁴⁵³ « Les six praticiens en démarche réflexive ont assez souvent (...) raconté des anecdotes sur leur pratique, de même que des histoires synthétiques de leur expérience de praticien, et réfléchi sur elles, de sorte que la métahistoire, comme mode de production du rapport, relève aussi d'une certaine analogie avec un processus qu'eux-mêmes ont suivi ». (Lacroix, Ibid)

III/1.1.1. Une démarche conçue comme une recherche

A travers les pratiques éducationnelles que ces parents découvrent et transforment, qui les transforment également comme on va le voir, toutes choses dont ils sont conscients, ou qu'ils conscientisent à travers tout leur vécu (doutes, questionnements, rencontres, lectures...), dans leur cheminement progressif avec leur enfant, s'opère la mise en place de ce que l'on pourrait qualifier une véritable démarche de recherche, au quotidien, comprise et formulée à des degrés divers, bien sûr, chez chacun de ces parents.

La question ici n'est pas de comparer professionnels de l'éducation et familles – ce serait une gageure – mais d'observer comment ces parents en devenir, en conférant à un certain type de pratiques sensibles et réflexives un véritable statut de recherche, agissent, à leur niveau, comme autant de « praticiens réflexifs ».

Postuler ces parents « praticiens réflexifs » signifie les percevoir d'emblée comme des « praticiens chercheurs »⁴⁵⁴. En effet, Schön ne postule-t-il pas que ce parcours réflexif soulève un ensemble de questions comme autant de questions de recherche que l'interaction avec notre terrain va nous faire travailler ? Le praticien se demandera sur quoi il est bon de réfléchir, quel type de phénomène, quelle circonstance, quel critère puis quel enseignement en tirer (Schön, 1991, pp. 30-31). Ces questions, comme on va le voir, certains parents étudiés ici se les posent, conférant ainsi à leurs pratiques un statut proche de celui que suppose une recherche réflexive. D'autant que l'on n'est pas dans les « savoirs insus » avec Schön, ni dans les savoirs – même si, comme le faisait remarquer P. Perrenoud (2001b), la traduction de son titre biaise sa notion d'apprentissage en « savoir »⁴⁵⁵ –, mais bien dans les savoirs expérientiels qui mis à jour transforment l'action au lieu de lui plaquer une grille d'application.

Les entretiens réalisés mettront ainsi en lumière à travers les récits choisis par les parents ce qu'un tenant de la réflexivité tel que Perrenoud (2001a) mobiliserait dans un stage idéal pour praticien réflexif : à l'instar de Perrenoud, on tentera ici d'observer comment, en effet, de même qu'un praticien, ils sont susceptibles d'exprimer leurs attentes, leurs choix, verbalisent leur mode de pensée et d'action, expriment leurs doutes, acceptent leurs différences, prennent les erreurs pour progresser, avec, pour visée, pas toujours réalisable, le fait de renoncer à incarner une norme, un modèle, en renonçant aussi à la maîtrise. D'autant plus, comme le relève Perrenoud, que se dressent un certain nombre d'obstacles à la pensée réflexive, avec les limites de la prise de conscience, la

⁴⁵⁴ Dans la mesure où, au même titre, par exemple, que l'on jugerait les instituteurs Freinet praticiens chercheurs puisqu'ils confrontent de manière instituée leurs pratiques (à la différence de la plupart des maîtres, très isolés) – pratiques qui se réfèrent, dans ce cas, au fondateur de la démarche, Freinet – ces parents échangent sur leurs pratiques, les questionnent, et se réfèrent, quant à eux, à une approche particulière d'éducation issue de l'enseignement de Tsuda et de son élève Soavi. Il y a bien ces deux critères constituant le praticien chercheur, des pratiques, et une (ici des) théories sur les pratiques. En sorte une approche pragmatique d'un phénomène. A la différence près, et elle est ici de taille, que ces parents sont des « amateurs », pas des professionnels, et qu'ils investissent (du temps, de l'argent) sur leurs pratiques.

⁴⁵⁵ Le Français cherchant à valider des savoirs là où l'Anglo-Saxon veut faire émerger l'apprentissage, l'expérience, la traduction de son livre validant ce glissement plus que sémantique : de littéralement « le praticien réflexif. Comment les professionnels pèsent dans l'action » devenue « Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel » (Perrenoud, *ibid.*)

part de l'inconscient dans l'action, entre autres⁴⁵⁶. Aussi s'agit-il ici de revenir sur ces moments qui les fondent, à mon sens, dans cette réflexivité.

III/1.1.1. Une recherche existentielle dans un questionnement ontologique

Romain utilisera explicitement ce terme de recherche durant l'un de nos dialogues informels au dojo ; ne faut-il pas être en recherche pour se lever chaque matin et être présent au dojo dès 6h30, exprimera-t-il. Il existe chez chacun des pratiquants, d'emblée, sur des dimensions différentes, selon son positionnement, ses tendances, une recherche que l'on peut qualifier d'existentielle. Elever un enfant en fait partie pourrait-on dire. Cela s'inclut dans ce parcours de vie qu'ils interrogent déjà pour eux-mêmes, et facilite presque ce qui au départ n'était qu'individuel, cette philosophie pratique, cette pratique philosophique (*supra* chap. I) qu'ils suivent avec une certaine continuité depuis des années.

A preuve Caterina qui s'insurge quasiment à mon encontre quand j'ose lui demander durant le second entretien ce qui pour elle est une évidence : bien sûr que tout cela n'est qu'un cheminement de recherche m'expliquera-t-elle avec ses mots ; tout ce qu'elle m'a dit depuis le début exprime cela.

Le projet d'être parent devient ainsi un projet d'autoformation, autoformation qui prendrait valeur de découverte de soi comme peut l'entendre Gaston Pineau⁴⁵⁷.

Par l'interaction familiale en plus du dojo, et à travers les retours de leur enfant, ils vont aller plus loin dans leurs découvertes du sensible (par le *kei*, l'intuition), de leurs comportements, leurs facultés en sommeil – « grandir », en quelque sorte comme le confie Serena (Co/ L 22-26) – et surtout découvrir à travers ce nouveau « partenaire » qu'est le bébé ce qui fonde leurs pratiques tout autant que l'éducation.

« (...) ça change (...) parce qu'il y a une relation qui se crée et qui fait que des choses commencent à aller toutes seules, il y a le fait que l'enfant grandit et il se rend autonome donc, il y a des besoins auxquels tu ne réponds plus parce que c'est lui-même qui y répond tout seul et (...) moi j'ai grandi avec lui. » (Co/22-26)

C'est comme le fait remarquer Perrenoud concernant les étudiants, avant tout une démarche qui suppose une démarche clinique et un travail sur soi.

« [*La démarche clinique*] amène à découvrir assez vite que l'instrument principal du professionnel, c'est sa propre personne, sa capacité de communiquer, de rassurer, de comprendre, de mobiliser l'autre. Tout cela le met en cause comme quelqu'un qui a des ressources cognitives, mais également une âme, un vécu, une culture, des préjugés, des peurs, des rêves, dimensions sur lesquelles il importe de travailler (...) ». (2001a)

C'est bien au delà une démarche qui n'est pas sans rappeler ce que Max Pagès traduisait par « le travail d'exister » (1996). Concevoir la vie comme l'occasion d'une recherche intérieure, qui va rejaillir sur tous les moments du quotidien dans un processus sans cesse renouvelé. Ce cheminement, on l'a vu, Tsuda y invite par les traces qu'il a laissées introduisant à sa propre recherche autour du *kei* ; R. Soavi en donne les repères ; les nouveau-nés vont susciter un mouvement plus ample dans leur quête. Ce cheminement, nous l'avons vu, c'est pour ces parents

⁴⁵⁶ « (...) J'avais il y a quelques années (1994) avancé l'idée que le formateur de terrain idéal doit : favoriser l'explicitation des attentes et du contrat didactique ; verbaliser ses propres modes de pensée et de décision ; ne pas jouer la comédie de la maîtrise, renoncer à incarner une norme, un surmoi, un modèle ; exprimer ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes, se mettre en jeu comme personne, ne pas se cacher derrière le rôle ; accepter les différences comme irréductibles ; prendre les erreurs comme des occasions de progresser. » (Perrenoud, 2001b)

⁴⁵⁷ « L'autoformation est un travail pour se conquérir, se libérer, donner un sens à ce qui est polyvalent et ambivalent », (Pineau & Marie-Michèle, 1983, p. 11).

la Voie, « dojo » signifiant “lieu consacré à la Voie”. Leur philosophie pratique est plutôt une sagesse, qui prend sa source dans un enseignement inspirée du tao, que leurs lectures de T'chouang-tseu, ou de Tsuda éclairent. Une voie ancrée dans l'existant, plus que dans l'étant finalement, dans un système prenant en compte l'univers, la nature... Basée sur les pratiques de l'aïkido et du *katsugen undo*, que l'arrivée d'un enfant va comme éclairer d'un nouveau jour, aiguisant leurs perceptions sur différents plans, comme on va le voir plus loin.

On se rapproche ici de ce que René Barbier, disciple de Krishnamurti, se réclamant d'une « spiritualité laïque », propose dans ce qu'il nomme recherche-action existentielle (1996)⁴⁵⁸ :

« Qu'est-ce que se former du point de vue existentiel ? Se former, c'est apprendre à mourir à son passé et à son avenir, apprendre à mourir au savoir et au savoir-faire déjà-là. Se former, c'est apprendre à naître et découvrir un "savoir-être" en création permanente qui n'est plus - justement - un “savoir” mais une “connaissance”. Se former c'est apprendre à être dans un présent instantané qui tient compte de toute la complexité de l'existence. » (Barbier & Moutappa (dir.), 1997)

C'est ainsi vécue comme une recherche à plusieurs dimensions, la notion de formation tout au long de la vie et de mouvement continu fondant leur posture, l'initiation à la compréhension d'autres plans de conscience s'inscrivant dans leur démarche et leurs pratiques. C'est pourquoi je fais ce lien ici avec un domaine de la formation basée sur les principes de la recherche-action, humaniste, à l'instar de celle de H. Desroche, qui permet de comprendre en quoi notre terrain de vie est aussi notre terrain d'exploration, de recherche, de formation. La posture de ces parents se rapproche de ce qui fonde la notion de recherche-action existentielle insufflée par R. Barbier dont les dispositifs, à travers les échanges, provoquent à chaque fois de nouvelles recherches et suscitent la modification, tout au long, de la posture initiale, sur une forme de spirale porteuse d'une exploration continue⁴⁵⁹, dans un retour permanent et récursif du sens sur le vivant avec un « contrat », ici encore implicite, même si partagé puisqu'il s'agit pour les deux adultes parents d'élever leur progéniture, un contrat renouvelé en permanence. Aussi pourrais-je reprendre à leur compte ce qu'écrit R. Barbier de ce qu'il nomme recherche-action transpersonnelle :

« C'est une recherche-action dans la mesure où cette émergence du sens rétroagit sur l'existence même, dans une causalité circulaire. C'est également une recherche-action communautaire car elle se développe par des interrogations collectives et réciproques, au sein de groupes disposés à se questionner dans le respect de la complexité de chacun de ses membres. Il est évident que ce type de recherche s'étaye sur l'existence quotidienne, très incarnée, très sensorielle, des sujets de ces groupes. On est loin des discours abstraits théologiques qui semblent à mille lieues de la vie réelle. »⁴⁶⁰

III/1.1.2. “Recherche” ou “travail” au quotidien et à travers lui, dans un « banal » non banalisé

Le quotidien devient source non seulement d'analyses plurielles mais de réactualisation, comme une école de la vie (*notion abordée au chap. 1*).

Le quotidien provoque sans cesse un renouvellement de la relation à travers tout ce que cela fait surgir comme matière à découverte et interrogations. Tout est pris en compte, dans le jeu, dans

⁴⁵⁸ (Barbier, 2006, site web) <http://www.barbier-rd.nom.fr/R-A.transpersonnelle.html>

⁴⁵⁹ Notons au passage que le mouvement de spirale serait celui qui fonde le mouvement même de l'aïkido, celui qui se fait sans résistance, sans tirer ou pousser selon un axe. La spirale est également le symbole même de la vie.

⁴⁶⁰ (Barbier, *ibid.*)

la manière de le vivre, dans celle de se mouvoir, aussi bien dans le ton de la voix que le poids de l'enfant, ses rythmes de sommeil, ses appétits...

Comme on l'a déjà abordé dans le chapitre précédent, sur la question de l'instruction, le quotidien est posé réellement comme l'école de la vie, sans hiérarchisation de ce qui fait ou non sens. On va voir ici dans ce qui peut faire débat ou donne simplement matière à réfléchir les multiples facettes d'un quotidien de famille ordinaire (curiosités, jeux, gourmandise, mensonge...), ce qui fait la trame de ce tissu où se joue pour ces parents l'épanouissement de leurs enfants.

On pourrait voir chez eux ce que Schön, pour qualifier le « décadre paradigmatique aventureux » que constitue la démarche réflexive, nomme « une utilisation existentielle de soi », dans la mesure où ils sont au quotidien dans cette recherche. Même si cela s'opère à des échelles variables, ils n'ont pas tous cette capacité ou ce désir même de cette réflexion sur les pratiques, « conduite plus large nécessitant une autorégulation et un autopilotage plus conscient de ses multiples sens possibles », notait Gaston Pineau (2007).

Un quotidien ordinaire, certes, mais non banalisé, interrogé de manière continue et réflexive.

Ils conçoivent les conduites quotidiennes comme autant d'interactions où chaque personne s'adapte à la conduite de l'autre selon les circonstances de chaque « rencontre » qui n'est pas répétition du même ni mise en scène d'un cadre estimé correct et invariable.

Dans ce rapport journalier à l'autre, il n'y a pas quotidien au sens de routine, comme on peut parfois le constater chez le professionnel, ou l'individu non formé, dans une compréhension machinistes des temporalités et dans l'attente de cette sphère de certitude que ce quotidien banalisé, régulé, codifié, inventé pour le confort d'une enveloppe rassurante (cf. Bégout, 2005). Il n'y a pas habitude sclérosante. S'il y a routine c'est de l'ordre de la réitération qui permet l'élaboration d'un savoir-faire dans l'acquisition d'un « non-faire »⁴⁶¹. Et cela toujours dans un positionnement exigeant qu'une incertitude permanente soit érigée en principe⁴⁶².

On est ici dans une sorte de présupposé qui s'inscrit au sein d'une philosophie de la vie qui traverse différentes traditions, aussi bien chez Tsuda et ses références à la philosophie orientale, au taoïsme principalement, que dans un courant de la philosophie occidentale si l'on considère l'attention que portait Spinoza à cette dimension. C'est bien aussi pour lui dans chaque acte que se détermine la vie. Sans oublier le courant humaniste et l'éducation tout au long de la vie.

Quels que soient les moments vécus, tout prend sens pour ces parents, à travers cette écoute holistique que nous avons décrite précédemment. Ils constatent à travers tel ou tel signe tel besoin de leur enfant, ou anticipent sur tel autre, selon que leur enfant est en phase haute ou basse, par exemple.

En cela ils rejoignent la posture de l'enfant en général : cette attention à tous les détails on la retrouve chez lui, quand il observe, quand il joue, etc. : s'il joue c'est avec toute son attention, tout son corps, et ce qu'un adulte pourrait qualifier de peu important, comme par exemple cette ligne imaginaire, cette frontière que l'enfant va poser au sol avec, pour la symboliser, un petit fil, cette frontière que certains adultes vont franchir, soit qu'ils ne l'aient pas vue soit « parce que ce n'est qu'un jeu », alors qu'elle est peut-être une question symboliquement vitale pour l'enfant, cette relation radicale aux êtres et aux choses, chez ces enfants pour lesquels le banal n'existe pas encore, certains parents tentent à travers lui de la retrouver et de « jouer » le plus gravement du monde à

⁴⁶¹ Je rapprocherai cette notion d'habitude à celle définie par Wittgenstein (2006) comme une volonté de commencer à se répéter soi-même, non pas une puissance passive, mais une répétition qui en s'instruisant construit.

⁴⁶² Principe d'incertitude que l'on retrouvera d'ailleurs chez J. Ardoïno, l'incertitude étant le caractère intrinsèque de la vie, avec la vie comme enseignement.

faire le parent, et à se retrouver enfant. Parce que « avant d'être acte de se rassembler soi-même, la réflexion consiste en un être affecté par ce qui se passe », note le philosophe Giannini (1992, p. 10). Etre réflexif c'est ainsi, au quotidien, être affecté, aux niveaux corporel et psychique, dans un développement doublement circulaire (topographique et temporel) et un étonnement permanent devant cette « archéologie de l'expérience » que fournit le quotidien.

Nombreux sont les points sur lesquels ils semblent attentifs, à travers ce qu'ils disent ou ce que j'ai pu observer de leur quotidien dans leur foyer ou au dojo.

A différents moments, les parents, ici Gaele, font état de ce que Tsuda observe dans son œuvre : le changement permanent du bébé, très rapide aux premiers jours et à un rythme un peu plus lent après, dans la mesure où chaque jour il est dans un apprentissage toujours renouvelé. Alors alternent, comme le dit Gaele, routines et remises en question. (On remarquera au passage sa manière d'aborder la question comme un besoin permanent de « se mettre à la page », qui évoque aussi la terminologie du « métier ».)

« Après, les signes changent et c'est pas toujours évident de se mettre à la page quoi. A la fois c'est très lent, à la fois, on s'habitue, on se met dans des choses qui sont remises en question tout le temps, (...) on est à la fois dans quelque chose de répétitif et, (...) monotone, (...) et en même temps, y a beaucoup de choses à observer ; en fait, le bébé, c'est pas qu'il dit beaucoup de choses mais c'est qu'il vit pleinement tout le temps, donc tu as beaucoup de choses à observer. » (G/163)

Ainsi même s'il y est vu une « routine », le moment n'est pas banalisé. Le détail n'en est pas un : le détail, c'est les moments du processus, l'intelligence de l'action, et l'action « révélée » (Jousse, 1978). La relation à cette action n'est pas à considérer comme une habitude, une répétition, qui viendrait mettre à distance, par le caractère machinal de sa performance, qui permettrait de séparer, de chosifier l'autre et soi-même (cf. le concept de réification, Lukacs).

La direction de la démarche de ces parents praticiens donne aux pratiques quotidiennes une occasion de s'initier au mode d'échange au monde sur tous les plans. Ne pas dissocier, par exemple, cuisiner et méditer selon des critères dissociant nourritures spirituelles et terrestres mais, à l'instar des taoïstes, y voir à chaque moment l'occasion de nourrir un processus, « nourrir sa vie ». Tout est lié. Tout contribue et à la mise en relation avec le monde et à la connaissance de soi. Et des autres. Introduisant à un « savoir » mis en communion, en quelque sorte, proche de celui évoqué par Pineau :

« Cette prise en main des pratiques quotidiennes rend compte de la densité humaine de certaines personnes particulièrement présentes à ce qu'elles font et sont. Elles contrôlent leurs activités qui, loin de les disperser, les prolongent tout en les concentrant. Mais cette prise en main personnelle des actes élémentaires de la vie n'explique pas le pouvoir de communication, presque de communion, le pouvoir d'échange très profond que développe cette culture d'usage. L'usage de la vie pose les bases d'un nouveau pouvoir d'échange, l'échange symbolique. » (Pineau, 1980, p. 95)

Ce qui les caractérise d'emblée c'est donc ce postulat qu'ils font, qui pour eux va de soi, que la vie qu'ils mènent est une vie de recherche. Leur choix de pratiquer en est le signe. Si bien que élever un enfant s'inclut dans cette recherche, d'autant plus que leur référence, Tsuda, et leur figure identificatoire, Régis en l'occurrence, donnent à l'enfant un statut particulier, celui qui est le « maître », « l'éducateur des parents » (titre d'un chapitre de Tsuda), celui qui tout à la fois nécessite une écoute particulière et en même temps la favorise.

III/1.1.3. Une recherche parce que « sans méthode »

« (...) Je pourrais pas te dire que j'ai des méthodes, parce que j'en n'ai pas en fait », expliquait Gaëlle (G-514, *déjà citée*). Cette affirmation peut être entendue comme une déclaration d'intention de ne pas avoir de méthode. L'absence de méthode en devient une en quelque sorte, même si cette posture est héritée de Tsuda (*supra*, chap. 1).

C'est ainsi dans la mesure où ces parents ne croient pas qu'il soit possible de calquer leurs pratiques sur une méthode que l'on peut de nouveau supposer qu'ils adoptent de fait une démarche réflexive :

« Si l'on considère qu'il est inutile et d'ailleurs impossible qu'un praticien connaisse d'avance les solutions à tous les problèmes qu'il rencontrera, si l'on pense que sa compétence est de les construire en situation, alors on privilégie la posture réflexive. » (Perrenoud, 2001a)

Que ce soit Romain, Serena, Mila, Gaëlle ou Caterina, presque tous formuleront de manière plus ou moins similaire qu'ils n'ont pas de méthode, que rien de ce qu'ils ne disent peut en créer une, puisqu'il s'agit à chaque fois d'un parcours singulier. Dans la mesure qui plus est, comme l'explique Serena (Co/81) que ce "suivre sans suivre" passe par le ressenti.

« (...) Mais en fait c'est difficile de le définir (*terme appuyé*) en tant que méthode d'éducation, quoi, c'est pas une méthode d'éducation, c'est quelque chose que l'on ressent, et voilà, on n'est pas, on ne fait pas d'activités particulières. »

Même au sein d'une même famille, du fait même des différences entre enfants, expliquera Caterina, rien de ce qui était adéquat pour l'une le sera pour l'autre.

Et même pour une enfant élevée dans une démarche seïtai, une enfant de cette génération des bébés surnommés « bébés *yuki* » par les élèves de Tsuda, tout est à refaire : c'est ce que constate Romain concernant Morgane. Avec Morgane, ils ont compris qu'une éducation (même *seïtai*) ne se reproduisait pas, que le parent doit redécouvrir le cheminement (867-872), que ce soit pour le bain, le pipi, l'attention (à disperser ou concentrer) et qu'inversement un autre type d'enfance n'empêche pas de trouver cette sensibilité (873-879).

Ainsi, même si Tsuda donne des indications, il ne s'agit pas des les appliquer, expliquent-ils lors des entretiens ou des dialogues informels. Sinon ce sera tomber dans le piège de la doxa quand, justement, la réponse au complexe, passe par le réflexif, dans la mesure où appliquer une recette ne peut qu'entraver l'action. Une remarque comparable à celle de Perrenoud à ce propos :

« Les situations complexes, toujours singulières, appellent une démarche de résolution de problème plutôt que l'application d'un répertoire de recettes, ou de réponses préprogrammées, ou encore le recours à un algorithme fondé sur une connaissance théorique générale. Toute normalisation de la réponse, qu'elle s'ancre dans une doxa, une théorie ou une tradition, entraîne un affaiblissement de la capacité d'action et de réaction du praticien » (ibid).

C'est autrement dit ce qu'en supposait Serena : quelle que soit la méthode le risque est de l'appliquer sans prendre en compte la personne (S/274-300) et de s'aveugler.

« (...) Jusqu'à présent, (...) j'étais perdue dans le fait de ne pas avoir (...) de repères, de méthodes, en même temps j'en voulais pas, en même temps j'en voulais, enfin, j'ai cherché quelque chose qui me dise comment faire, quoi. (...) Et puis là, quelque chose qui apparaît, et [*que*] je n'ai pas encore très bien saisi, (...) c'est le fait que, (...) les méthodes qui sont proposées pour l'éducation des enfants sont des méthodes très (...) construites, c'est-à-dire "on fait comme ça" (*elle rit*), (...) avec chaque enfant on fait la même chose, (...) même si, bon, c'est des méthodes, ouvertes à la diversité des enfants, etc., (...) au rythme d'apprentissage de chacun, mais en fait (...) tout dépend de l'application des méthodes, (...) parce que si tu appliques ta méthode, n'importe laquelle, même la plus ouverte, tu l'appliques de façon, euh, carrée, c'est pas une méthode ouverte, du coup, donc, en fait, ce qu'il y a à la base, c'est toujours la personne qui est derrière et qui applique la méthode. Et (...) moi je vois que, ce qui vraiment (...) correspond à quelque chose, c'est (...) de trouver le processus des choses, (...) le processus

qui a mené les choses en fait, c'est-à-dire voir quelque chose qui ne peut pas être décrit dans la méthode, qui ne peut pas être décrit en général mais, à chaque fois en fait, le concret, ce qui se passe devant tes yeux à chaque instant (...). »

Il s'agit, pour Serena, de suivre le processus et de préparer les conditions pour soi et son enfant et non de suivre des idées au risque de se perdre avec l'enfant. Le seul repère, selon elle, c'est la vie, et l'enfant, finalement (pas les principes et autres suggestions extérieures), l'enfant qui, si elle, en tant que mère, est perdue, se perd également, ce qui lui permettra d'en être consciente et de réajuster son attitude, une prise de conscience qu'elle effectue à travers les réactions de son enfant, ce qui est, déclare-t-elle, nouveau pour elle:

« Ce qui se passe décrit le processus de la vie, et (...) si t'es capable de le saisir, de le voir, t'es sur un chemin, ça correspond à quelque chose et donc ça peut te faire comprendre qu'est-ce qu'il y avait avant et qu'est-ce qu'il peut y avoir après, ça peut te faire aussi prévoir des choses pour le futur, pour préparer d'autres conditions, pour toi, pour ton enfant, pour son évolution, etc. Mais si tu comprends pas ce processus-là, ça rime à rien, tu vas nulle part : (...) tu prépares des conditions dans lesquelles tu veux mettre ton enfant ou tu veux te mettre toi même, (...) tu te tiens debout, mais tu n'es pas vraiment dans le chemin réel des choses (...). Moi je me sens perdue, quand (...) je sais plus pourquoi les choses arrivent, pourquoi il a certaines réactions, pourquoi je réagis mal, pourquoi Leo réagit mal, pourquoi rien ne marche plus (...) et c'est pour ça que (...) la reconstitution et la régénération, c'est deux manières différentes, en fait, parce que l'une t'es en lien avec la vie et l'autre, tu suis une idée. » (S/300-328)

Un des risques pour elle est de se laisser influencer par toutes les suggestions susceptibles de faire interférence, idées reçues ou conseils émanant des relations.

« Tu suis les tas de suggestions que tu as dans ce monde parce qu'on est très suggestionné par toutes les méthodes, idées, conseils, principes, etc. Ça nous habite, enfin moi, je sais, ça m'habite ; il suffit que je [*fausse*] un mauvais choix de lecture et tout de suite je suis déplacée sur certains terrains (...). Sauf que là, ce qui est très présent pour moi c'est que je sais que je me perds, enfin, je reconnais tout de suite comment je suis perdue, parce que c'est pas que moi qui suis perdue, (...) il y a Leo qui est perdu aussi, et quand il était tout petit c'était immédiat ; (...) il suffisait que je sois inquiète et lui (...) il souffrait. Et tout ça (...) avant qu'il naisse je connaissais pas (...). »

L'autre, l'enfant, devient aussi une sorte de miroir, ses réactions permettent de se remettre en question et de chercher ailleurs que dans les suggestions de l'extérieur ou autre méthode ce qui doit s'interroger lui semble-t-il de l'intérieur. On retrouve aussi une réflexion que Rousseau introduisait dans l'Emile, à savoir que la question n'est pas la méthode, qu'il n'y en a pas de bonne en soi, mais la façon dont on accompagne l'enfant afin de lui permettre de se développer.

A travers ces extraits de témoignages, on comprend que le fait même de ne pas avoir de méthode fonde leur démarche de recherche puisque dès lors tout peut être possible, du moment que l'on apprend à créer ce qui sera adapté à une situation, en s'ajustant sur ce que l'enfant exprime. Dans son livre *La science du particulier* (1976), Tsuda insiste sur l'importance de s'adapter et à la situation et à la personne, ce qui devient, si ce n'est une science, un art où le réflexif s'impose tout naturellement.

Cependant le « sans méthode » ne signifie pas sans outils mais plutôt sans recette toute faite. Des outils⁴⁶³ il en faut, dans toute recherche. Et un cadre. Aucun de ces parents ne semble croire que l'enfant serait comme une graine de fruit qui pousserait tout naturellement du moment qu'il aurait son terrain pour se nourrir. Cette image du fruit qui pousse naturellement est largement

⁴⁶³ Nous avons abordé précédemment (chapitres 1 et 2) quelques-uns d'entre eux, et ce qu'ils visent principalement : la facilitation, la préparation d'un terrain favorable ; en ce sens, bain chaud, attention au *taibeki*, aux besoins, à la nutrition, dialogue sensible peuvent être considérés comme des outils.

diffusée par André Stern, lequel promeut une forme d'éducation « écologique »⁴⁶⁴. Quand ce sont plutôt les facteurs, complexes, que supposent ce terrain adapté au fruit, que les parents étudiés privilégient, ils « créent les conditions », ils « accompagnent », tout en suivant ou en guidant, selon, le contexte.

Cette posture, « sans méthode », rappelle ce qui était le parti pris de la formation que j'ai connue sous la direction de René Barbier⁴⁶⁵. Il ne s'agissait pas de nous donner une boîte à outils pour appliquer tel ou tel scénario de formation mais bien – parallèlement à un travail sur soi et ses motivations à être formateur – de comprendre toute la situation de formation et ce à travers ce qu'il nommait l'écoute transversale ou écoute sensible, préconisée également dans la recherche. Le dispositif étant un moyen et non une fin, se prêtant à tel ou tel « jeu » de formation. En étant toujours ouvert à l'imprévu, puisque ouvert à l'autre dans cet « écouter/voir (...) qui ne juge pas, ne mesure pas, ne compare pas », où l'on comprend sans pour autant adhérer ou s'identifier (Barbier, 1997, p. 262).

Cette notion d'impermanence que l'on a abordée dans la partie sur l'écoute holistique, et qu'ils postulent avérée, est souvent soulignée par Tsuda. Elle leur est donc connue, au moins en théorie, pour autant ils ne la vivent pas toujours aisément. Les uns comme les autres traduisent à leur manière leur accès à cette notion et font allusion à cette écoute et cette adaptation aux changements de leur enfant. Cela rejoint ce que préconisait Brazelton selon lequel le développement n'est pas linéaire, mais avec des points forts, qui supposent autant d'étapes, de cycles, comportant régressions et acquisitions auxquels peu de parents en général sont préparés et qui les déconcertent.

« A chaque poussée d'évolution, les parents perdent maîtrise et repères. Et ce qui les déroute, c'est ce sentiment de perte. Brazelton saisit cette vulnérabilité de l'enfant, de son père et de sa mère comme une opportunité pour appréhender le fonctionnement de la famille et faire grandir les parents dans leur parentalité. » (*in* Pigani, 2001)

C'est un peu ce que pointera Filippo (lors du second entretien) quant au fait qu'il n'y a pas d'école pour les parents qui tiennent car « tu te remets en jeu à chaque fois, tous les jours ».

C'est aussi cela que signifie sans méthode : une ouverture et une prise en compte de l'incertitude. Du mouvement permanent. C'est avec cette notion que ces parents observent le cheminement de leur enfant. Et ce qui était peut-être qu'un présupposé chez eux devient une certitude, comme on a pu l'observer concernant Serena.

Cette nécessité de l'attention de tous les instants dans une prise en compte complexe d'une réalité toujours en mouvement, c'est ce qu'un regard clinique permet, comme Mireille Cifali le rappelle, en reprenant le « bon mot » de Freud sur les trois métiers « impossibles » :

« On peut affirmer qu'il n'existe pas de science "définitive" du gouvernement, ni de l'éducation ni du soin. Nous n'arriverons jamais au bout. Il y a certes des savoirs construits soit par la clinique soit en laboratoire par l'expérimental, mais la rencontre vivante entre les hommes autour de la guérison, de l'éducation et du vivre ensemble ne s'y réduit jamais. En revanche pour penser nos actes, nous avons besoin de construire un savoir du vivant et du singulier qui compte avec l'incertitude, le hasard et la complexité » (Cifali, 1999).

⁴⁶⁴ Voir à ce sujet les conférences et émissions sur son site : <http://www.andrestern.com>. Son désir de trouver une formule qui s'ajuste aux médias friands de ces raccourcis (et il en use sur tous les supports où il est invité) est compréhensible. Il fait l'impasse ce faisant sur un point essentiel : le terrain. Le terrain adapté à ce fruit. Et le climat. Un grand nombre de facteurs très complexes qui favorisent ou non la pousse de ce fruit. Et que tout cultivateur féru de permaculture mettra en avant : la première chose à faire c'est le « design », observer le terrain et, en fonction, voir ce qu'il faut lui apporter, le cas échéant, et ce qui y est adapté. C'est sur cette notion de « terrain » que les parents qui témoignent ici portent leur attention.

⁴⁶⁵ Dufa, Diplôme universitaire de formation d'adultes, Paris VIII, 2006.

L'incertitude et le changement sont des axes incontournables de cette éducation. Avec Tsuda et sa « science du particulier », on entre ainsi dans le paradigme de l'incertitude, sur le versant étranger à cette science dite « normale » qui, comme l'observait T. S. Kuhn « semble être une tentative pour forcer la nature à se couler dans la boîte préformée et inflexible que fournit le paradigme. La science normale n'a jamais pour but de mettre en lumière des phénomènes d'un genre nouveau ; ceux qui ne cadrent pas avec la boîte passent même souvent inaperçus » (1970, p. 46). Le « travail » de ces parents s'inscrit dans ce paradigme qui vise à mettre en lumière le non connu. L'incertitude est perçue comme structurelle et l'accompagner en permanence suppose être dans une fusion de sensibilité telle qu'intuitivement (*cf. supra* chap. 1 et 2), cela s'ajuste en fonction de la situation et de l'enfant.

Sans méthode, de même que « sans technique et sans but⁴⁶⁶ », dans le prolongement de cette notion qui fait écho au non-mental, au non-faire (*abordé aux chapitres précédents*). Être à l'écoute pour ne pas tenter de plaquer une grille et de faire en sorte dans un abus de maîtrise que tout évolue selon cette grille en induisant, en manipulant, comme cela est tout à fait possible (les recherches sur nos capacités de conditionnement le disent assez), mais faire le pari, difficile, dans la longue durée, parier cela suppose aussi une certaine confiance, que si le terrain est adapté l'enfant se donnera lui-même sa méthode. Et là on retrouve le maître ignorant également, figure déjà abordée dans la partie sur l'instruction. Dès lors que l'on a compris que chacun a sa façon adaptée pour aboutir à un savoir, il n'y a pas une méthode qui est bonne mais ce qui fera sens pour telle étape, à tel moment donné⁴⁶⁷.

III/1.1.4. Un « travail » parental de recherche

Leur vécu est associé à un travail, c'est ainsi que ces parents nomment leur posture, pas seulement au sens de travail sur soi ; c'est vraiment ce qui va nécessiter le plus clair de leur temps, un engagement entier, une responsabilité totale.

Romain notera à quel point donner du temps et de la sécurité est un gros travail (R/682-688). Qui semble d'autant plus demander de souplesse pour le père pris entre plusieurs mondes (foyer, activité professionnelle, courses), un vrai « métier de père » (Muldworf, 1972). Un travail « pas évident », répètera Morgane dans son témoignage (Mo/229-233).

Un travail à deux, voire à trois. Ainsi pour Morgane, c'est une recherche à deux : c'est par exemple sans compromis qu'il s'agit de rendre la HNI possible, quelles que soient leurs difficultés (992-1005) ; elle y observera une forte implication de Romain (1009-1012).

Filippo donne avec humour la distinction entre théorie et pratique et en quoi il s'agit d'un travail qui engage toute la famille, un « travail multiple » :

⁴⁶⁶ Tsuda privilégiait par cette notion une voie d'accès au non-faire ; il ne s'agissait pas de comprendre littéralement que les actions n'avaient pas de but en soi ; il y a bien mise au service du volontaire pour entrer dans l'involontaire. Ainsi par exemple, comme l'explique le biologiste et bouddhiste Matthieu Ricard, il faut au préalable choisir de s'initier à la méditation pour méditer. A mesure que cette pratique se précise en nous, elle peut devenir presque aussi involontaire qu'un bâillement, qui est bien caractérisé par ce « non but », qui est « agi ». Ricard M. (2013), « Grand entretien », par M. de Smedt, *Clés*. consultable sur le Net : <http://www.cles.com/enquetes/article/la-lecon-de-meditation-de-matthieu-ricard>

⁴⁶⁷ Ce qui rappelle cette démarche de R. Barbier évoquée en introduction de son cours en recherche-action transpersonnelle (2006) : « expérience intérieure et personnelle, même si (...) menée en groupe (et) de ce fait, aléatoire, indéterminée, incertaine, inachevée, sans méthode, improvisée ».

« (...) Les livres donnent des indications [et] les livres de Tsuda approfondissent beaucoup les choses, ça c'est sûr [mais] ce que tu dois mettre en jeu ce n'est pas le chapitre 12, page 38 [mais] ta façon de sentir, ta sensibilité, ton travail aussi avec ton compagnon, (...) il y a de toutes façons un travail qui se fait ensemble (...) dans les relations avec l'une, avec l'autre, (...) c'est toujours un travail multiple. »

C'est aussi Rolland qui "se forme" pour faire un tri dans les livres à proposer à sa fille, qui se demande s'il est capable de guider l'enfant en sachant ce qu'il veut lui proposer (885) : « ça demande de s'éduquer soi-même » (890).

Il en sera de même pour Serena qui a "appris à choisir" ; ce fut aussi pour elle l'occasion de voir si elle savait anticiper sur son choix de lectures selon son état (S/362-366).

Ces apprentissages tous semblent convenir qu'ils sont très exigeants, et pour autant ils sont leurs priorités. Au sujet de cet engagement total, véritable « travail », Tsuda écrivait (1983, p. 27):

« Un des rares domaines qui reste encore et qui exige ce total abandon du "moi intellectuel" c'est le soin du bébé (...). Maintenir ce soin dans la pureté, dans le sens de coordination du *ki*, c'est un travail colossal alors qu'il existe tellement de solutions de facilité (...). Considérer le bébé comme source d'embêtement ou comme source d'inspiration, la différence tient à peu de chose au départ. »

Qui dit travail, dit non seulement apprentissages mais aussi « improvisation », celle que suppose tout parcours de « praticien » réflexif fort d'une certaine expérience.

Ces parents ne connaissent pas d'avance les réponses à tout ce qui surgit au quotidien avec l'enfant. Ils construisent, en situation, avec l'enfant une réponse à cette situation.

Comme le formule Mila, entre autres (car présent chez tous, on l'a vu, par ex., plus haut, chez Serena), les parents sont « en chemin », en apprentissage aussi, pas toujours aisé (M/77-80) :

« L'adulte est aussi là pour (...) lui indiquer [s] c'est une bonne direction ou bien, "là, si t'insistes comme ça, on peut plus rien faire ensemble", etc., (...). Si soi-même on est aussi sur un chemin et on apprend aussi, on n'y arrive pas toujours... Le résultat n'est pas toujours satisfaisant... Enfin des fois, on patauge, on cherche. »

On les voit exercer ce que Freud qualifiait de « métier impossible », qui suppose, un « bricolage » permanent (j'emprunte ici le terme bricolage utilisé par L. Strauss pour qualifier la recherche). Aussi ces parents, toujours en équilibre dans ce parcours d'autoformation au quotidien et avec l'autre (enfant et conjoint) ont un peu de ces compétences, et de la marionnette et du marionnettiste réunis, dont Perrenoud qualifie l'enseignant « bricoleur » (2001a), qui sait

« être à la fois le concepteur et l'exécutant, celui qui définit le problème, le pose, et le résout (...). Le bricoleur a un stock de choses sous la main et il "fait avec", c'est son bonheur et son génie, qui n'est pas celui de l'ingénieur. (...) La compétence consiste donc aussi à tirer le meilleur parti de ce que l'on a sous la main, en temps réel. »

L'improvisation, il en était déjà question dans le chapitre concernant leur mode d'écoute particulière. Ce « savoir improviser » d'autant que l'on connaît et le terrain et la situation, c'est aller au delà de répliquer telle ou telle règle, c'est s'adapter à la situation avec les capacités suffisamment aiguisés (on retrouve l'art du boucher de Tchoung-tseu) pour agir. Cela peut se vivre sur des moments aussi anodins et quotidiens qu'une question d'enfant à un contexte difficile – Mila et l'enfant en pleurs que sa fille lui demande de consoler et à laquelle il lui faut répondre les mots « justes » (M/769) – ou une lecture/censure d'un livre véhiculant des idées sexistes – Morgane et sa capacité de réinventer un texte en simultané (second entretien).

Tout un travail où l'on retrouve « boucles de régulation courtes, dans l'action, avec des régulations immédiates et des plus longues sur l'action, accomplie ou à venir, jusqu'à réflexion sur son habitus et le système d'action collective dans lequel il est inséré, le praticien réflexif ne manque pas de travail » (Perrenoud, 2001c).

III/1.2. Dispositifs de régulations pluriels

A présent que nous avons posé comment ces parents qualifient leur démarche, nous allons nous arrêter sur ce qu'ils mettent en œuvre pour la vivre. C'est-à-dire nous interroger sur les moyens qu'ils se donnent.

En d'autres termes, il s'agira de transposer ici les questions du praticien réflexif données par Schön, à savoir ce que le praticien se donne à observer (selon quelle grille), avec quels critères et pour en tirer quelle leçon... Cela suppose mettre en lumière les enjeux pour les parents qui témoignent ici, en quoi ils s'observent ou non par une mise à distance, une introspection au quotidien...

Tous les parents font état, de manière directe ou indirecte, des différents moments où s'élabore une mise à distance de leur relation avec l'enfant, laquelle est toujours, au-delà de la triade, traversée et interrogée à travers lectures, discussions, et influencées par le social proche ou lointain. A travers l'écoute de l'enfant, l'observation, la déduction, l'écriture, la lecture, ou les discussions avec d'autres, le compagnon ou la compagne, les autres pratiquants parents également, les anciens, certains parents témoignent de leur souci de valider, informer, modifier, enrichir leurs relations avec leur enfant.

III/1.2.1. Une grille d'observation sensible, multidimensionnelle, mêlant corps et psyché

Comme l'observait Schön, un travail réflexif sur les pratiques et ce qui les fondent en termes de représentations (ou encore les habitus) ne peut s'abstenir d'interagir non seulement avec les autres mais aussi avec les références théoriques, comme autant d'outils d'« autorégulation » et de réflexivité. A ce titre on peut entendre à travers leurs références explicites ou implicites que leurs références sont bien sollicitées. Là aussi à une échelle variable selon les foyers. Avec des critères en réévaluation permanente du fait du changement continu de l'enfant.

Le quotidien, l'observation des autres parents et enfants de toutes sortes leur apportent en plus de leurs lectures, leurs formations universitaires pour certains et le dojo un va-et-vient régulier entre théories et pratiques et une grille de lecture que l'on peut relever au travers de certains exemples.

Leurs observations au quotidien s'appuient sur diverses grilles. Ils se réfèrent aux observations de Tsuda, à ce qu'il transmet de l'enseignement de Noguchi, et de celles que Régis reprend parfois en conférence ou lors de conversations individuelles sur les cycles, les phases hautes et basses, les postures... Ainsi même s'ils n'ont pas de « méthode » à proprement parler, les allusions qu'ils font à diverses étapes de développement, à des cycles, ou encore les différents rituels autour du bain chaud, de la nutrition, etc., démontre, s'il en était besoin, qu'ils ont une grille de lecture concernant le développement de l'enfant, largement empruntée à Tsuda, Noguchi et aux dialogues avec Régis. Cette grille de lecture qu'ils se donnent est bien, il est important de le préciser, une direction : ils

ne peuvent vivre a priori ce qu'ils découvrent a posteriori et si ce qui les meut dans leurs choix semble très ancré en chacun, pour autant ils font tous état de difficultés, qui dans telle pratique du bain, qui dans le dialogue, etc. C'est une direction qu'ils empruntent avec l'enfant, non un dispositif de réussite garantie avec recettes toutes faites. C'est de ces épreuves (au sens de moments vécus, éprouvés, pas nécessairement dans celui de « combat » à surmonter) qu'ils traversent avec l'enfant dont il sera question principalement ici.

III/1.2.1.1 Comment être un corps fait sens : validations de l'expérience

Alors que la société en général fait du corps un espace de loisirs, et d'affichage de ses singularités et/ou appartenances, un « avoir » plus ou moins valorisant, objectivé, autoréifié, un autre soi, ici la plupart de ces parents, on l'a vu, adoptent pour posture celle « d'être un corps », une unité corps-esprit qu'ils observent nuit et jour à travers leur jeune enfant. Changement de posture équivalent, on l'a vu, à ce que promouvaient Gaston Pineau, René Barbier et Dominique Cottureau (entre autres) dans leur concept d'écoformation (permettant de comprendre que le respect de l'écologie passe par celui et envers soi et envers l'environnement).

Dans leur démarche de recherche inductive, ces parents accueillent ce qui émane du corps, et du terrain sur lequel il se construit, et tentent ainsi, comme on l'a vu, à travers leurs sensations et leur compréhension de ce langage sensible, via le *ki*, de traduire ses besoins.

Quand ils observent leur enfant, ils l'observent donc à travers des critères correspondant à cette lecture héritée de Noguchi, mêlée parfois à des points de vue issus de la psychanalyse. C'est au sein de ce système qu'ils vont chercher à interpréter ce qui est ou non significatif dans tel ou tel comportement ou posture de l'enfant. C'est leur direction, cela ne signifie pas qu'ils y parviennent mais c'est leur recherche. Elle va dans le sens que Tsuda indiquait en ces termes :

« Que c'est difficile de parler “inconscient” ou “subconscient” avec des Latins ! (...) “*Si cela existe, montrez-nous*”. Pas la peine de montrer. Vous le voyez sans le voir. Il suffit de regarder. L'inconscient est là, devant vous, dans le mouvement, dans le geste, dans l'attitude, et dans l'ensemble du corps des gens que vous voyez. L'enseignement de Noguchi sur le *seitai* consiste à nous rendre compte consciemment de ce qui se passe sur le plan “inconscient” du sujet, en le vérifiant sur le comportement du corps. Il s'agit d'écouter, non pas le langage verbal, articulé et conventionnel, mais le langage du désir non exprimé. » (Tsuda, 1981, p. 70-71)

Convoqué dans ces récits, le corps devient passeur de sens pour ces parents appelés à témoigner de moments intimes, charnels, sur lesquels ils portent un regard réflexif, mais en faisant appel, comme y invite la psychosomatologue Eve Berger (2005), à un « 7^e sens ».

Par certains côtés on peut comparer leurs gestes à ceux du professionnel expert (*supra* chap. 1), qui évalue, ausculte ; ils sont aussi des moments de prise en compte d'un processus de changement. Ainsi en est-il, par exemple, de ce qu'expriment certains parents quand ils disent leur joie d'avoir compris soudain en portant leur bébé d'environ trois mois qu'il avait changé de posture. Comment l'ont-ils repéré ? Par un ressenti qui leur révèle que sa troisième lombaire a bien pris sa place. Un « détail » ? Non, une révélation d'un état physique et psychique équilibré⁴⁶⁸, notion qu'ils tiennent de Noguchi, selon lequel cet ajustement permettrait au troisième point du ventre⁴⁶⁹ de rebondir, entraînant une véritable capacité d'action chez la personne ainsi positionnée. Cet aspect du

⁴⁶⁸ Rappelons ici que la rupture corps-esprit n'a pas lieu d'être dans leurs « savoirs » intégrant une vision holistique de l'être.

⁴⁶⁹ Le troisième point du ventre est à deux doigts sous le nombril, c'est un point connu dans les médecines traditionnelles comme l'acupuncture, etc., équivalent au 2^e *chakra*, ou encore à cette zone nommée *hara* (voir note chap. 1 sur la question).

développement signifierait, de ce fait, toujours selon Noguchi, que le bébé a été respecté dans son intégrité. Aussi ce signe a-t-il valeur pour ces parents de validation d'une pratique. En effet, un bébé dont on ne suit pas les rythmes, de sommeil, de repas, risquerait de voir cette capacité amoindrie plus tard, avec un troisième point du ventre plus faible. Et c'est vers trois mois que cela prend place.

On a vu dans le premier chapitre à quel point le biologique fait sens, à travers les indications qu'en a pu donner aussi Tsuda dans ces ouvrages. J'en rappelle ici le ton, dans un extrait concernant la nutrition, les odeur et couleur de l'urine et des selles étant autant d'indices sur l'état nutritif, de même que les cuisses molles, la bave, les éruptions cutanées...

« Noguchi donne quelques indices nous permettant d'observer l'état d'évolution du bébé. Lorsque l'urine prend une couleur trop foncée, il y a un excès nutritif. Lorsque son odeur devient forte, le bébé est trop nourri. (...) Par contre, lorsque les cuisses intérieures sont molles, la valeur nutritive est insuffisante. La bave qui coule de la bouche montre que le bébé est bien nourri. Les éruptions cutanées se produisent lorsque les aliments sont mauvais. Lorsque la selle prend une couleur noirâtre, cela indique que la qualité des aliments est trop riche. Si elle est jaune ou blanche, cela est dû à l'insuffisance de la qualité. L'idéal, c'est d'avoir la selle brunâtre. » (1978, p. 123.)⁴⁷⁰

Autre « détail ausculté », la sensation de poids de l'enfant porté : selon qu'il paraîtra léger ou lourd le parent obtient une information sur son état. Ainsi, comme on l'a vu (chap. 1), Noguchi pouvait-il reconnaître si un enfant était tombé dans la journée en le soulevant. De même qu'une personne qui dort semble plus lourde, on peut dire schématiquement que ces parents identifient la légèreté à une tension interne de l'enfant. Sans pour autant savoir à quoi la faire correspondre (à la différence de Noguchi). A ce propos, Tsuda y décelait une caractéristique de l'intuition (Tsuda, 1983, p. 27) :

« Voyons voir comment Noguchi faisait (...). L'essentiel est ceci : prendre l'enfant dans les bras les yeux fermés. (...) Dans ce geste simple il y a tout un monde. (...) A l'instant même, sa prodigieuse concentration lui permettait de sentir tout ce qui s'était passé chez l'enfant. Il ne s'agissait pas là d'un processus d'analyse et de synthèse. Le seul mot qui pourrait convenir à un tel acte ce serait intuition. »

En plus des phases et autres rythmes observés en référence aux travaux de Noguchi, certains se rapportent à la psychanalyse, quelques ouvrages circulent entre parents, comme ceux de Bettelheim (*Psychanalyse des contes de fées*, *Dialogue avec une mère*, entre autres) ou encore à leurs études, comme par exemple Gaëlle qui dans le discours de laquelle se relèvent les différents stades établis par la psychologie classique « castration », « imitation », « l'étape du pourquoi » (G/863), etc. Et là aussi, valide, ou non, par son expérience, certaines données. Ainsi par exemple pour le stade de l'imitation :

« (...) c'est un peu le début de l'imitation, assez forte, qui était déjà là avant, mais là je le vois, moi elle veut être comme nous, (...) donc c'est des âges où on est des modèles (...) » (G/728)

Sa formation universitaire prend ainsi tout son sens, dans la mesure où la théorie rencontre la pratique, c'est du moins ce qu'elle dit quand elle découvre une question chez sa fille un questionnement faisant référence à ce qui est nommé le complexe de castration, du genre :

« "Maman, euh, toi, ton sexe il est tombé ?" »

⁴⁷⁰ Tsuda (ibid.) poursuit avec moult précisions sur le sujet : « Lorsque la quantité de selle est petite, c'est dû à la quantité insuffisante de nourriture. Lorsque la selle est molle, la quantité de nourriture est excessive. On peut juger la quantité d'après la fermeté de la selle, et la qualité d'après la couleur. Pour ce qui est de l'état de santé, il faut voir la grosseur de la selle. Si elle est grosse, il est bien portant. Si elle est mince, il est faible. La fermeté, la couleur, la grosseur, ce sont trois critères qui nous permettent de voir ce qui se passe sur le plan de la nutrition. Si la selle dégage une odeur acide, l'organisme est en train d'éliminer l'excédent de valeur nutritive. Si la selle et l'urine dégagent une odeur forte, la nutrition est devenue excessive. Il faut alors diminuer la nutrition soit avec des aliments moins riches soit avec un bain chaud, avec décalage thermique approprié. »

- (...) ça m'a vachement surprise, parce que (...) j'ai fait un p'tit peu de psycho, j'ai (...) souvent du mal un peu à voir le lien entre la théorie et la vie, et là... (*grands rires partagés*)...
- CC : Là, t'avais une sorte de... (...)
- N : Ouais, une démonstration... » (G/547-555)

Au sein de leurs références, notons au passage que l'on peut identifier ici une différence de traitement, de tribut accordé aux références, selon qu'elles sont issues de l'Ecole Tsuda, même quand celles de Tsuda corroborent des hypothèses psychanalytiques (par exemple l'influence de la mère sur le comportement infantile, avec ici l'observation d'un retour au calme chez sa fille quand elle-même se vide la tête), il n'y a pas de mise à distance de ces notions, tandis que pour la référence de la castration elle ajoute « c'est le truc des psychologues là ! de la castration et tout ça, quoi ! » C'est peut-être juste une mise à distance due au souvenir auquel elle relie ses études, ou une critique de ce qu'elle aurait perçu comme un certain systématisme, une grille caricaturale produite par les théories psy, puisque par ailleurs d'autres références ne sont pas critiquées. Ainsi se dira-t-elle intéressée par ce que Albert Jacquard conseille concernant le type de réponse à donner aux enfants quand ils sont dans les phases des « pourquoi », savoir qu'ils n'attendent pas obligatoirement une réponse, et les inciter à y répondre par eux-mêmes ou admettre ne pas avoir de réponse (G/694-720)⁴⁷¹.

