

# Intervenir sur le « potentiel caché » des enfants. Une perspective sociologique et comparative

Nicolas Marquis  
Solène Mignon  
Gaspard Wiseur

Membres du projet ERC CoachingRituals (850754), CASPER, Université Saint-Louis, Bruxelles

**Résumé.** Les jeux de langage dans lesquels s'expriment les inquiétudes qui portent sur la santé mentale des plus jeunes révèlent une transformation des représentations collectives de l'enfant, mais aussi des modes d'intervention sur celui-ci. Le propos de cet article est d'identifier quelques points saillants de ces transformations en offrant une perspective comparative entre deux aires géographiques et culturelles (France et Danemark). Dans un premier temps, l'analyse des « mises en mots » de l'enfant révèle un même souci pour le développement de son « potentiel caché », souligné par la reconnaissance et la valorisation de ses capacités d'adaptation, d'apprentissage, d'autonomie, bien qu'il s'exprime selon des modalités différentes dans les deux pays. Dans un second temps, on identifie un changement dans les représentations collectives à propos de ce que serait une action efficace et moralement respectable sur l'enfant dans les champs de la parentalité et de l'éducation. Ces modifications prennent la forme d'évolutions au Danemark, là où, dans le contexte français, elles ont tendance à être présentées comme des révolutions par leurs promoteurs. Elles constituent les indices de ce que signifie être enfant ou adulte dans une société de l'autonomie comme condition.

**Mots clés :** étude comparative, sociologie, représentation sociale, parentalité, enfant, éducation de l'enfant, neurosciences, France, Danemark

**Abstract. Acting upon the "hidden potential" of children: A comparative sociological perspective.** Language games in which concerns about the mental health of very young children are expressed reveal a transformation in our collective representations of the child, but also a transformation in the ways in which we intervene in the child's development. The aim of this article is to identify some of the salient points of these transformations by offering a comparative view of two geographically and culturally different areas (France and Denmark). Firstly, analysis of the way the child is "put into words" reveals a common concern for the development of his or her "hidden potential," underlined by the recognition and valorization of his or her capacities for adaptation, learning, and autonomy, although this is expressed in different ways in the two countries. Secondly, we identify a change in collective representations of what kinds of action on the child count as effective and morally respectable within the fields of parenting and education. In Denmark these changes take the form of evolutions, whereas in the French context they tend to be presented as revolutions by their promoters. They provide an indication as to what it means to be a child or an adult in a society where autonomy is a condition for membership.

**Key words:** comparative study, sociology, social representation, parenting, child, education of the child, neuroscience, France, Denmark

**Resumen. Intervenir en el "potencial oculto" de los niños. Una perspectiva sociológica y comparativa.** Los juegos de idioma en los que se expresa la preocupación por la salud mental de los más pequeños revelan una transformación de las representaciones colectivas del niño, pero también de los modos de intervención sobre éste. El objetivo de este artículo es identificar algunos puntos destacados de estas transformaciones ofreciendo una perspectiva comparativa entre dos áreas geográficas y culturales (Francia y Dinamarca). En primer lugar, el análisis de la "puesta en palabras" del niño revela la misma preocupación por el desarrollo de su "potencial oculto", subrayada por el reconocimiento y la valorización de sus capacidades de adaptación, aprendizaje y autonomía, aunque se expresa de manera diferente en los dos países. En segundo lugar, identificamos un cambio en las representaciones colectivas de lo que sería una acción eficaz y moralmente respetable sobre el niño en los ámbitos de la crianza y la educación. Estos cambios cobran la forma de evoluciones en Dinamarca, allí donde, en el contexto francés suelen ser presentados como revoluciones por sus promotores. Son indicaciones de los indicios de que significa ser un niño o un adulto en una sociedad de la autonomía como condición.

**Palabras claves:** estudio comparativo, sociología, representación social, parentalidad, niño, educación infantil, neurociencias, Francia, Dinamarca

**Correspondance :** N. Marquis  
<nicolas.marquis@usaintlouis.be>

## Introduction

Dès le 19 mars 2020, la *Revue du Praticien* écrivait : « Les mesures de confinement prises pour limiter la propagation du SARS-CoV-2 peuvent être un réel traumatisme pour les enfants »<sup>1</sup>. Dans les premières semaines qui ont suivi l'application des mesures sanitaires, plusieurs voix se sont également fait entendre afin de manifester une inquiétude au sujet de la survenue de « stress post-traumatiques » chez l'enfant<sup>2</sup>. Dans un même temps se sont déployées un certain nombre d'études visant à évaluer les capacités de « résilience » des plus jeunes dans ce contexte<sup>3</sup>.

Traumatisme, stress post-traumatique, résilience... Comment comprendre la place prise par ces notions dans l'appréhension des conséquences de la crise sanitaire sur les enfants ? Il ne s'agit pas dans cet article de trancher quant à l'impact psychologique de la pandémie ou des mesures prises concernant les plus jeunes mais bien de cerner l'épaisseur sociologique qui se cache derrière ces expressions consensuelles et déjà largement répandues avant la crise du Covid-19 [1]. Il convient pour cela d'examiner, avec l'œil du sociologue, le vocabulaire, ou ce que le philosophe Ludwig Wittgenstein appelle les « jeux de langage » [2], dans lesquels s'expriment ces inquiétudes. Il est ensuite question de cerner ce que leur usage dit de nos conceptions contemporaines de l'enfant et des modes d'intervention sur celui-ci qui tendent à être aujourd'hui valorisés et/ou privilégiés.

