

L'enfant vit, au jour le jour, au fil des heures, sous le regard d'adultes, et cela beaucoup plus que par le passé. Cependant, ce regard est parcellisé. L'enfant est un sujet de préoccupation pour les familles et les pouvoirs publics. Les institutions vouées à sa prise en charge ont connu une croissance qualitative et quantitative, et néanmoins, qu'en a-t-il véritablement résulté ? Qui peut dire aujourd'hui en quoi consiste l'apport éducatif du quotidien, quelles sont les influences qui guident le plus l'enfant, et quel est son sentiment vis-à-vis des intervenants auxquels il est confronté ? Il est difficile de se mettre à la place des enfants ; pourtant, le besoin d'une vision d'ensemble de ces nouvelles conditions de son développement se fait sentir.

Dominique Ottavi est professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Caen. Elle a notamment publié *De Darwin à Piaget : pour une histoire de la psychologie de l'enfant* (CNRS Editions, 2002) et, avec Marie-Claude Blais et Marcel Gauchet, *Conditions de l'éducation* (Stock, 2008).

#### Temps d'Arrêt :

Une collection de textes courts dans le domaine du développement de l'enfant et de l'adolescent au sein de la famille et dans la société. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes.

yapaka.be

Coordination de l'aide aux victimes de maltraitance  
Secrétariat général  
Ministère de la Communauté française  
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles  
yapaka@yapaka.be



# L'EXPÉRIENCE QUOTIDIENNE DE L'ENFANT

*Dominique Ottavi*

LECTURES

TEMPS D'ARRÊT

yapaka.be

# **L'expérience quotidienne de l'enfant**

*Dominique Ottavi*

## Temps d'Arrêt :

*Une collection de textes courts dans le domaine du développement de l'enfant et de l'adolescent au sein de la famille et dans la société. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes...*

Cette publication reprend l'intervention de Dominique Ottavi présentée le 7 février 2009 dans le cadre d'un cycle de conférences intitulé *Du bébé à l'adolescent, l'ère de l'indéfinition* organisé par le Collège Européen de Philosophie Politique de l'Education, de la Culture et de la Subjectivité.

Dominique Ottavi est professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Caen. Elle a notamment publié *De Darwin à Piaget: pour une histoire de la psychologie de l'enfant* (CNRS Editions, 2002) et, avec Marie-Claude Blais et Marcel Gauchet, *Conditions de l'éducation* (Stock, 2008).

### Comité de pilotage :

Jacqueline Bourdouxhe, Deborah Dewulf, Nathalie Ferrard, Ingrid Godeau, Louis Grippa, Françoise Guillaume, Gérard Hansen, Françoise Hoornaert, Perrine Humblet, Magali Kremer, Céline Morel, Patricia Piron, Reine Vander Linden.

### Coordination :

Vincent Magos assisté de Delphine Cordier, Sandrine Hennebert, Diane Huppert, Philippe Jadin, Didier Rigot et Claire-Anne Sevrin.

**Avec le soutien de la Ministre de la Jeunesse de la Communauté française.**

Éditeur responsable : Frédéric Delcor – Ministère de la Communauté française – 44, boulevard Léopold II – 1080 Bruxelles. **Septembre 2009**

## Sommaire

<b>Des problèmes vécus</b> .....	9
<b>Une vie quotidienne sans enfants</b> .....	13
<b>Source d'inquiétude, des faits qui résistent</b> .....	17
<b>John Dewey revisité.</b> .....	29
<b>La «vie ordinaire» chez Christopher Lasch</b> .....	43
<b>Une question dans l'air du temps?</b> .....	51

Au centre des débats sur l'éducation et l'école actuellement, la question de l'autorité, qu'elle se pose à l'intérieur de la famille ou dans les institutions éducatives, est sans doute la plus visible. Mais le problème du rapport au savoir, du sens des apprentissages, s'il se pose plus discrètement, est tout aussi central<sup>1</sup>. L'absence de sens conféré par les élèves, mais aussi, de plus en plus souvent, par les enseignants, au travail demandé à l'école est-elle la cause de l'échec massif du système scolaire, que cet échec existe objectivement ou résulte d'une évolution des représentations? Quoi qu'il en soit, il paraît nécessaire de porter le regard au-delà de l'école pour en trouver les raisons d'être; c'est pourquoi la famille a paru être également un sujet de réflexion incontournable. Ce souci d'aller en amont des difficultés les plus visibles nous a conduit à traiter dans ce livre d'une question moins familière au sein du débat public: la vie quotidienne de l'enfant. Moins «légitime» dans les sciences sociales et d'ailleurs difficile à formuler, ce problème échappe à l'attention, parce qu'il est trop présent. L'enfant vit, au jour le jour, au fil des heures, sous le regard d'adultes, et cela beaucoup plus que par le passé. Cependant, ce regard est parcellisé. L'enfant est un sujet de préoccupation pour les familles et les

---

<sup>1</sup> Nous l'avons abordé dans cette collection: Dominique Ottavi, *Qu'est-ce qu'apprendre? Rapport au savoir et crise de la transmission*, Yapa, 2008.

pouvoirs publics, les institutions vouées à sa prise en charge ont connu une croissance qualitative et quantitative, et néanmoins, qu'en a-t-il véritablement résulté? Qui peut dire aujourd'hui en quoi consiste l'apport éducatif du quotidien, quelles sont les influences qui guident le plus l'enfant, quel est son sentiment vis-à-vis des intervenants auxquels il est confronté? Il est difficile de se mettre à la place des enfants; pourtant, le besoin d'une vision d'ensemble de ces nouvelles conditions de son développement se fait sentir. Centrée sur des objets tels que l'échec scolaire, la famille, ou encore le développement psychologique, les sciences humaines du XX<sup>e</sup> siècle n'ont pu, jusqu'à présent, produire cette vision d'ensemble.

C'est le souci d'aller en amont qui nous a amené à penser que la philosophie de John Dewey était non seulement un objet d'histoire et de controverse pour l'éducation, mais encore un trésor de ressources pour penser l'existence sociale de l'enfant d'aujourd'hui. Loin d'être un pédagogue centré sur l'objet «école», ce philosophe était attentif aux conditions globales de l'éducation et aux remaniements de la modernité. Déjà au début du siècle, il a pensé l'école comme un révélateur de problèmes plus profonds et a dirigé son attention vers les conditions de vie de l'enfant, bien entendu indissociables du sort réservé aux adultes.

Dewey est toutefois loin d'être le seul à avoir tenté de replacer l'éducation dans ce contexte plus général et à avoir interrogé la vie quotidienne. Des contemporains ont aussi perçu l'ampleur du défi adressé à l'école par la société. Il est remarquable que ce ne soient pas des spécialistes de l'éducation. Un certain nombre de recherches en sciences humaines aujourd'hui laissent penser que quelque chose se joue du côté de la vie quotidienne, quelque chose qui attire l'attention et apparaît souvent indi-

rectement dans le contexte de la philosophie, de la psychanalyse, de la sociologie. Ce qui explique un certain flottement sémantique pour désigner la réalité trop familière de l'expérience quotidienne. Le terme de vie quotidienne évoque soit une réalité prosaïque sans importance, soit, dans une acception plus noble, la vie matérielle que les historiens soucieux de restituer la culture populaire du passé essaient de reconstituer, voire les pratiques populaires de l'*invention du quotidien* dont parle Michel de Certeau<sup>2</sup>. Quant à la «vie privée», ces mots désignent aussi pour les historiens une part peu visible de l'Histoire, qui contraste avec l'action publique.

Il nous a semblé nécessaire de tisser un lien entre ces différents points de vue et d'élargir le champ de l'attention, d'ouvrir la perspective en quelque sorte, pour que les questions éducatives recouvrent leur lien organique avec les mutations de la culture, et qu'une part de réalité inaperçue soit réintégrée à une vision politique de l'éducation.

---

2 Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard, 1990.

## Des problèmes vécus

Le point de départ du sentiment de l'insuffisance des explications habituellement admises sur les difficultés de l'éducation et l'enseignement contemporains est un constat empirique. Les difficultés de l'entreprise éducative vont croissant, même s'il reste difficile de déterminer la véritable nature des problèmes. Ceci est paradoxal : en dépit de toutes les insuffisances qui demeurent, des progrès ont été faits dans la prise en compte de l'enfant. Les systèmes scolaires depuis l'après-guerre en Europe ont été l'objet d'un grand investissement. La nécessité de répandre le savoir n'est plus contestée, au point que l'on parle de « bataille de l'intelligence », de « société de la connaissance ». Cependant, on demande comment entrer dans l'apprendre, non plus comment y progresser. Des obstacles massifs compromettent la démarche même de l'apprentissage. Les enseignants déplorent un reflux de l'intérêt pour le savoir et même du désir de savoir, ainsi que des troubles de l'attention. D'où le sentiment d'une crise profonde, le problème dit de la « transmission ». Ce dernier est lié à celui de l'autorité, au non-respect de l'adulte et de sa fonction, qu'accompagnent parfois des comportements incivils, voire violents. Beaucoup de jeunes semblent ne plus avoir un rapport « normé » aux adultes, ce que le vocable peu usité autrefois d'« incivilité » traduit dans une certaine mesure. A ce tableau des sujets d'inquiétude, il faudrait ajouter l'hétérogénéité des publics scolaires qui fait que le métier n'est pas le même selon le lieu où l'on enseigne.

Il existe une tendance « lourde » dans les sciences sociales, celle consistant à nier le bien-fondé du malaise, à l'attribuer à des préjugés. Une plus grande diffusion des connaissances en vue de leur

application suffirait-elle alors pour remédier à ces erreurs d'appréciation? C'est l'idée sous-jacente qui préside souvent aux différentes formations et dispositifs d'accompagnement destinés à aider les gens de terrain. N'est-ce pas alors un peu comme lorsque Auguste Comte, l'inventeur de la sociologie, espérait que l'esprit positif répandu par l'enseignement populaire atténuerait les tendances à l'utopie et à la rébellion, en expliquant le sens de l'Histoire?

Etant donné la souffrance qui habite le fameux « terrain », souffrance qui n'épargne ni les adultes ni les jeunes, nous considérons qu'il faut se méfier des rationalisations qui conduisent à nier les problèmes. Bien sûr, on peut avancer que les Blousons Noirs ont devancé les délinquants d'aujourd'hui. Bien sûr, on peut rappeler, et cela n'est pas difficile, que l'école a toujours contrarié les tendances spontanées de l'enfant au jeu; Augustin le disait déjà en évoquant ses souvenirs d'écolier. Il est évidemment possible de contester l'originalité et la gravité des problèmes contemporains....

Plus grave, le malaise qui s'affirme et dont nous continuons à penser qu'il repose sur une réalité, contrevient aux valeurs profondes de notre démocratie. Les obstacles actuels à l'apprentissage mentionnés plus haut heurtent une conviction profonde et constitutive de notre culture, celle que l'école est faite pour émanciper les individus, que ce soit sous la forme de la citoyenneté ou sous la forme de l'épanouissement de la personne. Le système éducatif n'a pas changé d'objectif fondamental: il vise toujours un composé d'épanouissement individuel, d'utilité sociale et professionnelle, une formation à la citoyenneté ou démocratie, et il n'y a pas de raison de revenir sur de tels idéaux. L'espoir mis dans l'innovation et le progrès des méthodes a longtemps projeté les solutions dans l'avenir: il est légitime de penser qu'une école bien faite pourrait

venir à bout de difficultés certes importantes, mais néanmoins à la portée de l'action pédagogique.

Pourtant, ces finalités de l'école ne sont plus l'objet d'un pacte tacite, et elles sont devenues, pour un certain nombre de défenseurs de l'émancipation par le savoir, l'objet d'un rappel constant et même obsessionnel dans le débat public<sup>3</sup>. Pendant ce temps, les savoirs réputés « utiles » eux-mêmes sont entraînés dans la faillite du projet. Tout se passe comme si les sujets avaient eux aussi changé, comme si, en masse, et non plus au plan des individus, ils ne pouvaient plus assumer la position d'élèves.