« Donc soit tu l'orientes (...) vers quelque chose qu'il peut trouver, soit [*vers*] une autre personne, mais il y a aussi des questions sans réponse, (...) et lui dire qu'il y a des questions sans réponse ; sur la mort, moi je lui ai dit à Louise qu'en fait je sais pas trop comment c'est après, (...) moi quand j'étais pas en vie je me souviens pas... » (G/707-713)

III/1.2.1.2. Divers protocoles d'observations

Cela peut rappeler certains protocoles d'observations comme ce que préconise Esther Bick, qui est décrit dans l'observation attentive des bébés avec cette posture épistémologique de la notion d'observation, dans cette notion aussi de l'observateur s'observant observé. Le regard de Bick a cette dimension quasi éthologique qui peut se voir chez les parents observés. A l'instar de Bick, mais avec un cadre théorique qui n'a pas ses critères de lecture psy, les parents présents dans cette étude observent bien selon un cadre. Là où elle identifiait tel ou tel contenu en référence à ses théories, ils évaluent, réfléchissent, supposent selon le cadre préconisé par Noguchi et Tsuda relayé par Régis. Dans cette écoute multidimensionnelle abordée précédemment (*supra*, chap. 2) cette observation subjective, certes, et cependant ouverte, clinique interroge un certain nombre de composantes physiologiques, peau, rythme, ton de voix, tout ce qui peut se puiser dans le non-verbal, pour accorder au mieux sa posture à l'enfant.

Ou encore seront observés des besoins selon les demandes alimentaires : comme par exemple quand Colin demande de la confiture avant le repas Morgane identifie ce besoin de sucre à un besoin du cerveau à ce stade de son développement (Ma1/305-308).

On peut associer ici cette hypothèse à une lecture prenant des cadres théoriques de l'anatomie et de la nutrition pour référence. Ailleurs on l'a vu ce sont des cadres théoriques héritées de la psychanalyse.

Cette observation semble d'autant plus fine qu'elle prend sa source dans ce que tous observent plus ou moins fortement, cette fusion de sensibilité, déjà là dès la grossesse, dans cette manière même de modifier leurs propres perceptions, comme le remarquait Mila, par l'amplification de sons qu'elle n'écoutait pas auparavant, par exemple (833-841, *déjà citée*), qui s'explore durant la HNI,

⁴⁷¹ Elle l'a lu dans une revue pour enfant, *Pom d'Api*, autre référence à ses lectures.

comme le réalise Romain (lignes), qui les guide dans leurs perceptions, leur permettant d'entendre, au sens propre, les besoins de leurs enfants. C'est tout du moins à cela qu'ils semblent vigilants, comme le remarque Mila (885-897) dans cette recherche à être sensible à ce qui touche sa fille :

« (...) c'est aussi, essayer de sentir qu'est-ce qui l'intéresse... Enfin si on regarde un livre ensemble, si on chante quelque chose ou je sais pas quoi, pour moi c'est aussi cette oreille-là (...), d'essayer d'être attentif à qu'est-ce qui va la toucher, ou la percuter (...). C'est aussi une curiosité d'être près d'elle dans ses différentes découvertes. (...) C'est toujours curieux de voir comment dans certains livres ou certains textes elle va surtout répéter tel mot. Et des fois on peut sentir d'emblée que quelque chose va l'attirer... Et puis des fois on se fait aussi des idées, on se dit "ça, ça va lui plaire" alors que pas du tout, alors qu'à d'autres moments il y a des choses (...) qu'elle a enregistrées (...), qui l'a marquée alors que sur le moment on n'a rien remarqué, que c'était ça qui l'intriguait... »

S'observe ainsi une observation traduction minutieuse sur tous les plans. Ce sera aussi par exemple la prise en compte d'une évolution biologique, ainsi de Zac, qui explique (lors d'un échange informel au dojo) comment il a senti que « la 3e s'était positionnée » (*on y a fait référence plus haut*), une allusion au stade d'évolution du bébé vers cinq mois, avant qu'il soit apte à s'asseoir. Une observation qui lui indique que le bébé va trouver sa position assise, et avec elle, au niveau nutritionnel que peuvent avoir lieu des changements ; une observation qui permet l'anticipation et le changement du « terrain » pour faciliter le processus ainsi enclenché.

Ou encore Caterina qui fait référence à la tendance de sa fille à rester enfermée longtemps. Si cela s'inscrit dans son besoin qui correspond à sa nature de base, disons-nous, selon la typologie de Noguchi sur les *taiheki*, pour autant la posture de sa mère, Caterina (partagée par la plupart des parents ici) est à la fois de favoriser les besoins de son enfant, sans pour autant aller trop dans leur sens, ce qui pourrait conduire à une déformation. Par la connaissance de cette tendance, elle va du coup tenter de favoriser la détente de sa fille en lui proposant une sortie, ou autre. Cet équilibre est, rappelons-e toujours vécu dans une vision globale d'un corps qui fait sens et d'un esprit qui « prend corps ».

Ces lectures multiples se réfèrent aussi, on l'a vu, à la nutrition. Mais là encore le terme ne prend pas en compte l'aspect global de la perception : la nutrition est perçue dans un système complexe. Il n'y a pas (*on l'a vu au chap. 1*) de « menus » types ou d'apports caloriques nécessaires. L'aliment fait partie d'un langage, et, en ce sens, observer le changement de régime alimentaire subit d'un tel, indiquera non pas ce que d'aucuns prendraient pour des caprices, ou le signe d'une maladie, mais le passage en phase basse, par exemple (dans ce cycle indiqué en première partie). De même les « fixations » alimentaires seront respectées, écoutées, comme révélatrices d'un changement.

Par certains côtés le degré d'observation des parents ici en formation peut rappeler l'attention aiguisée de Jean Héroard dans son journal où sont notés le moindre éternuement ou colère de l'enfant roi (Foisil, 1989), ou encore la vigilance des auxiliaires pour jeunes enfants employés dans les crèches et tenues d'enregistrer certaines données physiologiques (selles, températures, poids...).

Il y a bien un aspect clinique (pris ici au sens littéral d'écoute de l'autre à son chevet) dans ce que notent les parents qui témoignent et en même temps cela va au-delà de cette écoute, puisqu'ils s'intéressent à une dimension multiréférentielle pourrait-on dire de leurs relations, à la fois à leurs mondes intimes, duels, mais aussi aux divers univers sensibles, pris dans les représentations familiales, sociales et universelles. C'est en ce sens que l'on peut parler de conscience non pas seulement subjective des corps mais trajective, en transposant aux corps, comme indiqué plus haut, la notion d'Augustin Berque (2001) pour l'environnement.

On le voit, à chaque fois, il s'agira d'écoutes, d'observations, en prenant en compte le contexte, quel qu'il soit : quel événement peut avoir été à l'origine de cette fièvre, même un mois plus tard, par exemple ; quelle phase de développement s'opère, sevrage, découverte du monde, besoin de travailler pour grandir ? autant de questions qui marqueront chacune de ces étapes observées selon une grille de lecture qui correspond à l'enseignement des livres de Tsuda et Noguchi, et à la pratique, dans une re-création avec le nouveau partenaire, l'enfant.

En « écoutant », comme on l'a vu, ce qui pourrait sembler des détails, des caprices – quand ce sont pas anomalies ou dysfonctionnements, chez leur enfant –, la fonction que tel ou tel phénomène contient de sous-jacent – et non le problème, qu'il y aurait à traiter, à résoudre immédiatement par une contre réponse (une réaction qui anéantirait le symptôme mais pas la cause) –, ces parents agissent là encore avec la réflexivité et la recherche qu'on retrouve chez un praticien, pédiatre en l'occurrence, comme Brazelton par exemple. C'est bien en terme de fonction qu'il parle quand il fait mention aussi bien de l'énurésie de tel enfant, ou de son bégaiement, de son mensonge, de son mal de ventre que de la manière de régurgiter de tel ou tel bébé : « La majorité de ces “problèmes normaux” se révèlent limités dans le temps et associés à certains stades du développement » (Brazelton, 2001, p. 7). Il s'agirait selon lui d'une accommodation aux exigences familiales et à son désir d'y répondre, une « période temporaire de déviation » par exemple venant renforcer « les périodes de conformité parfaite ».

« Exigences familiales » : c'est bien aussi de ce côté que les parents explorent, quand ils cherchent dans leurs attitudes, leurs conflits, leurs doutes ce qui a pu alimenter tel mensonge, telle frustration chez l'enfant. Puisque, quels que soient leur désir de créer le terrain adéquat pour leur enfant, ils se savent, peut-être plus que beaucoup d'autres, loin d'être « parfaits », sur un cheminement difficile, et une remise en question, facilitées par leurs choix et leurs pratiques, qui favorisent ces traductions qu'ils feront des manifestations d'humeur de leurs enfants, leur permettant de réguler ce qui sera dans leur cordes. Ils ne seront cependant pas à l'abri de ce phénomène décrit par Brazelton consistant à renforcer l'ajustement à une conformité.

III/1.2.2. Les autres et l'écrit comme autant d'outils réflexifs

III/1.2.2.1. Dialogues en couple et co-éducation à trois, outils de remédiation et régulation

Comme en témoignent certaines allusions dans leurs entretiens, ainsi que des discussions informelles entre nous, la plupart des couples se ménagent un moment dans la journée, la plupart du temps dans la soirée pour « débrief », raconter ce qui a eu lieu, questionner telle ou telle nouveauté, comme, toutes proportions gardées, une équipe au travail.

Comme toujours dans tous les cas énoncés jusqu'à présent, chaque personne évolue durant l'entretien selon l'histoire proche, immédiate, sa question du moment, sa propre échelle de valeurs, et les couples sont très différents au moment même de l'entretien. Rappelons que toutes les expériences qui sont relatées ont l'importance du moment, et ne sont donc pas à prendre dans leur expression de gravité qui pourrait parfois prêter à sourire.

Cette discussion réflexive avec le partenaire semble toutefois un dénominateur commun, même s'il semble moins utilisé chez certains, comme Laura et Carlo ou Serena et Paolo.

Je cite ici ceux qui y font explicitement référence, y accordent assez d'importance durant l'entretien pour inclure l'autre dans son récit, ce qui est le cas par exemple de Gaele et Rolland.

Gaelle cite souvent son compagnon (il a lu..., il se demande si..., il a choisi...) et relate ainsi une part de leurs concertations quotidiennes (« avec Rolland on s'demandait », G/389).

Elle fait part de la nécessité d'interagir avec lui pour élucider quelque chose qui l'étonne mais aussi comme d'une aide pour « ne pas réagir au quart de tour ».

(G-515, *déjà citée*) « j'essaie de pas réagir au quart de tour, j'essaie d'en parler avec Rolland quand on a observé un truc... »

Les critiques de son compagnon lui permettent des modifications dans son attitude : comme Rolland, explique-t-elle, a relevé à plusieurs reprises qu'elle parle à sa fille comme à une adulte (G/360), elle prend cette remarque en compte pour trouver les mots justes et tente de limiter l'ouverture des sujets.

Ils emploient ainsi, comme d'autres couples en témoignent, Caterina et Filippo, Zac et Mila, une espace de discussion régulier pour échanger sur leurs attitudes de parents envers l'enfant (ou inversement) ainsi que de celle de l'enfant, adoptant ces formes de médiation ou encore, selon les témoignages qui l'illustrent ici, de régulation qui rappellent là encore des pratiques utilisées dans les métiers de la petite enfance, par exemple.

Une présence transverse à tout l'entretien de Mila est celle du partenaire, le père, en filigrane, celui avec lequel trouver un équilibre, avec lequel il y a échange sur des moments et des principes d'éducation, avec lequel on essaie de comprendre, qui est présent pour divers moments, jeu, bain, repas... (M/24, 33, 37, 40, 108, 201, 280, 397). On a aussi le cas de Morgane et Romain qui font souvent allusion aux avis de l'autre parent.

Mais Filippo et Caterina ne sont pas en reste. Caterina, le déclare précisément :

« Filippo a toujours été très présent, bah, même s'il travaillait » (C/366)

« Pour ce qui concerne tous les choix que nous avons faits ça a toujours été des décisions partagées, toujours. Les décisions les plus importantes, bien sûr, après, celles du quotidien, c'est clair que... ce ne sont pas des choix..., si c'est dans l'axe de ce que nous pensons, nous le faisons, mais s'il y a des choses à discuter nous le faisons toujours ensemble, ça oui.

L'avis de l'autre parent est entendu, permet éventuellement des tentatives de modification de son comportement ou un questionnement critique sur tel ou tel aspect de son fonctionnement.

Il donne aussi un éclairage sur un « point aveugle » - le manque d'autorité de Mila, la manière trop adulte de s'adresser à son enfant chez Gaelle, comme on l'a vu. Cela permet à chacun de tenter de modifier son comportement par la suite. On se retrouve dans la boucle observation, action, réflexion, réaction, modification du praticien réflexif.

Cependant, tout autant que le compagnon, l'enfant est aussi considéré comme un partenaire dans cette éducation, ainsi Mila qualifie-t-elle leur approche « d'éducation familiale » dans la mesure où elle se coconstruit à trois. Tout le groupe participe, enfant compris. Ainsi, trouver ce qui est adapté pour Oyona, « ça se fait ensemble » (M/41). Mila illustre ce cadre par une anecdote. Elle voulait sortir de la piscine, ayant froid, mais "cède" au "cinéma" de sa fille (123-143). Elle avait loupé le moment pour sortir (une notion de « moment juste » récurrente) et Oyona n'était pas capable de coopérer (142). Grâce à cet épisode difficile, elles ont depuis réussi à « mieux trouver ensemble » (154) le bon moment pour sortir. C'est un exemple d'une des expériences où elles se construisent mutuellement (158).

Ce qui est le pendant d'une notion symétrique, à savoir que, en quelque sorte l'enfant n'a pas à « être éduqué », il n'est pas passif, mais actif. Cela revient aussi dans les propos de Rolland (comme on l'a vu) par exemple.

III/1.2.2.2. Les autres, à l'écoute, comme l'écriture et l'art du débriefing

Les proches par leur pratiques communes, parents également, ou anciens, ainsi que la tenue d'un journal fournissent à leur manière une approche d'écoute, outil réflexif et de distanciation mais aussi, pour l'écrit, comme une trace, un repère.

Gaëlle évoque à plusieurs reprises le rôle de ces autres qui en l'observant peuvent l'aider à réajuster sa posture, et influencer sur la fusion qui joue à double tranchant et ne favorise pas toujours la prise de distance nécessaire.

Cela se conjugue avec l'écriture, citée au début pour faire le point : Gaëlle dit recourir à l'écriture d'un journal plus pour mettre à distance, compter les pipis, se donner des repères, calmer sa pression mentale. Laura semble en avoir eu le même usage.

« Enfin moi le fait d'écrire aussi, bon, c'est une espèce de prise de distance et le regard des autres, sans juger, sans dire "il faut faire comme ci, comme ça", juste les personnes proches, elles observent aussi des choses qui (...), si c'est vraiment une observation, (...) ça aide aussi... » (G/304-308)

Serena quant à elle a préféré prendre des notes plutôt qu'écrire un journal (S/634-639), ayant des difficultés à écrire (S/640-656), non seulement à avoir le temps mais aussi à prendre un point de vue précis (S/666), le fait de filmer lui semblant plus objectif (S/657-665), une vue sur des tranches de vie sans interprétation du discours.

On est là dans des phases que Mezirow qualifierait peut-être plus introspectives que réflexives et donc, si l'on s'en tient à sa grille de lecture, dans un agir pensé non critique, non transformateur dans la mesure où cela désigne « une pensée qui porte sur nous-même [et] n'implique aucune vérification de la validité de l'acquis antérieur » (Mezirow, 1999, rééd. 2001, p. 123).

Cependant la prise de distance que permet l'écriture, la construction de sens aussi qu'elle suppose, la prise de conscience que ce média peut susciter du simple fait qu'il fait retraduire, même si ce n'est pas pour l'autre, mais pour ce « je » du journal, peut faire accroire à la réflexivité de son usage ici. Avec ces écrits, il va s'agir de réinterpréter un vécu avec, de manière rétrospective, une pensée réflexive au sens de mise en miroir, grâce à laquelle s'opère une mise en lumière, un éclairage nouveau sur des pistes à explorer. (C'est une hypothèse sur laquelle reposent d'ailleurs les travaux d'analyses de pratique par l'écriture étudiées par M. Cifali par exemple, ou encore les analyses d'histoire de vie⁴⁷².)

De manière plus ou moins accentuée selon les parents et témoignages mais partagée par tous, les expériences nouvelles ou particulières avec l'enfant sont repensées après coup par les parents, voire même au-delà avec d'autres parents ou avec les anciens, et par la suite, comme l'explique Perrenoud à propos du modèle du praticien réflexif de Schön, « capitalisée et réinvestie dans de nouveaux épisodes » (2001b), comme autant pourrait-on dire, pour reprendre le langage professionnalisant, de supervisions.

On lira aussi dans certains témoignages (Morgane) un retour sur l'action, l'équivalent du débriefing tel que Perrenoud (ibid.) le caractérise :

« Assez souvent la réflexion sur l'action est amorcée dans le feu de l'action, puis reprise et prolongée au moment du retour sur les événements. La pratique de "debriefing " dans certains métiers collectivise ce que chaque

⁴⁷² Je pense ici aux travaux sur l'autobiographie raisonnée et son pouvoir de maïeutique à travers les notions de sujet-projet-objet menés par H. Desroche, et dans sa lignée par G. Pineau, P. Galvani, J.-L. Le Grand..., les rapports de l'analyse institutionnelle au journal avec R. Lourau, R. Hess..., les études autour de la notion de biographisation réalisées récemment, entre autres par C. Delory-Momberger, et bien sûr ce que le journal comme outil de recherche a pu apporter aux anthropologues, sociologues, psychosociologues...

praticien peut faire en solitaire : "se repasser le film", tenter de comprendre le cours des événements et ses propres réactions, en particulier lorsqu'elles ont conduit à un échec ou à une transgression de l'éthique. »

Le paradigme du praticien réflexif, dans sa complexité, distingue et articule « réflexion dans l'action et réflexion sur l'action, deux modes, deux temps ».

III/1.2.3 Attitude critique et autocritique

Chacun de ces parents, à sa façon, lors de l'entretien ou de manière plus informelle, donne à entendre à quel point il présuppose que leurs comportements influent sur l'enfant et se met en devoir de se remettre en question plutôt que de situer le problème chez l'enfant.

Citer quelques extraits ne donnera pas la teneur de cette autocritique permanente, plus ou moins aigüe bien entendu selon les caractères et les couples en présence, mais en fera ressentir la « saveur ».

II/1.2.3.1. Un outil de base : faire *yuki* au parent et (se) réguler

Dans leurs réflexions, ils conscientisent ce qu'un praticien comme Brazelton, pour ne citer que lui, a tenté et tente encore de diffuser comme message en lien avec leurs observations et leurs pratiques, à savoir que le mal-être d'un enfant peut être lié aux tensions des parents et/ou aux difficultés à en parler. D'où la nécessité comme le préconise Tsuda de faire *yuki* à la mère parfois. D'autant, comme l'explique Brazelton, qu'avec l'âge cela peut s'accroître :

« Un bébé pourra par exemple recourir aux pleurs (...) pour repousser la tension d'une mère surmenée. Un autre se réfugiera de plus en plus dans le sommeil. Ces deux réactions sont des manières de lutter contre une tension qui surchargerait autrement le système nerveux du bébé, et elles peuvent s'instituer comme mode de réaction auquel recourt systématiquement un enfant chaque fois qu'il est soumis à une tension excessive. »
(Brazelton, 1985, rééd. 2001, p. 10)

Cet équilibre entre le besoin de toucher les limites pour se réguler et trouver la voie « juste », celle qui correspond à son environnement familial et à son tempérament, s'éprouve et se trouve ou bien le déséquilibre s'amplifie selon que l'adulte vivra ces « troubles », « essais » de l'enfant comme le signe d'un échec, et renforcera du coup la tension sur ce qui n'était que passager, entraînant par cette tension un cercle vicieux qui va systématiser le phénomène, ou bien « en les identifiant comme des signes d'évolution normaux et passagers, les parents peuvent éviter d'en faire des problèmes » (Brazelton, 2001, p. 14). Cependant, même si Brazelton a œuvré à faire comprendre la « normalité » de manifestations qui pouvaient sembler anormales et montrées, comme à son niveau Dolto, à quel point tel phénomène pouvait être plus lié à une tension des parents qu'à un dysfonctionnement de l'enfant, les similitudes des analyses de ces thérapeutes d'un côté, et de ces parents de l'autre s'arrêtent là.

Il s'agissait de pointer cette remise en cause existant chez la plupart de ces parents qui conscientisent très tôt et agissent quand ils le peuvent sur ces projections qui peuvent nuire à l'épanouissement de leur enfant. Du moins est-ce ainsi qu'ils le formulent puisqu'ils lisent l'émergence d'un symptôme ou sa persistance chez leur enfant comme une réponse à leur tension, ou attention trop forte révélant telle peur ou telle émotion. Cette analyse, ce lien potentiel entre l'état du parent et de l'enfant est observé comme on l'a vu chez Brazelton, de même que chez Tsuda (en référence à Noguchi). Cyrulnik le mentionne aussi dans son ouverture à un ouvrage à propos de la bientraitance :

« Pour comprendre la bientraitance, il faudra écouter ceux qui étudient l'homme au cours de ses chemins de vie : pour bien traiter un fœtus, il faut bien traiter la mère. Pour bien entourer un nouveau-né, il faut entourer la mère afin que son mari, sa famille, la société lui donnent la possibilité de s'occuper du bébé » (Cyrulnik, *in* Desmet et Pourtois, 2005, p. 8).

Cette référence de Tsuda pour les parents leur donne une grille de lecture et leur fournit des hypothèses qu'ils vérifient comme on l'a vu à mesure de leurs expériences (Gaelle qui "vérifie" que sa fille se calme quand elle-même « se vide la tête »).

Il y a bien sûr les effets imparables, dus aux phénomènes de scotomisation, avec ce que l'enfant peut faire revivre au parent, c'est apparu lors des témoignages, c'est là que la médiation par l'autre parent, les amis ou les anciens joue son rôle dans la mesure où cela ne peut être observable que par un tiers.

III/1.2.3.2. Une autocritique jusqu'à la culpabilité, et des doutes, à travers pressions sociales et familiales

C'est à la suite de Dewey et de son concept "d'investigation" que Schön a popularisé la figure du praticien réflexif, constamment en train de s'observer, de « converser avec le réel » et de se poser des questions sur sa façon d'agir. C'est par le doute, expliquait Dewey (*in* Argyris, p. 33) que s'allient pensée et action pour parvenir à une résolution du doute. C'est ce qu'expriment les uns et les autres dans leurs doutes concernant leurs réponses à leur enfant et leur recherche pour favoriser autrement une expérience épanouissante pour l'adulte comme pour l'enfant.

Mais le doute, et l'exigence permanente, pour la plupart, a son revers, une forme de culpabilité, qui a sa place ici même s'il n'est pas caractéristique du praticien réflexif mais plutôt des difficultés de chacun à dépasser la capacité ses peurs et son besoin de vivre plus ou moins dans le contrôle, sa capacité toute relative à se libérer de ses projections, de son histoire personnelle, et de faire la part des choses entre responsabilité et culpabilités...

Gaelle par exemple exprime avoir « fait des bêtises » (G/370), et constate des contradictions qui semblent la culpabiliser dans son souci de « la protéger de l'extérieur » (G/372) pour « qu'elle puisse développer ses capacités au mieux, sans être entravée par des choses qui ne viennent pas d'elle et qui (...) la limitent, quoi, dans son développement » (G/367).

Cependant, ces doutes, attermoissements ne remettent pas en cause ce qui reste « la base ». Gaelle ne doute pas qu'avoir fait ce choix d'éducation c'est ce qu'elle pouvait « faire de mieux pour elle [*que Louise*] » (G/338).

Quant aux doutes, il n'y a que chez Carlo qu'une remise en question de ses choix à l'égard de son enfant s'exprime (ce qui ne signifie pas qu'il n'ait pu exister chez certains en d'autres temps ou encore qu'il ait été censuré dans notre dialogue)

Il est possible de lire dans ces doutes – qui supposent en creux une attente de résultats – ce qui les traverse et procède d'une pression sociale à laquelle ils ne peuvent être étanches, voire de laquelle ils sont issus, à savoir cette injonction actuelle à la « bonne parentalité » (Gayet, 2004, p. 6) et cette idée qui semble s'imposer, à savoir que les « dysfonctionnements de la famille seraient à l'origine des dysfonctionnements de la société » (*ibid.*, p 10) avec ces leitmotiv issus de la psychanalyse (« tout se joue avant six ans »), « ce qui revient à dire que la personnalité de l'enfant (...) serait déductible de l'éducation familiale (*ibid.* p18).

Oui, des résultats ils en cherchent, et ils s'en donnent les moyens – Laborit ne leur ferait pas confiance a priori dans la mesure où au risque de paraître « outrecuidant » à M. Gayet qui le cite⁴⁷³, la notion d'éducation perfectible, plus ou moins adaptée, si ce n'est bonne dans l'absolu⁴⁷⁴, les pousse à cette recherche dans la singularité de leur parcours et dans des réponses toujours réévaluées selon l'enfant à laquelle elles s'adressent. Parce que, encore une fois, et comme le dit finalement Gayet « qu'est-ce qu'une bonne éducation » est une question « à la fois impossible et inévitable » (ibid., p. 19).

Cependant pour tous, à mesure qu'ils voient le développement de leurs enfants, ou des autres qui ont précédé les leurs, leur engagement se renforce.

III/1.3. “Expertise” et responsabilité partagées

Cet engagement que chacun a pris dans le couple et la famille suppose une notion de responsabilité, une capacité d'assumer ce choix et de se remettre en question pour ajuster cette démarche toujours questionnante.

III/1.3.1 Familles en coresponsabilités

On a vu dans le volet sur les pratiques partagées à quel point cela mettait en jeu la notion de responsabilité. C'est ce que Brazelton mettait à jour dans son livre justement intitulé *Ecouter les enfants...* (2001, p. 16). On se souvient, Brazelton préconisait, entre autres, au lieu de faire appel à une personne extérieure, un médecin, qui prescrira un médicament pour se débarrasser du problème, que le parent, si son écoute est attentive, responsable, puisse chercher à comprendre par l'attitude de l'enfant ce qui est en jeu.

« Il s'agit de répondre à ses demandes et de chercher à se remettre en question », notait Filippo lors du premier entretien. La plupart des rencontres avec ces parents ont fait part de cette même recherche de remise en question.

Même si cette attention a des limites, et les parents en sont conscients, à preuve leur autocritique quasi permanente, pour certains, elle est autant que faire se peut favorisée dans une attitude, encore une fois, proche de cette observation réflexive préconisée par des professionnels comme E. Bick ou ici T. B. Brazelton.

C'est aussi un de leur postulat de départ, qui donne la dimension de la manière dont ils assument leur rôle, à savoir que ce sont eux qui ont fait le choix d'avoir un enfant, donc ils en sont responsables jusqu'au bout. Et se doivent d'être disponibles pour leurs enfants, de les faire passer

⁴⁷³ « Il faut une solide outrecuidance pour affirmer qu'on détient la solution d'un problème éducatif ou, comme l'écrivait Henri Laborit : » Si vous rencontrez quelqu'un affirmant qu'il sait comment on doit élever les enfants, je vous conseille de ne pas lui confier les vôtres ». (in Gayet, p. 6)

⁴⁷⁴ En cela je reprendrai l'énoncé de Gayet à mon compte « les notions de bonne ou de mauvaise éducation n'ont aucun sens » en y ajoutant décontextualisées de leur environnement familial et social, oui, sinon elles me semblent en avoir.

en priorité quand ils sont bébés, puis, d'envisager les choses différemment selon leurs âges, mais de ne pas chercher des solutions dites « de facilité » – comme inscrire les enfants à des activités dans des lieux voisins de son domicile pour perdre moins de temps dans les transports sans être attentif à l'ambiance de ces lieux, mais au contraire choisir le lieu non pour sa proximité et le gain de temps mais pour « l'ambiance »⁴⁷⁵.

On le lira de manière explicite chez Romain ou chez Filippo. Cela m'est aussi suggéré à maintes reprises et dans ces entretiens formels et dans d'autres dialogues ou observations informels.

Lors du second entretien Filippo précise encore :

« (...) comme ce que tu disais avant sur le moment juste pour elles et peut-être pas pour toi⁴⁷⁶, tu trouves quelque chose⁴⁷⁷ qui est plus commode parce que c'est au pied de l'appartement mais l'ambiance est vraiment horrible. Et alors tu décides d'en chercher un plus loin, c'est clair. Plus loin ça veut dire plus de temps. Ça veut dire un trajet... mais c'est plus important que l'expérience se déroule pour elles de cette manière (...). C'est plus important qu'elles perçoivent une ambiance d'un certain type plutôt que ce soit pratique (...).

C : Tu n'as pas utilisé le terme de « responsabilité » mais tu disais du moment que tu as décidé d'être parent c'est toi qui as fait ce choix et donc du moment que tu l'as fait c'est sous ta responsabilité ?

F : C'est ça !

C : Comme un professionnel disons, enfin, comme...

F : Des parents professionnels ? Je ne sais pas mais de fait, oui, c'est toi qui as choisi de faire cette expérience donc c'est normal, dans la mesure où c'est possible, tu ne peux mettre en jeu ton temps⁴⁷⁸ ; après ça évolue, (...) c'est une chose quand l'enfant est un bébé et une autre quand il a quelques années de plus, puis adolescent. (...) Aujourd'hui que Maria et Miriam sont des adolescentes le concept que tu es leur parent reste mais elles aussi doivent comprendre le fait que les parents sont des personnes avant d'être des parents, avec des exigences, donc, il y a un travail différent qui se fait, assurément. Tout en restant disponible avec pour base le fait que l'on a choisi, nous, d'avoir des enfants (...). »

Vis-à-vis de cette question du niveau de responsabilité des parents, l'autocritique est assez courante. Ainsi par exemple chez Gaelle et Rolland elle est fréquente, comme on le voit au sujet du dialogue avec l'enfant quand Gaelle constate la limite de ses « il faut » (G/364) et toute la difficulté à parler à l'enfant en trouvant « ce qu'il convient » à son âge (G/367).

Pour Morgane, il semble clair qu'un de ses leitmotifs c'est de bien se garder de faire assumer à l'enfant ce qui relève de sa responsabilité de parent (1037, 1042, 1046).

Ils pratiquent aussi l'autodérision, prennent souvent un ton ironique comme pour se prendre en flagrant délit aussi bien d'imperfection que de recherche de perfection (qu'ils rejettent tout autant).

Cette forme d'ironie peut être perçue comme une recherche de censure, une autocritique peu assumée ou bien une mise à distance de ces propos qui leur semblent, c'est ce qu'ils sous-entendent pour certains, les faire valoir comme des « modèles », ce qu'ils ne veulent surtout pas sembler. C'est dans ce double mouvement que l'on peut entendre ce sourire, en plus de la complicité qui nous réunit, pour certains.

⁴⁷⁵ Cette notion est abordée dans la partie précédente autour des activités quotidiennes, en lien avec le *kei* perceptible dans un lieu, cette « atmosphère » que l'on ressent plus ou moins chargée, ouverte, selon comment le lieu est « habité ».

⁴⁷⁶ Lors de cet entretien plus de l'ordre de la conversation, je faisais allusion au fait que l'on pouvait parfois ne pas avoir envie des mêmes choses au même moment, et alors comment faire, s'obliger ?

⁴⁷⁷ Il est question d'une activité pour les enfants (sport ou autre).

⁴⁷⁸ Sous-entendu, contre les besoins de l'enfant, ce n'est pas le temps de l'adulte qui l'emporte.

III/1.3.2. Familles “d’experts”

Par cette posture de responsabilité on pourrait qualifier ces parents d’experts, dans la mesure où ils ne sont pas professionnels et en même temps vivent, éprouvent des expériences à différents niveaux qui en feraient des “spécialistes” quant aux dispositifs et pratiques mis en place.

Cela représente encore une fois ce que je peux analyser de leur posture même si eux-mêmes ne se considèrent pas tels, ne se posant absolument pas la question du « professionnel » (mais n’y faisant pas appel concernant leur enfant). C’est comme on l’a vu Filippo qui répondra à mon allusion « Des parents professionnels ? Je ne sais pas », ou Mila, lors d’un dialogue informel, qui s’étonne. La plupart sourient quand je fais allusion à une sorte de « métier » de parent, voire ironisent à leur manière dans des dialogues informels quant à cette société qui voudrait tout « diplômer », tout inventorier dans un catalogue de savoirs, savoir-faire, savoir-être, même les parents, invalidant par leurs réflexions toute institutionnalisation ou modélisation de leurs pratiques.

Ce qui peut le mieux caractériser les représentations qu’ils ont de leur démarche, comme on le réalise peu à peu, c’est celui d’un cheminement individuel, même s’il a des liens avec une école de pratiques dont chacun se réclame, mais dans une posture où se revendique la singularité et cette notion de « non-méthode ».

Aussi bien ne vont-ils jamais militer pour telle ou telle valeur incarnée par leur démarche ou pour l’obtention d’un statut. Comme on l’a vu (chap. 1), ils n’ont pas une posture politique comme les associations inscrivant la nonscolarisation ou le « unschooling », ou école de la vie, dans une démarche revendicative, la création d’une ONG européenne, mais se gardent de tout prosélytisme. Leur posture serait plus contre institutionnelle (pour reprendre la typologie de l’analyse institutionnelle) que anti-institutionnelle. Ils font un pas de côté par rapport à l’institution, ne cherchent pas à convaincre qui que ce soit mais construisent, développent leur vie, et en ce sens sont porteurs d’une forme de créativité, voire, à terme, de négativité, qui, indirectement peut avoir une incidence sur le reste de la société mais pas directement.

Sauf à oublier qu’ils assument leur responsabilité de parents “sans méthode” et “sans but” autre que favoriser le développement de l’enfant dans le respect de son intégrité, on pourrait considérer qu’ils s’insèrent en partie dans cette tendance sociétale relevée récemment par D. Mellier et O. Rosenblum, qualifiée de « parents auto-entrepreneurs » (Mellier & Rosenblum, 2013)⁴⁷⁹. Si leur engagement individuel peut faire croire à des liens avec cette mouvance, il n’en reste pas moins que les critères de « réussite » des parents observés ici sont bien éloignés de ceux cités par Mellier. Ils ne militent donc pas pour leur reconnaissance, la leur et celle de leurs enfants comme sujets dotés de capacités autonomes d’accès aux savoirs, à la socialisation, à la santé, etc. Sans s’instituer « experts », ni a fortiori « entrepreneurs » et a priori dépourvus d’une recherche de résultats ou d’efficacité, il y a dans leurs représentations de leur « travail » et des responsabilités l’accompagnant une forme d’évaluation où s’entendent néanmoins les notions de critères de réussite.

Dans leurs témoignages, on entend souvent, de manière directe ou indirecte, à quel point le parent se sent responsable, et évalue certains points un peu comme le ferait un professionnel. C’est une notion là aussi transversale à certains entretiens, ce qui permet ou non d’évaluer si, comme le dit Gaëlle, le parent est dans « la bonne voie ». On entend là le terme « bon boulot » qui renvoie à

⁴⁷⁹ En usant de ce qualificatif, les auteurs font référence à la forme de réponse individualiste ou tout au moins isolée de parents se donnant pour injonction à eux-mêmes, et par ricochet, intimant à l’enfant, de « réussir » : selon Mellier, « la parentalité tend de plus en plus à devenir une “entreprise” individuelle, dans laquelle l’investissement volontaire des individus détermine seul cette aventure et où la réussite doit être au rendez-vous ».

la notion de praticien, de professionnel, voire, « d'expert profane », dont ici les critères de « réussite » – des termes qu'elle rejette aussi (comme faisant allusion à une lecture des rapports erronée (due à des « déformations ») – qui sont, entre autres, le maintien d'un « bon dialogue » avec l'enfant :

« (...) “on a fait nos preuves” (...) on peut pas dire “c'est bien, j'ai réussi, j'ai fait du bon boulot” (...). D'abord je veux pas le faire parce que j'aurais peur que ça me porte la poisse (*nous rions*) et en plus, (...) c'est des déformations de voir les choses comme ça, comme “j'ai réussi mon enfant”, entre guillemets. » (G/310-316)

Autre moment de l'entretien où cette question de l'expertise et de son « efficacité » existe, même si ambivalente (il semblerait qu'il faille que ce « ça marche » mais profondément elle se défend d'agir pour que « ça fonctionne »), à propos de « l'hygiène naturelle » qui pourrait être, dit-elle, l'objet d'une étude. On est bien là encore dans des critères de travailleur réflexif qui voudrait communiquer et ouvrir la recherche sur une pratique, en l'occurrence ici la HNI.

« (...) je sais pas si ça marche aussi bien si on fait pas la nuit⁴⁸⁰ mais bon, c'est pas un truc d'efficacité qui a pas trop de sens, mais (...) et puis il y a la communication qui s'instaure, (...) mais, voilà, du coup, je pense qu'on pourrait faire une étude sur l'hygiène naturelle infantile, à soi seule (...) » (G/176-179)

III/1.3.2.1. Une mère “experte”

Et « l'expert » dans cette écoute, dans ce contexte où chaque parent s'institue éducateur privilégié de son enfant perçu lui-même, peut-être dans une référence « insue » à Dolto, comme une personne⁴⁸¹, souvent en référence aux valeurs transmises par R. Soavi et les livres de Tsuda, et non seulement une personne mais un co-éducateur (cf. le chapitre de Tsuda « le bébé éducateur des parents »), l'expert, donc, c'est, déclarera Gaëlle la maman.

« (...) C'était ça la base, quoi. Ecouter l'enfant. J'écoutais avec mes oreilles qui étaient pas aussi grandes que les oreilles d'autres personnes (*elle rit*), en même temps c'était ma fille donc (*rire*), c'était moi qui avais les bonnes oreilles. » (G/160-163)

Gaëlle, qui parfois, a contrario, se dit ne pas savoir ce que disent les experts à ce sujet, se positionne ici en experte profane, supérieure même aux « experts » tels que Régis (si l'on fait l'hypothèse que ce sont eux qui « ont de grandes oreilles ») parce que c'est la maman, par sa proximité, sa fusion qui « sait ». Ce que laisse entendre les propos qui précédaient cette observation⁴⁸².

En cela elle ne contredirait pas un Winnicott, quel que soit son différend théorique (ou non) avec lui. C'est la confirmation en quelque sorte, de son propre point de vue, « spontané », sur son expertise profane.

III/1.3.2.2. Dialogue entre “experts”

Tous semblent privilégier un critère : une nécessaire validation interne de l'enfant, lui-même “expert” de lui-même en quelque sorte. Concomitamment à cette attention qu'ils lui offrent prévaut toujours cette notion selon laquelle c'est l'enfant qui est déterminant, son potentiel, ses besoins. Le « modèle » n'est donc pas à appliquer coûte que coûte, mais doit être compris par l'enfant, validé, incorporé pour être vécu comme valable pour lui.

⁴⁸⁰ Elle fait allusion ici au fait de permettre au bébé la nuit également d'évacuer en dehors des couches.

⁴⁸¹ Mais dans le cas de Gaëlle, qui expliquera en quoi l'autonomie physique progressive de sa fille lui permet de mieux comprendre qu'elle est une personne à part entière, cette référence est connue, d'autant plus si l'on considère sa formation.

⁴⁸² (Lignes 302-304, déjà citées dans un autre contexte) « J' pense que c'est une histoire de fusion, (...) elle était dans mon ventre, ensuite, elle est sortie, (...) y a quelque chose qui reste ».

Cela peut faire penser aux théories concernant la motivation appliquées en neuropédagogie. On peut voir en effet dans leur démarche comme une recherche à faire appel aux « motivations internes », répondant aux besoins et désirs de la personne plutôt qu'externes, répondant aux louanges et réprimandes jugées nuisibles par la plupart (confortés qu'ils sont en cela par la référence à Noguchi). A ce propos les recherches en pédagogie, si elles remarquent les difficultés à favoriser la motivation intrinsèque, la jugent cependant seule motrice de manière constante :

« La motivation extrinsèque est la forme la plus simple de motivation puisqu'elle s'appuie sur des relations causales (causes-conséquences). Si l'énergie est interne, le motif (la récompense ou la punition) et la direction sont essentiellement externes, c'est-à-dire qu'elles viennent de l'extérieur. Par conséquent, la motivation extrinsèque est la forme de motivation la moins performante, la plus aléatoire mais la plus facile à actionner. (...) En revanche, la motivation intrinsèque dont le motif et la direction sont essentiellement internes offre les plus grandes performances parce que l'énergie déployée, invariablement interne, est plus importante et plus constante. Mais plus délicate à obtenir, elle dépend uniquement des besoins et désirs des apprenants. »⁴⁸³.

Cette motivation intrinsèque est citée comme un élément d'éducation par Romain, par exemple, qui note bien à quel point la notion étant « incorporée » par l'enfant, il la véhicule sans y voir une quelconque contrainte.

Cela peut mettre en doute le libre arbitre de l'enfant. Cependant, comme le fait remarquer Gaëlle pour toute activité, et là en l'occurrence le bain, priorité est donnée à ce que cela fasse sens pour l'enfant. Ce bain chaud qui, comme on l'a vu, est un épisode, un « événement » (en ce qu'il permet une relecture sur plusieurs niveaux de leur posture) ? Comme on l'a déjà évoqué (chapitre 1), si Louise « ne le sent pas comme "étant précieux pour réguler son énergie" », « c'est pas bon »⁴⁸⁴.

Dans une certaine mesure Mila et Zac semblent avoir la même réflexion. Ce qui est bon pour eux, adultes, à savoir le bain chaud, même s'ils savent que cela peut faire du bien à leur enfant, ne doit pas être vécu de cette manière ni par eux ni par leur enfant. Le bain est une pratique, pas une idée à préserver, explique Mila, à accompagner avec souplesse en quelque sorte. Si Oyona adopte une attitude non "conforme" – en y restant debout, en ne sortant pas (M/610) –, si jamais l'impatience d'un parent peut desservir le moment du bain (M/613), l'autre reste seul avec l'enfant afin de dégager ce moment de l'idée théorique qu'ils s'en font parfois (M/617) étant donné tout le bien que, depuis des années, ils en retirent (M/615). Ils s'en défendent, tentent de « disperser » leurs idées arrêtées sur la question explicite Mila.

« (...) si des fois, elle a des moments où elle reste debout, où elle a du mal à sortir, etc., si l'un de nous ça l'énerve plus que l'autre, (...) celui qui a une certaine forme d'impatience (*elle sourit*), qui dessert le moment du bain, (...) sort pour dégager quelque chose (...). Tous les deux on prend le bain depuis pas mal d'années, et on apprécie, on commence à connaître ça dans notre corps, et en même temps il peut y avoir aussi des moments où on a peut-être une idée trop théorique... Enfin trop une idée de la chose, du coup, si ça prend trop de place dans ce qu'on lui transmet ça devient une sorte de "mais pour ton bien, il faudrait que maintenant tu sortes" (*elle sourit*), ou je sais pas quoi, là du coup ce qu'on lui transmet n'est plus bon, donc on essaye, si des fois ça prend trop de place, de disperser ça pour que ça soit pas chargé de ce genre de choses inutiles. » (M/608-622)

Il semble que non seulement ils ne veulent pas tomber dans le piège de « c'est pour ton bien » (Miller) mais aussi interférer par le mental et son conditionnement, ce qu'il projette d'aliénant, une quasi réification de l'autre. Il leur faut agir pour que l'enfant se l'approprie, et donc disparaître si

⁴⁸³ Roulois P. (2010), « Théories générales sur la motivation » in neuropedagogie.com.

<http://neuropedagogie.com/methodologie-generale/la-motivation/theories-generales-sur-la-motivation.html>

⁴⁸⁴ « Quand elle a fait ça, on s'est dit, elle prend le bain un peu pour nous faire plaisir, elle a du mal à sentir elle-même, parfois, que c'est précieux pour réguler son énergie. Alors quand ça devient comme ça, c'est pas bon. Quand c'est : "prends le bain chaud parce que c'est bon pour toi", si elle le sent pas comme ça, non, ça va pas. » (G/482- 485)

leur impatience dessert le moment de rencontre entre l'enfant et son activité, ou bien « disperser », c'est-à-dire dans la mesure du possible évacuer cette forme d'énergie vue comme nuisible, contraignante, parce que théorique, et pouvant en quelque sorte altérer, déformer ce moment à vivre, ici, en l'occurrence le bain, mais cela semble pouvoir être vrai de tout autre moment.

Il en serait de même pour aller dormir, idéalement. Pendant une période, vers trois ans, Rolland et Gaelle s'interrogent sur leur fille qui leur semble inquiète, fait tout pour résister au sommeil. Gaelle va tenter de l'y préparer en l'accompagnant physiquement dans un temps de repos. Mais avec pour « clé », exprime-t-elle, qu'une Louise « trouve le plaisir à s'endormir » (G/621). (Nous verrons à ce propos tout ce que Rolland et Gaelle vont tenter de mettre en place pour l'accompagner.)

Le nombre d'exemples d'enfants perçus comme « sachant » pour la nutrition, le sommeil, est frappant. Il y a bien sûr ces « allants de soi » concernant leurs facultés naturelles à « sentir » ce qui est bon ou non pour eux, ne pas s'intoxiquer en refusant un plat qui va intoxiquer les parents moins sensibles, ou bien s'ils mangent avoir une telle réaction d'expulsion et de fièvre que cela passe très vite (quand le parent traîne plusieurs jours son indigestion). C'est Maya qui prend autant de bains chauds que de besoins dans la journée quand elle est malade et ne mange plus pendant plusieurs jours. Ce sont aussi ces passages de phase hautes et basses avec des semblants de jeûnes qu'ils semblent gérer avec aisance.

Il en va ainsi également pour le sommeil, concernant quelques enfants que j'ai pu observer : aussi bien Louise que Léa vont se coucher parce qu'elles en ont besoin. J'étais d'autant plus étonnée concernant Léa qu'elle le fit dans des circonstances qui échappaient à l'ordinaire : une fois alors que je leur rendais visite ; elle avait pris le repas avec nous puis avait demandé à se coucher, sans montrer ce que beaucoup d'enfants rencontrés m'avaient habituée à vivre, à savoir une certaine excitation due à la présence d'un visiteur qui en général perturbait le rythme quotidien, et l'heure du coucher. Une autre fois alors qu'elle était dans un lieu inconnu (chez moi), elle ne manifesta aucune inquiétude à rester dormir seule pendant que nous finissions de dîner. Cela se percevait également dans leurs rencontres, les personnes auxquelles ces enfants attribuent ou non une certaine confiance, leurs capacités, plus ou moins révélées selon les familles, de ne pas se laisser envahir par les manifestations des adultes manifestant leur admiration pour l'enfant, qui lui ne se percevait pas tel et fusille du regard l'adulte en question. Cela rappelle ce que Tsuda avait observé.

Ce que font observer également certains parents (Filippo, Rolland...) c'est que leurs enfants sont très déterminés, et lâchent rarement ce qu'ils savent désirer. Leur capacité de se déterminer dans les « petits riens », le respect de leurs rythmes biologiques et d'un accompagnement savant de leurs changements posturaux (3e dorsale, etc.) semblent influencer à terme sur leurs capacités de se déterminer dès leur plus jeune âge sur ce qu'ils sont en mesure de maîtriser de leur environnement – le biologique, les rencontres, leurs explorations et jeux... En cela ils n'ont pas besoin d'un expert pour intervenir sur leurs goûts, leurs curiosités, etc. Peut-être parce qu'ils sont considérés dès le départ de cette manière.

III/1.3.3. Un “subjectif” normé ou le clivage institué de l'expert

Les parents – mais aussi les enfants – auxquels je fais référence ont donc acquis pour certains une forme de connaissance à deux niveaux, une première par leurs pratiques et leur philosophie,

une seconde qui s'est élaborée, on l'a vu dans le chapitre 2, dans la relation, au cours de tous les « micro rituels » de leur quotidien.

Une certaine expertise que je rapprocherais malgré tout de celle qui caractérise les « usagers-experts », terme faisant référence aux savoirs expérientiels des patients validés dans la fin des années 2000 par le corps médical⁴⁸⁵. Une expertise qui renvoie, comme le font remarquer E. Jouet, L. Flora et O. Las Vergnas, à son étymologie même, *expertus* signifiant « éprouvé, qui a fait ses preuves » (Flora, Jouet, Las Vergnas, 2010).

On a observé que l'enfant est considéré comme apte à comprendre, susceptible d'une forme de connaissance de soi suffisante pour que son corps régule ses besoins physiologiques et que peu à peu, au cours de sa socialisation s'opèrent des phénomènes de régulation accompagnés par les parents qui « font leurs preuves ».

On pourrait concevoir, de même que des médecins ont, dans un premier temps reconnu qu'il y ait des compétences acquises par les patients grâce à l'éducation thérapeutique mais surtout grâce à l'expérience « et aux facultés perceptives fines de certains patients capables de construire une sémiologie spécifique peu ou pas connue des professionnels »⁴⁸⁶, une même reconnaissance des parents de la part des éducateurs. Ces derniers pourraient constater non seulement chez certains parents mais chez les enfants mêmes des « facultés perceptives fines » qui plus est « inconnues » des dits « professionnels » ; de ce fait serait-il légitime d'attribuer à certains parents et enfants cette dimension d'« experts profanes ».

On sait comme souvent le médecin a ignoré cette « faculté perceptive » intelligente du patient qui détecte carence ou autre. Cette faculté c'est aussi ce que les parents ici impliqués repèrent très tôt de leurs enfants. Et en cela l'enfant aussi pourrait se nommer expert. Tout du moins de son corps. Avec tout ce potentiel de créativité que suppose cette dimension d'expert profane.

L'analogie avec cette notion s'arrête ici. D'autant qu'au niveau non plus de la pratique mais institutionnel, seules des associations comme il m'a été donné d'explorer au début de ma recherche, qui militent au niveau européen pour la reconnaissance de l'éducation en famille, chercheraient éventuellement à se prévaloir de ce statut. En effet là où certains patients deviennent des « patients ressources » et forment ainsi d'autres patients, se situant aussi comme des médiateurs de la relation entre le patient et le soignant, des parents inscrits dans ces démarches associatives de promotion de la non scolarisation se proposent également d'interagir avec les professionnels et les écoles. On a par exemple André Stern et son association pour une Ecologie de l'enfance⁴⁸⁷ qui médiatise cette posture non pas d'éducation en famille mais d'école de la vie en écrivant des articles, répondant à des interviews après la parution de son ouvrage sur son histoire de vie (Stern, 2013). Ou encore Claudia Renau qui explique bien en introduction de son livre (2012) que son but est de faire l'interface entre l'institution de l'Education nationale, représentée le plus souvent par les inspecteurs lors des contrôles, et les familles. Il y a une réelle volonté non seulement de sensibilisation mais d'une réelle formation du corps enseignant à leurs découvertes de parents et enfants « hors les murs ». Ces formations et ces mouvements sont facilités qui plus est par les ressources que constitue la communication par internet (*supra* partie 1).

Mais les cadres du monde médical comme ceux du monde éducatif ne peuvent facilement ouvrir les uns aux patients les autres aux enfants ce qui ressort de leurs prérogatives. C'est ainsi que le docteur Grimaldi s'exprime par exemple quand il suppose que connaître un niveau de métier

⁴⁸⁵ C'est en 1998 que l'expression « savoirs expérientiels des patients » est employée lors du congrès de diabétologie en 1998 en France (Jouet, Flora & Las Vergnas, 2010). Voir aussi C. Tourette-Turgis (2013) et les travaux de la chercheuse qui a été l'instigatrice de la création de l'Université des patients. <http://www.universitedespatients.org>

⁴⁸⁶ Comme de « deviner une glycémie sans se tromper, sur la base de perceptions corporelles » (Grimaldi, 2010).

⁴⁸⁷ <http://www.ecologiedelenfance.com>

d'éducateur thérapeutique par les patients ne pourrait aboutir (2010, p. 96). De même qu'à l'heure même où prévaut la notion de coéducation (Neyrand, 2009), l'éducation de l'enfant devenant un dispositif social comprenant une foultitude de professionnels et d'experts, ces parents sont a priori jugés trop impliqués (comme le malade avec sa maladie) pour exprimer un savoir de référence.

Il me semble utile que l'on s'attarde sur ces notions de professionnels dits objectifs et d'amateurs subjectifs dans la mesure où ces notions me semblent au cœur de l'autorisation que se donnent ou non les parents pour élever leurs enfants avec ou sans « experts ».

Une notion courante et partagée dans le milieu médical – mais aussi dans le domaine éducatif – concerne notre devoir et notre capacité de dissociation entre notre métier et notre vie privée : on aurait d'un côté notre identité professionnelle et de l'autre l'identitaire et l'on ne pourrait coupler les deux ; un bon médecin ne l'est pas pour lui ou pour sa famille, soutient Grimaldi (*ibid.*, p. 97). Il explique, en substance, que chacun de nous est duel, partagé entre un moi rationnel, régi par des lois normatives et un moi identitaire « à l'irréductible singularité par des lois d'homeostasie thymique, c'est-à-dire bien-être, évitement, douleur morale » (*ibid.*). Un médecin malade n'échappe pas à son système de défense : déni, intellectualisation, sublimation, activation de ses croyances, d'où cette notion de « cordonnier mal chaussé ». Cette dichotomie instituée, et très virulente dans certains milieux professionnels, semble renier ce que les recherches en psychosociologie du travail ont actualisé concernant la place du désir et des projections dans tous les milieux professionnels. Ce que les personnels de crèche rencontrés pour la recherche action menée avec M. Fouquet et M. Lobrot donnaient à entendre : à quel point elles se retrouvent souvent dans un conflit intérieur entre cette injonction institutionnelle à être objectives et leurs émotions, leurs sentiments à juguler qui ne mentent pas sur leurs affinités avec tel ou tel enfant et leurs distances concernant d'autres petits, conflit d'autant plus difficile à vivre qu'il doit rester dans le déni, ne peut être accueilli au sein de l'institution et culpabilise la personne qui se croit « anormale » dans ces ressentis subjectifs qu'elle ne peut dévoiler.

