PETER GRAY

LIBRE POUR APPRENDRE

LIBÉRONS NOS ENFANTS POUR QU'ILS RETROUVENT LE BONHEUR D'APPRENDRE ET LA CONFIANCE EN EUX



DOMAINE DU POSSIBLE
Changer l'éducation

ACTES SUD | PLAY BAC

DOMAINE DU POSSIBLE

La crise profonde que connaissent nos sociétés est patente. Dérèglement écologique, exclusion sociale, exploitation sans limites des ressources naturelles, recherche acharnée et déshumanisante du profit, creusement des inégalités sont au cœur des problématiques contemporaines.

Or, partout dans le monde, des hommes et des femmes s'organisent autour d'initiatives originales et innovantes, en vue d'apporter des perspectives nouvelles pour l'avenir. Des solutions existent, des propositions inédites voient le jour aux quatre coins de la planète, souvent à une petite échelle, mais toujours dans le but d'initier un véritable mouvement de transformation des sociétés.

PRÉSENTATION

Nos enfants passent à l'école le plus clair de leur temps à recevoir passivement une instruction, à devoir se tenir tranquilles en classe et à subir des contrôles de connaissances. Il n'est donc pas étonnant que le système scolaire actuel crée des élèves ennuyés et ayant des problèmes de comportement. Même en dehors des murs de l'école, les enfants ont rarement l'occasion de jouer et d'explorer leur environnement sans être sous surveillance permanente. Cette situation a pour conséquence d'alimenter l'anxiété des enfants, qui considèrent la vie uniquement comme une série de problèmes.

Dans *Libre pour apprendre*, Peter Gray défend l'idée selon laquelle des enfants libres de poursuivre leurs propres centres d'intérêt au travers du jeu assimilent tout ce qu'ils ont besoin de savoir, et le font de plus avec énergie et passion. Pour les aider à grandir dans ce monde en perpétuel changement, nous devons faire confiance à leur capacité de s'instruire et de se développer. En se basant sur des faits anthropologiques, psychologiques et historiques, Gray avance que le jeu en toute liberté est le meilleur moyen pour apprendre à gérer sa vie, à résoudre ses problèmes, à vivre en communauté et à devenir émotionnellement équilibré.

PETER GRAY

Peter Gray est un psychologue du développement, directeur de recherche au Boston College. Il est connu pour ses critiques du système éducatif traditionnel et est invité régulièrement à intervenir auprès de groupes de parents, d'éducateurs ou de chercheurs. Il s'oppose aux méthodes actuelles d'éducation qui, selon lui, infligent des dommages psychologiques aux enfants.

Photographie de couverture : © Getty Images, 2016

Titre original :
Free to Learn
Première publication aux États-Unis
par Basic Books, membre de Perseus Book Group, New York
© Peter Gray, 2013

© Actes Sud | Play Bac, 2016
pour la traduction française
ISBN 978-2-330-07143-1
www.actes-sud.fr

PETER GRAY

LIBRE POUR APPRENDRE

TRADUIT DE L'ANGLAIS (ÉTATS-UNIS) PAR ELSA PETIT

DOMAINE DU POSSIBLE
CHANGER L'ÉDUCATION
ACTES SUD | PLAY BAC

À Scott, qui l'a inspiré,
et à Diane, qui l'a rendu possible.

PROLOGUE

« Va te faire voir. »

Ces mots me frappèrent de plein fouet. On m'avait déjà envoyé me faire voir auparavant : un collègue exaspéré que je refuse obstinément de me rendre à une évidence, un ami à qui j'avais dit quelque chose d'idiot. Mais ces "va te faire voir"-là étaient juste des façons de briser la tension, de mettre fin à une discussion improductive. Cette fois-ci, c'était sérieux. Cette fois-ci, j'allais peut-être vraiment aller me faire voir. Où ça ? Certainement pas dans un enfer *post mortem* de flammes et de soufre, auquel je ne crois pas, mais sans doute dans les limbes où vous errez quand vous devez vivre en sachant que vous n'avez pas été à la hauteur avec ceux que vous aimez, ceux qui ont besoin et qui dépendent de vous.

Ces mots avaient été prononcés par mon fils de neuf ans, Scott, dans le bureau du directeur de l'école publique élémentaire. Ils ne s'adressaient pas seulement à moi, mais à sept grandes et intelligentes personnes, alignées en face de lui : le directeur, les deux professeurs principaux* de Scott, le conseiller d'orientation, un psychologue scolaire, sa mère (ma deuxième femme) et moi-même. Nous étions là pour présenter un front uni, pour signifier à Scott sans équivoque qu'il *devait* aller à l'école et qu'il *devait* faire tout ce que ses professeurs lui disaient de faire. Empreints du sérieux de notre rôle, nous le jouions tous avec rigueur quand Scott, nous regardant bien en face, proféra ces mots qui me décontenancèrent totalement.

Je me mis instantanément à pleurer. Je sus à cet instant qu'il fallait que je soutienne Scott et que je cesse d'être contre lui. À travers mes larmes, je vis que ma femme pleurait aussi et ses larmes me montrèrent qu'elle ressentait et qu'elle pensait la même chose que moi. Nous sûmes à ce moment précis que nous devions faire ce que Scott nous demandait depuis longtemps : le retirer de cette école et le tenir éloigné de toute école qui aurait quoi que ce soit

* Aux États-Unis, les élèves d'élémentaire ont deux professeurs principaux. *(N.d.T.)*

à voir avec elle. Pour lui, l'école était une prison et il n'avait rien fait qui méritât l'emprisonnement.

Cette réunion dans le bureau du directeur fut le point culminant d'une série de rendez-vous et de réunions auxquelles ma femme et moi avions été convoqués au fil des années pour qu'on nous présente, par le menu, les manquements de notre fils aux règles du bon comportement. Ses agissements désarçonnaient particulièrement le personnel scolaire, car ils n'avaient rien à voir avec le genre de bêtises auxquelles les professeurs étaient habitués de la part de garçons pleins de vie enfermés contre leur gré. Dans le cas de Scott, cela prenait plutôt la forme d'une rébellion méticuleusement organisée. Il agissait systématiquement et délibérément à rebours des consignes données par son professeur. Si le professeur demandait de résoudre des problèmes arithmétiques d'une certaine façon, il inventait une autre façon de les résoudre. Si la leçon portait sur la ponctuation et les majuscules, il se mettait à écrire comme le poète e. e. cummings, plaçant les majuscules et la ponctuation de façon anarchique ou les supprimant complètement. Quand une tâche lui semblait absurde, il le disait et refusait de l'accomplir. Parfois – et cela se produisait de plus en plus souvent –, il quittait la salle de classe de son propre chef et rentrait à la maison, à moins qu'on ne l'en empêchât par la force.

Nous avons fini par trouver une école qui marche pour Scott. L'école la plus différente de l'école que vous pourriez imaginer. Dans quelques pages, je vous en parlerai, ainsi que du mouvement éducatif mondial qu'elle a inspiré. Mais le sujet principal de ce livre n'est pas une école en particulier, c'est la nature humaine de l'éducation, l'éducation en tant que phénomène humain.

