



HAL
open science

Une enfance résonante ou le droit du sensible

Renaud Hétier, Nathanaël Wallenhorst

► **To cite this version:**

Renaud Hétier, Nathanaël Wallenhorst. Une enfance résonante ou le droit du sensible. Revue française d'éthique appliquée, 2021, 11 (1), pp.33-45. 10.3917/rfeap.011.0033 . halshs-03546915

HAL Id: halshs-03546915

<https://shs.hal.science/halshs-03546915v1>

Submitted on 26 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Hétier, R., Wallenhorst, N. (2021). Une enfance résonante ou le droit du sensible. *Revue française d'éthique appliquée*, 11, pp. 33-45. <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-ethique-appliquee-2021-1-page-33.htm?contenu=resume>. (Revue qualifiante CNU).

Une enfance résonante ou le droit du sensible

Résumé. Cet article consiste dans un prolongement de la pensée du sociologue allemand Hartmut Rosa. Il interroge l'expérience de la résonance au cours de la période de l'enfance, à partir des expériences contemporaines d'aliénation précoce, notamment au cours de la scolarité. Partant, les auteurs développent l'importance des expériences sensibles en éducation permettant de se laisser toucher par le monde.

Mots clés : enfance, résonance, expérience sensible, aliénation.

Summary. This article is an extension of the thought of the German sociologist Hartmut Rosa. It questions the experience of resonance during the period of childhood, starting from the contemporary experiences of early alienation, in particular during schooling. The authors then develop the importance of sensitive experiences in education, allowing to be touched by the world.

Key words : childhood, resonance, sensitive experience, alienation.

Il apparaît, à la lecture de Hartmut Rosa, que celui-ci reconnaît à l'enfance une disposition naturelle à la résonance, mais qu'il ne thématise pas vraiment dans *Résonance* (2018) ou dans *Rendre le monde indisponible* (2020). Il évoque peu, de plus, l'éducation, si ce n'est dans sa forme scolaire, et de façon encore plus spécifique, l'enseignement secondaire (et la relation professeur/élève). Il y a donc un espace à investir en la matière. L'intérêt de ce penseur pour l'éducation, et le bénéfice incontestable que l'on peut tirer en éducation de l'intégration du concept de résonance se manifestent par ailleurs dans plusieurs publications allemandes de réception pédagogiques et éducatives de la résonance. Les ouvrages d'entretien réalisés par Wolfgang Endres avec Hartmut Rosa (2016, puis 2018 avec Claus G. Buhren) en témoignent.

Nous commencerons par situer l'enfance et l'éducation dans la pensée de Rosa, en repérant à la fois la disposition possible de l'enfant à se laisser particulièrement toucher par des expériences sensibles du monde, et le problème d'une aliénation précoce, notamment à l'école. Nous verrons ensuite précisément quelles sont, au-delà de l'école, les aliénations nouvelles spécifiques à l'enfance, dont la dimension sensible est de plus en plus mise à distance, notamment dans des processus d'abstraction, de virtualisation et d'activisme (concepts présentés par la suite). Enfin, il s'agira de se demander de quelle manière l'enfance peut être un âge privilégié durant lequel on peut faire des expériences sensibles, où on se laisse toucher par des composantes du monde, ce qui supposera d'abord d'envisager de nouvelles formes d'émancipation dans le contexte de nouvelles aliénations.

1. Enfance et éducation chez Rosa

D'une manière surprenante, ça n'est qu'en passant que Hartmut Rosa évoque l'enfance à proprement parler dans son grand livre, *Résonance*. Il écrit ainsi, sans plus d'explicitation, que « l'institution scolaire transforme la relation résonante au monde qui est celle de l'enfant en une relation muette, propre à l'adulte, lequel n'entretient plus qu'un rapport cynique à la vie » (Rosa, 2018, 274). Une telle formulation ne manque pas de poser question. D'abord, par cette partition entre enfance et âge adulte, radicale, bien qu'elle ne soit pas développée ensuite,

mais il semble que dans sa description des cours et de l'école, Rosa ait plutôt l'adolescence en tête (même si certains passages relatifs à l'impossibilité de l'accélération de certaines maturations physiologiques et à la prime scolarisation renvoient davantage à l'enfance qu'à l'adolescence – mais une enfance dont l'âge n'est pas précisée). Ensuite, la résonance est proposée comme une expérience qui remédie à l'aliénation, qui, selon le philosophe, est l'accélération (Rosa, 2014).

La description que Rosa fait de l'état de notre aliénation est sociale : elle fait dépendre le manque de résonance¹ (liée à l'accélération) d'un certain fonctionnement, qui est de l'ordre de la maîtrise, d'une « main mise » sur le monde. Mais il n'est pas évident que cette aliénation soit aussi liée à la maturation, où à l'entrée dans la responsabilité. Ce positionnement conduit naturellement à une critique de l'institution scolaire, rouage de la société s'il en est. L'école est en effet essentiellement décrite comme une « zone d'aliénation » (Rosa, 2018, 277). L'analyse s'appuie sur un triangle éducatif, que Jean Houssaye avait rendu célèbre (relation triangulaire enseignant/savoir/élève) en montrant qu'il y avait toujours un tiers exclu (le savoir dans la relation maître/élève, l'élève dans le privilège donné à l'exposition du savoir par le maître). Mais pour Rosa le problème peut venir de chacun des trois sommets du triangle : l'enseignant qui « perçoit les élèves comme une menace », l'élève « ennuyé ou dépassé », ayant de mauvaises relations avec les autres, le savoir, désigné comme « matière » qui ne « parle pas » aux élèves (ibid., 277). Cette description, si on l'examine, ramène en fait toute la charge de perte de résonance à l'élève : c'est lui qui s'ennuie et est dépassé ou méprisant, c'est lui qui insécurise le professeur, c'est lui qui considère le savoir comme une corvée. Pourtant, par ailleurs, en analysant les chansons de Supertramp (*The logical Song*) et de Pink Floyd (*The Wall*), Rosa met plutôt en évidence l'« école caserne » dans la filiation de la critique des institutions par Michel Foucault, emmurant autant qu'assombrissant l'enfance.²