Les représentations des parents ici témoins vont à l'inverse de ces représentations courantes. Ce sont les mêmes qui les autorisent à croire à une certaine « intelligence » et autonomie de leur corps pour se réguler de manière spontanée (on l'a vu au chap. 1) et à cette capacité d'écoute holistique pour accompagner l'enfant dans son développement (chap. 2).

Comme tout un chacun, c'est ce qu'explicite Grimaldi à propos des médecins, dans sa relation au réel personne n'est à l'abri de points aveugles, de systèmes de défense qui obstruent la compréhension de la situation. C'est ce dont sont conscients la plupart des parents interviewés quand ils signalent ces résistances en eux, que l'enfant d'ailleurs permettrait parfois de mettre à jour (comme on le verra). C'est cette conscience de leur subjectivité et la prise en compte de ces éléments qui permet là encore de définir leur posture, sans cette injonction au clivage entre leur identité de parent en tant qu'éducateur, et leur identité intrinsèque, clivage semble-t-il requis pour un professionnel. Cette posture viendrait-elle contrarier ou accompagner leur position réflexive ?

De ce que j'ai pu entendre et observer il me semble que leur conscience même de leur subjectivité, leur capacité de l'assumer et leurs doutes se référant à ce qu'ils connaissent d'eux et de leurs points aveugles peut favoriser une lecture des situations avec une forme d'empathie, de fusion de sensibilité qui étaye finalement un processus de réflexion sur l'action. Certains moments de leurs vécus sont révélateurs à ce sujet, c'est ce que nous allons aborder plus en détail à présent, sur des exemples de « situations problèmes » et leurs moyens de les vivre.

III/1.4. Exemple de moments réflexifs et d'enseignements

A présent que nous avons relevé un certain nombre d'éléments qui accrédiateraient une forme de posture de recherche et de réflexivité chez les parents étudiés, en parcourant diverses situations, le lecteur aura peut-être plus de facilité à entrer sur le déroulé d'un moment particulier où se lisent ces différentes étapes de la démarche réflexive, une démarche critique qui « s'entraîne » où il va s'agir de comprendre la situation, de prendre une certaine distance, la « théoriser », ce qui passe, on l'a compris avec Schön, par une remise en cause éventuelle de ses préjugés et la recherche de réponses adéquates. Nous allons donc suivre ici ces différents passages où se jouent erreurs, observations, réponses, enseignements, ou théorisations.

III/1.4.1. Des moments de rupture où se lit la réflexivité

Du fait de l'exercice particulier de l'entretien, et de sa relation biaisée au réel, c'est souvent l'exemple de moments particuliers, parce que perturbateurs, ou bien très agréables à vivre qui sont mis en évidence par les parents observés et interviewés.

C'est cependant ces moments de rupture qui sont souvent les plus formateurs comme ont pu l'observer la plupart des théoriciens de la formation⁴⁸⁸.

Ils vont donc apparaître ici comme moments particuliers d'apprentissage et de travail réflexif des parents, cadres expérientiels de leur réflexivité. Ce sont des repères dans ce quotidien difficile à revisiter dans l'artificialité de l'entretien. Ils nourrissent en tout cas une large panoplie de débats.

Quand une action de leur enfant les surprend, ou va contre leurs attentes, ils prennent cette action comme un signe à analyser avant tout et non comme geste à réprimer par une quelconque mesure de rétorsion, ou à dissiper, parce que cela ne cadrerait pas avec leur norme.

III/1.4.1.1 Gaelle et l'incompréhension de « mensonges »

Cette attitude de réflexivité se retrouve chez Gaelle à différents moments, que ce soit dans ce qu'elle rapporte concernant les « mensonges » de Louise, dont celui à propos du bain (à l'instant où l'enfant dit à sa mère qu'elle le prend elle n'a que les pieds dans l'eau, *vu en chap. 2*) ou celui concernant sa gourmandise. Enfin également à travers toutes les questions « graves » (la mort, la naissance...) posées par sa fille.

Pour le « mensonge », les questions sont multiples (il a eu lieu la veille de l'entretien donc elle n'a pas eu le temps d'analyser et l'on voit à travers ce passage toutes les manières que Gaelle envisage pour l'élucider. Observation, dialogue, remise en question concernant sa propre posture avec le bain... Ou bien tout simplement phase d'apprentissage pour Louise du mensonge (bien que cette notion il semble que je la lui aie soufflée avec ma réponse à sa question indirecte sur

⁴⁸⁸ Il serait inutile ici de multiplier les références, Schön (op. cit.) et Mezirow (op. cit.) ayant offert un large panorama conceptuel en rapport aux étapes d'apprentissage, et aux ruptures comme moments formateurs, voire fondateurs et créateurs – et ces moments épiphaniques relevés par Denzin (op. cit.) –, ce qu'on observera plus loin concernant les apprentissages transformateurs proprement dits, même si encore une fois, cette démarche réflexive que je tente de qualifier ici est bien un moment, une étape dans la posture de recherche au quotidien qui permet aussi la transformation des prémisses et des perspectives de sens.

Maya⁴⁸⁹). A moins que ce ne soit ce qui n'est pas dit, à savoir une forme de protection de l'enfant pour échapper à un contrôle, un espace réservé à son imaginaire tout puissant contre la puissance de l'adulte, ce que suppose son « pour avoir la paix » et cette notion « d'enjeu affectif » ?

« Alors, je sais pas si c'était pour avoir la paix, ou pour qu'elle sente que j'étais contente, parce que bon, c'est sûr, je suis plus aimante quand elle fait des choses qui... (...) Le bain j'ai envie qu'elle le découvre, qu'elle puisse l'utiliser pour elle, et donc, ça, elle le sait [qu'il] y a un enjeu (...). Peut-être j'ai fait une erreur, y a quelque chose qui va pas ? Apparemment, y a un enjeu affectif (...). Ou alors c'était juste voir qu'elle peut mentir (*elle rit*).. (...) Ce matin j'avais envie de lui en reparler et puis je me suis dit non je vais (...) attendre de voir s'il y a d'autres situations, où elle essaie, si c'est vraiment le bain. » (G/338-346)

Gaëlle réitère le même type d'étapes de questionnement à propos de la gourmandise. Louise a mangé en cachette un grand nombre d'abricots secs. Cet « événement » de la gourmandise suscite nombre de commentaires (des lignes 473 à 508). Différents questionnements sont abordés, plus ou moins explicitement, concernant le besoin qu'a eu Louise non seulement de se goinfrer, mais en cachette. Est-ce que ça vient juste nourrir un besoin de faire des excès, est-ce un signe à interpréter, comme le “mensonge” à propos du bain, une manière de « traduire » autre chose (G/655) ? Comment interpréter un geste similaire à ce qu'elle a pu faire elle-même enfant (se cacher pour manger sucré) quand Louise, elle, n'a pas d'interdiction de manger sucré ? A moins que ce ne soit ce besoin de sucre des enfants à certaine phase de leur vie. Elle laisse la question en suspens, attentive qu'elle sera à observer si le phénomène de “gourmandise” de sa fille se poursuit.

III/1.4.1.2. Morgane et la confiture en entrée

Morgane fait preuve dans ses exemples d'une autorité qu'elle apprend à remettre en question à travers ce qu'elle qualifiera des histoires de principe où elle se prend en flagrant délit de manque de confiance vis-à-vis de son enfant.

Même si son rôle n'est pas d'écouter, exprime-t-elle, dans un certain sens (323), et qu'elle n'a pas tendance, vu son caractère (282-290), à lui donner ce qu'il veut (283-290⁴⁹⁰), elle réalise que parfois elle devrait écouter plus (319), comme par exemple pour sa demande de confiture⁴⁹¹ avant le repas qu'elle a accepté à contrecœur en en faisant une question de principe⁴⁹² alors qu'il a mangé tout le repas ensuite (291-318).

On lit ici la capacité de lire dans un élément nutritif non pas un « caprice » mais un besoin correspondant au stade de l'enfant (besoin de sucre pour un enfant en apprentissage du langage donc en besoin de sucre). Le désir de l'enfant s'exprime suffisamment clairement pour qu'elle l'entende malgré ses principes, ce qui va leur permettre de partager une forme d'enseignement.

Avec cet exemple du dessert avant le salé et ce qu'il en résulte, on peut suivre Morgane dans sa réflexion critique – encore que étant donné la définition reprise de Mezirow, « toute réflexion est critique par nature » (op. cit. p. 123)... Dans sa manière de réaliser à quel point elle avait fait

⁴⁸⁹ Comme elle semblait chercher le dialogue et peut-être un son de cloche par une « ancienne » puisque ce phénomène venait d'avoir lieu (la veille), je lui avais répondu en restant dans le vague puis en transférant ce qu'elle venait de me dire sur le fait que les enfants essayaient de plus en plus de choses en grandissant – et que le mensonge en était peut-être un (d'essai). « CC : Comme tu disais c'est un éternel recommencement.

— G : Oui, et puis l'enfant il essaie plus de choses sûrement après...

— CC : Comme là elle essaie de mentir.

— N : Ouais. (...) » (G/335-338)

⁴⁹⁰ Qu'il ouvre le frigo et demande pour jouer la crisper car c'est un signe d'ennui et une demande d'attention.

⁴⁹¹ Qu'elle identifie comme un besoin de sucre du cerveau à ce stade du développement (305-308)

⁴⁹² On mange ce qui est préparé (287-304) ou autre chose mais pas à cuisiner, comme le fromage (305-308) et on ne mange pas le sucre au début (315-318).

l'économie d'un questionnement sur ce rituel institué qu'est le repas où le sucré est censé suivre le salé, et sa remise en question de ces « présomptions, elle adopte encore une fois cette posture explicitée par Mezirow où la réflexion « implique la critique des présomptions [*et des prémisses*, « *cas particuliers de présomption* »] concernant le contenu ou le processus de la résolution de problème », une forme de « problématisation » laquelle fait « d'une situation admise comme allant de soi une situation problématique », donnant lieu à un « agir réflexif » (ibid.). (C'est bien le cas pour cette demande de confiture en entrée qu'elle a accepté à contrecœur).

III/1.4.1.3. Les fusions en question

Mila se dit elle-même dans un processus d'apprentissage, d'où certaines difficultés (658, 679-695, 697-699, 698-702), comme la confusion de la fusion de sensibilité et la fusion tout court.

Son exigence est en effet de comprendre l'enfant sans pour autant se laisser submerger, ce que cette "empathie" (terme inadéquat selon elle pour traduire la fusion de sensibilité) occasionne parfois au risque que l'enfant ne la sente plus (alors qu'il a besoin d'avoir un soutien, cf. *supra* chap. 2). Cependant il peut arriver qu'à vouloir comprendre l'enfant elle soit trop dans « l'empathie », se perde et ne soit plus un repère salubre pour l'enfant (629-665). C'est une question de fusion en fait car elle se dit submergée (649) comme on l'a vu dans le chapitre précédent sur le dialogue sensible.

Une fusion dont tente de se garder Gaëlle mais qui se voit en « flagrant délit » d'aveuglement quant au sevrage : est-ce dû à la routine, et/ou à un rapport fusionnel, et/ou une trop grande proximité.... Toujours est-il que durant cette période annonçant le sevrage, un acte du petit est incompris sur le moment, la morsure de son sein par l'enfant, interprété plus tard comme le refus du sein – grâce à l'aide, confiera-t-elle, de son compagnon et de Régis, entre autres –, donc un signe du sevrage qu'elle n'entendait pas (*déjà vu dans le chap. II*) : « Je sais pas ce qui est en jeu, qui était en jeu là. Mais peut-être tout simplement l'habitude. Le fait que... c'est un rapport, je sais pas, total ». On a abordé au chapitre précédent cette question, comment elle comprend qu'il s'agit ici de son propre besoin fusionnel, et comme elle fut peu à l'écoute, comme aveuglée par son désir. Mais les autres – enfant, mari, ancien –, et sa capacité à les entendre, à se remettre en question, lui avaient permis de dépasser ce « malentendu ».

Il semble en aller de même pour Romain qui explique ne pas contrôler son état de fusion de sensibilité avec Colin : elle est, comme subie selon lui (Ro/710-732), ce qui a des côtés positifs, pratiques – il sent la température de l'eau du bain comme si c'était Colin qui la ressentait, ce qui pour lui serait tiède quand il le fait pour Colin il la sent dans un autre registre –, et des côtés négatifs car si Colin a mal, lui aussi souffre.

Chacun de ces parents vit différemment la fusion de sensibilité, tous semblent conscients des limites de cette forme de fusion de sensibilité qu'ils distinguent de l'empathie.

Nous verrons plus avant en quoi leur quotidien auprès de l'enfant va les conduire sur l'élucidation de cette question pour certains, à travers le processus que l'on pourrait qualifier proche d'un apprentissage transformateur.

Dans la plupart de ces témoignages, à travers la mise en lumière de l'implicite, la mise en évidence et l'évaluation de schèmes de pensées et/ou d'actions valides ou invalides, la réinterprétation et création de nouveaux schémas, on a pu repérer cette forme de réflexion qui caractérise la recherche, telle que Mezirow la qualifie. Une réflexion grâce à laquelle « nous perçons à jour notre système d'interprétation habituel de l'expérience quotidienne en vue d'une réévaluation

rationnelle de la validité implicitement revendiquée par un schème ou une perspective de sens antérieure qui n'avait jamais été mise en question jusque-là » (Mezirow, op. cit., p. 120).

III/1.4.2. Les grandes lignes d'un moment à adapter, créer pour tous : le rituel du coucher

Cet exemple du coucher fait référence à un moment que tout parent a pu traverser. On retrouvera donc des similitudes avec ce que tout un chacun a pu chercher à mettre en place puisque tout parent paraît potentiellement porté à adopter une démarche réflexive avec sa progéniture. Ici cette démarche n'a pour spécificité que de se vivre comme telle ; en effet, on l'a vu, les parents qui s'impliquent au quotidien dans ce choix d'éducation familiale comme alternative à la vie en collectivité gérée par des institutions vont aborder la situation nouvelle en conscientisant un certain nombre d'éléments constitutifs de cette forme d'éducation. Leur posture similaire à celle de « l'expert profane » (abordé plus haut) leur permettant de développer des savoirs expérientiels qui resteraient dans le domaine de l'insu au sein de familles confiant leurs enfants aux professionnels à l'expertise socialement reconnue. Aussi, encore une fois, ce terrain de parents ayant fait ces choix permet de mieux comprendre en quoi ce potentiel existerait chez tout un chacun, et pourrait éventuellement être cultivé. Aussi peut-il être intéressant d'aborder ici un cas somme toute familier favorisant la révélation de cet insu, et la réflexivité ici de ces parents.

Louise (fille de Gaelle et Rolland), on l'a abordé précédemment, a éprouvé des difficultés à trouver le sommeil. Une fois ce phénomène observé, les parents vont mettre en œuvre des dispositifs pour l'aider non seulement à trouver ce temps mais en cherchant à ce que l'enfant y trouve son plaisir (G/449-460) :

« (...) Elle veut profiter de, d'être réveillée, elle a un peu peur aussi je pense.

— CC : Elle le formule comment ?

— N : (*Silence.*) Elle veut pas dormir. (...) elle parle pas vraiment de peur mais... (...) Les fois là où c'était un peu difficile, parce que c'était évident qu'elle était fatiguée, j'ai pris un temps après le repas pour, toutes les deux..., qu'on sente le plaisir de se détendre. J'ai massé un petit peu plusieurs parties du corps, du coup elle était allongée ; j'ai mis de la musique ; (...) un temps calme comme ça quoi. (...) La clé, ce serait qu'elle trouve le plaisir, qu'il y a à s'endormir (...). »

A travers cet exemple donné par Gaelle (394-460) concernant la transformation du rituel du coucher pour Louise, on peut ainsi observer différents points de pratique réflexive : constat après observation d'une situation problème ; hypothèses, dialogues, mises en place de différentes actions, concertation et régulations.

C'est parce qu'ils sont « décidés » (G/395) et ont une « force » (G/424) qu'ils peuvent faire passer à leur enfant ce qu'ils conçoivent nécessaire, que leur enfant puisse s'endormir sans leur présence à ses côtés et sans que le passage entre le temps de l'éveil et du jeu au temps de l'endormissement soit trop long. Cela va se faire parce qu'ils ont confiance en eux, se sentent être dans la bonne direction, suite à une décision du père qui comprend qu'il y a dysfonctionnement dans l'étirement de la durée de ce passage, manifestation peut-être d'une angoisse.

« On commence à la laisser dans sa chambre, avec une petite lumière. C'est que nous on est plus décidés aussi, on sent qu'elle peut, donc, plutôt que de rester dans le train-train, essayer d'arriver à passer à autre chose. (...) Ça se concrétise par exemple comme ça, je lui lis une histoire mais en bas, pas dans le lit (...) mais (...) elle veut continuer à faire des choses (...) mais passé un moment, c'est l'énerverment aussi qui fait qu'elle veut plus dormir (*elle sourit*). C'est difficile de trouver le moment mais quand même Rolland sentait une angoisse par

rapport à ça (...). C'est lui, la première fois, il a dit, bon, là..., ça dure, des fois ça dure très longtemps, les histoires, les câlins, s'installer avec elle dans le lit, donc à un moment donné il a dit, "moi, j'arrête", il a fermé la porte, elle s'était endormie toute seule. Moi (...), quand je l'avais fait, j'avais dit « (...) si tu te reposes pas, demain matin tu vas pas bien profiter » ; ça c'était un peu des arguments de raison, et puis, là, j'étais assez décidée pour qu'elle sente que..., elle avait une sécurité. J'ai mis la petite lumière, je lui ai dit « si tu veux tu prends un nounours, moi là je vais partir, essaie de dormir toute seule ».

Ainsi, le nouveau rituel du coucher se met-il en place peu à peu par divers tâtonnements, avancées, reculs, « bricolages » explicités en partie. La difficulté étant de « trouver le moment » (G/405). Ils optent pour changer (ne pas rester « dans le train-train » G/396) : changer de lieu – préparer l'accompagnement au sommeil au salon (en bas) et non dans la chambre (en haut) ; anticiper sur son état – trouver le moment c'est aussi le favoriser (on rejoint ici Morgane et sa notion de ne pas attendre de l'enfant le signe mais de le définir soi), ce qui suppose créer une ambiance (G/457, massage, musique), mettre en « sécurité » avec le dispositif de la lumière diffuse dans la chambre. Puis faire comprendre qu'il y a un moment pour se reposer, des arguments « raisonnables »⁴⁹³ de Gaelle, qu'elle sait critiquables puisque son enfant n'est pas en mesure de comprendre la « raison », mais elle montre ainsi tous ces stades jusqu'à ce qu'elle réalise que son enfant a besoin d'une certaine forme de sécurité, de se reposer sur le choix que Gaelle, en tant qu'adulte vient de formaliser « j'étais assez décidée », une décision qui semble l'emporter finalement.

En comprenant à partir d'un exemple type ce que mettent en place les parents dans leurs vies de tous les jours, on a pu trouver des ressemblances avec ce que conseille Perrenoud pour la formation des professionnels praticiens réflexifs.

« Une formation clinique n'exige pas que l'on parte constamment de l'expérience brute, la théorie n'intervenant que dans l'après-coup. Il convient plutôt de marier différents modèles :

pour une part, planifier l'expérience sur la base d'un certain nombre de savoirs, de procédures, d'outils, sachant que cette préparation théorique et méthodologique ne garantit pas la maîtrise ;

pour une autre part, revenir sur l'expérience dans l'après-coup, analyser, construire des connaissances locales et des raisonnements professionnels, imaginer des réponses plus adéquates pour " la prochaine fois ", qui peut survenir un jour, une semaine, un mois ou un an plus tard. » (Perrenoud, 2001a)

L'important, explique Perrenoud, étant que la régulation à partir de l'expérience devienne l'enjeu majeur, le levier et le moteur de la formation. Ce qui préside chez ces professionnels – même si Perrenoud conçoit la possibilité de la non-maîtrise –, reste très dépendant d'une « boîte à outils », semble-t-il à la lecture de sa critique. Tout en laissant place à la notion de non-maîtrise et à celle, même si elle n'est pas formulée ainsi, de « bon sens », elle fait état de « réponses » qui viendraient, cela semble sous-entendu, du professionnel. Quand les parents qui témoignent ici les cherchent non seulement en eux mais dans l'interaction avec l'enfant.

On va voir que les dispositions que prennent Rolland et Gaelle peuvent sembler relativement « classiques » ; elles sont de « bon sens »⁴⁹⁴. Surtout, elles mettent en valeur leur recherche de concertation avec l'enfant, avec cette insistance pour le dialogue, qu'il y ait acceptation, participation, compréhension de l'enfant à ce changement concernant ce moment crucial qui

⁴⁹³ Ces arguments « raisonnables » font écho à ceux cités par les filles de Régis pour dormir. Et à ce que m'expliquait une amie psychotérapeute : « à cet âge-là, on ne raisonne pas. Ça n'a pas de sens de leur parler raison. C'est important de dire pour nous ce qu'on ressent, certes, mais ils ne peuvent comprendre ce qui n'est pas immédiat (le lendemain, la fatigue). Pas si jeune ». En même temps, j'ai observé à quel point parler à l'enfant, sans savoir ce qu'il en capte, permet de lui faire comprendre, « raison » ou pas, même dans le ventre de la mère (pour que l'enfant se retourne afin qu'il ne sorte pas en siège, du « vécu » auprès de médecins, du raconté par Noguchi) et plus tard (pour dormir, du vécu avec Maya et sa pédiatre). Grands débats sans fin...

⁴⁹⁴ On retrouve le potentiel que ce « bon sens » assure, relevé déjà, et ce qu'il suppose de créateur, avec l'intuition, pour fonder des modalités interactives privilégiant une vision humaniste de la personne.

jusqu'alors était accompagné totalement (un parent restant près de l'enfant le temps qu'elle s'endorme).

« (...) Mais c'est important que nous on soit... c'est un dialogue entre ce que nous on décide, pour elle, parce que c'est mieux et ce que, elle, elle accepte... Du coup c'est vrai que c'est assez facile de canaliser, (...) et c'est là que ça commence l'éducation ; c'est que c'est nous qui voulons ça et, euh, y a des choses, euh..., enfin, on est l'adulte, et on..., y a des choses on..., on voit bien que c'est..., que c'est pas la bonne direction quoi. Mais après c'est à nous d'être, (...) de lui transmettre que (...) c'est la façon (...) la meilleure pour nous trois. Elle sera... (*silence*), je sais pas comment dire, qu'elle nous fasse confiance, quoi, et c'est vrai qu'il y a pas une question de langage, c'est une question de force, (...) de nous d'être décidés, quoi (...). »

On voit que dans leur recherche de dialogue et de concertation ne se manifestent ni coercition ni chantage. Une expérience qui semble les éclairer aussi sur les éléments fondamentaux d'accompagnement de l'enfant : qu'elle se sente en sécurité et en confiance suppose qu'ils assument leur rôle en lui offrant des cadres sur lesquels elle peut se poser pour faire ce passage avec eux : une peluche proposée comme objet transitionnel, une lumière diffuse pour maintenir un environnement non anxiogène, une posture intérieure chez les deux parents suffisamment claire pour qu'elle se manifeste comme une évidence pour l'enfant qui ainsi « s'éduque ». C'est encore une fois à travers différents moments d'observations, concertations, réflexions, actions, régulations, toutes formes de démarche réflexive qu'ils mettent en place une forme éducative apparemment adéquate à leur réalité du moment. C'est aussi la manifestation de ce que signifie pour eux être centrés, posture qui fait allusion à la pratique de l'aïkido. « Ce n'est pas une question de langage » rappelle Gaëlle, mais d'être « décidé ». Ce qui s'ajuste c'est une forme d'harmonie entre leur for intérieur et leurs actions. Cela peut se dérouler ainsi, dans une certaine adéquation entre réflexion et action, parce qu'il y a sous-jacent leur force intérieure, on dirait une forte congruence, qui fait que leurs actions sonnent justes, et leurs paroles sont porteuses de cette notion. Cette certitude n'est pas pour autant figée, prisonnière d'un principe, semble-t-il : c'est parce qu'il y a eu observation, par le père, d'un phénomène de déséquilibre (le temps que prend l'enfant pour s'endormir, son agitation) qu'ils ont œuvré à réguler cette forme d'énergie contre productive, cette demande d'attention presque fébrile, signe d'un déséquilibre, selon eux. Rééquilibrer, réguler c'est créer un cadre adéquat, pour ce moment. Ce n'est pas parce qu'il y a prescription - à cet âge-là elle doit s'endormir seule -, ou gêne - on n'a pas le temps de perdre ce temps -, ce n'est pas ainsi que c'est formulé, mais c'est après observation d'une manifestation de malaise qu'ils agissent et trouvent en eux la force de réguler.

Cette forme de conduite, en prenant le centre, et en donnant la direction, où les mots sont juste des passeurs de sens, mais sans « véhicule » adéquat ils ne font pas sens, rappelle ce qui se dit en équithologie⁴⁹⁵. Guider un cheval c'est prendre le centre et parce qu'on dirige le regard dans la direction où l'on veut aller, parce que le bassin accompagne ce regard, que des paroles peuvent aussi accompagner le mouvement, et parce que au préalable on a rencontré le cheval en lui parlant, en le massant, en l'approchant comme un congénère par le flanc gauche, et en lui demandant s'il est d'accord pour jouer un peu, c'est parce qu'il y a eu construction de ce dialogue que le cheval est dans une écoute sensible à son cavalier et se dirige avec lui là où le centre du cavalier l'indique. Les

⁴⁹⁵ Je fais référence ici à ce que les observations de l'Américain Pat Parelli au sein des troupeaux de chevaux a permis de comprendre de leur comportement et de leurs besoins pour "soigner" la relation entre l'homme et le cheval. Les processus et « jeux » qu'il décrit pour favoriser l'attelage cheval et cavalier sont symbolisés par un aspect un peu réducteur du « chuchotement ». Pour avoir suivi une initiation à cet "art", j'ai pu très vite constater à quel point le dialogue pouvait s'instaurer du moment que l'on avait les clés pour comprendre l'animal et se faire accepter (au lieu de croire devoir le maîtriser en lui montrant que l'on sait, mieux que lui, ce que l'on veut, méthode très classique d'enseignement de l'équitation, entre autres "dressages").

mots ne sont qu'épiphénomènes, ce qui importe c'est que leurs vibrations soient en accord avec ce qui fonde l'action.

Ainsi en serait-il de ces tryades parents-enfant, créant un « attelage » qui les véhiculent avec intelligence là où il leur importe d'aller ensemble....

A travers ce témoignage et ce parcours à trois pour la résolution d'un « moment » de vie il semble encore une fois que ce processus décrit peut faire référence à ce système des boucles longues de régulation du praticien réflexif où l'on construit l'action à mesure qu'elle se fait et s'analyse et se théorise, dans une certaine articulation pratique-théorie riches d'explorations et de créations.

III/1.4.3. Une « crise » à réguler, moment d'enseignement et de partage

Pour Morgane le parent a la responsabilité de décider, l'assumer, quitte à avoir tort et le reconnaître dans une dialectique écoute et liberté comprenant des contraintes qu'il faut savoir expliquer à l'enfant pour l'éduquer (puisque'il ne peut mesurer les conséquences de ses actes).

Elle va faire référence à un moment de "connerie" (319, 1555) où elle manque de confiance en lui – elle a compris l'avoir sous-estimé (1587) – mais sait se remettre en question et changer de posture pour "aller plus loin" (1606-1609), l'exemple des tours de manège (1536-1609), qu'un jour elle rationne de manière unilatérale (1566), provoquant une crise (la seule en deux ans, relève-t-elle, 1553-1558).

Par ce jeu de réponses et d'erreurs, d'ajustements, de régulation, par son regard sur ces erreurs, elle va peut-être comprendre de ce qui l'énerve, l'angoisse, durcit son attitude, quand ses théories et son expérience suggèrent le contraire... Faisant de sa pratique un objet de réflexion, voire de théorisation elle n'aurait rien à envier aux capacités d'un praticien qu'un Desroche supposait (op. cit.). Une crise donc qu'elle "assume" et partage (elle pleure aussi, 1562), avant de trouver la réponse avec lui en le faisant solidaire – par le dialogue (1575).

Morgane veut aller au-delà du pourquoi et trouver une solution : on retrouve là encore des compétences proches de celles du praticien qui en va pas se contenter d'analyser mais tentera d'affiner l'expérience par l'analyse.

Ses observations et sa capacité de retour en son for intérieur lui font comprendre qu'il s'agit avant tout d'un "rapport humain" à affronter (1591-1600) : elle va donc le rendre solidaire de son besoin à elle de limiter le nombre de tours (1577-1585) et non pas, comme elle pense réagir au départ, en cherchant à compenser (1571) de peur qu'il pleure (1576).

Il est remarquable de noter comme, à la mesure de ce que suppose cette « boucle autopoïétique » décrite par Varela (1989), leur relation réciproque est similaire à « ce mouvement (...) ni linéaire, ni à sens unique, mais bouclant », en double sens, dans un va et vient quasi permanent.

Tout ce processus permettra à Morgane de découvrir qu'elle n'avait pas assez confiance en son enfant et en sa capacité de se donner des limites, puisqu'elle le considère finalement "à la hauteur" (1602) dans la mesure où il sait s'arrêter après quatre tours. Dans cette réflexion rétroactive, Morgane apprend à la fois sur elle et sur lui (« à la hauteur »). A son sujet, elle constate que même si écouter vrai n'est pas tout accepter, il lui faut savoir revenir sur ses principes à elle. C'est sans nul doute un apport de la réflexivité.

On voit bien dans le cas de Morgane particulièrement, mais aussi chez les autres parents, ce qui semble de l'ordre d'une démarche critique, comment ce processus de réflexivité entre en œuvre de manière systématique. On serait tenté de dire que cette démarche n'a rien à envier à la celle du professionnel décrit par Schön, puisque, comme lui, elle tente de comprendre des situations « problèmes » vécues (le manège, la confiture en entrée...) avec entre autres visées de ce processus une forme de théorisation de ce type de situation, une remise en cause de ce qui pourrait être un préjugé de sens commun (Paquay & Sirota, 2001, p. 5). Il y a une forme de recherche, d'enquête systématique conduite par un regard sur les pratiques éclairé et par les conversations avec les proches et en référence aux concepts d'experts comme Tsuda ou Bettelheim, sans pour autant tomber dans le piège d'une abstraction ou d'une généralisation.

Cependant, si on peut voir dans cette recherche du parent, un lien avec l'expert (comme relevé précédemment), à la différence du professionnel cité par Perrenoud, Morgane ne cherche pas à appliquer une méthode, même si au départ elle est tombée dans le piège du préjugé, c'est par une critique et une recherche d'amélioration de la situation qu'elle tire une théorie sur l'action. Il n'y a pas là de « logique applicationniste », comme le préconise Schön concernant le praticien réflexif. Elle reste dans le singulier.

Dans ces moments privilégiés et de crise, on peut retenir que les parents avancent vers une réponse « ajustée » dans la mesure où, non seulement leur démarche est réflexive mais elle passe par la prise en charge du singulier.

A travers ces témoignages, il apparaît une équivalence entre leur posture de parents réflexifs et celle de « d'expert profane » (équivalence cependant non-généralisable).

III/1.5. Une démarche plus qu'une méthode

En poursuivant cette étude de la posture de praticien réflexif de ces parents, ce que les exemples précédents nous ont permis de mettre à jour c'est en quoi, comme l'indiquait Schön, ils ne se contentent pas de solutions toutes faites à appliquer mais produisent et développent, par l'action et la réflexion sur l'action, ce que l'on pourrait qualifier de savoirs expérientiels d'éducateurs. Leurs démarches prennent pour point d'appui leurs expériences, lesquelles se forment avec et par les interactions avec l'enfant, l'environnement, comme on la vu.

Parler son action, l'anticipation de cette action, la régulation pendant l'action, l'analyse après coup, et réussir à formuler tout ce processus lors des entretiens c'est encore faire montre de l'aspect réflexif de leur posture. Il semble qu'ils ne peuvent mettre des mots sur leur expérience que parce qu'ils l'ont déjà analysée, qu'ils ont une réflexion sur elle, qu'ils sont allés parfois jusqu'à interroger le moins visible, le moins tangible, non seulement l'intuition mais la part inconsciente de leurs pratiques, les ressorts des pressions familiales, groupales, sociales, et les limites d'une prise de conscience qui seraient autant d'obstacles à leur pensée réflexive.

III/1.5.1. Développement de l'esprit critique

Les parents étudiés ont de ces professionnels dits praticiens réflexifs la même capacité (comme le synthétisent L. Paquay et R. Sirota après leur lecture de Schön, op. cit., 2001, p. 5) de réfléchir sur leurs pratiques, de les objectiver, les partager, les améliorer et innover pour améliorer leur démarche.

« Schön a montré que la pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle ; elle est le lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et un lieu de développement de compétences professionnelles. Ses travaux mettent radicalement en cause la logique applicationniste : le professionnel n'est pas un applicateur de principes théoriques ni de schémas a priori, ni de règles méthodologiques... ; il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action. Les professionnels sont en fait considérés comme des « praticiens réflexifs », c'est-à-dire des praticiens capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité. »

En transposant ici ce qui est dit des présupposés d'une démarche de professionnel praticien réflexif et donc d'expert on a vu en quoi ces parents se forment peu à peu l'outillage pratique et conceptuel du praticien réflexif, de l'expert, bien que « profane » avec la dimension du sensible qui suppose une autre forme de métacognition.

Mais il ne suffit pas à un praticien d'être réflexif, c'est une démarche « méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets qui ne s'acquièrent que par un entraînement intensif et délibéré » (ibid., p. 6). Un cheminement au quotidien observable comme on l'a abordé dans ces foyers étudiés.

Ce que favorise, entre autres, ce retour réflexif sur sa pensée, c'est, explique Perrenoud, le développement de l'esprit analytique et critique. J'irais au-delà : cet esprit est favorisé non seulement dans la personne qui agit ainsi, en l'occurrence ici le parent, mais que ça joue en faveur de l'enfant qui s'autodétermine plus facilement, selon nos observations. L'enfant ainsi élevé développe cette forme d'esprit critique que l'on retrouve chez les adolescents que j'ai rencontrés. C'est ce qui semble être l'héritage le plus valorisé et apparent chez les filles de Régis.

III/1.5.2. Se forger des “métacompétences”

Au vu de leurs témoignages et des observations informelles, force est de constater que la plupart cherchent à prendre un point de vue quelque peu distancié par rapport à « l'événement » du quotidien. Leurs discussions, lectures, écritures les y aident. Mais c'est semble-t-il une posture, dans la mesure de leurs possibilités, de ne pas prendre au premier degré ce qui advient. Ils semblent chercher à prendre en compte l'événement dans sa globalité et s'ils cherchent à prendre de la distance c'est pour mieux comprendre ce qui se joue. Il serait inutile d'énumérer tous les moments qui sont ainsi pris en compte et jalonnent mon journal de recherche qui recueille tous ces moments d'échanges informels où se vivent d'autres situations à réguler. Juste pour citer un exemple qui ne peut que faire écho à nombre de parents, tant il est banal : l'enfant qui (fait pipi) au lit. La mère en parle durant le petit-déjeuner au dojo à Régis. Il s'enquiert sur ses commentaires éventuels. Non elle n'avait fait aucune réflexion sauf à dire que le lit étant mouillé il serait plus confortable qu'il dorme dans le sien. Elle s'interroge à haute voix. A-t-il été fiévreux, a-t-il vécu des moments difficiles récemment, voire il y a un mois. Elle remonte ainsi dans leur quotidien. Se demande s'il s'agit de leurs chamailleries entre parents la veille. Bref tout est ainsi recontextualisé, la prise en

compte de l'environnement semblant comme toujours primordiale. Sur d'autres situations, si l'enfant trouve difficilement le calme, par exemple, on a vu comme seront proposées des plages de loisirs plus reposant, des sorties, avec une lecture corporelle des tensions, des énergies qui ont besoin de se réguler. On pourrait à ce titre comparer leur vécu à celui que le psychosomatologue J. Humpich relève concernant la praxis du sensible et ses atouts réflexifs opérés par la pratique de la psychosomatopédagogie (Athènes, 2011, p. 129).

Quand on écoute et observe ces parents, il s'agit bien de « développer une posture réflexive et des “métacompétences”, c'est-à-dire des capacités d'apprentissage, d'auto-observation, d'autodiagnostic (...), une formation à l'autorégulation et au changement, non par adaptation forcée aux injonctions venues de l'autorité formelle (...) mais sous l'impulsion des professionnels eux-mêmes » (Perrenoud 2001a), et j'ajouterais de la pratique et des interactions partagées avec l'enfant.

III/1.5.3. Légitimité du parent praticien chercheur ?

On pourrait dénier à ces parents ce statut d'experts profanes, a fortiori de praticiens réflexifs. Dans la mesure où ils sont parents et qu'ils vivent des enjeux affectifs susceptibles de les dépasser. On conçoit que des professionnels se forment et que des observations permettent parfois de modifier les comportements mais les parents n'ont pas de légitimité sur ce terrain et ne peuvent se prévaloir de cette même recherche, sous prétexte des sentiments et des projections, identifications existants. Ce serait occulter ce phénomène courant chez les enseignants mais qui n'est, lui, jamais parlé, dans la mesure où ils ne se réunissent pas, comme le font les psychanalystes, pour des séances de régulation et d'analyses de pratiques mais poursuivent tant bien que mal leur travail en obéissant aux injonctions contradictoires de leur institution. Si cela revenait souvent dans les échanges avec les personnels des crèches rencontrés lors de notre travail de recherche action mené avec M. Fouquet et le M. Lobrot, c'était aussi le cas des personnes rencontrées lors de ma recherche exploratoire en crèche et mes trois semaines d'observation, d'immersion devrais-je dire parmi eux.

On ne peut plus faire abstraction désormais, après les travaux de recherche sur le travail qui ont à ce titre souvent rappelé tout ce qu'on y investissait, sur la présence manifeste mais la plupart du temps occulté du désir et des projections inhérents à toute action, a fortiori sur un lieu de travail, d'autant plus quand il s'agit d'enfants dont on se charge sans avoir interrogé au préalable les raisons pour lesquelles on s'investit sur une telle profession.

Si l'on reprend Meirieu⁴⁹⁶, on peut faire des liens entre ce qui se joue pour un formateur, un enseignant et un parent, c'est encore et toujours un investissement pour une large part inconsciente qui vient agir nos relations, ce dont tous les parents sont ici conscients, vu la large part qu'ils attribuent à l'inconscient, mais aussi à ce phénomène de perception lié au « *kei* » à travers lequel ils se sentent agis et trouvent là la part de spontané que leur démarche invite et promeut.

Ne peut-on faire l'hypothèse qu'ils auront paradoxalement peut-être plus d'objectivité dans la mesure où ils connaissent leur implication au niveau affectif, et savent à quel point cela joue sur

⁴⁹⁶ Dans son petit ouvrage à propos des apports de Fernand Oury et de ses méthodes en pédagogie institutionnelle, P. Meirieu plaisante quant à ce que l'on attendrait d'un instituteur lambda : « Voilà notre bon maître invité à contrôler 25 relations duelles simultanées dans lesquelles il est fortement impliqué (multiplier par 25 la relation (transfert) ne change pas sa structure binaire). On lui demande en outre de contrôler ses propres “contre-transferts”, autrement dit d'être conscient de son inconscient. Et, bien sûr, en fin d'année, il veillera à la liquidation de ces transferts. » (Meirieu, 2001, p. 29).

leurs attentes potentielles, et leurs comportements, qu'une personne qui se croit objective, formée et capable de mettre un mur entre elle et les autres. Mais on touche là aussi ce qui ressort de cette recherche, en quoi être intérieure permet aussi paradoxalement de moins se leurrer sur la part de « vrai » (*comme on l'a abordé en partie 1*).

III/1.5.4. Cheminer sur un autre paradigme

Concernant les professionnels, Perrenoud observe ce qui pourrait se lire chez les parents interviewés, à savoir que cette compétence ne cesse de se construire « parce que chaque praticien possède une capacité d'autorégulation et d'apprentissage à partir de l'expérience ». Ce qu'il estime nécessaire aux professionnels⁴⁹⁷ semble proche de ce qui se révèle chez ces parents, qui, par l'auto-analyse et l'expérience s'autoconstruisent dans leur « métier de parents. »

Mais là où les professionnels vont mettre l'accent sur les savoirs savants, et se méfier de ce qui ressort de l'intuition ou de l'émotion, les parents en "formation" ici (auprès de leurs partenaires et de leur enfant "maître") ont pour recherche même cette capacité de comprendre l'autre à travers sa sensibilité.

Aussi la comparaison s'arrêtera à cette forme réflexive de l'action puisqu'elle reste, on le comprend bien, pour trop divergente d'un point de vue de professionnel formé en institution avec une sollicitation du mental privilégié dans ce qui reste malgré tout de l'ordre de la consigne. La grille de lecture du praticien réflexif, est-il prescrit ici, est avant tout cognitive (« une activité mentale de haut niveau » comme le déclare Perrenoud⁴⁹⁸), quand celle du « parent réflexif » est du registre de l'intuitif et de l'affectif.

Ce sont là encore des mondes, et au final un autre paradigme qui séparent ces idées des pratiques qui font appel aux dimensions du sensible, de l'écoute du corps, avec certes pour point commun une même recherche de réflexivité mais pour faire Un, dans une certaine congruence, et acceptation de la subjectivité inhérente à leurs rôles, dans une écoute intuitive dont le « dialogue dans le silence » est plus que porté aux nues.

Les phases de doutes, de ruptures, de manque de repères et d'appropriations après réflexivité, apprentissage – passant, comme on l'a vu, dans cet outillage du « praticien réflexif », par des erreurs, des lectures, des discussions – ne sont pas vécues de manière linéaire, mais plutôt dans un processus circulaire, les pratiques éducatives étant à chaque fois réinterrogées et le temps passant traduites de manière différente, réinterprétées, à l'aune aussi bien des nouveaux apprentissages (à travers leurs observations de leur enfant, ses retours à lui) que de leur renouvellement, de leur relecture des conseils et de la "méthode" Tsuda qui n'en est pas une...

⁴⁹⁷ « Il faut (...) que la formation développe les capacités d'auto-socio-construction du sujet. Cela ne se borne pas à devenir consommateur assidu de formation continue. C'est un rapport à sa pratique, à soi, fait d'auto-observation, d'auto-analyse, de mise en question, d'expérimentation. C'est aussi une autre attitude, d'autres savoir-faire, un rapport réflexif à ce qu'on fait. » (Perrenoud, 2001a)

⁴⁹⁸ « (...) ce paradigme a (...) permis de rompre avec le rêve d'une pédagogie scientifique, qui se bornerait à appliquer les savoirs construits par la recherche. Il n'a pas pour autant renvoyé l'action dans le registre de l'ineffable, du pragmatisme intégral ou de l'intuition pure : la réflexion dans l'action et sur l'action est une activité mentale de haut niveau, partiellement consciente et qui utilise certains savoirs déclaratifs ou procéduraux, non pour les appliquer à la lettre, mais comme "grilles de lecture" des situations éducatives complexes ou principes d'orientation de l'action ». ((ibid.)

C'est aussi que ces familles se considèrent comme formant un microsystème dans la mesure où, on l'a vu, ils adoptent une posture supposant un réajustement permanent, la croissance des enfants, la transformation de leurs besoins exigeant des réadaptations régulières, qui sont plus ou moins ajustées, anticipées, etc.

La notion d'incertitude est prégnante, elle prévaut et induit aussi d'autres schémas d'action. Et si le parent, dans cette démarche réflexive, développe bien, comme on l'a vu, ce que Perrenoud qualifie de métacompetences (2001a) – capacités d'apprentissage, d'auto-observation, d'autodiagnostic –, ils semblent vivre au jour le jour un processus d'autorégulation qui les accompagne dans le changement permanent auquel ils font tous allusion (l'enfant n'est jamais le même, le *kei* non plus) et ce sans injonctions ou autorité formelle comme le serait toute formation pour les spécialistes de l'éducation, mais par une intégration interne de la question. C'est une de leurs différences fondamentales d'avec les « experts » qui reçoivent une formation.

Ce que la philosophie orientale invite à comprendre, ce que nous avons retenu de la pensée d'Héraclite, et cette métaphore de la rivière que l'on ne traverse jamais à l'identique, le présent comme renouvellement à chaque instant, la vie comme changement permanent, les livres de Tsuda le stipulent surtout concernant l'enfant en développement. Et les parents ici le constatent et travaillent avec cet élément central qu'ils oublient parfois mais que l'enfant n'a de cesse de rappeler.

Les parents engagés dans cet accompagnement de l'enfant qui est tout autant une recherche au quotidien se retrouvent dans la position de chercheur similaire à celle que René Barbier incitait à comprendre, cette « recherche-action transpersonnelle » qui semble, « avant tout, une expérience intérieure et personnelle, même si elle est menée en groupe. Elle est, de ce fait, aléatoire, indéterminée, incertaine, inachevée, sans méthode, improvisée », commentait-il.

Les attitudes de l'enfant interrogent, ouvrent parfois sur des prises de conscience ; on a vu comment elles sont dépliées étudiées redéployées, dans une certaine coconstruction, avec la validation indirecte de l'enfant.

On va poursuivre en interrogeant la place de l'enfant dans cet apprentissage du parent.

Chap. III/2. Des parents en apprentissages transformateurs : une formation par l'interaction avec « l'enfant éducateur »

Il est temps d'aborder plus précisément en quoi plusieurs éléments étudiés chez ces parents, à travers leurs témoignages et/ou des observations, concourent à associer le processus de formation qu'ils vivent à ce que définit Mezirow, même si le contexte est différent, comme apprentissage transformateur. A savoir, des processus à travers lesquels une personne (ou un groupe) va traverser diverses phases, à savoir non seulement se remettre en question mais revoir, réinterroger ses références, ses cadres, et les réinterpréter en reconstruisant, voire en créant de nouvelles références qui guident ses expériences à venir de manière plus réflexive, ouverte, autonome, émancipée des contraintes...

Quels que soient les développements ultérieurs apportés à ces travaux de Mezirow, les phases qu'il a déterminées, au vu non seulement de ses recherches mais de celles menées dans son sillage semblent toujours pertinentes pour donner lieu à cette grille d'observation proposée ici. D'autant que, comme le rappellent E. W. Taylor et M. J. Snyder dans leur panorama sur la situation de recherche dans ce domaine (*in* Alhadeff, 2011, p. 315-319), ce qu'ont mis en avant les études qui se sont développées après Mezirow, c'est l'importance du savoir non cognitif, non rationnel (intuition, perception...) dans le processus des apprentissages transformateurs. Ce que cette recherche ici suppose également, s'inscrivant en cela dans cette nouvelle génération de travaux. Taylor et Snyder pointent également le rôle non négligeable, dans ces apprentissages, des relations, l'importance des impacts relationnels dans le processus transformateur, ce que l'on relèvera central ici, dans cette interaction permanente parent-enfant sur laquelle nous reviendrons. Mon usage de la théorie de Mezirow s'arrête là : je n'ai pas l'ambition de la développer, mais de la mettre en perspective avec ce que j'ai pu observer dans les relations parents-enfants ce qui permet tout de même de la revisiter. Aussi est-il à craindre que les critiques de Taylor et Snyder sur l'usage insuffisamment critique (justement) de cette théorie puissent en partie s'appliquer à ma recherche qui ne vise pas ici à renouveler la théorie de Mezirow mais bien à m'appuyer sur ses grands axes pour lire le cheminement des parents et des enfants observés ici. De fait ils pourraient juger dans ma démarche une approche trop pragmatique et expérientielle de la théorie des apprentissages transformateurs, que je mets au service d'une théorie multidimensionnelle – comme à sa façon Jean Humpich⁴⁹⁹ (*in* Alhadeff, 2011, p. 125-130) prônant la médiation corporelle issue du paradigme du sensible utilisé par Danis Bois et faisant des liens avec le processus transformateur pour éclaircir ce qui se joue dans la dimension sensible et affective lors d'une crise. Cette démarche fait ainsi l'impasse sur ces tensions inhérentes à la théorie, comme l'expriment Taylor et Snyder, en incluant des perspectives théoriques autres pour compléter celles de Mezirow. D'autant qu'il s'avère, comme Taylor et Snyder le remarquent, que les conceptions de Mezirow concernant ces domaines du sensible, de l'affectif, de l'implicite, du spirituel (tous abordés ici), auraient besoin d'être mieux définis. Notons cependant que ces domaines n'étaient pas étrangers aux propos de Mezirow, ni aux recherches afférant aux

⁴⁹⁹ Lors du même colloque sur la question, justement : *Transformative Learning in Time of Crisis : Individual and Collective Challenges* – qui eut lieu à Athènes en 2011 (Alhadeff *et al.*, 2011).

apprentissages transformateurs, puisque son ouvrage mettait en valeur (entre autres) les travaux de Ross Keane à propos de la conversion spirituelle d'un groupe de personnes⁵⁰⁰.

Ces précautions prises, je tenterai autant que faire se peut de délimiter les paramètres rencontrés et de préciser les plans qui sont sollicités dans ces processus de transformation, autour du corps, du subconscient, de l'intuition, du sentiment, du plaisir, de l'émotion....

Nous allons voir comment à tout instant le fait d'être en relation avec l'enfant modifie la personne ; elle traverse, et la grille de lecture des « apprentissages transformateurs » (Mezirow) peut aider à le mettre en lumière, et vit des moments qui jouent presque comme autant d'épiphanies (Denzin) et la révèlent tout autant si ce n'est plus qu'ils lui permettent de lui révéler l'enfant. D'autant qu'on ne peut oublier qu'à la base, dans les interactions parents-enfants « les attitudes des parents dépendent aussi des réactions de leurs enfants » (Gayet p. 94).

III/2.1. Eléments de contexte de l'apprentissage transformateur : une parentalité à créer de manière alternative après la « crise » de la naissance

Il y a, comme on vient de l'aborder dans le volet précédent, un processus favorisé et/ou à la croisée d'autres postures, celles de praticiens réflexifs et aussi de chercheurs, d'experts profanes postulant l'éducation réciproque (ou mutuelle).

En plus de cet élément, deux autres semblent constitutifs d'emblée de l'apprentissage transformateur dans le contexte de cette recherche : le phénomène de recherche et de réflexivité qui vient d'être abordé n'est pas isolé, il va être relié ici au phénomène de parentalité, et au choix d'une démarche alternative supposant l'application de nouvelles références.

Ces deux derniers éléments seront abordés ici dans un premier temps, dans la mesure où ils se posent finalement comme préalables à ce qui va concrètement, aussi bien dans les « petits riens » du quotidien, dans les pratiques domestiques que dans les moments de rupture ou de passages, se vivre comme étapes quasi initiatiques, à travers la relation à l'enfant, et apparaître tels des processus mêmes de transformation.

Nous rencontrerons donc transversalement dans un second temps, en abordant directement ce que leurs témoignages formulent quant à leurs apprentissages, ce qui se joue non seulement du fait même de la parentalité, abordée ici en introduction pour déjà en situer la notion, mais aussi du fait de leur choix d'éducation, de leur démarche alternative pour vivre ce parentage autrement. Il

⁵⁰⁰ « La transformation de perspective implique souvent de profonds changements dans la personnalité, changements d'ordre cognitif, émotionnel, somatique et inconscient. Ross Keane (1985) a fait une analyse phénoménologique pénétrante de sa propre transformation et de celles de cinq autres hommes engagés dans un style de vie religieux. Ses conclusions confirment et affinent le modèle de transformation de perspective qui s'est dégagé des autres études. Elles sont suffisamment importantes pour justifier un compte rendu détaillé. » (Mezirow, op. cit., p. 193-194). R. Keane a produit un doctorat à ce sujet : Keane R. (1985), *The experience of doubt and associated learning in religious men*, Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.

s'agira donc tout aussi bien de travailler sur leurs représentations, puisqu'on peut dire que les travaux de Moscovici font écho à ces recherches.

III/2.1.1. Le phénomène de parentalité intégré à l'apprentissage transformateur

Premier phénomène qui peut être assimilé à l'apprentissage transformateur, celui-là même de la parentalité, dans la mesure où il est potentiel de changement. En effet, tout phénomène de rupture, comme l'explicite également Hélène Bézille, est potentiellement formateur : dans des moments de transition (comme l'adolescence) ou de choix de vie, ou encore lors d'imprévus

« les apprentissages informels participent à une dynamique dans laquelle la rencontre de ce qui est étranger et familier peut donner lieu à de nouvelles configurations de savoirs et d'être. Ils peuvent avoir un rôle de premier plan dans ces situations où tout semble devoir être inventé, dans une exploration tâtonnante de l'ailleurs et du différent ». (Bézille, 2003, p. 163-164)

Sur ce question du devenir parent comme processus d'apprentissages transformateurs, j'ai fait le même constat que N. R. Klobucar⁵⁰¹, à savoir le peu de recherches sur la parentalité faisant référence à cette théorie de Mezirow. Dans ses travaux, qui s'intéressent plus particulièrement à ce processus concernant les changements qui vont survenir dans le couple, Klobucar notera elle aussi à quel point le devenir parent représente souvent une perte de repères qui amène à interroger les cadres de référence. Si la parentalité est ce moment de perte de repères, ce moment de rupture qui existe potentiellement chez toute personne devenant parent, il n'en reste pas moins qu'il n'en devient pas pour autant un apprentissage transformateur, ou, s'il l'est, il sera peut-être moins repérable que dans ces cas de familles où le processus de transformation est d'emblée en partie théorisé sur ce terrain (du fait même de sa référence à la philosophie pratique d'Itsuo Tsuda), et, on l'a vu plus haut, « réfléchi », condition pour que s'intègre le potentiel formateur de l'expérience.

