

11^{ème} conférence nationale sur l'éducation non formelle des enfants

Grandir ensemble rend plus fort -
Les compétences socio-émotionnelles
dans l'éducation non formelle

Date : 17.11.2022

Les émotions dans l'éducation non formelle de nos enfants

L'éducation non formelle met l'accent sur la pluralité des temps éducatifs et sur l'apport important des programmes éducatifs et du temps qui y est consacré sur le développement et le bien-être de l'enfant. Une telle approche implique naturellement un regard sur les émotions qui sont vécues et qui émergent d'une participation éducative de nos enfants en contexte non formel. En ce sens, nous pourrions nous questionner sur le « pourquoi et comment parler des émotions, surtout en lien avec l'apprentissage et le développement des enfants en contexte non formel? ».

Pour y arriver, nous faisons appel à un ancrage théorique selon lequel le développement et l'apprentissage de l'enfant sont reconnus comme deux processus interreliés, c'est-à-dire, l'un n'existe pas sans l'autre (Rochex, 2017; Santiago-Delefosse, 2000). En prenant pour acquis que l'enfant est perçu comme un être curieux et toujours en train de construire du sens à partir de ses interactions sociales et environnementales (Barth, 2013), il s'agit d'un processus qui continue tout au long de la vie et qui façonne, à la fois la personne, mais aussi ses aspirations futures et donc, son identité (Rahm, 2021).

Ainsi, apprendre implique de vivre du plaisir et d'exprimer de la curiosité et se réfère donc à une dualité autant cognitive qu'émotionnelle. Dans cette optique, les deux processus sont effectivement interreliés et ne sont pas dissociables. Les émotions sont socialement et collectivement construites et façonnent l'apprentissage et le développement des enfants. Il existe un va-et-vient entre les émotions et l'apprentissage qui amène à la fois à un questionnement de soi, mais agit également comme source de développement de soi et du sentiment de pouvoir agir. Même le travail du pédagogue implique toujours un vécu émotionnel qui peut nous figer dans une posture qui limite le bien-être des enfants ou au contraire, qui nourrit l'innovation pédagogique. Il faut clairement dépasser l'idée de l'insaisissabilité des émotions, qui forment plutôt un tout avec la pensée, la créativité ainsi que la création de relations saines qui supportent le plein potentiel de nos enfants.

À la suite de l'adoption d'un tel ancrage, il faut se poser la question suivante : « comment supporter chaque enfant et lui faire vivre des émotions positives et des apprentissages signifiants? ». Pour y arriver, nous nous sommes interrogés sur l'apport éducatif des programmes de jardinage et nous avons dirigé notre attention vers les émotions dégagées par les enfants et les jeunes dans un tel contexte éducatif. Le constat d'une enfant nous semble particulièrement révélateur : « ... on sait que ce sont des légumes non traités, qui sont biologiques, et on est contents de les manger parce qu'on sait qu'ils ne seront pas mauvais pour notre santé, et je trouve aussi que c'est super d'avoir nos propres légumes... ». Le constat fait référence aux fortes émotions de fierté vécues par l'enfant qui apporte une récolte à la maison, soit, le fruit de son travail. Autrement dit, l'effort amène à la fierté, une émotion à vivre qui renforce un sentiment d'efficacité, de contrôle et augmente naturellement la confiance en soi du jardinier.

De plus, savoir que manger une nourriture saine et être attentif à sa santé par une telle action amène aussi à un vécu d'une émotion positive et de « care » de soi. Repenser les émotions dans ce contexte nous amène à reconnaître la multiplicité des modes et des sources d'émotions vécues. Plusieurs jeunes parlaient également d'un sentiment de détente et de bien-être que leur apporte le jardinage. Les exemples tirés du jardinage font preuve de quelques constats par rapport à une posture pédagogique essentielle au bien-être des enfants et un vécu émotionnel positif en éducation non formelle :