Traumatisme et résilience appartiennent au même langage puisque cette dernière est définie par ses promoteurs comme la capacité à se développer positivement « en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative » [3]. Tout comme la situation finale d'un conte n'est jamais similaire à la situation initiale, la résilience ne serait pas non plus un simple retour à un équilibre antérieur. Au contraire, ce récit mènerait celles et ceux qui le vivent à un style de vie d'une qualité particulière et extraordinaire, qui rend différents celles et ceux qui ont non seulement souffert, mais ont également agi à partir de leurs souffrances.

Qui peut devenir le protagoniste d'une histoire de résilience ? Dans les récits qui en sont faits, la résilience n'est jamais présentée comme un chemin réservé à quelques-uns. Le neuropsychiatre Boris Cyrulnik, par exemple, suppose que cette « reprise d'un type de développement après une agonie psychique » [4] est un processus

possible pour tout individu – et à plus grande raison pour chaque enfant pour autant qu'il puisse trouver des « tuteurs » – car il serait physiologiquement inscrit en nous [5]. Le récit de la résilience emprunte en réalité une trame argumentative universalisante mais aussi socialement prestigieuse, celle du « trauma qui révèle » et de « la réussite contre toute attente », qui repose sur ce que le sociologue Alain Ehrenberg appelle « l'idéal du potentiel caché » : chaque individu disposerait des ressources et des capacités nécessaires pour convertir un handicap en atout [6, 7]. Si l'homme analysé par la psychanalyse était un individu confronté à ses limites, le changement anthropologique majeur de ces dernières décennies, sous l'égide notamment d'une conception neuroscientifique de l'être humain, l'invite à puiser en lui pour dépasser ces mêmes limites. Notre conception du bon individu comme celle de la bonne intervention sur autrui [8] semble être désormais teintée du registre de l'action et de l'action sur soi : projet, proactivité, capacitation ou *empowerment*, etc.

Les jeux de langage qui nous intéressent ici s'inscrivent donc dans une configuration morale plus large qui se manifeste de façon claire, par exemple, dans la mouvance du développement personnel, et selon laquelle si une personne ne peut rien faire à ce qui lui arrive, elle peut *en* faire quelque chose [9]. Le fait que ces mêmes termes se voient, dans le contexte actuel, appliqués aux enfants montrent que ceux-ci n'y font pas exception. La thèse défendue dans cet article est double : d'une part, l'application de ces termes aux enfants témoigne d'un changement de regard sur ceux-ci car ils sont vus comme détenteurs d'un potentiel infini mais mal connu et pas reconnu ; d'autre part, ce changement de regard occasionne à son tour une transformation des façons efficaces et légitimes d'intervenir sur l'enfant.

L'article instruit successivement ces deux arguments à partir d'une comparaison entre le contexte français et le contexte danois. Il répond d'abord à la question « Que veut dire être un enfant aujourd'hui ? » en mettant en perspective le changement de regard observable dans l'environnement français avec les conceptions de l'enfant qui ont cours au Danemark. On y montre que si la figure de « l'enfant compétent » s'est progressivement installée dans le contexte danois, c'est le passage, en France, de la figure de « l'enfant-roi » à celle de ce qu'on pourrait appeler « l'enfant (au cerveau) immature » qui doit retenir l'attention. Dans un deuxième temps, l'article répond à la question « Que veut dire agir sur un enfant aujourd'hui ? » en comparant les transformations observables dans les champs de la parentalité et de l'éducation, qui constituent les deux relations sociales enfant/adulte les plus importantes et les plus investies dans les premières années de la vie de l'enfant. Un intérêt particulier de la comparaison entre ces deux champs repose sur le fait que la relation parent/enfant et la relation enseignant/élève ont en commun d'être

<sup>1</sup> <https://www.larevuedupraticien.fr/article/confinement-des-enfants-un-vrai-traumatisme-ne-pas-negliger>. Consulté le 2 octobre 2020.

<sup>2</sup> [https://www.lemonde.fr/sciences/article/2020/05/05/coronavirus-je-suis-inquiet-de-la-persistance-d-un-stress-chronique-chez-les-enfants\\_6038735\\_1650684.html](https://www.lemonde.fr/sciences/article/2020/05/05/coronavirus-je-suis-inquiet-de-la-persistance-d-un-stress-chronique-chez-les-enfants_6038735_1650684.html) (consulté le 6 mai 2020).

<sup>3</sup> Entre autres : E-cocoon à Toulouse ou ConfeAdo, lancée notamment par le Cn2r, Centre national de ressources et de résilience (<https://www.santepubliquefrance.fr/etudes-et-enquetes>).

traditionnellement caractérisées par leur asymétrie : une personne en position haute (le parent, l'enseignant) agit sur une personne en position basse (l'enfant, l'élève). Or, cette caractéristique semble précisément être remise en cause par la multiplication de dispositifs imprégnés de cette logique du potentiel caché<sup>4</sup>.

Cette seconde partie comprendra également une mise en perspective des transformations observables au Danemark et en France. L'intérêt de cette comparaison internationale réside dans le fait que ces transformations se déroulent sur des arrière-fonds moraux extrêmement différents – la France étant souvent présentée comme le pays de la défiance là où le Danemark est vu comme celui du bonheur<sup>5</sup> – occasionnant le fait que ces transformations prennent plutôt la forme d'*évolutions* au Danemark alors qu'en France elles ont tendance à être présentées comme des *révolutions* (qui suscitent autant de résistances). Puisqu'il s'agit ici de procéder à une analyse des représentations collectives, les données mobilisées proviennent tant de sources académiques et scientifiques que d'ouvrages de vulgarisation et de littérature grise.