Processus de maturation psychique en développement chez le parent dès la conception et tout au long du développement de l'enfant, pour la psychanalyse, la notion de parentalité suppose bien une maturation plus ou moins lente, par étapes, voire crises (telle la naissance) soit donc une formation, voire une transformation potentielle de ses schèmes puisque, pour paraphraser Beauvoir, on ne naît pas parent on le devient⁵⁰², cet état peut correspondre à un moment de vie où vont s'effectuer des changements analogues à ce qui s'opère dans ce que Mezirow conçoit comme apprentissage transformateurs.

Il y a bien en effet construction de la parentalité, comme pouvait aussi l'explicitier la recherche de C. Bouissou et G. Bergonnier-Dupuy à travers l'étude du quotidien de couples et de leurs pratiques de soins délivrés à leurs enfants, ainsi qu'à leurs tâches et responsabilités domestiques et familiales (Bouissou & Bergonnier-Dupuy, 2004). Ou encore, autre observateur des environnements familiaux, Enzo Catarsi qui rappelle à quel point la venue d'un enfant « implique (...) de restructurer la vie du couple et de tout l'environnement familial. Le couple doit "s'ouvrir au nouveau-né", les rôles sont redistribués » (Catarsi & Pourtois, 2011).

C'est, entre autres, dans la mesure où, à la différence de parcours parentaux plus « normés » les parents étudiés ne délèguent pas les dimensions de leur autorité parentale qu'elle semble se

⁵⁰¹ Nataša Rijavec Klobučar, in Alhadeff-Jones, M., & Kokkos, A., (Eds.). (2011). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University. « Transition to Parenthood : A Qualitative Study Using the Theory of Transformative Learning », pp. 268-271.

⁵⁰² Transition mise en lumière par exemple dans la recherche de M. Robin, qui considère les changements de vie des mères après une première naissance : Robin M. (2007), *La transition vers la parentalité chez les femmes*, Habilitation à diriger des recherches, Toulouse 2.

manifester de manière d'autant plus repérable, parce qu'en partie théorisée, sur ce terrain faisant référence, de près ou de loin, à la philosophie pratique d'Itsuo Tsuda.

La notion de parentalité (que l'on sait par ailleurs caractérisée par sa polysémie (Mellier & Gratton, 2015, p. 7-18) qui se dégage ici de la structure familiale des parents convoqués comme témoins de leurs pratiques rappelle celle donnée par Didier Houzel en 1999. Une définition partagée par les professionnels, et instituée en quelque sorte, puisqu'elle émergea de travaux réalisés à la demande du ministère⁵⁰³. Elle se conçoit, rappelait ainsi Marc Belhassem⁵⁰⁴, autour de trois axes : exercice, expérience, pratique. Par exercice, s'entend ce qui se réfère à son institution juridique, ce qui fait « lien » au niveau de la loi⁵⁰⁵ ; par expérience, il s'agit du vécu du devenir parent, ce rôle à découvrir, créer, dans la triade père-mère-enfant, aux niveaux conscients et inconscients ; et, enfin, l'axe de la pratique est vu comme l'« ensemble de tâches quotidiennes que les parents doivent accomplir auprès de leurs enfants », soins psychiques et physiques.

Ici ces trois dimensions se recourent, et pratiques et expériences se co-construisent, c'est-à-dire qu'il faut introduire à cette notion, quelque peu figée, une dynamique qui voit les rôles se redéfinir au fil du temps⁵⁰⁶. Ainsi, bien que j'aie tenté de scinder les pratiques proprement dites, dans le chapitre 1 consacré à leur quotidien et à leurs pratiques partagées, et celles ici tenant plus de l'expérience même de la parentalité, avec cette notion de création du rôle de parent et l'apprentissage transformateur qui en émerge, ces apprentissages ne se conçoivent qu'à travers les pratiques qui sont révélatrices de leurs fonctions, de leurs rôles (d'où l'impression de réitération qui pourra peut-être parfois en résulter).

III/2.1.2. Une « transformation » favorisée par une démarche alternative choisie

Il y a ici en effet matière à mettre en relief des parcours de "formation" et avec eux des apprentissages transformateurs d'autant plus repérables du fait de la direction préalable de ce mode d'éducation : sensible et mutuelle.

D'autant que le caractère alternatif de leurs démarches favorise ce processus selon Mezirow (op. cit., p. 210); « les situations marginales [*ayan*] tendance à rendre problématique ce qui était considéré évident peuvent conduire à l'apprentissage transformateur » et ce d'autant plus si la situation marginale est choisie.

Toujours si l'on prend ici comme grille de lecture Mezirow (ibid., p. 208), les parents étudiés traversent d'autant mieux ce processus d'apprentissage transformateur qu'ils appartiennent à une

⁵⁰³ « Cette définition, pluridirectionnelle, "topique", pourrait-on dire, résultait d'un groupe de travail (1993-1998) commandé par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité et dont les résultats seront exposés à la Conférence de la famille de 1998 (celle-ci donnera lieu au déploiement d'une politique de "soutien de la parentalité" » (Mellier & Gratton, ibid.)

⁵⁰⁴ Marc Belhassem, 27/4/2004, site web :

http://www.serpsy.org/colloques_congres/compte-rendu/fonction_parentale/belhassem.html

⁵⁰⁵ La loi fait autorité, pour ce qui concerne justement les notions de droits, de devoirs des personnes exerçant l'autorité parentale (parents biologiques ou non), en référence aux liens d'appartenance, de filiation, d'alliances, mais aussi, sur le plan psychique, l'interdit de l'inceste.

⁵⁰⁶ « Le processus qui conduit chaque parent à se définir comme parent est fonction du cadre juridique ou social qui lui est figé, certes, mais aussi de mouvements plus personnels. Cette tension entraîne la perpétuelle recomposition des places que ce terme tente de saisir, au niveau a' la fois des parents eux-mêmes (...) » (Mellier & Gratton, 2015, p. 7-18)

culture développant cette capacité⁵⁰⁷, dont celle, par une pensée abstraite, de prendre des distances avec leurs idées.

D'autant que dans leur appartenance à cette communauté de pratique que constitue l'Ecole I. Tsuda, on peut lire un facteur que Mezirow estime constituer une forte motivation, à savoir « l'identification à une cause qui nous dépasse » (ibid., p. 210), ce qui peut constituer la plus puissante des motivations à apprendre, leur (relative) adhésion à ce groupe (et à sa philosophie pratique) pouvant se confondre pour certains avec l'appartenance à ce que Mezirow désigne comme nouveau mouvement social contestant « la croyance selon laquelle l'instruction devrait servir à atteindre les objectifs sociaux précis » avec pour but de « transformer l'individu, seul moyen selon eux d'être sûr d'aboutir à la transformation de la culture et à une société meilleure ».

En transférant sur le terrain étudié ici, on pourrait dire que c'est bien parce que ces parents posent comme postulat que l'enfant est central et l'écoute sensible, plan sur lequel s'établit la relation, en référence aux valeurs partagées de l'Ecole Tsuda, et « causes qui les dépassent » en quelque sorte qu'ils sont a priori ouverts à un processus de transformation.

Leurs nouvelles références s'inscrivent de manière cognitive (par des lectures principalement) et par le corps, le sensible (à travers leurs pratiques et l'enfant). Rappelons ici, comme on l'a vu, que le parent dispose des livres d'Itsuo Tsuda et des recueils des lettres de parents qu'il y a fait paraître, des conférences de Régis Soavi, de conversations privées. Et pour ce qui concerne les repères pratiques : les langages des corps, les pratiques corporelles (*aïkido* et *katsugen undo*), voire les films.

Les phénomènes de décentration, distanciation critique, et autres éléments contingents aux processus transformateurs mis à jour par Mezirow, déjà observés pour certains à travers leurs postures réflexives, seront encore repérables ici dans le matériau étudié avec les notions de crise (ruptures), constituée par la naissance de l'enfant, de formation à un « métier », celui de parent, avec ce que cela comporte d'usages s'y référant.

III/2.1.3. La naissance comme une rupture, avec ses doutes transformateurs

Cette rupture qui existe pour tout nouveau parent⁵⁰⁸ est, dans le cas qui nous intéresse, décuplée du fait qu'il y a chez eux le choix d'un mode d'éducation particulier, donc une rupture avec les normes sociales établies.

Une rupture comme une crise, laquelle représente une opportunité potentielle de transformation dans la mesure où l'on revisite les perspectives à partir desquels on interprète notre expérience. Cette notion de « crise » porteuse de sens, portée par J. Mezirow, traverse le champ de la formation, et se retrouve chez R. Barbier ou chez H. Bézille.

Le contexte ici, à travers le terrain étudié, comprend des crises sur au moins deux niveaux. Au niveau social : notre société en crise conduit des individus et des groupes d'individus à revoir leurs manières d'entrer dans la parentalité et à forger leurs espoirs d'une nouvelle société à travers leurs enfants. Parmi eux certains membres de l'Ecole Itsuo Tsuda. Au niveau individuel : la crise c'est

⁵⁰⁷ Toutes les cultures ne développant pas au même degré, fait remarquer Mezirow « la conscience de soi nécessaire à la décentration, décontextualisation, et au développement de l'identité, opérations nécessaires pour comprendre ou prendre la perspective d'un autre », (ibid., p. 208).

⁵⁰⁸ Bettelheim notait à ce propos : « Physiologiquement parlant, les parents conçoivent l'enfant, mais c'est le fait de la naissance qui oblige le couple à vraiment devenir des parents. C'est donc l'enfant qui crée les problèmes parentaux, auxquels s'ajoutent ceux qu'il apporte lui-même. » (Bettelheim, 1976, p. 293)).

aussi la naissance d'un bébé, et la naissance d'un monde avec lui⁵⁰⁹. Avec qui plus est, significativement, d'un point de vue physiologique pour la mère, même si cela est peu abordé et seulement de manière informelle, le processus de transformation qui joue aussi bien au niveau des hormones, que du squelette, etc. ; du passage de un, d'une unité corporelle, à l'état de deux, trois avec le père, dans une enveloppe corporelle qui ne sera plus celle passée. Donc ruptures temporelle, spatiale, environnementale, biologique, physiologique...

III/2.1.3.1. Pertes de repères spatiotemporels et apprentissage d'un Nouveau Monde

Au sein de cette crise essentielle se vivent les manques de repères. Un manque lié pour une bonne part à ce choix hors norme, il n'y a pas eu dans leur passé de construction de savoirs dans ce sens.

L'enfant est en effet assez absent de l'environnement social et familial puisque la plupart sont confiés en journée aux institutions, soit en crèche, soit à l'école ou dans des « activités » : il a pour ainsi dire disparu de l'espace collectif (excepté à la fin de l'école dans les squares).

Leur choix d'éducation ne leur donne pas de référence directe, en tout cas vécue par eux dans leur enfance (excepté pour Morgane), auprès d'éducateurs alternatifs ou de personnes de leurs familles, ou de proches, ayant eu une démarche similaire. Ce n'est que tard, à l'âge adulte, et depuis peu qu'ils fréquentent, on l'a déjà évoqué, des foyers ayant fait un choix similaire mais leurs rapports sont récents et peu fréquents. Il s'agit bien finalement de se former au contact de l'inconnu, en l'occurrence de leur enfant...

Les notions de temps et d'espace sont primordiales ici. Avec la naissance du bébé, pour beaucoup, les espaces-temps sont modifiés, le territoire se vit désormais à trois. On l'a vu, les mères sont pour la plupart, les premiers mois, telle Gaëlle, 24h/24 dans l'attention à l'autre nouvellement né.

Le fait qu'ils soient restés à trois dans une petite chambre après la naissance de l'enfant et ce pendant un mois et demi, a été vécu par Gaëlle comme une « découverte », cela lui a fait apprécier « un autre rapport au temps » (G/154).

Pas un seul entretien qui ne fasse état de ce moment très particulier, où, qui plus est, on l'a déjà mentionné, pendant six mois ils suivent le rythme du nouveau-né. Un temps de repli spatial, puisqu'ils partagent une seule pièce à trois et de sorte de suspens temporel. Si l'on écoute les témoignages, et celui de Romain est éloquent à ce sujet, l'ensemble pipi-caca-tétée-repas-bain-dodo a été leur quotidien, un quotidien tourné donc essentiellement vers l'intérieur, 24h/24 pendant un an qui pour eux équivaut à dix ans, car « lorsqu'ils sont tout petits une journée ça dure dix jours pour nous » (Ro/574).

Pour chacun, l'existence est désormais bien plus fonction du biologique que du social et tous les repères changent. Cela « fait voir l'humain différemment », permet de réaliser à quel point ces fonctions sont essentielles, plus que le fait d'avoir un portable, commentera Romain (Ro/581-588) ; grâce à l'enfant – « c'est toujours parti de lui (...), c'est pas parce qu'on avait des idées » –, ils prennent conscience de choses relatives à l'alimentation et au besoin de nourriture « bio » par exemple (Ro1/618-623). Ils vivent soudain, bien que chacun y soit préparé, un changement radical, structurel. C'est désormais tout ce qui est lié aux fonctions naturelles de la vie, dormir, manger, éliminer, aux fonctions vitales, qui prime sur les valeurs culturelles (le portable, les familles, le travail...). On touche là un processus ontologique, avec, autre qu'un « dilemme perturbateur », une possible métamorphose à laquelle invité déjà, d'emblée, cette temporalité modifiée.

⁵⁰⁹ Ce que dans son premier entretien Romain exprime d'ailleurs très clairement (Ro/1073-1078).

Le saisissant apprentissage de cette échelle de temps non seulement transformée mais variable, de cette nouvelle notion de temporalités plurielles qui va bien au-delà de ce que Bergson a pu comprendre des relatives notion de temps et de durée, Romain va, tout comme les autres parents auxquels il fait référence, l'éprouver physiquement, ressentir une durée démultipliée au rythme du bébé et le conscientiser comme un rapport de cycles – si l'on vit au temps du bébé pour lequel une journée c'est « x » cycles, cela peut valoir, et être ressenti, aussi long qu'un mois (Ro1/1089-1114) :

« En un an moi j'ai l'impression d'avoir vécu dix ans (...) ; le temps de bébé (...) se dilate ; (...) je crois que les quatre premiers jours de sa naissance j'avais l'impression qu'il y avait des mois qui s'étaient passés, j'avais plus aucune notion du temps. Après, évidemment, au fur et à mesure qu'il grandit ça se retrouve, (...) mais les premiers mois sont assez incroyables, on peut pas s'imaginer : d'une certaine façon lorsqu'on dit “ pour avoir l'immortalité, faites des enfants”, bah c'est vrai parce que le temps change de nature et, pour peu qu'on vive le temps de l'enfant, eh bien on vit quatre mois (...) en dix ans, donc, d'une certaine façon c'est l'immortalité (...). Je blague mais c'est très étrange la notion du temps, c'est quelque chose (...) que j'ai découvert. Enfin, à ce point (...) que ça puisse être si différent – on le sait un petit peu que le temps passe plus vite lorsqu'on est avec quelqu'un que lorsqu'on s'ennuie etc. - mais (...) à ce point ! C'est ça le truc, c'est que entre une heure et quatre heures, bon, à la limite (...) mais entre une journée et un mois, avoir vraiment l'impression que ça fait un mois, dire : “ah oui, ça, ça s'est passé il y a... trois heures !” mais d'avoir l'impression que ça fait un mois(...). C'est pour ça qu'on peut comprendre (...) lorsqu'on [te] dit : “oui, en ce moment il a du mal à manger”, alors tu fais “ah bon, pourquoi il a pas faim, ça dure depuis longtemps ?” ; « bah, depuis hier...” Toi, tu dis : “Mais on s'en fout, ça fait depuis hier, il mangera mieux demain !” et en fait, non, parce qu'une journée en étant avec l'enfant, c'est plusieurs cycles – dormir, manger, têter, pipi, caca – (...) dans la même journée [et] on arrive à faire un mois en une journée, quoi, c'est assez incroyable ! »

En éprouvant cette nouvelle temporalité, en vivant cet apprentissage transformateur il conscientise des notions dont ne rougiraient pas certains travaux de recherche psychanalytiques, tels ceux de Ciccone (Ciccone & Mellier, 2007, p. 13), où cette différenciation des échelles de temps est aussi schématisé en proportions encore plus décalées : « 8 h chez un bébé de trois mois correspond à 44 jours pour un adulte de 30 ans », ce qui signifierait que 24 h de la vie d'un bébé correspondent à 132 jours de la vie d'un adulte, soit 11 mois, en l'occurrence autant de jours que d'années pour l'adulte...

Ces calculs comparatifs ne donnent pas à voir ce que signifie pour un adulte de vivre à ce rythme, c'est cependant cette réalité dont fait état Romain et ses interlocuteurs, proches et jeunes parents également (auxquels ils se référaient dans le passage cité) qui partagent ce vécu, que l'on pourrait qualifier de déphasage, mais le terme ne rend pas compte de la fusion de sensibilité qui se vit alors pour ressentir un vécu d'un mois en un jour...

La naissance est de fait l'ouverture à un nouveau monde, et la fin d'un autre. C'est ainsi que le conçoit Romain (Ro1/1073-1078) :

« Je savais pas que ça allait être comme ça, (...) à partir du moment où Colin naissait (...) qu'un monde s'achevait et qu'un autre monde commençait. On a dit 2012 c'était la fin du monde et moi je suis d'accord là-dessus. C'est la fin d'un monde pour moi, ça c'est évident (...). Y a un autre monde qui a continué, (...) mais... y en a un qui s'est arrêté. »

Chacun est porteur des mémoires corporelles de son enfance, des souvenirs inconscients, des représentations, des modèles, mais concernant le modèle auquel il décide de souscrire, il n'a aucune pratique connue en référence. Même Morgane, accueillie bébé dans des conditions similaires par ses parents disciples de Tsuda, doit, en quelque sorte, tout réapprendre. Ce fut en effet pour Morgane « monstrueusement difficile », « un choc », un « gouffre », sans repère, tout est à construire (Mo/25-40, 50-56).

Les termes sont très forts (Morgane a aussi pour tendance de nommer les choses de façon radicale). Ils parlent bien de cette première phase de « désorientation », voire « déséquilibre

intérieur »⁵¹⁰ que suppose ce moment de vie où ce qui va faire sens est nouveau, et est, justement, « à construire ». C'est par la seconde phase « de recherche de sens » que l'on met en œuvre ce qui permettra « l'exploration de nouvelles définitions du possible »⁵¹¹.

III/2.1.3.2. Créer sa place et modifier ses rapports aux autres (parents)

L'arrivée d'un enfant crée de nouveaux enjeux, découvrent-ils. Changer de repères c'est aussi changer les repères familiaux et leurs territoires. Et l'interaction entre le parent et l'enfant s'avère constituée de toutes les interactions avec l'environnement immédiat.

La notion de système, et des théories qui lui sont liées, comme celles véhiculées par l'Ecole de Palo Alto, et pour les thérapies familiales Jay Haley, montrent bien en quoi il y a d'autant plus possibilité de changement qu'une personne sort ou entre dans le système. Aussi bien la naissance est-elle le comble de ce type de mouvement, avec la redéfinition des places, non seulement dans le système conjugal, mais le familial, et autres groupes d'appartenance.

D'un point de vue pratique et symbolique il s'agit bien de trouver, créer sa nouvelle place. Ainsi en est-il par exemple pour Gaelle:

« Avec un bébé t'es plus sensible et donc y a plein de choses, dans les rapports avec les autres, qui échappent. (...) Moi, je me souviens, y a l'action de mes parents, quand elle est née : chacun cherche un peu ses nouveaux repères, de toutes façons ils se construisent mais, y a plein de choses qui sont quand même bouleversées, (...) au niveau symbolique, sûrement, chacun doit vivre le truc à sa façon avec ses cercles autour de lui qui font écho à des trucs où toi t'es même pas... » (G/856-861)

Après la phase d'adaptation des uns et des autres et avec les changements de places et de rôles dans la famille, les relations familiales se modifient, pour certains, de manière positive, ainsi pour Gaelle qui se dit plus ouverte avec son environnement familial après la phase des six mois sans visite (G/865) : « j'étais plus ouverte après, avec la famille et tout, comme j'te dis y a des repères qui changent, ça se structure petit à petit ». Et en même temps, quand l'enfant est plus grand on peut s'ouvrir de nouveaux aux autres, ça s'enrichit (G/866).

Gaelle met à jour dans cette notion de places qu'elle comprend devoir redéfinir cette « géographie familiale » à recartographier, une géographie soumise à des vagues, observe Denis Mellier, la naissance devenant source d'un « immense impact émotionnel » où « contrats, pactes et alliances (dans toute la parentèle) se trouvent mis à l'épreuve » (Mellier, 2015, p. 13).

Ces « repères qui changent » sont ici une série de dilemmes perturbateurs qui se mettent en branle de manière plus progressive, après la « crise » de la naissance. Ces changements de place familiale sont cependant vécus très différemment d'un foyer à l'autre, puisque cela s'origine socialement selon le terreau familial de chacun. Cela tient aussi aux distances géographiques qui séparent les uns des autres⁵¹². Pour Romain ce sera prendre ses distances avec une famille jugée trop envahissante. Pour Paolo et Serena, c'est un réajustement permanent, Serena cherchant peut-être encore l'accord – impossible – de ses parents concernant ses choix éducatifs.

Il y a aussi pour certains la conscience de ce que fut à l'époque où ils étaient enfants la place de leur parent : c'est aussi ça le changement de perspective, suite au changement de place, la

⁵¹⁰ Une des quatre phases d'apprentissage transformateur que comportait le modèle de transformation de perspective étudié par Ross Keane dans son analyse phénoménologique d'une expérience transcendante, cité par Jack Mezirow (op. cit., p. 194).

⁵¹¹ A travers cette 4e phase d'intégration (toujours en référence à la grille de lecture de Mezirow)

⁵¹² Parmi les parents cités, seule Morgane a sa famille voisine. Tous les autres ont leur parent en province ou à l'étranger. C'est aussi un facteur qui modifie les possibles regroupements et favorise la prise de distance.

possibilité et de se voir parent à travers le regard que l'on a sur sa propre enfance et de plonger sur ce que fut le vécu de ses propres parents, toujours en référence à celui qui se vit au jour le jour avec son enfant. Ainsi en est-il pour Morgane qui réalise ce que signifia pour ses parents assumer cette fonction.

On a vu à travers ces témoignages comme la naissance agit comme une crise, « enfantant », justement, ruptures et doutes « dilemmes transformateurs » (pour reprendre la terminologie de Mezirow). Il y a bien l'effet de rupture qui va permettre la création d'un nouvel état de formation. L'être naissant vient totalement déconstruire le monde existant, celui qu'avait formé le couple, et/ou l'individu, ainsi que les places des uns et des autres dans la famille, mais aussi au niveau spatial, dans l'habitat. Les organisations temporelles et économiques sont également bousculées. Il y a ainsi rupture dans les emplois du temps. Des rythmes modifiés, un statut économique nouveau (temps chômé pour les mères qui travaillaient, aménagement du temps de travail pour certains pères⁵¹³, etc.), les relations sociales également en changement. C'est « la fin d'un monde » et la création d'un nouveau « transformé » et transformant...

III/2.2 Des moments qui œuvrent pour la connaissance de soi dans un “devenir parent” permanent

Naître parent c'est aussi se reconnaître enfant, dans un mouvement circulaire et réflexif qui va ouvrir à des prises de conscience subtiles, pas toujours analysables, répétitives pour certaines, des phases qui sont comme autant de stades d'évolution. On retrouve ici la notion de « parenthood » telle que la psychanalyste américaine T. Benedek avait pu la définir dans les années 50 – et que ses contemporains comme P.-C. Racamier et successeurs, R. Clément, D. Houzel, contribueront à développer (Mellier & Gratton, 2015, p. 7-18) – plus que jamais éclairée par les témoignages des parents en devenir qui réalisent à quel point ils se découvrent eux-mêmes dans leur relation à l'autre, en l'occurrence ici leur enfant.

Ne vivent-ils pas ici, comme T. Benedek l'entendait, en effet, une étape du développement de la personnalité ? Un moment de développement assimilable à d'autres « passages ». Un moment de transition où se rejouent des scénarios à travers les différentes phases correspondant à celles de l'évolution de l'enfant qui réactualisent pour le parent, consciemment ou inconsciemment, ce qui se joua dans son enfance, en influençant un changement potentiel. On est bien encore dans ce que l'on qualifiait de moment de « crise » formatrice à différents niveaux.

Mais c'est aussi parallèlement construire une représentation de l'enfant, co-construire avec l'autre parent et l'enfant, ce qui ici va osciller entre représentation de l'enfant-maître, enfant-roi et enfant-centre, guide ou à guider...

⁵¹³ On l'a vu dans une première partie, pour ceux qui y ont fait allusion, Rolland sera au départ à temps partiel, idem pour Zac, Romain choisit un travail qui ne correspond pas à sa qualification mais est à deux pas de chez lui, Mila, Morgane, Laura cessent leur travail, Gaëlle reprendre à temps partiel, idem pour Serena mais à domicile...

III/2.2.1. Naître à son devenir parent : “métier” et “travail sur soi” dans une entreprise à trois

Il a été rappelé en quoi ici, vu le contexte, la notion d'apprentissage transformateur faisait pendant ici à celle de parentalité.

Cela réactualise des souvenirs enfouis ou refonde la famille sur d'autres bases.

Le lien que réalise Laura avec sa propre relation d'enfant avec sa mère, celui que fait son compagnon, Carlo, avec sa famille, mais aussi cette déclaration qui va le bouleverser, au point qu'il en pleure, sa déclaration de père, né père par son enfant, rappellent ce que formulait Belhassem en s'inspirant de Benedek :

« Comme dans les autres crises (adolescence, ménopause) qui ponctuent notre développement, de profonds et complexes changements biologiques et psychologiques s'opèrent et bouleversent l'équilibre de la femme (et de l'homme) ; (...) ce déséquilibre qui affecte la sphère relationnelle (...) et narcissique de l'individu, va entraîner de nécessaires remaniements dont l'issue va dépendre pour une large part des relations avec ses propres parents et des conflits infantiles résolus ou pas qui y sont associés et corrélativement à l'état du narcissisme du parent. » (Belhassem, 2004)

III/2.2.1.1 « Transes-mutations »... Le rôle du père à construire

Cette manière d'être « coparent » n'est pas encore totalement inscrite dans les mœurs et surtout n'a pas été le modèle parental quand ils étaient enfants. Là aussi c'est tout un travail de création à effectuer. Même si l'étude sous la direction de G. Bergonnier-Dupuy et M. Robin en atteste (2007), ce coparentage se diffuse largement. Hommes et femmes sont coparents, dans des rôles égaux, plus exactement sans hiérarchie mais bien dans une différenciation des rôles, et en cela, comme en faisait l'hypothèse G. Bergonnier-Dupuy *ibid*, p. 52), dans une notion coparentale où l'égalité pose la complémentarité et non l'indifférenciation (même si l'on a pu observer le père dans des tâches dites de maternage).

Ce n'est pas dans cette mise en place d'une nouvelle « alliance familiale » de type coopérative, si l'on reprend la terminologie usitée⁵¹⁴, après leur relation de couple qui semble vecteur de « découvertes » ou ébranlements transformateurs. Cela se pose comme un allant de soi, un « déjà là », comme si leur relation de couple avait déjà posé les préalables de leur entente parentale, ce que suggère un aparté de Morgane concernant le temps nécessaire pour se « former » avec son partenaire.

Mila parlera de coéducation, d'une « éducation familiale » au quotidien qui paraît la plupart du temps vécue de façon harmonieuse (ce qui n'empêche pas les conflits). Filippo insiste, lors du second entretien, sur la notion d'ensemble : « il y a de toutes façons un travail qui se fait ensemble [*avec*] ton compagnon dans les relations avec l'une, avec l'autre, et de toutes les deux. Donc c'est toujours un travail multiple ».

Comme abordé précédemment, dans tous leurs discours l'un comme l'autre fait toujours allusion à son partenaire, signifiant par là sa présence « coparentale » impliquée, écoutée, dans la concertation.

⁵¹⁴ Leur définition de « L'alliance coopérative : la famille est caractérisée par un échange relationnel harmonieux. Le climat affectif est globalement empathique. Aucun partenaire n'est exclu ou ne s'exclut, les rôles de chacun (partenaire actif ou tiers observateur) sont respectés et enfin les partenaires sont émotionnellement sur la même longueur d'onde ». Frascolo-Moutinot F., Suardi F., Lavanchy-Scaiola C. et Favez N., « Articulation entre alliance familiale, coparentage et conjugalité » (*in* Bergonnier-Dupuy & Robin, 2007, p. 105).

Aucune mère ne fait allusion directement à son statut de mère, comme s'il allait de soi. Leurs tâches, leurs pratiques (nutrition, bain, sevrage, etc.) sont questionnées, leur place en référence à leur mère, également, mais rarement leur statut, leur rôle. Comme si elles s'y identifiaient d'emblée.

En revanche la plupart des pères font allusion à leur difficultés, questionnements sur ce rôle qui semble, lui, bien plus à découvrir.

Etre père représente pour la plupart ce que déclare Romain, à savoir un réel « travail sur soi ».

Le papa c'est même « le personnage qui meurt à la fin », qui doit travailler et veiller à ce que tout se passe bien (Ro/642-645), un « personnage secondaire » (avec la mère) ajoutera-t-il (Ro/643). Avoir en plus un rapport avec son enfant, ça demande beaucoup (Ro/646), et « trouver un rôle de père c'est pas forcément évident », c'est se demander chaque jour « quel père [*on veut*] être » (Ro/647-652).

C'est au père de faire l'effort pour construire le rapport avec l'enfant – ce qui oblige la mère à lâcher aussi, de se donner les moyens d'avoir du temps (Ro/658-665) –, voire même pour réussir à changer, explique-t-il, pour ne pas perturber le bébé, qu'il lui semblait gêner par sa "grossièreté" (666-681).

C'est que ici, concernant les changements, le père n'est plus seulement comme le stigmatisaient les analyses psychanalytiques le père « régulateur » de la distance avec la mère, le père « rival » dans une situation oedipienne, le père « figure transférentielle initiale » (Muldworf, 1972) qui facilitera « l'accès à l'humanité » de l'enfant en lui permettant de se distancier de « son chaos pulsionnel » (Muldworf, 1972, p. 177). Même si cette fonction paternelle rappelée par B. Muldworf d'instance régulatrice de la circulation de l'affectivité et du désir dans le trio familial n'est pas à dénigrer (et le témoignage de Carlo concernant sa difficulté à prendre sa place de père pourrait s'y référer), il n'empêche que c'est, comme le remarque G. Bergonnier-Dupuy, faire peu de cas du rôle qu'il tient désormais, assumant les tâches initialement réservées au « maternage », baigns, nutrition, etc.⁵¹⁵, avec, dans nos témoignages, une présence plus que centrale dans cette écoute sensible. D'où ce positionnement singulier, très exigeant, dont fait état Romain, qui suppose savoir traverser les mondes (l'ancien et le nouveau auquel il a fait référence en quelque sorte) de manière la plus fluide possible.

C'est d'autant plus un travail, un « métier » (Muldworf, 1972), que le père fait face, pour le travail, pour les courses, au stress de l'extérieur, c'est du moins ainsi que cela semble perçu par les pères, qui parlent d'une sorte de sas de sécurité qu'ils tentent de mettre en place entre l'extérieur et le privé, à plus ou moins grande échelle selon les personnes et l'âge de l'enfant s'entend.

Pour pallier la difficulté de changer plusieurs fois de rythme dans la journée, sortir de celui de son activité professionnelle ou des courses pour être dans le rythme du bébé, et inversement (Ro/693-708), Romain fait allusion à un réel « passage », un peu comme on le préconiserait à un comédien, avant d'entrer dans son rôle, de l'investir, l'incorporer totalement, il passe à travers une sphère qui modifie posture, rythme, etc.

Filippo fait allusion à cette difficulté de répondre à une autre ambiance quand on vient chargé de son stress de travailleur.

Romain parle explicitement de cette présence à l'autre avec une modification de ses rythmes selon l'ambiance (chez soi ou travail). Car avant ses six mois, le bébé ne sort pas, l'extérieur n'existe pas pour lui aussi, explique-t-il, quand « papa sort c'est comme s'il disparaissait » et son *kei* avec,

⁵¹⁵ Selon une étude menée par Granié, Ricaud et Le Camus (1996), reprise par Bergonnier-Dupuy, il y a « égale répartition entre les deux parents dans la quasi-totalité des activités de soins et d'éducation première données aux enfants de donner le biberon, 67 % des hommes interrogés, à se lever la nuit, 55 % ». (Bergonnier-Dupuy & Robin (ss la dir.), 2007, p. 59).

d'autant que la « seule façon de pouvoir travailler c'est de "diluer ce lien" avec le bébé sinon on garde son rythme qui est incompatible avec le travail » (Ro/734-747).

Un savoir-faire acrobatique si on l'en croit, qui n'est pas sans heurts — il compare en effet ce passage à « prendre des baffes » (déjà cité, Ro/713-718) Difficile ici de résister à la tentation concernant ce qui se traverse dans toute naissance : la métamorphose suscite des petites morts et en cela ne se fait jamais sans douleur, ou du moins sans efforts, obstacles à surmonter, à traverser, comme le narrent si bien les contes... L'apprentissage transformateur est loin d'être un simple « démoulage »...

Pour Rolland, c'est grâce à l'attitude de son enfant qu'il découvre pouvoir être père sans pour autant incarner la figure autoritaire qu'il n'aurait pu être, raison pour laquelle initialement il ne se projetait pas dans ce rôle (Rolland/513). Selon lui, le besoin de son enfant est d'être accompagnée dans ce qu'elle sait lui convenir, lui n'ayant rien à lui imposer a priori. Ils ont découvert en effet, exprime-t-il au départ, « qu'on peut élever des enfants sans que ce soit la guerre » (R/512). On mesure à cette représentation le parcours “transformateur” effectué...

Rolland doute encore de sa « capacité à assumer certaines positions de la paternité » (514), comme l'autorité, la fermeté, savoir ce qu'on veut, l'idée du patriarcat en somme, même si c'est un peu exagéré (521), dans un « rapport dominant-dominé » (527), une image qu'il a du père alors que son propre père n'incarne pas ce modèle, n'est pas autoritaire (526), remarque-t-il. Ne se considérant pas dominant, il lui semblait impossible d'être père jusqu'à ce qu'il découvre un autre rapport (530) : il peut lui apporter des choses (534) mais elle n'a pas besoin de lui comme il le croyait, elle se débrouille seule. Il a plaisir à la voir évoluer, elle a plaisir à ce qu'il soit là, mais pas forcément pour intervenir (534-541) ; « elle sait ce dont elle a besoin » (545). Lui n'a pas été éduqué comme elle, mais il y a ce qu'il veut faire passer de son éducation, qui lui a plu, même s'il est différent de son père et elle de lui (550). Avec ce témoignage, on est « au cœur de la dynamique transformatrice de l'expérience et des représentations », dans ces « dilemmes » ayant pour source « le fait que la personne peut avoir des représentations contradictoires d'un même objet » (Bézille & Courtois, 2006, p. 130-132)

Ces témoignages mettent en valeur la part de création coexistante aux interactions et ce minutieux apprentissage par la rencontre avec le nouveau-né d'une condition humaine inédite pour eux. On retrouve dans ces modifications des représentations et des usages la part d'autoformation de la crise dans ce double mouvement de vulnérabilité et potentialité porteur de transformation (Houde in Bézille, 2003, p. 165).

III/2.2.2. Connaissance de soi par l'enfant comme un miroir : travail réflexif de maïeutique

Comme l'ont observé les psychanalystes – et en premier lieu Thérèse Benedek à travers sa notion de « parenthood », comme on l'a évoqué en introduction de cette partie –, à chaque étape de la vie notre enfant intérieur se voit en miroir dans l'enfant qui grandit. Cela peut rester pour beaucoup en partie inconscient, ou inhibé. C'est très présent ici dans certains témoignages. Avec parfois des moments difficiles à traverser. Une mémoire corporelle, affective reprend contact avec le présent grâce à ce nouveau venu qu'est l'enfant. C'est ce que verbalise Gaëlle, entre autres :

« (...) Je pense que ce que tu vis avec ton enfant, (...) c'est pour ça que c'est aussi fort, c'est que c'est toi en fait, toi quand t'étais enfant, les choses que t'as pas forcément conscience, et c'est..., toi et ton rapport avec tes parents. Et puis [*c'est*] beau, t'as jamais fait le tour, t'as jamais fini en fait (...). » (G/839-844)

Une histoire sans fin, qui surgit de l'oubli, une sorte de flash-back par personne interposée, qui ne cesse de surprendre, d'autant plus qu'il n'existe pas de récit individuel et conscient de cette époque (G/927-929) :

« (...) On se souvient pas de beaucoup de choses (...) c'est un peu inévitable que ça t'surprenne, ça surgisse à des moments où..., "ça", en plus tu sais même pas quoi (...), c'est même pas des souvenirs. »

Cela invite à questionner sa propre enfance. Ainsi en est-il pour Zac qui, par effet miroir, observe les dérèglements de sa propre éducation (Z/87), ce qui a pu l'abîmer mais aussi ce qu'il y a en lui de « capacités intérieures silencieuses » (Z/108), « dormantes » (Z/146). Le contact avec l'enfant réactive les mémoires corporelles (Z/467) : dans les difficultés, des choses remontent en chacun d'eux et ne s'expriment pas toujours de façon satisfaisante, confie-t-il. Ce renvoi à ce qui est abîmé en soi est repris également par Mila :

« (...) S. (...) parlait du fait que quand l'enfant est pas compris, (...) ça crée des ruptures à l'intérieur, et (...) on finit par être tout abîmé à l'intérieur parce qu'on n'a pas été compris et je pense que chacun d'entre nous, aussi en entendant ça, ça nous évoque des choses, on se dit "Bah oui, enfin, je me souviens bien de tels moments, où je n'ai pas été comprise...", encore aujourd'hui, il y a des moments, on s'en souvient inconsciemment (...). » (M/636-645)

Par ailleurs, le jeu d'imitation étant très important chez l'enfant, ses mimes font aussi miroir qui viennent remettre en cause tel ou tel comportement de l'adulte : ainsi pour Oyona qui singe l'intonation et un tic de langage de sa mère répétant « quand même »... (Z/499).

Cela revient à faire un travail sur soi (Z/477), l'enfant devenu ainsi maïeuticien, et incarnant l'accoucheur privilégié de ses parents en devenir...

L'enfant devient, pour une part, une sorte de reflet vivant, voire dérangeant parfois, une mise en lumière de soi-même. Chacun des actes du parent relu par le filtre de l'enfant vient informer sur soi-même, à travers, comme l'indiquait Zac, ses imitations, ou encore son regard, ses questions mais aussi ses actions, puisque indirectement, elles découlent de leurs manières d'être parent. Le fait de s'être isolée avec son compagnon et son bébé les premiers mois ont permis par exemple à Gaelle de découvrir, entre autres, qu'elle était très influençable (G/1033-1036).

Difficile de se mentir à soi-même de ce fait, du moins sans en être conscient, explique Gaelle. Exigeante posture que de se savoir regardée comme un modèle par un enfant qui se « nourrit » de ce qu'est le parent. Et s'excuser d'être de ses limites semble insuffisant :

« (...) c'est ça la coéducation, (...) tu peux pas mentir sur ce que t'es, tu peux pas trop, enfin, l'enfant il se nourrit de ce que t'es. Après tu peux lui dire : "bof, là, je suis pas très contente, je suis comme ça mais j'aimerais..." » (G/734-737)

D'où les regrets répétés pour certains concernant ces moments que l'on n'a pas su vivre pleinement, où l'on s'est découvert des limites. Ainsi pour Gaelle ce qu'il lui a semblé avoir plus ou moins occulté, en relation avec la communication par le toucher, alors qu'ils auraient été « une occasion pour soi de découvrir quelque chose » (G/66).

III/2.2.2.1. Un « cas » miroir explicite : l'enfant comme révélateur de la relation à la mère ; la fusion, voie pour faciliter le détachement et apprendre l'autre ?

Parallèlement les places ont changé et le nouveau parent se retrouve entre deux pôles, à la fois mère (ou père) et fille (ou fils), dans l'exploration des nouvelles relations, des « nouveaux repères » (G/859), avec la redéfinition des places dans la famille, qui se créent peu à peu. Ici il s'agit surtout de la relation à la mère qui se relit, se « questionne ». Avec, pour Gaelle, la relecture du besoin qu'elle avait eu de garder le lien avec sa mère, même si ses choix d'éducation avaient pu exclure ses parents pendant quelques mois de la sphère familiale (G/873-900, *déjà citée*).

On va suivre ici comment Gaelle, à travers son expérience avec son enfant, revisite sa problématique de la séparation comme un « fait naturel », dans ce que lui apprennent les « étapes de séparation » (G/262). Par son observation continue, leur rapport presque permanent, la mère apprend que ce serait « dans l'ordre des choses⁵¹⁶ » (G/274) que son enfant grandisse.

C'est parce qu'elle le vit à plein temps, dans une présence constante et attentive que cette prise de conscience se réaliserait pleinement : « c'est bien de pouvoir le vivre aussi pleinement, je pense que c'est plus facile » (G/264) ; et encore :

« Peut-être ça favorise certaines structures, quoi, ce rapport fusionnel, mais, en tout cas, du point de vue de la mère, je me dis (...) t'es obligée de voir qu'elle grandit, tu peux pas te l'accaparer [*parce que*] si tu l'écoutes, (...) l'ordre des choses c'est qu'elle se sépare ; (...) je pense que ça aide à se séparer le fait de le vivre à fond. » (G/271)

Là on entre de plain pied dans le vif du sujet et un sujet « vif », à savoir cette différence de point de vue, voire plus, cet écart énorme entre deux pensées, deux formes de culture et de relations de maternage, distale ou proximale que H. Stork avait étudié (cf. chap. 1). Gaelle semble prise entre ce qu'elle « savait », par sa culture d'origine, notre société qui croit qu'il faut mettre à distance pour mieux se distancier, pour rendre l'autre autonome⁵¹⁷ (forme de relation distale), et ce qu'elle apprend, comprend, éprouve à mesure qu'elle s'observe et observe son enfant dans la fusion de sensibilité (relation proximale) dans cette vie à l'opposée de ce qui est socialement correct, et qui devrait, si on croit la pensée instituée, produire une fusion morbide. Et ce serait cette écoute et cette implication radicale, comme on l'a vu dans le chapitre précédent, cette immersion totale qui, paradoxalement selon certaines croyances actuelles, permettrait d'autant mieux d'accepter l'autre, dans la mesure où il se révèle chaque jour un peu plus dans son individualité et enseigne à la mère sa capacité de grandir et de partir, justement parce qu'il s'est senti suffisamment entouré.

Et de fait quand je lui demande, suite à ses propos ce qui lui avait permis de faire ces observations, elle répond que bien évidemment ça venait de son enfant (G/291-302) :

« Ça vient de ce que j'ai observé. Ça vient d'elle. C'est tous les nouveaux trucs qu'elle fait. Ça serait ne pas l'écouter de pas le voir, qu'elle grandit. Bon, après c'est pas facile, d'écouter. (...) Y a sûrement plein de raisons de s'aveugler, plein de choses qui sont en jeu qui font [*qu'on*] voit pas certaines choses. (...) En tout cas moi j'ai l'impression qu'elle m'indique suffisamment de choses pour que ça se passe bien. (...) Si moi je m'enferme pas trop dans mes, c'est ça en fait, c'est souvent sûrement la maman qui arrive pas à regarder, objectivement, enfin objectivement, même pas (...). De toutes façons je peux pas parler des autres... (...) Je peux parler que de moi. »

Elle n'est pas dupe pour autant, et ne se ment pas sur ses points de scotomisation potentiels. Considérant d'autant plus que regarder objectivement est impossible.

⁵¹⁶ On retrouve la notion transverse du rapport à la nature.

⁵¹⁷ L'attitude distale est prônée dès les premiers mois, et s'accompagne d'une injonction à la mise en crèche précoce (dès trois mois) pour « socialiser », sans tenir compte des travaux de Bolwby *et alii*, des théories de l'attachement, au risque de favoriser l'inverse, d'autant que « c'est évidemment méconnaître que le processus de socialisation ne peut précéder celui de personnalisation. Il suffit d'observer des bébés pour s'en persuader », (Stork, 1986, p. 25).

Toujours dans cette formation par l'interaction avec son enfant, ses questions autour de la séparation et de la fusion évoluent, la séparation devenant, dans son discours, un besoin propre à l'espèce, dans ce fondement « naturel » convoqué ici aussi, concept que nous ne manquons d'observer depuis le début de cette recherche. Gaëlle décrit avoir vécu des phases de détachement, à mesure que son enfant s'éloigne, prend plus de temps seule et à distance pour jouer, etc. Non seulement son enfant devient plus autonome mais elle, en tant que mère, aux différentes phases, ces « passages », qu'elle vit comme tels, sevrage, marche... se détache de l'enfant. Elle en comprend que « c'est comme ça dans toutes les espèces, y a des périodes de séparation en fait » (G/260) :

« Elle était toujours collée à nous quand même dans l'ensemble. Et puis petit à petit elle se détache, y a des phases aussi, (...) de détachement quand même : trois ans, des moments où je me suis aperçue que je la regardais plus comme une personne (...), parce que y avait plus de moments où elle était loin de moi, enfin plus longs, plus longtemps. Ou l'allaitement (c'est vrai que quand on a arrêté c'était aussi quelque chose), la marche, et..., y a eu des passages où moi je me suis aperçue que j'étais dans une position différente, (...) c'est vrai que j'observais dès le début mais j'observais différemment. (...) C'est p't-être une question de distance, géographique, enfin, dans la pièce (...) quand elle fait plus de trucs, qu'elle se déplace toute seule, tu la regardes de plus loin, mais c'est sûr que c'est aussi un détachement... Alors je saurai pas trouver l'adjectif, « animal », je pense, ça se fait comme ça dans toutes les espèces, y a des périodes de séparation... » (G/247-260)

On pourrait y voir un cheminement en elle, peu à peu, avec tout de même la prise en compte de sa difficulté de voir son enfant grandir et en même temps l'aide que cet enfant lui procure en s'éloignant peu à peu dans cette élucidation de son lien à la fois filial et maternel. Puisque, à travers cela c'est son lien avec sa mère qu'elle retravaille et redécouvre :

« (...) En tout cas j'avais besoin que ma mère soit là, elle était loin (*elle est émue*), et j'me suis dit "ça réveille des choses, des rapports avec la mère"... et, j'avais pensé ça par rapport à M. qui avait plus sa mère et j'm'étais dit que ça devait p'têtre être difficile de... (*elle est toujours émue aux larmes*) Mais je dis ça en même temps je crois pas que ce soit le cas, c'est que des projections. (...) Pour moi, de toute façon je peux parler que pour moi, c'est évident que c'était (...) dirigé vers Louise et il y avait aussi quelque chose vers ma mère (...) ». (G/899-907)

Il ne s'agit pas ici d'entrer dans la relation intime de Gaëlle avec ses proches. Même si par son sujet la thèse aborde des questions de l'ordre du privé, il importe de faire la part justement entre ce qui lui appartient, et ce qui est partageable, de l'ordre de « l'extime » dirait R. Hess, et vient éclairer la part d'universel dans ce singulier ici manifesté (comme en attestent tous les travaux autour des récits de vie, journaux, etc. d'ailleurs). Mais la question de la fusion est si souvent montrée du doigt dans notre société par les experts inquiets du phénomène qui pourrait s'avérer morbide, Gaëlle y est elle-même si sensible, et d'autres parents l'évoquent ici avec une défiance légitime que ce volet, bien que personnel, vient bien éclairer ce qui se joue pour beaucoup, et en quoi, une fois encore, l'enfant, et l'écoute inconditionnelle et pluridimensionnelle, à défaut d'objective..., du parent à son égard, peut favoriser non seulement la prise de conscience chez l'adulte en prise avec son affectivité, mais lui permettre d'en sortir transformé, et finalement, sans être détaché, au moins conscient, et capable de lire ses projections en quelque sorte.

On peut à ce titre faire ce rapprochement avec les personnels de crèche rencontrés durant ma phase de recherche exploratoire (le groupe de discussion de M. Fouquet) qui expliquent et/ou découvrent durant nos séances à quel point souvent elles rejouent à travers les enfants qu'elles gardent des questions pas réglées avec leur mère – quelle que soit la posture dite « objective » qu'elles seraient censées tenir. Ici, par ce « banal » (répété aux lignes 867-869) jeu de place qu'évoque Gaëlle, l'enfant vient bien éclairer celle que l'adulte prend en tant que parent mais aussi celle qu'il doit quitter, de sorte que ce que cela « questionne » c'est bien ce qui se joue encore dans la relation filiale.

Les citations extraites de cet entretien illustrent en effet différents enjeux affectifs (d'autant qu'elle aura les larmes aux yeux à plusieurs reprises) qui lui sont propres, abordant plusieurs fois la thématique de la séparation.

De la ligne 808 à 907, il est question de la séparation pour elle, ses parents, son enfant. De ce fait, par ricochet en quelque sorte, mais aussi grâce à l'émotion qu'elle a ressentie durant l'entretien, elle découvre que se joue encore une peur, qu'elle pensait avoir dépassée observera-t-elle en fin d'entretien, celle de la séparation, et que son émotion surprenante pour elle à l'évocation de son échange avec sa fille (qui imagine comment elle sera plus grande quand elle sera "comme maman et papa") révélait :

« C'est..., en fait c'est la peur qu'elle grandisse... (*Elle pleure et elle rit.*) (...) J'ai beau dire (...), (*on sourit*). on ne guérit jamais ! Quelqu'un m'a dit ça, une maman (...) de la cinquantaine, elle dit (...) qu'on guérissait jamais (*elle pleure*) de la séparation. » (G/812-815)

Il faudrait peut-être ajouter que si la sensibilité perdure, pour autant certaines régressions peuvent être bénéfiques pour la prise de conscience et la distanciation que cela procure, comme ce fut le cas par cet entretien qui réactive ce qu'elle a déjà extériorisé et qui se rappelle à elle.

Cette expérience recoupe en quelque sorte ce qu'indique Mellier : « Le bébé réveille l'infantile de chacun, la manière dont chaque personne a vécu et son "bébé interne" et le "parent interne" de ce bébé. La naissance réactive tous les enjeux générationnels de la transmission. (...) Le "travail de nativité" (...) va aboutir dans le meilleur des cas à une "renaissance", à des transformations affectant les sujets, leurs liens et l'ensemble familial ». (Mellier, 2015, p. 16)

Gaelle a bien compris, par personne interposée, que ses parents aussi peuvent souffrir de la séparation – elle et ses deux frères sont partis vivre loin de chez eux (G/831) – et à quel point « tout ça c'est imbriqué (835). Elle découvre ce qui la travaille en faisant ainsi des liens entre différents éléments de sa vie de mère et de ses souvenirs (G/839-844).

On est proche encore ici de ce que le psychologue Marc Belhassem rappelait de la théorie de T. Benedek :

« (*Elle*) soutient l'idée que les parents, au cours des soins et de l'éducation apportés à leurs enfants, vivaient la réactualisation de leur propre évolution libidinale. En d'autres termes, la parentalité passe par différentes phases qui suivent les différentes phases de l'évolution de son enfant et à chacune de ces phases chaque parent revit ses propres expériences (d'enfants, d'adolescent, de jeunes adultes, etc.), se souvient de ses comportements et des réponses données par ses parents à ces derniers. Ceux-ci l'influenceront consciemment et inconsciemment. » (Belhassem, 2004)

III/2.2.3. Un apprentissage exigeant

Le travail sur soi que nous avons vu effectué à différents niveaux par les pères et les mères s'accompagne au quotidien de différentes activités dont certaines qui se découvrent, se retrouvent, ou s'inventent. Pour à chaque fois se redéfinir à travers elle. « L'improvisation », on l'a vu dans ce qui concernait leur parcours de "praticien" réflexif suppose une certaine expérience. Même Morgane s'étonne que pour le bain chaud, qu'elle pratique pourtant depuis tout bébé (on a lu le récit de son père à ce sujet, chap. 2), ce n'ait pas été « évident » (Mo/35-39, 50-53, 63-67). Une notion de « travail », pas « évident » qui revient dans son témoignage (Mo/229-233). Là aussi c'est un enseignement pour elle à divers niveaux dont celui par exemple de savoir remettre en cause ses principes sur l'alimentation (Mo/231), c'est tout un apprentissage de faire la part des choses entre ce qui lui convient, et de savoir le trouver avec l'enfant.

Serena raconte également comment il a fallu qu'elle s'éduque elle-même à reconnaître les signes des besoins (13, 18), en étant aux côtés de son enfant (27). Comment également pour les livres elle a appris à savoir les choisir ; ce fut aussi pour elle l'occasion de voir si elle savait anticiper sur son choix de lectures selon son état (S/362-366). Un choix qu'elle réalise en se faisant conseiller par M., Régis (455-462). C'est là aussi l'occasion d'apprendre, de demander (504).

Rolland à ce sujet explique bien en quoi « c'est un apprentissage pour eux en tant que parents » (R/219; 263 ; 794) dans la mesure où ils ignorent au début ce qui peut l'atteindre, de quoi la protéger, au niveau des rapports avec les autres, individus, livres, films. Il remarque comme il a changé sur le fait de la laisser choisir tous ses livres (R/798) et comment ils ont appris petit à petit à lui proposer des livres qui correspondent à ce qu'ils veulent pour elle (800)⁵¹⁸.

