



Extrait des CEMEA

<http://www.cemea.be/La-vie-quotidienne-de-l-enfant>

# **La vie quotidienne de l'enfant dans notre univers moderne : problèmes et défis nouveaux pour un mouvement d'éducation**

Date de mise en ligne : vendredi 11 octobre 2013

- Nos publications - Textes du CEME'Action - Regards sur la société -

---

CEMEA

---

**L'enfant, l'enfance n'est pas un objet "naturel ", c'est un objet historique et politique. Un objet historique (cfr Philippe Ariès) : étude des conditions de vie de l'enfant au 17ème et 18ème siècle. Ariès montre que le thème de l'enfance, comme problème, question sociale et politique apparait véritablement à ce moment-là.**

Conférence du 1er mai 2010, Fabrique d'idées des CEMEA

L'enfant, l'enfance n'est pas un objet "naturel ", c'est un objet historique et politique. Un objet historique (cfr Philippe Ariès) : étude des conditions de vie de l'enfant au 17ème et 18ème siècle. Ariès montre que le thème de l'enfance, comme problème, question sociale et politique apparait véritablement à ce moment-là.

Un objet politique et institutionnel car, dit Gauchet (2002), le centre de gravité de l'objet "éducation " s'est déplacé : le problème de l'éducation est devenu politique depuis que l'appareil scolaire est devenu l'une des plus vastes institutions de notre société.

Nous allons aborder la question de l'enfant, sous l'angle d'une phénoménologie de sa vie quotidienne. L'axe d'analyse, inspiré par Gauchet et, avant lui, Dewey, part de l'idée qu'il faut d'abord partir des conditions vécues, ancrées socialement de la vie de l'enfant et d'une analyse de ces conditions.

Comment cerner cette question de l'enfance ?

En vous proposant de suivre les développements d'un pionnier souvent assez méconnu de la Pédagogie Nouvelle : John Dewey (1859-1952), tel que repris par un philosophe contemporain : Marcel Gauchet (2008). Très tôt, fin 19ème début 20ème siècle, Dewey s'est intéressé aux conditions de la vie quotidienne de l'enfant.

"Qu'est-ce que la société industrielle a modifié dans les conditions de vie de l'enfant ? ". Connaissons- nous l'expérience quotidienne de l'enfant ? Quelles nouvelles interrogations, quelles pistes renouvelées cela nous apporte-t-il pour penser l'action des CEMEA à destination des enfants et des jeunes ?

Une phénoménologie de la vie quotidienne : il se demande ce qu'est le temps vécu pour l'enfant. Quelle est l'épaisseur de sa vie ordinaire ?

Aujourd'hui, nous vivons en effet un paradoxe. D'une part l'expérience quotidienne enfantine est devenue proprement invisible dans le monde contemporain. L'enfant passe la majeure partie de son temps séparé de la vie des adultes, hors de leur regard. Et lui, et ces derniers ne savent pas ce que l'autre fait, dit, vit, ni souvent avec qui. Ainsi, même très bien intentionné, l'adulte interroge l'enfant sur son activité à partir de ce qu'il imagine de celle-ci, et non parce qu'il est en contact direct avec la réalité extra-familiale de l'enfant (combien de fois dans une année scolaire un parent rentre-t-il dans la classe de son enfant ? Combien de fois voit-il, touche-t-il les productions de son enfant ?).

D'autre part, on ne cesse d'affirmer que tout compte, chaque instant, les attitudes, l'environnement, etc. On met en avant que les institutions dédiées à l'enfance sont un signe de l'excellence de notre développement social... Mais, en même temps, notre société voit apparaître la montée d'une indifférence réelle à la vérité de l'expérience enfantine.

Tout est fait pour l'enfant, des institutions peuvent le prendre en charge en permanence mais "personne n'est en mesure de dire en quoi cette prise en charge est éducative ! ". On veut le bien de l'enfant, mais on reste dans le déclaratif. "Au-delà de l'institution, c'est le grand blanc. " (p.217).

L'idée que développera Gauchet est que, dans notre société actuelle, l'enfant, même s'il est idéalisé, mis au centre (des processus de consommation), "l'enfant roi ", l'enfant est un exclu.

## Dewey et l'expérience de l'enfant

Connu pour ses expérimentations pédagogiques et ses projets audacieux de réforme de l'école, Dewey observe les mutations amenées par la société industrielle.

Le problème pour lui n'est pas : "quelle est la bonne éducation " (approche idéalisante, abstraite... ex : "l'enfant au centre du dispositif pédagogique"), mais quelle est la bonne réponse au problème de l'éducation dans le monde contemporain. ". Sa réflexion s'ancre donc profondément dans l'analyse des conditions économiques, sociales, politiques de son époque.