Les enfants viennent au monde avec la soif d'apprendre et avec d'extraordinaires capacités d'apprentissage programmées génétiquement. Ce sont de petites machines à apprendre. Pendant leurs quatre ou cinq premières années de vie, ils s'approprient une quantité insondable d'informations et de compétences, sans aucune forme d'instruction. Ils apprennent à marcher, courir, sauter et grimper. Ils apprennent

à comprendre et à parler le langage de la culture dans laquelle ils sont nés et, grâce à lui, à affirmer leur volonté, se disputer, s'amuser, taquiner les autres, se lier d'amitié et poser des questions. Ils acquièrent une somme incroyable de connaissances sur le monde physique et social qui les entoure. Tout cela est guidé par leurs instincts et leurs pulsions innés, leur esprit ludique et leur curiosité instinctive. La nature ne désactive pas subitement cet immense désir et cette capacité d'apprendre quand l'enfant atteint l'âge de cinq ou six ans. C'est nous qui y mettons un terme avec notre système scolaire coercitif. En effet, la leçon principale que distille l'école depuis toujours, c'est qu'apprendre est un travail, auquel il est souhaitable de se soustraire dès que possible.

Les paroles de mon fils dans le bureau du directeur changèrent le cours de ma vie, tant au niveau professionnel que personnel. J'étais – et je suis toujours – professeur de biopsychologie, c'est-à-dire qu'en tant que chercheur je m'intéresse aux fondements biologiques des pulsions et des émotions des mammifères. J'avais terminé des travaux sur la régulation de la peur chez les rats et les souris par certaines hormones, et je venais de commencer à étudier les mécanismes cérébraux commandant l'instinct maternel chez les rats. Cet épisode dans le bureau du directeur déclencha une série d'événements qui modifièrent progressivement l'axe principal de mes recherches. Je commençai à étudier l'éducation du point de vue de la biologie. Au départ, c'est avant tout l'inquiétude pour mon fils qui me motivait en ce sens. Je voulais être certain que nous n'étions pas en train de commettre une erreur en lui permettant de suivre son propre chemin éducatif et en délaissant la voie tracée par des professionnels. Mais petit à petit, en voyant que l'éducation que Scott concevait pour lui-même était un succès magnifique, mon intérêt s'est élargi aux enfants en général et aux fondements biologiques de l'éducation propre aux humains.

Qu'est-ce qui est propre à notre espèce et fait de nous un animal culturel ? En d'autres termes, quels sont les aspects de la nature

humaine qui poussent chaque nouvelle génération, partout sur la planète, à s'approprier les compétences, les connaissances, les croyances, les théories et les valeurs de la génération précédente et à poursuivre la construction à partir de cette base ? Cette question m'a conduit à examiner comment l'éducation était organisée hors du système scolaire ordinaire, entre autres dans la "non-école" que mon fils fréquentait. Ensuite, je me suis penché sur le mouvement mondial de "non-scolarisation" *(unschooling)*, pour comprendre comment les enfants de ces familles sont éduqués. Je me suis plongé dans les écrits des anthropologues et j'en ai interrogé certains pour en apprendre le plus possible sur la façon de vivre et les apprentissages des enfants dans les cultures de chasseurs-cueilleurs – ces modes de vie qui étaient ceux de notre espèce pendant 99 % de l'histoire de son évolution. J'ai parcouru tout le corpus des recherches portant sur le jeu chez les enfants dans le champ de la psychologie et dans celui de l'anthropologie, et mes étudiants et moi-même en avons mené de nouvelles pour comprendre comment l'enfant apprend au travers du jeu.

Ces travaux m'ont permis de comprendre comment les fortes pulsions d'apprentissage et d'exploration des enfants sont au service de la fonction éducative, non seulement dans les cultures de chasseurs-cueilleurs, mais aussi dans la nôtre. Ils m'ont permis de découvrir dans quel environnement s'expriment le mieux leurs capacités à s'autoéduquer par leurs propres moyens ludiques. Ils m'ont permis de comprendre comment, si nous en avions la volonté, nous pourrions libérer les enfants de l'emprisonnement scolaire et leur fournir des centres d'apprentissage qui développeraient au maximum leur capacité à s'éduquer eux-mêmes, sans les priver pour autant des joies de l'enfance auxquelles ils ont droit.

Voilà le sujet de ce livre.

1

QU'AVONS-NOUS FAIT À L'ENFANCE ?

J'ai eu des centaines de professeurs fantastiques durant ma vie, qui m'ont beaucoup appris, mais, si je devais n'en retenir qu'un seul, ce serait Ruby Lou.

Quand je l'ai rencontrée, j'avais cinq ans, et elle six. C'était l'été et ma famille venait de déménager et de s'installer dans une nouvelle ville. Incité par ma grand-mère, j'avais été frapper à toutes les portes des deux côtés de notre rue en demandant : "Y a-t-il des enfants de mon âge qui habitent ici ?" C'est comme cela que j'ai trouvé Ruby Lou, dans la maison juste en face de la nôtre. Au bout de quelques minutes, nous étions les meilleurs amis du monde et nous le restâmes pendant les deux années où je vécus dans cette ville. Elle était plus âgée, plus maligne et plus hardie que moi, sans l'être trop, et c'est pour cette raison qu'elle fut un si bon professeur pour moi.

Au milieu des années 1980, Robert Fulghum a publié une série d'essais très appréciée, intitulée *All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten*[1]. Pour ma part, je ne suis pas allé au jardin d'enfants. Il n'y en avait pas dans la petite ville où nous avons emménagé lorsque j'avais cinq ans. Mais même Fulghum conviendrait sans doute, sans qu'on ait beaucoup besoin d'insister, que la plupart des apprentissages importants ne se font pas à la maternelle ni dans aucune autre école. Ils se font dans la vraie vie.

Ce premier été-là, Ruby Lou et moi jouâmes ensemble presque tous les jours, souvent pendant toute la journée. Parfois nous étions juste tous les deux, et parfois d'autres enfants du voisinage se joignaient à nous. Puis elle est entrée à l'école élémentaire, et moi non, mais nous avons continué à jouer ensemble le soir après l'école et les week-ends.