Il ne faut donc pas ignorer la plainte, ni partir du principe qu'elle est due à une illusion d'optique. Quelque chose a bien changé en profondeur, probablement jusque dans l'intimité des sujets, qui fait que les rapports adultes-enfant sont perturbés, que l'apprentissage n'est plus considéré de la même manière, et que l'éducation, en particulier sous sa forme scolaire, apparaît à beaucoup comme un défi impossible à relever.

Un exemple peut clarifier ceci. Etant donné que l'école n'a jamais été acceptée facilement par les enfants, les attitudes de résistance à l'apprentissage n'ont pas attendu aujourd'hui pour apparaître. Le chahut et son folklore ont toujours accompagné l'école. Cependant, qui aujourd'hui parlerait de « chahut » pour qualifier les difficultés de la relation éducative? Quelle périphrase même pourrait en tenir lieu? En vérité, la chose et le mot ont disparu. Le refus ne se traduit plus par une contestation, car le chahut était une contestation assez construite, malgré les apparences, qui incluait implicitement ses propres limites, ce qui l'apparentait au jeu. L'incivilité voire la violence d'aujourd'hui sont d'autant plus anxieuses qu'elles ne conservent pas

---

<sup>3</sup> On peut penser aux polémiques où s'illustrent Alain Finkielkraut et Régis Debray, par exemple.

## Une vie quotidienne sans enfants

cette forme du jeu et de la solidarité entre élèves et qu'elles laissent penser que les jeunes concernés sont en dehors de la relation pédagogique et ne partagent pas le pacte implicite qui lie l'élève à l'institution, quand bien même celui-ci déploie toutes sortes d'efforts pour désobéir aux injonctions de celle-ci<sup>4</sup>.

Une meilleure pédagogie peut-elle alors demeurer un horizon vers lequel faire tendre l'effort, comme cela a été le cas dans toute la première partie du XX<sup>e</sup> siècle ? L'attachement très légitime aux finalités philosophiques et politiques de l'école, conjoint à la difficulté d'analyser les problèmes sous leur nouveau visage, fait que la pensée pédagogique se répète et s'essouffle ; une réévaluation de la pédagogie, au sens de pensée de l'éducation et pas seulement de technique, est sans aucun doute nécessaire mais elle passe par son ressourcement.

Il faut donc inclure, dans la réflexion, les conditions de l'éducation qui ne se réduisent pas au contexte de l'école, qui ne se réduisent pas non plus à tel ou tel problème bien identifié et labellisé par la science. Ce n'est pas parce que l'école est le lieu privilégié d'apparition des problèmes qu'elle est le seul lieu où ils doivent être discutés et résolus. Il faut aller en amont, regarder du côté de la vie sociale et du contexte dans lequel l'école, l'institution éducative la plus visible, prend sens. Loin de la tentation du retour aux « bonnes vieilles méthodes », de l'espoir quelque peu mythique d'une reprise en main de la situation, il faut donc essayer de comprendre le fondement de ce « vécu » inédit. Comment les enfants sont-ils donc éduqués pour que de tels sentiments surviennent ? Quels remaniements de l'éducation dans sa globalité ont-ils pu produire un tel décalage entre les attentes des adultes vis-à-vis des jeunes et les capacités de ceux-ci à y répondre ?

---

<sup>4</sup> Voir Laurent Gutierrez, Dominique Ottavi, Roger Cousinet, *Un philosophe à l'épreuve de la pédagogie*, INRP, 2007.

La vie dont on ne parle guère est celle qui a connu des bouleversements spectaculaires très récemment ; il y a là un objet d'interrogation bien réel même s'il est quelque peu évanescent. Peut-être un certain type de relation enfant-adulte s'est-il effacé en même temps que les bouleversements du quotidien mais sans qu'on y prenne garde.

Un autre exemple révèle la double conscience dans laquelle nous nous trouvons : alors qu'il est admis que la télévision occupe dans le foyer une place de premier plan et joue souvent le rôle de gardienne, dans le même temps, des experts peuvent affirmer qu'elle ne joue aucun rôle profond dans l'éducation et le développement de la personnalité. Ceci révèle que l'expérience quotidienne enfantine, au sens de l'usage du monde qui est fait par l'enfant, est devenue proprement invisible dans le monde contemporain<sup>5</sup>. Tout se passe comme si ce qui est vécu au jour le jour, au fil des heures, l'emploi du temps et son cadre, n'avait aucun impact sur le développement et la formation de la personnalité. C'est le paradoxe des sociétés qui considèrent les institutions dédiées à l'enfance comme le signe par excellence de leur développement.

Appréhender cette réalité suppose de surmonter un problème de méthode et un certain nombre d'obstacles épistémologiques.

Un problème de méthode tout d'abord : pour

---

<sup>5</sup> *Le Débat*, n°132, L'« enfant-problème », Paris, Gallimard, 2003.



affirmer que quelque chose d'important se joue dans la vie quotidienne des enfants d'aujourd'hui, il faudrait en toute rigueur établir des faits incontestables. Il faudrait effectuer des études quantitatives, qualitatives, ou longitudinales, qui permettent au moins d'établir des corrélations entre certains facteurs et certains comportements ou type de rapport à l'école par exemple. Bref, il faudrait des études de terrain liées à des protocoles d'enquête. Ces travaux, certes souhaitables de notre point de vue, ne peuvent venir qu'après un diagnostic d'origine plus intuitive. En effet, les enquêtes et l'établissement des faits doivent répondre à des questions. Or, si le problème réside justement dans la nature de ces questions, s'il existe un besoin de renouveler l'interrogation elle-même, il est impossible d'exiger l'établissement de faits et la légitimité scientifique avant d'avoir formulé la question qu'on leur adresse. Autrement dit, d'où viennent les problèmes et leur formulation ? Ils viennent de la tension vécue, sources d'une inquiétude diffuse.

Un certain nombre d'obstacles s'opposent à la prise en compte de cette dimension de l'inquiétude, notamment des représentations implicites des normes éducatives de notre société. La notion floue mais très présente d'« influence du milieu » familial ou social, voire de la « culture d'origine » des enfants, peut être considérée comme un obstacle à la conscience du rôle exact de l'entourage immédiat de l'enfant. L'influence du milieu sur l'éducation est volontiers considérée comme positive ou négative, selon que la famille est « défavorisée » ou « favorisée ». A travers cette notion, l'attention est attirée sur la question de la justice et de la répartition des avantages dans un environnement perçu essentiellement à travers ses principes de hiérarchisation. L'existence enfantine est alors appréhendée sous l'angle du

caractère avantageux ou non du milieu où elle évolue, comme le stade précoce de l'inculcation de ces hiérarchies<sup>6</sup>.

Mais qui peut dire, au-delà du constat de l'avantage que procure l'aisance économique et l'existence de réseaux de relations, à quel moment, jusqu'à quel point, un enfant, un individu, est « favorisé » par son entourage et son mode de vie ? Le « milieu » apparaît comme une explication claire des inégalités, mais cette notion permet-elle de rendre compte du sentiment général d'une crise dans l'éducation ?

L'influence du milieu familial, distinct du milieu social, est-elle d'un plus grand secours ? Le constat de la crise de l'institution familiale par les sociologues conduit à lui attribuer une forte responsabilité dans les problèmes de l'éducation contemporaine. Qu'il s'agisse des difficultés du couple parental à assumer l'éducation des enfants, ou de celles qui sont consécutives à la dissolution de ce couple, avec son cortège de recompositions, l'accumulation des faits qui constituent la « crise » de la famille conduit à leur conférer un rôle explicatif. Les ouvrages de Louis Roussel<sup>7</sup>, par exemple, fournissent maintes précisions sur la dissolution de la famille et conduisent à penser qu'il y a là une cause majeure de dégradation des conditions de l'éducation. La déploration au sujet de l'insuffisance de l'éducation familiale hante les débats sur l'école ou sur les progrès de la délinquance, débats qui alimentent des exhortations répétitives à une restauration, la fameuse reparentalisation.

Peut-être l'histoire des mentalités, et le livre de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'An-*

---

<sup>6</sup> Au passage, il faut remarquer que cela rend impensable sinon à titre d'exception la réussite en milieu dit défavorisé, comme l'échec en milieu dit favorisé. La sociologie de Bernard Lahire, bien qu'attentive à la vie quotidienne et au niveau individuel de l'expérience sociale, se développe sous l'égide des concepts d'inégalité et de distinction.

<sup>7</sup> Louis Roussel, *La famille incertaine*, Paris, Odile Jacob, 1989.

## Source d'inquiétude, des faits qui résistent

*cion Régime*, ont-ils contribué à installer l'idée d'un âge d'or de la famille moderne, où des parents aimants, après tant de siècles d'indifférence envers l'enfant, se consacraient à leur progéniture, à la construction de sa personnalité et de son avenir? L'idéal perdu d'une famille qui fonctionne, au sens où elle est orientée vers l'éducation de l'enfant, se situerait alors quelque part aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Elisabeth Badinter a pu, à l'opposé, prétendre que la famille moderne «qui fonctionne» était en fait une situation scandaleusement défavorable aux femmes confinées à la vie domestique. L'Ancien Régime apparaît à E. Badinter, dans sa lecture d'Ariès, comme une période faste: les femmes y auraient été soulagées du poids de la vie domestique et des enfants par l'entourage de la famille élargie... Et les intérêts des femmes et des enfants divergeraient ainsi irrémédiablement<sup>8</sup>.

D'une manière ou d'une autre, ces conceptions mènent à concevoir l'éducation comme le résultat du milieu familial ou social. Elles mènent aussi à se perdre dans les méandres des avantages et inconvénients d'appartenir à un milieu social, comme dans les méandres des mutations et de la «crise» de la famille. Or, de même que l'école n'est pas toute l'éducation, la famille et le milieu n'en constituent peut-être qu'un aspect, certes important, mais qu'il serait réducteur de considérer comme entièrement déterminant, en négligeant l'évidence: la vie de l'enfant est un tout.

Les établissements sont sans doute le meilleur observatoire pour prendre la mesure du problème que représente le quotidien des enfants. Nous avons eu pendant plusieurs années à conseiller et évaluer les étudiants de différents instituts universitaires de formation des maîtres en France pendant leur stage<sup>9</sup>; c'est donc de manière annexe et, au début, plutôt involontaire que nous avons remarqué que le travail des stagiaires, mais aussi celui des maîtres titulaires, était perturbé par la question de la discipline, et même l'existence d'un rapport de force entre maître et élèves. Choses étrangères à la bonne pédagogie du point de vue de la majorité des enseignants, mais qui finissaient par occuper tout l'espace de la réflexion et à capter l'énergie à peu près exclusivement. Pour le percevoir il fallait développer une «attention flottante» par rapport aux activités pédagogiques, ne pas restreindre l'observation aux stagiaires seuls et à ce qui comptait dans leur évaluation. Il fallait aussi, quelquefois, les entendre, leur laisser du temps pour exprimer leur propre point de vue, donner forme à leur expérience. A ces conditions, le rythme des journées des enfants et la nature de leurs activités constituent un problème à part entière, pour un regard d'observateur extérieur disposant, par rapport aux personnes qui sont directement impliquées dans la vie scolaire, de l'avantage de pouvoir faire des comparaisons.

---

8 Elisabeth Badinter, *L'amour en plus*, Paris, Flammarion, 1998.

9 Il faut souligner au passage qu'en France, actuellement, l'existence même de tels stages intégrés à la formation est mise en cause dans la formation des enseignants. Outre la légitimité du principe de cette formation, on peut remarquer à quel point ces situations de stage sont propices à l'observation et à la réflexion.