## Ce qu'être enfant veut dire : évolution des représentations collectives de l'enfant au Danemark et en France

### Au Danemark : l'enfant comme sujet compétent

La représentation sociale de l'enfant au Danemark est largement informée par l'image de « l'enfant compétent ». On doit la diffusion de ce concept au thérapeute familial Jesper Juul [10], qui définit l'enfant compétent comme disposant de capacités d'agir par lui-même, réflexif, autonome, robuste, et finalement capable d'identifier et de communiquer ce dont il a besoin. Il constitue ainsi un modèle à suivre pour les adultes : les enfants seraient « en mesure de nous apprendre ce que nous devons apprendre. Ils nous donnent un retour d'information qui nous permet de retrouver nos propres compétences perdues et nous aide à nous débarrasser de nos modèles de comportement infructueux, peu aimants et autodestructeurs » [10]. Le succès immédiat de cette conception au Danemark [11] tend à montrer que celui-ci vient appuyer une conception déjà partagée de l'enfant non pas comme *objet* mais comme *sujet*, c'est-à-dire comme individu à part entière, digne d'égalité avec l'adulte, force de propositions et de décisions [10, 12].

<sup>4</sup> L'étude de ces transformations fait l'objet du projet de recherche *CoachingRituals* bénéficiant d'un financement du Conseil de recherche européen (850754) : <https://coachingrituals-usaintlouis.be/>.

<sup>5</sup> Voir par exemple le *Rapport mondial du bonheur* de l'OCDE en 2019 où le Danemark arrive à la seconde place alors que la France se trouve en 24<sup>e</sup> position.

L'idée de l'enfant compétent constitue un élément fondamental du projet de la modernité dans la plupart des pays nordiques, orientant tant les pratiques parentales que les réformes pédagogiques, notamment dans les établissements préscolaires et les crèches [13]. Dans le contexte danois où l'objectif du passage de l'enfance à l'âge adulte est de « se trouver » [14], cette représentation implique en pratique d'offrir une importante marge de liberté aux enfants et surtout de leur montrer de la confiance dès le plus jeune âge. De cette façon, les enfants deviendraient plus résilients, plus autonomes, et pourraient explorer plus facilement et en sécurité leurs capacités, assouvir leur curiosité, développer des compétences sociales, etc.

### En France : de l'enfant-roi à l'enfant immature

Comme le notent Prieur *et al.*, cette vision danoise de l'enfant comme « acteur de la coopération sociale, raisonnable et doté d'un esprit positif s'oppose [...] à la vision freudienne de l'enfant mû par ses émotions inconscientes » [10]. Or, la psychanalyse a constitué une ressource importante dans la façon dont se sont construites les représentations de l'enfant en France. En effet, « l'enfant-roi » a constitué une figure dominante dès les années 1950, et a par ailleurs été très discutée par la psychologie (par exemple [15, 16]) et la psychanalyse<sup>6</sup> [17]. L'enfant-roi est alors représenté comme un enfant capricieux, manipulateur, méchant, qui cherche à ennuyer les adultes autour de lui si ses désirs ne sont pas rapidement satisfaits. Publié récemment, le manuel de la psychologue Anne Bacus, *Traitez-les comme des mômes* [18], à destination des parents, montre que cette perspective est loin d'avoir disparu. L'auteure y souligne que la place centrale qu'a prise l'enfant dans la famille et le couple déséquilibre à la fois la structure familiale mais aussi toute la société, ce qui, à terme, crée des « enfants-tyrans » [18] qui sont habitués à ce que tout tourne autour d'eux. L'enfant est responsable de ses actes et agit notamment par malice et plaisir. C'est pourquoi il est, selon Bacus, nécessaire d'éduquer les enfants à supporter tant la frustration que l'injustice afin qu'ils puissent vivre en société.

Cependant, cette vision de l'enfant-roi est désormais globalement contestée au bénéfice d'une figure de l'enfant comme essentiellement *immature*, c'est-à-dire en apprentissage, se développant avec son environnement et ses relations (surtout parentales). Si l'enfant paraît désagréable à un adulte, ce n'est donc pas parce

<sup>6</sup> Bien qu'il n'existe pas de consensus au sein de la psychanalyse quant à la façon de concevoir un enfant, c'est fréquemment en référence à celle-ci que se construit la définition de sens commun de l'« enfant-roi » qui nous intéresse ici. On peut toutefois noter une définition de l'enfance d'influence psychanalytique en ceci que c'est cette discipline qui tend à informer le sens que prend l'« enfant-roi » dans le sens commun. C'est à cette représentation que nous nous intéressons.

qu'il cherche à faire du mal (il n'est plus capricieux, manipulateur, en définitive plus un enfant-roi) mais parce qu'il fait mal les choses (parce qu'il est en construction, en fin de compte un enfant-immature). L'enfant a alors plutôt besoin d'être guidé et aimé pour comprendre ses émotions et vivre en société.

Si l'enfant-roi était une préoccupation portée par les psychologues et les psychanalystes, l'enfant-immature est une représentation qui plonge certaines de ses racines dans les neurosciences, et plus particulièrement les neurosciences affectives et sociales. En France, la pédiatre Catherine Gueguen est l'une des personnes qui diffuse le plus largement cette pensée vulgarisée aux parents. Dans sa *Lettre à un jeune parent* [19], elle écrit : « On sait aujourd'hui qu'un bébé vient au monde avec un cerveau extrêmement immature, fragile et malléable. [...] Chaque fois que vous le sécurisez, vous aidez son cerveau à mûrir » [19] – ce qui se trouve expliqué en langage neuroscientifique par la sécrétion d'ocytocine qui bloque la production de cortisol. Si l'enfant est immature, c'est donc parce que son cerveau est lui aussi immature et dominé par les informations en provenance du système « archaïque » ou « primitif », tout n'y étant pas encore « câblé » du fait de la plasticité cérébrale du bébé et de l'enfant. L'ingrédient principal de la maturation cérébrale qui aidera l'enfant à grandir serait alors, selon les neurosciences affectives et sociales, la bienveillance et l'empathie des proches de l'enfant, lui permettant de devenir à son tour capable de comprendre, d'adapter et de maîtriser ses émotions, le sortant de son statut immature.