En fait, la critique de l'école est régulièrement ramenée, loin de la critique sociologique de cette institution, à la dimension relationnelle maître/élève. Dans le schéma du cours réussi, l'enseignant « atteint ses élèves et transmet son enthousiasme », l'élève « se sent accueilli », mais aussi est « captivé par le sujet », et le savoir « apparaît aux deux parties comme un champ de possibilités et de défis importants » (ibid., 279). L'auteur insiste en écrivant notamment que pour qu'il y ait résonance il faut que « les élèves et les professeurs soient capables de s'atteindre mutuellement ». « Que le professeur soit convaincu *d'avoir quelque chose à dire à ses élèves* et certain *de vouloir être entendu par eux* » (ibid., 279). Pour ce qui concerne les élèves, ils ne doivent pas douter « qu'ils ont leur propre rôle à jouer et trouveront notamment une oreille accueillante » (ibid., 279). Deux choses sont frappantes dans ces lignes : il s'agit sans doute plus d'une description d'une relation éducative résonnante qu'une analyse des conditions d'une résonance éducative et cela semble dépendre essentiellement d'une disposition psychologique. En fait, le propos passe d'une description générale de l'état de nos sociétés à une prise en considération de dispositions psychologiques, notamment en mobilisant fortement le concept de « sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura, 2003).

Autrement dit, on passe du niveau macro au niveau micro, sans considérer le niveau méso : une sociologie de l'école (sa rationalité propre, l'abstraction des savoirs, son verbalisme, la pression de la compétition et de l'évaluation, le problème de la reproduction sociale, etc.),

¹ La résonance chez Rosa est autant un concept qu'un paradigme venant renouveler la théorie sociologique de notre relation au monde. Elle comporte une composante descriptive (une sociologie fine de la relation au monde est en mesure de décrire des existences plus ou moins marquées par la résonance), une composante normative (une existence marquée par la résonance est préférable au silence du monde) et une composante prospective (la finalité de l'apprentissage de la résonance est l'émergence de société postcroissance). La résonance, qui s'oppose à l'accélération, est inscrite dans la tradition de la théorie critique avec une réelle mobilisation de la pensée de Charles Taylor.

² Ce terme évoque aussi aux familiers de la pédagogie institutionnelle la *Chronique de l'école caserne* d'Oury et Pain (1972).

mais aussi une pédagogie (qui ne dépend pas seulement de la disposition relationnelle de l'enseignant (des projets, une forme de démocratie, des expériences du monde extérieur, etc.). La conviction du professeur, c'est d'un certain point de vue l'éloge de la transmission tel qu'a pu le faire Georges Steiner : « « J'ai toujours dit à mes élèves : "On ne négocie pas ses passions. Les choses que je vais essayer de vous présenter, je les aime plus que tout au monde. Je ne peux pas les justifier" » » (Steiner, Ladjali, 2003, 94). Mais pour que les élèves ne doutent pas, cela ne dépend pas seulement d'eux, mais des possibilités objectives de développement et d'épanouissement qu'ils peuvent attendre de l'école, et de la façon dont ils peuvent se sentir subjectivement reconnus (Honneth, 1996). Enfin, c'est une évidence, mais pour être « captivés par le sujet », il faut... que le sujet soit captivant, ce qui est toujours incertain (tout peut être intéressant, comme le savent les spécialistes, pourvu qu'on s'y intéresse, qu'on y prête suffisamment attention, mais rien n'est intéressant si on ne se sent pas concerné). L'école telle qu'elle fonctionne est fondée sur le principe d'une formation de compétences (lire, écrire, compter) et de transmission de savoirs déterminés, et ne part pas des centres d'intérêt des élèves. Il n'est guère question de se préoccuper de ce qui les touche. Enfin l'école n'est pas le tout de l'enfance. On peut se demander ce qui vivent les enfants dans leur foyer, avec leur famille, mais aussi exposés comme ils le sont aux écrans (on y reviendra).