L'expérience accumulée peut être formulée ainsi : un certain nombre d'enfants ont un rythme de vie peu compatible avec l'emploi du temps de l'école ; confiés très tôt à la garde d'éducateurs ou d'animateurs, ils partent à 19h, après avoir passé encore un moment avec ces animateurs, et, bien sûr, en étant restés à midi à la cantine. Si tout ce temps n'est pas consacré au travail, il se déroule malgré tout dans un même lieu, dans une collectivité, en présence de divers professionnels de l'éducation. Même s'ils font tous avec conscience leur travail, cette durée même et le rythme des activités qui y prennent place posent problème ; en effet, la durée totale de présence dans les locaux scolaires excède la durée du travail de la plupart des adultes. On ne peut que constater que, dans ce type de journée, les activités d'enseignement proprement dites, qui justifient initialement l'existence et la forme de l'institution scolaire, n'occupent plus qu'une partie du temps de présence des enfants ; c'est un peu comme si l'essentiel était devenu accessoire... Et comme si la plus grande partie du temps de présence était due à l'adaptation aux rythmes de vie des adultes, à un souci de prise en charge matérielle des enfants, le projet éducatif passant de ce fait au second plan.

Il est remarquable aussi qu'en général, ces problèmes ne sont guère formulés, si ce n'est en passant, sous la forme d'un constat, avec une sorte de résignation à l'inévitable, par les différents professionnels qui assument ces journées. Cette organisation du temps est source d'une souffrance qui a du mal à se dire, alors que rien de grave n'advient et que tout est « normal ». Il existe aussi certainement une forme de culpabilité à l'origine de cette difficulté, chacun se reprochant peut-être de ne pas trouver de solution adéquate, ou ayant un sentiment d'impuissance. Peut-être aussi chacun essaie-t-il de maintenir le cap, de conserver une cohérence au niveau de son propre travail, en présence de forces qui en

effacent les contours. C'est pourquoi il est particulièrement important, pour éclaircir cette question, de bannir tout jugement ainsi que la tendance fâcheuse à vouloir proposer des solutions simples aux problèmes complexes, sous prétexte que, de l'extérieur, les remèdes sont évidents. Ainsi, un éducateur peut très vite avoir le sentiment d'outrepasser son rôle en faisant travailler les enfants, tandis que, symétriquement, les enseignants se plaignent de faire de la « garderie ». Toute injonction risque là d'aggraver le malaise qui s'exprime comme la revendication d'une reconnaissance professionnelle.

Effectivement, une certaine pente entraîne les uns et les autres vers l'indistinction. Quand les enfants arrivent dans les locaux scolaires, il est impossible de lancer de véritables activités de loisir, de création, etc., puisque ces moments d'attente sont trop courts et mal placés dans la journée. Les solutions adoptées tendent à redoubler certains exercices scolaires, ou à les imiter sans finalité pédagogique ; c'est ce qui se passe quand, par exemple, les enfants sont invités à dessiner ou à utiliser des jeux de société. Si le temps a été ainsi étiré, les tentatives pour lancer des activités d'apprentissage sont ensuite très laborieuses du point de vue de l'enseignant, qui arrive « après », en proposant parfois des activités de forme analogue.

On doit souligner au passage à quel point les apprentissages, quels qu'ils soient, risquent de perdre leur sens dans un tel contexte, où tout devient potentiellement occupationnel. L'activité qualifiée d'une manière mi-humoristique, mi-résignée, par beaucoup d'enseignants, de « papier-crayon » que nous venons d'évoquer en est un exemple. Mais certaines tentatives pour redonner du sens ou pour introduire plus de variété et d'authenticité dans le travail scolaire sont vouées à l'échec, comme certaines tentatives de visites de musées.

La visite d'un musée offre une possibilité d'activité intéressante à l'éducateur ou à l'animateur, mais cela le met du même coup dans une concurrence potentielle avec les enseignants. Ces derniers, de leur côté, ont à surmonter un écueil de taille : si le recours à des instruments de culture comme le musée est sur le fond incontestable, et peut enrichir considérablement l'enseignement, que ce soit sur le plan historique, littéraire ou esthétique, ce recours ne doit pas fonctionner comme une recherche de la variété pour la variété. Dans la grisaille de l'emploi du temps que nous avons évoquée, ce risque est très présent. C'est ainsi que l'historien d'art Jean Clair a pu dénoncer avec violence l'habitude de faire visiter les musées à des hordes de jeunes peu motivés, au comportement peu adéquat dans ce qu'il considère comme un espace inévitablement sacré<sup>10</sup>. Ce problème d'attitude qu'il dénonce avec éloquence a conduit les services pédagogiques des musées à approfondir la préparation des visites et à durcir les conditions d'autorisation. Du côté des enseignants, il a conduit à travailler davantage sur la civilité et le rapport à l'institution muséale, en marge du contenu propre aux musées particuliers. Pour n'être pas dénué de fondement, des reproches comme ceux de Jean Clair ne peuvent qu'ajouter au malentendu ambiant qui entoure l'éducation et les méthodes pédagogiques s'ils ne sont pas accompagnés de lucidité.

Ce constat concernant l'économie du temps et ses conséquences à l'intérieur des établissements scolaires peut être complété par d'autres signes inquiétants concernant le rythme de vie de manière plus globale. Ainsi, beaucoup de professeurs d'école ont renoncé à des enseignements qu'ils considéraient comme difficiles le lundi matin. Une représentation traditionnelle des apprentissages scolaires veut au

contraire que le lundi matin, censé succéder au repos, soit un moment propice aux matières qui exigent beaucoup de concentration. Or, beaucoup d'enfants aujourd'hui accumulent la fatigue durant leur week-end. Parmi les causes possibles de cette fatigue on peut mentionner l'abus de télévision ou de jeux électroniques, mais plus subtilement aussi de nouvelles contraintes familiales qui engendrent des déplacements. Si des visites doivent être faites à des parents de familles recomposées, par exemple, il est compréhensible que les enfants n'aient ni le temps ni les circonstances favorables nécessaires pour faire tranquillement le bilan de leur semaine, prendre du repos et arriver le lundi dans de bonnes dispositions. Ces remarques ne sont que des pistes qui permettraient de comprendre un fait assez massif pour pousser l'institution à s'adapter à une donnée nouvelle et plutôt obscurément définie.

Comme nous l'avions déjà remarqué dans le cadre d'une réflexion sur l'influence de la télévision<sup>11</sup>, il n'y a aucune raison de penser que les expériences, les activités, quelles qu'elles soient, sont indifférentes pour le développement psychologique et l'éducation. En ce qui concerne la télévision, il nous semblait anormal de toujours chercher des « preuves » de son influence, même en présence de chiffres montrant l'assiduité des téléspectateurs. Il est légitime de vouloir affiner la connaissance de ses effets, mais pas de contester ces effets ; cela reviendrait à dire que ce qui est accompli et vécu par les individus est indifférent de manière générale, et que ce n'est qu'exceptionnellement que le mode de vie transforme les personnes.

L'une des nouvelles conditions de l'éducation dont la pensée doit se saisir est là : ce qui se trouve « autour » de la classe, quelque objection qu'on puisse y faire,

---

<sup>10</sup> Jean Clair, *Considérations sur l'état des Beaux-arts*, Paris, Gallimard, 1983.

---

<sup>11</sup> *Le Débat*, n°132, L'« enfant-problème », *op. cit.*

est devenu le cœur de l'éducation parce que, tout simplement, l'emprise temporelle sur la vie de l'enfant par ces moments périphériques est énorme. Les moments «en plus» ne sont pas remplis par des services qui facilitent la vie collective et répondent à la demande sociale, ce sont d'abord des cadres que personne n'a voulu mais qui s'imposent, et qui modifient les conditions de l'enseignement, de l'éducation et de la transmission.

Or, c'est le contraire qui a lieu, comme si la pensée et le débat public fuyaient une réalité trop dense pour être comprise. L'un des symptômes de cette désertion est la disparition du débat sur les rythmes scolaires. Il y a peu encore, les médecins alertaient régulièrement l'opinion sur les dangers d'ignorer les rythmes biologiques des enfants. Les activités d'apprentissage, disaient-ils, devaient être organisées en tenant compte de ces rythmes et non des rythmes sociaux imposés par les adultes.

Ce débat nous intéresse en quelque sorte au deuxième degré; en effet, il y a une certaine utopie naturaliste dans cette intention de suivre les rythmes biologiques. Il y a aussi une certaine naïveté «puérocentrique» qui veut que le développement de l'enfant soit dissocié des rythmes sociaux. De notre point de vue, les médecins diffusent une connaissance importante mais qui ne doit pas prétendre à elle seule à la légitimité pour régir les rythmes de vie réels. On peut tout aussi bien penser que l'inculcation de normes à travers les rythmes de vie fait partie de la transmission d'une culture et de l'inculcation de comportements souhaités pour l'adaptation sociale. Il ne s'agit pas ici de prendre parti dans ce débat complexe mais de constater tout simplement sa disparition dans le débat public. Pourquoi ce qui semblait si important il y a quelques années, et qui l'était selon toute apparence, est aujourd'hui retombé dans l'oubli ?

Le débat sur les rythmes scolaires avait au moins le mérite d'exister, quelle que soit la valeur des arguments des divers acteurs en présence. Il montrait que le temps de l'enfant était une chose importante, qu'on devait peut-être y envisager certains changements. Peut-être, confusément, une inquiétude s'était-elle manifestée à travers la médecine, concernant ces normes sociales nouvelles mais si mal connues, qui font que les enfants au quotidien sont épuisés, malmenés ?

Récemment, en France, une réforme est intervenue dans le temps scolaire; elle montre bien qu'un nouvel état d'esprit s'est imposé, en tout cas au sommet de l'Etat, et que ces questions ne sont plus un objet de débat. Contre l'avis d'une grande partie des enseignants, les cours du samedi matin à l'école élémentaire ont été supprimés. Le temps ainsi libéré est remplacé, pour les enseignants, par des activités de soutien scolaire à d'autres moments, et les élèves ont ainsi un emploi du temps qui ressemble à celui de la majeure partie de leurs parents. Ce dernier argument a été présenté par le ministre de l'Éducation comme une justification importante de la réforme, 75% des parents paraissant satisfaits de ce changement. Actuellement, les protestations augmentent néanmoins et des aménagements locaux sont envisagés, pour permettre aux écoles de nuancer ce principe sans remettre en cause la réforme. Le temps ainsi libéré, comme il a été dit plus haut, ne l'est pas forcément pour les loisirs ou la récupération physique et mentale, il peut aussi s'ajouter à un week-end saturé. Le fameux lundi s'en trouve encore plus difficile à gérer...

Cet épisode montre que le temps de l'enfant est d'emblée considéré par les pouvoirs publics comme une variable dans l'organisation du temps social, sans que cette représentation soit efficacement contestée. Cet aspect «social» du temps a pris le

pas sur une approche pédagogique ou biologique de ce problème. Du point de vue éducatif, cela revient donc à considérer que le temps de l'enfant est indifférent, que c'est sa prise en charge physique qui constitue l'enjeu majeur des institutions. Alors, la manière dont le temps est vécu, dont les activités se succèdent, dont elles peuvent s'articuler selon la logique ou le bon sens, mais du point de vue de l'enfant, disparaît des préoccupations officielles, et l'emploi du temps de l'enfant est a priori considéré comme vide de sens.

Cette mesure s'adapte effectivement à un état de fait, à cette succession non pensée des activités dans les locaux scolaires, à ce clivage entre école et famille, où le partage des tâches et leur abstraction réciproque a succédé à leur articulation (voire à leur conflit, car le rapport école-famille n'est pas forcément harmonieux).