Leur posture dans cet exemple des choix des lectures peut s'assimiler à ce que Mezirow pose comme « indicateur d'un mouvement menant à une transformation » (Mezirow, op. cit., p. 209): il y a bien recherche d'une plus grande variété de sources de savoirs ; adoption d'une position plus critique ; perception des personnes ressources (ils citent M. ou Régis ou des anciens), comme moyens de trouver ses propres réponses.

Ces bouleversements dans leurs valeurs et dispositifs, Rolland les explicite suffisamment, étape par étape, à propos de la question des lectures, pour qu'il me semble utile qu'on suive en détail ce parcours d'apprentissage (de la même façon que l'on a suivi plus haut Gaele et la notion de fusion).

Comme ce parcours est également représentatif de ce qui va interroger la plupart, et est central à différents titres pour la recherche ici, dans la mesure où cela révèle le questionnement intrinsèque à chacun dans ce cadre, non seulement dans son changement de rôle (devenir père ou mère) mais aussi dans la mise en place d'une posture singulière de parent, à créer, entre suivre et guider, son explicitation viendra s'insérer plus avant dans cette partie.

On a jusque-là exploré comment tout prêle à une rupture de sens, une redéfinition de ses croyances, remise en question, recherche de sources auprès des uns, des autres, et principalement, finalement, de son enfant, avec découverte de ses capacités également.

Ces changements évoqués à tout niveau (on l'a remarqué pour les places, habitudes, horaires, représentations...) fait bien écho à ce qui ressort des travaux de Brazelton, à savoir que si le parent doit apprendre à changer de repères, puisque cette évolution est rapide et peut les dérouter, cela les fera « grandir dans leur parentalité » (*in* Pigani, 2001). Fondement d'un apprentissage transformateur dans la mesure où, comme on l'a vu, et comme le synthétise D. Mellier « c'est l'expérience du lien avec le bébé qui "fait le parent" (Houzel, 1999), procure à celui-ci le sentiment, subjectif et profond, d' "être" parent » (Mellier, 2015, p. 14).

⁵¹⁸ Ils ont appris « à voir si les livres proposés correspondaient à ce qu'on voulait qu'elle soit aussi, parce que c'est ça qu'on découvre aussi, qu'est-ce qu'on veut que l'enfant soit, il est quand même aussi le reflet de ce qu'on lui propose (...), donc, si on lui propose des choses imbéciles, (...) des livres idiots, il retient... » (R/808-813).

III/2.3. Changements de représentations de l'enfant, de la relation, du parent

Certains parents découvrent et modifient leurs représentations non seulement les concernant eux en tant que parent (puisque l'on peut dire qu'il y a une certaine réciprocité, l'enfant fait le parent tout autant que l'inverse) mais beaucoup concernant leurs enfants.

On assiste à une éducation réciproque et un apprentissage transformateur dans la mesure où les représentations du parent seront bousculées par l'interaction et la « compétence » (Robert White) du bébé, puis de l'enfant.

III/2.3.1. Révélation des « compétences » infantiles

Ce que dit Zac synthétise un peu ce qu'ils ont pu éprouver avec le tout-petit, cet étonnement face à « simplicité » de la relation, et cette compétence chez leur enfant, à se synchroniser : « Elle se coordonne vraiment, on est souvent impressionnés par sa grande capacité de coordination mais c'est simplement parce qu'on communique avec elle, simplement et honnêtement, et du coup, ça se fait... Enfin, c'est simple » (Z/696-700). Il réalise ce que sa pratique et les livres de Tsuda révèlent, mais là il peut enfin en prendre conscience, l'incorporer⁵¹⁹.

Cette découverte que le tout-petit communique, est dans un dialogue, est peut-être ce qui revient le plus souvent dans leurs récits. Elle fait partie de ce qui va fonder leur posture de parent, non plus seulement en théorie, mais bien dans une pratique quotidienne (explicitée dans les chapitres précédents). Ce passage théorie-pratique par une nouvelle relation à trois où prime la dimension du sensible, autre découverte, et non des moindres – « on se rend compte que l'enfant (...) c'est pas un sac (...), il a déjà sa sensibilité, enfin il n'a même que ça » (R/292) » – va agir de manière radicale sur ces premiers temps de maternage et paternage, mais aussi aura des répercussions tout au long de la vie, dans leur manière d'accompagner l'enfant dans son entrée sociale.

Ainsi, avec l'enfant, Rolland découvre peu à peu, semble-t-il, les éléments qui constituent la vie et comment du fait du dialogue l'accompagnement par une expertise extérieure est inutile (voire inepte). Il réalise qu'il comprend mieux Tsuda en voyant ainsi la vie, et la différence qui va s'opérer entre son enfant et les autres « sous-traités » par les gardes et la médicalisation, ces autres qui vont avoir besoin de « béquilles » quand l'enfant fait ses expériences selon ses besoins, un de ces besoins étant que l'adulte soit un guide ET un protecteur.

Ca commence par « un dialogue » mère-enfant avant la naissance, constate Rolland (59) ; pour lui « ça a été une découverte » (60), d'autant plus essentielle que s'il y a un dialogue, « tout un tas de choses sont inutiles » (70) comme le suivi médical par exemple (75-81)⁵²⁰. « Se rendre compte que c'est possible d'éduquer un enfant sans (...) « béquilles » (...) est une découverte » pour lui que « l'autonomie est possible » (84-89).

⁵¹⁹ Leur observation du dialogue vient qui plus est corroborer les observations qu'en avait faites Brazelton, et avant lui Robert White, de compétences relationnelles chez le nourrisson, et avant, chez le fœtus.

⁵²⁰ La maladie, le rapport au corps faisant partie de la vie donc de l'éducation (R/75), comparé à des parents qui utilisent « taping », mouche-bébé, etc. (76), ils n'ont quasiment pas eu besoin de médecin (81).

On voit comme Rolland s'étonne quant à sa découverte de l'autonomie de son enfant, en quoi l'interventionnisme n'est pas nécessaire, mais l'observation, oui, et quel plaisir va lui procurer, pour lui en tant que père, l'évolution de son enfant, à laquelle il donnera un coup de main si besoin, se positionnant dans l'accompagnement et non comme un guide.

D'autant que la liberté du corps, son autonomie, va de pair avec la liberté de la parole et de ces questionnements en partie tabous sur le sexe et la mort que leur enfant se pose. Toujours au grand étonnement de ses parents : « Quand elle peut, quand elle nous voit nus, quand elle remarque les différences sexuelles (...), y a quelque chose qui la fait rigoler, enfin jubiler, (...) c'est étonnant à découvrir » (R/1035-1052⁵²¹).

Cette espèce de jubilation de Louise par rapport à la sexualité l'a toujours fait rire (R/1033) mais aussi embarrassé. De même Gaëlle qui ne pensait pas qu'une enfant se posait de telles questions si jeune sur la mort.

En l'occurrence le bébé et le petit enfant devient l'analyste quant à leurs interdits (sexe, mort...), ou principes, valeurs, et par cette capacité de pointer, de provoquer l'adulte jusque dans ses retranchements, favorise, intérieurement ou consciemment, d'autres changements.

De même que des chercheurs comme Michael Tomasello réalisent qu'ils ne s'étaient jamais posé la question pour un tout-petit d'une forme d'altruisme si ce n'est innée du moins spontanée, et s'étonnent de voir l'enfant de dix-huit mois qui va aider sans qu'on le lui demande⁵²², de même ces parents, pourtant prévenus, eux, par leurs lectures, vont non seulement de surprise en surprise mais réinterrogent les fondements même de notre « nature ».

Le parent se retrouve au cœur de ce qui peut provoquer la mutation, le changement de perspective : le bébé représentant le comble de l'Autre, le désir de le comprendre et avec lui si ce n'est une autre culture un tout autre langage, mais finalement une sorte de moment d' "aculture" va bien aller à contre-courant de « nos propres présuppositions auxquelles nous étions attachés jusqu'alors » (Mezirow, op. cit., p.184). Même si, par leurs références à Tsuda qui reprend les travaux d'observation de Noguchi ils s'attendent à découvrir autre chose que les présupposés partagés par leur culture, véhiculée par l'éducation, il n'empêche qu'ils n'y croient pas d'emblée et que l'expérience les conduit à de vraies « ruptures » de sens, comme en témoigne Romain, qui passe de la notion de « magie » à l'expérience attestée du vécu.

Cela concerne ce « principe » quasi fondateur de la relation – et qui dit relation signifie bien que la modification de leur perspective touche donc ici aussi bien leur perception d'eux-mêmes que de leur enfant –, ce qui vient « à la base », avec l'écoute, cette expérience qui semble avoir frappé tous les parents, celle de la HNI (hygiène naturelle infantile). Romain raconte comment ils ont pu « se synchroniser pour sentir les moments où il [*Colin*] avait envie » (Ro/913), grâce à l'observation de ses mouvements mais aussi l'intuition (Ro/914), comme le suggère cet exemple d'un matin où il perçoit six fois de suite à des intervalles rapprochés le moment adéquat pour ouvrir la couche (Ro/917-923). Et cet accomplissement d'un acte (ouvrir la couche de son fils) en série (six fois de suite), sans réfléchir, par sensation, le fait s'exclamer encore : « tant que tu ne l'as pas vécu, tu penses vraiment que c'est de la magie noire, ça dépasse l'entendement mais ça marche. A un moment donné on y arrive »...

⁵²¹ « On sent que y a un contact pour elle avec quelque chose d'intense, et puis en même temps quelque chose qui a rapport avec une forme d'humour, (...) ça la fait rigoler sans (qu'on lui ait) présenté ça comme quelque chose de rigolo spécialement, au contraire, on était plutôt (...) embarrassés. » (1042-1052).

⁵²² Les travaux réalisés à l'Institut Max-Planck de Leipzig montrent que non seulement le tout-petit répète l'aide, alors que lui-même est en train de jouer (très occupé dans une piscine à boules), ou qu'il s'agit d'une action complexe à accomplir (placard à ouvrir), mais il le fera plus volontiers gratuitement, montrant beaucoup moins de réactivité s'il est récompensé, explique le chercheur Felix Warneken. (Gilma & Lestrade, 2016, Arte)

Ce « on » parle plus de lui, de son aptitude de saisir le moment opportun en harmonie, dans le rythme de son fils, avec cette capacité de se « synchroniser », et se souvenir vient vraiment faire « rupture », « bascule » d'un monde à l'autre – croyance magique à un vécu « banal » –, en même temps que cela manifeste cet apprentissage transformateur, puisqu'il s'est donné les moyens, à force, de le réaliser, et comprendra par la suite ce qui se joue justement dans ces instants d'intense communication intuitive : c'est, comprendra-t-il plus tard, non seulement une question d'hygiène mais bien plutôt de fondement même de la relation. Et alors le « on » est mutuel. C'est bien grâce à sa relation avec Colin que Romain prend conscience de la raison d'être de la HNI : ce n'est pas ce qu'il pensait, liée à la propreté (907, 935, 978) mais à la découverte de la fusion (905-937, 942), voire plus, à permettre à l'enfant d'associer ce besoin d'uriner à une détente et non à une compression (985-1016), un principe “seitai” qu'il découvre réellement puisque ce n'est pas écrit dans les références qu'il connaît.

« Le fait de proposer à l'enfant de faire pipi lorsqu'il a envie de faire pipi fait que l'enfant associe le fait de faire pipi à la détente : on ouvre (*il mime*), et il se détend... Pareil pour le caca. (...) Et du coup plus tard pour eux voilà ce besoin est un besoin positif, (...) lié à la détente et moins un besoin lié à la compression (...). Le *seitai* utilise ça pour permettre à l'enfant de garder cette sensibilité liée à la détente (...). Donc ça c'est quelque chose que j'ai découvert aussi, je crois que c'est même pas écrit, (...) enfin Noguchi parle de ça mais il n'en parle pas par rapport à ce point précis mais on peut le constater (...) parce que c'est vrai qu'au moment de relâcher [*ils*] commencent un petit peu à pleurer, (...) y a une tension pour pouvoir se relâcher avant que le pipi sorte ou que le caca sorte. Ça leur demande un, un effort de relâcher quelque chose. »

Un enseignement sur diverses dimensions (on a vu celle de la fusion qu'il compara à l'accord en musique dans la partie sur l'écoute également). Une exploration de tous les instants, plus ou moins intenses et révélatrices selon le domaine et les actes.

Cela dépasse me semble-t-il ce que Mezirow entend par apprentissage transformateur. On est vraiment dans une « révolution copernicienne », puisque l'on touche sur les fondements même de notre intégrité, on touche une dimension ontologique : et c'est l'enfant qui vient révéler au parent sa propre humanité, qui ne se pose plus du tout dans les mêmes termes qu'auparavant, à tout point de vue. C'est bien cette « révélation », cette « épiphanie » que présentait Denzin, expériences de transformations existentielles « qui forment et altèrent la signification que les personnes se donnent à elles-mêmes et à leurs projets de vie » (op. cit., p. 14).

Romain avait noté qu'il s'agissait de la fin d'un monde, du début d'un « Nouveau », et dans ce nouveau la condition humaine a changé. C'est en effet ce que suggère sa réponse à ma demande, ce qu'il a découvert avec son enfant c'est « une compréhension de l'humain différente » ; il est passé ainsi d'une idée à du concret (Ro/863).

Cela fait écho à ce dont qualifie le bébé D. Mellier, un bébé qui agit comme un « révolutionnaire » (Mellier, 2015, p. 2)⁵²³, sa « place de naissant », observe-t-il, bouleversant l'ordre établi, le bébé engendrant « potentiellement différentes transformations psychiques » autour de lui, avec la construction d'une véritable « berceau psychique familial » (ibid., p. 5).

⁵²³ Une “révolution” double dans la mesure où « le bébé n'étant plus contenu dans l'utérus, sa naissance marque pour lui un changement de régime », provoquant une modification des rythmes et des trajectoires de ses proches, avec les risques d'implosion que cela peut susciter » (ibid., p. 15).

III/2.3.2. Enfant « maître », roi, centre et éducateur

A la frontière de ce que signifie pour chacun avoir un enfant dans les conditions que les parents créent en référence à leurs pratiques, donc à ce qu'ils postulent vrai, dans ce qui structure leurs valeurs et leurs activités, cette notion que Tsuda met en avant dans un de ses ouvrages, le « bébé éducateur » et « maître ». Une personne dont les parents peuvent apprendre s'ils ne le considèrent pas comme une miniature d'eux-mêmes : « Je leur dis qu'ils pourraient apprendre beaucoup de leurs propres enfants, s'ils cessaient de considérer les enfants comme des adultes en miniature, croyance très répandue en Occident. » (Tsuda, 1978, p. 156)

Il n'est pas aisé de clarifier cette notion en un seul volet, puisqu'elle est lisible à différents niveaux de leur « parentage ».

L'intérêt de le positionner dans ce chapitre est de marquer en quoi ce postulat, même s'il provoque des confusions pour beaucoup, interroge d'emblée d'une part la posture du parent, sa place par rapport à son enfant, et d'autre part ce qui va se manifester en lui à la croisée de ce qui favorise sa capacité d'ouverture au monde sensible – c'est ainsi que la plupart le comprennent, le bébé est « maître » au niveau du langage corporel, du *kei*, de l'intuition, etc. et à ce titre meilleur « partenaire » pour dépasser ses limites, son « mental », son ego, limité par son dualisme, ses affects, ses entraves non résolues du fait de son héritage familial, etc.⁵²⁴

En d'autres termes, cela suppose des représentations de l'enfant quelque peu en décalage par rapport à ce que la société en attend, des représentations, on va le voir, remises en question, par le constat de l'inadéquation d'un certain manque de « guidage » parental, et, parallèlement à ces représentations et aux formes de parentalités créées en référence à la notion de « maître », cette acception du « maître » qui va générer tout un ensemble d'enseignements que l'on va considérer ici dans un second temps, toutes choses qui justifient la position de ce sujet au sein des apprentissages transformateurs.

III/2.3.2.1. Les places de centre, roi, maître...

Chemin faisant, s'effectue une sorte de distribution des rôles, la parentalité se construisant et le devenir parent étant fonction finalement de ce que l'on pense de l'enfant, de la place qu'on lui accorde, roi, ou centre, ou maître... avec des parents plus ou moins guides, maîtres, ou pairs...

Ce que l'on peut observer à travers les témoignages c'est une représentation de l'enfant et de parent mouvante, qui s'interroge et mute avec l'interaction et la création de la relation nouvelle dans les dyades (enfant-père, enfant-mère) et la triade du foyer, avec une notion d'éducation mutuelle, réciproque fondamentale dans ce changement.

Sans vouloir généraliser sur quelques cas, il semblerait que sur ce point-là, la culture d'origine joue un rôle déterminant. En effet les couples italiens témoignent tous d'un vécu où, durant une phase, plus ou moins longue, leur enfant est « roi ».

Caterina en parle comme d'une erreur qu'ils auraient « réajustée », le temps passant. Elle raconte comment ils ont dû, pendant l'enfance de leurs deux filles, inverser leur posture, et fait état d'une sorte de confusion entre la notion de « maître » et de « roi ».

Leurs filles sont adolescentes désormais, tandis que les enfants des deux autres couples impliqués dans cette recherche sont encore jeunes. Et parmi ces deux couples ce sont les pères qui constatent la figure d'enfant roi que chacun de leur fils incarne.

⁵²⁴ Ce que l'on aborde plus en détail plus loin dans ce même chapitre.

Carlo en fait état de lui-même pour le déplorer et signifier les changements qu'il va insuffler à l'éducation de son fils pour redresser la situation. Le fait même que soudain il se déclare père étant en quelque sorte le déclencheur.

Ce qui frappe ici c'est qu'il va s'assumer en tant que père grâce au regard qu'il porte sur son fils. Non pas que son fils l'adoubé père, mais qu'à force de le confronter à ses propres questions existentielles, et montrer par certaines interactions qu'il cherche en son père des éléments qui ne se manifestent pas suffisamment, à force d'être ainsi en quelque sorte poussé dans ses retranchements, Carlo se déclare père (en l'expliquant il entre dans un état émotionnel assez fort), et fait comprendre que la position de son enfant comme « un petit despote » (C/20) va changer. Il voit désormais en son enfant cette forme de maître qui fait référence à la notion de maître dans les arts traditionnels japonais.

Paolo (P/956-996), lui, parle de son fils comme d'un « tyran », un état qu'il juge passager. Cela ne semble pas l'inquiéter, et il n'évoque cette situation que pour répondre à ma question concernant la notion de « maître » (quand les autres parents en parlent d'eux-mêmes). En effet, quand je lui demande s'il a éprouvé des moments où il a ressenti que le bébé était un « maître » (P/960), il répond qu'il a plutôt souvent senti que c'était « un roi », dans sa manière d'obliger ses parents à faire des choses, de manquer de respect – voire, même « c'est un tyran pas un maître », corrigera-t-il avec son humour coutumier (P/968) –, quand il coupe la parole, il crie (P/971-974), ce qui arrive quand il veut de l'attention et l'attire mais en négatif (P/985). S'ils essaient de lui faire comprendre qu'il a le droit à de l'attention mais pas en négatif (P/982), que ce n'est pas « la bonne façon de demander », il constate qu'« il faut du temps » (P/990-996).

Ma connaissance de l'Italie (j'y ai vécu) m'autorise à relativiser ici la notion de « roi » (même si mon assertion n'est pas documentée autrement que par mes observations sur un temps long). Il me semble possible que la confusion entre « maître » et « roi » soit plus évidente dans ces familles dans la mesure où traditionnellement l'enfant, et cela se voit aussi bien en Espagne, a un statut, du moins quand il est jeune, à part, moins « responsabilisé », et très précieux, d'autant que les traditions familiales y sont encore fortes mais les taux de natalité eux se sont effondrés. Poussé à l'extrême cela donne ces phases où l'enfant est fêté, de manière peut-être plus démonstrative qu'en France, comme un « roi ».

Nonobstant cela, la notion d'enfant roi, on l'a vu, parcourt notre monde. Elle semble clairement refusée, voire « débusquée » si jamais elle se montrait, par le couple Mila-Zac. Tout l'apprentissage ici, encore une fois, consiste à trouver cette ligne de conduite à la frontière entre le « guidage » et l'accompagnement, dans un souci constant, comme à l'aïkido, d'être ni dur, ni mou mais ferme. Une notion frontière répétée et suggérée au quotidien dans la pratique de l'aïkido, qui se réfère de près ou de loin à cette posture bouddhiste, enseignée par la métaphore des musiciens. Bouddha dans son exploration du monde, relève dans l'ajustement de la corde d'un instrument de musique, ni trop molle, ni trop dure, mais ferme, la notion de justesse qui relève de cette même compréhension de la frontière entre deux états contraires, et de cette troisième voie, non dualiste qu'enseigne la philosophie orientale. L'enfant ici peut être vécu comme celui qui va signifier, par ses interactions, en quoi l'acte parental est ou non « juste ».

C'est ce que suggèrent les propos de Mila, quand elle explique sa recherche, à savoir guider sans autorité mais avec fermeté. En se gardant bien d'en faire un enfant-roi (M/L. 48, 81, 91-97⁵²⁵) :

« On souhaite que l'enfant puisse grandir librement... [mais] c'est pas n'importe comment et c'est pas n'importe quoi... C'est pas comme il veut, l'enfant, au détriment de l'ensemble » (M/81-83).

⁵²⁵ Il ne s'agit plus d'accepter les choses quand elles ne sont plus nécessaires (vu plus haut).

Il s'agit à la fois, pour elle, maman, de trouver la posture adéquate qui lui permette d'aller au-delà des « non » d'Oyona (M/531-548), pour sortir, par exemple, pour se coucher), à la fois, pour l'enfant, de l'aider à trouver un passage au-delà, encore, de ses « non » (557-570). Postuler la négativité créatrice, en somme, d'un mouvement qui corresponde aux besoins justes et assurables par chacun et par cette entité qu'elle nomme « ensemble », à savoir cette famille en création, ce système qui se cherche.

Rolland introduit une notion qui rejoint celle d'enfant « qui sait déjà », proche de cette représentation de l'enfant-Dieu abordée en partie 1. Elle est plus ou moins présente chez chacun des parents, et apparaît dans leur manière d'évoquer ces « besoins » de l'enfant à accompagner. C'est un « déjà là » plus d'ordre biologique que philosophique cependant, il s'agit ici d'un potentiel, même si symboliquement on reste dans le registre du Bouddha qui en tant que prince naît avec déjà ses attributs. Voire, cet enfant tel cette image du jeune Jésus qui n'a pas besoin d'informations de ses parents pour réinterpréter le monde, mais de leurs soins, lesquels lui sont prodigués, comme à un dieu (mais pas une idole).

Pour Rolland donc éduquer un enfant c'est guider ce qui est « déjà là » (R/50) tout en étant attentif à ne pas faire de « confusion entre suivre l'enfant, et que l'enfant fasse tout ce qu'il veut... Alors c'est vrai que je l'éduque pas vraiment et en même temps je fais pas rien non plus » (R/158). Une attention qui s'inspire des conseils de Régis : « j'ai entendu ce message-là de sa part récemment, depuis que je suis père disons, de faire attention à [cette] confusion ».

On comprend à travers ces quelques mots, ce qui est apparu aussi pour Caterina, et Carlo, de distinguer cette frontière subtile entre faire et « non-faire », le « non-faire » ne signifiant pas le « farniente » (rien faire), le laxisme, mais favoriser, accompagner un mouvement « déjà là », le conduire le cas échéant, de manière à ce qu'il s'épanouisse comme il se doit.

III/2.3.2.2. L'enfant est un maître pas un patron

Sur cette question du statut de l'enfant, on touche encore plus à cette notion d'analyseur déjà évoqué précédemment dans la mesure où il vient questionner finalement l'institution familiale ; là, les apprentissages transformateurs se situent dans l'équilibre même du foyer ; ce qui se posait moins dans cette découverte du sensible abordée plus haut, et d'une spécificité humaine à réaliser sur d'autres fondements, se joue ici, dans la mesure où à travers ces modifications de représentations ce sont celles de statut de père, de mère qui œuvrent. On l'a vu avec Carlo qui se découvre père et modifie son comportement.

On l'entend également dans ce souci d'explicitation chez Morgane, pour clarifier ce qu'il en est de sa compréhension des places de chacun. Avec une allusion au repositionnement nécessaire du père, toujours du fait de cette confusion dans les représentations (inhérentes à ce qui nous parcourt depuis des siècles finalement), avec l'image de l'enfant « acteur de son développement » (Montagner, 1993).

« L'enfant notre maître » est la base (Mo/1524), affirme Morgane, mais c'est elle qui décide ; elle ne peut lui donner cette responsabilité (Mo/1526), c'est la sienne (Mo/1533).

Par exemple, si elle a fait un repas, elle ne cuisine rien d'autre pour lui sinon elle y verrait de la tyrannie (Mo/367) : l'enfant n'est pas le patron (Mo/407, 427) qui décide tout mais un maître. Autre cas de figure, explique toujours Morgane, ce n'est pas à lui à décider lequel des deux parents ira à la réunion des copropriétaires⁵²⁶, quand Romain aurait, par son questionnement (peut-être valait-il mieux que ce fût lui qui s'y rende), donné à son fils une place qu'il ne pouvait tenir, n'étant pas

⁵²⁶ Il ne peut savoir à deux ans lequel convient (Mo/422).

socialement compétent. Et peu importe s'il proposait cela pour que l'enfant reste avec sa mère. Elle ira, quitte à ce qu'il pleure et qu'on le lui explique, sinon ça dévie (Mo/406-431).

La nuance se joue peut-être dans cette notion de « personnage principal » que Romain attribue à l'enfant, les parents devenant « secondaires » (Ro/638-643) : puisqu'ils ont décidé de sa venue, à eux d'assumer, et puisqu'ils ont fait un choix, l'éducation de l'enfant ne peut se poser comme une contrainte (même si elle en exige), expliquera-t-il.

Ainsi pour lui l'enfant est « le centre » mais pas pour autant un roi : il est né d'un choix. Romain considère que l'enfant « guide » c'est seulement au sens que sa présence donne des indications : en effet, ce qui les guide, dit-il c'est « la fusion de sensibilité » avec l'enfant, ça influe sur leurs perceptions⁵²⁷ : « ce n'est pas le bébé qui nous contraint à faire quelque chose, c'est le bébé étant là, (...) le centre (...) du foyer, ça nous « guide », entre guillemets, ça nous donne envie de faire certaines choses » (mais ce n'est pas le roi) et sans que ce soit une contrainte (Ro/635-638).

III/2.3.2.3. Au-delà de l'apprentissage transformateur, un maître d'initiation

Quant à la notion de « maître », telle que la supposait Tsuda, elle peut être entendue, c'est ce que Romain explicite clairement dans son témoignage, comme une relation de maître à disciple (Ro/1020-1034), le parent s'intégrant dans un parcours quasi initiatique.

Je résume ici ses propos : un disciple choisit son maître (Ro/1022) et entre dans un tel état de réceptivité au quotidien (de fusion 1023), pour tout (thé, bain...) que c'est une porte intérieure ouverte à une transmission sans entraves psy, du Moi (Ro/1032)⁵²⁸.

Le parent – de même que le disciple qui a trouvé son « maître » – choisit d'avoir un enfant et entre dans une réceptivité totale à lui mais là, en l'occurrence, pour le guider (Ro1/1035) et c'est réciproque (1042). A la différence que là il s'agirait d'un besoin (1043), qui fait être toujours en alerte (1044) comme les samouraïs (1045), un moyen trouvé par la nature (1047) pour mettre les êtres humains ou les animaux dans un état permettant à la vie de grandir (1048-1051). Les arts traditionnels japonais, rappelle Romain, ont utilisé cette capacité de l'humain à ouvrir une porte vis-à-vis d'un autre être humain pour enseigner quelque chose (1052), ce n'est pas toujours agréable mais enrichissant (1055), et on l'accepte parce qu'on est motivé par un art ou ici par la contrainte biologique (1057-1061) sinon une telle porte met à nu (1062-1064), fragilise, pousse au-delà de ses limites mais il faut accepter être déstabilisé pour trouver un autre état d'équilibre (1065). Il faut être conscient de ça pour être parent (1071).

Cela rappelle ce que Gaston Pineau note sur les expériences spirituelles

qui « peuvent s'interpréter comme des expériences (...) limites des limites, entre délimitation et illimitation », leur passage semblant « parfois autoformer une unité nouvelle, c'est-à-dire une mise ensemble et en sens d'éléments et de niveaux autrement séparés (*constituant*) une expérience initiatique dont la réussite complexe serait un enjeu central de l'autoformation existentielle ». (Pineau, *in* Bézille & Courtois, 2006, p. 210)

On retrouve par cette notion de « maître », celle de maïeuticien, qui vient accoucher ici le parent de sa sensibilité. Grâce à cette « déstabilisation », passage obligé de tout apprentissage transformateur, le parent va au-delà de ses limites et se découvre autre, comme après un parcours initiatique. C'est cette 4e phase analysée par Ross Keane (*in* Mezirow, op. cit., p. 193-196) concernant l'exploration spirituelle.

⁵²⁷ Cette sensation il a pu la ressentir par exemple avec une invitée, très sensible, dont l'arrivée lui a fait ressentir le volume de la musique qu'il écoutait élevé (Ro/629-634).

⁵²⁸ On n'est pas loin ici de ce que racontait Castaneda de son expérience avec le shaman don Juan, quand il s'agit finalement d'évacuer son ego. D'aller au-delà des réminiscences psychiques, dans une sorte de dimension spirituelle où l'espace temps n'est plus et les notions d'individu également.

En même temps n'y a-t-il pas un élément de rédemption : l'enfant, à l'instar du maître, permet à son disciple de grandir, sur une voie du dépouillement, avec une remise en cause totale, à tout point de vue, et une ouverture sur le sensible jamais pratiqué à ce point, comme s'il s'agissait d'une question de vie ou de mort, ce qui, au figuré, l'est un peu, puisque l'adulte meurt à ce qu'il était en devenant autre.

III/2.3.3. L'art de guider en suivant l'enfant « notre maître » : au-delà du dilemme, un processus transformateur permanent

Pour chaque parent, ces moments peuvent varier, même si certains sont partagés par plusieurs. Ils vont agir en eux au niveau du savoir-être comme au niveau du savoir, selon les cas. Sur les plans affectifs, on l'a vu, cognitifs, voire spirituels. Nous pouvons suivre pas à pas tout le déroulé d'un changement de perspective de sens, si l'on reprend Mezirow ou encore de représentation (Moscovici) à travers un témoignage.

III/2.3.3.1 De suivre à guider : exemple d'un élément d'apprentissage

Suivre un déroulé détaillé des étapes d'un parcours possible dans ce processus transformateur global étudié ici peut aider à comprendre ce qui se joue dans cette posture de parent que la plupart recherchent, cet équilibre à trouver pour concevoir et vivre l'éducation comme une capacité de suivre l'autre, l'enfant, dans ses manifestations et besoins si différents du parent et de ce fait même de savoir le guider dans ce qu'il ignore, le social, sa formation en tant qu'être social, un « tenir ensemble » avec lequel les parents semblent jongler avec plus ou moins de bonheur.

A travers la question du choix des livres pour sa fille, Rolland énumère différentes étapes de sa prise de conscience concernant cette question du choix (R/780-854) et à travers cela du sens de ce mode d'éducation alternatif consistant à « suivre en écoutant », « suivre en guidant ». Caractéristique particulière, qui double me semble-t-il l'intérêt de livrer ici cet exemple, c'est qu'en donnant à entendre ces différentes « étapes » qu'il a vécues, Rolland reprend, presque point par point, ce que Mezirow énumérait comme phases caractérisant la « transformation de perspective »⁵²⁹ (R/780) :

« Bah alors les livres, (...) y a eu plusieurs étapes, justement c'était dans le fait de suivre l'enfant aussi par rapport aux livres, (...) c'était ce que je te disais ; suivre l'enfant c'est pas faire tout ce qu'il veut. »

Au début, il avait plaisir à laisser l'enfant choisir ses livres ; la « censurer » ne semble pas en accord avec ses valeurs (R/784) :

« (..) Au début moi j'allais à la bibliothèque avec elle ; (...) je trouvais ça chouette qu'elle choisisse ses livres, qu'elle ait envie de lire, etc., j'avais pas trop d'a priori quoi. Pour moi, j'aurais associé ça à une forme de censure (...). »

Puis, se produisent de manière plus ou moins concomitante les premières phases du processus repérables dans ce que Rolland énumère concernant certains des éléments qui vont le faire changer d'attitude : sa propre lecture critique du contenu de ces livres, qui le conduit à en parler avec d'autres

⁵²⁹ « De ce travail de terrain [enquête sur les femmes retournant à l'université], nous avons induit la définition du concept de transformation de perspective. Celle-ci nous a semblé s'effectuer en dix phases », Mezirow, (ibid., p. 185). Les caractéristiques de ces phases seront reprises au fur et à mesure du développement de l'exemple cité. Les citations les caractérisant sont toutes issues de cette page où Mezirow les synthétise. Il ne sera pas rappelé en note sauf s'il manque un élément de contextualisation pour situer la citation.

parents, dont surtout Régis (lequel préconise de filtrer les lectures) ; il va réaliser la nécessité d'éviter certains ouvrages, d'autant plus qu'il observe à quel point leur fille mémorise les histoires, voire des « détails » qu'il a oubliés, qu'elle réutilise plusieurs mois après, et qui ne sont pas anodins. C'est une découverte pour lui, cette empreinte, cette suggestion qu'opère la lecture (R/787, 797, 829-833). Telle se déroule la première étape de « dilemme perturbateur » (Mezirow) ; il va lui falloir revenir sur les prémisses de ses actions, son rejet de la censure et sa confiance envers les capacités de sa fille de choisir ses lectures, en quelque sorte.

On observe ici comment son sentiment est conforté par d'autres parents, ce qui s'apparente à la 4e phase caractérisée par Mezirow comme « la reconnaissance que l'insatisfaction éprouvée et le processus de transformation sont partagés et que d'autres ont négocié un changement identique » (R/787) :

« (...) Et puis bon voilà en voyant les livres et tout ce qu'il y avait dans les livres et puis en discutant avec d'autres parents, en discutant avec Régis, avec S., enfin, je me suis rendu compte que bon voilà si on pouvait lui éviter certaines histoires (...)... »

La « 3e phase », à savoir « l'évaluation critique des présomptions d'ordre épistémique, socio-culturel ou psychique », apparaît également au faveur de son introspection. Ici, les valeurs de Rolland s'expriment dans les « travers » qu'il pointe du doigt dans certains livres, qu'il juge manipulateurs dans leur manière de faire passer « en douce » des messages « bêtifiants » pour l'enfant, et dans son analyse de l'autorité perçue comme étant passée d'une contrainte à une suggestion ou un abêtissement, toutes choses qu'il veut lui éviter⁵³⁰ (R/791) :

« (...) Y a d'un côté les travers où on contraint, les enfants – bien que ça disparaisse beaucoup le côté autoritaire (...), on n'est plus vraiment sur des formes d'autorité dure, quoi, enfin ça disparaît de plus en plus de l'espace social on va dire, mais par contre, ça sera soit de l'autorité, un peu en douce, comme ça, ou alors, (...) des suggestions, ou alors des choses un peu... bêtifiantes quoi, prendre les enfants pour des poupées, (...) pour des imbéciles quoi, enfin. Et c'est vrai qu'on retrouve ça dans (...) tout ce qui est proposé aux enfants, les livres, les films, etc. »

Puis on réalise à quel point il prend conscience par l'observation de leur enfant de ce phénomène de quasi « absorption » et de mémorisation chez elle (on pense, entre autres, à « l'enfant absorbant » de Montessori) ; il découvre un enfant « sous influence » (R/797, 828-833) :

« C'est vrai qu'il y a beaucoup de choses... (...) C'est pas si anodin que ça, ça la marque beaucoup : c'est aussi en voyant à quel point ça la marquait ; enfin, elle retient tout (...)... Tout ce qu'on lui met sous les yeux ça, ça, ça a une influence »

« (...) On a remarqué quand on lui lisait les livres, (...) elle retenait beaucoup de choses, plus que nous, enfin des détails qu'elle nous ressortait plusieurs mois après... (...) Elle nous disait "Ah, c'est comme telle chose dans tel livre !" (*on sourit*), on avait oublié. Et puis y a aussi le fait qu'on s'est rendu compte que c'était pas forcément anodin de lui proposer quelque chose quoi ! »

La phase 2, « un examen de conscience accompagné de sentiments de culpabilité et de honte » transparaît dans ce qui semble une forme de justification chez Rolland du manque d'anticipation chez lui de cette question de la lecture à filtrer (R/800). Il lui manquait l'expérience, à laquelle, justement, il donne du sens, ce qui va lui permettre de sortir de cette culpabilité en élaborant une nouvelle « ligne de conduite » (phase 6, cette fois, lisible en R/803), intégrant le rôle protecteur du parent dans le rapport de l'enfant au monde, aux autres, et ce après avoir pu mesurer (comme on l'a vu précédemment) la portée des expériences sur l'enfant. La charnière entre cet « avant-après » expérience est évidente dans ce passage (R/800, 803) :

⁵³⁰ On comprend au passage ce qui fonde une des raisons d'être de son éducation familiale hors institution : protéger l'enfant d'un espace social ayant troqué son autoritarisme dur pour une autorité molle, masquée, manipulatrice et vecteur d'abêtissement.

« (...) Sans être parent, on s'en rend pas forcément compte, on mesure pas forcément la portée de..., ça c'est un apprentissage en tant que parents quoi, on sait pas trop au début (...) qu'est-ce qui peut l'atteindre (...) ou de quoi il faut la protéger, que ce soit le rapport avec les autres, (...) les autres êtres humains, enfin (*il ri!*), les autres individus, ou le rapport avec (...) les livres, voilà, etc., les films. C'est vrai que j'ai changé maintenant, enfin j'ai changé par rapport au fait de lui laisser choisir tous ses livres. »

Les phases 5 « l'exploration des possibilités (...) de nouvelles manières d'agir », 6 (vue plus haut), 7 « l'acquisition du savoir et des habiletés nécessaires pour mettre en œuvre ses projets », 8 « les essais provisoires des nouveaux rôles » se retrouvent, même succinctement, dans la description par Rolland des étapes de son « apprentissage » : présélectionner les lectures en les lisant avant (R/808) et en les comparant à leur projet parental (R/810), notion qui vient avec celle de parent protecteur (vue précédemment) réactualiser son rôle, par cette autre prise de conscience, en quoi le terrain proposé à l'enfant peut le façonner.

Ce que suppose créer les conditions de lecture adéquates à leur fille est vécu comme un travail « pas évident », qui demande une entente entre eux trois. Et c'est, dit-il, difficile de trouver des choses qui lui conviennent et qui lui plaisent (814), ils auraient tendance à vouloir sélectionner un seul type de livres (816) quand « il faut que ça garde une ouverture » (817). Ce n'est pas évident d'avoir variété et qualité (818). Il faut chercher, lire, réfléchir (qu'est-ce qui les a marqués, qu'ils auraient aimé éviter), faire un tri (821) et ce dans un dialogue avec Gaelle (823), ils discutent s'ils n'ont pas les mêmes goûts ou s'ils hésitent (825).

C'est aussi comme une forme d'éducation de soi-même, une autoformation permanente en quelque sorte, très exigeante, « pas évidente » vu le choix (R/889-899) :

« C'est vrai que ça demande de s'éduquer soi-même, d'apprendre des choses, de lire des choses, de se cultiver, enfin (...) tout un pan de la culture qu'on connaît pas forcément, avec lequel on a perdu contact. Les livres pour les enfants, etc. Qu'est-ce qui peut aller pour des enfants ? se replonger là-dedans, c'est un plaisir, et en même temps il faut le faire. Parce que c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses maintenant qui sont proposées, c'est pas évident de trier quoi. (...) Il y a beaucoup de beaux livres mais qui n'ont rien à dire. (...) Elle aime bien changer, elle aime bien avoir de nouveaux livres donc on reste pas toujours sur les mêmes (...). »

En découlent des prises de conscience successives : l'apprentissage de la mise en place d'une présélection des lectures et ce selon des critères fonction d'un projet parental qu'il découvre à l'œuvre dès lors qu'il est parent (R/810) et conditionne l'enfant, la mesure de l'ampleur de sa responsabilité de père (R/833-837) ; des nouveaux rôles et compétences qu'il assume désormais (phases 8, 9 chez Mezirow) après avoir effectué ce « saut » qualitatif avec le passage d'une notion de « censure » à celle du développement d'un territoire sûr :

« On a appris avant à lire avant les livres qu'on lui proposait, à voir (...) en fait si (...) les livres proposés correspondaient à ce qu'on voulait qu'elle soit aussi (...). Parce que c'est ça qu'on découvre aussi c'est qu'est-ce qu'on veut que l'enfant soit, (...) ; il est quand même aussi le reflet de ce qu'on lui propose, (...) donc, si on lui propose (...) des livres idiots... (...) » (R/799-805)

« On mesure pas forcément, enfin (...) moi je mesurais pas forcément la responsabilité que je pouvais avoir en lui proposant des choses, et puis je mesurais pas aussi, consciemment, la tonalité que ça pouvait avoir (...), la tonalité ou l'orientation qu'il pouvait y avoir derrière certains textes, certaines illustrations, (...) la tonalité que ça pouvait avoir pour un enfant (...) et puis la tonalité que ça pouvait avoir en général. » (R/825- 830)

Nouveaux rôles, compétences, essais de ces nouveaux rôles, correspondent aux phases 8 et 9⁵³¹. Manquerait la confiance, mais même si elle n'est pas vraiment exprimée, elle est bel et bien supposée pour assumer cette nouvelle responsabilité qu'il découvre. Rolland n'a peut-être pas encore suffisamment de distance pour verbaliser sur le moment la confiance en soi qui émerge de ces

⁵³¹ En « 8 », Mezirow place « les essais provisoires des nouveaux rôles », en « 9 » « la mise en place de la compétence et de la confiance en soi nécessaires pour assumer les nouveaux rôles et les nouvelles relations » (ibid., p. 185).

découvertes successives, par le biais de ces nouvelles compétences mises en place, et cette forme de responsabilité qu'il se donne avec les moyens d'assumer désormais, en connaissance de cause, même si cela filtre de ces dernières déclarations et se retrouvera de manière informelle dans d'autres échanges. Ainsi peu à peu, et par bonds successifs parvient-il à cette 10^e phase de « réappropriation de sa propre vie sur la base des conditions imposées par sa nouvelle perspective ».

Eclairer toutes ces découvertes qui jalonnent un apprentissage parental permet de mesurer également les processus qui sont mis en œuvre chez chacun sur des sujets aussi variés que l'alimentation, le jeu, le sommeil, le dessin, les relations au savoir, aux autres enfants... une vie, entière, à se réapproprier en même temps que sont mises en place les meilleures conditions possibles pour que l'enfant s'approprie la sienne...

On est au cœur de l'apprentissage transformateur central du parcours de la plupart des parents témoins, sur ce qui se joue pour tous concernant leur positionnement par rapport à leur enfant et "maître".

III/2.3.3.2 Découverte du rôle d'éducateur et d'un « guidant-guidé » déclencheur

Lors de ce que Gaelle vit comme un moment fondateur et révélateur, concernant son rôle d'éducatrice, tout au moins le premier moment éducateur qu'elle qualifie ainsi, autour de l'exemple du sommeil⁵³², une liste de termes sont jetés qui informent sur ce qui se joue alors : « l'important » c'est « un dialogue » entre ce que les parents décident pour elle – « c'est nous qui voulons » (G/419) « parce que c'est mieux » parce que « on est l'adulte » et que c'est « la bonne direction » (G/416-422) – et « ce qu'elle [*l'enfant*] accepte ». Les phrases qu'elle laisse en suspens indiquent tant de doutes concernant cette question sur le positionnement de l'adulte qui décide, questionnements repris plus loin (G/422), un « équilibre pas évident quand même ». Dans ses silences, ses hésitations émergent des éléments qu'elle relie : la « confiance » de leur enfant dépendrait du « dialogue » et qu'ils soient décidés :

« Mais c'est important que nous on soit (silence)... c'est un dialogue entre ce que nous on décide, pour elle, parce que c'est mieux et ce que elle, elle accepte... Du coup c'est vrai que c'est assez facile de canaliser, enfin (silence), et c'est là que ça commence l'éducation c'est que c'est nous qui voulons ça (...). On est l'adulte, et y a des choses, on voit bien que c'est pas la bonne direction. Mais après c'est à nous d'être, enfin (silence), notre façon de lui transmettre que c'est la façon la plus... (silence), la meilleure pour nous trois. Elle sera... (silence), je sais pas comment dire, qu'elle nous fasse confiance, et c'est vrai que c'est pas une question de langage, c'est une question de force, quoi, (...) d'être décidés (...). » (G/416-425)

Ce rôle de parent à l'écoute ET guide joue à la fois l'élément perturbateur et transformateur⁵³³ ; c'est un réajustement permanent où chacun recherche ce qui fait sens, ce qui peut induire, porter cette posture à créer. Le dialogue serait un critère de "bonne intelligence" nécessaire à l'éducation, entre trouver une "troisième voie" et induire ce qu'on veut transmettre... En effet, en même temps qu'elle décrit ce subtil équilibre qui se joue à trois, de recherche de la manière « la meilleure pour nous trois », il ne s'agit pas non plus de se positionner en adulte qui saurait mieux que l'enfant ce qui est à faire « pour son bien »⁵³⁴. Il va falloir adopter une troisième voie, subtile, complexe, en bonne intelligence, où « l'équilibre n'est pas évident » (G/442).

Suivre son enfant, « l'enfant notre maître » dit-elle en référence à Tsuda – termes que l'on peut lire aussi dans le contexte spécifique de l'aïkido dans la mesure où l'enfant a cette capacité d'entrer

⁵³² Ils formulent qu'ils jugent nécessaire qu'elle aille se coucher et changent vis-à-vis du rituel avant de s'endormir – désormais ils ne restent plus auprès de leur fille jusqu'à ce qu'elle s'endorme (Lignes 559-625).

⁵³³ On est encore, ici comme ailleurs, dans cette « exploration tâtonnante » analysée par H. Bézille (op. cit., p. 164).

⁵³⁴ Alice Miller a bien dénoncé comment sous prétexte de vouloir le bien de l'autre, cet enfant dont on ne veut que le bien, on décrète savoir mieux que lui ce qui est son bien. Cela me rappelle la phrase d'Ardoino concernant cette philosophe qui l'avait mis hors de lui sous prétexte que "pour son bien" il devrait cesser de fumer.

en fusion avec l'autre, cette capacité du spontané et cet accès au *kei* dans la simplicité, et sans but, que les adultes peinent tant à approcher –, ce n'est pas en faire le maître au sens de celui qui dirige, mais celui qui sait aussi intuitivement ce qui lui convient, c'est trouver, traduire ce qui correspond à ses besoins et qu'il n'est pas en mesure d'obtenir seul, sans l'arbitraire issu d'un cadre, d'un système de pensée globale, donnant de manière systématique des réponses, mais dans une recherche permanente d'identifier les singularités, en écoutant, et d'en permettre le développement :

« Ce que je me dis c'est qu'en partant d'elle, en essayant de (...) la suivre en fait, c'est ça « l'enfant notre maître », (...) ça se décline en plusieurs aspects, mais..., (...) et si, si j'arrive à l'écouter, la guider, quoi, bon après, c'est subtil, la limite, comme tu disais, elle peut nous guider aussi, bah elle veut pas dormir elle veut pas dormir quoi, c'est..., (...) elle peut nous balader un moment, enfin. Pour arriver que ce soit pas arbitraire, enfin, (...) la décision des adultes, (...) “parce que c'est comme ça”, “parce que c'est pour son bien”, (...) bah l'équilibre est pas évident quand même (...). » (G/434-442)

Cette formule aurait presque valeur d'injonction paradoxale. Si elle n'était vécue plutôt à la manière d'une énigme zen. Une espèce de formule simple, riche de sens, qui comporte le tout et son contraire, en bonne formule non dualiste, à la fois mariage des contraires et création d'un monde en mouvement. Il n'y a pas de contradictions mais des possibles a priori antagonistes qui pourtant se complètent, parce qu'ils sont sur des plans différents. C'est tout ce cheminement auquel s'engagent les parents qui cherchent cet équilibre fragile, dans ce parcours aux multiples phases décrites par Mezirow, qui se succèdent, se répètent, à chaque nouvelle expérience, bain, alimentation ou autre, qui apportent de nouvelles réponses à cette posture complexe.

III/2.3.3.3. Changement de posture d'éducateur : guider et non attendre l'intuition

De même Morgane réalise-t-elle au contact de son enfant qu'il s'agit de guider et non pas d'attendre de comprendre ce qu'il formule.

Son apprentissage, sa découverte, c'est qu'il faut inverser la démarche : pas attendre un signe du bébé mais lui proposer, le guider en l'écoutant, se synchroniser. C'est au parent de créer les conditions favorables pour ces échanges (on l'a vu ainsi explicité dans la partie sur l'écoute).

Cette transformation dans ses perspectives de sens prend naissance, pour elle aussi, au moment de la HNI, dont la pratique, rappelle-t-elle, lui demande une concentration absolue 24h sur 24, ce n'est ni naturel ni évident (Mo/90-96), ça lui demande de mobiliser tout en elle, volonté, involontaire, intuition (90-96).

Sa « crise » se situe là, quand, dans les débuts, elle ne repère pas les signes de son bébé. Alors s'enclenche le processus (dont on ne va plus rappeler les diverses phases) : elle va changer de posture ; elle n'attend plus que ça marche mais le décide (78-84). Elle reviendra sur cette notion à plusieurs reprises dans l'entretien, c'est un des points central semble-t-il dans ce qu'elle a pu apprendre au contact de son enfant et mettre en place, par réaction. Vers la fin, elle réexplique comment, après tâtonnements, elle découvre qu'il ne s'agit pas d'attendre le “bon moment” et que le bébé dise que c'est juste mais de lui proposer (1012-1032), une découverte à deux (1043), à trois, de savoir se synchroniser (1023, 1029).

Elle procèdera de manière similaire pour l'alimentation. Elle anticipe sur les courses et en général il semble satisfait des menus. Ses représentations autour de l'intuition nécessaire à mettre en œuvre avec le bébé, tout ce que véhicule son héritage familial, elle le remet en quelque sorte en cause et trouve une autre voie à cette intuition, une autre forme.

Morgane va ainsi, après « tâtonnements » (un ensemble de va-et-vient entre ses pratiques, ses théories et les interactions avec l'enfant, en somme), comprendre assez tôt qu'elle n'a pas à attendre de « sentir » les besoins, du tout-petit, elle ne peut savoir ce qu'il a dans sa tête, mais qu'elle doit

partir du principe qu'elle sait et le guider en conséquence (979-986), c'est ce qu'elle a appris auprès de lui (986-991).

C'est encore une fois sur cet axe fondamental du positionnement, cette ligne ténue entre suivre, écouter et guider que se joue le principal bouleversement de ces parents. Pour elle, « enfant *yuki* », née du vivant de Tsuda, la crise perturbatrice que constitue l'accueil de l'enfant, après l'avoir fait douter également sur cette notion d'écoute intuitive, produit au bout du compte une réassurance, une réappropriation des nouvelles perspectives créées, dans une affirmation de ses compétences et de confiance (les phases 9 et 10), l'enfant lui révélant, par son attitude épanouie, son contentement et autres critères, finalement, qu'elle « sait ».

L'enfant par ses compétences révélées devient révélateur du parent : la relation est réciproque, l'adulte en éduquant est éduqué. Confrontés aux représentations de l'enfant, maître ou roi, le parent ajuste, chemin faisant, et affine sa compréhension de la relation qui suppose guider, anticiper, préparer un terrain...

On le retrouve ainsi dans le dilemme de guider en suivant son enfant. Par la-même sont reconfigurées les représentations des places de chacun dans la famille.

III/2.4. Apprendre à désapprendre en “maître ignorant”

Leur mémoire corporelle et sociale en relation avec leur instruction scolaire ou leur éducation ne leur fournit pas tous les outils pour inventer une autre forme d'éducation. C'est ailleurs qu'ils puisent pour avancer, auprès encore une fois de leur enfant, puisqu'ils ne se positionnent pas en tant qu'instructeurs de l'enfant mais guides attentifs au processus même d'apprentissage de l'enfant.

Apprendre ainsi à désapprendre auprès de l'enfant induit et suppose, on l'a vu dans la première partie, une posture proche de celle donnée par Rancière (1987) du « maître ignorant », inspirée par Jacotot et son « Ecole universelle » (1830).

Encore une fois, c'est dans une certaine voie du dépouillement que se joue une série d'apprentissages transformateurs tissant celui, sans fin, du devenir parent, tout du moins pour une partie d'entre eux. Encore une fois il passe nécessairement par l'enfant, et les interactions qui font sens, dans cette difficile exigence que suscite cet apprentissage transformateur par le désapprentissage de ce qui les a formatés et qu'ils se sont incorporés. Une transformation de soi à travers l'autre, plus ou moins aisée mais toujours pleine de confiance et reposant sur la responsabilité soutenue que la représentation d'éducation mutuelle favorise.

III/2.4.1. Un parcours déclaré d'éducation réciproque facilitant l'autoformation

La notion d'autoformation, et de coformation avec l'enfant est largement reprise et met à jour pour la plupart cette notion d'éducation réciproque. Ainsi que celle de développement concomitant du parent et de l'enfant : de même que l'enfant grandit, le parent en tant que tel se crée et développe aussi certaines capacités. Et c'est d'autant plus un apprentissage dans la mesure où l'on n'a pas reçu d'éducation à ce sujet.

Ainsi pour Serena, c'est un parcours d'éducation mutuelle (8) dans la mesure où, dit-elle, elle n'a pas eu de « préparation », elle n'a pas « été éduquée » pour cela (14, 16). Elle constate qu'il a fallu qu'elle s'éduque elle-même à reconnaître les signes des besoins (13, 18), en étant aux côtés de son enfant (27). Cette éducation réciproque est un processus, les besoins de l'enfant, correspondant à la croissance qui se manifeste (13) évoluant sans cesse (10, 13, 23, 25). Il grandit (24) et elle grandit avec (26), déclare-t-elle.