Il aurait été intéressant, au sujet de l'éducation, que Rosa se confronte à Rousseau. Est-ce que « tout est bien en sortant des mains de l'Auteur des choses, [et que] tout dégénère entre les mains de l'homme » ? (Rousseau, 1966, 35) Pour l'auteur de *l'Émile*, on le sait, non seulement c'est l'état social qui aliène les humains, mais plus précisément, c'est l'éducation elle-même, toujours mauvaise, qui les pervertit. Rosa est peut-être rousseauiste, quand il voit l'enfance a priori résonnante, avant qu'elle ne s'expose à la contrainte éducative de l'école et à l'état social, sauf exception, quand la relation éducative elle-même est résonnante. Mais c'est précisément ce que voulait Rousseau en imaginant un gouverneur seul interlocuteur de son élève, complètement *disponible* (l'œuvre de toute une vie !), et veillant à protéger les expériences de l'enfant, sans jamais faire preuve d'autorité, sans empiéter lui-même sur l'espace de l'enfant (la fameuse « éducation négative »). La « nature », chez le Genevois, c'est non pas la vie « sauvage », mais un état *préservé des enjeux de pouvoirs de l'un sur l'autre* (et aussi bien de l'enfant « tyrannique » sur l'éducateur), de façon à ce que l'enfant puisse faire les expériences dont il a besoin et dont il est capable (sans être servi ou aidé au-delà de ses besoins). Il importe alors de souligner que chez Rousseau, l'enfant est souvent *touché*, mais aussi bien de façon inconfortable, voir initiatique, par le retour que le monde lui fait à la faveur de ses expériences : il s'amuse à casser une vitre, on le laisse avoir froid ; il plante des graines sur une terre qui n'est pas à lui, il la trouve toute retournée ; il veut se promener plutôt que de suivre sa leçon, il se perd en forêt, a faim, a soif ; etc. (Hétier, 2013). Le négatif de la résonance n'est pas seulement l'indisponibilité, ce que Rousseau mettait déjà en scène dans un épisode où l'enfant veut se promener alors que son gouverneur n'est pas disponible, mais aussi celui de résonances *violentes*, quand le monde répond fortement, lorsque l'éducateur n'est pas surprotecteur, et ramène l'enfant à sa vulnérabilité, et au sens des limites.

2. Le risque d'une aliénation spécifique

Ce que Rousseau avait donc soutenu il y a déjà 250 ans, c'est que pourvu que l'enfant soit suffisamment protégé, y compris de l'interventionnisme de l'éducateur lui-même, il pouvait faire un certain nombre d'*expériences sensibles*. On retrouve cette appréhension de l'enfance chez Gaston Bachelard quand il pointe « une sympathie d'ouverture à la vie » (Bachelard, 1986, 86). C'est sur cette base que vont se développer des pédagogies comme celles de Montessori ou de Freinet, la philosophie éducative de l'expérience chez Dewey (Fabre, 2015). Montessori développe ainsi l'idée d'un « esprit absorbant » du jeune enfant, une disponibilité à son environnement et tous les apprentissages possibles à la faveur d'interactions avec cet

environnement. Un tout récent essai de Jacques Tassin, *Pour une écologie du sensible* (2020), confirme cette vision de l'enfance, qui est en quelque sorte, comme le paradis, « perdue » : « Le vivant que nos enfants aperçoivent dans leur champ visuel et entendent de leurs propres oreilles, ce vivant ordinaire que côtoie leur quotidien, ne leur “parle” plus. Aussi passent-ils leur chemin. Devenus adultes, comment ces enfants peuvent-ils être amenés à protéger ce qui n’a même pas retenu leur attention ? » (Tassin, 2020, 162). La formulation est éloquente, si le vivant « ne leur “parle” plus », c’est donc qu’il leur a parlé, qu’il y a eu une époque où la relation de l’enfant et du monde a pu être résonante. Ainsi la nostalgie est redoublée : regret d’une enfance perdue dans le devenir adulte, regret d’une enfance d’autrefois, dans un monde non encore éloigné par l’abstraction.

Du point de vue de l’observation clinique, en psychanalyse, il apparaît certes que l’enfant est disposé à apprendre, qu’il est tourné vers le monde, attentif, « absorbant ». Ceci tient sans doute à la dimension fortement sensible, corporelle de ses premières expériences. Françoise Dolto a montré la précocité de la sensibilité aux végétaux et aux animaux, et évoquer cette dimension en écrivant : « L’enfant [...] prend contact avec le monde en commençant par l’incorporer » (Dolto, 1994, 352). Martine Menès, quant à elle, soutient que dans ses deux premières années, l’enfant « passe d’un strict état de besoin vital à une ouverture à l’environnement », puis, à partir de deux ans « explore, met en relation, questionne [...] à partir de ces capacités d’imagination et de réflexion » (Menès, 2012, 47). Cependant, ces indéniables capacités génétiquement disposées (les neuroscientifiques parleront de « câblage ») peuvent s’effondrer très rapidement quand le milieu n’est pas soutenant. Victor de l’Aveyron n’a jamais pu rattraper complètement le retard de développement provoqué par son isolement (Itard, dans Malson, 1964) ; le manque d’interactions dans le phénomène de l’hospitalisme peut générer des dégâts irréversibles, les enfants pouvant même en mourir (Durand-Lasserve, 2021) ; et Martine Menès a formulé parfaitement le problème : « ces enfants qui n’intéressent personne ne s’intéressent à rien, même pas à eux-mêmes » (Menès, 2012, 50). C’est toute la limite d’une approche cognitiviste, qui se concentre sur les capacités propres au sujet, ou sur une approche didacticienne, qui se focalise sur les procédures du rapport au savoir, alors que ce qui fait l’enfance toute particulière, c’est qu’elle est hautement dépendante des stimulations complexes de son milieu. Les difficultés de l’enfant, sauf handicap avéré, doivent toujours être éclairées par une carence ou un dysfonctionnement de ce milieu. Cela est vrai au plus haut point dès la naissance, du fait de la néoténie de l’enfant³, de son dénuement et de sa vulnérabilité extrême.