Il observe ainsi une tension croissante des rapports entre école et vie sociale, ou encore dans les relations adultes-enfants.

Ses projets de réforme sont une conséquence de ses observations, à savoir que sont en train de disparaître les conditions minimales nécessaires à l'éducation des enfants

Ainsi, une des finalités premières de l'éducation, c'est d'intégrer les jeunes à la société qui leur préexiste : c'est la question de la transmission. Après, ce qu'ils voudront en faire (garder/ changer) est une autre question. L'école souffre d'un manque terrible, qui est son abstraction par rapport à la vie sociale. Dewey l'avait déjà bien remarqué.

Pour lui, la "nature enfantine " dépend étroitement des conditions concrètes de l'existence des enfants. L'enfant apparaît à Dewey comme un exclu de la société industrielle. Les changements qu'amène la civilisation industrielle sont tels qu'ils risquent bien de compromettre l'idée d'une éducation possible.

"L'enfant devient vite un étranger à qui le monde adulte n'a rien à dire. " (p.222) l'enfant est en effet relégué hors de vie sociale réelle.

Avant existaient des solidarités naturelles de la famille élargie, du groupe social. Le contact avec la nature était permanent, ou encore la participation aux travaux des champs par exemple. L'enfant pouvait observer directement des adultes travaillant et participer aux travaux. Il bénéficiait ainsi d'une sorte d'évaluation de ses actes et il pouvait prendre place parmi les autres (les grands, les adultes...).

Maintenant, nous sommes mis au défi de réinventer l'éducation en fonction des changements majeurs qui sont déjà intervenus. "Ainsi, "la nouvelle éducation " ne projette pas dans l'avenir un idéal incertain ; elle est un changement déjà là, requis par l'histoire. "

En ce qui concerne les lieux d'éducation et l'école en particulier, l'enfant y fait l'expérience de :

" l'abstraction de l'expérience qu'on lui donne à vivre ;

" sa relégation dans des lieux pour enfants (voir les parallèles de plus en plus nombreux avec "les vieux " ou "les handicapés ", "les sidéens ", "les adolescents difficiles ", bref, tous ceux qu'on préfère ne pas voir) ;

" sa séparation d'avec le monde adulte.

L'expérience enfantine est ainsi considérablement appauvrie, abstraite, coupée de ses sources vives.

Pour Dewey, les méthodes actives sont du côté d'une compensation. Il s'agit de tenter de remédier à l'appauvrissement du milieu symbolique de l'enfant, qui entrave son développement global.

Propositions de Dewey

Dewey soutient l'idée du continuum expérimental : l'adulte tente de favoriser la cumulation des expériences d'un sujet dans une direction donnée. Les expériences successives aboutissent à une addition, une intégration dans des formes de plus en plus complexes... et reliées à la culture.

Importance de l'expérience manuelle (ex : école de Chicago : cardage et filage), importance du contact avec la nature (partir de la construction de cabanes, voire de tipis indiens comme base concrète d'une réflexion sur l'habitat et l'architecture).

Selon lui, le rôle du maître reste incontournable. Il prône plutôt un type d'autorité libéral : "observer et guider plutôt que contraindre et imposer, encourager plutôt que sanctionner". L'adulte a la faculté d'anticiper l'expérience de l'enfant et le devoir de réunir les conditions favorables à l'émergence d'apprentissages. Pas de démission, pas d'égalitarisme démagogique (cfr. le livre d'un linguiste et psychologue rennois, Jean- Claude Quentel (1997) : "l'enfant n'est pas une personne" dit-il, dans le sens où il est encore "irresponsable" ; c'est l'adulte qui exerce la tutelle de sa personne).

Reprise et actualisation des réflexions de Dewey (Gauchet)

Gauchet (2008) tente, à sa façon une phénoménologie de la vie quotidienne de l'enfant. Il invite à nous interroger sur son expérience, sur son environnement précoce, cadre de son activité.

Vie concrète de l'enfant évidée à l'heure actuelle. Et ce, sur plusieurs plans.

## **Le travail invisible**

Le travail est devenu étranger aux enfants aujourd'hui... alors que la vie des adultes est avant tout commandée par celui-ci (estime de soi, identité, relations aux autres...). Qu'est-ce que le travail de leurs parents ? Ils n'ont que très rarement la vision directe ou la participation à ce travail du parent.

## **Temps scolaire et rythmes sociaux**

Essai de reconstituer la journée type d'un enfant d'école primaire ?

Souvent les horaires des parents imposent leur rythme aux enfants, de sorte que ceux-ci arrivent très tôt à l'école et y restent parfois tard.