J'ai envisagé d'écrire à mon tour un livre intitulé *J'ai tout appris de Ruby Lou*. La première chose qu'elle m'ait apprise et dont je me souvienne, c'est à faire du vélo. Moi, je n'avais pas de vélo, mais elle en avait un dont elle me laissait me servir. C'était un vélo de fille, ce qui signifie qu'il était plus propice à l'apprentissage car il ne présentait pas la difficulté de devoir passer sa jambe par-dessus une barre

horizontale pour pouvoir l'enfourcher ou en descendre. La rue dans laquelle nous habitions était légèrement en pente et Ruby Lou me montra que, si je montais sur le vélo au sommet de la pente et que je poussais avec un pied, je prenais tout de suite assez de vitesse pour rester en équilibre, même sans pédaler. De cette façon, je pus apprendre à maintenir l'équilibre avant de me préoccuper de pédaler. Elle me donna pour consigne de commencer à pédaler en bas de la pente et d'essayer d'aller chaque fois le plus loin possible avant de basculer ou de mettre pied à terre pour m'arrêter. Mes premiers essais se soldèrent par des genoux écorchés et des éraflures sur la voiture d'un voisin qui était garée là, mais Ruby Lou me dit de ne pas m'inquiéter, que je m'améliorais et que je saurais bientôt faire du vélo "pour toujours" sans tomber. En effet, au bout de quelques jours je savais faire du vélo "pour toujours". Quand mes parents virent cela, ils m'achetèrent un vélo d'occasion tout déglingué. Il était trop grand pour moi ("Comme ça, il ne sera pas trop petit trop vite") et il avait une barre horizontale si haute que j'avais du mal à l'enfourcher. Mais j'arrivais à en faire. C'était ma première paire de roues et cela me donna, à l'âge de cinq ans, une liberté inconnue jusqu'alors.

Quand j'eus mon vélo, nous commençâmes, Ruby Lou et moi, à sillonner le village et la campagne alentour. Pour nous, ces excursions étaient autant de grandes aventures, même si j'imagine que nous ne nous éloignions pas de plus de trois ou quatre kilomètres. Seul, je n'avais pas le droit d'aller aussi loin, mais cela m'était permis en compagnie de Ruby Lou. Ma mère voyait bien que, du haut de ses six ans, elle était mature, responsable et qu'elle savait bien s'orienter. Qu'elle saurait m'éviter les ennuis. À chaque expédition, nous apprenions quelque chose de nouveau sur le monde dans lequel nous vivions et nous rencontrions de nouvelles personnes. Aujourd'hui encore, mon mode de déplacement favori est le vélo et, en pédalant sur le chemin du travail ou vers toute autre destination, je pense souvent à Ruby Lou.

Ruby Lou m'aida aussi à grimper aux arbres. Il y avait un pin extraordinaire dans le jardin devant chez moi. J'imagine que, pour un adulte, c'était un arbre de taille moyenne mais, pour moi, il était immense, son sommet arrivait au paradis et Dieu l'avait conçu pour qu'on y grimpe. Je n'étais pas l'enfant le plus hardi ni le plus agile du quartier, et je dus donc travailler dur, pendant des semaines et des mois, pour grimper chaque fois plus haut. La tentation de grimper à cet arbre s'exerçait aussi fortement sur Ruby Lou que sur moi, et elle allait toujours plus haut que moi. Chaque fois qu'elle se hissait sur une branche plus haute, encore jamais atteinte, je savais que j'en étais capable moi aussi. Quelle exaltation que de progresser vers le paradis et de regarder en bas, vers la terre devenue si lointaine ! Nous n'étions peut-être qu'à cinq ou six mètres de haut, mais cela suffisait pour me faire goûter l'exaltation liée au danger, et surtout à la certitude de savoir que j'étais capable de l'affronter et de m'en sortir vivant par mes propres moyens. Cette certitude m'a été très utile toute ma vie durant.

Et puis, un jour d'été brûlant, Ruby Lou m'a donné ma première leçon sur la mort. J'étais dehors et je jouais avec ma piscine gonflable en plastique à courir, sauter dedans et faire des glissades dans l'eau sur les fesses. Ruby Lou apparut dans le jardin et je m'attendais à ce qu'elle saute dans la piscine, comme d'habitude. Mais elle n'en fit rien. Elle s'assit simplement dans l'herbe, à quelque distance, sans dire un mot. J'essayai de la faire rire en faisant l'idiot, mais rien ne fonctionnait. Je n'avais jamais vu personne se comporter ainsi. Je finis par la rejoindre et m'asseoir près d'elle. Elle me dit que son grand-père, qui vivait auparavant avec elle, était mort pendant la nuit. Ce fut ma première expérience de la mort et ma première tentative de consoler une personne qui a perdu un être cher. Bien entendu, j'échouai dans cette entreprise et ce que j'appris, au final, c'est qu'on échoue toujours dans ces cas-là. Tout ce qu'on peut faire, c'est être présent, en tant qu'ami, et laisser le temps faire son œuvre. Heureusement, le temps agit rapidement quand on a six

ans et que chaque journée équivaut à deux semaines. L'été battait encore son plein lorsque Ruby Lou et moi recommençâmes à jouer et à rire ensemble.

Je ne suis pas le seul à me souvenir de mon enfance et à déplorer que les enfants d'aujourd'hui aient moins de liberté que nous n'en avons eu. Presque toutes les personnes d'âge moyen et au-delà que vous interrogerez sur le sujet se souviendront du temps qu'elles passaient à vivre des aventures en compagnie d'autres enfants, à bonne distance des adultes. L'ancienne Première dame des États-Unis et secrétaire d'État Hillary Rodham Clinton a consacré un livre à ses jeunes années. Elle y décrit une enfance passée à jouer dehors avec ses petits voisins : tous les soirs après l'école, et de l'aube au crépuscule pendant les week-ends et les grandes vacances. L'un de leurs jeux s'appelait "Attrape et cours". Il avait des règles très élaborées, qui évoluaient sans cesse. Voici ce que Clinton écrit à ce sujet :

> Comme pour tous nos jeux, les règles étaient très sophistiquées, et nous les répétions à l'envi lors de conciliabules que nous tenions çà et là au coin des rues. Nous y passions des heures et des heures… Nous étions si indépendants, la liberté qu'on nous donnait était si grande ! Il serait inimaginable de faire la même chose aujourd'hui. C'est une perte parmi les plus dommageables que notre société ait subies[2].

Quelle que soit votre orientation politique, vous admettrez que Hillary est devenue une adulte dotée de compétences, d'une aisance relationnelle et d'une confiance en elle remarquables. Quand j'imagine Hillary Clinton en train de négocier des accords avec d'autres dirigeants mondiaux, je la vois, petite fille, en train de négocier âprement les règles d'"Attrape et cours" avec ses petits voisins.

"Nous étions si indépendants, la liberté qu'on nous donnait était si grande ! Il serait inimaginable de faire la même chose aujourd'hui. C'est une perte parmi les plus dommageables que

notre société ait subies." Ce n'est pas seulement une perte dommageable. C'est une perte cruelle et tragique. Les enfants sont conçus par la nature pour jouer et explorer seuls, indépendamment des parents. Ils ont besoin de liberté pour se développer ; ils souffrent s'ils en sont privés. La pulsion de jouer librement est une pulsion fondamentale, biologique. Un déficit de jeu libre n'entraîne certes pas la mort du corps physique, comme le ferait un manque de nourriture, d'air ou d'eau, mais il tue l'esprit et retarde le développement mental. Pour les enfants, c'est le moyen d'apprendre à se faire des amis, à surmonter leurs peurs, à résoudre eux-mêmes leurs problèmes et, de façon plus générale, à prendre leur vie en main. C'est aussi le moyen initial par lequel ils pratiquent et s'approprient les compétences physiques et intellectuelles nécessaires pour réussir dans leur environnement culturel. Rien ne peut compenser la liberté dont nous les privons : ni les jouets, ni le temps que nous passons avec eux, ni les activités que nous leur offrons. Les choses qu'ils apprennent en jouant librement ne s'apprennent d'aucune autre façon.