-
- Il faut reconnaître et respecter les besoins de chaque enfant afin qu'il puisse déployer son potentiel.
 - Rencontrer l'enfant réel et entier.
 - Il faut reconnaître et favoriser tous les temps éducatifs.
 - Sortir du paradigme médical : pathologisation des difficultés des enfants.
 - S'éloigner de l'approche catégorielle dans la compréhension des difficultés des enfants: Catégories HDAA, codes, etc.
 - Proposer des activités et des mesures éducatives inclusives, mais aussi ludiques.
 - Ne pas faire porter à l'enfant la responsabilité de sa différence, absorber cette différence en prenant la responsabilité.
 - Une pédagogie engagée et humaine, une pédagogie de la libération.
 - L'importance de rompre avec l'élitisme.
 - Un mouvement d'un espace de l'ennui vers un espace de vie, d'extase.
 - « Le processus d'apprendre n'est pas vu comme un simple acte intellectuel. De l'émotion, des sentiments sont en jeu ». Il s'agit non seulement d'engager les enfants « à la conscientisation, mais aussi à la joie, au plaisir voire à la passion d'apprendre. » (Hedjerassi, 2016).
-

Selon nos analyses, la posture pédagogique de l'éducation non formelle est particulièrement propice à bien combler les besoins affectifs des enfants et des jeunes. Ceci a été abordé au travers les exemples d'activités ludiques en science, en échec et en cinéma, menées par un programme communautaire. Comme articulé par une des pédagogues, l'échec « comble un besoin affectif des enfants, 'se sentir bon' et apprendre en s'amusant par de la gymnastique cérébrale ». L'échec sort les enfants de leur zone de confort, par le fait de vivre des victoires, mais également des défaites.

Nous avons également fait le point sur les émotions comme source de développement et de pouvoir de transformation de soi. C'est possible grâce au crédo de l'organisme communautaire, qui « est près des enfants, des besoins des enfants, à la même hauteur que l'enfant... l'adulte se situe très haut et toi l'enfant ...je te prends où tu es avec gentillesse...je t'accueille dans ce que tu es, je vais te prendre avec ton comportement, je vais t'aider à cheminer mais en même temps je vais te montrer ce que moi je connais... je te montre la vie en même temps, je te montre les aptitudes pour apprendre », selon l'un des éducateurs.

Un autre exemple était tiré d'un programme communautaire qui supporte l'intégration des enfants et des familles immigrantes. Par la mise en place d'un club ArtScience, nous avons eu la chance d'embarquer les enfants dans une co-création d'une vidéo sous forme d'un court métrage sur un sujet scientifique qui découle de leurs intérêts. Quand il était question d'aborder les apprentissages vécus au travers d'un tel projet, l'une des jeunes disait : « j'ai appris que je suis capable de faire toutes ces choses qu'on a faites. ». Dans ce cas, les émotions positives ont amené l'enfant à vivre une reconnaissance de ses forces et ses habiletés qui a soutenu un sentiment d'empowerement.

Ensuite, il était question du fait qu'éduquer est aussi un travail émotionnel. Une habitude émotionnelle peut également nous figer dans une posture qui freine le changement. Ce danger était bien articulé par la directrice du programme communautaire qui vient en aide aux enfants et aux familles immigrantes : « Il faut que l'enfant vienne avec un sourire, pis il faut qu'il reparte avec un sourire, il faut qu'il reparte toujours avec le sentiment qu'il a passé une heure et quart et qu'il a réussi dans les choses. Pour nous, c'est ça qui est le plus important. On dit toujours aux bénévoles:

il faut que l'enfant vive des petites réussites. Vraiment, ça c'est la base, quand on voit les bénévoles... mais ça, c'est un défi aussi avec les bénévoles parce que des fois, ils se prennent un petit peu pour « des éducateurs » pis il faut toujours les guider vers le ludique. Pis des fois, c'est un défi avec les parents parce qu'ils pensent que l'enfant, ils n'apprennent pas, ce qui n'est pas du tout le cas ».

Un regard sur les activités non formelles en famille nous a éclairé sur le fait que vivre des émotions positives est une expérience sociale partagée entre apprenants. Nous avons démontré l'apport éducatif d'un atelier de cuisine où les familles ont eu la chance de voyager et d'explorer la diversité culinaire, par l'exploration de recettes et saveurs inconnues. Le tout s'est réalisé dans une cuisine haut de gamme, avec le message que le programme faisait confiance aux enfants quant à la gestion des outils d'une cuisine. L'atelier a « montré aux enfants qu'ils sont capables de le faire ». En même temps, il existait aussi une ouverture au fait que goûter les recettes réalisées était encouragé, « tu as le droit de ne pas aimer ça, mais au moins goûtes-y. » Enfin, l'atelier a fait vivre aux familles du temps de qualité ensemble, « j'ai adoré ça, c'était vraiment le fun! ».