L'idée d'accueillir les enfants de plus en plus tôt à l'école (dès 2 ans et demi) semble admise de toutes parts. Deux raisons sont invoquées. D'abord, que l'école serait favorable à l'éveil intellectuel de l'enfant, les plus grands bénéficiaires en étant les enfants de milieu défavorisé (la scolarisation comme facteur d'émancipation). Ensuite,

parce que l'école est un mode de garde gratuit.

Ce qui est étonnant est que cela ne fait pas le moindre débat !

Attention donc ici aux fausses évidences : est-ce forcément bon que l'enfant soit scolarisé de plus en plus tôt ?  
L'enfant peut-il/doit-il être soumis au travail scolaire de plus en plus tôt ?

## **Accueil : par qui et pour quoi ?**

Les locaux scolaires répondent à la demande sociale grandissante de prise en charge de l'enfant indépendamment de la scolarisation.

Banaliser l'usage des locaux scolaires, effacer les seuils symboliques (arrivée et sortie de l'école). Gare ici aux confusions entre : "enseignement", "service aux familles" et "travail social".

De nouveaux métiers émergent : éducateur, animateur.

Comblent-ils le vide entre accueil et enseignement ? Leur mission est-elle d'occuper l'enfant ? Se multiplient ainsi des temps d'attente, de parenthèses, sans finalités bien précises pour l'enfant. Et qui est bien ressenti par l'enfant, qui n'est guère sollicité.

Il y a un déficit de réflexion sur ces temps, sur leur multiplication. On manque de vision globale. "Tout se passe comme si, à partir du moment où les jeunes sont en présence d'un adulte, des garanties éducatives existaient de facto..." (Gauchet, 2008)

Attention aux reports purs et simples venant en particulier du monde des loisirs : il y a risque de transmettre un idéal d'activité de loisirs collectifs basé sur l'héritage historique de la plaine de jeux, du plein air, de l'activité, de la collectivité de temps de vacances, etc, sans tenir compte des réalités nouvelles.

On a là une nébuleuse professionnelle (métiers de l'animation) où la réflexion, la réflexivité, risque d'être insuffisante ou insuffisamment renouvelée).

## **VIE SCOLAIRE ? EDUCATION ET INSTRUCTION**

L'école est avant tout un lieu de vie.

Sous l'angle des rapports entre adultes et jeunes. On constate que les questions de la civilité et de la sécurité prennent beaucoup de place (notamment dans les débats médiatiques). Avant, c'étaient là des préalables, maintenant, c'est parfois ce qu'on cherche à obtenir du jeune de par sa présence à l'école.

Là encore, parle-t-on d'éducation, de discipline ou de dressage ? Le philosophe Emmanuel Kant distinguait déjà la partie négative de l'éducation : dressage, demande d'ordre, de calme, afin que le reste puisse advenir...

Ne pas appeler éducation, le combat contre les élèves qui ne vise que le maintien, au jour le jour, d'une situation scolaire parfois insupportable (cfr. les demandes des délégués d'élève, plaçant au sommet de la hiérarchie des

besoins pour l'école quasi toujours d'abord l'hygiène des toilettes).

Sous l'angle des rapports entre les élèves aussi : la loi des clans y fait parfois rage, les gangs, les pressions du groupe : prise de pouvoir de certains élèves sur d'autres. Violences internes à l'établissement... voire aux abords de l'établissement.

"Au total, la prise en charge collective des enfants se révèle déréalisante. ". (Gauchet ,2008) L'école installe souvent les enfants dans une succession d'occupations indéterminées. Tout ceci ne favorise ni les loisirs, ni l'apprentissage.

Nous vivons une rupture générationnelle qui relègue les enfants à la périphérie des relations sociales.

## **Médias et vie privée**

La télé se veut, se prétend éducative : les médias se revendiquent avoir le pouvoir de stimuler intellectuellement l'enfant, de le socialiser, etc. (l'apparition contestée des émissions pour les bébés). La télé et l'école seraient donc soi-disant complémentaires, s'adressant aux jeunes "tels qu'ils sont ", leur parlant des vrais problèmes...

Mais, attention, quelle culture véhicule les médias ? Exposition à la violence ? Pseudoinitiation sexuelle à travers le porno ? La télé vise quand même très souvent à faire passer des messages publicitaires ! Le jeune est avant tout l'acheteur de demain, voire d'aujourd'hui via ses parents interposés (cfr.la pression sociale, chez les ados et même aujourd'hui les enfants, pour les marques).

La télé véhicule souvent des modèles régressifs, voire traduisant les tendances de la culture de masse !