Le monde peut parler à l’enfant, certes, mais pourvu que son milieu tout à la fois le protège d’intrusions trop fortes qui le déborderaient (Anzieu, 1995) et interagisse avec lui pour donner du sens à ce que le tout petit éprouve. Si et seulement si l’enfant est ainsi suffisamment sécurisé, alors il peut effectivement s’aventurer dans le monde, et faire des expériences sensibles intenses. Cette disposition sensible tient en partie tant que la mise à distance du monde n’a pas été excessivement médiatisée par le langage et l’image, par l’abstraction (qui rompt avec le sensible), par la virtualisation (qui propose des univers *bis*, sans corporéité), par une moralisation (qui dévalorise les sens). Ainsi, nous avons à considérer que les conditions de l’enfance, et l’éducation elle-même, peuvent tout aussi bien interférer avec les expériences résonantes de l’enfant que les favoriser. La psychanalyse a enfin montré que l’enfant pouvait être pris dans le désir de ses parents, en être en quelque sorte l’otage, et peiner à trouver le sien, voire qu’il pouvait être le symptôme de ses parents (Misrahi, 2021). Autrement dit, de ce point de vue, *on commence par être aliéné*, sans parler de la façon dont nos pulsions se jouent de nous dès la petite enfance, faisant dire à Freud que l’enfant, « sous l’influence de la séduction, [pouvait] devenir pervers polymorphe, pouvant être dévoyé vers tous les outrepassements possible » (Freud, 2006, V, p. 126)

³ La néoténie renvoie aux caractéristiques « juvéniles », qui n’ont pas encore atteintes leur « maturité adulte ».

Ce qu'il s'agit de montrer à présent, c'est que l'enfance, qu'on postule comme résonante, pourvu, il faut y insister, qu'elle soit suffisamment soutenue (dans un « holding » selon Winnicott (1989)) et protégée, est elle-même exposée à l'aliénation (Hétier, 2021b), et ceci de façon spécifique. On peut rappeler ici que l'enfance a toujours été aliénée d'une manière ou d'une autre, les enfants ayant été, jusqu'au Moyen-Âge, le jouet et l'objet des adultes (leur sexualité, leur besoin de main d'œuvre) (Renaut, 2020), et qu'avec le développement des médias, au 20^{ème} siècle, comme l'a soutenu Postman, l'enfance a été de nouveau menacée (Postman, 1996). Il y a ainsi à prendre en considération de nouvelles aliénations. Ce n'est pas seulement l'accélération qui les affecte, mais différents processus sur lesquels nous allons revenir, et qui les atteignent d'autant plus qu'ils n'ont pas eu le temps et la possibilité de former leur propre résistance (Wallenhorst, 2020). Cette aliénation de l'enfance peut être décrite selon trois paradigmes :

- Les conditions de l'enfance sont de plus en plus *abstraites*. L'enseignement est fortement verbal, formel. Par ailleurs les vies, de plus en plus urbanisées et surprotégées, sont davantage programmées et paramétrées avec un rapport au monde de plus en plus médiatisé, notamment par des représentations, et plus précisément par des images (Debray, 1992, Tisseron, 2010) – qui ne sont jamais les « choses » mêmes, malgré quelques alternatives pédagogiques (Grangier, 2020), et quelques alternatives parentales, qui restent très minoritaires. C'est le rapport sensible au monde qui se perd (Haroche, 2008, Hétier, 2011, 2014), un rapport de contact (Crawford, 2016), la possibilité d'engager son corps dont on voit le paroxysme en temps de pandémie et de mesures sanitaires socialement restrictives (Stiegler, 2021, Hétier et Wallenhorst 2020, 2021).

- L'enfance, et plus encore l'adolescence (Fabbrini et Melucci, 2017), sont adonnées et à peu près abandonnées aux dispositifs numériques (Desmurget, 2019, Spitzer, 2019), et à des *expériences virtuelles*, expérimentant l'anonymat déresponsabilisant et une vie « bis » déréalisante via des avatars dans des jeux vidéo indéfiniment recommencés, dans un double éloignement de la vie concrète, fragile, finie et sensible (Hétier, 2014, 2021a, Tisseron, 2008, 2012). Fabien Lebrun (2020) va même plus loin, en évoquant une véritable « barbarie », faisant le lien entre la destruction de l'enfance par des activités numériques qui conduisent à la violence, et celle des activités d'extraction et de fabrication des artefacts, notamment pour les écrans, par des enfants exploités et promis à la dérélition.⁴ Les premiers sont éloignés des expériences sensibles et résonantes qu'ils pourraient faire et exorbités dans des expériences de la violence, les seconds sont écrasés par des expériences de production qui les précipitent dans un rapport instrumental au monde dont ils sont les jouets et les premières victimes (au Congo, en Asie).

