



HAL
open science

“ Il ne faut pas éduquer les enfants ”, ou comment renverser la gérontocratie

Sébastien Charbonnier

► To cite this version:

Sébastien Charbonnier. “ Il ne faut pas éduquer les enfants ”, ou comment renverser la gérontocratie. S. Audidière et A. Janvier. “ Il faut éduquer les enfants... ” L'idéologie de l'éducation en question, ENS éditions, p.259-275, 2022, La Croisée des chemins, 979-10-362-0515-6. hal-04366913

HAL Id: hal-04366913

<https://hal.science/hal-04366913>

Submitted on 29 Dec 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.

« Il ne faut pas éduquer les enfants », ou comment renverser la gérontocratie

« On m'a parlé d'un petit garçon qui jusqu'à près de quatre ans croyait que son nom était "Tais-toi". »¹

Theodor Reik

« Partout, tu trouveras, sous toutes les latitudes, les mêmes règles scolaires : on te fait entrer dans le troupeau des gens nés la même année que toi, on t'oblige à écouter quelqu'un, ce quelqu'un que tu n'as pas choisi qui ne t'a pas choisie est payé pour te mettre, quels qu'en soient les moyens, certaines choses dans le crâne, lesquelles choses sont choisies par les États qui, en fin de course, sélectionnent par les diplômes la place qu'ils t'assignent dans leur société. Ton espace est aussi clôturé que ton temps : tu ne peux participer d'aucune manière à la vie de ceux qui ne sont pas en âge d'être scolairement conscrits. »²

Catherine Baker

-
1. Cité dans Shulamith Firestone, *Pour l'abolition de l'enfance* [1970], Lyon, tahn party, 2007, p. 55.
 2. Catherine Baker, *Insoumission à l'école obligatoire* [1985], Lyon, tahn party, 2006, p. 21.

•

L'idéologie de l'enfance au service de la gérontocratie

La gérontocratie est un mot barbare qui désigne le rapport social d'âge et de génération qui naturalise l'arbitraire du pouvoir de ses dominants sur la base du critère biologique d'âge. C'est une forme d'usage normatif de la quantification du vécu : il s'agit de réifier la durée de l'existence pour permettre une capitalisation des expériences vécues. De même que Bourdieu avait créé les concepts de « capital culturel » et de « capital social », sur un mode analogique avec le capital économique, on pourrait parler de « capital temporel » des gérontocrates qui font croire que leur plus grand éloignement du moment de leur naissance doit leur conférer un plus grand pouvoir relatif sur les « nés plus tôt ».

Ce rapport de domination demeure hautement consensuel : « il est, de tous les thèmes politiques, celui qu'il est le plus nécessaire de remettre au goût du jour, tant il est occulté aujourd'hui », comme l'explique l'éditeur tahin party, dans son introduction de l'ouvrage de Shulamith Firestone : *Pour l'abolition de l'enfance*³.

L'objection présociologique qui peut spontanément surgir serait de renverser l'accusation : « Quoi ? Au siècle de l'enfant roi ? Ces êtres chou-choutés, à qui on offre une bulle d'existence, gâtés et capricieux, protégés de la violence des rapports sociaux ? Vous plaisantez : le problème de nos sociétés actuelles, c'est au contraire leur jeunisme ! »

L'aveuglement que suppose une telle mauvaise foi en dit long sur l'invisibilisation des rapports sociaux d'âge et de génération. Confondant liberté politique et confort consumériste, fantasmant une enfance de l'insouciance après avoir rencontré l'exploitation capitaliste, bien trop d'adultes se construisent un souvenir imaginaire de l'enfance comme « âge d'or » et érigent des idoles infantiles réduites à des sortes de « choses » rassurantes. En dépit de tout bon sens politique de l'égalité, ils assument assez facilement de parler aux enfants surtout pour leur donner des ordres⁴. Comme le montre la drôlissime scène inaugurale d'*Alertez les bébés*, de Jean-Michel Carré, il suffit de transposer à un dîner entre

3. Hormis les deux classiques réédités par tahin party, précédemment cités, il n'existe qu'un seul ouvrage récent, à ma connaissance, sur la domination adulte : le livre très riche d'Yves Bonnardel, paru en 2015 et préfacé par Christine Delphy, *La domination adulte. L'oppression des mineurs*, Breux-Jouy, Myriadis, 2015.

4. 75% des paroles adressées aux enfants sont des mots d'ordre : injonctions, requêtes, conseils, etc. Voir Yves Bonnardel, *La domination adulte. L'oppression des mineurs*, ouvr. cité, p. 92. Sur le concept de « mot d'ordre » et son rapport à l'éducation, voir Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Mille plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 95-109.

adultes les conversations ordinaires de parents à enfants pour sentir toute la violence et l'inégalité des échanges verbaux au sein d'une famille...