Il y a bien une relation symétrique, qui vient accompagner l'autoformation de chacun. Avec un double postulat, qui plus est, celui qui pose une notion trop souvent oubliée, comme le mentionne Gayet (p. 97) à savoir « l'existence d'un processus d'auto-éducation de l'enfant », d'autoformation dès le plus jeune âge, qui se poursuit avec sa maturité qui grandit, et l'expérience de différentes attitudes et expériences de son environnement. Un enfant auto-éducateur qui est aussi et par là-même justement éducateur de ses parents, dans une réciprocité parfois palpable comme en attestent ces témoignages.

III/2.4.1.1. Un exemple d'apprentissage transformateur par la transformation des notions d'acquisition, de connaissance...

Grand moment de formation du parent et d'apprentissage transformateur, la découverte de processus singuliers d'obtention de savoirs. Certains parents découvrent une nouvelle vision de ce que sont les apprentissages, comment ils s'opèrent chez l'enfant, sans ce qui a pu « polluer » la recherche de la connaissance dans ces attentes de preuves du savoir qu'ont pu véhiculer écoles et éducations familiales des parents. Ils réalisent qu'il existe des processus spécifiques à l'enfant selon des cycles et sans recherche de résultats.

Ainsi en est-il pour Serena qui observe que son enfant vit ses pratiques d'apprentissage toujours de la même manière (Co1/98). Ce processus, qu'elle ne sait si généralisable, consiste en un désir d'apprendre précieux « qu'on garde entre les mains avec attention [qui] s'il reste vivant se manifeste toujours de la même façon depuis qu'on est tout petit » (Co1/98-102), des moments de concentration alternés, qui reviennent, par cycles car « c'est un "travail (*qui*) continue à l'intérieur, jamais abandonné », qui s'installe (108-112).

Ce processus elle découvre qu'il agit sans besoin de relances, incitations, pressions dans l'attente de résultats (108-119), attitudes qu'elle a pu avoir du fait de sa formation scolaire. Le fil conducteur de cette continuité est dans l'attention, la relation plus que dans le sujet d'apprentissage (129).

Ainsi, au fur et à mesure de son récit, comprend-on ces va-et-vient qui s'opèrent entre son observation de l'autre, l'enfant, plongé dans sa forme singulière à son acquisition de savoir, quelle qu'elle soit, et le travail sur soi que nécessite l'accompagnement à ce processus quand les formes connues sont pour Serena les formes scolaires (où justement c'est le résultat et non le processus qui prime). Déconcertée, elle mettra un certain temps à « lâcher prise », tant elle avait incorporé en quelque sorte ces valeurs pour « bien faire » : un lâcher qui s'obtient grâce à une attention à comprendre, explique-t-elle, comme une écoute où l'on se garde de charger l'enfant du poids de ses inquiétudes (136-142) que l'idée de « bien faire » induit souvent et qu'elle a appris à lâcher (146-171).

Car, confie-t-elle, elle a pu lui répéter des « millions de fois la même chose », sans résultat, sauf de faire passer son angoisse à ce qu'il apprenne ce qu'elle voulait qu'il sache (152-156). D'autant que, autre erreur qu'elle découvre faire, c'est de croire non seulement qu'il faut inculquer des choses mais que ça passe par des mots (153-163) alors que la vie est la plus forte et qu'il a plaisir à apprendre quoi qu'il en soit.

C'est ainsi par des allers retours entre son écoute de l'enfant et sa remise en question du fait de ses « erreurs » (qui lui servent d'enseignements) qu'elle va comprendre qu'il s'agit d'agir « sans être

encombrée par des inquiétudes ou des a priori » qu'on veut faire passer, car ça peut « empêcher une relation directe », qu'elle attribue à la spontanéité (202-204).

Par cet accompagnement de l'enfant au quotidien, les représentations sociales (et non seulement les principes) sont déconstruites, « carapaces » inopérantes dans l'interaction avec l'enfant, analyse-t-elle, ce qui s'opère c'est « autre chose » qui est reconstruit sans être figé (237-254-274), sans méthode (274-294). Il s'agit de suivre le processus et de préparer les conditions pour soi et son enfant et non de suivre des idées au risque de se perdre avec l'enfant (296-328).

Une découverte d'une forme d'autoformation spécifique laquelle, même si elle conforte le parent dans ce qu'il subodorait grâce aux témoignages d'anciens, ou des filles de Régis, vient surprendre et invite à suspendre malgré tout ses valeurs, ce qui fut son expérience, et parfois le dérouter ; entraînant, là encore, par l'interaction avec l'enfant postulé si ce n'est « maître », tout du moins une personne, et un partenaire d'une éducation réciproque, les mêmes processus d'acquisition de nouvelles perspectives de sens.

Les éléments principaux ici présents mettent en valeur la part d'autoformation du parent, de sa coformation avec l'enfant, son apprentissage de parent se forgeant par la validation, ou non, de certains outils présentés par Tsuda, de formation à l'autoformation des parents vers les enfants (qu'ils trouvent eux-mêmes, en étant guidés, les réponses à leurs questions, ou trouvent d'eux-mêmes les chemins pour aller vers leurs désirs, que ce soit monter sur un toboggan ou autre) mais aussi une forme d'écoformation dans la mesure où sont mis en avant les valeurs de « nature », rythme », espace-temps variable, peu dépendant de l'espace temps économique, très dépendant des notions de rythmes biologiques particuliers aux idées issues de Noguchi.

Se retrouvent aussi les processus d'adaptation similaires aux relations interculturelles, le bébé et l'enfant étant considérés avec une vie spécifique, il s'agit de découvrir son point de vue également. On est proche parfois d'un Piaget en observation, mais avec de tout autres critères de sélection, une tout autre grille de lecture. Ce n'est pas comment se forme l'intelligence mais qu'est-ce qui favorise « l'équilibre ». Cette représentation de « l'équilibre », conçue comme un processus incessant de phases diverses, sans jamais de « routine », mais toujours en mouvement, vient renouveler leur vision de ce « Nouveau Monde » en exploration.

La condition essentielle qu'ils considèrent pour certains première, c'est de se retrouver soi, de partir de soi, en faisant appel à cette spontanéité dont parle Serena, où en se recentrant sur ce qui « advient » et fait sens, comme pour Romain, sans méthode, explique-t-il, donc dans une certaine congruence, écoute de soi rogérienne. Première étape de ce passage transformateur, au mépris d'une pseudo cohérence théorique.

Ces parents – comme l'expliquait Mezirow mais à propos des apprenants –, en creusant « jusqu'aux racines de leurs présomptions, changent ainsi leur manière de décrypter le sens de l'expérience » (Mezirow, *ibid.*, p. 211).

Aucune relation ne va de soi, a fortiori celle qui se joue avec l'enfant. Si le terme « relation », « interaction », sont revenus tout au long cette étude, il n'empêche qu'il s'agit bien, comme cela fut évoqué (*infra* chap. 1) d'une « rencontre », supposant la prise en compte de l'altérité et la révélation de soi, dans ce que A. Badiou suppose, quand il distingue bien les notions de rencontre de celle d'expérience :

« Lorsque la rencontre vous arrive, que vous avez très fort le sentiment que ça vous arrive, il y a un phénomène d'attirance ou de répulsion – parfois les deux se mêlent – pour ce qui vient perturber le rythme de votre existence. L'expérience, elle, peut parfaitement s'intégrer dans les activités professionnelles ou familiales, tandis que la rencontre est un commencement. Mais le commencement de quoi ? C'est là qu'on entre dans l'acceptation. Accepter ou refuser ce qui vous arrive. » (2010)

Ici, on l'a vu c'est le commencement d'un « Nouveau Monde »... Et plutôt qu'un « apprentissage » dit « transformateur », un événement qui fait plonger presque malgré soi dans l'acceptation de ce qu'il en advient.

III/2.4.2. Un processus passant par se reconnecter à soi, à sa spontanéité.

Il s'agit, comme dans la pratique de l'aïkido, et c'est une posture à laquelle invitent souvent les anciens, de venir « avec ce que l'on est ». Les parents, quand ils déclarent ne pas suivre un dogme, sont dans une recherche plus intériorisée, de vivre cette démarche, avec ce qu'ils sont. On peut rapprocher cette posture de ce que Thoreau défendait : ce n'est pas de l'extérieur que nous est transmise la connaissance mais dans l'interaction permanente avec l'environnement et par une réflexion de ce que l'on en fait, soi.

C'est ce qui est évoqué très vite par Serena, on l'a vu, la nécessité de se retrouver soi, et sa spontanéité, être comme on est, avec des hauts et des bas (28-33, 41, 47, 224-232). D'autant qu'apprendre la spontanéité c'est, comme si ça allait de soi, comme un retour à son enfance :

« J'apprends la spontanéité parce que même si on a fait un parcours très différent, on a grandi, on a été enfant, on a fait un parcours d'être humain et que parfois c'est plus simple d'être juste soi-même. » (S/28-31)

III/2.4.2.1. Entre « savoir-faire » et « bien faire », délicat « apprentissage du spontané », voie vers la liberté

S'éduquer au départ « à reconnaître les signes d'un besoin », est, on le voit encore ici, une « chose qui n'est pas évidente : je continue encore maintenant après quatre ans à être toujours en retard par rapport au besoin », m'expliquera Serena.

Cette perception est ce qui va pour beaucoup faire office de loi dans leur relation à l'autre nouvellement né.

Une écoute possible qu'à condition de ne pas être dans la volonté de « bien faire » mais dans une forme d'écoute que cette femme, Serena, nomme spontanéité. Avec son fils, témoigne-t-elle « j'apprends la spontanéité » qui simplifie les relations : « quand il y a cette spontanéité c'est vraiment plus simple de répondre aux besoins ». Avec le spontané, il y aurait émergence d'une certitude et d'une fluidité, voire d'une liberté... C'est de fait ce spontané qui est « éduqué » chez les adultes – sans tomber dans l'injonction paradoxale, dénoncée très justement par Watzlawick et consorts, l'ordre « sois spontané » étant en contradiction avec ce qu'il demande, donc impossible à mettre en œuvre –, voire cherché dans son for intérieur et sa mémoire corporelle infantile, tout en étant mis en valeur chez les enfants.

Leur démarche semble proche de ce que l'on peut qualifier de philosophie pratique, pas si éloignée de ce que Pierre Hadot (2001) nous enseigne concernant l'éthique de la philosophie antique, de cette notion de « souci de soi » qu'analyse Michel Foucault dans *L'herméneutique du sujet* (1994).

Une philosophie pratique qui les incite à contacter une forme de spontanéité, et à comprendre en quoi l'enfant porteur de cette spontanéité est formateur par son potentiel d'énergie créatrice et ses manières d'envisager son environnement qu'il découvre sans *a priori*, avec une certaine liberté, que l'on peut rapprocher du concept ardoinesque de négativité, soit (comme on l'a vu) la « capacité de tout être vivant, a fortiori humain, de vouloir et de pouvoir opposer ses propres contre-stratégies aux stratégies dont il se sent devenir l'objet de la part d'autrui » (Ardoino, 2010). C'est ce que l'on

a abordé plus haut avec Serena, par exemple, quand elle reconnaît à son enfant le droit, la capacité de ne pas répondre à ses angoisses à elle, et en plus lui offrir la possibilité de cheminer et d'être selon ses critères à lui qui la forment elle, l'enseignent sur, en l'occurrence, ses compétences singulières, qui lui sont propres, d'autoformation.

Le lien spontanéité-négratrité n'aurait peut-être pas été franchi par Ardoino, et pourtant il y a dans les deux un potentiel de création qui les unit et les différencie nettement de tout ce qui peut s'apparenter à la réaction, laquelle renvoie, comme l'analysait justement Bourdieu, non pas à l'émancipation mais à la domination (1998). Tandis que la fusion qui se crée avec l'enfant permet à certains de percevoir un état proche du non-faire, celui que nourrit la vie (Jullien) sans but et sans limite. Une philosophie pratique à propos de laquelle Tsuda écrivait :

« Une nouvelle perspective se crée à mesure que se développe l'aptitude à la fusion de sensibilité qui affecte nos rapports humains et nos réactions au milieu ambiant. Si cette fusion élargit l'ouverture de notre esprit, on atteindra l'état du non-corps et du non-mental. C'est alors qu'on découvrira que l'homme est foncièrement LIBRE. » (Tsuda, 2014)

Tous ces apprentissages vont vers une certaine désaliénation, ce que les courants de l'autoformation revendiquent comme étant la part induite de cette posture critique de développement, quand il ne s'agit pas seulement de se targuer n'avoir « ni dieu ni maître » (posture d'un Ardoino qui se déclarait « autodidacte ») mais de se créer par l'expérience, se forger dans un savoir, savoir-faire, qui fait sens de l'intérieur, dans une posture autoformatrice qui émancipe (Bézille, 2003, p. 118), et/ou par le biais d'un processus créateur (ibid., p. 176).

III/2.5. Apprentissage transformateur par le corps ouvrant à un nouveau langage sensible

Tout au long des témoignages il a été question de notions telles que fusion de sensibilité, non-faire (ce qui suppose écoute, attention, intuition), qui sont les axes de la pratique de l'aïkido et du *katsugen undo*. Ces perceptions sont questionnées, approfondies, découvertes, prolongées par et à travers la relation à l'enfant perçu, là, comme un « maître », en lien avec le phénomène de synchronicité, qui se trouve validée elle aussi au contact de l'enfant.

III/2.5.1. Capacités retrouvées, affinées, développées

Ce que les parents semblent expérimenter c'est la capacité de déchiffrer leurs intuitions. Peu à peu, et en cela il semblerait que si d'un certain côté les théories issues de leurs pratiques peuvent entraver par les injonctions à « bien faire » comme l'évoquait Serena, les pratiques peuvent en favoriser l'accès, ils s'ouvriraient à ce que l'on pourrait nommer une intelligence sensible. Cette intelligence intuitive devint incontournable du fait qu'elle éloigne le doute, comme le remarque Claire Petitmengin concernant les témoignages qu'elle recueille à propos de l'expérience intuitive, « L'émergence de l'intuition à la conscience s'accompagne fréquemment d'un sentiment d'évidence, de certitude » (Petitmengin, 2001). Peut-on encore parler d'apprentissages au sens où la conception

de chacun y déterminerait la perception qu'il se fait des choses et qu'il n'y aurait de sens que dans l'interprétation (cf. Mezirow).

Par la relation à l'enfant, les systèmes de valeurs et de construction du monde s'inversent : ce que l'on pourrait appeler la part consciente est appelé à lâcher prise pour laisser advenir une relation de subconscient à subconscient, cette fameuse partie immergée de l'iceberg, dans ce que Tsuda appelle « dialogue dans le silence ».

III/2.5.1.1. Un enrichissement permanent sur son savoir-être et savoir-faire

Il s'agit là de transfert de ce qui se découvre grâce à la relation à l'enfant sur ce qui se vit. On voit le passage de ce qui fut réellement transformateur à ce que ça génère de « formateur » dans la vie de tous les jours et/ou la pratique de l'aïkido (plus loin dans ce chapitre).

Gaelle indique par exemple avoir « bien vécu » cet accompagnement du tout-petit et en avoir retiré assez pour trouver ça « riche » (G/187-190).

C'est un enrichissement du fait que c'est riche des interactions de tout l'environnement, pas seulement de la relation exclusive avec l'enfant comme on pourrait le croire :

« c'est sans fin un peu dans toutes les directions, la direction de la vie (...), elle avance et c'est sans fin parce que toi (...) ça te fait vivre un peu dans toutes les directions aussi parce que c'est pas une interaction qu'avec l'enfant (...). » (G/847)

C'est un enrichissement dans la compréhension de soi. Ainsi Gaelle découvre-t-elle que la présence du bébé la rend plus « sensible » (G/856).

Pour Serena c'est un parcours vers la spontanéité.

Rolland, lui, va comprendre, par l'attitude de sa fille, à quel point il a du mal à faire le « vide » au niveau mental.

En effet, pour eux, explique-t-il, c'est important de faire et de recevoir *yuki* (580) mais il a découvert avec Louise que sa façon de faire *yuki* est « chargée », par le mental (582, 598). C'est rare qu'elle lui demande *yuki* (qu'elle formule en disant (591) « fais-moi les mains ») : elle l'a fait après qu'il avait participé à un stage, donc alors qu'il était « dans un état vide, elle devait en avoir besoin » (583), et deux fois après un soho⁵³⁵ (591) sinon « ça l'agace » (587), elle a plutôt tendance à fuir », plaisante-t-il (588), « on ne doit pas être assez vides » (598). Elle veut des câlins par contre (594), ça (*yuki*) passe quand même dans les câlins (595).

Ainsi, par l'information que l'enfant lui donne, il peut transférer par une recherche sur sa pratique personnelle de *yuki*. Puisque l'enfant refuse sauf les deux fois où il a la tête vide le *yuki* c'est qu'il a la tête trop pleine, trop chargée ; c'est en quelque sorte un critère, pour lui, de la qualité de son état.

C'est aussi un enseignement sur des habitudes sociales et/ou familiales qui n'avaient pas été remises en question. Ainsi par exemple autour de l'alimentation. Certains parents italiens expliquent comme leur manière de faire avec leur enfant peut contrarier leurs proches dans la mesure de l'importance donnée à la nourriture dans leur culture et comme eux-mêmes ont eu parfois du mal à envisager l'alimentation sous un autre angle.

C'est encore Mila, ou Régis qui expliquent avoir pris conscience de leur posture erronée à leur sens concernant leur manière de finir les plats par exemple. A ce sujet Régis expliquera à quel point il est bon de réaliser que l'on n'est pas une poubelle, si et aliment n'est pas fini, nul n'est tenu de le

⁵³⁵ Sorte de séance de *yuki* intensif avec Régis.

manger sous prétexte que sinon il sera jeté, cette attitude faisant de nos corps des récipients à déchets, au même titre qu'une poubelle finalement.

Mila vit cette remise en cause de ses principes sur l'alimentation que lui permet son enfant comme un enseignement pour elle sur ce que signifie manger à sa faim (M/ 430-432).

III/2.5.1.2. Entendu du non verbal et relation intuitive possible

Gaelle a fait part de plusieurs expériences qui ont validé la confiance qu'elle portait aux « indications » en sa possession et a fortiori en elle. En premier lieu, comme pour beaucoup, (on l'a vu) elle vérifie sa capacité d'entendre les besoins d'uriner de son bébé :

« Au tout début parce que Maître Tsuda parle du fait que le bébé (...) prévient quand il a... (...) besoin d'évacuer : (...) je savais que c'était au tout début qu'on pouvait être attentifs, les trois premières semaines, aux signaux de l'enfant et en enlevant la couche, on pouvait lui permettre de faire pipi dehors (...) ; à partir du moment où tu te dis "bah ouais alors en fait ça marche". (...) Et ça au bout de trois semaines j'ai dit "(...) j'aurais jamais cru mais c'est vrai", donc à partir de là ça s'est un petit peu enchaîné, et les indications que je lisais je les vérifiais au fur et à mesure, et donc, (...) tu te fais de plus en plus confiance, tu t'dis "ah quelle chance", ça aurait été vraiment dommage de faire autrement » G/103-129)

Cette capacité elle la valide d'autant plus qu'elle explique dans ce passage avoir lu à ce sujet sur des expériences similaires inspirées d'une auteure américaine, nommant cette pratique la HNI. Cela signifie donc, comme la plupart des personnes en apprentissages transformateurs, qu'elle s'est documentée non seulement auprès de son groupe d'appartenance (puisque celui d'affiliation, sa famille, ne peut valider une telle tradition) mais dans des groupes autres ayant cette pratique en commun.

D'autres moments viendront la conforter dans ses nouvelles croyances et lui permettront de poursuivre en faisant de plus en plus confiance aux « indications » déjà citées, et du même coup à celles de son enfant. On pourrait citer ici la vérification à plusieurs reprises du mieux être de son enfant quand elle-même se détendait :

« Tsuda [*dit*] que quand l'enfant vomit, souvent c'est le stress de la mère, (...) et... je l'avais remarqué. C'est clair, combien de fois y avait des situations qui se débloquaient juste parce que... je me détendais (*elle sourit*) ! » (G/495)

Elle n'ignore donc pas qu'elle fait passer de manière inconsciente ce qui la constitue, dont ses peurs.

Même si la plupart reviennent sur ce moment d'écoute particulière et d'attention nécessaire pour la HNI, tout au long des entretiens on voit apparaître d'autres « moments » venant valider ce « non-modèle » éducatif, à travers, donc, la vérification dans la pratique d'indications issues principalement des lectures de Tsuda : la traversée de la maladie (Laura et Carlo, entre autres) ; la participation à peine né de l'enfant (moi au moment du change) ; le regard très concentré de l'enfant sur le monde et les autres (au point de les faire rougir) ; la prise en compte immédiate d'une consigne (moi) ; etc.

III/2.5.1.3. Intuition, Non-faire et Kokyu : des éléments formateurs... de transformation

C'est aussi bien sûr la notion de savoir-faire et de non-faire qui s'acquiert, et à travers elle d'intuition, par cette force de la répétition au quotidien, comme on l'a abordé précédemment, dans l'observation de leurs pratiques.

Car cet apprentissage au quotidien renvoie également à ce que Tsuda nomme le « kokyu », le tour de main qui caractérise le savoir-faire présent dans tout art japonais. « Un cuisinier a besoin de "kokyu" pour bien se servir de son couteau, et l'ouvrier pour ses outils. Le "kokyu" ne s'explique

pas, il s'acquiert. » (Tsuda, 1975, p. 31) Quand on l'acquiert, rien ne résiste. « Seuls les meilleurs disciples y accèdent, après des années d'efforts soutenus ». Un chien n'aboie pas devant un maître d'art martial. Celui qui les fait taire avec un sucre n'est pas un maître, il ne s'agit pas de *kokyu* mais d'astuce. Ce qui ne peut que faire penser à ces modes d'éducation de la carotte et du bâton, ou en l'occurrence du bonbon...

On ne peut à ce sujet citer des exemples explicites puisque ce « tour de main » dans l'éducation est peu visible, il se fait en amont de la relation. Il y est fait allusion concernant par exemple la capacité de savoir préparer un bain, non seulement à la bonne température mais au moment juste. Un tour de main pour le bain chaud qui peut s'évaluer, se vérifier, selon qu'il va bien favoriser la détente, la régulation d'énergie attendue, par exemple (ou l'élimination, ou autre, selon). Une attention au corps d'autant plus nécessaire quand on sait comme il est « une mémoire organique qui enregistre tout » (Pineau, 2007, pp. 11).

Il est observable par des critères faisant référence au développement équilibré de l'enfant, avec peu de pleurs, une capacité de réaction du corps rapide, une communication fluide, etc.

C'est par ce quotidien que les parents acquièrent petit à petit ce « kokyu » aussi bien pour le bain que pour la nutrition ou pour anticiper sur tel ou tel événement ou tel ou tel activité. Il s'agit donc ici d'un corps agit et qui enseigne... Un corps heuristique en quelque sorte avec, comme l'indique l'éducation somatique, à travers la conscience corporelle, capacité du corps « de s'éduquer en tant que corps vécu » (Joly, 1994, p. 87-99), le langage parent-enfant pouvant se relier à ce qui s'entendrait co-éducation somatique.

C'est par la répétition que s'opèrent des distinctions et que se forme ce savoir-faire proche du non-faire décrit par Tchouang-tseu (de manière très parlante, on l'a vu, dans l'exemple du boucher⁵³⁶) qui constitue cet espèce d'intuition parentale reposant sur une écoute plurielle (des corps, des perceptions, des savoirs). Une forme de spontané ritualisé dans un quotidien ouvert à l'incertitude qui passe par l'intuition.

Ainsi, sans intervention de la raison ni du langage, on est bien dans l'apprentissage de cette même intuition que Mezirow définissait comme capacité de connaissance directe (op. cit., p. 34).

Encore une fois, à travers ces témoignages, on peut noter à quel point, chez la plupart de ces parents les éléments contingents à la réalisation d'apprentissages transformateurs tels que les présente Mezirow, étaient présents, à savoir : la décentration ; la décontextualisation et le développement de l'identité, toutes opérations nécessaires pour comprendre ou prendre la perspective d'un autre, ainsi que la conceptualisation (pensée abstraite) et la mise à distance critique de ses croyances.

III/2.5.2. Le processus transformateur où s'affine la pratique du non-faire

Mais c'est aussi la notion de non-faire qui est approfondie de manière claire pour certains, moins évidente pour d'autres. L'enfant notre maître c'est celui dont les modalités d'échanges, les postures face à l'environnement, provoquent une recherche de réponses chez l'adulte toujours plus centrées, concentrées et lui font découvrir ou approfondir des dimensions de leur être qu'ils recherchent par leurs pratiques au dojo. La relation à l'enfant est associée à celle d'un partenaire

⁵³⁶ Le prince Wen-hoei demande à son boucher d'où lui vient un tel art : du Tao, lui répond-il ; au départ il ne voyait que le bœuf, explique-t-il, après trois ans il ne voyait plus le bœuf car il ne voit plus avec les yeux mais avec l'esprit et ne s'attaque qu'aux interstices. (Tchouang-tseu, 1969, pp. 46, 47)).

d'aïkido, il incite à chercher une autre manière d'agir que volontaire. Le parent puise ou découvre ses ressources dans la sensation, l'intuition, l'involontaire, le non-faire. Puisque à mesure que l'intuition se vit au contact de l'enfant elle travaille aussi sur l'adulte.

Toujours est-il que c'est une visualisation assez courante à laquelle nous invite Régis pour certains mouvements de la pratique (« Visualisez que vous tenez un bébé dans le creux de votre coude », pour une immobilisation, ou encore « visualisez que vous déposez délicatement un bébé, sans qu'il sente quoi que ce soit », pour un mouvement qui se fait seul dans la pratique respiratoire précédant l'aïkido proprement dit). Mila y fera référence en ma présence au moins à deux reprises, une fois alors que nous parlons en petit groupe de nos lectures de Tsuda, interprétant le texte de Tsuda en inversant les termes ; il ne s'agit pas seulement là d'une allusion au fait de faire appel à la pratique pour s'occuper d'un bébé mais de penser à la relation avec le bébé pour pratiquer l'aïkido (« il m'arrive quand je pratique de visualiser mon partenaire comme un bébé »). A un autre moment alors qu'elle conduit une séance d'aïkido, elle nous invitera à visualiser porter un bébé. Ou encore Romain expliquant comment se déplacer en « seiza » (*à genoux*) sans bouger son buste, avec pour visualisation l'enfant endormi dans les bras, une visualisation faisant référence à son vécu (des temps très longs pour bercer leur bébé et favoriser son sommeil).

On verra que Zac vit parfois cela comme un « entraînement », cela s'entend ici plus au sens d'initiation que d'échauffement gymnique : ainsi compare-t-il la préparation du bain à un travail sur soi (133, 151, 157), un « entraînement » (138). C'est à travers la préparation du bain, explique-t-il, qu'il découvre la pratique du non-faire (170, 412, 418⁵³⁷) : à force d'adapter la température selon le contexte, avec la sensation qui prime (125), même s'il y a adaptation selon son savoir (123), c'est finalement « le bain qui SE prépare », et ce dans l'interaction avec l'enfant.

Tsuda y faisait référence en faisant de l'éducation le comble de l'art martial :

« savoir bien traiter un bébé, c'est pour moi le summum des arts martiaux. (...) L'aïkido à l'origine voulait dire la voie de la coordination du *ki*. Entendu en ce sens ce n'est pas un art de combat. Tout est imprévisible. Pas de règles du jeu. Si le bébé poussait des cris bien distincts, pi-pi-pi-pi pour le pipi par exemple, ce serait plus facile. Mais ce n'est pas le cas. Il n'y a que l'intuition des parents qui permet de distinguer ces nuances subtiles. C'est l'engagement total des parents qui sauve la situation. (...) » (Tsuda, 1983, p. 24-27)

C'est ce que semble vivre Romain et qu'il explicite assez clairement (d'où le choix ici de cet extrait) concernant la HNI, et sa perception du moment où le bébé aura besoin d'uriner : « parce que l'utilité, pour les parents, de la HNI c'est d'arriver à créer ce rapport avec l'enfant, d'arriver à un tel degré de fusion qu'on sait : on ouvre, Ça fait pipi » (Ro/925-928, 929-933). Cette « passivité » qu'il ne vit pas comme un moment passif, cela s'entend, mais une forme d'ouverture à l'autre, d'écoute, d'attention tellement concentrée, de fusion telle avec la sensibilité de l'autre qu'il ressent comme en écho (mais simultanément) l'éprouvé de l'autre, en l'occurrence ici son enfant (mais cela peut se percevoir avec d'autres personnes⁵³⁸). Ainsi ressent-il différemment la température du bain selon que Colin est ou non présent et que l'eau lui est destinée – il ressentira avec la sensibilité de Colin la chaleur de l'eau (Ro/405), donc pourra ressentir comme chaud ce qu'il considère, lui tout seul, froid –, ou bien la détente de son enfant, ou encore au moment de le retrouver après le travail, ce qui a trait à son rythme propre, moment d'allers retours entre son rythme et celui du bébé qu'il a vécus « passivement (...) dans le sens où c'était un choc à chaque fois (...) comme si vous preniez

⁵³⁷ « A force ça devient naturel » (412), « plus qu'instinctif, non-faire » (l. 418)

⁵³⁸ Romain y fera référence concernant par exemple l'arrêt de la musique qu'il perçoit soudain comme une gêne alors qu'une personne invitée, pratiquante ancienne, s'approche de chez lui (Ro1/628-634).

des baffes (...) et petit à petit (...) le corps s'adapte plus vite aux changements de rythme » (Ro/713-718).

« On ouvre, “ça” fait pipi ». Ici, comme ailleurs (on ne peut multiplier les exemples), on retrouve la notion de passif non au sens de passif mais de vie qui agit : on est agi. Cela reprend la notion qui traverse le langage japonais bien décrite par Laplantine (op. cit.) de mode passif et impersonnel de l'action. Ce que nous rencontrons rarement, sauf pour « il pleut », ou l'excuse de celui qui a fait la vaisselle en prenant des risques, sauf verbalement puisque cela se traduira par « le verre s'est ébréché » ou « a été ébréché »... Ce n'est pas je qui agi, je est agi. Je étant en interaction avec l'univers tout s'interpénètre. C'est finalement assez proche d'un élément intégratif de la notion de non-faire, qui serait plus à traduire par « être agi » ou agissant – pendant de « l'étant » ?

Ainsi, au contact de l'enfant s'opère de manière plus évidente, exigeante, radicale, ce que l'on pourrait voir comme une forme d'acculturation où sont assimilées, incorporées, et là en l'occurrence, conscientisées, des notions issues de pratiques japonaises dont s'inspirent ces mêmes parents, conjointes à cette philosophie taoïste lisible chez Tchouang-tseu où la notion d'être agi est centrale.

III/2.5.2.1 Un exemple de fusion de sensibilité

De même que l'on a vu plus en détail sur des moments particuliers les témoignages de Gaelle et de Rolland, il s'agit ici d'explorer par un exemple une situation « épiphanique » sur la fusion autour du bain, avec pour protagonistes Romain, Colin et Morgane.

Pour Romain, le bain est une expérience de fusion qui lui permet lui d'affiner sa sensibilité, vu qu'il a commencé tardivement (387-398), avoir cette communication avec Colin lui a fait découvrir le bain chaud (399-403) et a facilité sa capacité de préparer le bain pour tous car s'il est dans une certaine présence, il sent comme l'autre sentirait (404-408). Une expérience "bouleversante" concernant la fusion eut lieu durant le bain (409). Colin, bébé, était constipé (ce qui occasionnait aussi une gêne chez ses parents sensibles à son état, 424) et le bain chaud allait l'aider à se détendre, une des fonctions du bain dans le seitaï étant de stimuler, favoriser le développement du système digestif (413-422). Comme il se détendait, il déféqua et à l'instant l'eau devint froide pour eux trois (426-432). Une expérience qui se répéta une autre fois (432-442). Après cela ils furent si soulagés eux-mêmes qu'ils en eurent les larmes aux yeux (334).

Construire rapport de fusion nécessite faire un travail sur soi, explique Romain, le travail étant de s'adapter à la sensibilité de l'autre (675).

Désormais, grâce à son vécu avec Colin, il peut tenter de transférer dans sa pratique (aïkido, mouvement) et dans la vie ce qu'il a compris de la fusion, et rendre actif ce qu'il vivait en passif (1080-1084). Sans Colin il n'aurait pas eu ces repères, ce guide pour l'aïkido, le mouvement, etc., conclut-il (1087) :

« Ce qu'on peut transférer dans d'autres disciplines, dans d'autres éléments de la vie ..., pour moi c'est plus arriver à retrouver quelque chose que j'ai subi des fois passivement, d'arriver à le vivre en le décidant activement ; (...) comme je l'ai senti je sais que ça existe, même si je l'ai subi des fois (...) au moins je sais que ça existe donc je sais c'est quoi la sensation donc, entre guillemets, ça me donne une “bonne orientation”. Après, faut y aller, hein, (...) mais c'est pas comme si c'était complètement inexistant. C'est pas comme si je l'avais jamais vécu (...). Si j'avais pas eu Colin, ces repères, ce guide-là par rapport à l'aïkido, par rapport au mouvement ou par rapport à d'autres choses, je l'aurais pas c'est évident, parce que je l'aurais pas vécu. »

Sans que l'on puisse plus développer ici sur ce sujet, il paraissait important de le préciser comme fondamental dans ces processus transformateurs qui se jouent dans la relation à l'enfant.

III/2.5.2.2. Sans oublier l'essentiel, ce qui agit de l'intérieur, les « transformations silencieuses »

Ce qui se joue dans ce qui ressort de pratiques à travers *yuki*, etc., favorise un développement de la personne sur un plan non volontaire, imperceptible si ce n'est dans la durée, jusqu'au moment où, soudain, comme l'explique Jullien, ça se révèle, comme ce jour où soudain les traces du vieillissement qui s'impriment depuis des mois et des années nous crèvent les yeux, ou bien par à-coups, des signes d'une meilleure respiration, un réflexe qu'on n'aurait pas eu, tant d'anticipation sur plein de petits détails qui font comprendre que quelque chose a bougé, changé.

Ici aussi pour les parents tout s'imbrique, pratique de l'aïkido et soin de l'enfant. Ils visualisent la relation avec un partenaire dans une approche similaire à ce qu'ils mobiliseraient pour un bébé. Peu à peu, dans tous ces gestes répétés, se sont inscrits des modes de relation à l'autre, des écoutes des rythmes du partenaire, de leur respiration, voire, au-delà, leurs « paysages intérieurs ». C'est ainsi à travers l'aïkido et le *katsugen undo* que se modifie imperceptiblement une posture, le regard, l'éclat de la peau... De même dans ce lien direct avec le bébé médiateur d'une relation d'écoute passant par le *ki*, par l'attention à la synchronisation avec sa respiration, son rythme général, se transforme peu à peu la sensibilité des uns et des autres, sans qu'il soit possible de la révéler, ici à travers les entretiens. C'est un changement progressif ou par stades dont certains ont pu témoigner, ou dont parlera Régis lors de ses conférences, mais aussi Tsuda, quand il explique en quoi tel élève a vu sa respiration s'approfondir. Mais ces propos ne traduisent pas ce que l'on voit au fil des ans, la respiration qui s'approfondit, le regard plus vivant, la prestance et la présence plus subtilement accessibles, et en mouvement...

III/2.5.3. Découvrir, éprouver et mettre en lumière la synchronicité

C'est aussi que, au-delà du « moi-peau » (Anzieu) plusieurs font état, par diverses anecdotes, recueillies lors des témoignages ou bien au cours de la vie du dojo, à travers les lectures de Tsuda, se sentir en lien avec l'environnement proche ou lointain par différents éléments dont certains échappent à la conscience qui vont permettre, ou non, de vivre des événements qui pourraient être désirés, sembler « tomber à pic » et cependant pas « programmés ». Des situations qui se révèlent avec d'autant plus de précision que l'on a une certaine ancienneté dans la pratique et que la sensibilité s'affine. De ce fait, certains pratiquants, dont en premier lieu Régis, accordent une certaine écoute et une certaine foi à ce qui est de l'ordre de l'intuition. Par l'intuition, l'écoute de cette dimension du réel, « l'accueil du fortuit qui vient à soi » (Jung, 1961, 1973, pp. 299) peuvent s'opérer rencontres, « hasard qui fait bien les choses », une personne qui téléphone peu après qu'on a pensé à elle, la découverte en bas de chez soi d'un meuble en bois tel qu'Untel le cherchait, etc. On est proche de cette notion de « coïncidence » commentée par Jung et qu'il nommera synchronicité, coïncidence d'un état psychique avec un événement simultané extérieur (tel ce fameux scarabée qui apparaît derrière sa patiente) ou bien avec un événement futur en lien avec sa vie, sa réalité. Autrement dit, selon Jung, après discussion avec le physicien Pauli, écrit Schutzenberger, la synchronie serait « la coïncidence signifiante (mais pas forcément synchrone dans l'instant) d'un événement matériel extérieur avec l'émergence d'un symbole intérieur, ou événement psychique, ces deux éléments n'ayant aucune relation causale entre eux, ou même de connexion causale convenable (...) les deux événements n'étant liés que par leur sens » (von Franz M.-L. in Reeves et al., 1995). Dans son histoire de vie, Schutzenberger en fait état à plusieurs

reprises, et suppose une certaine ouverture à ces rencontres qui font bien les choses (travail, etc.) à ces enchaînements d'événements qui ne semblent pas des hasards.

Cette notion de synchronicité est commentée parfois au dojo, sans qu'elle soit pour autant nommée comme telle, mais il est fait mention de relations de sens entre des faits pas toujours synchrones, acausaux, analogiques, et cependant, à force d'observation et de répétition, dignes de recevoir l'attention. A travers la plupart du temps des souvenirs de Régis, ou des références à Tsuda. Ainsi quand Régis raconte que pendant sa visite du Japon il a quitté le groupe de touristes suivant le guide et s'est retrouvé devant un spectacle étonnant, un prêtre shinto attisant un énorme feu au centre d'un tout petit temple en bois, sans que pour autant il semble devoir prendre feu, un rituel qui, pour reprendre ses dires, ne lui était pas destiné, mais qu'il était cependant autorisé à voir dans la mesure où ses pas l'avaient mené là. Il avait été agi. Et cela lui avait ouvert les yeux sur cette réalité shinto qu'il ignorait. La notion de synchronicité fait ainsi partie des « acquis » dans la culture du dojo et devient, si elle n'était qu'une croyance intellectuelle, pour ceux qui n'auraient pas vécu cette sensation, une évidence avec l'enfant. Un enfant qui n'a pas encore la barrière de la causalité pour décrypter le monde.

III/2.5.3.1. Des moments d'apprentissages en synchronie

Il s'agit ici de reprendre un des points que semble vouloir souligner Zac dans son témoignage, en tout cas une des « leçons » qu'il a pu retenir de sa « formation » auprès de sa fille dans la mesure où cela concerne justement cette révélation quant à cette forme subtile de communication avec le monde qui l'entoure.

Ainsi concernant ce qu'il nomme sa capacité de coordination, qui va de s'endormir au moment opportun en sortant de la maternité – là, en l'occurrence, elle se coordonne avec eux, et par rapport à ce qu'ils lui ont communiqué (Z/693-700) – à une capacité de communication avec ce qui l'environne, en faisant en sorte d'« éviter », par le sommeil, la visite de l'oncle peu apprécié, ou encore, sans que rien ne lui ait été formulé verbalement, se réveiller au bon moment pour le bain.

« (...) des fois c'est des trucs cons ; Mila elle a un frère qui a tendance à..., quand il vient nous voir il appelle, il dit "ah, je suis à Paris, là, je peux passer ? et elle est pas super fan de ce type-là, et de sa compagne, et... ça c'est pas de la coordination avec nous, mais c'est de la coordination avec ce qui se passe en général, dans le sens où, en général, on sait qu'ils vont passer dans l'après-midi (...) on sait pas exactement quand, et puis, paf, à un moment donné elle va se coucher, et puis ils arrivent dix minutes après (*et*) elle se réveille une demi-heure avant qu'ils partent... Ca quand elle était toute petite des fois c'était vraiment super marrant, elle était coordonnée à la minute. A l'intérieur ils savent ce qui leur convient ou pas et du coup si tu leur permets de garder ce fil-là eh bien c'est vraiment étonnant... » (Z/714-724).

Autre moment qui s'installe dans cette relation en harmonie avec un ensemble, cela se passe autour du rituel du bain, facilité au niveau timing par l'éveil opportun du bébé.

(Z/127-136) Mais (...) au tout début des fois c'était vraiment bizarre parce que je le prépare, (...) il est hyper chaud, j'aurais vraiment pas pensé (...) et puis, paf, en fait, je remonte, elle s'est endormie pendant que je le préparais. (...) A un moment elle se réveille, (...) je vais voir le bain, on descend avec elle, et en fait elle s'est réveillée au moment où il était près pour elle (*je souris*). Mais donc je l'avais préparé mais pas par rapport au moment où je pensais qu'elle allait le prendre, mais par rapport au moment où elle allait effectivement le prendre (*nous rions*). Du coup c'est elle qui l'a préparé en se réveillant, 'fin (*ouais*), des fois ça donne des interactions assez étonnantes. (...) Bon on a des idées (...) mais la sensation, globalement, quand même elle s'affine et ça permet des choses bien comme ça » (vers 101-122)

On voit, dans ces deux exemples, que Zac inclut sa fille alors bébé comme une actrice à distance, qui va réguler ses rythmes, ici dans ces exemples, à ses besoins, comme si elle était en mesure de le faire en connaissance de cause. Ainsi, dans l'exemple du bain, bien que a priori passive (elle dormait),

dans la préparation du bain : « Du coup c'est elle qui l'a préparé ». Ces formes d'interaction qu'il jugera finalement simples et dira courantes, après avoir noté son étonnement à les observer.

En effet, si Zac parle d'un phénomène qu'il juge au départ « étrange » cela viendra valider l'existence d'une forme d'interaction sans matérialité immédiate, qu'il connaît culturellement, par sa culture commune du dojo, à travers le *ki*, mais qu'il réalise vraiment grâce à la répétition de ce genre de phénomènes qu'il juge de manière positive (« ça permet des choses bien comme ça »).

Zac découvre ainsi que l'on a des « capacités qu'on ignore », et c'est encore grâce à certains moments révélateurs ou bien une succession d'instantanés qu'il s'ouvre à d'autres dimensions de la connaissance qui ne passent pas par le volontaire ou l'intellect mais le non-volontaire, le sensible, ce qui va advenir et, pour telle ou telle action faire sens, comme « naturellement », qui semble une évidence.

Une voie de la connaissance qui fait lien avec les travaux de recherche de F. Varela dans son approche originale de ce qu'il représentait par l'expression métaphorique de « synchronie neuronale ». Une forme de compréhension d'un « psychisme de l'univers » permettant à l'esprit d'entrer en relation avec cette dimension sur une autre échelle de l'espace-temps. Dimension qui s'inscrit dans « l'époche phénoménologique comme pratique »⁵³⁹, pratique et recherche ayant pour visée de « ressaisir les différentes étapes du processus par lequel advient à ma conscience claire quelque chose de moi-même qui m'habitait de façon confuse et opaque, affective, immanente, bref, pré-réfléchi. Selon les disciplines convoquées, pour l'essentiel philosophie, psychologie, sciences cognitives, plus généralement traditions spirituelles (bouddhisme tibétain,...), on a nommé cet acte d'avènement à la conscience “réduction phénoménologique”, “acte réfléchissant”, “prise de conscience / “becoming aware”, pratique de la présence attentive (mindfulness). »

III/2.5.3.2. Cheminements initiatiques

En même temps que les parents témoignent ici (re)redécouvrir des capacités ignorées, ou peu accessibles aux adultes qu'ils sont, leitmotiv chez Zac, points importants chez beaucoup, cela valide aussi toute une pratique et toute une philosophie de l'existence, et redéfinit par la même leur définition de l'espace et du temps selon des critères différents de ceux communément pris pour acquis, dans une prise en compte d'une logique finalement « a-causale ». Les personnes ici impliquées décrivent le bouleversement que peut occasionner le changement de paradigme que suppose l'acceptation, la compréhension du phénomène de synchronicité comme une interaction « simple » avec le monde.

Comme en effet l'indiquait Jung, ce n'est pas l'événement (en l'occurrence ici la synchronicité) mais notre incapacité à le penser qui en fait un phénomène dit lié au hasard (privé de sens donc) quand ce n'est pas occulte...

« La synchronicité n'a rien de plus énigmatique ni de plus mystérieux que les discontinuités dans la physique. Notre conviction profondément enracinée de la toute-puissance de la causalité crée, à elle seule, les difficultés qui s'opposent à notre entendement et fait paraître impensable que des événements a-causaux puissent se produire ou exister. Les coïncidences d'événements liés par le sens sont pensables comme pur hasard. Mais plus elles se multiplient et plus la concordance est exacte, plus leur probabilité diminue et plus grandit leur invraisemblance, ce qui revient à dire qu'elles ne peuvent plus passer pour simple hasard, mais doivent, vu l'absence d'explication causale, être regardées comme arrangements sensés. Leur inexplicabilité ne provient pas de ce qu'on en ignore la cause, mais du fait que notre intellect est incapable de la penser... » (*in* Jung, 1961, rééd. 1973, p. 464)

⁵³⁹ (Depraz, Varela, Vermersch, site web)
<http://heraclite.ens.fr/~roy/DVV.rtf>

Dans ce parcours digne presque d'un parcours initiatique, on retrouve ce que Mezirow pointe concernant la recherche de R. Keane, sur sa transformation et celle de cinq autres personnes engagées dans un style de vie religieux (*in* Mezirow, *ibid.*, p 193-196). Keane relevait quatre phases de transformation. Un moment de désorientation, puis de recherche critique et autonome avec un retour sur ses propres aptitudes, une phase d'acceptation de soi et enfin celle d'intégration avec une exploration de nouveaux sens possibles.

Dans ce premier moment de « désorientation » (Keane, *in* Mezirow, *id.*), le sentiment de « déséquilibre intérieur » peut être un sentiment progressif ou une prise de conscience explosive. Il s'ensuit une phase où le doute n'est pas toujours facile à vivre. Et le fait est qu'en marge ou au cœur de tous ces témoignages (l'émotion a plus que percé à bien des moments) le doute, l'exigence, cette radicalité jusqu'à cette question de vie ou de mort considérée par Morgane en référence à un discours souvent tenu par Régis (avoir un enfant c'est comme avoir ce sabre suspendu au-dessus du crâne, il a eu beaucoup de blessures), ce sont des heures et des nuits de bouleversements qui transparaissent, avant d'arriver à la seconde phase de recherche de sens et d'apaisement (comme analysé par Keane). Ce qui suppose après, comme on l'a vu, un moment de recherche et de posture critique, un stade de retour à soi, de centration sur sa propre expérience et d'acceptation de soi.

III/2.5.4. Des étapes d'un parcours initiatique ?

Ne pourrait-on concevoir ce phénomène de formation réciproque comme un art (qui passe par le corps), au sens que lui attribuait Herrigel (*op. cit.*) ? Plusieurs éléments dans leur témoignage, et on l'a déjà abordé à plusieurs reprises, font entrevoir ce dont est jalonné un parcours initiatique tel que le suppose Herrigel. L'art, chez lui l'arc, ici l'éducation d'un enfant, n'a pas pour but ici de surdévelopper une technique d'archer, là d'accumuler tous les savoirs sur l'éducation ou de réaliser un enfant parfait mais bien plutôt de revenir à la source, par une forme d'écoute de soi, de son for intérieur. De même qu'Herrigel dit « se débarrasser de son ego (...) sans méthode », de même les parents insistent sur cette nécessité de se dépouiller de leurs préjugés, en s'inscrivant dans la singularité de leur démarche elle aussi « sans méthode », centrée sur l'enfant. Et ce à travers différentes étapes dont la première, la principale, l'isolement avec le nouveau-né en serait une des bases.

Il semblerait en effet que ce moment « étanche » au monde, ces six mois de huis clos avec le bébé, œuvre comme ces étapes de « traversée du désert » dans les parcours initiatiques ; un moment de rupture avec ce qui les traverse. On se souvient de Gaëlle, consciente d'à quel point elle-même et son environnement étaient traversés par ce qui correspondait à ses groupes d'appartenance, groupes institutionnels et leurs cultures (ou pour reprendre la classification d'Anzieu et Martin, les groupes primaires, par affinités et les organisations). Et ce qui lui sembla un bienfait d'avoir pu se consacrer à son enfant sans les « interférences » familiales (voir plus haut la question de redéfinition des places), dans la mesure où cela l'avait, entre autres, extraite de ses influences. Comme si cet espace-temps qu'ils vivent avec le bébé exclusivement devenait pour le parent un dispositif de potentielle renaissance avec et à travers ce nouveau-né, en excluant leurs appartenances, le temps pour le bébé d'être prêt à sortir (et de redéfinir, peu à peu, en coconstruction avec ses parents leur nouveau statut social).

On peut ainsi faire l'hypothèse qu'ils sont dans un processus similaire à un processus d'initiation : il y a bien une figure de quête, des formes de « rites de passage », des épreuves, pour devenir aussi maître dans l'art de... avec surtout cette structure ternaire⁵⁴⁰ propre au prototype dont van Gennep (1909, 1981) a doté cette forme sociale. Ces cycles dont ils témoignent vivre : une exclusion pendant six mois du monde social, une forme de marginalisation qu'ils construisent peu à peu, pour en arriver à cette troisième phase d'agrégation, marquant « la transition d'un statut ou d'un état social à un autre » (Zempléni *in* Bonté & Izard, 1991, p. 375)

Leur volontariat pour quitter un état et entrer dans cette forme de voie de dépouillement ferait correspondre ces rites non pas à leurs formes tribales (initiation des garçons par exemple), ni religieuses (intronisant ces intermédiaires entre l'univers des dieux et les hommes), mais celle facultative propres à certains groupes ou sociétés secrètes (francs-maçons) voire « étendues à une ethnie » comme chez les Hopi, remarque A. Zempléni.

On a pu remarquer cette correspondance chez beaucoup entre leur cheminement personnel et leur accomplissement dans l'accompagnement de l'enfant. Certains comme Romain ont bien fait le rapprochement explicite avec ce qu'il serait d'un parcours initiatique ayant pour maître le bébé, ce que cela suppose de dépouillement et de lâcher prise, de parcours presque mystique comprenant épreuves et expériences personnelles dans un lâcher de l'ego (Romain) où, à l'instar d'un disciple tel que le décrivait Herrigel, « sans cesse il devra surmonter et retraverser ses expériences, ses triomphes et ses avatars, aussi longtemps qu'ils sont "siens", jusqu'à ce que s'annihile tout ce qui est "lui" » (Herrigel, op. cit., p. 22) Cela peut s'opérer dans ces étapes et de marginalisation et d'agrégation où le passage au quotidien par ces moments qu'ils disent se répéter sans jamais être similaires (telle Gaëlle et autres), constituent ces bases d'apprentissage dans la réitération qui, à mesure des pratiques, potentialisent chez les uns et les autres au-delà d'un savoir faire un non-faire assimilable encore à ce cheminement postulé nécessaire par les maîtres d'Herrigel pour advenir à sa réalisation.

« C'est de par la toute puissance de sa présence d'esprit, non troublée par une volonté d'intention, si déguisée soit-elle, que l'homme dégagé de toute connexion doit pratiquer un art quelconque. Mais pour qu'il puisse s'insérer en parfait oubli de soi-même au processus de la réalisation formelle, il faut que la pratique de l'art soit préalablement amorcée. » (Herrigel, *ibid.*, p. 54)

Une « réalisation formelle » qui se doit d'être « amorcée » pour se réaliser, c'est bien ce qui semble constituer le terreau de ces parents en cheminement vers ce que l'on pourrait qualifier ici « l'art d'élever un enfant », à travers cette forme d'accompagnement, d'éducation de l'enfant qui devient formatrice pour l'adulte sur plusieurs plans, conduisant le cheminement des pratiquants sur la voie du non-dualisme, avec pour maître ce bébé, dans la mesure où son état initial se caractérise par cette forme de lecture analogique d'un monde où, sans être totalement indifférencié, tout semble relié dans un même tout, à la manière d'un tissage complexe que nous révélait la recherche d'E. Morin.

⁵⁴⁰ « Tous ces rites présentent d'un point de vue formel une structure ternaire associant, selon van Gennep : une phase de séparation où l'individu sort de son état antérieur ; une phase de latence où l'individu est entre deux statuts et une phase d'agrégation où la personne acquiert son nouvel état. » (Muller J.-C., *in* Bonté & Izard, 1991, pp. 633).

III/2.6. Réflexion autour des phénomènes de transformation et d'éducation réciproques en guise de conclusion

J'ai proposé de suivre étape par étape quelques exemples où l'on peut lire les processus d'apprentissages transformateurs, tant sur le plan cognitif que sur le plan du sensible.

On a vu comment s'opéraient les transformations, grâce à la réflexion, la mise à distance après une prise de conscience, immédiate ou différée selon les cas, liés parfois à des émotions, un conflit entre croyances, attitudes, sentiments, qui vont provoquer une réflexion au niveau de ces schèmes de sens.

Une réflexion comme on l'a vu avec le praticien réflexif au sens que Mezirow, s'inspirant de Dewey et d'Habermas, en donne et que l'on retrouve ici dans cet exercice quotidien auxquels se livrent les parents de réévaluation à travers l'expérience d'un implicite que observation et action vont permettre de réinterpréter.