- Enfin, d'une manière qui reste impensée, le paradigme de *l'enfant acteur* s'est imposé à peu près dans toutes les sphères de la vie (école, activités sportives et culturelles, vie de famille). C'est explicitement revendiqué dans les textes officiels de l'école, mais c'est aussi une visée éducative qui s'est généralisée. Notons à cet égard l'explosion de cas d'enfants « hyperactifs », et, sans, à notre connaissance, que le lien ne soit fait, de cas de syndromes de trouble autistique (soit une « sous »-activité, ou plus précisément une sous inter-activité) (Lebrun, 2020). Trop ou pas assez, les enfants sont nombreux à manifester la difficulté de cette position, qui interroge sur la condition enfantine, qui est peut-être au « naturel » de recevoir d'autrui, de recevoir du monde (Merleau-Ponty, 2009, Abram, 2013), de profiter d'une passivité/réceptivité possible, et d'éprouver leurs capacités (Sen, 2008, Nussbaum, 2012)⁵

⁴ Il existe également d'autres perspectives moins « critiques », comme *Petite poucette* (2012) de Michel Serres par exemple, ou plus didactiques, comme celles des travaux de Cédric Fluckiger (2019).

⁵ Sen et Nussbaum acceptent jusqu'à un certain point le cadre des théories libérales de la justice et l'idéal d'autonomie individuelle. Leur critique contre cet horizon normatif est restreinte.

dans le jeu et la créativité. On peut dire, que les enfants sont aujourd'hui « délogés » de leur enfance.

Sur la base de ce diagnostic, on pourrait évoquer une *désensibilisation* de l'enfance, autrement dit une forme spécifique d'aliénation. Cela est d'autant plus préoccupant que c'est bien pendant l'enfance – une enfance suffisamment soutenue et protégée des empiètements des adultes, on l'a vu – que peut s'enraciner, s'« enterrestrer » l'humain (Latour, 2015, Tassin, 2020, 117), qui aura été suffisamment touché par le monde, par le vivant. Cette forme d'aliénation, qui consiste en un empêchement de l'expérience sensible au moment même où elle pourrait être fondée du fait de la disponibilité de l'enfant encore ouvert à tout, est particulièrement préoccupante. Sans doute cela est-il susceptible d'éclairer aussi le positionnement citoyen moyen, qui est fait d'une certaine apathie (peu de résistance, peu de révolte, peu de changements positionnels). Si on prend l'exemple très représentatif de notre entrée dans l'Anthropocène, qui précisément marque notre rapport à la nature, et les limites d'un rapport instrumental à celle-ci, puisque ce rapport la détruit et menace de nous détruire finalement, on voit bien que les réactions politique et citoyennes ne sont pas à la hauteur de l'enjeu (l'enjeu étant, ni plus ni moins, la pérennité de l'aventure humaine en société). On est informé (même si l'information reste bien en-deçà des enjeux scientifiques tels qu'ils se posent dans un contexte caractérisé par de possibles franchissements de seuils systémiques), on peut penser le problème, mais il semble qu'on ne le « sente » pas : on maintient notre distance au vivant en général et on continue d'empiéter violemment sur la nature. Celle-ci reste largement un espace d'action et de maîtrise comme l'a montré Rosa, dans des expériences paramétrées et ponctuelles, et surtout dans lesquelles il n'est que peu question d'apporter à l'ensemble du vivant le soin dont il a aujourd'hui besoin.

3. Vers une résonance ou l'émancipation à nouveau frais ?

Reformulons rapidement les données du problème. L'enfance pourrait être un âge de la vie particulièrement disposé à la résonance, du fait d'une sensibilité, d'une ouverture au monde et d'une curiosité précoce. Mais cette disposition, si elle semble naturelle, réclame en fait des conditions. D'abord, il y a un risque d'instrumentation de l'enfant (sexualité, travail, etc.) qui réclame une véritable *protection* de l'enfance. Ensuite, il y a un risque de *carence* : pour que l'enfant s'ouvre au monde, il faut que le monde se montre suffisamment accueillant, d'abord en la figure d'interlocuteurs soutenant (*holding*). Encore ensuite, l'extrême dépendance de l'enfance à ses figures tutélaires l'expose à un débordement excessif du désir de celles-ci sur lui ; il y a donc à travailler à un « retrait », comme le suggérait déjà Rousseau, pour que l'enfant ait un espace à soi, qu'il puisse faire l'expérience de la solitude, y compris en présence d'autrui (Winnicott, 2012), et puisse être disponible aux sollicitations du monde. Enfin, même quand l'enfant est protégé et soutenu, il apparaît que de nouvelles aliénations surgissent, qui découlent de son éducation elle-même, de cette protection et de ce soutien eux-mêmes : le surinvestissement d'un rapport au savoir de type scolaire repose sur un effort d'abstraction qui s'oppose au sensible, la virtualisation de l'expérience du monde par des dispositifs qui gardent l'enfant à l'abri des dangers de l'extérieur, l'activisme a priori bienveillant, a priori profitable au développement et à la réussite à venir de l'enfant place celui-ci sous pression et court-circuite l'expérience de la simple réception, de la contemplation, de la méditation, de la résonance (Hétier, 2020).

Sur ce fond, il serait délicat de prétendre que l'enfance ait jamais été « émancipée ». D'abord, peut-elle l'être, et doit-elle l'être en raison de la dépendance dans laquelle la place son immaturité et sa nécessaire irresponsabilité (Hétier, Usclat, 2013) ? Ce dont il s'agit, c'est de travailler les aliénations actuelles sans retomber dans les aliénations précédentes (à ce titre, il ne peut être question, au motif d'une « libération de l'enfance » de transiger avec la protection et le soutien de l'enfance, qui restent, comme en témoigne la récente visibilisation de l'ampleur

du phénomène de l'inceste et des violences sexuelles, des combats jamais terminés). La possibilité même de l'enfance, sa « liberté » potentielle reposent bien sur des droits qui supposent des interdits et des obligations faits aux adultes (Renaut, 2002, Youf, 2002)⁶.