### Ce qu'agir sur l'enfant compétent/immature veut dire : transformations dans les champs parental et éducatif au Danemark et en France

Ces deux représentations sociales de l'enfant – enfant immature en France et enfant compétent au Danemark – bien qu'ayant des définitions reposant sur des références différentes, tendent pourtant à avoir des conséquences similaires sur les représentations de ce que serait une action efficace et enviable sur l'enfant de la part des adultes qui en ont la charge. Intervenir sur un enfant demande alors un apprentissage du métier de parent ou d'enseignant. Il s'agira ici de s'interroger sur ces changements de représentations de ce qu'être parent ou enseignant – et plus largement un adulte – veut dire face à l'enfant compétent ou immature.

#### La parentalité démocratique au Danemark

Le Danemark apparaît souvent à l'international comme un modèle sur le plan de la parentalité. À titre d'exemple, un best-seller sur le sujet, *Comment élever*

*les enfants les plus heureux du monde* (écrit par Alexander et Sandahl<sup>7</sup>) [20], a été traduit en 2020 pour paraître dans la collection française dirigée par la spécialiste de la parentalité positive Isabelle Filliozat. Ce manuel destiné aux parents se targue de donner les « recettes de la parentalité à la danoise », dont les ingrédients sont, entre autres, l'authenticité, la réflexivité, le recadrage ou encore l'empathie.

La parentalité « à la danoise » exigerait en effet une pratique de l'authenticité à travers la verbalisation de toute émotion, de la part des parents comme des enfants [20]. Elle supposerait également un retour réflexif sur ses propres méthodes d'éducation, son histoire éducative, ses réflexes socioculturels, etc., bref, sur son « style de parentalité » [20]. En prenant du recul grâce à l'introspection, il serait possible pour les parents de reconnaître à la fois les éventuelles erreurs qu'ils commettent mais également les objectifs qu'ils veulent atteindre.

Contrairement à l'appréhension française d'un « cadre » défini comme un ensemble de limites, l'idée de recadrage proposé par les auteures s'inscrit quant à elle dans une conception des parents danois en tant qu'« optimistes réalistes » [20]. Vilipendant la tendance à pathologiser les comportements des enfants à travers un « langage méprisant » ou des « croyances réductrices » psychologisantes [20], l'ouvrage invite les parents à créer un cadre sécurisant notamment par l'établissement d'un récit de vie constructif pour l'épanouissement de l'enfant. Les compliments des parents doivent alors s'orienter vers la persévérance et le travail de l'enfant, donc plutôt sur ses processus d'apprentissage que sur ses productions finales [20].

Enfin, l'empathie et la bienveillance sont présentées comme ayant une place centrale dans la parentalité danoise. Les auteures empruntent un vocabulaire neuronal (sans pour autant se référer aux neurosciences) : « nous sommes tous précâblés pour l'empathie. Mais nous devons apprendre à brancher les câbles afin de la mettre en route » [20]. Par conséquent, face à un enfant qui apprend par mimétisme à s'adapter et à réagir aux autres, le parent doit à la fois fonder sa relation sur une égale dignité, quels que soient l'âge, la situation, le contexte [10], et dans le même temps ne pas s'emporter, juger trop vite, manquer de respect ou de tolérance à l'égard de sa progéniture [20].

Ainsi, le style parental danois est décrit comme « démocratique » ou, en psychologie, comme « autoritaire réceptif »<sup>8</sup> – subtil équilibre entre permissivité, autorité et implication mesurée. Il instaure le parent comme décideur de règles, toujours à l'écoute patiente et

<sup>7</sup> Les deux auteures se définissent comme « maman et coach », trouvant leur légitimité dans leur expérience personnelle [7, 17].

<sup>8</sup> Voir les travaux de la psychologue Diana Baumrind [21] sur les types de parentalité.

empathique de l'enfant, le soutenant et l'encourageant sans jamais être trop intrusif.

### La parentalité positive en France

Si la parentalité démocratique semble être acquise par les parents danois au point d'en faire un modèle à l'international, en France, l'exercice d'une parentalité dite « positive » est au contraire présenté comme nécessitant un réel effort d'apprentissage de la part des parents. « Personne ne vous apprend à être parent. Pourtant, c'est l'une des tâches les plus complexes au monde. » [19]. La découverte de cette complexité s'inscrit précisément dans la nouvelle représentation de l'enfant comme un être (au cerveau) immature, ce dont la société française commencerait seulement à prendre la mesure (notamment par l'instauration d'une Commission se concentrant sur les 1000 premiers jours de l'enfant, instaurée par Emmanuel Macron et présidée par Boris Cyrulnik, qui vise à baliser les étapes essentielles du développement des tout jeunes enfants. Pour plus d'informations, voir <https://www.1000-premiers-jours.fr/fr>).