Nous sommes en train de repousser les limites de l'adaptabilité des enfants. Nous les avons confinés dans un environnement anormal où ils doivent passer de plus en plus de temps sous la férule d'adultes, à rester assis à des bureaux, à écouter et à lire des choses qui ne les intéressent pas et à répondre à des questions qu'ils ne se posent pas et qui ne sont pas, à leurs yeux, de vraies questions. Nous leur laissons de moins en moins de temps pour jouer, explorer et creuser leurs propres centres d'intérêt.

Je suis un psychologue du développement qui se situe dans le courant de la psychologie évolutionniste. Cela signifie que j'étudie le développement de l'enfant dans une perspective darwinienne. Je m'intéresse particulièrement aux dispositions naturelles mises en œuvre par les enfants pour apprendre, de leur propre initiative, ce dont ils ont besoin pour survivre et trouver leur place dans leur environnement culturel. Pour le dire autrement, je cherche à cerner

les racines biologiques de l'éducation. Dans cette perspective, je me suis penché sur l'éducation dans les sociétés humaines des origines, celles des chasseurs-cueilleurs, où l'école n'existait pas et où, de tout temps, les enfants ont pris en main leur propre apprentissage. Je me suis aussi penché sur l'éducation telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui dans une école exceptionnelle, située près de chez moi dans le Massachusetts, et où des centaines d'enfants et d'adolescents se sont éduqués eux-mêmes avec succès à travers des activités autodirigées, sans que des adultes leur imposent un programme ou des évaluations. En outre, j'ai observé comment l'éducation est menée dans les familles qui pratiquent la non-scolarisation, une forme particulière d'instruction en famille *(homeschooling)*, et j'ai contribué, après m'être approprié ce corpus, aux recherches en biologie et en psychologie sur les fonctions du jeu.

Tous ces travaux convergent vers une conclusion étonnante, qui va à l'encontre des préjugés modernes prévalant au sujet de l'éducation. Les enfants sont biologiquement prédisposés à prendre en charge leur propre éducation. Quand on leur donne la liberté et les moyens nécessaires pour qu'ils creusent leurs propres centres d'intérêt en toute sécurité, ils s'épanouissent et se développent en prenant des chemins variés et imprévisibles, et ils acquièrent les compétences et la confiance en eux-mêmes qu'il faut pour affronter les défis de la vie. Quand l'éducation est organisée ainsi, les enfants sollicitent l'aide dont ils ont besoin. Les leçons forcées, les cours magistraux, les consignes, les évaluations, les niveaux, les classes d'âge, ainsi que tous les autres pièges propres à notre système scolaire ordinaire obligatoire, deviennent inutiles. Tout cela vient en fait entraver les moyens naturels mis en œuvre par les enfants pour apprendre.

Ce livre traite de l'instinct naturel infantile d'autoéducation, des conditions nécessaires pour que cet instinct opère de façon optimale et de la façon dont nous, société, pouvons mettre en place ces conditions en réalisant des économies substantielles par rapport aux

coûts actuellement occasionnés par le système scolaire. Parmi les moyens naturels d'autoéducation infantile, la pulsion ludique est un élément fondamental, c'est pourquoi une partie de ce livre est consacrée à l'importance du jeu. Néanmoins, dans ce premier chapitre, je dresse le tableau des dommages causés par la façon dont nous traitons les enfants à l'heure actuelle. Ces cinquante dernières années, voire un peu plus, nous avons assisté à une restriction continue de la liberté de jouer des enfants et, en parallèle, à une dégradation continue de la santé mentale et physique des jeunes. Si cette tendance se confirme, nous risquons à coup sûr de produire des générations de futurs adultes incapables de trouver leur chemin dans la vie.

Une situation qui se dégrade depuis un demi-siècle[3]

Autrefois, quand vous vous promeniez le soir après la fin de l'école, pendant les week-ends ou pendant l'été, vous rencontriez des enfants occupés à jouer dehors sans surveillance, et c'était le cas presque partout en Amérique. De nos jours, si vous en voyez, ils sont très probablement en uniforme, en train d'obéir aux injonctions de leurs entraîneurs, pendant que leurs parents, ne les quittant pas des yeux un seul instant, encouragent consciencieusement leurs moindres faits et gestes.

Dans son livre qui fait autorité sur l'histoire des jeux infantiles aux États-Unis, Howard Chudacoff parle de la première moitié du XX^e^ siècle comme de "l'âge d'or des jeux non structurés[4]". Quand il qualifie certains jeux de "non structurés", il ne veut pas dire qu'ils manquent de structure. Selon lui, le jeu n'est jamais présidé par le hasard ; il a toujours une structure. Quand il emploie le terme "non structuré", il veut dire : structuré par les joueurs eux-mêmes plutôt que par une autorité extérieure. C'est ce que j'appelle le jeu

libre, où ce sont les joueurs qui décident de ce à quoi ils jouent et comment, et où, au cours de la partie, ils sont libres d'en modifier les règles et le but. Une rencontre de baseball improvisée est un jeu libre, un match de Little League*, non. Le jeu libre n'est rien d'autre que la façon dont les enfants apprennent à structurer leur propre comportement.

On peut affirmer, même si c'est un peu simplificateur, que, dans l'Amérique postcoloniale, deux facteurs ont pesé au fil du temps sur la possibilité laissée aux enfants de jouer librement. Le premier est la diminution du travail des enfants, liée au fait que celui-ci devenait de moins en moins nécessaire, libérant ainsi du temps pour le jeu. Cela explique son augmentation globale jusque dans la première moitié du XX^e siècle. Le deuxième facteur est l'augmentation progressive du contrôle des adultes sur la vie des enfants hors du monde du travail, réduisant les possibilités laissées aux enfants de jouer librement. Vers le début de la seconde moitié du siècle, ce facteur s'est amplifié, ce qui explique la réduction constante du temps consacré à ce type d'activités depuis lors.