De fait, «le mineur», dont le sens est politique – c'est l'être incapable politiquement –, jadis utilisé pour désigner toutes les personnes à qui était refusée l'égalité politique – les étrangers, les femmes, les pauvres, les esclaves –, signifie spontanément, à qui l'entend aujourd'hui, une personne caractérisée par son âge. En France, par exemple, on pensera qu'il s'agit d'une personne de moins de 18 ans. Cette réduction de la minorité – sens politique – au critère quasi exclusif de l'âge – essentialisation biologique – en dit long sur la très grande «assurance» des dominants dans leur légitimité à exercer le rapport de pouvoir gérontocratique. Pourtant, comme disait Bachelard, «rien ne va de soi, rien n'est donné, tout est construit». Pour poser d'emblée le concept d'enfance tel que je l'entends ici, je pasticherais donc Simone de Beauvoir : *on ne naît pas enfant, on le devient.*

La vérité politique de l'enfance, c'est l'infantilisation comme processus d'asservissement. L'enfance n'est donc pas un certain âge de la vie, c'est un rapport social de domination. Il est très difficile d'abandonner la représentation chronologique de l'enfance, tant celle-ci est omniprésente dans l'imaginaire social, mais il faudra, pour comprendre les thèses de ce chapitre, réussir à se répéter perpétuellement qu'est ici désigné un rapport social et non une essence biologique – c'est-à-dire : l'enfance entendue comme moment essentiel dans le développement biologique du corps humain. On peut être infantilisé par son patron, à quarante ans, on peut être infantilisé par un dispositif de pouvoir épistémocratique face à un jury lors d'un examen oral alors même qu'on est extrêmement érudit, on peut être infantilisé par un médecin alors même qu'on a le double de son âge.

Nul, plus que l'enfant, ne voit sa position sociale de dominé plus naturalisée, plus vécue sur le mode de l'évidence : être enfant, encore aujourd'hui, c'est être minoré, c'est se voir refuser toute égalité politique et toute dignité épistémologique sous prétexte d'un «fait biologique» mal compris, à savoir que l'on a un corps qui n'a pas fini de croître.

•

L'idéologie de l'éducation nécessaire

Le 24 janvier 2019, le président de la France, Emmanuel Macron, s'adressait aux citoyens français, qui en avaient fait leur représentant vingt mois plus tôt, en leur disant ceci : «La vraie réforme, elle va avec la contrainte, les enfants. Parce que si derrière on veut ceci, comment on le finance? C'est pas open bar!» (Grand débat national à Bourg-de-Péage).

La catégorisation sociale de l'«enfance» est l'une des dernières à subir ouvertement la logique dite paternaliste : imposition de croyances et de valeurs à des êtres humains jugés incapables d'être les propres conducteurs de leur vie et les propres producteurs de leurs décisions.

«Il faut éduquer les enfants» exprime la certitude groupale des adultes, ancrés dans une bienveillance tout *intentionnelle* et finalement peu attentive aux *conséquences* véritables de ses actes éducatifs. Ce n'est rien de moins que l'autonomie qui est refusée aux enfants : face à cette violence, seule l'auto-émancipation, comme pour toutes les autres grandes luttes des rapports de domination – de classe, de race et de sexe –, réalisera la sortie du joug de la gérontocratie⁵.

Néanmoins, je voudrais tenter ici de proposer des arguments plutôt adressés aux éducateurs – parents, enseignants, militants, etc. – afin de les convaincre de vouloir renoncer au *pouvoir éducatif*. De fait, le slogan «il faut éduquer les enfants» m'apparaît être le moyen idéologique privilégié, pour la domination gérontocratique, d'assurer son pouvoir.

L'analyse conceptuelle de ce slogan éducatif, évidence partagée à peu près depuis le siècle des Lumières, avec des objectifs politiques parfois très divers, va prendre dans ce chapitre la forme de trois portraits de «maîtres» : le sachant, l'*impuissant* et l'*obéissant*⁶.

Les trois «maîtres» sont des *dispositions*, c'est-à-dire des dimensions virtuelles – mais bien réelles – qui s'actualisent en chacun de nous, en fonction des circonstances, c'est-à-dire en fonction d'un ensemble de relations dans lequel je suis pris avec d'autres.

Parler du sachant, de l'impuissant et de l'obéissant, c'est donc évoquer des tentations possibles qu'on peut vouloir actualiser parce que tel dispositif de pouvoir nous y invite dans un contexte particulier. La famille – héritée du modèle patriarcal romain – ou bien la forme scolaire sont des exemples paradigmatiques de tentations institutionnelles – donc hautement valorisées socialement – qui invitent à abuser du pouvoir gérontocratique en actualisant, en nous, telle ou telle figure du maître sachant, impuissant ou obéissant.

Il ne s'agit donc nullement de désigner à la vindicte des personnes, car n'importe qui peut se retrouver à *fonctionner* comme maître en fonction des personnes qu'il a en face de lui et en fonction des rapports de pouvoirs qui tissent le contexte de son action. Par exemple, un enfant,

5. Sur les luttes d'auto-émancipation des enfants, voir Yves Bonnardel, *La domination adulte. L'oppression des mineurs*, ouvr. cité, p. 27-58.

6. Or, ces portraits dessinent des personnages conceptuels et jamais des profils psychologiques. Il ne s'agit donc aucunement d'une classification caractérielle – exercice assez goûté en psychologie, qui consiste à mettre des gens dans des cases.

violenté par son père, peut reproduire le comportement de ce dernier envers sa petite sœur : par mimétisme, il devient petit tyran avec plus jeune que lui, après avoir été tyrannisé par plus âgé que lui.

En résumé, chacun de nous peut se retrouver à éduquer les autres dès lors qu'il se sent légitime à le faire *précisément* parce que les circonstances actualisent telle part de maître en nous. Cet avertissement, un peu long, me paraît crucial car il a pour mission de nécessiter le lecteur ou la lectrice à toujours s'envisager comme momentanément conquis par cette tentation du pouvoir – et ne pas refuser ce travail de connaissance de soi-même en rejetant sur les autres le tort, ou la peine, d'incarner la position sociale de dominant, ou de dominé.