Régression de l'activité allant de pair avec un discours dévoyé qui vante l'autonomie, l'initiative... la réussite individuelle (tous les jeunes de Hanna Montana vivent dans le luxe et le star system, qui semble accessible à tous).

## **Vie familiale**

Quelle est la qualité de la vie familiale ? Quelles formes prend-elle ?

L'affection y est souvent valorisée (la chaleur du nid) mais aussi le contrôle des comportements, voire l'enfermement via le temps passé à l'école (cfr. les mots : "la boîte ", "le bahut "... ou le livre de Fernand Oury : "Chroniques de l'écolecaserne").

Mais, n'y a-t-il pas, malgré toute cette affection, un retour d'un sentiment au fond assez négatif pour l'enfance ?

Un désir de distance avec lui, un rejet de son altérité ? Ou peut-être pire que le rejet : l'indifférence ? Ou la peur ? (cfr les exclusions scolaires pour cause d'insultes élèves-prof via FaceBook : l'adulte a peur de l'ado qui l'insulte : il veut être aimé par ses élèves).

On déplore parfois que l'entourage ne soit pas assez "à l'écoute " de l'enfant, mais qu'est-ce que les adultes ont à dire, à transmettre à l'enfant : témoignage ? Modèle ? Prescription ? L'adulte est-il encore un repère, c'est-à-dire quelqu'un à qui l'on peut se référer, même en cas de révolte et de critique ? Quelqu'un qui ose transmettre des normes. L'adulte-repère donne au fond à voir des choix de vie, des choix de conduite. Cela se fait parfois rare.

Si l'enfant d'hier était brimé, malmené, abusé sexuellement et exploité au travail, l'enfant d'aujourd'hui vit souvent une sorte de rupture qui ne dit pas son nom : adultes et enfants vivent côte à côte, mais ne partagent pas la même vie.

Or, si l'adulte n'est plus un repère, le lien social tend à se déliter. L'adulte ne transmet plus rien, ou si peu...

Voir ainsi les impacts dans les identités de genre. La construction des genres pose aujourd'hui de nombreux problèmes. Le rapport entre les sexes tend à se dégrader : peut-être n'y a-t-il plus suffisamment de signes clairs de ces rapports, portés par tout un réseau social. Si avant on disposait de rôles traditionnels "forts" masculins ou féminins, aujourd'hui, nous vivons au temps de "l'amour liquide".

On navigue aujourd'hui dans une sorte de flou artistique où on en viendrait presque à croire qu'en matière de genre, tout est possible, que l'on peut être tout : homme et femme, hétérosexuel et homosexuel (ce qui se résume dans l'inflation des "bi-"), etc...

Du coup, les adolescents, en quête de différences qui aident à distinguer, à se construire du sens, se trouvent assez perdus. La tentation est forte alors à réaffirmer une différence qui est du côté des corps nus, une différence qui ne serait "que" de ce côté du pur biologique. Nous savons qu'il s'agit d'un réductionnisme : celui-là même de la pornographie, qui veut faire croire que la vérité du rapport homme-femme serait du côté de cette mascarade violente. Ou encore du repli autistique (drogue, alcool, addictions) ou du rapport exclusif à un produit censé offrir monts et merveilles.

Voir aussi les impacts sur le langage : avant, formes et styles de la communication verbale. Maintenant, on traverse le problème fondamental du rapport même au langage, qui est très défaillant (langage sms ou msn). Là encore l'absence de modèle peut abandonner l'enfant à la communication entre pairs, sans lui donner l'occasion d'entrer en relation avec les générations antérieures.

Les pertes du contact avec le travail des adultes. Ce contact permet d'intérioriser des limites à la toute-puissance infantile, d'intégrer une participation, des contraintes, des aspects moraux, les rapports normés entre soi et autrui.

A la place, l'enfant-roi, c'est l'enfant consommateur, adulé d'une part mais aussi laissé à l'abandon, l'adulte n'écoutant pas vraiment l'enfant et méconnaissant au fond ses besoins....

Quels sont ces besoins ? On pourrait en faire un long catalogue, mais résumons-le en quelques mots : le besoin pour l'enfant de faire société avec l'adulte, d'avoir une expérience qualitativement importante et des échanges développés pour fonder ses propres progrès.

Faute de quoi, l'enfant devient un exclu de la société.

Sources :

BLAIS, M.-C., GAUCHET, M., OTTAVI, (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard

BLAIS, M.-C., GAUCHET, M., OTTAVI, (2008), *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock

DEWEY, J. (1975), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin-collection U, traduit de l'américain par G. Deledalle.

QUENTEL, J.-C., (1997), *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck-Université