Une des raisons qui expliquent cette augmentation du contrôle des adultes sur la vie des enfants est la part toujours croissante de la scolarisation obligatoire. Les enfants entrent à l'école de plus en plus tôt. Aujourd'hui, outre les *kindergartens***, existent dans certains districts des *prekindergartens*. Et les *preschools****, qui précèdent ceux-ci, substituent de plus en plus au jeu des activités imposées par les adultes, imitant en cela les écoles élémentaires. L'année scolaire s'est de plus en plus allongée, de même que la journée d'école, et les occasions de jouer librement pendant la journée d'école ont été

* Little League : championnat de baseball pour les enfants de cinq à dix-huit ans, créé aux États-Unis et ayant essaimé dans trente pays. *(N.d.T.)*

** Ce mot allemand signifie littéralement "jardin d'enfants". C'est ainsi que Friedrich Fröbel nomma en 1840 l'école expérimentale qu'il avait créée en Thuringe et dont le modèle fut exporté dans le monde entier. *(N.d.T.)*

*** Institutions préscolaires, équivalent des petites et moyennes sections de maternelle. *(N.d.T.)*

fortement restreintes. Quand j'allais à l'école élémentaire, dans les années 1950, nous avions une demi-heure de récréation le matin et une autre l'après-midi, ainsi qu'une heure à la pause méridienne. Pendant ces moments-là (qui représentaient un tiers de la journée d'école de six heures), nous étions libres de faire ce que nous voulions, et même de sortir de la cour. En CE2, mes copains et moi passions pratiquement toute l'heure du déjeuner sur une colline près de l'école, à jouer à la lutte sur l'herbe ou dans la neige. Nous nous amusions aussi à faire des abdos et organisions des batailles de boules de neige mémorables pendant l'hiver. D'après mes souvenirs, aucun professeur ni aucun adulte ne nous surveillait au cours de ces jeux. Si toutefois c'était le cas, jamais ils ne sont intervenus. De nos jours, une chose pareille ne serait autorisée dans aucune des écoles élémentaires que j'ai étudiées. À cette époque, on faisait confiance aux enfants, beaucoup plus qu'aujourd'hui.

Non seulement la journée d'école s'est allongée et la place du jeu y a été restreinte, mais l'école s'est de plus en plus immiscée dans les foyers et la vie des familles. Les devoirs à la maison ont augmenté, réduisant d'autant le temps disponible pour jouer. Aujourd'hui, on attend des parents qu'ils deviennent les assistants des professeurs. On présuppose qu'ils suivent les devoirs de leurs enfants, ainsi que les projets que ceux-ci doivent mener, et les font travailler, les harcèlent ou les soudoient pour qu'ils se conforment à toutes ces consignes. Quand les enfants expédient leurs devoirs ou les bâclent, on culpabilise les parents, comme s'ils avaient manqué à leurs obligations. Ils n'osent plus faire manquer l'école à leurs enfants, même pour une journée ou deux, que ce soit pour programmer des vacances en famille ou pour que ceux-ci restent à la maison à faire des activités potentiellement plus riches en termes d'apprentissage que ce qu'ils feraient à l'école dans le même laps de temps.

Mais l'emprise de cette institution sur la vie des enfants opère d'une manière encore plus insidieuse. Le système scolaire a favorisé dans la société la croyance selon laquelle les enfants apprennent et progressent

en premier lieu en exécutant des tâches dirigées et évaluées par des adultes, et que les activités que les enfants font par eux-mêmes sont du temps perdu. Ce point de vue est rarement formulé de manière explicite, néanmoins, quand le responsable du district scolaire d'Atlanta, en Géorgie, a décidé de mettre un terme à la tradition du jeu libre pendant les récréations, il a déclaré : "Il est plus profitable aux enfants de leur apprendre quelque chose, comme la danse ou la gymnastique, que de leur laisser passer le temps à leur guise pendant trente minutes[5]." Il a aussi affirmé que les enfants n'ont pas besoin de jeu libre pour se dépenser physiquement, puisqu'ils ont pour cela des cours d'éducation physique. Peu d'éducateurs afficheraient aussi ouvertement un point de vue faisant aussi radicalement fi du jeu. La plupart d'entre eux en reconnaissent, au moins en paroles, la valeur. Cependant, ce point de vue antijeu, à un niveau qui détermine la façon d'agir des adultes envers les enfants, gagne de plus en plus de terrain au fil des décennies et a étendu son influence néfaste hors des murs de l'école pour contaminer la société tout entière. On incite toujours plus les enfants ou on les exhorte à prendre des cours et à pratiquer des sports sous la direction d'adultes, même hors du temps scolaire, plutôt qu'à jouer librement.

En relation directe avec la prégnance du point de vue antijeu, on s'intéresse davantage aux *performances* des enfants, qui peuvent faire l'objet de mesures, et on se désintéresse du véritable apprentissage qui est difficile, sinon impossible, à évaluer. Ce qui importe, dans le monde de l'éducation actuel, ce sont les performances, qui peuvent être évaluées et donner lieu à des comparaisons entre les élèves, entre les écoles, voire même entre les pays, pour voir qui est le premier et qui est le dernier. Le savoir qui n'est pas inscrit dans le programme scolaire, même si ce savoir est profond, ne compte pas. Par "véritable apprentissage" et "savoir profond", je veux parler du processus d'appropriation durable par les enfants d'informations et d'idées leur permettant de comprendre le monde qui les entoure et d'interagir avec lui (cette idée sera développée ultérieurement). Ceci

est très différent du savoir superficiel que l'on acquiert seulement pour réussir un test et que l'on oublie dès que celui-ci est terminé.

Aujourd'hui, ce sont non seulement les enfants eux-mêmes, mais aussi les parents, les professeurs et des circonscriptions scolaires entières qui sont évalués à l'aune des tests de performance des jeunes élèves. Les enfants sont des pions entre les mains d'adultes en compétition qui essaient de leur faire faire le meilleur score possible à des tests standardisés. À part la tricherie, tout ce qui peut améliorer les résultats dans ce jeu de haute volée est considéré comme de l'éducation. Ainsi, les entraînements améliorant la mémoire à court terme qui fait l'objet des évaluations seront considérés comme des formes légitimes d'éducation, quoiqu'ils ne fassent absolument pas progresser la compréhension.

Cette obsession de la performance s'est étendue hors des salles de classe à toutes les activités parascolaires et extrascolaires possibles. De nos jours, pour beaucoup de parents et d'éducateurs, l'enfance n'est pas tant le temps des apprentissages que celui de l'étoffement du CV. Les diplômes scolaires et les tests standardisés comptent, au même titre que les activités extrascolaires organisées et dirigées par des adultes, surtout celles qui décernent des trophées, des distinctions ou d'autres marques d'évaluation positive. Ainsi, les enfants et les adolescents font l'objet d'un coaching, on les incite, quand on ne les y pousse pas, à pratiquer des sports organisés et des activités bénévoles dirigées, et à suivre des cours particuliers. Même les bambins, dont les activités ne seront vraisemblablement pas gravées dans le papier, sont orientés vers des activités préparatoires à l'étoffement futur de leur CV. Le jeu libre ne compte pas parce que ce n'est *que du jeu* ; aucune case n'est prévue pour cela dans le dossier d'admission à la fac.

La scolarisation grandissante et le besoin ressenti d'étoffer les CV des enfants ne sont pas les seules raisons pour lesquelles le jeu libre s'est réduit comme peau de chagrin au cours des cinquante dernières années. La croyance, de plus en plus forte, selon laquelle le jeu sans surveillance est dangereux joue à parts égales dans ce phénomène.