Analysons maintenant le slogan pas à pas.

1) «Il faut» est une injonction sans sujet agissant ni destinataire explicite. Cependant, je pars du principe que c'est une adresse à autrui, c'est donc un message envoyé aux éducateurs. C'est donc l'éducateur d'éducateur qui parle. Mais qui éduquera les éducateurs d'éducateurs? Il y a un risque de régression à l'infini qu'il faut prendre au sérieux. J'y reviendrai.

Une objection pour éviter la régression à l'infini serait de considérer qu'il s'agit d'une injonction adressée à soi-même. Je conteste l'origine autonome d'une telle injonction : «il faut» n'est pas «je dois»; derrière l'impersonnel se cache un donneur d'ordre qui veut se faire oublier. Toutes les injonctions commençant par «il faut», même si elles sont répétées par celui qui se l'impose à lui-même, relèvent pleinement du psittacisme. Donc cela ne résout aucunement le problème de la régression à l'infini : «il faut», on l'a toujours *d'abord* entendu quelque part.

2) Le verbe «éduquer» est presque secondaire dans la démonstration que je m'apprête à faire. Ou plutôt, il faut l'entendre comme action paradigmatique du mot d'ordre. «Éduquer» l'autre, c'est la forme pure du «faire faire» à l'autre! Les distinctions conceptuelles fines au niveau de l'action éducative engagée sont secondaires en ce sens-là : il n'y a nul besoin de convoquer, par exemple, la distinction entre instruire et éduquer (savoirs *versus* valeurs), entre émanciper et dresser (liberté *versus* conformisme), ou bien entre enseigner et faire apprendre (transmission *versus* construction). La modalité («il faut») écrase l'action, c'est-à-dire qu'elle la rend contingente : peu importe ce qu'on fait, puisque l'essentiel réside dans le fait de faire faire. Dit autrement, la forme réelle de l'idéologie de l'enfance est : «Il faut faire faire aux enfants». C'est bien un mot d'ordre, à la lettre, qui est porté par la modalité rigide : «il faut».

3) «Les enfants», qui sont-ils? Ce ne sont pas «mes enfants» – usage du possessif lié à une forte charge affective, courante chez les parents ou certains instituteurs, par exemple –, ce ne sont pas tels enfants

– jugés handicapés, déviants, etc. Non, ce sont «les» enfants, tous les enfants, mieux : la *masse* des enfants. La question devient dès lors : à quoi reconnaît-on cette sous-catégorie des êtres humains dont la *totalité* devrait être destinataire d'une éducation ?

Voilà le vrai problème, en tout cas celui qui m'intéresse ici : l'enjeu de la définition des destinataires de cette éducation. Je pense que la problématisation du slogan «Il faut éduquer les enfants» permet de construire un concept politique d'«enfants», il permet de comprendre les mécanismes du processus d'infantilisation – forme générique de la tentative de prise de pouvoir sur une catégorie de personne⁷.

Dès lors, j'insiste encore, une problématisation politique du concept d'enfant empêche de recourir au critère chronobiologique – le temps calendaire écoulé depuis le moment où l'être humain est né –, extrêmement pauvre et préscientifique – au regard des travaux des sciences humaines⁸. L'enfant, ce n'est pas «celui dont je sais que ça fait moins de tant d'années qu'il est venu au monde».

•

L'enfant comme «être de besoin» (≠ producteur de valeur)

Le premier sens de ma proposition, «il ne faut pas éduquer les enfants», signifie contester le sens de l'inférence logique de la proposition contraire. Cette dernière ferait de l'éducateur qui y adhère un sachant⁹. Le sachant s' imagine que l'enfant – c'est-à-dire l'être qu'il infantilise de son regard – serait dans le besoin. Et quel besoin a-t-il ? Il a besoin d'un sachant, précisément. Le maître sachant est donc victime du syndrome de l'*altruisme narcissique* : «sans moi, l'autre est foutu.»

Renverser l'idée «il faut éduquer les enfants», du point de vue de l'*inférence logique*, c'est soutenir que le geste éducatif est une *condition suffisante*, mais pas une condition nécessaire. C'est le premier sens que je donne à «ne pas». Par exemple, faire lire à un enfant, assis sur une chaise, dans le silence, pendant des années et avec évaluation à la fin, permet d'apprendre à lire, sans doute. La forme scolaire de l'apprentissage de la

7. Les dominés ont très souvent subi cette réduction à la forme pure du dominé qu'est l'enfant. Les esclaves, les femmes, les pauvres, les fous, les handicapés, les utopistes, etc., se sont vus désignés comme des «enfants à éduquer».
8. Voir les deux classiques, respectivement en histoire et en sociologie, que sont : Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* [1960], Paris, Seuil (Points Histoire), 1975 ; Pierre Bourdieu, «La jeunesse n'est qu'un mot» [1978], *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1992, p. 143-154.
9. Je préfère ce terme à celui de «savant», pour rappeler le travail de Paolo Freire dans sa *Pédagogie des opprimés*.

lecture est une condition suffisante. Mais est-ce pour autant nécessaire, c'est-à-dire, ne peut-on pas faire autrement ?

Prenons la formule symbolique de l'inférence : « $A \rightarrow B$ » ou « $A \supset B$ », qui se lit «si A, alors B». Dans ces deux notations différentes, A est la condition suffisante, alors que B est la condition nécessaire.