III/2.6.1. Postuler l'éducation réciproque : une entrée dans l'inconnu formateur et transformateur

Synthétiser ce qui a été mis en lumière tout du long dans la simple exposition de leurs pratiques partagées élucide en quoi cette démarche, posée comme un moment d'éducation mutuelle, réciproque, induit un processus d'apprentissages transformateurs.

Ce mode d'éducation réciproque qui révèle en quelque sorte le parent semble aussi œuvrer à la construction de l'enfant à un niveau où s'équilibrent les rapports d'affection et de domination du parent, et favorise cette confiance stimulante pour son développement.

C'est bien en effet par cette stratégie éducative prenant en compte la réciprocité que s'articulent soutien et contrôle qui forment un tremplin positif aux enfants, comme le rappellent les travaux du Baumrind (1980) cité par Gayet (2004, p. 79). Ce n'est pas sans rappeler non plus les modèles dits « humanistes », où le parent se voit comme un guide, et celui symbiosynergique (ibid) où parent et enfant agissent en partenaires, situation jugée « la plus efficace »⁵⁴¹.

Gardons-nous de conclusions qui friserait la note déterministe, étant donné la part d'éducation implicite, cette « mémoire dormante » (Pourtois, 2004)) dont les parents ne sont pas même conscients, contribuant à nous maintenir dans des règles que nous croyons pourtant obsolètes, pratiques que nos enfants perpétuent sans que nous ayons même le soupçon de leur existence, excepté intellectuellement pour certains. En cela difficile de ne pas partager le point de vue de Gayet :

⁵⁴¹ Un jugement que partageraient J. Kellerhals et C. Montandon (1991), même s'ils dénomment les styles éducatifs autrement (statutaire, maternaliste, contractualiste), c'est encore cette notion de contrat avec l'enfant qui l'emporte dans les observations du développement de l'enfant. (Gayet, op. cit., pp. 79)

« aucune pratique éducative parentale ne saurait (...) expliquer totalement la conduite d'un enfant qui est tout sauf un effet d'une pratique. On doit toujours compter avec une marge importante d'indétermination et d'imprévisibilité, c'est-à-dire avec une marge d'autonomie irréductible à toute analyse » (ibid., p. 91).

Une connaissance que ne serait-ce que le concept de résilience a pu faire cheminer largement, un « défi aux recherches contemporaines » pour Gayet (ibid., p. 96) dans la mesure où elle contredit « le fatalisme auquel nous pousse la découverte des régularités statistiques ».

III/2.6.2. Corollaire au postulat d'éducation mutuelle : le bébé maïeuticien

L'enfant, on l'a vu, à travers tous les témoignages abordés, vient souvent interroger le parent sur ce qu'il est bon ou non, juste ou non, de développer et par là-même sur ses propres limites, sur son comportement. C'est ce que l'on a observé par exemple chez Gaelle. Parallèlement à la quête de sa fille, à ses questions, à ses angoisses, avérées ou non, Gaelle s'interroge sur plusieurs plans de conscience. Questionne ses choix. En découvrant une nouvelle posture, celle de parent éducateur étant toute nouvelle, elle réalise que c'est elle, adulte, qui doit guider ce qui a parfois besoin de limites (sommeil, questions, etc.). Carlo, lui, dira explicitement, tout en ne pouvant contenir son émotion soudaine, que son enfant l'a fait grandir dans la mesure où c'est à lui de faire des choix). Gaelle « requestionne » aussi sa vie (à propos du lien à la mère), se revoit enfant (« moi aussi je me cachais »), tout en réajustant, le contexte étant différent.

L'enfant, lui, n'a pas de réponse, la seule que Gaelle, et les autres, voient c'est le plaisir qu'il aura et/ou l'intégration de ce qui lui semble juste.

Dans cette remise en question permanente, avec pour repère un être en devenir, on voit très souvent ce qui se joue de travail de maïeutique pour le parent. L'enfant « ne sait pas », comme dirait Socrate, et pourtant il sait, mais sur un autre plan. Il ne dit rien, de même qu'un psy peut-être, et pour autant il agit, interagit et ses actes portent, communiquent sur différents plans, corporellement - en vomissant, par exemple, ce que Gaelle relie à ses propres tensions (en se référant à Tsuda), ou en repoussant le sommeil (preuve, peut-être d'angoisse) -, cognitivement ou symboliquement (avec ces questions sur la mort, ces approches de l'apprentissage constant mais pas toujours lisible pour Serena, etc.).

On assiste ainsi à un travail proche de l'initiation, où le maïeuticien est tout autant si ce n'est plus le bébé (ce « bébé éducateur » de Tsuda) que le parent, lequel a pourtant bien pour finalité affichée de permettre à l'enfant de développer ses propres capacités.

D'autant, comme on l'a vu, que la complexité des interactions qui se jouent au quotidien va interroger chaque geste, chaque allant de soi, soudain remis en question par un nouveau regard, celui du bébé, celui de son corps, mais aussi tout ce qui devient étrange, tout ce qui est à créer. Il s'agit ainsi de passer par l'Autre pour se connaître, le bébé étant, pour nous adultes (dans le contexte de notre société post-industrielle), le comble de l'Autre : il ne parle pas, ne peut marcher, interagit peu dans ce que nous avons modélisé comme interactions, on nous dit qu'il ne voit pas, il mange autrement, a des rythmes de sommeil différent. Il remet donc tout en cause, a priori. Et ce pendant plusieurs années. Aussi bien au niveau des notions du temps que de la relation. Ce qu'il interroge, à travers la façon dont on répond, ou non, à ses besoins, demandes, désirs, peut être un enseignement (dans un travail de maïeutique) relatif aux notions d'apprentissages subjectifs, intuition, télépathie, etc. Cette forme d'accompagnement de l'enfant deviendrait ainsi un « apprentissage transformateur » pour les parents qui perdent leurs repères initiaux et en créent de

nouveaux, en découvrant des phénomènes liés à leur nature et à leur culture. On peut aussi faire le parallèle avec la notion de langage ; n'est-ce pas Goethe qui validait l'importance d'apprendre une langue étrangère pour mieux comprendre la sienne ? Ou F. Jullien qui explicite comme l'exploration d'une culture lointaine comme la philosophie chinoise lui permettait de mieux comprendre la philosophie héritée de la Grèce. Là, avec le langage à partager avec le tout-petit, c'est au-delà de la culture qu'il s'agit de se retrouver, de s'initier à un nouvel espace-temps, et une forme de sensibilité se fiant à la l'intelligence du corps.

III/2.6.2.1 Un postulat source de conflit cognitif créateur

Ainsi comme l'observait Gayet (op. cit. pp. 95), « si les parents “construisent” l'enfant, l'enfant en retour “construit” aussi ses parents », et ce d'autant plus que, au-delà du projet parental sur l'enfant, plus ou moins concevable selon la négativité de l'enfant, sa propre construction en tant que parent lui échappe en partie puisqu'elle se coconstruit au sein du nouveau système familial créé.

Pour la plupart des parents, on observe au moins un moment de changement au niveau des schèmes, des « prémisses » par l'interaction avec l'enfant dans de nouveaux schémas éducatifs. Ce n'est pas seulement après l'action une prise en compte d'une évolution par l'observation et l'introspection mais une remise en cause de certains fondamentaux issus de leurs groupes premiers d'appartenance et la création de nouveaux repères selon un processus de création d'une nouvelle norme adéquate à leurs pratiques.

On est proche de ce que le courant de psychologie génétique qualifie de conflit sociocognitif (Mugny, 1991), dans ce qu'il a de moteur au développement de l'intelligence, quel que soit l'âge, comme l'a montré le sociologue dont ils s'inspirent, Moscovici, dans son modèle inspiré de l'interactionnisme, la construction de l'intelligence s'effectuant lors d'interactions conflictuelles et le changement individuel et collectif s'opérant par la même ressource de remise en question de constructions de sens et validation de nouvelles.

Ici en quelque sorte ce que la psychologie sociale définit bien souvent comme groupe familial équivalent de groupe d'appartenance où l'enfant acquiert sa première dimension du groupe et son identité devient, tout en restant bien sûr ce groupe premier ou groupe primaire, le groupe de transformation mutuelle où les parents modifient également leurs perceptions de la vie et d'eux-mêmes, par ce stade parentale, pour reprendre T. Benedek, qui est bien un nouveau stade de la personnalité également encouragé, nourri par leur posture prenant en compte l'enfant comme une personne, et comme un « maître » et/ou partenaire initiatique.

III/2.6.2.2. L'enfant révolutionnaire, créateur d'une culture

Dans ce processus continu d'apprentissage transformateur on observe que les parents remettent en cause non seulement leur voie initiale mais parfois aussi ce qu'ils avaient induit d'une certaine lecture non encore éprouvée des formes alternatives d'éducation. On est proche dans ce phénomène de ce dynamisme observé par les tenants de l'analyse institutionnelle, à savoir ces jeux de forces contre-instituantes, par le potentiel de négativité non seulement des enfants, véritables analyseurs du système et familial et social, mais des parents, qui ont fait un pas de côté vis-à-vis des normes, qui remettent en cause l'institué. L'apprentissage transformateur faisant écho à ce que développe l'instituant, capable de remettre en cause ce noyau dur de la culture primaire dont parlait Hall (chap. 2).

Ici, si l'on reprend la terminologie de E. Hall concernant la culture qu'il associe à une notion complexe de la communication, on peut voir dans ce mode d'éducation une possible voie au changement de culture dans la mesure où cela opère dans les profondeurs de ce qu'il nomme le

« noyau dur ». Hall voit en effet une tripartition dans la culture, celle dite formelle qui correspond au noyau dur, à nos traditions, la culture dite informelle, et la technique.

De même que dans l'aïkido on retrouve cette trinité et ce dynamisme d'instituant institué, on pourrait dire que l'enfant, dans la mesure où on lui donne, on lui confie en propre une partie de son éducation par un travail de maïeutique, d'écoute, avec pour finalité, on l'a vu, de le préserver dans son intégrité, il apporte des éléments de culture inconnus à ses parents qui transforment leur propre vision – c'est bien en ce sens encore un apprentissage transformateur. Une remise en cause au point de remettre en cause même les pratiques par lesquelles ils y sont parvenus et comprendre le danger d'en faire un dogme (pour Carlo et l'enfant roi, Romain et la HNI⁵⁴², Morgane et l'intuition...), une remise en cause possible justement peut-être grâce à l'écoute sensible multidimensionnelle, dont une grande part accordée à la « dimension cachée » (Hall).

Impossible de connaître ce que ces enfants créeront, dans la mesure où l'on ne peut se poser les questions qu'ils se poseront puisqu'ils sont déjà sur un autre paradigme, ils ont déjà acquis de manière informelle (au sens consacré dans les sciences de l'éducation ici) ce que nous avons mis des années à réapprendre. J'ai évoqué la maturité de beaucoup d'enfants rencontrés, les qualités quasi spontanées de certains que nous avons dû lutter pour acquérir.

Ils n'attendent pas de ce monde une place déjà faite pour eux, ils vont la créer, et créer ce monde.

Ils sont comme le disait Marx, comme le disait Freinet, etc., ceux qui sont sur une voie de désaliénation et trouveront en route des épreuves et des réussites qui ne peuvent être à notre niveau anticipées.

Leur raison d'être est celle d'exister, de « nourrir leur vie » (Jullien), et non d'adhérer à une société malade. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne vont pas s'inscrire dans ce qui l'équilibre, dans des études, un travail. Mais si ce travail n'existe pas dans leurs codes, ils l'inventeront, non pas pour gagner l'argent, quoique cela ne soit pas compris en termes de déshonneur pour eux, mais pour exprimer avant tout ce qu'ils sont et ce qu'ils ont à vivre. Ce que filmait Capra dans *Ils l'emporteront pas au paradis*.

C'est le cas de Morgane, d'Estelle, Maria, Miriam, de Maya, des enfants de Zabeth, et au-delà de tant de « desco » comme André Stern, etc. Puisque leur notion même de travail n'a pas plus la même source, elle tient du jeu, celui qu'ils ont pu vivre librement toute la journée, dans un respect de ce qu'il représentait pour eux, à savoir leur source très sérieuse d'exploration du monde.

III/2.6.3. Une recherche-action dans l'art d'éduquer par une démarche clinique

Ils sont tous unanimes quant à la complexité de ce que signifie éduquer, élever, prendre soin de leurs enfants. Sans pour autant le juger « impossible » à l'instar d'un Freud : « Très tôt j'avais fait mienne la boutade des trois professions impossibles – à savoir : éduquer, soigner, gouverner »⁵⁴³. C'est qu'éduquer n'est pas une science, mais un art, comme en témoignait M. Cifali, à travers sa définition de sa démarche clinique⁵⁴⁴, un art de l'instant, entre théorisation et expérience, sans cesse renouvelé :

⁵⁴² Je rappelle que (vu ???) grâce à sa relation avec Colin, Romain prend conscience que la raison de la HNI ce n'est pas ce qu'il pensait, liée à la propreté (907, 935, 978) mais la découverte de la fusion (905-937, 942).

⁵⁴³ S. Freud (1925), Préface à « Jeunesse à l'abandon », OCFP, XVII, Paris, PUF, 1992. A. Aichhorn (1973), *Jeunesse à l'abandon*, Toulouse, Privat

⁵⁴⁴ Œuvres complètes, t. XVII, PUF, Paris, 1992 (in Cifali M., 1999).

« Nous touchons au domaine sans cesse revisité des rapports entre la théorie et ses “applications”, sa mise en pratique et ses pièges. Entre l'espoir scientifique et l'affirmation d'un art pour l'art déjouant toute tentative de savoir scientifique, nous oscillons suivant que nous sommes théoricien ou praticien. Si nous voulons échapper aux impasses de ce « tout ou rien », arrêtons-nous à ce qui se révèle sous le terme « clinique ». Mon postulat est que les trois métiers sont liés par une clinique qui donne à « l'impossible » une autre coloration. La clinique permet de n'évacuer ni les savoirs savants ni la singularité du vivant ; d'y reconnaître une intelligence de l'instant. (...) Cette clinique se caractérise alors par une manière particulière de concevoir le « terrain » comme lieu de production des connaissances, par les qualités exigées du chercheur, l'obligation qui lui est faite de penser sa subjectivité et sa position face à la vérité. »

Les parents interrogés ne peuvent se prévaloir d'une démarche qui offrirait une telle distance avec « l'objet », celle qui permet, explicitera plus avant M. Cifali, d'analyser, entre autres, les phénomènes de transferts qui vont s'opérer durant les moments éducatifs. Mais cet appel à la réflexivité, à la régulation, rejoint celle qui semble comme on l'a vu œuvrer au quotidien dans leurs familles. Dans la mesure où leur quotidien est aussi leur lieu de recherche-action permanente, et que leur terrain, cette vie, cette « école de la vie » est bien un lieu de production de connaissance. De même que la praxis du sensible, comme connaissance de soi, tel que Danis Bois se le représente et ses élèves prolongent ses résultats. On retrouve ces aptitudes, anticiper, se distancier des événements au niveau affectif (avec souvent une attente avant de réagir donnée comme un critère chez certaines mères), catégoriser les différentes dimensions auxquelles sont liées un vécu, être à l'écoute des flux corporels internes (quand ils font allusion à ces énergies « qui montent à la tête », ou de ces phases hautes et basses, etc.), dans ce que Humpich (*in* Alhadeff, 2011) attribue aux personnes ayant été suivies par un accompagnement en somato-psychopédagogie des passages transformateurs dans la réflexivité et l'écoute corporelle identifiée comme suit :

« Les personnes peuvent : (...) catégoriser des vécus intrapersonnels (réflexifs, affectifs, corporels et organiques) non perçus avant ce type de travail; accéder à une animation interne présente dans les tissus du corps (muscles, viscères, membranes intracrâniennes...); être présentes à l'émergence de résonances inédites qui influencent leurs modalités réflexives – celles-ci reposent sur un accordage somato-psychique; constater une certaine plasticité des réactions et des réponses face aux événements; anticiper les états tensionnels critiques qui rendent vulnérables certaines fonctions (attention, intention, motivation, mémoire); trouver une distance tout en restant concernées; diminuer l'identification aux pensées et aux affects. »

Praticiens réflexifs ancrés dans un corps sujet, impliqués dans leur groupe familial dans une recherche qui questionne en permanence leurs appartenances, leurs héritages, leurs croyances, ils mobilisent dans cet accordage avec leur enfant cette part d'être si peu valorisée, et pourtant comme on l'a vu si riche de sens, cette part d'involontaire, qui agit, qui les agit, dans une recherche d'harmonie faisant confiance au sensible.

Une démarche de confiance pour « cultiver son jardin »

Au terme de cette partie, on a vu à la fois comment les parents impliqués ici se forment, leurs autoformations, et réciproquement comment ils accompagnent l'autoformation de leurs enfants. On a abordé ainsi comment, par tout un processus maïeutique les uns et les autres « s'hétéroforment » ou s'écoforment (Barbier, Pineau, 2001). Avec ce que les parents vivent comme apprentissages transformateurs, véritables parcours initiatiques par lesquels ils cheminent, dans un quotidien où le « banal » est toujours pris en compte dans sa singularité.

En filigrane, la notion de confiance se retrouve dans le discours de chacun. Cette confiance que l'on s'accorde (même si le doute prime), qui a pu grandir dans la pratique au dojo, mais surtout que l'on donne d'emblée à cet enfant, incarnation d'une nature humaine, celle en laquelle on peut se fier.

Dans confiance il y a la notion de foi (*confidentia*, de *fiance*, « foi »). Et l'on retrouverait ici l'image de cet enfant figurant par sa nature une dimension spirituelle où s'incarne cette confiance. L'enfant est alors compris tel un maître.

Pour accompagner au mieux cet autre en formation et s'accomplir soi-même, ces parents considèrent leur démarche comme une recherche. Ce qui fait sens commun pour tous, c'est bien cela : être dans une démarche de recherche qui se traduit, entre autres, par le fait de pratiquer régulièrement dans un dojo dès l'aube, de chercher à travers la pratique à comprendre autrement l'existence, sans passer par une posture volontariste, en développant l'intuition et la confiance, afin de parvenir à cette écoute intérieure de soi et de l'autre.

Et cela passe essentiellement par différents modes de communications que j'ai voulu définir ici par les termes d'écoute holistique et dialogue sensible, dans la mesure où, au cœur de ces échanges, seule l'écoute est garante d'un lien préservant l'harmonie, pour reprendre ici l'analogie avec la musique. Une analogie que Bernard Golse et Roberta Simas relevaient comme répandue dans l'éventail des récents travaux concernant l'ontogenèse humaine :

« (...) la référence musicale fait véritablement rage aujourd'hui au sein des travaux sur les interactions précoces et sur l'ontogenèse de la personne : elle était déjà présente dans le concept même d'accordage affectif ou d'harmonisation des affects décrit par D.N. Stern (même si l'accordage ou l'harmonisation ne valaient que comme métaphores, et ne prétendaient pas se jouer uniquement dans le registre vocal), et on retrouve aujourd'hui le rythme en position privilégiée chez de nombreux chercheurs tels que A. Ciccone, après que C. Trevarthen nous eut montré, via la musique des interactions corporelles (mais pas seulement), ce qu'il pouvait en être d'une potentielle intersubjectivité primaire. (...) Une façon musicale d'exprimer les choses est alors de dire que chacun doit servir à l'autre de chef d'orchestre, en réciprocité mais, toutefois, en asymétrie : le bébé aide la mère à harmoniser les rythmes de ses productions interactives, tandis que la mère aide le bébé à comodaiser ses perceptions externes, et à recruter ses diverses traces sensorielles à partir d'une perception externe donnée. » (Golse & Simas, 2007, p. 59-64)

Ainsi, comme entre plusieurs instruments, dans un orchestre, il s'agit d'entrer dans le rythme les uns les autres, jouer en harmonie, improviser aussi pourquoi pas. Cela se fait à condition d'une attention particulière, à l'écoute de l'autre et de son instrument afin qu'ils s'accordent. Et acquérir ce que l'on pourrait nommer avec I. Tsuda cette fusion de sensibilité, une mélodie qui se joue ensemble, sur un temps T, dans un espace donné, qui ne peut se jouer que parce que le violon reste un violon, la clarinette idem, et peut s'achever quand le sens de ce morceau ne demande plus l'ensemble. Fusion, oui, au niveau des rythmes, langages (partition), pour autant chaque instrument, chaque interprète reste avec ses particularités intrinsèques, sans confusion⁵⁴⁵.

Cet « accord » ne se fait pas sans accroc, et improvisations, certes, proches aussi du « bricolage ». L'attention dont ils ont fait part a semblé, parfois, on l'a vu, les éprouver. C'est un « travail », sur plusieurs plans. Un cheminement qui demande, suppose des épreuves – pertes d'amitiés, parfois de confiance (justement), conflits familiaux –, traversées de conflits cognitifs, affectifs, avec leurs lots de changements de représentations – dont celles, souvent abordées, ce

⁵⁴⁵ Une confusion que certains parents redoutent, implicitement, ou explicitement (comme Gaëlle, par exemple), confrontés qu'ils sont par la lecture psychanalytique au soupçon d'un lien parent enfant dans lequel la progéniture serait seulement le prolongement narcissique du géniteur. Ou, si l'on reprend la terminologie de Hall, de l'univers technique, l'enfant comme prolongement du parent au même titre que l'outil, avec des points de rupture quand l'outil (l'enfant) n'adhère pas au schéma que le plan formel (la tradition) demande.

risque de confusion entre “enfant-maître” et “enfant-roi”... Conjointement à ces épreuves, s’opèrent des évolutions, des accomplissements, pour tous, semble-t-il, dans leurs relations à eux-mêmes et à l’enfant, par toutes ces découvertes concernant leurs comportements et leurs sensibilités dont ils ont pu ici témoigner.

On a abordé ce que ces parents comprenaient de la filiation, voyant, au niveau biologique, certaines tendances qui sont leurs se retrouver chez l’enfant (*taiheki*), comment leurs propres habitudes, même s’ils s’en défendent, font tache d’huile. Pour autant le mode de communication, à l’écoute et donc en dialogue sur différents plans, semble leur permettre la découverte du singulier, du particulier, de l’autre dans une posture proche de l’ethnographe. (On se souvient de tant d’exemples de découverte de l’autre, cet enfant en devenir, que ce soit ce père découvrant un enfant sans besoin de « béquilles » pour grandir, cette mère apprenant à respecter sa fille dans ses différences (et son désordre) ou tant d’autres observations qui ont nourri cette étude.) Une écoute de l’autre à travers cette forme d’empathie qui fait pendant à leur recherche existentielle, dans la mesure où, comme le rappelaient Golse et Simas « Il existe un rapport entre l’empathie, définie comme mode de connaissance, et la pensée phénoménologique et herméneutique »⁵⁴⁶.

L’autre aspect majeur de cette forme de relation est en effet la dimension du biologique, du vivant, du matériel, du corporel – et de son écoute exigeante – c’est être dans l’ouverture, l’accueil de l’autre, mais aussi de ses limites. Cela peut faire penser à la posture de certains thérapeutes, ou maïeuticiens, qui suivent les manifestations de l’autre et de ses besoins, demandes, à travers son corps, mais sans chercher à pénétrer leur espace, s’imposer. En cherchant autant que faire se peut cette posture pour laquelle Alice Miller militait : ne pas décréter savoir pour l’autre ce qui est « pour son bien » (1984, rééd. 1998).

Ce potentiel, ces aptitudes de l’enfant que l’adulte tente de laisser émerger, semblent se manifester dans une capacité chez l’enfant de faire des choix en accord avec ses propres besoins. Cet accompagnement dans un dialogue sensible favoriserait en chacun une connaissance de soi dans une présence à soi préservée depuis la naissance, et en quelque sorte incorporée. Ainsi les choix qui émergent naîtraient d’une décision qui s’effectue sur un autre plan que le volontaire, à partir de l’intelligence du corps qui, à bien des égards, donne le “la” dans cette forme d’éducation.

Pour se faire, ils ont montré la nécessité, tel un jardinier, d’observer le terrain pour comprendre ce qui peut y pousser (la tendance de l’enfant), quitte à apporter des éléments complémentaires pour que se crée un écosystème autonome, donc d’interagir en ayant soin de permettre à ce terrain de se développer tel qu’il est naturellement disposé à le faire⁵⁴⁷. Peut-être une manière de reconsidérer, sur le plan du sensible, la théorie de l’écologie du développement humain (Bronfenbrenner, 1986). Un terrain à explorer qui permettrait, de génération en génération, de retrouver le chemin d’une nature qui « par malencontre » (La Boétie), s’était perdue ?

⁵⁴⁶ « À cet égard », poursuivent les auteurs, « H. Etchegoyen (1991, 271) souligne l’intérêt de la distinction établie par Jaspers entre la méthode explicative et la méthode compréhensive en psychologie (*erklärende Psychologie* et *verstehende Psychologie*). » Golse & Simas (2007, p. 59-64).

⁵⁴⁷ Peut-on lire dans cet engagement le signe d’une contre-culture « d’usage et du sage » (Pineau, Marie-Michèle, 1983, p. 80) où pourraient alors s’inverser les représentations sur l’éducation à travers un changement de paradigme et une inscription anthropologique de l’enfant révélateur d’un homme en devenir, encore inconnu ? Un homme en devenir doté d’une telle connaissance de soi qu’il pourrait désormais se déterminer par lui-même et pour lui-même dans une liberté nouvelle...

Éléments de conclusion

Partie d'une première question reprenant celle de La Boétie, qui met en lien éducation et « servitude volontaire », une première recherche exploratoire en crèche, auprès des personnels de crèches et au sein d'un réseau de familles ne confiant pas leurs enfants aux institutions⁵⁴⁸, porta à questionner non plus la servitude (tant les observations en crèche permirent de comprendre l'adaptabilité du tout-petit et l'inanité de la question), mais ce qui pourrait contribuer à l'émancipation dans ce que suppose l'accompagnement au développement de l'enfant.

Cependant, le premier moment de recherche exploratoire⁵⁴⁹, qui permet de reconsidérer sujet et dispositif de recherche, donna à lire certains éléments qui se retrouvèrent plus avant dans cette étude et que l'on peut rappeler ici. Outre le discours paradoxal sur la prise en charge de l'enfant que je rencontrai auprès des membres de l'institution – laquelle ne serait pas adaptée aux besoins d'accueil du tout-petit, pourtant, selon le même discours, placé au centre du projet de crèche –, je rencontrai celui tout autant paradoxal de l'injonction donnée au personnel de ne pas investir affectivement ce lieu pourtant chargé par les transferts de tous et de chacun. Une relation « distale » (H. Stork) semble primer dans ces établissements : le regard et la voix sont les modes de relation privilégiés, le sensible a peu sa place quand pourtant il se manifeste fortement et chez l'enfant et chez l'adulte, un constat que les personnels de crèche, étudiés à cette occasion, ont permis de réaliser (part. I, chap. 1).

Toujours dans les récits des personnels de crèche, on a vu également apparaître, à côté de ce double discours et de cette demande de mettre affectif et sensible au vestiaire de l'institution, un conflit concernant deux postures presque antagonistes : qui préfère rester dans l'observation après avoir préparé un terrain où l'enfant choisit de mettre en œuvre ce qui lui convient sur le moment (et dans cet espace prédéfini) ; qui pense nécessaire de toujours intervenir et guider l'enfant dans ses interactions avec son environnement.

Ces axes sont apparus en filigrane sur l'autre terrain investi durant cette étude exploratoire, à savoir dans les postures des familles rencontrées par le média d'une association prônant l'éducation familiale hors institution et la non-scolarisation. Dans cette diversité étonnante de cette mouvance très minoritaire (mais en expansion depuis peu), incluant des parents de tous bords, se dégage une démarche : inspirée de critères issus pour beaucoup de la mouvance humaniste (post Rogers), il s'agit de voir l'enfant comme une personne et de respecter ses rythmes, entre autres, ce qui semble incompatible avec le collectif institué. La relation au tout-petit est entourée d'un soin particulier dans une relation cette fois proximale privilégiée (portage, cododo, HNI). Parmi eux rares sont ceux qui ne font pas l'école à la maison (homeschooling) et élisent cette posture

⁵⁴⁸ On a pu rencontrer dans le chapitre 1 de la partie I la description du réseau associatif concernant les réseaux familiaux pratiquant le « home schooling » (école à la maison) et le « unschooling » (pas de scolarisation de la vie mais une vie qui fait école) et ce qui se dégage des pluralités de mouvances existantes suite aux analyses des rencontres effectuées avec eux.

⁵⁴⁹ Elle initiait, rappelons-le, une analyse comparée de deux domaines, celui de l'accompagnement de l'enfant dans les institutions prévues à cet effet (en l'occurrence, ici, les crèches), ou au sein de familles inscrites dans un même mouvement, que l'on a pu après analyse assimiler à celui du « care », désireuses de prendre soin elles-mêmes de leurs enfants.

consistant à seulement préparer le terrain où l'enfant se développe selon ses besoins, qui se retrouve chez la plupart privilégiant le « *unschooling* » (part. I, chap. 1).

Dans tous les questionnements que suscita l'observation de ces différents milieux émergea la question, pendant à celle de la servitude volontaire et à son lien avec l'éducation (ayant déclenché le projet de recherche), celle de la représentation paradoxale de l'enfant. Que véhicule au niveau des actes une société qui se représente dieu comme un enfant, un enfant omniscient, abandonné par son père et en même temps sauveur d'un monde, un enfant d'autant plus à éduquer qu'il est idéalisé ? Ces diverses figures de l'enfant qui furent relevées après une étude transversale de nos imaginaires (enfant-roi, enfant-sauveur, enfant-sage, enfant-dieu) semblent pouvoir coexister en chacun et être corrélatives de pratiques contrastées, pour ne pas dire contradictoires (part. I, chap. 4).

Etudier un seul terrain (part. I, chap. 2), où est posé d'emblée l'enfant comme un « maître » et un « éducateur » des parents sur le plan du sensible, et où la recherche de liberté, déclarée également, est posée non comme une théorie pré-établie mais une démarche supposant deux pratiques corporelles (*aïkido* et *katsugen undo*) censées également faciliter un dialogue sensible avec le partenaire (en l'occurrence ici principalement l'enfant), c'était poser la question de La Boétie en l'inversant, à savoir, comment favoriser la liberté et interroger cet imaginaire de l'enfant susceptible d'être un « maître ».

On a vu que les paris de cette recherche furent multiples. Autour d'une problématique interrogeant en quoi la naissance d'un enfant et la prise en charge de son éducation peut être un moment de rupture autoformatrice pour le parent, s'élaborèrent des questions sur cet « enfant éducateur » du parent. L'enfant agirait-il, dans une dynamique de réciprocité, comme un analyste, voire un maïeuticien auprès de ses parents ? Et inversement le parent, de manière réflexive, pouvait-il permettre à l'enfant de se développer dans le respect de ses rythmes et particularités intrinsèques ?

La recherche s'ouvrait ainsi avec un premier pari, à côté de cet éventail de questionnements : celui d'assumer une posture de chercheuse doublement impliquée. Toute recherche en éducation familiale porte déjà en soi une dimension d'implication existentielle, puisque nous sommes tous issus d'une famille, quand nous n'en avons pas fondé une⁵⁵⁰. Cette recherche a fait de l'implication un outil même du dispositif (part. 1 chap. 3), dans la mesure où je suis devenue chercheuse de l'intérieur, étant intégrée à ce réseau que constituait le terrain investi, ces sept familles qui ont bien voulu se prêter au jeu des entretiens et des observations. Révéler, par l'analyse et le croisement des lectures plurielles, ce matériau riche de sens, que seule la relation de confiance partagée avec ces personnes avait pu m'autoriser à constituer, a nécessité un travail constant afin de trouver les moyens de dépasser les sentiments de trahison et de violation de secrets que d'autres chercheurs – G. Defraigne-Tardieu (2012) pour son association ATD Quart Monde, ou P. Dibie (1979) pour son village – ont su mesurer.

Et c'est bien dans la dynamique de ces tensions entre recherche et implication (que supposait ma posture) qu'a pu émerger un terrain, relativement dissimulé, ce qui a donné de la visibilité à un champ que l'on peut considérer encore marginal dans les recherches en sciences de l'éducation en France.

En effet rares sont les familles étudiées de l'intérieur, pour le travail et les relations explicites et implicites qui se nouent au quotidien dans leurs relations et la part éducative de celles-ci. A fortiori au sein de familles qui ont pu être identifiées, du fait de leurs relations aux normes, comme des « outsiders » (Becker). D'autant que ce qui a pu être observé dépasse le cadre de la notion

⁵⁵⁰ Sans compter, comme on l'a vu, que déjà l'éducation en elle-même « est certainement le domaine le plus chargé en préjugés. Les slogans éducatifs récités par la culture empêchent la pensée et organisent pourtant nos écoles et nos familles. » (Cyrułnik, *in* Desmet & Pourtois, 2005, p. 6).

d'école à la maison (homeschooling) dans la mesure où ce qui est privilégié dans les récits des parents interviewés ici a permis de mettre en valeur un autre regard sur l'éducation, invitant à un changement de paradigme.

D'autant que, dans cette recherche posée d'emblée comme inductive, dans ce qui caractérise la « théorie ancrée » (Glaser, Strauss), leurs réponses à la question de lancement très ouverte⁵⁵¹ a conduit à centrer une partie des analyses (chap. 2, part. 2) sur cette question fondamentale dans la relation que tous les parents mirent en avant : le dialogue sensible (qu'ils nomment, en référence à I. Tsuda, « dialogue du silence »).

On a pu relever ce qui réunit principalement ces parents dans leurs pratiques au quotidien (chap. 1, part. 2) avec leurs enfants (questions sur la nutrition, sur les rythmes, sur le bain chaud, sur le quotidien conçu comme une « école de la vie »), avant d'observer et analyser ce qu'ils ont pu comprendre et favoriser dans leur dialogue sensible⁵⁵² avec l'enfant.

Par ces observations et analyses croisées sont apparus principalement deux phénomènes liés à la formation réciproque engagée dans cette relation parent-enfant. On a pu relever ce qui contribuait à ce que l'enfant développe ce que ces parents favorisent, à savoir sa capacité de s'autoréguler sur tous les plans. Sa naissance « naturelle », l'accompagnement « naturel » également de ses besoins premiers – nutrition accordée à sa singularité (aliments et quantités selon ses besoins), bain chaud pour réguler son énergie et autres pratiques liées à l'attention qu'il nécessite comme *yuki* (communication kynesthésique proche du dialogue psychotactile pratiqué en haptonomie) –, cet « accordage » recherché et systématique est apparu comme contribuant non seulement à la création d'une relation dialogique entre parent et enfant mais aussi à la formation de l'adulte devenu parent.

Dans cette perception du corps sujet, où psychisme et corps sont « accordés », la perception, le ressenti sont donnés par ces parents comme des éléments de langage incontournable pour entrer en relation et accompagner l'enfant dans ses besoins. Selon les personnes, sont privilégiés différents moments fondateurs dans cette relation, le bain chaud, la nutrition, le jeu qui ont été autant de moments d'explicitation de ces échanges. Des moments qui ont pu révéler une capacité d'écoute proche de l'empathie. Une empathie si intense que certains, on l'a vu, ont pu avoir la sensation de s'y perdre un instant dans une « fusion de sensibilité » qui permet, selon leurs dires, l'équivalent d'une traduction simultanée, corporelle et psychique, des perceptions de l'autre, avec la capacité de comprendre intuitivement son besoin. Dans cette relation, la distinction « verbal » et « non-verbal » n'a pas lieu d'être, nous apprennent-ils, dans la mesure où ce qu'ils écoutent c'est la dimension sensible qui peut être cachée, et ce qu'elle raconte des besoins psychiques et physiologiques de l'enfant, pour favoriser son aptitude à s'autoréguler. Car tel semble leur premier objectif, que chacun réalise avec plus ou moins de bonheur, après, justement, un grand nombre d'ajustements et d'apprentissages qui furent observés lors d'un troisième volet d'analyse (chap. 3, part.2).

Ces notions de communication sensorielle, élargie à l'intuition, voire aux phénomènes de synchronicité qu'ils auront pu observer dans leurs quotidiens, sont les moments d'apprentissages transformateurs les plus marquants pour ces parents considérant de fait l'enfant comme un maître sur ce plan qu'ils travaillent par leurs pratiques communes (*aïkido*, *katsugen undo*). Ainsi le parent peut-il être guidé vers son potentiel par ce qu'il apprend de lui dans sa posture d'accompagnement.

⁵⁵¹ Il apparut en effet, on l'a vu, comme un élément de recherche inclus dans le dispositif de distanciation de proposer une première question de lancement suffisamment ouverte – « je te propose de me raconter comment tu élèves ton enfant au quotidien » – pour me préserver de ce dont un questionnaire, pouvant chercher à illustrer une réponse à mes hypothèses, n'aurait pu me garantir.

⁵⁵² C'est là que se révéla également un autre challenge, celui de traduire en mots ce qui est du domaine de la perception. Il fallut aller au-delà des allants de soi d'une pratique commune pour favoriser une explicitation finalement aidée par notre complicité non pas tant intellectuelle mais « sensible », par une sorte d'habitude d'écoute réciproque sur ce plan qui met en branle une écoute flottante proche de l'empathie rogérienne.

Les doutes, questionnements, découvertes, prises de conscience de ses limites que ces parents observent au quotidien, dans les instants les plus « ordinaires » de ces moments domestiques (le banal étant ici pris en compte pour ce qu'il a de formateur) contribuent à leur faire traverser ce que l'on a pu comparer à un véritable parcours initiatique, allant au-delà même de ce que suppose l'apprentissage transformateur interrogé au départ. C'est une recherche de tous les instants dont font part ces parents, une recherche qui suppose chez tous un travail très exigeant sur soi, des lâcher prises difficiles et déroutants, les risques d'un dogmatisme aveugle faisant perdre le bon sens et la simplicité supposée, alliés à tant de découvertes (comme une autre appréciation du temps, de l'espace) et tant de plaisir partagés. Autant d'épreuves et de joies, d'épiphanies (Denzin) dont ils témoignent avec une capacité réflexive qui a pu rappeler par certains aspects la position méta dont certains praticiens savent se doter. Ces parents à plein temps assument ainsi une posture proche de celle de « l'expert profane » auprès d'un être supposé — par son altérité et sa spontanéité, voire sa négativité (Ardoino) —, leur enseigner que, tout enfant qu'il est (là encore ils sont presque unanimes), il n'est pas à « éduquer » mais à accompagner « suffisamment bien » pour qu'il s'éduque sur un terrain qui favorise ses tendances tout en lui offrant d'autres possibles.

A côté de leurs apprentissages transformateurs sur le plan sensible s'est dégagé également un autre aspect formateur pour ces parents, et non des moindres : leur capacité d'assumer ce que suppose l'acquisition de leur nouveau rôle (père ou mère), et ce qui se joue, sur le plan plus personnel⁵⁵³, de formation de soi. (Une recherche existentielle que ces parents déclarent vivre déjà par leurs pratiques au dojo, et qu'ils creusent dans leur relation à l'enfant.) D'emblée, leur choix étant et original et radical, leurs relations avec leur entourage se modifient. La plupart ont montré cependant leur détermination à rester en lien, même distendu, avec leurs proches. Quelles que soient les incompréhensions, qui ne peuvent qu'advenir. La naissance est ainsi vécue comme une crise à plus d'un titre : selon ce qui s'entend de leur parcours, ce moment va propulser chacun dans de nouvelles temporalités et remettre en question, pour la plupart, leurs habitudes ou représentations passées. Selon les parents, ce nouveau rôle de père ou de mère va poser différents questionnements (comme celle de la question de la place familiale), tout en leur révélant leurs limites. Leur positionnement dans leurs pratiques éducatives, qui les différencie de celui adopté communément et, de fait, leur relation aux normes éducatives admises, a pu, on l'a vu, conduire à les qualifier dans cette posture « d'Outsiders » (Becker). En même temps que leur manière d'agir, sans faire de prosélytisme, ni pour autant se refermer dans un repli sectaire, peut les apparenter à un mouvement proche de ce que l'analyse institutionnelle caractériserait de « contre-institutionnelle » (non pas, comme déjà vu, au sens d'opposition mais plutôt dans celui de création potentielle), une démarche qui suppose un pas de côté permettant de se différencier, et de créer un monde et un mode de relation sans attente de validation par l'institution.

Ainsi la « crise » de la naissance a-t-elle pu apparaître comme un moment potentiellement épiphanique, que tout parent peut être amené à vivre, d'autant mieux, semble-t-il, s'il s'engage dans une démarche de recherche existentielle étant susceptible de passer par un dialogue sensible, favorisant l'écoute des besoins du tout-petit.

Cette recherche s'est voulu affiliée à une ouverture anthropologique, ouverte il y a près d'un siècle par M. Mauss quand il encourageait à interroger les « techniques du corps » (1934). Pour autant, la question étant peu explorée en France dans le champ des Sciences de l'éducation, et de

⁵⁵³ Sans s'étendre sur ce qui relève plus de l'intime dans ces phénomènes de projection et d'identité, l'étude a pris la mesure des doutes qu'ils traversent, et de la démarche réflexive, introspective qu'ils ont mis en branle, de manière concomitante. On a vu comme cette démarche réflexive avait permis à chacun, dans un temps plus ou moins long, de transformer ses représentations, et par la-même sa posture, vis-à-vis de son enfant mais aussi de son entourage.

l'Education familiale plus précisément, il a fallu ouvrir la réflexion et les recherches théoriques à différents domaines (histoire, philosophie, psychanalyse, éthologie, sociologie, psychosociologie). Aussi peut-elle s'inscrire dans une certaine multiréférentialité (Ardoino), que l'on pourrait qualifier de posture « post-moderne »⁵⁵⁴. Selon la posture épistémologique du lecteur, ce cheminement a pu sembler peu orthodoxe. Cependant le quotidien⁵⁵⁵, l'intime, tous ces moments du « banal » auxquels, on l'a observé, ces parents confèrent une écoute concentrée, sont des dimensions complexes presque par essence. Une complexité que seule, semble-t-il, une étude faisant appel à différents domaines théoriques a pu aider à situer.

Cette étude participe également à l'ouverture de perspectives encore peu étudiées en France autour de la notion de « bientraitance ». Autant, comme on l'a vu, le domaine de la maltraitance et son corollaire concernant les formations adaptées aux parents mobilisent nombre de travaux, autant cette question de la bientraitance, bien connue elle aussi des Anglo-Saxons (comme celle du home-schooling) a encore peu mobilisé.

Autre domaine encore peu exploré en France sur laquelle cette étude peut proposer un éclairage, c'est celui du « dialogue sensible » (cette « base » où se constitue, selon les parents interrogés, la relation). On a pu observer la portée potentielle de cette forme de communication, par et à travers le corporel et le sensible. Dans leurs témoignages pouvait s'entendre à quel point utiliser ce qui constitue finalement ce premier langage de l'enfant, c'est possiblement entrer en empathie avec lui et l'accompagner selon ses besoins.

Cela mène à ce que l'on peut considérer comme une inversion des propositions en général observées concernant la formation d'adulte, le parent étant guidé ici vers son potentiel par la présence exigeante de son enfant qui agit, tel le maïeuticien par excellence, dans la mesure où il ne sait rien mais, par sa posture, induit, favorise des remises en question et des découvertes chez les parents (cela dans un cortège de doutes variables, comme on l'a vu, selon les individus et les contextes des entretiens).

Ces observations caractérisent une démarche, sans pour autant construire un modèle. L'enjeu ici n'a pas été de définir des techniques transférables auprès d'autres familles mais plutôt de qualifier une posture. Une posture qui prend en compte l'autre comme une ressource : un moyen de comprendre l'enfant, comble de l'autre, comme susceptible, mieux que quiconque, de faire figure de maïeuticien, de « maître ignorant », dans son potentiel créateur, plutôt que le considérer seulement comme un futur adulte, au nom d'un adultocentrisme quelque peu réducteur.

Il est temps ici de clore les portes entrouvertes depuis le début du chemin et de repérer les voies qui pourraient conduire à d'autres moments potentiels de recherche.

Ces indications, au moment où s'achève cet écrit, font part de frustrations qui ont pu apparaître pendant la recherche. La liste est longue de ce qui pourrait être mis en œuvre pour contribuer à caractériser une relation complexe parent-enfant sur le paradigme du sensible. Une recherche action menée avec différents groupes de parents et d'enfants concernés serait une piste. Une monographie

⁵⁵⁴ Une posture en lien avec l'éducation, comme l'ouvrage de H. Desmet et J.-P. Pourtois tend à le montrer (2002).

⁵⁵⁵ Ce quotidien qui est une répétition du même toujours différent, avec ses « moments » (Lefebvre) créateurs de sens pour chacune des personnes ici témoins a posé à l'écriture une difficulté : comment scinder, analyser, découper ce qui est vécu comme un tout ? D'où des phénomènes de « réitérations » – voire de « répétitions » –, apportant, autant que faire se peut, une écoute « polyphonique » de ces moments qui participent aussi bien de la formation du parent qu'à l'accompagnement de l'enfant à son autoformation.

familiale repérant de manière approfondie sur plusieurs générations les fils de chaîne et de trame qui tissent leurs relations sur ce nouveau paradigme, une autre exploration possible. Une étude auprès des enfants, cherchant avec eux des dispositifs de recherche qui soient susceptibles de les entendre, serait instructive à bien des égards. Une étude comparée croisant des terrains d'autres cultures également, une autre plus ancrée dans un thème (comme celle du « jeu », « école de la vie »). Une approche fouillée sur l'imaginaire de « l'enfant-dieu » et son pendant (*l'infans*) pourrait aussi apporter une source de connaissance dans un monde quelque peu coupé de sa capacité de traduire le langage symbolique.

Autant de travaux qui œuvreraient peut-être à réhabiliter chacun dans sa condition d'être humain.

Je donnerais le mot de la fin à une mère : « c'est sans fin, un peu dans toutes les directions, la direction de la vie (...), elle avance et c'est sans fin parce que toi (...), ça te fait vivre un peu dans toutes les directions, aussi parce que ce n'est pas une interaction qu'avec l'enfant. »

Bibliographie

Abitbol J. (2016), *Le pouvoir de la voix*, Paris, Allary Editions.

Aigre H.-B. (1829), *L'enseignement universel mis à la portée de tous les pères de famille, par un disciple de J. Jacotot*, Paris. Dupont.

Akkari A. & Dasen P. (dir.), (2004), *Pédagogies et pédagogues du sud*, Paris, L'Harmattan.

Alhadeff-Jones (et. al.) (2011). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.

Alexandre-Bidon D. et Closson M. (1985), *L'Enfant à l'ombre des cathédrales*, Lyon-Paris, Presses Universitaires de Lyon - Editions du CNRS.

Alleau R. (1958, rééd. 2006), *De la nature des symboles*, Paris, Payot.

Ameisen J.C. (1999, rééd. 2003), *La sculpture du vivant, Le suicide cellulaire ou la mort créatrice*, Paris, Seuil.

Ancelin-Schutzenberger A. (1998), *Aïe mes aïeux*, Paris, Desclée de Brouwer.

Andersen H.C. (2005), *Contes*, Paris, Gründ.

André C. (2004), *Psychologie de la peur : craintes, angoisses et phobies*, Paris, Ed. Odile Jacob.

Andrès G. (2015, 10 nov.), "Le ventre est un symbole fort en médecine chinoise", *La Vie*, Paris, Ed. Le Monde.

Andrieu B. (2010), *Le monde corporel, de la constitution active du soi*, Lausanne, L'âge d'homme.

Anzieu D. (1971), « L'illusion groupale », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n°4, Toulouse, Erès.

Anzieu D. (1985), *Le Moi Peau*, Paris, Dunod.

Ardoino J. (1963, rééd. 2004), *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

Ardoino J. (1977, rééd. 1999), *Éducation et politique*, Paris, Anthropos.

Ardoino J. (1980), *Éducation et Relations*, Paris, Unesco-Gauthier Villars.

Ardoino J. (2000), *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF.

Ardoino J. et Peretti (de)A. (1998), *Penser l'hétérogène*, Paris, Desclée de Brouwer.

- Ardoino J. et Lourau R. (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF.
- Arendt H. (1972), *Du mensonge à la violence*, Paris, Calmann Levy.
- Arendt H. (1954, rééd.1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- Arènes J. (2013, janvier), « Penser l'éthique de la famille et l'éthique du lien dans le contexte d'une culture moins soutenance », *Dialogue*, n° 199, Paris, Erès.
- Argyris C. et Schön D.A. (1996, trad. 2002), *L'apprentissage organisationnel*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Ariès P. (1960, rééd. 1975), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.
- Arnaud C. (2006), *Qui dit je en nous, une histoire subjective de l'identité*, Paris, Grasset & Fasquelle.
- Bach R. (1987), "L'enfance à travers les contes de Perrault", In: *Enfance*. Tome 40 n°1-2, Identités, Processus d'identification. Nominations. pp. 125-140.
- Bachelard G. (1942, rééd. 2005), *L'eau et les rêves*, Paris, José Corti.
- Bachelard G. (1949, rééd. 2000), *Psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard.
- Badiou A. (2010), "Les gens se cramponnent aux identités... Un monde à l'opposé de la rencontre", *Télérama*, 07/08/2010.
- Baker C. (1985), *Insoumission à l'école obligatoire*, Paris, Barrault.
- Baker C. (1988), *Les cahiers au feu*, Paris, Barrault.
- Bandura A. (2003), *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- Barbier R. (1977), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars.
- Barbier R. (1996), *La Recherche Action*, Paris, Anthropos Economica.
- Barbier R. (1997), *L'approche transversale, L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos.
- Barbier R. et Mouttapa J. (ss la dir.), (1997), « Mort et renaissance dans la reliance éducative : l'autoformation existentielle », in *La voie de l'homme relié*, Paris, Albin Michel.
- Barbier R., Pineau G. (coord.), (2001), *Les eaux écoformatrices*, Paris, L'Harmattan.
- Bardin L. (1993), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- Barthes R. (1975), *Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil.

- Basham P., Merrifield J., Hepburn C.R. (2007), *Home Schooling : From the Extreme to the Minstream*, trad. B. Nozarian, Canada, Vancouver, Ed., Kristin Mc Cahon et Lindsey Thomas Martin.
- Baschet J. (2008), *L'iconographie médiévale*, Paris, Gallimard.
- Bauer I. (2006), *Sans couches, c'est la liberté*, Paris, Ed. l'Instant Présent.
- Becchi E. et Julia D. (ss la dir.), (1998), *Histoire de l'enfance en Occident*, Paris, Seuil
- Becker H. (1963, rééd. 1985), *Outsiders, Etude de sociologie de la déviance*, Paris, Ed. A.-M. Métaillé.
- Becker H. (2002), *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte.
- Becker H. & Faulkner R. (2011), « *Qu'est-ce qu'on joue maintenant ?* » *Le répertoire de jazz en action*, Paris, La Découverte.
- Bégout B. (2005), *La découverte du quotidien*, Paris, Allia.
- Bel A. (2015), *Le Corps accordé. Pour une approche raisonnée de la santé et du soin de soi*, iBooks.
- Berger E. (2005), « Le Corps sensible : quelle place dans la recherche en formation », *Pratiques de formation Analyses*, n°50, Paris VIII.
- Berger G., Mutuale A. (2012), *Conversations sur l'éducation. S'autoriser à éduquer*, Paris, L'Harmattan.
- Bergeron L. (2002), *Comme des Invitées de Marque*, Québec, Trois-Pistoles.
- Bergonnier-Dupuy G., Join Lambert H. et Durning P. (2013), *Traité d'éducation familiale*, Paris, Dunod.
- Bergonnier-Dupuy G., Robin M. (2007), *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles*, Paris, Erès.
- Bergson (1907, rééd. 2006), *L'évolution créatrice*, Paris, PUF.
- Berque A. (2001), « La culture japonaise fait de la nature la source de l'ordre social », Interview par Allemand S., 25.8.2001, *Libération*, Paris.
- Berry V. (2008), « Les communautés de pratique : note de synthèse », *Pratiques de Formation/ Analyses*, n°54, St-Denis, Univ. Paris VIII.
- Bertaux D. (1996, rééd. 2005), *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin.
- Berthoz A. & Jorland G. (ss la dir.) (2004), *L'empathie*, Paris, Odile Jacob.
- Bettelheim B. (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont.

Bettelheim B. (1979), *Survivre*, Paris, Robert Laffont.

Bézille H. (1999), « Compétences et autodidaxie. Entre pratiques et représentations », *Question de recherche en Éducation*, n° 1, Lyon, INRP/ Educations.

Bézille H. (2003), « L'autodidacte », *Entre pratiques et représentations sociales*, Paris, L'Harmattan.

Bézille H. (2006), « Autodidactes, autodidaxie, autoformation : quel sujet apprenant dans quelle société ? », *Education permanente*, n° 168.

Bézille H. et Courtois B (ss la dir.) (2006), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale.

Bézille H., Brougère G. (2007, janv.-mars), « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, 158.

Bézille H. (2008), « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation tout au long de la vie », in Colin L. et Le Grand J.-L. (Coord.), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos.

Bézille H. (2013), « Du récit de vie au témoignage biographique : quels usages pour quelles formes de recherche en éducation et formation ? », in Groux D. (Coord.), *Fabrique de la recherche en éducation*, Paris, L'Harmattan.

Biadi-Imhof A. (2011, 6 mai), « La respiration, fondement de l'Aïkido. Une voie d'accès à la pensée de M^e Ueshiba transmise par Itsuo Tsuda », *La pensée de M^e Ueshiba*, Université de Lille III.

Billeter J.F. (2002), *Leçons sur Tchouang-Tseu*, Paris, Allia.

Blanchet A. (1991), *Dire et faire dire, L'entretien*, Paris, Armand Colin.

Blanchet A. et al. (1985), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Bordas.

Boimare S. (1999, rééd. 2004), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

Bouchart Godard A. in Mellier D. (ss la dir.) (1998), *Le bébé, l'intime et l'étrange*, Paris, Erès.