Aujourd'hui, si un enfant est victime d'un enlèvement, de sévices ou d'un meurtre dans quelque partie que ce soit du monde développé, les médias rivalisent de zèle pour couvrir l'affaire, si bien que les peurs sont démesurément exacerbées. Statistiquement, ces faits sont rares et leur nombre a diminué durant les dernières années[6]. Dans un sondage récent, mené auprès de nombreuses personnes dans plusieurs pays, la crainte exprimée le plus souvent par les parents pour expliquer la restriction des jeux en plein air de leurs enfants est la suivante : "Ils risquent de tomber entre les mains d'un tueur d'enfants" (49 % des sondés). Les autres craintes citées, plus réalistes, sont les dangers liés aux voitures et aux chiens. Dans un sondage à l'échantillon plus modeste réalisé au Royaume-Uni, 78 % des interrogés invoquaient la peur des sévices de la part d'inconnus pour expliquer la restriction des jeux en plein air, tandis que 52 % invoquaient les dangers de la route[7].

Dans un troisième sondage – mené auprès d'un échantillon représentatif des différentes régions des États-Unis –, 85 % des 830 mères de famille interrogées reconnaissaient que leurs enfants jouaient moins souvent dehors qu'elles-mêmes quand elles étaient enfants[8]. Interrogées sur les raisons de cette restriction, 82 % d'entre elles invoquaient la crainte pour leur sécurité et la criminalité. De façon surprenante, les taux de réponse invoquant ces craintes ne variaient quasiment pas en fonction de la zone géographique ; ils étaient aussi importants dans les régions rurales et les petits villages que dans les villes. Si nous voulons augmenter les occasions de jeu libre à l'extérieur pour nos enfants, nous devons installer des dynamiques de voisinage permettant aux parents de penser que leurs enfants y sont en sécurité. Dans quelle sorte de société vivons-nous, si nos enfants ne peuvent pas jouer dehors librement et en toute sécurité ? Des études dans lesquelles on demandait aux parents de noter, en suivant un calendrier, toutes les activités de leurs enfants certains jours choisis au hasard montrent également la diminution du temps de jeu. Dans une de ces études, menée sur une longue période de temps, la sociologue

Sandra Hofferth et son équipe ont comparé le temps passé quotidiennement, par des enfants d'un échantillon représentatif, à différentes activités en 1997 avec le temps passé aux mêmes activités par des enfants d'un échantillon similaire en 1981[9]. Entre autres, cette étude révélait que, par rapport à 1981, les enfants entre six et huit ans passaient, en 1997, 18 % de temps en plus à l'école, 145 % de temps en plus à faire leurs devoirs, 168 % de temps en plus à faire des courses avec leurs parents, 55 % de temps en moins à discuter avec d'autres, 19 % de temps en moins à regarder la télévision et 25 % de temps en moins à jouer. Tout cela en l'espace de seize ans, c'est-à-dire grosso modo la moitié d'une génération. Dans cette étude, la catégorie du jeu regroupait les jeux d'intérieur, tels que les jeux de société ou les jeux vidéo, et les jeux d'extérieur. Nous ne pouvons que supposer une diminution des jeux d'extérieur supérieure à 25 %, consécutive à un accroissement certain des jeux vidéo dans cette période (leur part devait être quasi nulle en 1981). Toutes catégories cumulées, le temps passé à jouer par la moyenne des enfants de ce groupe d'âge (jeux vidéo compris), en 1997, était légèrement supérieur à onze heures par semaine. Une étude de suivi menée par Sandra Hofferth et son équipe selon les mêmes méthodes a révélé une augmentation continue du temps passé à faire les devoirs (32 %) ainsi qu'une légère diminution (de 7 %) du temps de jeu pour les enfants de ce groupe d'âge entre 1997 et 2003, c'est-à-dire en six ans[10].

Quand on demande aux parents pourquoi leurs enfants ne jouent pas plus dehors, ils invoquent souvent, outre les questions de sécurité, les préférences de leurs enfants. Ils mentionnent tout particulièrement l'attrait exercé par la télévision et les jeux vidéo[11]. Néanmoins, dans une grande enquête où les enfants eux-mêmes étaient interrogés sur leurs préférences en matière de jeu, jouer dehors avec des amis arrivait en tête. Interrogés pour savoir à laquelle des deux activités allait leur préférence, jouer dehors avec des copains l'emportait sur la télévision à 89 % et sur les jeux vidéo à 86 %[12]. Si les enfants jouent autant aux jeux vidéo aujourd'hui, c'est peut-être parce que

là, au moins, ils peuvent jouer librement, sans que les adultes interviennent et leur donnent de directives. Beaucoup d'entre eux n'ont pas le droit de jouer dehors et, même s'ils l'ont, il est fort peu probable qu'ils trouvent des compagnons de jeu, alors ils préfèrent jouer à l'intérieur. Bien entendu, ce n'est pas la seule raison qui explique le succès des jeux vidéo. Ces jeux sont très amusants et les enfants apprennent beaucoup en y jouant. Mais, pour la construction de l'équilibre physique, la découverte du monde réel et l'apprentissage de la vie en société, jouer en plein air est irremplaçable.

L'accroissement des troubles psychologiques chez les jeunes

La réduction à peau de chagrin du jeu libre et la vision carriériste de l'enfance font payer un lourd tribut à ces générations. Prenons un enfant représentatif de la classe moyenne et appelons-le Evan. Evan a onze ans. En semaine, sa mère le tire du lit à 6 h 30 pour qu'il ait le temps d'avaler quelque chose avant de prendre le bus de ramassage scolaire. Aller à l'école à pied serait plus rapide, plus amusant et lui ferait faire de l'exercice, mais il n'en a pas le droit : c'est trop dangereux. À l'école, il passe ses journées assis sans bouger, à écouter les professeurs, à faire des contrôles, à lire ce qu'on lui dit de lire, écrire ce qu'on lui dit d'écrire, en rêvant tout éveillé à ce qu'il aimerait vraiment être en train de faire. L'école a même supprimé les récréations d'une demi-heure, pour éviter les blessures et les poursuites en justice, et pour dégager plus de temps afin de préparer les enfants aux évaluations nationales. Après l'école, l'emploi du temps d'Evan est organisé (en premier lieu par ses parents) pour lui donner un éventail équilibré de savoir-faire et faire en sorte qu'il ne lui arrive rien de fâcheux. Il a football américain le lundi, piano le mardi, karaté le mercredi, espagnol le jeudi. Le soir, après

avoir joué aux jeux vidéo ou regardé la télévision, il passe quelques heures à faire ses devoirs. Sa mère doit signer ceux-ci tous les soirs pour prouver qu'elle a supervisé leur exécution. Le week-end il a un match, catéchisme le dimanche et peut-être un peu de temps libre pour se retrouver avec des copains dans le cadre bien sécurisé d'une de leurs maisons. Ses parents aiment se vanter de toutes les activités qu'il pratique, en expliquant que "c'est lui qui les a choisies" et qu'"il aime être occupé". À leurs yeux, il est en train de se préparer à intégrer la fac prestigieuse dans laquelle ils espèrent qu'il sera admis sept ans plus tard. Evan a une constitution solide, mais il avoue parfois se sentir un peu à bout de forces.