Il y a là une anthropologie de l'enfance à approfondir; paradoxalement, elle a été entreprise plutôt par des spécialistes de l'enfance défavorisée dans des pays comme le Brésil, où un grand nombre de jeunes échappent non seulement à la scolarisation mais encore à l'éducation familiale<sup>12</sup>. La situation anormale et éthiquement insupportable des enfants des rues conduit à se pencher sur leurs conditions de vie et de survie, au quotidien, ainsi que sur les apprentissages qu'ils développent malgré tout. Leur degré important d'autonomie non souhaitée révèle l'ampleur de ce qui échappe à l'attention générale quand l'éducation est rationalisée, enserrée dans un réseau institutionnel organisé autour de finalités claires, qui, au moins au niveau déclaratif, affichent la responsabilité collective des jeunes. Quand des enfants travaillent, créent leur instrument de travail,

comme les carrioles de vendeurs de boisson d'Amérique du Sud, élaborent des stratégies d'insertion sociale et, ainsi, apprennent, il faut bien se garder de dire qu'il s'agit d'une situation satisfaisante. Il ne faut cependant pas tomber dans un certain schématisme, des automatismes de pensée, qui consistent à considérer que cette situation est entièrement négative et qu'une alternative fiable consiste à imiter notre modèle occidental développé de scolarisation. Bernard Schlemmer considère que ces enfants tirent parti, d'une manière respectable, de conditions de vie qui ne sont pas faites pour eux, mais qui comportent un certain nombre d'opportunités dont ils se saisissent pour agir. C'est ainsi que la sociologie particulière du travail des enfants déshérités rencontre la question de la portée éducative de l'expérience quotidienne, cette réalité que notre propre civilisation a tant de mal à considérer, dans des situations qui sont apparemment «sans problème».

Toute cette réflexion sur le temps des enfants pourrait être complétée par une investigation concernant l'espace. En France, là aussi, des choix ont été faits, et depuis longtemps, au mépris du point de vue de l'enfant. Les écoles rurales qui existaient ont été petit à petit supplantées par des regroupements géographiques, au nom de la rationalisation de l'organisation des études. Au lieu de fréquenter des écoles aux effectifs peu nombreux, ce qui conduisait à avoir des classes à plusieurs niveaux, les élèves sont regroupés dans des lieux différents selon leur niveau de scolarisation. Ils se trouvent ainsi dans des classes homogènes, au prix de déplacements en transport scolaire. Cette orientation a été critiquée par les partisans de l'école coopérative, mais pas seulement<sup>13</sup>. Le système ancien des classes

---

12 Michel Bonnet, Karl Hanson, Marie-France Lange, Bernard Schlemmer, *Enfants travailleurs : Repenser l'enfance*, Lausanne, Page deux, 2006.

---

13 Voir par exemple Bernard Collot, « Les classes uniques ont de bons résultats, pourquoi les fermer ? » dans le journal en ligne *Rue 89*, [www.rue89.com/2008/04/08/les-classes-uniques-ont-de-bons-resultats-pourquoi-les-fermer](http://www.rue89.com/2008/04/08/les-classes-uniques-ont-de-bons-resultats-pourquoi-les-fermer).

uniques a même aujourd'hui plus de défenseurs qu'il y a quelques années, alors que ceci semblait une cause perdue d'avance, une bouffée nostalgique de militants dépassés par l'inéluctable société de la connaissance. En effet, il apparaît notamment aux parents que les enfants, déplacés dans un lieu désymbolisé et ne faisant pas partie d'un réseau d'échanges sociaux locaux, perdent plus facilement leur contrôle de soi et multiplient les comportements à risque.

Il convient de ne pas quitter ce sujet sans insister sur la souffrance qui résulte de telles situations, pour les enfants et les jeunes, et aussi pour les professionnels de l'éducation. Cette souffrance est d'autant plus pernicieuse qu'elle ne prend pas toujours le visage de la « crise », elle aussi quotidienne et diffuse. Le sociologue Francis Lebon<sup>14</sup> a récemment décrit le désarroi des animateurs, confrontés à de nouveaux enjeux de leur métier sans y avoir toujours été préparés. Il insiste par exemple sur le fait que la profession s'est structurée dans les années cinquante, à une époque où les enfants étaient menacés par la tuberculose, et où le plein air était donc une priorité absolue. A une époque où, par ailleurs, les abus du pouvoir et de la propagande étaient tellement présents aux esprits que la liberté des jeunes apparaissait comme une fin en soi. Elle hérite donc de représentations et d'habitudes qui, sans être intrinsèquement mauvaises, ne correspondent plus aux besoins profonds de l'éducation d'aujourd'hui. De fait, ce type de métier est volontiers considéré comme subalterne et peu qualifié alors que l'éducation en dépend en grande partie dans les faits. Du côté de l'enseignement, il est difficile d'admettre que l'école est devenue, plutôt qu'un lieu d'enseignement, un lieu de vie.

L'espérance des éducateurs progressistes du XX<sup>e</sup> siècle, comme Célestin Freinet, s'est réalisée ainsi en devenant méconnaissable. Car la pente qui a entraîné l'institution dans ce sens n'est pas le résultat d'une ambition délibérée, d'une théorie de l'école et de son rapport à la société, mais le résultat de compromis et d'aménagements sans vision à long terme. Aussi parler de « lieu de vie » n'a pas de visées réformatrices. Au contraire: le mot est sans doute trop fort, mais on peut quand même se demander si l'école ne tend pas à être vécue, pour ceux qui la fréquentent au quotidien, comme un lieu d'enfermement.

De plus, des conséquences perverses peuvent être tirées de ce constat; par exemple, l'idée peut surgir de confondre toutes les fonctions et toutes les professions dans une tâche d'accompagnement des élèves, au nom de l'impossibilité d'enseigner comme avant, et de la reconnaissance du fait que l'éducation se déroule en dehors de la famille... Ce qui aurait pour effet de pérenniser les difficultés des élèves et de renoncer par avance à toute ambition éducative. La souffrance se double donc d'une vraie difficulté à l'exprimer et à imaginer des remèdes.

Pourtant, des ressources théoriques existent pour sortir de l'impasse, et l'idée que le mode de vie des sociétés modernes perturbe leurs ambitions éducatives vis-à-vis des jeunes générations a été développée notamment par John Dewey.

---

<sup>14</sup> Francis Lebon, *Une politique de l'enfance, des patronages aux centres de loisir*, Paris, L'Harmattan, 2006.

# John Dewey revisité

Devant cette nébuleuse de questions rarement posées qui entoure la vie quotidienne de l'enfant, il est utile de retourner à la philosophie de l'éducation de John Dewey, l'un des pères de la pédagogie moderne. Mais il faut surmonter les obstacles qui se dressent aujourd'hui devant l'héritage de cette pensée: des décennies d'interprétations et une ambiance de dénigrement des méthodes dites «nouvelles» ne permettent pas d'évaluer objectivement son apport, et sa valeur pour nous, aujourd'hui.

Des traductions anciennes, une image d'aventurier pédagogique, particulièrement en France, empêchent de voir en Dewey un analyste précoce des difficultés de l'éducation au XX<sup>e</sup> siècle, marqué par une industrialisation croissante, une dégradation de l'environnement naturel, et un changement radical de l'organisation du travail et des rapports sociaux.

Par ailleurs, la critique sévère de la rénovation pédagogique du XX<sup>e</sup> siècle menée par Hannah Arendt<sup>15</sup> a eu un grand rayonnement. Elle semble bien avoir fourni, dans le chapitre de *La crise de la culture* consacré à la «Crise de l'éducation»<sup>16</sup>, une sorte de matrice intellectuelle, celle de l'opposition manichéenne entre les défenseurs des idées nouvelles et de l'enfant d'un côté, et les défenseurs des savoirs, de l'autorité, de l'autre. Dans son sillage, un certain nombre de reproches reviennent régulièrement sous la plume d'auteurs contemporains qui, soucieux de comprendre les difficultés de l'éducation et de l'enseignement, accusent les idées nouvelles d'avoir contribué à ruiner les conditions de la transmission

---

<sup>15</sup> Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.

<sup>16</sup> Hannah Arendt, idem.



par la diffusion de mauvaises méthodes et par la ruine de l'autorité. Parmi les reproches qu'elle adresse à l'éducation progressiste aux Etats-Unis, celui d'avoir poussé à la création d'un «monde d'enfants» à l'école pèse particulièrement lourd. Selon Arendt, les idéaux progressistes veulent faire de l'enfant des citoyens, et de leur communauté une petite société utopique. Loin du monde réel et confinés entre eux, les enfants subiraient les tyrannies du groupe plus qu'ils ne s'élèveraient à la citoyenneté. Et Arendt dénonce vigoureusement l'illusion qui consiste à vouloir fonder le politique sur l'école, sur ce monde des enfants, qui en fait leur est imposé.

Pour Arendt, l'enfant, ne peut s'épanouir qu'à l'ombre, et le monde privé doit la lui garantir. L'enfant mûrit à l'écart des enjeux de la vie adulte et dans le silence. Avant les temps modernes, il n'apparaissait sur la scène de l'Histoire et de la vie publique qu'une fois adolescent ou jeune adulte. H. Arendt veut simplement dire qu'il y a là une sphère d'action qui échappe au choix et au projet, au débat. Elle ne précise pas exactement ce qui se trame dans cette ombre. Celle-ci permet une imprégnation, une assimilation progressive de normes et de connaissances, ou d'influences, la réception filtrée du monde environnant. Cette immersion, pas forcément voulue, contrôlée, ordonnée, dans le monde dont les nouveaux venus héritent, leur permet de véritablement le considérer comme leur, et d'y agir, c'est-à-dire, pour H. Arendt, d'y introduire du nouveau, d'y déployer une liberté.

C'est ce qui fait la complexité du rapport au passé tel que l'entend H. Arendt, et la portée véritablement éducative de l'ombre, de cette vie privée qui permet l'institution de ce rapport. La proximité de l'adulte et de l'enfant, relation d'autorité pré-politique, permet la transmission de la tradition, l'insertion de l'individu dans le temps de la culture. Il ne s'agit pas d'un

culte ou d'un respect du passé ni d'un rapport au «patrimoine», mais d'un lien: quelque chose du passé survit à travers les générations parce qu'il est transmis directement, et non pas seulement en raison d'un projet délibéré basé sur la reconnaissance de sa valeur et de ses vertus. En ce sens le lien de la tradition n'est pas une connaissance, ni une reconnaissance. C'est un passage effectif, dans lequel les générations se tiennent «pour ainsi dire la main à travers les siècles en une succession chronologique»<sup>17</sup>. Dans son *Journal de pensée*, H. Arendt exprime plus nettement que dans *La crise de la culture* à quel point la rupture de la tradition en ce sens est un drame, qui se joue lui aussi à travers les générations. La rupture de ce lien lui paraît consommée après la Deuxième Guerre mondiale, et elle constitue un événement à part entière dans l'Histoire.

Pour Dewey, visé à travers ces critiques, rien n'est plus politique que l'éducation des jeunes et des enfants. Si tant est que l'ombre dont parle Arendt ait existé dans le passé, il ne croit absolument pas au maintien possible d'une protection de l'enfance, au sens d'une mise à l'écart, même provisoire, de l'Histoire. C'est parce que l'enfant est inéluctablement entraîné dans la dynamique du progrès du XX<sup>e</sup> siècle, avec toutes les ambivalences de la notion de progrès, que l'école doit changer et inventer l'éducation convenable en fonction des circonstances.

Pour son malheur, le message de Dewey a été sur ce point trop bien entendu. Le philosophe pragmatiste étend sa grande ombre, pour reprendre l'expression qu'Alain appliquait à Hegel, sur l'éducation nouvelle européenne<sup>18</sup>. Mais certaines de ses idées

---

<sup>17</sup> Hannah Arendt, *Journal de pensée*, janvier 1953, cahier XIII, 8, p 328-329.

<sup>18</sup> S'y réfèrent par exemple explicitement : Alfred Binet, *Les Idées modernes*, p.140 ; E. Claparède a traduit des essais de J. Dewey, dont « The Child and the Curriculum », sous le titre *L'école et l'enfant*.

et déclarations, comme la dénonciation de la routine du passé, ou celle de centration de l'école sur l'enfant, sont devenus des lieux communs sortis de leur contexte. En particulier, tout se passe comme si la métaphore de la «révolution copernicienne», certes présente dans les idées nouvelles américaines, occupait l'attention au détriment d'une réflexion sur le rapport de l'enfant à l'Histoire, au monde et à la connaissance qui existe pourtant chez J. Dewey. Il faut donc retourner aux sources. Cet effort conduit à inverser la perception de la pédagogie active suggérée par Hannah Arendt. Il ne s'agit pas de «disculper» J. Dewey d'être à l'origine des difficultés contemporaines de la transmission, mais de se donner les moyens de comprendre le fondement de sa pédagogie. Sa vision de l'éducation et de l'enfant, en effet, était basée sur une perception fine et une vision d'ensemble des problèmes éducatifs de la civilisation occidentale; en même temps, ses propositions, vues à travers le prisme de leur développement aujourd'hui, gardent leur caractère dérangeant et stimulant.