Si l'enfant-roi était « à dresser », alors « la bonne solution passait par les punitions verbales ou physiques, les gifles, les fessées » [19]. Ces formes d'interactions étaient reconnues non seulement comme légitimes, mais aussi comme nécessaires pour *cadrer* l'enfant. Inversement, être le parent d'un enfant immature, submergé par ses émotions fortes, n'écouter que son cerveau archaïque, suppose un changement radical de pratiques, notamment à travers le bannissement des « violences éducatives ordinaires » (VEO, notion inscrite dans la loi française en 2019), qu'elles soient physiques<sup>9</sup>, mais aussi psychologiques (humilier ou effrayer l'enfant), culturelles (forcer celui-ci à respecter certaines conventions sociales) ou « douces »<sup>10</sup> (en faisant par exemple les choses à la place de l'enfant). Si on assiste au Danemark à une *évolution* dans les pratiques, il s'agirait plutôt en France d'une *révolution* : la valence des formes d'interactions se retrouve renversée par les avancées dans le champ des neurosciences. En effet, à en croire la quatrième de couverture de l'ouvrage de C. Gueguen [19], « pour la première fois depuis que l'humanité existe, nous avons des réponses sur la manière dont nous devons nous y prendre avec les bébés et les enfants ». Le changement est en effet massif : de figure d'autorité ou d'obéissance détenant la vérité qu'ils doivent, coûte que coûte, inculquer à leurs enfants, les parents deviennent des *guides* ou des *maïeuticiens* faisant accoucher un savoir en puissance. Leur mission est d'aider le cerveau de l'enfant à mûrir afin que celui-ci puisse s'épanouir avec bienveillance et

empathie en révélant ses propres capacités, intelligences<sup>11</sup>, sa propre autonomie et par conséquent son potentiel caché. Les parents doivent, comme le notait déjà le sociologue François De Singly, permettre à l'enfant de « se réaliser dans sa triple quête : la découverte de ses ressources cachées, l'unité et la stabilité » [24]<sup>12</sup>. Autrement dit, les parents deviennent des révélateurs ou des catalyseurs du potentiel caché de l'enfant.

Cette profession de parents renvoie à l'idée mentionnée dans l'introduction : si l'enfant ne peut rien faire *aux* réactions exagérées de son cerveau archaïque qui lui fait perdre le contrôle de ses émotions, il peut, avec l'aide de ses parents bienveillants, *en* faire quelque chose en développant ses capacités de résilience, de créativité, de proactivité, de flexibilité, etc. Devant cette tâche immense, les parents ont besoin d'alliés : les nouveaux experts et *coachs* qui leur procurent outils et méthodes pour échapper notamment aux VEO<sup>13</sup>. Les politiques publiques en France, s'alignant sur cette nouvelle vision, développent des programmes de soutien à la parentalité dès le désir d'enfant afin d'assurer que ne soit pas gâchée cette période si importante située « avant 3 ans ». Selon le rapport de la Commission des 1000 premiers jours, il s'agirait en effet d'une « période clé pour tout individu », déterminant les « prémisses de la santé et du bien-être de l'individu tout au long de sa vie » [28]. Puisqu'elle est cette période de développement du potentiel caché de l'enfant, elle devient alors un enjeu de santé publique.

### Le kindergarten danois entre « free play » et « playful learning »

Le Danemark offre un point de comparaison intéressant dans le champ de l'éducation par rapport aux évolutions françaises. Abordé à partir de la place qu'y prend le jeu, le cas des institutions préscolaires danoises (*kindergarten*) et des réformes qui les ont récemment concernées permet en effet de faire ressortir les aspects saillants de transformations, tant dans la façon dont l'enfant est investi que dans la prise en charge de celui-ci dans les deux pays.

Au Danemark, il existe une longue tradition d'éducation des jeunes enfants par le « jeu libre » (*free play*) : les enfants sont invités à jouer librement

<sup>11</sup> Voir le concept d'intelligences multiples d'Howard Gardner [23].

<sup>12</sup> Devant cette redistribution du rôle des parents, certains sociologues s'interrogent sur le poids de la responsabilité des parents et surtout des mères [26] qui doivent réussir à éviter les VEO tout en créant un environnement et une relation avec l'enfant qui lui permette de développer son potentiel caché, en écoutant ses besoins mais sans tomber dans l'oubli de soi-même, en trouvant la balance entre leur travail et l'écoute empathique et bienveillante de leur enfant, en maintenant de bonnes relations avec les autres adultes qui entourent l'enfant, notamment à la crèche, à l'école et en restant au fait des nouvelles avancées sur la parentalité (voir par exemple [27]).

<sup>13</sup> Voir notamment [20, 21, 26-28].

<sup>9</sup> L'interdiction de la fessée est entrée dans la loi, faisant grand débat en France.

<sup>10</sup> Voir notamment les travaux d'Alice Miller [22].

sans que ce jeu fasse forcément l'objet d'une surveillance et d'un investissement constant de la part des encadrants<sup>14</sup>. Si cette caractéristique se retrouve dans bien d'autres régions du monde, le jeu occupe néanmoins une place particulièrement centrale au Danemark, où le système éducatif de la petite enfance repose historiquement sur une approche froebélienne [30] ainsi que sur une organisation laissant une grande latitude aux *paedagog* (professionnels de la petite enfance) afin qu'ils définissent et organisent eux-mêmes, en accord avec les lignes gouvernementales, la vision et le contenu de leurs méthodes éducatives.

Comme le notent Ellegaard et Kryger [29], l'institutionnalisation de la prise en charge de la petite enfance danoise s'est jouée en deux étapes. La première, jusque dans les années 1980, consistait en une « explosion quantitative » du public pris en charge par ces institutions. Depuis le début des années 1990, une deuxième phase de cette institutionnalisation voit le jour. Celle-ci est caractérisée par un « tournant qualitatif » dans le management des institutions préscolaires autour de la notion d'apprentissage (*learning*) [29] et a pour conséquence de réduire la marge de manœuvre des *paedagog* au profit d'une plus grande centralisation des objectifs et des méthodes [29, 30].