La seconde notation, utilisant un symbole de théorie des ensembles, permet de comprendre intuitivement ce qui se joue dans le renversement que je propose, pas si anodin qu'il y paraît. La condition nécessaire est un ensemble plus grand que celui de la condition suffisante. Par exemple : «si tu es un citoyen européen, alors tu es un humain» est vrai. En effet, l'ensemble des citoyens est inclus dans l'ensemble des humains – qui comprend plus d'individus que les seuls citoyens européens.

Prenons, *a contrario*, une croyance raciste et colonialiste. Un homme blanc adulte pouvait considérer, au XIX^e siècle, que ses trois qualités – mâle, blanc et adulte – étaient des conditions nécessaires pour accéder à la citoyenneté. Son raisonnement était donc le suivant : «citoyen \rightarrow mâle adulte blanc», qui se lit : «il est nécessaire d'être un mâle adulte et blanc pour être citoyen», ou bien «si tu es citoyen, cela me suffit pour savoir que tu es un mâle adulte et blanc» – puisque la citoyenneté est refusée aux femmes, aux colonisés et aux enfants.

Dans une époque moins patriarcale et coloniale, on raisonnera plutôt dans le sens inverse : «mâle adulte et blanc \rightarrow citoyen» est aussi vrai que «mâle adulte et racisé \rightarrow citoyen» ou bien «femme adulte et blanche \rightarrow citoyenne», etc. Toutes ces propositions signifient que le statut de citoyen est suffisant pour savoir qu'on a affaire à un adulte, qu'il soit homme ou femme, racisé ou non. Cet exemple permet, incidemment, de rappeler que le statut politique de mineur est encore imposé à des êtres humains en fonction du critère d'âge.

Revenons maintenant au slogan de l'idéologie de l'enfance : comment articuler l'éducation et la liberté humaine ?

Le slogan pose comme condition nécessaire l'éducation («il faut éduquer») et il paraît raisonnable de penser que la finalité visée est la liberté humaine – voire l'humanité tout court. On a donc : «être un humain libre \rightarrow être éduqué», qui se lit : «il faut être éduqué pour être libre». Dès lors, le slogan assume que l'ensemble des êtres éduqués est plus grand que l'ensemble des êtres humains libres. Cela signifie, comme pour la pensée coloniale ou patriarcale, que si on supprime l'ensemble des êtres éduqués, on perd l'ensemble des êtres humains libres. Cette conséquence logique révèle la vérité de l'idéologie de l'enfance : croire qu'on n'est vraiment humain que si l'on est éduqué. Dès lors, l'enfance est hors humanité, de même que les noirs ou les femmes ou les fous ont été pensés comme étant en dehors de l'humanité... C'est bien le sens de

la condition nécessaire exprimée dans le «il faut» de l'éducateur : «sans moi, c'est foutu; vous avez besoin de moi.»

La condition suffisante est beaucoup plus modeste puisqu'elle dit «avec moi, ça marche, mais on peut faire autrement, notamment sans moi». C'est très clair, par exemple, dans les positions de Neill, fondateur de Summerhill, vis-à-vis des élèves de son école. Neill refuse catégoriquement de penser l'éducation comme condition nécessaire de la liberté, il la pense comme condition suffisante.

L'idéologie de l'enfance dit : «pour être libres, il faut qu'ils soient éduqués», ou bien «si les enfants sont éduqués, alors ils sont libres». Neill soutient à l'inverse : «pour être éduqués, il faut qu'ils soient libres.» Mieux, il renverse le rapport unilatéral pour glisser du côté de l'auto-émancipation : «si les enfants sont libres, alors ils sont *s'éduquant*» (on réfléchit trop peu souvent à ce que révèle le participe passé «éduqué», auquel on ne devrait jamais conjuguer l'émancipation...).

L'hypothèse que je fais est la suivante : la condition nécessaire dans le slogan éducatif «il faut éduquer les enfants» transpose, en la rendant implicite, une position d'abord politique : «moi, éducateur, je suis nécessaire.» Cette prétention politique pose le double problème de l'*unicité* du chemin de formation des individus humains et de l'*indispensabilité* du guide sur ce chemin prétendument unique – ou du moins fortement normalisé.

Au contraire, parler de condition suffisante, c'est dire que telle éducation fonctionne et produit des effets éventuellement désirables, mais en même temps reconnaître qu'il y a sans doute d'autres moyens. Face à la figure du maître sachant, un autre horizon politique, plus exigeant, nous interpelle : puis-je accepter l'idée que je suis dispensable? Puis-je offrir mon aide sans l'imposer?

C'est très important, car considérer qu'autrui devrait vivre telle expérience et, de plus, ne pourrait pas le faire sans moi, est proprement un imaginaire de violeur. Je demande sincèrement, et sans fausse naïveté, quelle est la différence formelle, en termes d'intention de faire le bien d'autrui, entre «il faut éduquer les enfants» et «il faut apprendre aux femmes à connaître leur corps»? Croyance hautement tyrannique politiquement quand celui qui y adhère se pense, de plus, médiateur indispensable dans cette expérience...

Cette insistance sur le sens de l'inférence n'est pas anodine, ou une petite pinaillerie de logicien. Il s'agit de comprendre de *quel côté* on se situe par rapport à cette mystérieuse injonction «il faut». «Il ne faut pas éduquer les enfants», entendu comme renversement de l'inférence, peut donc être transformé, affirmativement, en : «il faut libérer les enfants»,

puisque c'est bien la liberté qui devient condition nécessaire et l'éducation condition suffisante.