Evan incarne la réussite de ce modèle. À l'autre bout de la rue vit Hank, chez qui on a diagnostiqué des troubles de l'attention et une hyperactivité, et qui doit prendre de l'Adderall pour pouvoir rester assis sans bouger toute la journée à l'école. Grâce à ce médicament, il arrive à passer d'une classe à la suivante, mais son appétit et son sommeil se sont détériorés et il dit se sentir "bizarre" la plupart du temps. Il dit qu'il n'a pas l'impression d'être lui-même quand il est sous l'influence de ce médicament et ses parents reconnaissent qu'il est moins joueur, moins enjoué et moins heureux quand il en prend. Mais pour eux il n'y a pas d'alternative ; il faut qu'il passe d'une classe à l'autre, sans quoi ils craignent qu'il ne prenne du retard, sans espoir de jamais le rattraper.

Bien entendu, tous les enfants d'aujourd'hui ne souffrent pas autant qu'Evan ou Hank. Mais la réalité, si on fait le compte de tous les enfants qui souffrent de troubles similaires aux leurs, c'est que beaucoup trop d'entre eux se sentent à bout de forces à la fin de leurs années de lycée, si ce n'est plus tôt. Un jeune de dix-huit ans qui venait juste de terminer ses études secondaires, et qui pourrait donc être Evan sept ans plus tard, s'exprimait ainsi dans un article paru dans mon journal local : "J'étais obsédé par le désir de bien faire et je n'ai pas beaucoup dormi les deux dernières années. J'avais cinq ou six heures de travail à faire à la maison presque tous les soirs. La dernière chose dont j'avais envie, c'était d'avoir plus de cours."

Dans le même article, un autre jeune de dix-huit ans, qui venait d'être accepté à Harvard, décrivait le stress qu'il avait vécu au cours de sa dernière année de lycée. Entre autres, il avait suivi avec succès six *advanced placement courses** tout en participant à des compétitions de boxe et en prenant des cours de violon et de dessin à l'encre de Chine. Lui aussi, il se sentait à bout de forces et il disait qu'il aurait besoin d'au moins une année de repos avant de commencer la fac.

Représentatif de la situation à l'autre extrémité du cursus scolaire, on trouve ce commentaire posté sur un blog que j'écris pour le magazine *Psychology Today* : "Ici à New York, les enfants entrent en maternelle à l'âge de quatre ans. Le fils de ma meilleure amie a fait sa rentrée en septembre dernier. Au bout de deux semaines de classe, il a commencé à recevoir chez lui des lettres envoyées par le professeur signalant un « retard scolaire ». Depuis, les lettres ainsi que les réunions avec le professeur se sont succédé. Mon amie a essayé de résoudre le problème en faisant travailler son fils le soir à la maison. Le pauvre supplie qu'on le laisse aller se coucher. Ils sont découragés et se sentent nuls tous les deux[13]." Il est navrant de constater la fréquence de témoignages similaires.

Ces impressions, ces portraits types et ces témoignages sélectionnés sont une chose, mais les preuves noir sur blanc en sont une autre. Quel est l'état de santé mental de la jeunesse d'aujourd'hui par rapport à celle des décennies passées ?

Le taux de troubles mentaux liés au stress chez les jeunes a grimpé en flèche pendant les cinquante dernières années. Une meilleure connaissance de l'existence de ces troubles et une plus grande probabilité qu'ils soient détectés et traités ne suffisent pas à expliquer l'augmentation de ces chiffres. Cette hausse traduit une fréquence plus élevée de manifestations de ces troubles. Les psychologues et les psychiatres ont élaboré des questionnaires standard pour évaluer les troubles et les problèmes mentaux, dont certains ont été utilisés

* Il s'agit de cours de première année d'université proposés dans les lycées. *(N.d.T.)*

auprès de larges échantillons de jeunes pendant plusieurs décennies. C'est pourquoi il est possible d'examiner les variations de taux de certains troubles mentaux au fil du temps, en s'appuyant sur des mesures obtenues selon des critères rigoureusement identiques.

Par exemple, on utilise l'échelle d'anxiété manifeste de Taylor pour évaluer les niveaux d'anxiété dans la population estudiantine depuis 1952, et des élèves d'école élémentaire sont soumis à la version de ce test adaptée aux enfants depuis 1956. Un autre test, l'inventaire multiphasique de personnalité du Minnesota (MMPI), est utilisé auprès des étudiants depuis 1938 et sa version pour adolescents (MMPI-a) depuis 1951 auprès d'élèves de lycée. Ces deux derniers questionnaires sont conçus pour évaluer les niveaux d'un certain nombre de problèmes et de troubles psychologiques, dont la dépression. L'ensemble des tests évoqués consiste en une série d'affirmations à la première personne, avec lesquelles la personne doit dire si elle est d'accord ou non. Par exemple, l'échelle d'anxiété manifeste de Taylor comprend des affirmations telles que "J'ai souvent peur qu'il arrive un malheur" et "Je me sens bien la plupart du temps". Répondre "oui" à la première affirmation augmente le total des points d'anxiété et un "oui" à la seconde le fait diminuer. Parmi les affirmations du MMPI auxquelles une réponse positive augmente le total des points révélateurs d'une dépression, on trouve par exemple celle-ci : "Je n'ai aucun espoir en l'avenir."

Jean Twenge, professeur de psychologie à l'université d'État de San Diego, en Californie, a analysé en profondeur les variations des scores obtenus par les jeunes à ces tests au fil du temps. Les résultats sont vraiment démoralisants. Selon ces données, l'anxiété et la dépression chez les enfants, les adolescents et les étudiants ont connu une augmentation spectaculaire, ininterrompue et linéaire au fil des décennies depuis le début des tests. En réalité, l'augmentation des scores pour l'anxiété et la dépression est telle que pour environ 85 % des jeunes d'aujourd'hui ils sont supérieurs à la moyenne des résultats du même groupe d'âge dans les années 1950. Considérées sous

un autre angle, ces données révèlent que cinq à huit fois plus de jeunes qu'il y a cinquante ans ou plus dépassent le seuil au-dessus duquel des troubles anxieux cliniquement significatifs ou une dépression majeure leur seraient probablement diagnostiqués. Les chiffres concernant les élèves d'élémentaire et de secondaire présentent des hausses aussi fortes, sinon plus, que ceux des étudiants[14].

Dans des travaux conduits indépendamment de ceux de Jean Twenge, l'équipe de la psychologue Cassandra Newson a analysé les résultats de tests MMPI et MMPI-a menés auprès d'adolescents entre quatorze et seize ans entre 1948 et 1989[15]. Ses conclusions sont similaires à celles de Twenge, et elles contiennent des tableaux reprenant les réponses des adolescents à certaines questions spécifiques en 1948 et en 1989, deux années où deux échantillons normatifs importants ont été soumis aux tests. Voici par exemple les résultats concernant cinq affirmations parmi celles présentant les plus fortes variations[16].