Or, cette centralisation a notamment eu pour conséquence de modifier la conception du « *free play* » en la cadrant davantage par une logique d'acquisition de compétences par les enfants, qualifiée de « *playful learning* » par la ministre Christine Antorini [29]. Les compétences visées sont bien évidemment de nature scolaire, mais aussi, et de plus en plus, de nature « sociale » (*social skills*) lorsqu'elles « concernent l'aptitude à respecter les frontières personnelles, la stabilité émotionnelle, la capacité à orienter son action avec les autres et la capacité à gérer les codes implicites d'inclusion et d'exclusion » [11].

Il est particulièrement intéressant de noter que, plutôt que de disparaître, le jeu libre se voit absorbé dans cette nouvelle configuration, comme dans ce que l'anthropologue Louis Dumont [31] décrivait comme une « opposition hiérarchique », par son contraire apparent : le jeu utile à l'apprentissage. Désormais, le jeu libre, plutôt que d'être seulement valorisé pour lui-même ou pour ses vertus occupationnelles, se trouve institutionnellement investi comme canal de développement. Il se voit de ce fait évalué normativement sur base tant de sa contribution à l'apprentissage de compétences que de sa capacité à permettre à son tour une évaluation de l'acquisition de ces compétences<sup>15</sup>.

Cette forme d'investissement du jeu, même libre, renvoie à la définition sociale de l'enfant compétent, dans une double dimension : l'enfant qui joue est à la fois un être d'action mais aussi un être apprenant, repoussant sans cesse par le jeu *ce qu'il sait déjà vers ce qu'il ne sait pas encore*<sup>16</sup>. Ces deux dimensions convergent d'une part, à la fois dans l'investissement du futur comme projet [7], et d'autre part, dans l'implication des différents acteurs concernés par ce processus. En effet, mettre la focale sur les compétences implique, à travers un travail collaboratif impliquant parents, encadrants et enfants encouragés à l'attitude réflexive, un travail d'évaluation de *l'enfant au présent* pour fixer les objectifs de *l'enfant au futur* sur de nombreux plans [11].

### La maternelle française entre Montessori et neurosciences

Il faut noter que ce mouvement d'institutionnalisation ou de scolarisation du préscolaire s'inscrit dans un contexte particulier au Danemark. À la différence de la plupart des autres pays européens, il s'opère avec un relatif retard [29]. C'est particulièrement vrai au regard de la situation en France, où le processus de scolarisation de l'école maternelle s'est enclenché dès les années 1980 [33].

Si les récentes transformations de la prise en charge de la petite enfance danoise semblent prendre la forme d'aménagements autour de la figure largement partagée de l'enfant compétent, en France, les controverses actuelles à propos des changements nécessaires dans la maternelle s'inscrivent quant à elles dans les tensions évoquées entre la figure d'un enfant-roi à dresser et à cadrer et celle d'un enfant immature à développer et à encourager. Comme dans le cas de la parentalité, ces transformations présentent un abord moins consensuel et leurs promoteurs ont plutôt tendance à les présenter comme des « révolutions » : concevoir un enfant comme « pas encore câblé » implique un changement drastique dans sa prise en charge par l'école maternelle. Parmi ces promoteurs, on retrouve Céline Alvarez, auteure d'un ouvrage publié en 2016 et intitulé *Les lois naturelles de l'enfant* [34] dans lequel elle relate l'expérience pédagogique menée dans une classe de maternelle à Gennevilliers (Hauts-de-Seine). Il s'agirait de partir des enfants et de leur potentiel : « en méconnaissant les mécanismes d'apprentissage, nous ignorions et piétinons également la puissance et la grandeur de l'intelligence humaine. Nos potentiels sont sans cesse entravés dans leur développement par des environnements inadaptés ; ils s'épanouissent alors au minimum de leurs possibilités, et nous finissons par croire que ce "minimum" est la norme. » [34]. Cette vision pro-

<sup>14</sup> Ce qui ne signifie pas comme le montrent Ellegaard et Kryger [29] que le jeu n'était pas déjà à ce moment investi comme moyen de développer des compétences humaines et sociales chez les enfants.

<sup>15</sup> Prieur, et al. [11] portent un regard critique sur cette évolution en parlant non seulement d'un encadrement, mais aussi d'une « instrumentalisation » du jeu des enfants.

<sup>16</sup> On retrouve ici l'imbrication déjà portée par les travaux de Vygotski : « La pédagogie doit se régler non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin » [32].

nant un changement radical dans la prise en charge des enfants à l'école bénéficie de soutiens importants de la part d'acteurs publics<sup>17</sup> comme de chercheurs dans le domaine des neurosciences : « J'ai souvent répété que l'école traditionnelle sous-estimait le potentiel des enfants », explique le psychologue et neuroscientifique Stanislas Dehaene, qui a assuré le suivi neuroscientifique de l'expérience [34].

La question posée par Alvarez est celle de savoir si « un environnement adapté aux mécanismes naturels d'apprentissage réduirait les difficultés de tous, enfants et enseignants ? » [34]. Cette focale mise sur l'environnement permet de faire ressortir les traits caractéristiques du passage de la représentation de l'enfant comme enfant-roi à l'enfant (au cerveau) immature chez ces acteurs du système éducatif inspirés par les neurosciences : « Nous comprenons maintenant davantage pourquoi [grâce aux neurosciences], bien plus que ses gènes, c'est l'environnement de l'enfant qui influencera le développement de ses potentiels embryonnaires. Puisque son cerveau se câble avec son environnement, c'est celui-ci qui influencera – positivement ou négativement – le développement de ses potentiels d'intelligence et d'humanité. [Par conséquent,] nous sommes tous capables – quels que soient les gènes dont nous héritons – de développer des capacités intellectuelles et sociales extrêmement sophistiquées et positives. » [34]. On notera la proximité avec l'univers moral de la résilience (même si le terme n'est pas ici cité), et du potentiel caché.