Comme Janus, la philosophie éducative de Dewey présente deux visages. L'un nous est familier à cause des penseurs francophones qui se sont approprié sa pensée, l'autre est davantage celui du philosophe pragmatiste pour qui l'éducation est un cas particulier des problèmes posés par la société industrielle alors en transformation rapide, au tournant du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle. Bien que formé dans la croyance au progrès, qui paraît étayée au début du siècle à la fois par la philosophie et la science, Dewey affronte très tôt un doute grandissant. C'est ce Dewey du diagnostic de la crise qui garde son prix aujourd'hui, par-delà l'image quelque peu naïve que les pédagogues en ont forgée.

John Dewey, pendant ses études de philosophie à l'Université de Vermont, a été très tôt en contact avec

l'évolutionnisme, à travers les cours de G.H. Perkins d'abord, puis à travers la lecture des *Lessons in elementary physiology* de Thomas Huxley<sup>19</sup>. A l'Université John Hopkins, il reçut aussi l'enseignement du philosophe hégélien George Sylvester Harris et du psychologue Granville Stanley Hall. Il enseigna dix ans à l'Université de Michigan avant de rejoindre la nouvelle Université de Chicago. C'est là qu'il fonda l'École pragmatiste dite de Chicago et qu'il réalisa une école expérimentale dont les difficultés de mise en place ne devaient pas empêcher le rayonnement international. A partir du moment où il intègre le département de philosophie de l'Université de Columbia, ses œuvres sont davantage tournées vers la théorie de la connaissance et la réflexion sur la démocratie, tandis que le philosophe s'illustre dans des combats au service de la liberté d'expression et du respect du droit. Même si c'est le jeune Dewey qui se consacre à l'éducation, on doit considérer celle-ci comme un axe majeur de sa pensée qui s'articule à une philosophie de l'Histoire, une philosophie de l'expérience et à une philosophie politique. Par l'ampleur de ses préoccupations, le philosophe américain peut être comparé à Rousseau.

C'est la notion d'expérience, issue du pragmatisme de William James, qui unifie ces préoccupations. L'expérience vitale et la pensée sont intrinsèquement liées, il n'y a pas à pratiquer le dualisme en cette matière; la confrontation au réel fait penser et la pensée enrichit la confrontation au réel. C'est pourquoi, sur le plan logique, le pragmatisme invite à remplacer la notion de vérité par celle de valeur: une idée n'est pas «vraie» dans sa correspondance à une réalité qui, de façon ultime, nous échappe, mais elle peut avoir de la valeur par ses effets, si elle étend le champ d'action de l'homme et en même

---

19 Le spécialiste français de John Dewey, Gérard Deledalle, donne d'intéressants renseignements à ce sujet dans *La pédagogie de John Dewey*, Paris, Les éditions du Scarabée, 1965

temps la sphère du pensable<sup>20</sup>. Allant plus loin que W. James dans cette valorisation des conséquences de l'idée, J. Dewey revendique pour sa doctrine le terme d'instrumentalisme.

Cette conception du rôle de l'expérience lui permet d'échapper à l'évolutionnisme ambiant et à ses conceptions quelque peu mythologiques de l'Histoire et de la culture. Ainsi, Si Dewey conserve, de l'influence de Granville Stanley Hall, l'idée que les individus « récapitulent » les phases de l'évolution passée et de l'histoire des civilisations antérieures, il n'a pas besoin d'étayer cette idée sur la croyance à une mystérieuse hérédité. L'activité des hommes dans l'Histoire suffit à expliquer la modification des modes de vie et les progrès de la pensée, et le résultat de leur travail suffit à expliquer que les nouveaux venus, qui trouvent le monde transformé, pensent différemment de leurs aînés. Sur le plan historique, l'expérience des générations passées conditionne celle des générations qui les suivent, dans la mesure où le monde en a été transformé; il y a donc bien, conjointement, une adaptation matérielle et un progrès de l'esprit, dont les générations actuelles sont héritières. Parler d'héritage ne doit pas, dans ce contexte théorique, conduire à évoquer la notion de patrimoine figé; en effet, le plus précieux de ce legs est l'activité déployée par l'humanité et dont l'héritage témoigne. Cette activité doit se poursuivre au présent, et par elle, le sujet doit exprimer le maximum de ses possibilités.

La notion d'activité rejaillit sur le politique: pour J. Dewey, la démocratie ne résulte pas de l'accord autour de quelques grands principes bien assimilés; elle résulte du type de sujets que la société est capable de produire, des sujets autonomes.

---

20 Voir notamment le livre récemment publié de John Dewey, *Reconstruction en philosophie*, Pau, Université de Pau, Farrago/Éditions Léo Scheer, 2003

L'autonomie et la liberté bien comprise des sujets convergent dans le sens de l'intérêt général à partir du moment où talents et inventions sont en mesure de se révéler et d'aider au bien public.

On a là une parfaite expression de ces « idées anglo-saxonnes » qui ont fasciné, avant même J. Dewey, un Edmond Demolins<sup>21</sup> parce qu'elles mettent en avant l'exigence vis-à-vis de soi et la responsabilité. Mais elle a fait grincer des dents l'institution philosophique. Ceci est probablement la raison de la mauvaise réception de l'œuvre de J. Dewey, en particulier en France.

John Dewey n'est donc pas le pédagogue aventuroux dont une certaine tradition nous laisse l'image, et qu'Arendt a indirectement critiqué. Il s'est emparé très tôt du problème que cette dernière abordait lorsqu'elle s'interrogeait sur l'éducation familiale et l'« ombre » qui doit entourer l'enfant. Il a compris avant tout à quel point la société industrielle allait, dans l'avenir plus encore qu'au présent, bouleverser les conditions de l'éducation et mettre fin à une situation traditionnelle trop familière pour être une source d'étonnement. En dehors des cas extrêmes que les sociologues contemporains commençaient à étudier à Chicago, concernés par le phénomène des bandes, de la violence, de la délinquance, il a perçu que l'enfance était en danger à partir du moment où l'expérience de l'enfance était menacée.

Pour préciser cette idée, on peut mentionner par exemple l'abstraction du travail qui accompagne son organisation industrielle. Jusque là, dans l'ensemble, le travail des adultes n'était pas un mystère pour l'enfant. Outre qu'il pouvait y participer, comme le souligne Philippe Ariès, ou travailler lui-même, il

---

21 *Les Etudes sociales*, n°127-128, 1998, « L'Ecole des Roches, creuset d'une éducation nouvelle ».

avait de nombreuses occasions de l'observer et de l'imiter, qu'il s'agisse du travail artisanal, agricole, domestique... Les progrès de la scolarisation qui éliminent le travail économique des enfants représentent un gain du point de vue de leur protection et de leur développement. Cependant, si, en même temps, le travail des adultes, gagné par le salariat, tend à se dérouler dans des usines ou bureaux totalement distincts sur le plan spatial de l'environnement de l'enfant, et à s'organiser temporellement comme une parenthèse où les adultes deviennent invisibles, les enfants sont privés de cette source informelle d'éducation. L'enfant risque alors de tout ignorer d'un aspect essentiel de la « vraie » vie, en quelque sorte, d'avoir en d'autres termes une expérience appauvrie du monde social. Si l'on ajoute à cela la réalité urbaine étudiée par les sociologues de Chicago, on imagine que l'expérience sociale de l'enfant peut facilement rencontrer le « reste » laissé de côté par l'organisation du travail : la rue, le chômage, la sociabilité tentante mais pervertie des bandes d'adolescents. L'enfant apparaît de ce point de vue, avant d'être une victime, comme un extraordinaire révélateur de tendances lourdes de la vie sociale : un monde où l'expérience de l'enfant s'appauvrit. Ainsi, quelle expérience réserve-t-il au fond aux adultes eux-mêmes ? On entrevoit ici, malgré l'écart chronologique, un rapport entre les évolutions étudiées par Christopher Lasch et le moteur profond de la réflexion éducative de Dewey.

L'un des axes de sa pédagogie apparaît alors dans toute sa logique ; il s'agit du rapport à la nature ainsi qu'aux activités des civilisations anciennes ou « primitives » que Dewey espère instaurer dans l'éducation des enfants. La nature, c'est la confrontation aux éléments et aux nécessités de la survie ; c'est une expérience que les hommes se transmettent à travers les générations, par la transmission de leur culture. Cette expérience primordiale est oubliée

dans la vie civilisée mais, outre que l'individu est toujours susceptible de se trouver accidentellement dans des situations extrêmes, ces situations primordiales sont la véritable origine de l'intelligence. D'où son intérêt pour les formes premières de la civilisation et de l'expérience. Dans une société non développée sur le plan technologique, Dewey considère qu'on peut observer des opérations qui parlent immédiatement à l'esprit, parce que, complexes sur le plan intellectuel, elles apparaissent simples uniquement sous l'angle de la comparaison, si on la juge d'un point de vue rétrospectif, à travers la complexité des objets produits par la civilisation.

Dans ce cadre on peut mieux comprendre l'importance que Dewey conférerait au plein air et au jeu dans l'éducation scolaire : les enfants devaient être en mesure d'exercer leurs forces, physique et intellectuelle, de se confronter à la réalité à la manière des premiers hommes, qui, partis de rien, n'en avaient pas moins jeté les bases de la civilisation ultérieure. Une telle position n'impliquait aucun mépris pour l'intelligence des enfants ni pour celle des peuples dits primitifs, bien au contraire ; la fascination de Dewey pour les civilisations indiennes dépasse le souci pédagogique de tenir compte de la propension aux jeux d'Indiens manifestée par les enfants, il considère qu'il y a chez les peuples dits primitifs un exemple pour la pensée et l'action. Pour lui, l'exemple ne vient pas des grands hommes mais d'abord des cultures populaires et des efforts collectifs pour harmoniser société et nature. Il voulait donc que, dans le cursus des études, les jeunes affrontent les besoins élémentaires et construisent un abri, confectionnent des vêtements, préparent leur nourriture. Non seulement ces pratiques permettent une autonomie pratique, mais surtout elles permettent la véritable compréhension du monde dans lequel les jeunes sont appelés à vivre. Acheter un vêtement n'a pas le même sens pour

celui qui se contente de le «consommer» et pour celui qui connaît l'effort de sa fabrication, l'origine de son matériau, et mesure les gains effectués par l'organisation industrielle de la production et l'augmentation des échanges. Celui qui ne peut faire ce chemin est voué à la passivité devant un monde qui le domine. C'est l'un des sens du «continuum expérimental» auquel Dewey attachait une grande importance. Ce terme signifie que les acquis doivent s'articuler les uns aux autres, qu'une chose ne peut être véritablement comprise que lorsque son apprentissage succède à un savoir préalable, qui lui donne sens et permet d'en comprendre l'origine. Ainsi, c'est sur la base d'une expérience riche que des apprentissages nouveaux sont possibles, pas par une inculcation qui ne les rattacherait à rien, qui ne s'intégrerait pas dans l'histoire personnelle et le développement psychologique de l'individu.

Sur le plan psychologique, ces connaissances et ses expériences, par ailleurs, forment la base de l'intelligence. Pour Dewey, cette dernière ne résulte pas de processus biologiques hérités, comme le pensent à son époque les évolutionnistes néo-lamarckiens; elle ne consiste pas non plus dans une agrégation de «facultés» qui régiraient les actes volontaires, comme la mémoire, la raison. L'intelligence se forme au contact du réel et par l'activité. Dans cette mesure, ses progrès n'ont pas besoin d'être expliqués biologiquement, le mouvement de l'histoire, produit par l'activité, y suffit. Encore évolutionniste dans ses formulations, Dewey est en réalité sur le chemin des premiers anthropologues, comme Franz Boas, qui ont mesuré la spécificité des cultures et démontré leur valeur irréductible, au lieu de les hiérarchiser par rapport à la civilisation occidentale<sup>22</sup>.