Bouissou C. et Bergonnier-Dupuy G. (2004), « Une approche de l'expérience et de l'identité parentales par l'étude des spécificités des discours des hommes et des discours des femmes », *Connexions*, N°82, Toulouse, Erès.

Bois D. et Rugera J.M. (2006), *La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation*, Paris, CERAP.

Bounan M. (2000), *La vie innommable*, Paris, Allia.

Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

- Bourdieu P. (ss la dir.), (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil.
- Bourdieu P. (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil.
- Bourdieu P. et Passeron J.C. (1970), *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Braudel F. (1949, rééd. 1985), *La Méditerranée et le Monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, A. Colin.
- Brazelton T. B. (1985, rééd. 2001), *Ecoutez votre enfant, Comprendre les problèmes normaux de la croissance*, Paris, Payot.
- Briot (2001), « Le budô pris au mot », *Daruma, Revue d'études japonaises*, n° 8-9, Arles, Philippe Picquier.
- Brodard F. et Reicherts M. (2007, janvier), « Comment l'enfant influence-t-il ses parents et quels sont les liens avec ses difficultés émotionnelles et comportementales ? », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 21, Paris, L'Harmattan.
- Brougère G., Ulmann A.-L. (2009), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Puf.
- Brun P. (2003), *Emancipation et connaissance, Les histoires de vie en collectivité*, Paris, L'Harmattan.
- Butler J. (2007), *Le récit de soi*, Paris, Puf.
- Charlot B. (1997, rééd. 2005), *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Campini C. (2011), *Jacques Ardoino, Entre éducation et dialectique un regard multiréférentiel*, Paris, L'Harmattan.
- Carré P. (1994, rééd. 2005), « Autoformation », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz.
- Castellian Y. (1980), *La famille, du groupe à la cellule*, Paris, Dunod.
- Catarsi E. et Pourtois J.P. (ss la dir), (2011), *Les formations et les recherches en éducation familiales, Etat des lieux en Europe et au Québec*, Paris, L'Harmattan.
- Champault F. (2001), « Apprendre par corps », *Daruma, Revue d'études japonaises*, n° 8-9, Arles, Philippe Picquier.
- Changeux J.P. (1983, rééd. 2012), *L'Homme neuronal*, Paris, Fayard.
- Chiantaretto J.F. (2005) *Le témoin interne. Trouver en soi la force de résister*, Paris, Aubier/Flammarion.

Chiantaretto J.F., Clancier A. et Roche A.(dir.), (2005), *Autobiographie, journal intime et psychanalyse*, Paris, Anthropos/Economica.

Ciccone A. et Mellier D. (2007), *Le bébé et le temps*, Paris, Dunod.

Cifali M. (1995), « L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites », Saint-Jean-D'Angely, Université d'été, ministère de l'Education nationale.

Cifali M. (1999), « Métier "impossible" ? une boutade inépuisable », *Le Portique*, n°4, 2^e sem.

Cifali M. (2001), « Démarche clinique, formation et écriture », *Perspectives en éducation et formation*, Louvains-la-Neuve, De Boeck Université.

Collignon G. (1994), *Comment leur dire, La Process Communication*, Paris, InterEdition.

Cognard A. (2003), *Le Corps philosophe*, Bihorel, Centon éditions.

Comenius J.A. (1657, rééd. 2002) *La grande didactique*, Paris, Klincksiek.

Corneau G. (1989), *Père manquant, fils manqué, que sont les hommes devenus*, Québec, Les Editions de l'Homme.

Cozolino L. (2010, rééd. 2012), *La neuroscience de la psychothérapie, Guérir le cerveau social*, Montréal, Les éditions du CIG.

Cyrułnik B. (2000), *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.

Cyrułnik B. (2005), *Le murmure des fantômes*, Paris, Odile Jacob.

Damasio R. (1995), *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris, Editions Odile Jacob.

Damasio A. (2003, oct.), « L'esprit est modelé par le corps », Entretien avec Postel-Vinay O., *La Recherche*, n° 368.

Damasio A. (2005), *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob.

De Certeau M. (1990, rééd. 2012), *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

Decety J. (2005, janv.-fév.), « Anatomie de l'empathie », *Psychologie et Neuropsychiatrie cognitives (PSN)*, volume III, n°11, Paris, Matériologiques.

Defraigne-Tardieu G. (2012), *L'Université populaire Quart Monde. La construction du savoir*, Éd. Presses universitaires de Paris Ouest.

- Dehaene S. (2015), « Education, plasticité cérébrale et recyclage neuronal », in *Fondements cognitifs des apprentissages scolaires*, cours au Collège de France. Disponible sur le net : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-02-10-09h30.htm>
- De Koninck T. (2004), *Philosophie de l'éducation, Essai sur le devenir humain*, PUF.
- Delalande J. (2001), *La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR.
- Delassus J.-M. (1996), *La nature du bébé*, Paris, Dunod.
- De la Ville V. I. (coord.), (2005), *L'enfant consommateur*, Paris, Vuibert.
- Delbrouck M. (2014), « Théories de l'attachement », in Joël Monzée (ss la dir.), *Neurosciences, psychothérapie et développement affectif de l'enfant*, Montréal, Liber.
- Delion P. (ss la dir.), (2004, rééd. 2006), *L'observation du bébé selon Esther Bick, son intérêt dans la pédopsychiatrie aujourd'hui*, Toulouse, Erès.
- Delory C. (2000), « René Lourau, une poïétique de la recherche » in *Pratiques de formation-analyses*, n°40, Paris VIII.
- Delory-Momberger C. (2003), *Biographie et Education, Figures de l'individu-projet*, Paris, Anthropos.
- Delory-Momberger C. et Hess R. (2001), *Le sens de l'histoire, moment d'une biographie*, Paris, Economica.
- Denzin N. K. (1989), *Interpretive biography. Qualitative research methods*, Vol. 17, US, Sage Publications
- Depraz N. (2014), *Attention et Vigilance*, Paris, PUF.
- Descola P. (2001), « Anthropologie de la nature », *Leçon inaugurale*, Paris, Collège de France.
- Descola P. (2005), *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard.
- Descola P. (2006), « L'animisme est-il une religion ? Entretien avec Philippe Descola », *Sciences Humaines*, Paris.
- Descola P. (2011, avril), « Entretien avec Philippe Descola », *Cahiers philosophiques*, n°127, Paris.
- Deshimaru T. (1977), *Zen et arts martiaux*, Paris, Albin Michel.
- Delpit L. (1988, sept.), « The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children », *Harvard Educational Review*, 58, n°3.
- Desmet H. et Pourtois J.-P. (2000), *Le parent éducateur*, Paris, PUF.
- Desmet H. et Pourtois J.-P. (2002, rééd. 2004), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

- Desmet H. Pourtois J.-P. (2004), *L'éducation implicite*, Paris, PUF.
- Desmet H. et Pourtois J.-P. (Ss la dir.), (2005), *Culture et bientraitance*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- Desroche H. (1978), *Apprentissage 2, Education permanente et créativité solidaires, lettre ouvertes sur un utopie d'université hors les murs*, Paris, Éd. Ouvrières.
- Desroche H. (1990) *Entreprendre d'apprendre, D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, (*Apprentissage III*), Paris, Éd. Ouvrières.
- Devereux G. (1967, rééd. 1980), *De l'angoisse à la méthode, dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- Dibie P. (1970, février), « L'ethnologue est un voleur de secrets », *Nouvelles littéraires*, n° 2725,
- Dibie P (1979), *Le village retrouvé*, Paris, Grasset.
- Didierjean-Jouve C. et Laganier M. (2008), *Maman bio, mon bébé de la naissance à deux ans*, Paris, Eyrolles.
- Dien C. (2013), *Instruire en famille*, Paris, Rue de l'Echiquier.
- Dodson F. (1996), *Tout se joue avant six ans*, Paris, Marabout.
- Doi T. (1980). « The concept of amae and its psychoanalytic implications », *International Review of Psychoanalysis*, n°16.
- Dolto F. (1976), *Psychanalyse et pédiatrie*, Paris, Seuil.
- Dolto F. (2000), *Les chemins de l'éducation*, Paris, Gallimard.
- Dolto-Tolitch C. (1991), « Haptonomie pré et post-natale », *Journal de pédiatrie et de puériculture*, n°1, Issy-les-Moulineaux, Elsevier.
- Dortier et al (2012), *Le cerveau et la pensée*, Auxerre, Ed. Sciences humaines.
- Dosse F. (2005), *Le pari biographique, Ecrire une vie*, Paris, La Découverte.
- Drouin-Hans (2004), *Education et Utopies*, Paris, Vrin.
- Dubar C. et Dumazière D. (2004, rééd. 2007), *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple de récits d'insertion*, Laval, Presses de l'Université.
- Dumas J. (2005), « La dynamique de la bientraitance », in Desmet H., Pourtois J.-P., *Culture et bientraitance*, Bruxelles, Ed. de Boeck Université.

- Dumonteil Kremer C. (2003), *Elever son enfant autrement*, Paris, La Plage.
- Durand G. (1992), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod.
- Durand G. (1996), *Introduction à la mythodologie, Mythes et sacrés*, Paris, Albin Michel.
- Durning P. (2006), *Education familiale, Acteurs, processus et enjeux*, Paris, L'harmattan.
- Ehrenberg A. (1995), *L'Individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy.
- Ehrenberg A. (2000), *La fatigue d'être soi, Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.
- Elias N (1983, rééd.1993), *Engagement et Distanciation*, Paris, Fayard.
- Elkaïm A.C. (2014), *Firmin Bouisset, Pionnier de la pub moderne*, Toulouse, Privat.
- Eliade M. (1969), *Le mythe de l'éternel retour, Archétypes et répétition*, Paris, Gallimard.
- Eliade M. (1978), *La nostalgie des origines*, Paris, Gallimard.
- Enriquez E. (1983), *De la horde à l'Etat, essai de psychanalyse du lien social*, Paris, Gallimard.
- Erni C. (1998), *Instruire ses enfants à la maison, une utopie ?*, Genève.
- Espejo R. (2014), « Paul Goodman, un homme engagé dans la société », *Gestalt*, n° 45, Paris, S.F.G.
- Fandard J. et Nozarian B. (2002), *Etude sur l'instruction à la maison*, France, Les Enfants d'Abord.
- Favret-Saada J. (1977, rééd. 1985), *Les mots, la mort, les sorts : la sorcellerie dans le bocage*, Paris, Gallimard.
- Favret-Saada J. (1990), « Etre affecté », *Gradhiva*, n°8, Paris, Ed. Du Quai Branly.
- Feldenkrais M. (2005), *La puissance du moi*, Paris, Robert Laffont.
- Feldman F. (et al.), (1996), *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*, Paris, l'Harmattan.
- Foisil M. (1989) (ss la dir.), *Journal de Jean Héroard*, Paris, Fayard.
- Foucault M. (1975), *surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- Foucault M. (1976), *Histoire de la sexualité, I, «La volonté de savoir »*, Paris, Gallimard.
- Foucault M. (1994, rééd. 2001), *Dits et Ecrits*, Paris, Gallimard.
- Foucault M. (2008), *Le gouvernement de soi et des autres*, Cours au Collège de France (1982-1983), Ed. établie par F. Gros, Paris, Gallimard.

- François F. (2014), « Avant-propos. Le “dialogisme” ? ou plutôt “quelques figures du dialogue, leurs communautés et leurs différences, un point de vue” », *Ela, Études de linguistique appliquée*, n° 173.
- Freinet C. (1994), *Œuvres pédagogiques 2*, Paris. Seuil.
- Freinet E. (1974), *L'école Freinet réserve d'enfants*, Paris, François Maspéro.
- Galisson R.(1983), *La suggestion dans l'enseignement, histoire et enjeu d'une pratique tabou*, Paris, CLE International.
- Gaulejac V., de, (1987), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes.
- Gaulejac V., de, (1996), *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Gaulejac (de) V. (2011), *Travail, les raisons de la colère*, Paris, Seuil.
- Gavarini L. (2001), *La passion de l'enfant*, Paris, Denoel
- Gavarini L., Lebrun J.-P., Petitot F. (coord.) (2011), *Avatars et désarrois de l'enfant-roi*, Paris, Fabert.
- Gayet D. (2004), *Les pratiques éducatives des familles*, Paris, PUF.
- Gelis J. et Laget M. et Morel M.F. (1980), *Entrer dans la vie, Naissances et enfances dans la France traditionnelle*, Paris, Gallimard/Julliard.
- Ghiglione R., Matalon B. et Bacri N. (1985), *Les dires analysés, l'Analyse propositionnelle du discours*, Paris, Presses universitaires de Vincennes.
- Ghiglione R. et Matalon B. (1995), *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, Paris, Armand Colin.
- Giannini H. (1992), *La réflexion quotidienne : vers une archéologie de l'expérience*, Paris, Alinea.
- Giribone J.-L. (ss la dir.) (1981), *La nouvelle communication*, Textes recueillis par Winkin Y., Paris. Ed. du Seuil.
- Giust-Desprairies F. (1999), *L'enfant rêvé, Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Armand Colin.
- Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de Minuit.
- Golse B. et Simas R. (2007, avril), « La question du rythme entre empathie(s) et intersubjectivité(s) », *Spirale*, n° 44, Toulouse, Erès.
- Gopnik A. (et. al.), (2005) *Comment pensent les bébés*, Paris, Ed. du Pommier.
- Gordon T. (Dr) (2000), *Parents efficaces*, Paris, Marabout.

- Gotman A. (1985), « La neutralité vue sous l'angle de l'entretien non-directif de recherche », in Blanchet A. (coord.), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod.
- Gottlieb A. (2000) « Où sont passés tous les bébés ? Vers une anthropologie du nourrisson », in J.-L. Jamard *et al.*, *En substances. Textes pour Françoise Héritier*, Paris, Fayard, p. 367-386.
- Grape (lettre du), (1994), « Le désarroi des parents », *Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 15, Toulouse, Erès.
- Greenberg (1992), *Legacy of Trust, Life After the Sudbury Valley School Experience*, Ed. Sudbury Valley School.
- Grimaldi A. (2010), « Les différents habits de l'expert profane », *Les Tribunes de la santé*, (n° 27), p. 91-100.
- Guigue M. et Sirmons R. (2015), *L'instruction en famille, une liberté qui inquiète*, Paris, L'Harmattan.
- Habermas Y. (1981, trad. 1987), *Théorie de l'Agir Communicationnel*, Paris ; Fayard.
- Hadot P. (2001), *La philosophie comme manière de vivre, Entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson*, Paris, Albin Michel.
- Hall E.T. (1983, trad. 1984), *La danse de la vie*, Paris, Seuil.
- Hall E.T. (1966, rééd. 1978), *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Hartmann G. (1990), *Pour éduquer l'enfant, connaître l'homme*, Trad. de l'allemand par H. Bideau, Paris, Triades.
- Hazan E. (2006), *LQR, la propagande au quotidien*, Paris, Raisons d'agir.
- Henriot J.-J. (1982), *L'enfant, l'image et les médias. Télévision, publicité, bandes dessinées, éduquer les yeux ouverts*, Dammarie les lys, SDT.
- Herrigel E. (1980), *Le zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, Condé-surNoireau, Dervy-Livres.
- Hervé-Gruyer P. et C. (2014), *Permaculture, guérir la terre, nourrir les hommes*, Domaine du Possible.
- Hess R. (1998), *La pratique du journal, L'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos.
- Hillesum E. et Noble P. (1995), *Une vie bouleversée*, Paris, Seuil.
- Holt J. (1976), *S'évader de l'enfance*, Paris, Payot.
- Holt J. (2011), *Les apprentissages autonomes, Comment les enfants s'instruisent sans enseignement*, Paris, L'instant présent.

- Holt J. (2014), *Apprendre sans l'école : des ressources pour agir et s'instruire*, Paris, L'Instant présent.
- Honneth A. (2005), *La réification, Petit traité de Théorie critique*, Paris, Gallimard.
- Houssaye J., (1988, rééd. 1992), *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- Houssaye J. (2005, janv.) « Les enfants sont les experts et les professeurs de Janus Korcjack », *Le nouvel éducateur*, n°165
- Houzel D. (2005, rééd. 2010) , *Le concept d'enveloppe psychique*, Paris, Press Editions.
- Hueber C. (2003), *La famille peut-elle se passer d'école ? Stratégies éducatives des familles pratiquant l'instruction familiale*, DEEA en Sciences de l'Éducation, Université de Rouen.
- Humbeeck B. *et al* (2006), « Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 649-664.
- Humpich J., in Alhadeff-Jones (*et. al.*) (2011), « Le corps Sensible : vers une affectivité renouvelée en situation ». *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic, pp. 125-130.
- Huxley A. (1932, rééd. 2002) *Le meilleur des mondes*, Paris, Pocket.
- Illich I. (1971), *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- Jacotot J. (1830), *Manuel d'émancipation intellectuelle pour l'enseignement dit primaire*, Extrait des ouvrages du fondateur [Jacotot], avec des additions par l'auteur, In-8°, 16 p.
- Jollien A. (2011), *Éloge de la faiblesse*, Paris, Marabout.
- Joly Y. (1994), « La recherche et la pratique du corps vécu, un point de vue par la méthode Feldenkrais d'éducation somatique », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 12.
- Jorion P. (1999), « Le secret de la chambre chinoise », *L'Homme*, vol. 39, n°150, pp. 177-202.
- Jouet E., Flora L. et Las Vergas O. (2010), « Usagers-Experts : la part du savoir des malades dans le système de santé », *Pratique de formation analyses*, n° 58-59, Saint-Denis, Université Paris VIII
- Joule R.V. et Beauvois J.L. (1998), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.
- Jousse M. (1978), *L'Anthropologie du Geste*, Paris, Gallimard.
- Jouvent R. (2002), *Cerveau magicien*, Paris, Odile Jacob.

Jugon J.-C. in Stork (1993), « Une étude sur les berceuses et les pratiques d'endormissement du jeune enfant japonais dans son milieu », *Les rituels du coucher de l'enfant : variations culturelles*, Paris, ESF.

Jullien F. (2005), *Nourrir sa vie, une alternative au bonheur*, Paris, Seuil.

Jullien F. (2011), *Philosophie du vivre*, Paris, Gallimard.

Jullien M.A. (2006), *Essai sur l'emploi du temps*, Paris, Anthropos.

Jung C.G. (1961, rééd. 1973), *Ma vie*, Paris, Gallimard.

Jung C.G. (1994), *Psychologie et éducation*, Paris, Buchet Chastel.

Jung C.G. (1933, rééd. 1964), *Dialectique du moi et de l'inconscient*, Paris, Gallimard.

Kaës R., Anzieu D. et al (1975, rééd. 1997), *Fantasme et Formation*, Paris, Dunod.

Karadimas D. (2005), *La raison du corps. Idéologie du corps et représentations de l'environnement chez les Mirana d'Amazonie colombienne*, Paris, SELAF.

Kaufman J.-C. (1992, rééd. 1997), *La trame conjugale, analyse du couple par son linge*, Paris, Pocket.

Kaufmann J.C. (2004), *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, 2004.

Kichelmacher M. (*a cura di*) (1991), "L'infanzia come specchio culturale, gli interventi di Sergio Nordio e Ida Magli", AC, *Rivista di antropologia culturale*, Roma, Raffaele Genovese Editore, N°4, p. 5-12.

Kitano T. (1999), *Asakusa kid*, Paris, Denoël.

Klemperer V. (1996), *LTI, la langue du IIIe Reich*, Albin Michel.

Klobučar N. R., in Alhadeff-Jones, M., & Kokkos, A., (Eds.). (2011). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University. « Transition to Parenthood : A Qualitative Study Using the Theory of Transformative Learning », p. 268-271.

Kohn R. (1982), *Les enjeux de l'observation*, Paris, PUF.

Konparu Y. (2001), « Voie des armes et arts martiaux dans le théâtre Nô », *Daruma, Revue d'études japonaises*, n° 8-9, Arles, Philippe Picquier.

Korczak J. (1928, 1979), *Le droit de l'enfant au respect*, suivi de *Quand je redeviendrai petit*, et de *Journal du ghetto*, Paris, Robert Laffont.

- Korczak J. (2006), *Les moments pédagogiques*, suivi de *Moment du journal et journal des moments*, de R. Hess et K. Illiade, Paris, Anthropos.
- Korff Sausse S. (1997), « Le bébé est un objet », *La lettre du GRAPE*, n°30, Toulouse, Erès.
- Krishnamurti J. (1970), *De l'éducation*, Suisse, Delachaux et Niestlé.
- Krishnamurti J. (1982), *Réponses sur l'éducation*, Paris, Stock.
- Krishnamurti J. (1992, rééd. 1996), *De la liberté*, Paris, Editions du Rocher.
- Krishnamurti J. (1995), *Se libérer du connu*, Paris, LGF.
- Kubler-Ross E. (2000), *La mort est une question vitale*, Paris, Pocket.
- Kubota M. et Voyat R. (sous la dir. de), (1983), *Aspects de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon*, Paris, PUF.
- Kuhn T. S. (1970), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- La Boetie E., de, (1576, rééd. 1993), *Le discours de la servitude volontaire*, Paris, Payot.
- Lachaux J.-P. (2011), *Le cerveau attentif*, Paris, Odile Jacob.
- Lainé A. (2004), *Faire de sa vie une histoire, Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Lalande (2010), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF.
- Lapassade G. (1964, rééd. 1997) *Entrée dans la vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Anthropos.
- Lapassade G. (1991), *L'ethnosociologie, « analyse institutionnelle »*, Paris, Meridiens Klincksieck.
- Laplantine F. (1999), *Je, nous et les autres, Etre humain au-delà des apparences*, Paris, Le Pommier, 1999.
- Laplantine F. (2010) *Tokyo, ville flottante*, Paris, Stock.
- Laplantine F. (2015), « Légitimité du récit dans les sciences sociales », *Vie sociale, Enjeux contemporains d'écriture*, n°9, Paris, Erès.
- La Rocca S. (2007), *L'Enfant-Jésus, Histoire et anthropologie d'une dévotion dans l'Occident chrétien*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Laronche M. (2010, 16 janv), « Plus près de toi, mon bébé », *Le Monde*, Paris.
- Laugier S. (2010, mars), « L'éthique du care en trois subversions », *Multitudes*, n° 42,

- Leboyer F. (1974), *Pour une naissance sans violence*, Paris, Seuil.
- Leboyer F. (2004), *Shantala : un art traditionnel, le massage des enfants*, Paris, Seuil.
- Le Breton D. (1999), *L'adieu au corps*, Paris, Métailié.
- Leclaire S. (1975), *On tue un enfant*, Paris, Seuil.
- Lefebvre H. (1958), *Critique de la vie quotidienne*, Paris, l'Arche éditeur.
- Lefevre H. (1959, rééd. 1973) *La Somme et le Reste*, Lausanne, Béliaste.
- Le Grand J.-L. (1987), *Étude d'une expérience communautaire à orientation thérapeutique : histoire de vie de groupe - perspectives sociologiques*, Thèse en Sciences de l'Éducation, Paris VIII.
- Le Grand J.-L. (2008), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos.
- Le Grand J.L. (1996), « Les filiations théoriques des histoires de vie en formation », *Pratiques de Formations/ Analyses*, Formation permanente, n°31, Paris VIII.
- Le Grand J.- L. et Pineau G. (1993, rééd. 2002), *Histoires de vie*, Paris, PUF.
- Lejeune P. (1980), *Je est un autre*, Paris, Seuil.
- Leloup J.Y. (1997, rééd. 2000), *L'Evangile de Marie, Myriam de Magdala*, Paris, Albin Michel.
- Le Moigne J.-L. (1977, rééd. 1994, éd. num. 2006), *La théorie du système général, théorie de la modélisation*, collection des Classiques du Réseau intelligence de la complexité, mcxapc@mcxapc.org
- Lenoir F. (2015), *La puissance de la Joie*, Paris, Fayard.
- Lepri J.-P. (2013), *La fin de de l'Education, commencements..*, Ed. l'Instant présent.
- Levi P. (1988), *Si c'est un homme*, Paris, Pocket.
- Levinas E. (1953), « L'ontologie mise en question », *Phénoménologie, Existence*, revue de métaphysique et de morale, Paris, A. Colin.
- Levinas E. (1998), *Entre Nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset.
- Lobrot M. (2006), *L'écoute du désir*, Psy-énergie.
- López M. J. R., Chaves M. L. M., & Quintana J. C. M. (2010), *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*, FEMP.
- Lourau R. (1970), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Les Editions de Minuit.

- Lourau R. (1988), *Le journal de recherche, Matériaux d'une théorie de l'implication*, Paris, Meridiens Klincksieck.
- Lourau R. (1993) « Autoréférentialité, monoréférentialité, multiréférentialité et implication », *Pratique de formation/analyse, L'approche multiréférentielle*, n° 25-26, Paris VIII.
- Lourau R. (1997), *La clé des champs*, Paris, Anthropos.
- Macé M. (2011), *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard.
- Malinowski B. (1987, rééd. 1985), *Journal d'ethnologue*, Paris, Seuil.
- Marbeau J. B. F. (1845, 2e éd.), *Des crèches, ou Moyen de diminuer la misère en augmentant la population*, Paris, Comptoir des imprimeurs-unis.
- Martine-Rodriguez S. (2008), *Les 10 plus gros mensonges sur l'école à la maison*, Escalquens, Dangles.
- Masquelier-Savatier C. (1926, rééd. 1993), « Comprendre et pratiquer la gestalt-thérapie », *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Puf.
- Maulini O. et Montandon C. (ss la dir.), (2005), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck.
- Maurel O. (2014), *La fessée : questions sur la violence éducative*, Tressan, La Plage.
- Mauss M. (1925, rééd. 2012), *Essai sur le don*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Mauss M. (1934), « Les techniques du corps », *Journal de psychologie*, XXXII, 15 mars-15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934.
- Meirieu P. (1987, rééd. 2004), *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF éditeur.
- Meirieu P. (2001), *Fernand Oury, Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?*, Editions PEMF.
- Mellier D. (ss la dir.), (1998), *Le bébé, l'intime et l'étrange*, Toulouse, Erès.
- Mellier D. (ss la dir. de S. Giampino) (2006), *A l'écoute des bébés et de ceux qui les entourent*, Toulouse, Erès.
- Mellier D. (ss la dir. de) (2015), *Le bébé et sa famille*, Paris, Dunod.
- Mellier D. et Gratton E. (2015), « Éditorial. La parentalité, un état des lieux », *Dialogue*, n° 207, Toulouse, Erès.
- Mellier D. et Rosenblum O. (2013), « La nouvelle solitude des parents "auto-entrepreneurs" », *Dialogue*, n° 199, Paris, Erès.

- Mendel G. (1971), *Pour décoloniser l'enfant, sociopsychanalyse de l'autorité*, Paris, Payot.
- Mendel G. (2002), *Une histoire de l'autorité, Permanences et variations*, Paris, Éditions La Découverte.
- Mercadal A. (2010), *L'instruction en famille : quels enjeux de socialisation et de personnalisation ?*, Psychologie du Développement et Processus de Socialisation, Toulouse II.
- Merleau-Ponty M. (1945, rééd. 1994), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- Merleau-Ponty M. (1964, rééd. 2011), *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard.
- Merleau-Ponty M. (1978), *L'union de l'âme et du corps*, Paris, Vrin.
- Mezirow J. (1999, rééd. 2001), *Penser son expérience, Développer l'autoformation*, Lyon, Chronique sociale.
- Mialet J.-P. (1999), *L'attention*, Paris, Puf.
- Michea J.C. (1999), *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Castelnau-le-Lez, Climats.
- Milgram S. (1974), *Soumission à l'autorité*, Paris, Calmann-Levy.
- Miller A. (1984, rééd.1998), *C'est pour ton bien, Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Mayenne, Aubier.
- Milner J.-C. (1984, rééd. 2009), *De l'école*, Verdier Poche.
- Missonnier S. (2009), *Devenir parent, naître humain*, Paris, PUF.
- Monnet M. (2015), *Emmanuel Levinas, la relation à l'autre*, Toulouse, Domuni-press, Presses universitaires de l'Institut catholique de Toulouse.
- Montaigne M. (1580, 4^e éd. 1865), *Les Essais*, Paris, Garnier frères.
- Montagner H. (2012), *L'enfant et la communication, Comment gestes, attitudes, vocalisations deviennent des messages*, Paris, Dunod.
- Montandon C. (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.
- Montessori M. (1959, rééd. 1992), *L'esprit absorbant de l'enfant* (1959), Paris, Desclée de Brouwer.
- Montessori M. (1936, rééd. 1992), *L'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Montessori M. (1948, rééd. 2005), *La formation de l'homme*, Paris, Desclée de Brouwer.
- More T. (1516, trad. 1842, rééd. 1993), *L'utopie, ou le traité de la meilleure forme de gouvernement*, Paris, Garnier Flammarion.

- Morel M.-F. (1997), « Images et représentations figurées du petit enfant : pour une problématique renouvelée de l'histoire de l'enfance (XVe-XIXe siècle) », *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée*, tome 109, n°1.
- Morin E. (1967), *Commune en France, la métamorphose de Plodémet*, Paris, Fayard.
- Morin E. (1980), *La Méthode, t. II, La vie de la vie*, Paris, Seuil.
- Morin E. (1987), *Penser l'Europe*, Gallimard.
- Morin E. (1991), *La théorie de la complexité, autour de l'œuvre d'Henri Atlan*, Colloque de Cerisy, F. Fogelman Soubié Paris, Seuil.
- Morin E. (1999, rééd. 2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- Morin E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
- Moscovici S. (1974, rééd. 1979), *Hommes domestiques et Hommes sauvages*, Paris, Christian Bourgois.
- Mugny G. (dir.) (1991), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.
- Muldworf B. (1972), *Le métier de père*, Paris, Casterman.
- Mutuale A. et Weigand G. (ss la dir.), (2011), *Les grandes figures de la pédagogie*, Paris, Pétra.
- Neill A.S. (1960, rééd. 1974), *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspéro.
- Neuberger R. (2000), *Les territoires de l'intime, l'individu, le couple, la famille*, Paris, Odile Jacob.
- Nicolescu B (ss la dir.), (2016), *Le Tiers caché dans les domaines de la connaissance*, L'isle-sur-la-Sorgue, Le Bois d'Orion.
- Nietzsche F. (1995), *La volonté de puissance* (1901), tome I, Paris, Gallimard.
- Niewiadomski C. et De Villers G. (ss la dir.), (2002), *Souci et soin de soi, Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan.
- Nocquet A. (2007), *Maître Morihei Ueshiba présence & message*, Paris, Guy Trédaniel.
- Noguchi H. (1970), *Order, Spontaneity and the Body*, Tokyo, Zensei Publishing Company.
- Noguchi, H. (1986), *Colds and their Benefits*, Tokyo, Zensei Publishing Company.
- Noguchi H. (1991), *Scolding and Praising*, Tokyo, Zensei Publishing Company.
- Noguchi Hiroyuki (2004), « L'idée du corps dans la culture japonaise et son démantèlement », *International Journal of Sport and Health Science*, Vol. 2.

Nouhet-Roseman J. (2003, janvier), « Le rituel du bain au Japon », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 40.

Nozarian B. (2014), *Transition pédagogique : De nécessaires mutations de l'école*, Kindle.

Oida Y. (1992), *L'Acteur flottant*, Arles, Actes Sud.

Oury J. (2007, rééd. 2012), *Rencontre avec le Japon*, Nîmes, Champ social.

Paquay L., Sirota R. (ss la dir.) (2001), « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation », *Recherche et formation*, n°36, Paris, INRP.

Pagès M. (1977), *Le travail amoureux*, Paris, Dunod.

Pagès M. et Van der Hove D. (1996), *Le travail d'exister, roman épistémologique*, Paris, Desclée de Brouwer.

Paillé P. et Mucchielli A. (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Pardo T. (2009), *Etude des pratiques « d'éducation à domicile » au Québec. Vers une éco-éducation*, Québec, Ed. Universitaires européennes.

Pardo T. (2014), *Une éducation sans école*, Québec, Ed. Ecosociété.

Pastoureau M. (1995), « Jésus teinturier, histoire symbolique et sociale d'un métier réprouvé », *Médiévales* 29.

Pernoud L. (1987), *J'élève mon enfant*, Paris, Horay.

Perrenoud P. (2001a), « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation & Santé & Travail social*, Paris, Editions Seli Arslan, pp. 10-27.

Perrenoud P. (2001b), « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », In *Cahiers Pédagogiques*, n° 390, pp. 42-45.

Perrenoud P. (2001c) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.

Petitmengin C. (2001), *L'expérience intuitive*, Paris, l'Harmattan.

Petitmengin C. (2005), « Un exemple de recherche neurophénoménologique : l'anticipation des crises d'épilepsie », *Intellectica*, n°40, Paris-Compiègne, UTC/ISCC.

Petitmengin C. (2012), « De l'activité cérébrale à l'expérience vécue », in Dortier, J.-F. (ss la dir.), *Le cerveau et la pensée*, Auxerre, Ed. Sciences humaines, pp. 59-69.

- Piaget J. (1923, rééd. 1989), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- Pineau G. (2007, 10 janv.), « Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif », *Communication à la Facultad de Ciencias Humanas y Educacion*, Chili, Universidad Diego Portales.
- Pineau G. et Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Ed. Albert St-Martin.
- Pinkola Estès C. (1992, rééd. 1996), *Femmes qui courent avec les loups, Histoires et mythes de l'archétype de la femme sauvage*, Paris, Grasset.
- Piraud-Rouet C. (2008), *Planète maternage*, Paris, Marabout.
- Proust M. (1913, rééd. 1984), *A la recherche du temps perdu, tome 1*, Paris, Garnier-Flammarion.
- Quéré F. (1992), *Jésus enfant*, Desclée de Brower.
- Rabelais F. (1955), *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard.
- Rabhi P. (2009), *La part du colibri, L'espèce humaine face à son devenir*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.
- Ramiandrisoa A. (1991), *Mon école buissonnière*, Paris, Fixot.
- Rancière J. (1987, rééd. 2012), *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.
- Reeves H. et al. (1995), *La synchronicité, l'âme et la science*, Paris, Albin Michel.
- Reich W. (1933, rééd. 1977), *La psychologie de masse du fascisme*, Paris, Payot.
- Renau C. (2012), *L'apprentissage informel expliqué à mon inspecteur*, Paris, Ed. l'Instant présent.
- Rey A. (2001), « Quand le dieu Mars s'envole vers l'Asie », in *Daruma, Revue d'études japonaises*, n° 8-9, Arles, Philippe Picquier.
- Ricoeur P. (2003) in « Que la science s'inscrit dans la culture comme "pratique théorique" », Session plénière de l'Académie pontificale des sciences, cité du Vatican, 8-11 nov. 2002, : *The Cultural Values of Science*; The Pontifical Academy of Sciences, Scripta varia 105, Vatican City.
- Ringer M. (1993), *La création du monde par le tout petit*, Paris, L'Harmattan.
- Rocheffort C. (1976), *Les enfants d'abord*, Paris, Grasset.
- Rogers C. (1966, rééd. 1996), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- Rogers C. (1972, rééd. 1999), *Liberté pour apprendre* (1969), Paris, Dunod.

Rosenberg M. (2004), *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, Introduction à la communication non violente, Paris, La Découverte.

Rossi M. (1999, fév.), « Simple comme respirer, interview de R. Soavi », *Arti d'Oriente*, Milan.

Rousseau J.-J. (1762, rééd. 1966), *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Flammarion.

Ruffié J. (2000), *Le sexe et la mort*, Paris, Odile Jacob.

Saint-Arnaud Y. (2001), « La réflexion dans l'action, un changement de paradigme », *Recherche et formation*, n° 36.

Sapena N (2005), *L'enfant Jackpot*, Paris, Flammarion.

Sartre J.P. (1960), *Critique de la raison dialectique* (précédé de *Question de méthode*), tome I, *Théorie des ensembles pratiques*, Paris, Gallimard.

Schön D. (1993), *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions Logiques.

Sieca P. (2006), *La communication d'inconscient à inconscient : Une nouvelle écoute thérapeutique*, Gap, Le Souffle d'or.

Simon E. (2009, avril), « Processus de conceptualisation d'«empathie» », *Recherche en soins infirmiers*, n°98.

Singer C. (1983, rééd. 1990), *Les âges de la vie*, Paris, Albin Michel.

Sirota R. (2006), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR.

Soavi R. (2014a), « L'Ecole Itsuo Tsuda ; Interview de Régis Soavi », *Dragon Magazine*, Hors-série Aikido, n°5.

Soavi R. (2014b), « Un art de s'unir et de se séparer », *Dragon Magazine*, Hors-série Aikido, n°6.

Solter A. (1993), *Comprendre les besoins de mon enfant*, Toulouse, Privat.

Solter A. (1998), *Mon bébé comprend tout*, Paris, Marabout.

Soulez P. et Worms F. (1997), *Bergson, biographie*, Paris, Flammarion.

Spitz R.A. (1968), *De la naissance à la parole*, Paris, PUF.

Stern André (2013), *...Et je ne suis jamais allé à l'école. Histoire d'une enfance heureuse*, Arles, Actes Sud.

Stern Arno (1973), *L'expression ou l'Homo-vulcanus*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

- Stern Arno (1978), *Antonin et la mémoire organique*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Stevens J. (2000), *L'art de la paix : enseignement du fondateur de l'aïkido*, Paris, Guy Trédaniel.
- Stork H. (1986), *Enfances indiennes, étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*, Paris, Editions du Centurion.
- Stork H. (ss la dir.), (1993), *Les rituels du coucher de l'enfant : variations culturelles*, Paris, ESF.
- Stork H. (1999), *Introduction à la psychologie anthropologique. Petite enfance, santé et cultures*, Paris, Armand Colin.
- Stork H. (1988), « L'accueil des enfants de moins de trois ans dans différents pays », In *Enfance*, tome 41, n°2, pp. 3-15.
- Szejer M. (2009), *Si les bébés pouvaient parler*, Paris, Bayard.
- Taylor E.W., Snyder M. J., in Alhadeff-Jones (et. al.). (2011). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University. « Transformative Learning Theory: Review of Research 2006-2011. » P. 315- 319.
- Tchouang-tseu (1969), *Œuvre complète*, trad. de Liou Kia-hway, Paris, Gallimard/Unesco.
- Terestchenko M. (2005), *Un si fragile vernis d'humanité : banalité du mal, banalité du bien*, Paris, La Découverte.
- Terrisse B. (2005), « De la bientraitance à la maltraitance : une mince ligne rouge... », *Culture et bientraitance*, Bruxelles, Ed. de Boeck Université.
- Testart J. (2015), *L'Humanité au pouvoir : comment les citoyens peuvent décider du bien commun*, Paris, Seuil.
- Testart J. (ss la dir.), (1990), *Le Magasin des Enfants Collectif*, Paris, François Bourin.
- Thich Nhat Hanh (2007), *L'esprit d'amour*, Paris, Pocket.
- Thomas A., (1998), *Educating Children at Home*, Cassell, Wellington House, 125 Strand, London WC2R 0BB.
- Thomas A. et Pattison H. 2013), *A l'école de la vie*, Paris, Ed. L'instant présent.
- Tillard B. (2003), *Des familles face à la naissance*, Paris, L'Harmattan.
- Tisseron S. (2001), *L'intimité surexposée*, Paris, Ramsay.

- Todd E. (2011), *L'origine des systèmes familiaux*, Paris, Gallimard et Ed. du Seuil.
- Tokitsu K. (automne 2000- printemps 2001), « Le *budô* par delà les barrières culturelles », in *Daruma, Revue d'études japonaises*, n° 8-9, Arles, Philippe Picquier.
- Tomasello M. (2015), *Pourquoi nous coopérons*, Rennes, PUR
- Tourette-Turgis C. (ss la dir.) (2013), « Apprendre du malade », *Education permanente*, n°195.
- Tremblay N.A. (2003), *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- « Tsuda I. (1973), *Le Non-Faire*, Paris, Le Courrier du Livre.
- Tsuda, I. (1975), *La Voie du Dépouillement*, Paris, Le Courrier du Livre.
- Tsuda, I. (1976), *La Science du Particulier*, Paris, Le Courrier du Livre.
- Tsuda I. (1978), *Un*, Paris, Le Courrier du Livre.
- Tsuda I. (1979), *Le Dialogue du Silence*, Paris, Le Courrier du Livre.
- Tsuda I. (1980), *Le Triangle instable*, Paris, Le Courrier du Livre.
- Tsuda I. (1981), *Même si je ne pense pas, je suis*, Paris, Le Courrier du Livre.
- Tsuda I. (1982), *La Voie des Dieux*, Paris, Le Courrier du Livre.
- Tsuda I. (1983), *Face à la Science*, Paris, Le Courrier du Livre.
- Tsuda I. (2014), *Cœur de ciel pur*, œuvre posthume réalisée à partir d'inédits. Textes réunis par l'Ecole I. Tsuda, Paris, Le Courrier du livre.
- Varela F. (1989), *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Paris, Seuil.
- Varela F., Maturana H. (1994), *L'Arbre de la Connaissance, Racines biologiques de la compréhension humaine*, Addison Wesley.
- Vermersch P. (1994, rééd. 2010), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- Vermersch P. (2000), « Conscience directe et conscience réfléchie », *Intellecta*, n°31.
- Verrier C. (1999), *Autodidactie et autodidactes, L'infini des possibles*, Paris, Anthropos.
- Violet D. (2007), « Ontologie, phénoménologie, épistémologie de la recherche en sciences de l'éducation » *Esprit critique*.. Vol 09, n°01.

Walker T. in Alhadeff-Jones, M., & Kokkos, A., (Eds.). (2011). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University. « Transformative Learning Amidst Crisis : An Inquiry into Presencing-based Leadership Coaching », p. 359-364.

Wallin D.J. (2007), *Attachment in psychotherapy*, New York, Guilford Press.

Walter E. (2005), *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer l'école ? L'instruction en famille en France*, Master 1, Sciences de l'Education, Lille III.

Walter E. (2006), *L'instruction à la maison*, Master 2, Sciences de l'Education, Lille III.

Watzlawick P. , (1976, trad. 1978), *La réalité de la réalité*, Paris, Seuil.

Wenger E. (1998, 2005), *La théorie des communautés de pratique*, trad. F. Gervais, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, University Press. Québec : les Presses de l'Université Laval.

Winnicott D.W. (1987, rééd. 1992), *Le bébé et sa mère* (1987), Paris, Payot.

Wittgenstein L. (1969, rééd. 2006), *De la certitude*, Paris, Gallimard.

Wulf C. (1999), *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan

Wulf (2007), *Une anthropologie historique et culturelle. Rituels, mimésis sociale et performativité*, Paris, Téraèdre.

Yamamoto J. (2011), *Hagakure, Le Livre secret des samouraïs*, Rosières-en-Haye, Camion Blanc.

Zaccaï-Reyners (1995), *Le monde de la vie*, Humanité, Paris, Cerf.

Zandee J. (1971), « Le Messie. Conceptions de la royauté dans les religions du Proche-Orient ancien ». In: *Revue de l'histoire des religions*, tome 180 n°1. pp. 3-28

Zékri-Hurstel R. et Puisais J. (2010), *Le temps du goût*, Toulouse, Privat.

Zempléni A. in Bonté P. et Izard M. (1991), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, P.U.F.

Zongoli M. (1991), « Un gioco di specchi », *Rivista di antropologia culturale*, n°4, Roma, Raffaele Genovese Editore.

Filmographie

Bellar C. (2013), *Etre et devenir*, Pourquoi Pas Productions, France.

Black C. (2010), *Schooling the World*, produit par J. Hurst., USA.

Gilman S. et Lestrade T. (2016, 22 février), *Naturellement altruistes ?*, Arte, France.

Wagenhofer E (2015), *Alphabet*, Bruxelles, Image Film Distribution.

Sitographie

Usuels

Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Disponible sur le site de l'INR :
<http://www.inrp.fr>

TLF (n.d.). Trésor de la langue française. Dictionnaire en ligne.
atilf.atilf.fr

<http://www.larousse.fr>

<http://www.ined.fr>

Darembert et Saglio (1919), *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*, « Infans », p. 485 à 488, « Infanticidium », 488 à 491. Consultable : <http://dagr.univ-tlse2.fr/sdx/dagr/index.xsp>

Articles/Cours/Entretiens...

Alvarez C., « Les lois naturelles de l'enfant » : <https://www.celinealvarez.org>

Ardoino J. (1991), *L'implication*, site web.
<http://jardoino.club.fr/pdf/IMPLICJA.pdf>

Ardoino J., *La complexité*, site web.
<http://jardoino.club.fr/pdf/complexite.pdf>

Ardoino J., *L'analyse multiréférentielle des situations sociales*, site web
<http://www.barbier-rd.nom.fr/jacques.ardoino.accueil/html>

Barbier R. (2006), *La recherche-action transpersonnelle*, Cours de licence en Sciences de l'éducation, Paris VIII. Site web :<http://www.barbier-rd.nom.fr/R-A.transpersonnelle.html>

- Barbier (2009), « Imaginaire social et mondialisation », *Le Journal des chercheurs*, 12 avril, Consultable sur le Net : <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article1190>
- Belhassem M. (2004), « A la recherche d'une parentalité perdue », *La fonction parentale : nouvelles questions, réponses en construction...*, colloque Maisons-Alfort, 27 avril.
http://www.serpsy.org/colloques_congres/compterendu/fonction_parentale/belhassem.html
- Bois D. (2014), *De la Fasciathérapie à la Somato-psychopédagogie : quelques repères biographiques*
<http://danis-bois.fr>
- Bossé A. (2015), « La résistance du sensible, avenir de l'anthropologie sensorielle », *Ambiances*.
 Site web (consulté le 18 mars 2016) : ambiances.revues.org/682
- Depraz, Varela et Vermersch, « l'époché phénoménologique comme pratique »,
 Site web: <http://heraclite.ens.fr/~roy/DVV.rtf>
- Diego C., Jean Nouveau C. D. (2015, 26 mars), « Les hyper mères, le point sur le maternage intensif », *Parents*. <http://www.parents.fr/Puericulture/Maternage/Les-hyper-meres-le-point-sur-le-maternage-intensif>
- Galvani P. (2014), « L'écoformation : une exploration réflexive des relations entre soi les autres et le monde », Rimousky, Univ. du Québec. Document de synthèse disponible sur le site : https://centrere.uqam.ca/wpcontent/uploads/sites/12/2014/02/1.2_Galvani_CentreERE_resume_et_bibliographie_ecoformation.pdf
- Gepner B. (1998), « La communication facilitée et les personnes autistes : faits, indices et hypothèses ». Consultable sur le net : <http://www.tmpp.net/cf/etude-gepner-98.pdf>
- Piette A. (2009, juin), « Etre anthropologue à l'état pratique ». *ethnographiques.org*, n°18.
<http://www.ethnographiques.org/2009/Piette> - consulté le 4.04.2013
- Pigani E. (2001), « Les Leçons du pédiatre T. B. Brazelton : les 15 crises à prévoir avant 6 ans », *Psychologies*.
<http://www.psychologies.com/Famille/Enfants/Epanouissement-de-l-enfant/Articles-et-Dossiers/Les-lecons-du-pediatre-T.B.-Brazelton-Les-15-crisis-a-prevoir-avant-6-ans>
- Ricard M. (2013), « Grand entretien avec », par M. de Smedt, *Clés*. consultable sur le Net : <http://www.cles.com/enquetes/article/la-lecon-de-meditation-de-matthieu-ricard>
- Salmona M. (2013), « Violences faites aux enfants », Association mémoire traumatique et victimologie.
<http://www.memoiretraumatique.org/memoire-traumatique-et-violences/violences-faites-aux-enfants.html>
- Salmona M. (2014), « Pourquoi interdire les punitions corporelles et les autres violences éducatives au sein de la famille est une priorité humaine et de santé publique », *alice-miller.com*
<http://www.alice-miller.com>

Wagenhofer E., Entretien avec le réalisateur autrichien, <http://www.alphabet-film.be/fr/le-realisateur>

Associations

www.andrestern.com
www.awareparenting.com/french.htm
www.cise.fr
www.collectief.fr
www.ecoledelavie.org
www.ecologiedelenfance.com
www.education-authentique.org
www.educationotherwise.net
www.laia.asso.free.fr
www.leportaildelief.com
www.lesenfantsdabord.org
www.non-sco-videos.org
<http://nvc-europe.org/SPIP/>
www.oidel.org
<https://parentsinstructeursdefrance.wordpress.com/about/>
www.parisbalades.com/nonsco/notre_non-sco.htm ;
http://fr.groups.yahoo.com/group/rencontres_nonsco_Paris
<http://association-unie.blogspot.fr>
<http://schoolingtheworld.org>

Références juridiques

<http://www.textes.justice.gouv.fr/textes-fondamentaux-10086/droits-de-lhomme-et-libertes-fondamentales->
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682649&dateTexte=20160901>
<http://www.senat.fr/questions/base/2012/qSEQ120700714.html>
<http://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168006377d>
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f5c61>

Thèses universitaires

Adam C. A. (2001), *Le mouvement de l'instruction à domicile aux Etats-Unis depuis 1970*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Strasbourg 2.

Berger E. (2009), *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris VIII.

Courraud-Bourhis H. (2009) *Toucher manuel de relation sur le mode du sensible et intelligence sensorielle : recherche qualitative auprès d'une population de somato-psychopédagogues*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Paris VIII.

De Chanterac G. (en cours), *La liberté d'éducation*, Thèse de Droit public, Paris II.

Defraigne-Tardieu G. (2011), *L'Université populaire Quart Monde. La construction du savoir*, Thèse de doctorat, Paris VIII.

Ducrot T. (2013), *L'autogestion pédagogique en SEGPA, une voie pour l'autodidaxie*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris XII.

Filliot P. (2007), *Essai d'approche transversale de la relation maître-élève-savoir dans les spiritualités de l'orient et de l'occident: bouddhisme zen, yoga, sagesse chinoises et direction spirituelle chrétienne*, Thèse en Sciences de l'Education, Experice, Paris VIII.

Lécot L. (1997), *L'observation et l'écoute sensible dans la pratique éducative*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Paris VIII.

Pembroke (de) E. (1996), *Vers une pédagogie de la communication interculturelle : la notion de politesse dans les communautés américaine et japonaise expatriées à Paris*, Thèse de doctorat en français langue étrangère, Paris III.

Thomas-Desplebin M. (2006), *Rapport dialectique entre éducation familiale dans une famille "très nombreuse" et éducation permanente : une histoire de vie familiale*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris VIII.

Verdiani A. (2008), *L'éducation à la joie. Un exemple d'éducation itinérante dans les écoles d'Auroville*, Thèse de Sciences de l'Education, Paris VIII.

Mémoires universitaires

Campini C. (2008), *Jacques Ardoino, Un pédagogue philosophe en formation*, Master 2, Experice, Sciences de l'Education, Paris VIII.

Candela C (2007), *Pratique familiale d'éducation hors champ scolaire et pédagogie actualisante*, Recherche sur une expérience originale d'école à la maison, Université de Tours.

Courrèges C. (2014), *L'instruction en famille, Les pratiques parentales d'instruction Clarisse*, Master 1 en Sciences de l'Éducation, Paris X.

De Campos Sebastio, (en cours), *Et si les parents n'envoyaient pas leurs enfants à l'école. L'expérience de « l'école » à la maison*, Master 1, Paris VIII.

Devin M. (2014), *La non scolarisation des enfants à l'école maternelle*, Master en Sciences humaines et sociales, spécialité Enseignement, Univ. catholique de Lille.

Drouelle C. (2011), *Des arts martiaux aux arts de la scène en Occident aujourd'hui*, Mémoire de Master 2 d'études théâtrales, Paris III.

Erni C. (1998), *Instruire ses enfants à la maison, une utopie ?*, Master, Genève.

M. Fouquet (2010), *Le moment anthropologique des professionnels auprès des jeunes enfants en crèche. Entrer dans un processus d'autoformation par la résonance biographique*, Master 2, Sciences de l'Education, Experice, Paris VIII.

Haling L. (2007), *La non-scolarisation : entre critiques et alternatives*, Master 1 en Sociologie, Nancy II.

Hazgui M. (2005), *L'école à la maison : du choix à la pratique : de l'instruction à l'éducation*, Master 1 de Sociologie, Bordeaux II.

Hueber C. (2003), *La famille peut-elle se passer d'école ? Stratégies éducatives des familles pratiquant l'instruction familiale*, DEEA en Sciences de l'Éducation, Université de Rouen.

E. Osmont (2013), *Liberté et éducation : histoire et enjeux des débats*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Univ. De Rouen.

Plavis M. (2014), *Education et Ecologie : Une éducation à la liberté est-elle possible ? Penser la transition vers un "paradigme de l'apprendre" en lien à la transition après pétrole : analyse et conditions des possibilités du "Unschooling"*, Master 2, UFR PHILLIA - Philosophie, Information - Communication, Langage, Littérature, Arts du Spectacle. Paris Ouest Nanterre-La Défense (Paris X).

Plavis M. (2015), *Le Unschooling chez les Non-sco : Apprentissage(s), Milieu(x) et Ecologie*, Master 2, Anthropologie, Philosophie, Ethnologie (APE), Paris Ouest Nanterre-La Défense (Paris X).

Terrillon N. (2002), *L'instruction dans la famille comme alternative à l'école, sa place entre norme juridique et norme sociale*, mémoire de Dheps, Université de Lyon II.

Verneuil N. (2012), *L'instruction en famille, ou comment composer avec un mode de socialisation scolaire dominant*, Master 1 en Sociologie, Rennes II.

Walter E. (2005), *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer l'école ? L'instruction en famille en France*, Master 1, Sciences de l'Education, Lille III.

Walter E. (2006), *L'instruction à la maison*, Master 2, Sciences de l'Education, Lille III.

Zidi Becheri F. (2008), *L'école à la maison : un choix pédagogique réfléchi, oui mais...*, Master 1, Université de Dijon.