Ce premier point éclaire un principe structurant de l'épistémocratie : le savoir devient chemin unique, chemin que le sachant, par son parcours adoubi socialement, transforme en *pouvoir d'expérience* – c'est-à-dire en *capitalisation temporelle convertie symboliquement en légitimité d'abuser autrui*. Du point de vue de ce que signifie la formation (*Bildung*), on assiste à une véritable mystification du sens de l'*expérience* dans le devenir éducatif : d'épreuve formatrice, événement, rencontre de l'altérité, elle devient à l'inverse avantage comparatif lié à l'ancienneté de la fréquentation d'un chemin normalisé socialement, capital accumulable.

•

L'enfant comme « exécutant » (≠ explorateur de sa puissance)

Le deuxième sens de ma proposition « il ne faut pas éduquer les enfants » signifie contester la modalité logique de la proposition contraire. Cette dernière ferait de l'éducateur qui y adhère un impuissant. L'impuissant s'imagine que l'enfant – c'est-à-dire l'être qu'il infantilise de son regard – doit faire tout ce qu'il veut. Et que veut-il ? Plus que ce qu'il peut ! Le maître impuissant est donc victime du syndrome de la *panique despotique* : « sans lui, je suis foutu. »

Je conteste donc cette idée de « il faut éduquer les enfants », cette fois-ci du point de vue de la *logique modale* : on peut contester que les enfants *doivent* être éduqués. C'est le second sens que je donne à mon « ne pas » : faire porter la négation sur la modalité, en toute rigueur syntaxique. En effet, dans le carré de la logique modale, on peut ramener toutes les modalités (nécessité, impossibilité, contingence, possibilité) à une seule : pouvoir ou devoir. Or, ce que le sens commun n'entend pas, c'est que « tu ne dois pas » a pour équivalent logique « tu peux ne pas ». « Tu ne dois pas être éduqué » (modalité de la nécessité niée) ne signifie pas « tu dois ne pas être éduqué » (modalité de l'impossibilité), car la négation porte bien sûr la modalité et non sur le contenu modalisé. Cela veut donc littéralement dire « tu peux ne pas être éduqué » (modalité de la contingence).

La négation que je soutiens, dans la formule provocatrice « il ne faut pas éduquer les enfants », doit donc bien être entendue au sens rigoureux de la logique modale : la négation vise le postulat de l'obéissance porté par les modalités rigides – nécessité et impossibilité.

Avoir l'esprit critique, quand on est un maître, suppose donc d'accepter la compréhension littérale de la négation de la modalité « il faut » : c'est bien sur la modalité que je veux faire porter la négation, car c'est en

réussissant à faire douter de l'évidence – modalités du nécessaire ou de l'impossible, dites rigides ou fermées – de quelque chose qu'on aide autrui et qu'on s'aide soi-même à penser autrement – modalités du contingent ou du possible, dites souples ou ouvertes.

C'est un principe crucial dans les philosophies de la puissance, qui sont déterministes : il faut un champ pluralisé d'idées pour que ce qui était force pure de l'idée (unique) – à laquelle on ne pouvait pas ne pas croire – devienne possibilité. Le doute, donc la critique de l'évidence, apparaît lorsqu'on a au moins deux idées.

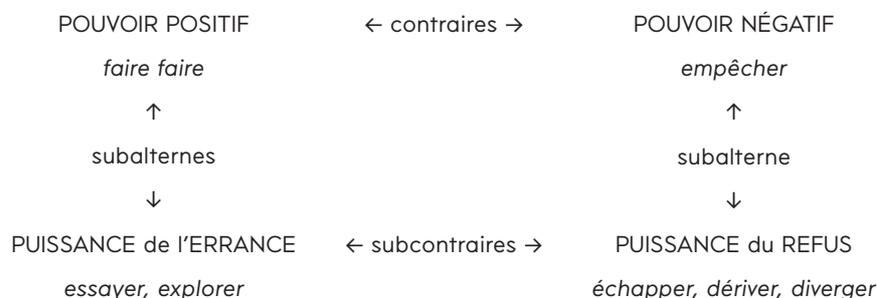
Par exemple, comment peut s'exprimer un éducateur sur la question de l'heure du coucher? Imaginons qu'un parent pense qu'il faille se coucher tôt. Il sera tenté de dire «il faut se coucher tôt» à l'enfant à qui il s'adresse. S'il disait, par abus de langage «il ne faut pas se coucher tard», il faudrait entendre qu'il continue à donner un ordre! Ce qu'il veut dire, en vérité, est «il faut ne pas se coucher tard». On reste bien du côté des modalités rigides : obligation de se coucher tôt, ou bien interdiction de se coucher tard. On demeure dans la contrainte, en changeant simplement d'angle : pouvoir positif ou bien pouvoir négatif dirait Foucault, société de contrôle ou bien pouvoir disciplinaire.

Or, porter la négation sur la modalité elle-même, comme le fait littéralement la formule «il ne faut pas se coucher tard», c'est dire, rigoureusement : «il est possible de se coucher tard.» On peut aussi bien faire porter la négation sur la formule initiale : «il ne faut pas se coucher tôt», qui peut se traduire par «il est possible de se coucher tôt». Désormais, le dialogue ne véhicule plus un ordre, il ouvre un champ des possibles : on peut aussi faire ça. Cet «aussi» exprime la vérité formatrice des modalités souples : elles apportent une nouvelle perspective, une autre idée, bref elles élargissent la construction du réel envisageable et complexifient l'éventail des décisions (voir schéma 1).