	1948	1989
Le matin, je me réveille frais et dispos	74,6 %	31,3 %
Je travaille sous une forte pression	16,2 %	41,6 %
La plupart du temps, la vie est une épreuve pour moi	9,5 %	35,0 %
Pour ce qui est des soucis, j'ai certainement eu plus que ma part	22,6 w%	55,2 %
J'ai peur de devenir fou	4,1 %	23,4 %

Le taux de suicide constitue un autre indicateur de la santé mentale des jeunes propre à nous donner une douche froide. Depuis 1950, le taux de suicide des enfants de moins de quinze ans a été multiplié par quatre, et celui des jeunes entre quinze et vingt ans a plus que doublé. Dans la même période, le taux de suicide des adultes entre vingt-cinq et quarante ans n'a connu qu'une légère augmentation, tandis que celui des adultes au-dessus de quarante ans, de son côté, a baissé[17].

Cette augmentation des taux semble indépendante des dangers objectifs et des menaces émanant de la situation mondiale. Les fluctuations ne sont corrélées ni aux cycles économiques, ni aux guerres, ni à aucun des événements d'envergure nationale ou mondiale qui sont réputés affecter les jeunes au niveau psychique. Pendant la Grande Dépression, la Seconde Guerre mondiale, la guerre froide et la période pourtant fort tumultueuse des années 1960 et du début des années 1970, les taux d'anxiété et de dépression des enfants et des adolescents étaient bien plus bas que maintenant. Ces fluctuations semblent être plus déterminées par la façon dont les jeunes voient le monde que par ce qu'il est vraiment.

Un fait avéré au sujet de l'anxiété et de la dépression est qu'elles sont fortement corrélées avec le sentiment de contrôle ou, au contraire, de manque de contrôle des personnes sur leur vie. Ceux qui pensent qu'ils sont responsables de leur destin sont moins susceptibles de tomber dans l'anxiété ou dans la dépression que ceux qui pensent qu'ils subissent des circonstances sur lesquelles ils n'ont aucune prise. Tout porte à croire que l'impression de contrôle sur nos vies a augmenté au cours des décennies passées. Nous avons fait de réels progrès dans la prévention et le traitement des maladies ; les préjugés à la peau dure qui pesaient sur les personnes du fait de leur race, de leur sexe ou de leur orientation sexuelle ont reculé, le niveau de vie a globalement augmenté par rapport aux décennies précédentes. Pourtant, les chiffres indiquent que l'impression de contrôle sur leur propre destin a décliné chez les jeunes de façon continue.

Pour évaluer de façon standard la perception du contrôle, on utilise un questionnaire connu sous le nom d'"échelle du lieu de contrôle interne-externe", mis au point par le psychologue Julian Rotter à la fin des années 1950. Il est constitué de vingt-trois paires d'assertions. Dans chaque paire, une assertion représente la croyance en un lieu de contrôle interne (contrôle par la personne) et l'autre, la

croyance en un lieu de contrôle externe (contrôle par des circonstances extérieures à la personne). Pour chaque paire, la personne testée doit décider laquelle des deux assertions est la plus vraie. Voici une de ces paires d'assertions, à titre d'exemple : (a) J'ai remarqué que ce qui doit arriver arrive. (b) M'en remettre au destin n'a jamais aussi bien fonctionné pour moi que le fait d'avoir pris une décision et d'avoir agi en conséquence. Dans ce cas, le choix (a) est caractéristique d'un lieu de contrôle externe et le choix (b) d'un lieu de contrôle interne.

Jean Twenge et son équipe ont analysé les résultats de nombreuses études qui ont utilisé l'échelle de Rotter auprès de groupes d'étudiants et d'enfants (de neuf à quatorze ans) entre 1960 et 2002. Pour les deux classes d'âge, ils ont constaté qu'il y avait un glissement spectaculaire, pendant cette période, d'un lieu de contrôle interne à l'autre extrémité de l'échelle, à tel point que les jeunes de 2002 avaient un lieu de contrôle plus externe (ils étaient plus enclins à dire qu'ils ne maîtrisaient pas leur vie) que 80 % de ceux des années 1960. La hausse des scores de l'externalité au cours de ces quarante-deux années suivait la même augmentation linéaire que la dépression et l'anxiété[18].

On tend à penser qu'il existe un lien de cause à effet entre l'externalité grandissante du lieu de contrôle et l'augmentation des troubles anxieux et des dépressions. Des chercheurs cliniciens ont montré à plusieurs reprises que les sentiments d'impuissance liés à un lieu de contrôle externe prédisposent aussi bien les enfants et les adolescents que les adultes à l'anxiété et à la dépression[19]. Quand les gens pensent qu'ils n'ont que peu ou pas de maîtrise de leur destin, ils sont sujets à l'anxiété : "Il peut m'arriver quelque chose d'affreux à tout moment et je serai incapable de réagir à la situation." Quand l'anxiété et le sentiment d'impuissance deviennent trop forts, les gens tombent dans la dépression : "Cela ne sert à rien d'essayer, je suis condamné à l'échec." Les recherches ont aussi montré que les personnes dont le lieu de contrôle est externe sont moins à

même de prendre en main leur propre santé et leur propre avenir, ainsi que de s'occuper de leur entourage, que celles dont le lieu de contrôle est interne[20].

Restriction de la liberté des enfants et hausse des troubles psychologiques

Comme tout bon scientifique vous le dira, la coïncidence de deux phénomènes ne démontre pas l'existence d'un lien de causalité entre eux. La concomitance entre la hausse constatée de tous les phénomènes d'anxiété, de dépression, de sentiment d'impuissance et d'autres troubles de tous types chez les jeunes, et le déclin du jeu ne constitue pas la preuve d'un lien de cause à effet. Cependant, des arguments logiques très forts vont dans le sens d'un tel lien.

Le jeu libre est le moyen mis en œuvre par la nature pour apprendre aux enfants qu'ils ne sont pas impuissants. Dans le jeu, loin des adultes, les enfants ont vraiment le pouvoir et peuvent s'entraîner à l'exercer. Les enfants y apprennent à prendre leurs propres décisions, à résoudre leurs propres problèmes, à créer et respecter des règles, et construisent leur savoir-être avec les autres dans un rapport d'égalité plutôt que de subordination, que celle-ci prenne la forme de l'obéissance ou celle de la rébellion. Lorsqu'ils se dépensent dans des jeux d'extérieur, ils se confrontent délibérément à des situations qui leur font modérément peur – lorsqu'ils se balancent, glissent sur des toboggans, tournoient sur des manèges, traversent des ponts de singe, grimpent aux arbres ou dévalent des rampes sur leur skate. Ainsi, ils apprennent à maîtriser non seulement leur corps, mais aussi leurs peurs. Au travers des jeux sociaux, les enfants s'exercent à négocier avec les autres, à leur faire plaisir, ainsi qu'à gérer et surmonter l'angoisse engendrée par les conflits.