C'est donc sans renoncer à la protection, au soutien et à la stimulation de l'enfance qu'il s'agit de savoir que celle-ci peut faire des expériences résonantes. Il y a moins que jamais, dans les pays développés d'enfants abandonnés, carencés, maltraités (Pinker, 2018)⁷, mais *de plus en plus d'enfants « saturés »*, au sens où ils sont tellement accaparés qu'il n'y ait plus guère de place pour une *disponibilité* sur fond d'indisponibilité (Rosa, 2020). Les enfants ne sont plus jamais disponibles – ils sont tout le temps occupés – et leur « monde » n'est pratiquement jamais « indisponible » (tout est mis à leur disposition, dans l'idée qu'ils ne doivent manquer de rien et surtout ne pas s'ennuyer). Cela se traduit, le cas échéant, aussi par des pathologies, telle que le débordement hyperactif, qui est une forme de suroccupation, et, à l'opposé, le retrait autistique, dont le nombre de cas a été multiplié par quatre en vingt ans en France (Lebrun, 2020, 24-25). Nous essayerons de montrer que tout concourt à cela, y compris les meilleures intentions du monde éducatif.

L'école est ainsi organisée sur un principe d'abstraction, sur le modèle de l'objectivation scientifique, et qui s'exprime aussi dans toutes les formes de rationalisation institutionnelle en vigueur dans la société moderne (Adorno et Horkheimer, 1983 ; Illich, 1971). Passée les premières années de Maternelle, il s'agit très vite de se centrer l'attention sur des apprentissages abstraits, et notamment dans le rapport à l'écrit, qui rompt avec le sensible (Abram, 2013), et bientôt un ensemble de sollicitations essentiellement verbales : écouter le discours enseignant, se confronter à des textes, analyser des documents, argumenter et débattre, etc. On sait que ce modèle est loin de rendre justice aux intelligences multiples (Gardner, 2008). Les enfants sont conduits à tourner le dos à leur besoin d'explorer le monde avec leur corps, avec leurs mains, avec leurs sens, alors même que de nombreux métiers réclameront une intelligence sensible. Il y a en la matière une première urgence, qui est de rééquilibrer les sollicitations. L'école devrait être, notamment en France, être à temps partagé, entre, certes, des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter), et ceci par une mise en projet, par l'investissement de la communication qui finalise le rapport au langage, comme dans la pédagogie Freinet (Hétier, 2013), mais aussi, dans la foulée de Tassin, de nombreuses activités physiques et sensibles (divers ateliers manuels, jardinage, élevage, exploration de différents milieux, expériences d'immersion en milieu naturel, disciplines artistiques, etc.).

L'autre grande occupation des enfants et plus encore des adolescents, ce sont, aujourd'hui, les écrans. Dans la méta-analyse qu'il propose, Desmurget (2019) montre que les enfants entre 2 et 4 ans passent 2h45 par jour devant des écrans, ce qui monte à 4h40 entre 8 et 12 ans, et à 6h40 entre 13 et 18 ans. Autrement dit, quand les enfants ne sont pas à l'école, ils passent l'essentiel de leur temps disponible devant des écrans, et de plus en plus devant des écrans numériques (la consommation de télévision tendant à régresser). Ils passent ainsi de l'abstraction scolaire à la virtualisation du divertissement, sans plus guère d'espace intermédiaire (temps vacant, temps vagabond, temps d'attente, temps de rêverie, etc.) – et par ailleurs l'impact de la consommation sur le développement ou non développement du jeune cerveau est considérable. Là encore, on peut parler de saturation. Si on s'intéresse aux contenus, c'est pour s'apercevoir que le rythme des productions destinées à l'enfance s'est accéléré (tout va très vite, même la façon de parler, les actions s'enchaînent, les couleurs peuvent être criardes, le son saturé, les situations souvent conflictuelles ou agonistiques – compétition généralisée en ligne, jeux de guerre, « battles », courses échevelées, etc.). Pour Lebrun (2020), qui fait une critique radicale de ces contenus, il est surtout question d'exciter la pulsion de mort. Une seconde urgence est de réguler l'accès à ces contenus. Même les images pornographiques et les

⁶ Nombreux sont les désaccords entre les visions respectives de Youf et de Renaut.

⁷ La vision de Pinker est, quant à elle, particulièrement « optimiste ».

scènes de barbarie (décapitation, etc.) circulent parmi les enfants. La responsabilité des pouvoirs publics est ici écrasante, avec un laisser-faire tout à fait irresponsable. Mais la plupart des parents qui donnent leur smartphone à leurs enfants encore tout petits pour les « occuper » sont impliqués – puis, une fois que cela a pris (car les écrans sont très excitants), pour avoir la paix.⁸ Il y a aussi une réponse proprement éducative à penser. D’abord, au-delà des interdits et des filtres, il faut mettre du poids dans la balance : proposer aux enfants des activités qui leur parlent, et dans lesquelles les adultes eux-mêmes s’impliquent, ce qui suppose que ces derniers se rendent aussi disponibles. On voit là qu’il faut remonter au problème dont les écrans sont la « solution » : les adultes « font » des enfants, « ont » des enfants, mais n’imaginent pas toujours que leur responsabilité est de *vivre avec*. Ainsi ces adultes seraient « répondants », et offriraient un « axe de résonance horizontal » (Rosa, 2018, 231-256) suffisamment fiable aux enfants.