---

22 Thomas D. Fallace, «John Dewey and the Savage Mind : Uniting anthropological, psychological and paedagogical thought, 1894-1902», *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, vol.44, automne 2008, pp. 335-349.

Contrairement à la vision caricaturale que certains ont aujourd'hui des méthodes actives, on voit qu'il n'y a pas chez Dewey la croyance en une nature qui rendrait l'enfant capable de réinventer tous les savoirs. Il n'y a pas non plus de spontanéisme qui conduirait à suivre toutes les impulsions de l'enfant et son penchant pour le jeu. Il y a, c'est vrai, une confiance dans la nature enfantine qu'il considère comme prête à faire les mêmes efforts d'adaptation au milieu que les ancêtres «sauvages». Mais ceci n'exclut pas, et exige même, l'approfondissement réflexif, l'appel à des savoirs complexes, et un travail important. Cette méthode exige d'autre part la conscience du caractère collectif du progrès matériel et social. Un approfondissement des acquis effectués par expérience, essais et erreurs, suppose la connaissance de l'Histoire, non pas, encore une fois, celle des grands hommes, mais d'abord celle des peuples dans leurs efforts anonymes pour édifier les grandes civilisations, qui étonnent d'autant plus qu'on en comprend l'origine et le développement.

Evidemment, de telles activités ont des répercussions importantes sur l'école, son organisation et sa place dans la société. L'école traditionnelle peut abstraire l'enfant de son milieu de vie, en prévoyant qu'il y retournera. Si ce milieu de vie est appauvri, l'école nouvelle doit nécessairement être un lieu de vie où l'enfant retrouvera la richesse de sollicitations et d'expériences dont la nouvelle organisation sociale l'a privé.

Il est très délicat aujourd'hui d'invoquer cette idée, parce que cela pourrait justifier des entreprises hâtives et utilitaristes, au mauvais sens du terme, pour transformer les écoles en garderie : l'école «lieu de vie», ou du moins déclaré tel, voilà de quoi justifier encore plus de présence dans les lieux, plus de confusion des rôles entre les professionnels, toutes choses que nous avons décrites précédemment. Il ne faut donc pas

perdre de vue que le projet de Dewey, et cela serait vrai pour d'autres réformateurs d'ailleurs, prévoyait un changement de l'institution, pas son aménagement pour un accueil plus important.

Finalement, la pédagogie de Dewey est une anthropologie. Il interroge la nature profonde de l'éducation, la manière dont elle s'est effectuée à l'échelle des peuples, la manière dont, dans les relations intergénérationnelles, les enfants ont pu, au fil du temps, comprendre, rejoindre et dépasser ce que nous appellerions aujourd'hui leurs cultures respectives. Du même mouvement, Dewey questionne l'état présent de la civilisation américaine et mesure les manques qui peuvent résulter, au regard de cette Histoire, des changements en cours.

Ses méthodes n'ont pas à être imitées servilement, et aucune fétichisation de ses procédés ne doit avoir lieu, à l'image de ce que la pédagogie européenne a souvent pratiqué. En revanche, l'esprit de cette pédagogie conserve une grande actualité : la question de l'éducation à la démocratie ne s'est jamais posée avec autant d'acuité, et l'on constate l'insuffisance aujourd'hui d'une approche de la démocratie par la seule éducation civique.

La pédagogie de Dewey pose au moins les questions essentielles : comment peut-on éduquer le peuple ? Quelle part faire à la culture populaire ? Dans un monde complexe et mouvant, comment considérer les différentes cultures ? Comment ordonner une progression des connaissances en fonction de la formation de l'esprit individuel ? Comment favoriser le respect mutuel, le sens de la solidarité matérielle et historique ? Comment forger le caractère et la responsabilité ?

Toutes ces questions sont devenues classiques depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, on pourra les retrouver sous

d'autres formes sous la plume de pédagogues ou responsables politiques républicains. Jules Ferry lui-même les prenait en considération. Dewey s'efforce de leur apporter une réponse qui tienne compte des bouleversements du monde réel, des changements accélérés qu'il constatait au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles aux Etats-Unis, à une époque où la France commençait seulement à en prendre conscience avec étonnement. Il se situe au niveau des enfants réels, pas seulement au niveau des principes. Même si l'on conteste le bien-fondé de ses préconisations pédagogiques, on doit lui reconnaître d'avoir fait des propositions historiquement situées, qui tiennent compte de tendances appelées à s'accroître dans l'avenir et qu'il avait identifiées. C'est pourquoi il a considéré que l'expérience quotidienne de l'enfant devait être mise en lumière, non pour faire des enfants des adultes et des citoyens avant l'heure, mais pour rechercher les modalités de l'intégration de l'enfant dans le monde contemporain. Pour lui, l'éducation première des enfants, leurs rapports avec les adultes et le milieu ambiant, doit être pensée en fonction du défi démocratique dans une période de mélange et aussi de confrontation des cultures. Protéger les enfants c'est avant tout pour Dewey leur éviter une éducation déstructurée et irresponsable, plutôt que d'entretenir l'illusion qu'ils peuvent échapper à la réalité.

## La « vie ordinaire » chez Christopher Lasch

La perte des modes de vie traditionnels engendre l'urgence de repenser l'éducation, chez Dewey, qui veut assurer une place pour l'enfant dans la société. Car la société moderne, la même qui invente l'école et la pédagogie, prive l'enfant de cette place. L'occultation de cet aspect de sa pensée, au profit de ses méthodes et expérimentations, n'empêche pas les contemporains de redécouvrir par d'autres moyens les enjeux de la vie quotidienne. Ainsi, le philosophe Christopher Lasch, dans une œuvre qui n'est pas expressément consacrée à l'éducation, apporte des éléments précieux pour renouveler cette question.

C'est une interrogation sur le rôle des femmes, mais surtout, au-delà, sur la véritable nature de l'environnement de l'enfant, qui a conduit Christopher Lasch à théoriser la « vie ordinaire » ou *common life*<sup>23</sup>.

L'un des aspects les plus marquants de cet ouvrage est la revalorisation d'une sphère d'activités liées au quotidien, largement dépréciée au nom de l'émancipation des femmes. La question est délicate, car l'un des acquis essentiels du XX<sup>e</sup> siècle peut sembler menacé par l'éloge des activités quotidiennes, domestiques pour une grande part. L'auteur est éloigné, pourtant, de l'intention de renvoyer les femmes au foyer, comme une lecture superficielle pourrait le faire penser ; il vise à mettre au jour un maillon du lien social, particulièrement sensible du point de vue de l'éducation, l'activité (et non forcément leur « travail ») non reconnue des femmes.

---

<sup>23</sup> Christopher Lasch, *Women and the Common Life, Love, Marriage and Feminism*, New York-London, Norton and Co, 1997, tr.fr. *Les femmes et la vie ordinaire*, Paris, Climats, 2002 et 2006.

C. Lasch prend acte de la prégnance du schéma historico-sociologique suivant: l'époque moderne aurait vu décliner la famille de l'Ancien régime, famille élargie aux nombreuses solidarités, au profit de la famille restreinte «nucléaire» structurée par le couple parental. De cette opération, les femmes auraient été victimes quelle que soit leur place dans la hiérarchie sociale. Dans la famille bourgeoise, la reine du foyer domestique se voit privée des ambitions et des droits politiques espérés par les Lumières, enfermée qu'elle est dans l'univers étroit des responsabilités familiales. Dans les classes laborieuses, la femme mariée est confrontée aux contradictions insolubles d'une double tâche, travail et famille. Le féminisme à la conquête des droits politiques, d'une part, et d'autre part des droits sociaux liés à la prise en charge de l'enfance, ainsi que du droit à la maîtrise de la fécondité, aurait obtenu une révolution encore inachevée au terme de laquelle les femmes seraient les strictes égales des hommes, avec un mode de vie et des ambitions équivalents. Les convulsions actuelles de la vie familiale seraient donc un vaste chantier d'expérimentation à la recherche des formes de «vie ensemble» possibles d'individus de plus en plus égaux, et même identiques. C. Lasch fustige cette vulgate, en réactivant les débats anciens sur la véritable nature de l'émancipation des femmes, levés de nouveau aujourd'hui par l'histoire du féminisme<sup>24</sup>.

Les féministes contemporaines, emportées par un rejet de la «tradition» mais en même temps dans l'ignorance de celle-ci, n'ont-elles pas tort de revendiquer une identité mimétique avec les hommes, sans questionner les évolutions fines et les nuances subtiles qui peuvent régir les rapports entre les sexes et la vie familiale? N'est-il pas

injurieux pour les femmes du passé, demande C. Lasch, et en particulier pour celles qui ont vécu au XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle, de les considérer comme des recluses incultes et privées de toute vie politique, de toute efficacité sociale, en dehors de la militance?

Les femmes représentent bien une altérité largement invisible. Cependant, il ne faut pas réduire cette altérité à l'histoire de l'oppression masculine et de la relégation. Les femmes, montre C. Lasch, ont depuis longtemps assumé la continuité de la vie culturelle et l'entretien de la vie sociale, espèce de tissu conjonctif dans lequel peuvent circuler les axones, articulations de la vie «publique» des hommes. En particulier, quand elles revendiquaient le droit de vote sans l'obtenir, elles ont su organiser une puissante activité citoyenne au service de la santé publique, de l'éducation, des droits sociaux. Cette activité a été possible grâce à l'organisation efficace de l'échange non marchand dans le cadre de la vie quotidienne (c'est là que le terme français de «vie ordinaire» trouve sa meilleure justification). Ce sont d'abord les femmes qui, en pratiquant l'échange de services, la solidarité de voisinage et la circulation d'idées et de savoirs non professionnels, ont permis la constitution du terreau d'où émergent les branches visibles de la vie publique et de la profession. La libération d'un temps suffisant pour s'adonner à une activité bénévole d'intérêt général constitue la partie émergée de cet iceberg, mais il faut aussi compter avec la gestion quotidienne des relations sociales et de l'éducation des enfants. Ceci constitue le socle de la civilisation, sans que cette condition ait jamais reçu de véritable nom. En dépit de leur asservissement, les femmes ont contribué à la vie publique et politique.

La véritable aliénation des femmes est pour C. Lasch beaucoup plus récente qu'on ne le croit

<sup>24</sup> *Les femmes et les sciences de l'homme*, Jacqueline Carroy, Nicole Edelman, Annick Ohayon, Nathalie Richard, dir., Paris, Seli Arslan, 2005.



généralement. Elle n'est pas tant due à l'essor de la « famille nucléaire » qu'à la « banlieuisation » de la vie privée<sup>25</sup>. Les classes moyennes ont été amenées à fuir le centre ville (aux Etats-Unis) au profit d'une banlieue proliférante qui représente aujourd'hui un problème à la fois social et écologique majeur. L'illusion, dans l'époque troublée de l'après-guerre, d'une vie où l'on ne devrait tout qu'à soi-même, de la coupure radicale entre vie privée et emploi, du refuge dans l'intime, a été sinon créée, du moins confortée par le volet « social » du capitalisme centré sur la consommation. L'on ne peut s'empêcher de penser, en lisant C. Lasch, à Hannah Arendt, lorsqu'elle dénonçait la perversion de la notion de *vita activa* et le fait que la vie privée soit devenue non seulement publique, mais encore objet privilégié de la politique. Là réside le plus important paradoxe mis en lumière par l'analyse de C. Lasch : c'est au moment où triomphe l'idéal de l'autonomie et de la déliaison par rapport aux solidarités sans âge, concrétisé aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles par la solidarité urbaine, que triomphe également l'asservissement des femmes par le confinement dans la vie domestique. C'est cela, plus qu'une crise de la famille, qui conduit à la disparition de ce milieu sans âge où, de façon innommée, se pratiquait la première éducation.