Comment donc adapter l'environnement ? Dans la conception du travail pédagogique défendue par Alvarez, l'outil principal est le matériel développé plus de cent ans plus tôt par la psychiatre et pédagogue italienne Maria Montessori, qu'Alvarez prétend adapter au contexte contemporain. On y retrouve également une place importante dévolue au jeu (libre). Il est, tout comme au Danemark, attendu que celui-ci produise des résultats, qui s'expriment ici moins dans le langage des compétences sociales et scolaires que dans celui du cerveau : ce qui est visé est, entre autres, le « développement cérébral » et « l'équilibre émotionnel des petits » [34].

Tout comme au Danemark, il s'agit d'évaluer – ce qui suppose la fixation de référentiels – les compétences acquises par les enfants. Mais à la différence du pays nordique, les neurosciences et le cerveau se voient, comme dans le champ parental, respectivement investis comme le canal et l'objet de cette évaluation, les élèves participant à l'expérience de Gennevilliers ayant d'ailleurs

fait l'objet d'IRM réalisés sous la supervision de Stanislas Dehaene qui permirent à ce dernier de constater un « câblage neuronal tout à fait normal – simplement en avance – des circuits de la lecture » [34].

## Conclusion

Comparer les représentations de l'enfant et des pratiques d'intervention sur celui-ci au Danemark et en France permet d'abord de mettre en lumière des variations sur le thème du potentiel caché [6, 7]. Les manières danoise et française de « mettre l'enfant en mots » diffèrent : on observe une évolution vers un développement accru des compétences de l'enfant au Danemark, là où en France l'accent est mis sur la « révolution » permise et rendue nécessaire par les neurosciences. Cependant, au-delà de ces différences, ces mises en mots reflètent le même double souci de la reconnaissance du respect du potentiel de l'enfant et de la capacitation (*empowerment*) de celui-ci. Cette perspective sociologique permet de poser un regard neuf sur la façon dont nous pensons collectivement aujourd'hui, en tant que société, les conséquences de la crise du Covid-19 sur les enfants ainsi que le rôle que doivent y jouer les adultes significatifs.

Le succès de ces jeux de langage [2] teintés de l'idéal du potentiel caché repose au moins en partie sur leur imprégnation des valeurs de nos sociétés libérales-individualistes. Qu'il s'agisse de « résilience », « d'enfant compétent » ou « (au cerveau) immature », ces expressions se déploient sur le fond de formes de vie valorisant l'action sur et de soi-même [35], l'autonomie [7], la responsabilité individuelle [36], la performance [37], etc. On retrouve ici l'hypothèse au fondement de la sociologie durkheimienne selon laquelle le succès et l'efficacité d'une idée ne supposent pas tant que celle-ci soit vraie, que le fait qu'elle soit intriquée avec les représentations collectives et morales d'un groupe social.

L'article permet de mettre en lumière un deuxième point. Les transformations, évolutives ou annoncées comme révolutionnaires, de la définition sociale de l'enfant impliquent logiquement des modifications plus ou moins radicales de l'action des adultes à son égard. Il s'agit de ce que le philosophe Peter Winch [38] appelle une « relation interne » ; une relation logique dans laquelle changer la définition de l'un des termes (enfant) de cette relation revient à changer la définition de l'autre terme (parent, enseignant).

Cette perspective ouvre d'importants champs de recherche. Nous nous limiterons ici à faire l'hypothèse que l'une des conséquences majeures de ces transformations est qu'elles participent à une prolifération d'acteurs et de savoirs quant à ce que serait une intervention efficace sur l'enfant. En effet, du fait d'une attention accrue tant à la complexité de l'enfant qu'aux conséquences de l'environnement, les parents et ensei-

<sup>17</sup> Approchée par Luc Chatel, ministre de l'Enseignement de l'époque, et Jean-Michel Blanquer, alors directeur général de l'enseignement scolaire (Dgesc), C. Alvarez avait alors obtenu « carte blanche » pour mettre en place son protocole. Les travaux qui en ont été tirés se retrouvent également mentionnés fréquemment dans les réformes du paysage scolaire en Belgique francophone.

gnants sont de plus en plus perçus comme exerçant des “métiers difficiles” pour lesquels il ne suffit plus seulement de se fier à la tradition ou au hasard. Le rôle attendu de l’adulte, parent comme professionnel, est à lire en creux des hésitations entre un enfant qui est « déjà câblé » mais dont « les circuits restent à activer », entre une capacité de résilience universelle mais à « entraîner ». Entre l’impression que tout est déjà là et celle que tout reste à construire. L’adulte n’a plus pour rôle de contraindre, dicter ou forcer, car cela risquerait de compromettre le développement de l’enfant. Sa responsabilité est au contraire d’offrir, d’une part, un environnement stimulant permettant à l’enfant de s’impliquer et d’exercer ses capacités grâce à des difficultés transformées en défis, l’invitant (sans jamais le forcer) à l’expression et à la connaissance de soi et de ses émotions et lui donnant l’occasion de profiter de *feedback* qui favorisent son apprentissage. D’autre part, cet environnement doit être sécurisant et offrir une continuité, ce qui suppose d’abraser les côtés « ingérables » des difficultés pour les (tout-)petits ainsi que l’adversité et les incertitudes trop massives, en particulier sur le plan émotionnel. Pour tenir le ton juste, pour évoluer sans se figer, parents et enseignants peuvent – et peut-être doivent désormais – se tourner vers d’autres acteurs qui, légitimés par les neurosciences, les méthodes expérimentales ou même leur expérience personnelle, sont à même de prodiguer des conseils et de montrer la voie d’une « bonne parentalité », d’une « bonne éducation ». Parmi ceux-ci, les coachs, qui aident (les adultes) à aider (les enfants) prennent une place de plus en plus importante. On peut en effet faire l’hypothèse que cette redéfinition témoigne, dans une société qui valorise l’autonomie sur la dépendance et l’activité sur la passivité, de la montée en puissance d’une logique du coaching (définie comme l’acte de donner aux individus les moyens de produire eux-mêmes les changements dont ils ont besoin), et ce en particulier dans les champs de l’éducation et de la parentalité.