Enfin, et c’est peut encore plus difficile que de contrebalancer l’abstraction et la virtualisation, il faut prendre en compte l’« activisme » forcené qui prévaut dans nos sociétés capitalistes. Il semble qu’une sorte d’horreur du vide se soit diffusée, et il est devenu inconcevable qu’un enfant « s’ennuie », d’une part, et d’autre part, il s’est installé la conviction que pour son développement (et pour sa réussite) il doit toujours faire quelque chose : travail scolaire, activités culturelles et sportives encadrées, activités d’éveil, et évidemment, divertissement illimité. Cet activisme, dont on ne souligne que rarement la dimension négative, tant il est valorisé de mille manières, fait que les enfants sont devenus les « individus démocratiques » tout le temps accaparé qu’observait déjà Tocqueville au 19^{ème} siècle aux États-Unis (Haroche, 2008). Notre troisième urgence est de protéger un droit à la « passivité » (Von Franz, 1978, 82), à la réception, à la possibilité d’être spectateur ou auditeur (Hétier, 2020). Cela suppose notamment que les adultes qui prennent les enfants en charge devraient être effectivement *présents*, non pas pour les « occuper » sans cesse, mais pour passer du temps ensemble, et aussi bien, flâner, musarder, papillonner, jouer, bavarder, etc. Ne rien faire de spécial, mais être ensemble, dans une disponibilité redoublée : l’un à l’autre, mais encore, l’un et l’autre dans une quiétude ouverte au monde.

Nous pouvons à présent voir combien la situation de l’enfance est délicate. Même protégée et stimulée, l’enfance se trouve en fait en même temps surexposée à nouveaux frais, et exorbitée. Le danger vient, en quelque sorte, de l’intérieur, de l’éducation elle-même, de l’école, des foyers où on laisse les enfants se divertir... et se perdre. Il n’est certes pas possible que les adultes soient constamment disponibles, et on peut rejoindre Rosa (2020), à la suite de Winnicott (être une « mère assez bonne » ce n’est pas être une « mère parfaite »), à propos d’une indisponibilité qui donne son prix aux moments de disponibilité. Mais les moments d’indisponibilité des adultes ne doivent pas être immédiatement *comblés* par des occupations hyper-accaparantes et addictogènes. De fait, des expériences d’immersion dans des milieux ouverts, comme dans la nature, sont d’abord des moments marqués par une certaine « pauvreté » (on est loin de la saturation audio-visuelle des écrans), pauvreté dans laquelle l’attention se forme autrement finement, et développent une sensibilité marquée par l’acuité.

Renaud Hétier et Nathanaël Wallenhorst

⁸ Avec l’expérience actuelle de la pandémie, c’est l’école qui demande aux enfants de passer davantage de temps devant un écran. Nombre de parents, tentant tant bien que mal de tenir un cadre éducatif dans le rapport aux écrans (temps d’écran, durée, heure de consultation, etc.) se sont trouvés supplantés par l’école, qui, du jour au lendemain a demandé à tous les enfants de France de se connecter dès la première heure du jour.

Références bibliographiques

- Abram, D. (2013). *Comment la terre s'est tue. Pour une écologie des sens*. Paris : La Découverte.
- Adorno, T. W. et Horkheimer, M. (1983, [1944]). *La Dialectique de la Raison*. Paris : Gallimard.
- Anzieu, D. (1995, [1985]). *Le moi-peau*. Paris : Dunod.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Crawford, M.B. (2016, [2015]). *Contact. Pourquoi nous avons perdu le monde, et comment le retrouver*. Paris : La Découverte.
- Debray, R. (1992). *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en Occident*. Paris : Gallimard.
- Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin numérique. Les dangers des écrans pour nos enfants*. Paris : Seuil.
- Dolto, F. (1994). *Les étapes majeures de l'enfance*. Paris : Gallimard.
- Durand-Lasserve, B. (2021). Hospitalisme. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 11 mars 2021.
- Fabbrini, A., Melucci, A. (2017). *L'âge des possibles. Adolescents entre rêve et expérience*. Paris : Institut d'études sociales.
- Fabre, M. (2015). *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin.
- Fluckiger, C. (2019). *Une approche didactique de l'informatique scolaire*. Rennes : PUR.
- Freud, S. (2006). *Œuvres complètes, V*. Paris : PUF.
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris : Retz.
- Grangier, E. (2020). *Rêver grand. Ces enfants qui s'engagent pour la planète*. Paris : Seuil.
- Haroche, C. (2008). *L'avenir du sensible. Les sens et les sentiments en question*. Paris : PUF.
- Hétier, R. (oct. 2011). (dir.). Quelle reconnaissance du sujet sensible en éducation ? *Chemins de formation*, 16.
- Hétier, R. (sept. 2013). Lier le geste à la parole pour faire réalité. Dans A.M. Drouin-Hans, M. Fabre, D. Kambouchner et A. Vergnioux (dir.). *L'Émile de Rousseau : regards d'aujourd'hui*. Paris : Hermann, 283-289.
- Hétier, R. (oct. 2013). Freinet et les langages de l'enfant : entre expression et communication. Dans R. Hétier (dir.). *Vertus et limites des usages de la parole en éducation*. Paris : L'Harmattan, 67-85.
- Hétier, R. (2014). Aspiration numérique et mise à distance du corps. *Revue Recherches en éducation*, 18, p. 122-131.
- Hétier, R. (2018). Augmenter le pouvoir de sentir. Dans N. Wallenhorst, D. Coatanéa, F. Prouteau (dir.). *Éduquer l'homme augmenté – Vers un avenir postprométhéen*. Lormont : Le Bord de l'eau, col. « Documents ».
- Hétier, R. (2020). *Former l'attention et le care. À la lumière des contes merveilleux*. Rouen/Le Havre : PURH.
- Hétier, R. (2021a). (dir.). *Présence et numérique en éducation*. Lormont : Le Bord de l'eau.