Ce que je veux défendre, dans ce second point, est donc l'idée suivante : ce qui est émancipateur quand on est tenté d'être un maître, c'est de refuser d'être le porte-voix des mots d'ordre. Plutôt les mots de passe et les lignes de fuite que les mots d'ordre : «tu peux ne pas être éduqué» ou bien «tu peux être éduqué» – peu importe finalement! – est ce dont ont besoin les sujets d'une démocratie vigilante qui s'apprennent mutuellement.

«Il ne faut pas éduquer les enfants», entendu comme renversement de la modalité, peut donc être transformé, affirmativement, en : «on peut éduquer les enfants», puisque c'est bien la *possibilité* et la *contingence* qui protègent les nouvelles générations du prophétisme des générations passées – par essence contre-révolutionnaire.

modalités dites rigides, ou fermées : la contrainte



modalités dites souples, ou ouvertes : la liberté

Schéma 1. Carré de la logique modale éducative

Ce deuxième point éclaire un principe structurant de la tyrannie, au sens où Deleuze aimait bien parler du couple tyran/esclave, en croisant ses lectures de Spinoza et Nietzsche, lorsqu'il explique que le tyran est le plus grand des esclaves. Dans les problèmes éducatifs, c'est très concret, car cela signifie : veut devenir un maître celui qui a beaucoup souffert d'avoir été asservi sous la férule de maîtres autoritaires. Il veut donc devenir un individu qui a besoin d'esclaves pour, grâce à son pouvoir, pallier son manque de puissance, c'est-à-dire suppléer à la puissance qui ne s'est jamais formée chez lui.

Le pouvoir (*potestas*) n'est pas la puissance (*potentia*) : c'est pourquoi le despote veut conserver le dominé sous son emprise, pour continuer à lui faire faire des choses qui rendent cette impuissance supportable. L'exemple paradigmatique se trouve dans les rapports d'exploitation dans le monde du travail : c'est le patron qui cherche à faire faire un travail à des ouvriers dans l'exacte mesure où il veut que se fasse quelque chose qu'il ne peut pas faire seul – voire qu'il ne sait pas faire du tout¹⁰. Ne sous-estimons pas ce que le refus de servir peut avoir d'insupportable pour les maîtres, trop habitués qu'ils sont à se croire indispensables, à s'imaginer que les autres ont besoin d'eux pour être libres ou pour apprendre. Le maître impuissant donne des ordres et supporte moins

10. Voir Frédéric Lordon, *Capitalisme, désir et servitude*, Paris, La Fabrique, 2010.

que tout de ne pas être obéi. Je termine ici, à nouveau, sur un parallèle, qui me paraît heuristique, avec la domination masculine.

Quel parent, quel enseignant, quel éducateur est prêt à entendre un poli «non merci» lorsqu'il veut mettre en activité? Quelle différence, par exemple, y a-t-il avec un homme qui chercherait à mettre en activité une femme à la sortie d'un bar?

— «Ça te dit qu'on couche ensemble?» / — «Non merci.»

— «Prends ton stylo, c'est l'heure du devoir» / — «Non merci.»

Qui du dragueur ou du maître se sentira le plus légitime à ignorer ce «non merci»? On pourrait d'ailleurs entrer dans la logique du *Maître ignorant* de Rancière par cette analogie : c'est le chasseur qui a besoin de la proie et non l'inverse; il est donc saugrenu de penser que l'enfant est dans le besoin de l'éducateur.

•

L'enfant comme «manque ou écart à une idée-solution» (≠ altérité dont la différence expose à du problème)

Le troisième sens de ma proposition «il ne faut pas éduquer les enfants» signifie contester le finalisme latent de la proposition contraire. Cette dernière ferait de l'éducateur qui y adhère un obéissant. L'obéissant s'imagine que l'enfant – c'est-à-dire l'être qu'il infantilise de son regard – doit lui être en tout point semblable. Et comment atteindre cette ressemblance? En exigeant de l'enfant qu'il obéisse aux mêmes normes que l'obéissant a précédemment acceptées! Le maître obéissant est donc victime du syndrome de l'*angoisse identitaire* : «nous ne sommes pas identiques, c'est foutu.»

La plupart des maîtres se voient conférer un pouvoir gérontocratique qui postule l'enfant comme «moindre sujet», sur un mode téléologique du «pas encore». Ce mode téléologique, qui fait se prendre le maître pour une fin désirable à atteindre, donc un modèle à imiter, provoque, chez celui qui cède à cette manière de fonctionner, une perception purement négative des choses : «il ne sait pas lire», «il n'a pas rangé sa chambre», «il n'est pas poli», etc. Cette pensée du manque et de l'écart à la norme attendue est ce que Spinoza nomme le «mépris» : «envisager les choses en fonction d'une absence imaginée, de leurs privations»¹¹.