**Liens d’intérêts** les auteurs déclarent ne pas avoir de lien d’intérêt en rapport avec cet article.

## Références

1. Marquis N. La résilience comme attitude face au malheur : succès et usages des ouvrages de Boris Cyrulnik. *SociologieS* (en ligne) 2018. Théories et recherches.
2. Wittgenstein L. *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard, 2004.
3. Cyrulnik B. *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob, 1999.
4. Cyrulnik B. *Parler d’amour au bord du gouffre*. Paris : Odile Jacob, 2004.
5. Cyrulnik B. *De chair et d’âme*. Paris : Odile Jacob, 2006.
6. Ehrenberg A. *La Mécanique des passions, Cerveau, comportement, société*. Paris : Odile Jacob, 2018.
7. Ehrenberg A. L’idéal du potentiel caché. Le rétablissement, le rite et la socialisation du mal. *Anthropol Sante* 2020 ; 20.
8. Marquis N. Making people autonomous: a sociological analysis of the uses of contracts and projects in the psychiatric care institutions. *Cult Med Psychiatry* (en ligne) 2019.
9. Marquis N. *Du bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*. Paris : PUF, 2014.
10. Juul J. *Raising Competent children, a new way of developing relationships with children*. Summer Hill : RockPool Publishing, 2001.
11. Prieur A, Jensen S, Laursen O, Pedersen JO. ‘Social skills’: following a travelling concept from American academic discourse to contemporary danish welfare institutions. *Minerva* 2016 ; 54 : 423-43.
12. Cicchelli C. *La construction de l’autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*. Paris : PUF, 2001.
13. Brembeck H, Johansson B, Kampmann J. *Beyond the competent child, exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde : Roskilde University Press, 2008.
14. Van de Velde C. Les voies de l’autonomie. Les jeunes face à la crise en Europe. *Regards* 2015 ; 48 : 81-93.
15. De Meyronne M. *L’enfant roi*. Paris : Magnard, 1979.
16. Pleux D. *De l’enfant roi à l’enfant tyran*. Paris : Odile Jacob, 2002.
17. Korff-Sausse S. L’enfant roi, l’enfant dans l’adulte et l’infantile. *J Psychol* 2007 ; 249 : 62-6.
18. Bacus A. *Traitez-les comme des mômes. Redonner à l’enfant sa juste place*. Paris : Poche Marabout, 2016.
19. Gueguen C. *Lettre à un jeune parent, ce que mon métier de pédiatre et les neurosciences affectives m’ont appris*. Paris : Les Arènes, 2020.
20. Alexander JJ, Sandahl ID. *Comment élever les enfants les plus heureux du monde, Les secrets de l’éducation à la danoise*. Paris : Poche Marabout, 2020.
21. Baumrind D. *Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts*. New York : Garland Science, 1995.
22. Miller A. *C’est pour ton bien*. Paris : Aubier, 1985.
23. Gardner H. *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris : Retz, 2008.
24. De Singly F. *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan, essais et recherches, 1996.
25. Bristow J. *Standing up to SuperNanny*. Exeter : Societas, 2009.
26. Macvarish J. *Neuroparenting, the Expert Invasion of Family Life*. Palgrave : MacMillan, 2016.
27. Martin C, Celoup X. Le déterminisme parental en question : la « parentalisation » du social. *Lien Soc Polit* 2020 ; 85 : 5-259.
28. Cyrulnik B, Benachi A, Filliozat I. *Les 1000 premiers jours, là où tout commence. Rapport de la Commission des 1000 premiers jours*. Paris : Ministère des Solidarités et de la Santé, 2020.
29. Ellegaard T, Kryger N. Changing the framing of play in times of increased emphasis on readiness. *Int J Early Years Educ* 2020 ; 8 : 218-31.
30. Gulløv E. Kindergartens in Denmark – Reflections on Continuity and Change. In : Kjørholt AT, Qvortrup J, eds. *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Studies in Childhood and Youth..* London : Palgrave Macmillan, 2012.
31. Dumont L. *Essai sur l’individualisme*. Paris : Points, 1983.
32. Vygotski LS. *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute, 1997.
33. Garnier P. *Sociologie de l’école maternelle*. Paris : PUF, 2016.
34. Alvarez C. *Les lois naturelles de l’enfant*. Paris : Les Arènes, 2016.
35. Descombes V. *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d’agir de soi-même*. Paris : Gallimard, 2004.
36. Genard JL. Un bouleversement radical de nos repères anthropologiques et des conditions de la moralité : le déclin ou la fin de l’exception humaine ? *SociologieS* (en ligne) 2020. Dossiers, La société morale.
37. Petersen A. Clap along if you feel like a room without a roof: understanding the pursuit of happiness as ideology. In : Hill, Brinkmann, Petersen, eds. *Critical happiness studies*. London : Routledge, 2019.
38. Winch P. *L’idée d’une science sociale et sa relation à la philosophie*. Paris : Gallimard, 2009.