L'évolution monadique récente de la famille, plus post-moderne que moderne, conduit au désastre anthropologique que constitue la dégradation de la vie « ordinaire ». Là où la vie quotidienne n'est plus investie de significations autres que la juxtaposition de besoins uniformes et de désirs individuels, il ne saurait y avoir de transmission. En revanche, cette analyse permet d'imaginer à quel point la vie « ordinaire », invisible, organisée de fait principalement par

les femmes, a pu constituer un environnement éducatif et socialisant, avant que la famille ne devienne une nouvelle monade sans portes ni fenêtre vouée à la satisfaction des besoins et à la consommation.

On peut supposer que la vie ordinaire, animée par une culture du quotidien, comporte un savoir-faire concernant l'éducation des enfants, en particulier des jeunes enfants. En détournant le titre de l'œuvre d'Erasmus le *Traité de civilité puérile*<sup>26</sup>, on pourrait qualifier cela de « culture puérile ». Ce terme désignerait normes, gestes et parole sédimentés dans les habitudes, mais aussi objets de recommandations explicites, qui définissent l'attitude à avoir envers les enfants. Quand les préoccupations éducatives se font jour, comme en témoigne d'ailleurs le traité d'Erasmus, cette « culture puérile » peut être aussi considérée comme celle des enfants. Ces derniers s'impréneraient non seulement des modes de vie et messages des adultes, mais encore d'une image de ce que l'on attend d'eux.

La réflexion autobiographique d'Hélé Béji, une femme d'origine tunisienne, devenue professeur de Lettres en France, permet de parler de façon plus concrète de la place de l'enfant dans la culture du quotidien. Elle témoigne d'un parcours à la fois d'intégration à la culture française, à un mode de vie plus « développé » sur le plan matériel en tout cas et à la fois d'émancipation en tant que femme<sup>27</sup>. Si son ouvrage autobiographique fait le deuil de sa première éducation, ce n'est pas sur le mode de la nostalgie. Il comporte en revanche l'expression de problèmes non résolus, de questions qui concernent non l'auteur, mais la culture ambiante.

Là encore, bien que le point de vue soit celui d'une femme, le propos met sur la sellette une certaine

---

25 Voir Christopher Lasch, « Division sexuelle du travail, déclin de la culture civique et essor des banlieues », in *Les femmes et la vie ordinaire*, op.cit.

---

26 Erasmus, *La civilité puérile*, 1530.

27 Hélé Béji, *Une force qui demeure*, Paris, Arléa, 2006.

représentation dévalorisante du rôle traditionnel des femmes, en relation avec l'entretien de l'univers domestique. Les réminiscences de l'enfance sont présentées par l'auteur dans un contraste avec les conditions de vie que lui assurent son parcours de femme ayant franchi toutes les étapes de l'émancipation. Dans le contexte d'une enfance méditerranéenne, la richesse anthropologique du quotidien évoquée par C. Lasch lui paraît concentrée dans la notion de «demeure». La demeure n'est pas un logis, c'est un lieu d'habitation et le centre d'un rapport au monde, où un certain nombre de savoir-faire trouvent leur emploi. Les savoir-faire relatifs à l'agrément de la vie quotidienne n'ont rien à voir avec le confort: il s'agit de l'entretien des conditions qui permettent les échanges, non seulement dans la famille, mais encore avec ceux à qui l'on donne l'hospitalité. La demeure est un lieu social, comme le montre C. Lasch à propos de la civilisation urbaine: on peut y rester mais aussi y passer. Corrélativement, elle est le lieu où se déploie l'art de la conversation. Loin du divertissement, l'art de la conversation permet l'amortissement des conflits, la recherche de compromis, la symbolisation des affects et du rapport au réel, en amont de toute approche théorique, religieuse ou scientifique. Le deuil de l'adulte face à ses souvenirs indique la place vide d'une éducation qui n'est ni proprement familiale, ni sociale. Cette éducation conjugait élevage, certains savoir-faire et connaissances générales, langage, civilité. L'idée anachronique d'une «puériculture médiévale» évoquée plus haut se justifie partiellement: il n'y a pas de raison de dénier au Moyen-âge, même si les formes de la famille et de la représentation de l'enfance y étaient différentes, l'existence d'une culture domestique muette dans les textes, dont le traitement de l'enfance constituait un aspect. Il s'agit d'une réalité universelle. Même si les cultures lui impriment leurs différences, c'est une dimension inéliminable de la culture en elle-même, peut-être un

maillon essentiel de sa transmission et de sa durée.

Forcément, la vie quotidienne finit toujours par se dérouler, mais souvent sans l'art qui l'a animée sous différentes formes selon les cultures ou les structures familiales. Un art qui fut souvent aux mains des femmes, mais qui ne leur est pas réservé. L'art du quotidien est, au fond, indifférent aux hiérarchies, car le raffinement et la complexité ne sont pas antinomiques avec la culture populaire. Il constitue universellement le terreau inaperçu de l'éducation, ce qui a pu faire croire à Hannah Arendt que l'enfant était dans l'ombre. C'est que sa crise recoupe celle de la famille et celle de la transmission, sans que l'on puisse en faire une «cause».

## Une question dans l'air du temps ?

La dégradation du quotidien n'a pas uniquement pour conséquence la perte du plaisir des relations sociales et la solitude à plusieurs qui peut en résulter. Ses répercussions peuvent s'étendre à l'intimité même des sujets, affecter leur capacité d'éprouver, d'observer, d'échanger. C'est du moins ce qui se dégage d'un certain nombre d'autres travaux contemporains que nous voudrions évoquer pour finir. La question de l'expérience sensible, du rôle de l'agir et du sentir, en dehors des institutions et des situations qui sont réputées produire ou infléchir, éduquer les sujets, semble être dans l'«air du temps».

Le philosophe Bernard Stiegler<sup>28</sup>, par exemple, envisage que les évolutions récentes des relations sociales peuvent avoir des conséquences beaucoup plus importantes qu'il n'y paraît. On peut résumer ainsi ses idées : dans la société actuelle, on constate une régression considérable du savoir-vivre ; une perte de «soin» de soi et du monde, pour reprendre une de ses expressions ; et, ce qui nous intéresse directement, un abandon du soin des générations futures.

L'idée d'un abandon du savoir-vivre ne renvoie pas, pour Stiegler, à la perte des bonnes manières, ce qui n'est qu'un épiphénomène sans grand intérêt bien que cela constitue un sujet de regret récurrent ; les habitudes changent, seuls les esprits chagrins y

---

<sup>28</sup> Bernard Stiegler, *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008 ; *De la misère symbolique, 2, la catastrophe du sensible*, Paris, PUF, 2005.

voient une décadence. Si le phénomène est néanmoins à prendre au sérieux, c'est qu'il renvoie à une ignorance d'autrui, une centration narcissique sur soi-même qui empêche de considérer les relations à autrui comme une possible source de plaisir ou d'enrichissement. La notion de «soin» renvoie au même type de phénomène, mais plutôt du point de vue du rapport aux choses inanimées. Stiegler emprunte cette notion à Heidegger et à sa notion de «souci»: le soin est une qualité de la présence au monde, qui consiste à y faire attention. L'attention portée aux objets notamment consiste à s'y intéresser, à les comprendre, à les conserver. Ce soin est, bien entendu, à l'opposé de la société de consommation, qui incite à se débarrasser des objets sans considération de leur matière, de leur usage potentiel, de leur histoire, de leur impact environnemental. Il consiste à avoir non seulement une attitude responsable, mais encore et surtout à avoir à l'esprit les limites de la vie humaine, à connaître, ou du moins à ne pas refuser de connaître l'origine des choses, leur valeur, leur nature. Il est certain que ce défaut caractérise en premier les générations adultes; mais il a une influence directe sur l'éducation. Pour Stiegler, l'éducation actuelle est aussi négligente que l'attitude envers les choses, et c'est ce qu'il nomme le manque de soin envers les générations futures. Cette qualité d'attention et de présence que l'on refuse au monde est aussi refusée aux enfants, qui se trouvent donc confrontés à un monde adulte sans soin et sans souci véritable de transmission, en dépit des protestations sincères de certains, dont les efforts sont à contre-courant d'une tendance beaucoup plus forte. Soigner et éduquer les enfants au sens de les nourrir et de les envoyer à l'école ne suffit pas, et, dans bien des cas, il n'y a pas d'alternative pour cette éducation d'un autre genre qu'il nomme le soin. Les jeunes qui sont adonnés aux jeux vidéos ou qui développent des comportements incivils renvoient aux adultes quelque chose qu'ils

ont reçu: être coupés du monde; ils l'étaient avant le jeu, et l'absence de considération pour autrui reflète une absence de considération pour eux. Ne pas leur transmettre le souci du réel et ignorer l'importance de la vie quotidienne et du dialogue qui le permettent, constituent une faute collective et qui passe inaperçue. Pour Bernard Stiegler, ce problème de fond est à l'origine de beaucoup de symptômes déplorés par les éducateurs; par exemple, la dégradation du langage d'un certain nombre de jeunes. Cette dégradation elle-même est la source d'une perte supplémentaire, celle de l'intelligence de la métaphore, de la polysémie, voire de l'humour verbal, qui dédramatise les situations de tension et procure, comme le dit Freud, le plaisir des relations sociales.

Un exemple résume pour Bernard Stiegler les travers d'une situation bien stable malgré ses effets négatifs: une publicité de Canal J qui représente des adultes, père ou grand-père, tentant désespérément d'amuser des enfants avec un déguisement. Le commentaire de la photo dit ceci: «Les enfants méritent mieux que ça». Ainsi, ce n'est pas l'autorité des adultes qui est mise en cause, c'est, de manière plus grave, leur capacité de s'adresser aux enfants, de trouver une activité distrayante avec eux. (B. Stiegler omet peut-être une ruse subtile de cette publicité: effectivement beaucoup d'adultes ne savent plus s'adresser aux jeunes, les faire rire). Canal J peut alors détourner le désir à son profit ou, du moins, des pulsions infantiles manipulées en masse, non élaborées par la culture, l'échange intergénérationnel et le langage.

Dans *La catastrophe du sensible*, Stiegler dénonçait déjà la dégradation de l'expérience dans le cadre de la vie de tous les jours, et voyait dans l'invention du phonographe en 1877 le symbole de cette

catastrophe : faire de la musique sans en faire est la préfiguration de cette passivité où la vie sociale se réduit à des normes imposées, sans être créée et recréée par l'échange et la parole. Il théorisait alors une « misère symbolique » et une perte de « participation esthétique » analogue à la perte du savoir-faire des travailleurs, source de leur prolétarianisation pour Marx.

Parallèlement, une sociologue contemporaine, Claudine Haroche, rencontre elle aussi cette question de l'expérience sensible. Dans *l'Avenir du sensible*<sup>29</sup> elle l'aborde sous l'angle de la psychosociologie : percevoir est inséparable de l'usage du corps et du fait d'être soi-même un objet de perception pour autrui. L'expérience sensible, qui paraît au premier abord enfermée dans les limites du « moi », contenue dans une sphère incommunicable au sens où personne ne peut se mettre à la place d'autrui, est au contraire, de ce point de vue, traversée par les relations sociales et chargée d'enjeux intersubjectifs et même politiques. C'est pourquoi l'auteur recourt à la notion, forgée par Michel Foucault, de « gouvernement de soi ». Cette notion recouvre en partie celle, beaucoup plus classique, de civilité. La civilité, si l'on se reporte par exemple à sa théorisation par les Frères des écoles chrétiennes, est une forme de devoir envers autrui ; elle est, évidemment, contaminée par la notion de norme à laquelle elle ne se réduit pourtant pas. En effet, elle engage la représentation de soi et de l'autre, elle consiste à se mettre à la place de l'autre. Dans une perspective plus large, le gouvernement de soi n'est pas l'application d'une norme, mais résulte d'une dialectique entre intérieur et extérieur, d'une négociation avec l'idée que la personne se fait de la perception et de l'interprétation par autrui de son aspect et de ses gestes. Il s'ensuit que la « manière de sentir », loin

---

29 Claudine Haroche, *L'avenir du sensible*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008.

d'être déterminée par des constantes psychophysiologiques, est éminemment historique. Claudine Haroche interroge la manière contemporaine de sentir, qui constitue un nœud de la politique, de l'éducation, de l'économie subjective.