Les systèmes de pouvoir sont précisément là pour nous rendre aveugles aux puissances positives d'autrui : le mépris de classe, la domination masculine, le système scolaire, l'imaginaire colonial, etc. Dire d'une

11. Spinoza, *Éthique IV*, «Appendice», chap. 12 et 13.

femme qu'elle « n'est pas assez audacieuse », d'un individu qu'il « n'a pas le bac », d'un immigré qu'« il parle mal le français », c'est toujours envisager autrui non pour ce qu'il est, mais pour ce qu'il n'est pas au regard de ce qu'on voudrait qu'il soit. Décrire un élève comme « n'ayant pas appris sa leçon », c'est dire autant de choses sur lui que « n'ayant pas visité le Yémen », « ne portant pas de kilt », ou encore « n'ayant jamais cuisiné un aligot ». C'est le niveau zéro de la puissance d'être affecté par ce qui est, car cela revient à ne jamais concentrer notre attention sur la puissance des choses, sur la positivité de l'expérience faite (*facere experimentum*) comme production de la présence.

L'enfance est la catégorie paradigmatique des individus considérés sous un tel biais perceptif d'une description entièrement indexée à du normatif : « Parler d'enfance comme privation est un jugement de valeur, une catégorie trompeuse qui doit être rattachée à cette illusion finaliste par laquelle l'homme interprète toute chose singulière, enfant compris, par le prisme de son propre usage »¹².

Pour Spinoza, le mépris n'est pas un affect, à proprement parler, puisqu'il est un ratage perceptif dû à des idées fixes, c'est-à-dire un imaginaire rouillé qui prend le pas sur la perception présente des choses. Le mépris est la passion triste des schèmes finalistes : au lieu de percevoir affirmativement la présence, méthode qui mène aux définitions adéquates des êtres, la focalisation imaginative sur l'absence – « il ne sait pas encore marcher », « il n'est pas aussi calme que sa sœur », etc. – n'exprime rien d'autre que l'impuissance du maître à percevoir *ce qui a lieu, ce qui diffère de ce qu'il sait déjà*, c'est-à-dire de ses attentes.

Le maître obéissant abonde, sans recul critique, dans la certitude subjective de sa propre normalisation passée et subie : « ce qui m'a été utile à moi – récompense sociale pour avoir été obéissant¹³ – doit l'être pour tous les autres, donc les autres doivent faire comme moi. » Les prescripteurs de méthode veulent tracer des chemins pour que les autres n'empruntent aucune autre voie que la leur.

« Il ne faut pas éduquer les enfants », entendu comme renversement du finalisme, peut donc être transformé, affirmativement, en : « on ne sait pas ce que peut un enfant », puisque c'est bien la plénitude du réel – qui ne manque de rien – qu'il faut affirmer contre l'idéal – prétexte à juger le réel comme déficitaire.

12. Nicolas Mathey, « La source spinoziste des pédagogies de l'émancipation », dossier « Spinoza l'enfance et l'éducation », *Skholè*, livraison XXVIII, mars 2017.

13. Par exemple, la réussite scolaire n'est souvent que le produit de la docilité.

C'est très flagrant dans la violence symbolique de la culture légitime, particulièrement dans la discipline philosophique. L'effet d'autorité des grands noms, au sein du parcours d'étude, fonctionne souvent comme une véritable machine d'intimidation : « quoi, il n'a jamais lu un dialogue de Platon?! » À quoi, on pourrait répondre : certes, mais il a sans doute lu et fait plein d'autres choses. De manière générale, c'est comme s'il était impossible, dans l'imaginaire du maître obéissant, qu'un étudiant apprenne la philosophie sans obéir comme le maître l'a fait au cours de sa propre formation : « s'il n'a pas lu untel, comment peut-il prétendre... »¹⁴. À la lettre, c'est bien une histoire de *prétention* : cette disposition sociale particulière qui est sans doute l'apanage des obéissants, leur récompense, leur compensation pour avoir renoncé à sentir et chercher ce qui leur convenait.

Ces trois figures du maître adulte, croyant qu'il « faut éduquer les enfants », expriment une triple certitude au fondement de l'idéologie de l'enfance :

1) Le sentiment d'indispensabilité de l'éducateur est le corollaire de l'idée de contingence de l'enfant : « on peut faire sans lui, le monde tournerait tout aussi bien si l'enfance n'existait pas. » De même que l'apprentissage ne serait qu'un passage obligé vers le savoir, de même l'enfance ne serait qu'un passage obligé vers la vraie humanité – l'état adulte. Et pour assurer ce passage nécessaire, il faut avoir les enfants sous la main, il faut donc les enfermer quelque part : dans les jardins d'enfants¹⁵, dans les foyers familiaux, dans les orphelinats, ou bien à l'école¹⁶. La figure criminalisée par excellence, c'est le fugueur¹⁷.

Il faut éduquer les enfants = il faut enfermer les enfants

2) Le sentiment d'une libre volonté chez l'éducateur – illusion du pouvoir, illusion de celui dont la volonté s'exécute comme magiquement parce qu'il fait exécuter à d'autres ce dont il est incapable – implique corollairement l'idée que l'enfant est un être de nécessité. Perdu dans

14. Gilles Deleuze, « Lettre à un critique sévère » [1973], *Pourparlers*, Paris, Minuit, 1990, p. 14. Voir aussi Sébastien Charbonnier, *Que peut la philosophie?*, Paris, Seuil, 2013, p. 144-145.

15. Ferdinand Cazalis, « Le gouvernement des playgrounds », *JefKlak*, n° 4, 2017. En ligne : [<https://www.jefklak.org/le-gouvernement-des-playgrounds/>].