- Hétier, R. (2021b). *L'humanité contre l'Anthropocène. Résister aux effondrements*. Paris : PUF.
- Hétier, R., Wallenhorst, N. (2020). L'enlivennement comme éducation en Anthropocène. *La pensée écologique*, PUF, n°5, <https://www.cairn.info/revue-la-pensee-ecologique-2020-1-page-11.htm>.
- Hétier, R., Wallenhorst, N. (2021). La pandémie de Covid-19 : un écho de l'aventure humaine en Anthropocène. In G. Le Floch (dir.) *Covid-19 – Approche de Droit public et de Science politique*, Paris, Berger-Levrault, p. 11-23.
- Helge Peters, C., Schulz, P. (dir) (2017). *Resonanzen und dissonanzen – Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion*. Bielefeld : Transkript.
- Honneth, A. (1996). Reconnaissance. Dans *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris : PUF.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Imbert, F (1989). *Émile ou l'interdit de la jouissance*. Paris : Armand Colin.
- Latour, B. (2015). *Où Atterrir ?* Paris : La Découverte.
- Lebrun, F. (2020). *On achève bien les enfants. Écrans et barbarie numérique*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages*. Paris : 10/18.
- Menès M. (2012). *L'enfant et le savoir. Comment vient le désir d'apprendre ?* Paris : Seuil.
- Merleau-Ponty, M. (2009, [1945]). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Misrahi, C. (2021). Enfance (Les connaissances) - Enfant et psychanalyse. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 11 mars 2021.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Capabilités - Comment créer les conditions d'un monde plus juste*. Paris : Climats.
- Oury, F., Pain, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : F. Maspero.
- Pinker, S. (2018). *Le triomphe des Lumières. Pourquoi il faut défendre la raison, la science et l'humanisme*. Paris : Les Arènes.
- Postman, N. (1996, [1982]). *Il n'y a plus d'enfance*. Paris : Insep Consulting.
- Renaut, A. (2002). *La Libération des enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Bayard.
- Rosa, H., Endres, W. (entretien avec) (2016). *Resonanz pädagogik*. Weinheim und Basel : Beltz.
- Rosa, H., Wallenhorst, N., (entretien avec) (2017). Développer ensemble la résonance au monde. *Bildungsforschung*, n°2017(1), p. 1-9.
- Rosa, H., Wallenhorst, N., (entretien avec) (2018). De l'accélération à la "résonance". *Education permanente*, n° 215, p. 57-67.
- Rosa, H., Buhren, C. G., Endres W. (entretien avec) (2018). *Resonanz-pädagogik und Schulleitung*. Weinheim und Basel : Beltz.
- Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération*. Paris : La Découverte. Trad. Thomas Chaumont.

- Rosa, H. (2018, [2016]). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- Rosa, H. (2020, [2018]). *Rendre le monde indisponible*. Paris : La Découverte.
- Rousseau, J.J. (1966, [1762]). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Sen, A. (2008). *Éthique et économie*. Paris : PUF.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.
- Spitzer, M (2019). *Les ravages des écrans. Les pathologies à l'ère numérique*. Paris : L'Échappée.
- Steiner, G., Ladjali, C. (2003). *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*. Paris : Albin Michel.
- Stiegler, B. (2021). *De la démocratie en pandémie. Santé, recherche, éducation*. « Tracts », 23. Paris : Gallimard
- Tassin, J. (2020). *Pour une écologie du sensible*. Paris : Odile Jacob.
- Tisseron, S. (2008). *Virtuel mon amour. Penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*. Paris : Albin Michel.
- Tisseron, S. (2010, [1995]). *Psychanalyse des images*. Paris : Fayard.
- Tisseron S. (2012). *Rêver, fantasmer, virtualiser - Du virtuel psychique au virtuel numérique*. Paris : Dunod.
- Usclat, P. et Hétier, R. (2013). Quand le lien nous fait grandir à la liberté. *Revue Projet, École catholique : école publique ?*
- Von Franz, M.-L. (1978, [1970]). *L'interprétation des contes de fées*. Paris : La Fontaine de Pierre.
- Wallenhorst, N. (2019). Critique, utopie et résistance : trois fonctions d'une pédagogie de la résonance en Anthropocène. In N. Wallenhorst, J.-P. Pierron (dir.). *Eduquer en Anthropocène*. Lormont, Le Bord de l'eau, p. 137-146.
- Wallenhorst, N. (dir) (Les convivialistes.) (2020). *Résistance, résonance – Apprendre à changement le monde avec Hartmut Rosa*. Paris : Le Pommier.
- Winnicott, D. (1989, [1969]). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Winnicott, D. (2012). *La capacité à être seul*. Paris : Payot.
- Youf, D. (2002). *Penser les droits de l'enfant*. Paris : PUF.