L'ouvrage de Claudine Haroche ne porte pas frontalement sur l'éducation, mais croise sans cesse cette préoccupation. Il apparaît, en suivant les pistes qu'il ouvre, que la montée des incivilités ne révèle pas tant la faillite de l'autorité ou l'augmentation de la violence qu'un changement de rapport des individus au monde, à la réalité la plus quotidienne. Le déni des « manières » conduit au corps-à-corps, à la fusion avec le corps d'autrui, dans la mesure où ce sont les limites du corps et de ses gestes qui sont atteintes. Ne pas donner a priori de limite au corps n'est pas seulement, pour C. Haroche « se permettre » de dominer l'autre ou de le menacer ; c'est, avant tout, l'ignorer. Une « culture de l'inattention » modèlerait ainsi les relations sociales, leur donnerait en quelque sorte un nouveau style, qu'il convient pour le comprendre de ne pas réduire à un manque : ce n'est pas le manque de maîtrise de soi qui conduit à une telle situation ; c'est aussi un type d'apprentissage de la vie, une certaine manière de fabriquer l'humain, où l'attention, la prise en considération du monde extérieur et d'autrui n'est pas une priorité...

Ces travaux récents sont d'autant plus intéressants pour nous qu'ils ne parlent pas frontalement des problèmes de l'éducation. Ils convergent d'une manière claire vers le constat d'une dégradation de l'expérience en général, expérience sensible, expérience des autres, expérience pratique. Ils donnent à voir le contexte appauvri dans lequel les enfants grandissent, et l'arrière-plan des efforts éducatifs. Cet appauvrissement ne se confond pas avec une dégradation des « conditions de

vie»: un milieu social aisé, des conditions confortables d'existence, peuvent tout à fait accompagner cette dégradation, invisible au premier abord, de l'expérience quotidienne; le «tissu conjonctif de la vie sociale», pour reprendre l'expression de Christopher Lasch, le «sensible»... Ces mots montrent que des expressions se forment, introduisent des nuances, enserrent en quelque sorte cet objet nouveau pour la réflexion éducative. Réfléchir aux circonstances de l'éducation, en prenant en compte la temporalité, les rythmes, les occasions d'agir, de parler, d'échanger, non seulement entre pairs mais aussi entre membres de la société de divers âges et de différents statuts, doit devenir une priorité de la pensée éducative si celle-ci vise l'éducation au sens large. En effet, l'école ne doit pas se voir chargée de cette nouvelle tâche, elle n'est qu'un élément dans la continuité de la vie de l'enfant et des jeunes. Il a déjà été trop demandé à cette institution, sur qui pèsent nombre de problèmes mal posés. Au-delà de l'enfant et de l'adolescent, ces problèmes sont attribuables à la vie sociale, à la manière de vivre au quotidien des adultes, et c'est sans doute la cause d'une très grande résistance à la prise en compte de cette dimension de l'éducation.

## Bibliographie

- *Le Débat*, n°132, L'«enfant-problème», Gallimard, 2003.
- *Les Etudes sociales*, n°127-128, 1998, « L'Ecole des Roches, creuset d'une éducation nouvelle ».
- Arendt, Hannah, *La Crise de la Culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- Arendt, Hannah, *Journal de pensée*, janvier 1953, cahier XIII, 8, pp. 328-329.
- Badinter, Elisabeth, *L'amour en plus*, Paris, Flammarion, 1998.
- Béji, Hélé, *Une force qui demeure*, Paris, Arléa, 2006.
- Bonnet, Michel, Hanson, Karl, Lange, Marie-France, Schlemmer, Bernard, *Enfants travailleurs : Repenser l'enfance*, Lausanne, Page deux, 2006.
- Carroy, Jacqueline, Edelman, Nicole, Ohayon, Annick, Richard, Nathalie, dir. *Les femmes et les sciences de l'homme*, Paris, Seli Arslan, 2005.
- Certeau, Michel de, *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard, 1990.
- Clair, Jean, *Considérations sur l'état des Beaux-Arts*, Paris, Gallimard, 1983.
- Collot, Bernard, «Les classes uniques ont de bons résultats, pourquoi les fermer ? » dans le journal en ligne *Rue 89*, <http://www.rue89.com/2008/04/08/les-classes-uniques-ont-de-bons-resultats-pourquoi-les-fermer>.
- Deledalle, Gérard, *La pédagogie de John Dewey*, Paris, Les éditions du Scarabée, 1965.
- Dewey, John, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1975 et 1990 (1915), présentation de Gérard Deledalle.
- Dewey, John, *Œuvres philosophiques*, sous la direction de Jean-Pierre Cometti.
- Dewey John, *Reconstruction en philosophie*, Pau, Université de Pau, Farrago/Éditions Léo Scheer, 2003.
- Dugas, L. « Le pragmatisme et l'éducation », *l'Éducateur moderne*, 1910, pp. 5-11.
- Erasme, *La civilité puérile*, 1530.
- Fallace, Thomas D., «John Dewey and the Savage Mind : Uniting anthropological, psychological and paedagogical thought, 1894-1902 », *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, vol.44, automne 2008, 335-349.
- Gutierrez, Laurent, Ottavi, Dominique, Cousinet, Roger, *Un philosophe à l'épreuve de la pédagogie*, Lyon, INRP, 2007.
- Haroche, Claudine, *L'avenir du sensible*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008.
- Lasch, Christopher, *Women and the common life, Love, Marriage*

and *Feminism*, New York-London, Norton and Co, 1997, tr.fr. *Les femmes et la vie ordinaire*, Paris, Climats, 2002 et 2006.

- Lebon, Francis, *Une politique de l'enfance, des patronages aux centres de loisir*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- Ottavi, Dominique, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Rapport au savoir et crise de la transmission*, Yapaka, 2008.
- Rousset, Louis, *La famille incertaine*, Odile Jacob, Paris, 1989.
- Schneider, Jan H., « John Dewey in France », in *Studies in philosophy and education*, vol. 19, 1-2, 2000, « Dewey and european education, general problems and case studies », pp. 69-82.
- Stiegler, Bernard, *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008 ; *De la misère symbolique, 2, la catastrophe du sensible*, Paris, PUF, 2005.





Tous les 2 mois, un livre de 64 pages envoyé gratuitement aux professionnels de l'enfance et de la jeunesse (11.000 ex.)

### Temps d'Arrêt – Déjà parus

- L'aide aux enfants victimes de maltraitance – Guide à l'usage des intervenants auprès des enfants et adolescents. Collectif.
- Avatars et désarrois de l'enfant-roi. Laurence Gavarini, Jean-Pierre Lebrun et Françoise Petitot.\*
- Confidentialité et secret professionnel: enjeux pour une société démocratique. Edwige Barthélemy, Claire Meersseman et Jean-François Servais.\*
- Prévenir les troubles de la relation autour de la naissance. Reine Vander Linden et Luc Røegiers.\*
- Procès Dutroux ; Penser l'émotion. Vincent Magos (dir).
- Handicap et maltraitance. Nadine Clerebaut, Véronique Poncelet et Violaine Van Cutsem.\*
- Malaise dans la protection de l'enfance : La violence des intervenants. Catherine Marneffe.\*
- Maltraitance et cultures. Ali Aouattah, Georges Devereux, Christian Dubois, Kouakou Kouassi, Patrick Lurquin, Vincent Magos, Marie-Rose Moro.
- Le délinquant sexuel – enjeux cliniques et sociétaux. Francis Martens, André Ciavaldini, Roland Coutanceau, Loïc Wacquant.
- Ces désirs qui nous font honte. Désirer, souhaiter, agir : le risque de la confusion. Serge Tisseron.\*
- Engagement, décision et acte dans le travail avec les familles. Yves Cartuyvels, Françoise Collin, Jean-Pierre Lebrun, Jean De Munck, Jean-Paul Mugnier, Marie-Jean Sauret.
- Le professionnel, les parents et l'enfant face au remue-ménage de la séparation conjugale. Geneviève Monnoye avec la participation de Bénédicte Gennart, Philippe Kinoo, Patricia Laloire, Françoise Mulkay, Gaëlle Renault.\*
- L'enfant face aux médias. Quelle responsabilité sociale et familiale ? Dominique Ottavi, Dany-Robert Dufour.\*
- Voyage à travers la honte. Serge Tisseron.\*
- L'avenir de la haine. Jean-Pierre Lebrun.\*
- Des dinosaures au pays du Net. Pascale Gustin.\*
- L'enfant hyperactif, son développement et la prédiction de la délinquance : qu'en penser aujourd'hui ? Pierre Delion.\*
- Choux, cigognes, « zizi sexuel », sexe des anges... Parler sexe avec les enfants ? Martine Gayda, Monique Meyfrøet, Reine Vander Linden, Francis Martens – avant-propos de Catherine Marneffe.\*
- Le traumatisme psychique. François Lebigot.\*
- Pour une éthique clinique dans le cadre judiciaire. Danièle Epstein.\*
- À l'écoute des fantômes. Claude Nachin.\*
- La protection de l'enfance. Maurice Berger, Emmanuelle Bonneville.\*
- Les violences des adolescents sont les symptômes de la logique du monde actuel. Jean-Marie Forget.
- Le déni de grossesse. Sophie Marinopoulos.\*
- La fonction parentale. Pierre Delion.\*
- L'impossible entrée dans la vie. Marcel Gauchet.\*
- L'enfant n'est pas une « personne ». Jean-Claude Quentel.\*
- L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille ? Marie-Claude Blais.\*
- Les dangers de la télé pour les bébés. Serge Tisseron.\*
- La clinique de l'enfant : un regard psychiatrique sur la condition enfantine actuelle. Michèle Brian.\*
- Qu'est-ce qu'apprendre ? Le rapport au savoir et la crise de la transmission. Dominique Ottavi.\*
- Points de repère pour prévenir la maltraitance. Collectif.
- Traiter les agresseurs sexuels ? Amal Hachet.
- Adolescence et insécurité. Didier Robin.\*
- Le deuil périnatal. Marie-José Soubieux.\*
- Loyautés et familles. L. Coloubaritis, E. de Becker, C. Ducommun-Nagy, N. Stryckman.
- Paradoxes et dépendance à l'adolescence. Philippe Jeammet.\*
- L'enfant et la séparation parentale. Diane Drory.\*

## Prenons le temps de travailler ensemble

La prévention de la maltraitance est essentiellement assurée au quotidien par les intervenants en lien direct avec les familles.

Le **programme Yapaka**, mené par la Coordination de l'aide aux enfants victimes de maltraitance, a pour mission de soutenir ce travail.

D'une part, il propose un volet de formations, de conférences, d'informations via une newsletter et les livres Temps d'Arrêt aux professionnels. D'autre part, des actions de

sensibilisation visent le public (livres, spots tv, autocollants...).

Plutôt que de se focaliser sur la maltraitance, il s'agit de promouvoir la construction du lien au sein de la famille et dans l'espace social : un tissage permanent où chacun – parent, professionnel ou citoyen – a un rôle à jouer.

**yapaka.be** 

Une action de la Communauté Française

# Les livres de yapaka

disponibles toute l'année gratuitement  
sur simple demande au 0800/20 000



**POUR LES ENFANTS**

Livre de 80 pages  
60.000 ex./an

Diffusion gratuite à chaque élève de 4<sup>ème</sup> primaire



**POUR LES ADOLESCENTS DE 12 À 15 ANS**

Livre de 80 pages  
60.000 ex./an

Diffusion gratuite via les associations fréquentées par les adolescents



**POUR LES PARENTS D'ENFANTS**

Livre de 80 pages  
60.000 ex./an

Diffusion gratuite via les crèches, écoles, associations fréquentées par les parents



**POUR LES PARENTS D'ADOLESCENTS**

Livre de 80 pages  
60.000 ex./an

Diffusion gratuite via les écoles, associations fréquentées par les parents