D'autres relations s'étaient développées dans un camp d'été, par des enfants et des jeunes, dans lequel ils ont appris une forme d'entrepreneuriat à travers le jardinage, la cuisine, le marketing et la transformation de substances chimiques en savons pour les vendre au marché, par exemple. Dans ce programme, le jardin sur le toit était devenu un espace de détente qui a soutenu le développement d'une relation positive entre soi et la nature, comme articulé par un des

enfants : « J'aimais vraiment beaucoup passer du temps dehors au soleil avec justement les plantes et tout et il y a même un papillon qui est venu sur moi ».

De plus, nous pouvons dire qu'il existe une vaste diversité de langages émotionnels: corporels, oraux, écrits, arrangement des espaces et des structures des activités. Clairement, il faut dépasser l'idée insaisissable « des émotions » qui s'expriment seulement en sphères intimes, mais les considérer également en sphères sociales et publiques. Il faut parler et questionner jusqu'à quel point nous sommes figés dans une habitude émotionnelle. Il faut être plus attentif au fait que les émotions autant que les apprentissages vécus en milieu non formel peuvent constituer un pouvoir de transformation de soi et par prolongement un pouvoir de transformation sociale et politique, c'est-à-dire, soutenir la visée émancipatrice et donc, une forme d'agentivité et de bien-être autant pour les enfants que les éducateurs et les familles. Il faut être attentif aux émotions comme moteur du développement et de l'apprentissage, plutôt que seulement comme une fin en soi ou une compétence à développer. Le point de vue d'une dialectique entre le cognitif et l'affectif qui soutiennent le plaisir d'apprendre nous semble primordial à ne pas perdre de vue dans nos réflexions pédagogiques autour de l'éducation non formelle. Il faut débiter par les forces et les intérêts des enfants, les guider vers l'inconnu et leur faire vivre des réussites, marquées par l'agentivité et la fierté. En guise de conclusion, quelques questions nous semblent particulièrement importantes :

-
- Comment repenser un système éducatif qui prend au sérieux **la pluralité des espaces éducatifs**?
 - Quelles émotions sont articulées par une telle vision de la pluralité des espaces éducatifs?
 - Comment repenser un système éducatif qui perçoit ces espaces et activités non formelles **comme une ressource qui soutient des expériences riches en émotions**?
 - Comment mobiliser les espaces pluriels dans nos réflexions par rapport au bien-être des enfants et des jeunes d'aujourd'hui?
 - Comment développer et bien soutenir **un véritable territoire apprenant, chargé d'émotions positives**?
 - Comment former la relève à cette vision holistique et plus humaine de l'éducation – l'éducation non formelle qui concerne le jeu, l'expression, et la possibilité donnée à chacun d'expérimenter et de vivre des émotions multiples?
-

Bibliographie

Barth, B.-M. (2013). L'élaboration du sens par les élèves. Dans *L'élève chercheur, l'enseignant médiateur : donner du sens aux savoirs* (p. 55-85). Montréal, Québec : Chenelière éducation. [240 pages] ISBN 978-2-7650-3972-3

Gaussel, M. (2013). Aux Frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 81, 1-20.

Hedjerassi, N. (2016). « À l'école de bell hooks : une pédagogie engagée de la libération », *Recherches & éducations*, 16 | 2016, 39-50.

Rahm, J. (2021). Identity and agency in informal science education through the lens of equity and social justice. In *Oxford Research Encyclopedia of Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1506>

Rochex, J. (2017). Vygotski : une conception dialectique du développement. *La Pensée*, 391, 50-64. <https://doi.org/10.3917/lp.391.0050>

Santiago-Delefosse, M. (2000). Une psychologie concrète des émotions : l'apport des théories de Lev Sémionovitch Vygotski. *Psychologie Clinique*, 10, 15-34.