16. On a toujours enfermé les dominés dans un espace social restreint : les fous à l'asile, les femmes à la maison, les ouvriers à l'usine, ou à la messe, ou au stade, ou dans leur jardin, etc. Historiquement, l'école de l'État a été très exclusive à partir du début du xx^e siècle et s'est appropriée les enfants auprès des familles : les autres lieux possibles de formation des enfants ont été délégitimés et destitués pendant les décennies qui ont suivi la création de l'école obligatoire. Voir Jacques Donzelot, *La police des familles*, Paris, Minuit, 1977.

17. Voir le poème de Prévert, écrit après un fait divers de chasse à l'enfant : *Paroles*, Paris, Gallimard (Folio), 1949, p. 86.

cette illusion, l'éducateur croit qu'éduquer c'est d'abord former à choisir, il croit qu'apprendre c'est éclairer – comme si la liberté c'était choisir, et non pas faire.

Il faut éduquer les enfants = il faut éclairer les enfants

3) Le sentiment d'autorité dans son jugement d'éducateur laisse penser à celui-ci que l'enfant manquerait de quelque chose car il n'arriverait pas encore à juger comme l'adulte. L'éducateur n'a donc rien à apprendre de l'enfant ou de l'élève : la relation est à sens unique, aucune réciprocité n'est envisageable. L'éducateur n'est pas un interlocuteur véritable avec l'enfant, il ne dialogue pas avec lui, il l'écoute uniquement pour savoir s'il doit être corrigé. La situation d'examen oral est la mise en scène, socialement nue, donc parfaitement crue, de la nature des discussions entre l'éducateur et l'enfant : l'examineur ne cherche pas à savoir avec l'examiné, il cherche à savoir quelque chose de l'examiné.

Il faut éduquer les enfants = il faut corriger les enfants

La gérontocratie trouve là ses trois caractéristiques essentielles, dont elle couvre, par pur fantasme projectif et nécessité politique de maintien de son pouvoir, les enfants. *Le gérontocrate enferme les autres, il les éclaire, il les corrige – tout ça pour leur bien.*

Du coup, le concept politique de l'*in-fans* peut se caractériser ainsi. L'enfant est :

1. Celui à qui on ne parle pas – il est trop idiot pour comprendre ; on agit comme s'il n'était pas là, ou bien on le séquestre – physiquement, symboliquement ou juridiquement.
2. Celui qui fait de mauvais choix – diagnostic de l'aliénation ou du conformisme des êtres « moindres » par les individus qui se pensent éclairés¹⁸.
3. Celui qu'on n'écoute pas, car on n'a rien à apprendre de lui.

En soutenant la fécondité émancipatrice du slogan «il ne faut pas éduquer les enfants», j'ai tenté d'en montrer les significations positives. Je n'ai pas voulu montrer que l'idéologie de l'enfance était « fausse », car cela n'aurait pas grand sens. Mon analyse suggère plutôt de conclure ainsi : le slogan «il faut éduquer les enfants» est un faux problème qui exprime la vraie angoisse du pouvoir gérontocratique. Ce slogan est la méthode de formation d'une *attitude infantile chez un être humain*, quel que soit son âge.

L'idéologie de l'enfance est donc une machine qui crée ce qu'elle présuppose : l'éducation ainsi conçue infantilise des êtres humains qu'elle prétend ensuite sortir de leur enfance. Cette naturalisation est une

18. Voir Frédéric Lordon, *La société des affects. Pour un structuralisme des passions*, Paris, Seuil (Points Essais), 2013, p. 250-263.

instrumentalisation : l'enfance n'est pas un attribut de la personne, c'est une propriété perceptive dans le regard d'un dominant qui s'inquiète de maintenir un autrui dominé dans ce rapport subalterne. Le statut de l'enfance ne peut être pensé comme rapport social que si on le dénature radicalement, que si l'on rejette absolument toute essentialisation de l'enfance : être enfant est le résultat politique d'un rapport de pouvoir qui se nomme l'infantilisation – opération qui assigne le statut politique d'enfant en instituant des situations d'asymétrie stricte et d'inégalité imaginaire.

Par rapport au risque de régression à l'infini du slogan, évoqué en introduction, le problème s'est déplacé. L'impersonnalité de la formule n'est pas un paradoxe synchronique d'une remontée pyramidale vers un pouvoir situé toujours plus haut, c'est l'expression diachronique de la répétition intergénérationnelle des logiques de pouvoir. «Il faut éduquer les enfants» est, en droit, la formule la plus ramassée du pouvoir¹⁹.

La finalité restait mystérieuse : «il faut éduquer les enfants», mais en vue de quoi? Pour quelle fin? Or, je soutiens que celle-ci n'est pas absente accidentellement, elle l'est essentiellement : le slogan doit tourner à vide, pour la reproduction du pouvoir et l'empêchement de la puissance d'agir. «Il faut éduquer les enfants» n'est pas une fin en soi, c'est un *moyen en soi*.

Cette absurdité apparente d'un «moyen en soi» dit bien l'absurdité de l'obéissance répétée et reproduite : les infantilisés sont des éduqués-forcés destinés à fonctionner comme éducants-forçants. D'où la litanie des corrections bienveillantes de tous les dominants : «expliquons mieux aux citoyens les bienfaits de la réforme, ils ne semblent pas comprendre leur propre intérêt»; «expliquons aux Noirs comment devenir aussi civilisés que nous»; «expliquons aux ouvriers comment améliorer leurs cadences de travail», etc.

«Il faut éduquer» est un objectif politique qui ne se termine jamais, sans fin – au double sens du terme –, puisque sa nature est d'être un bruit, le bruit du psittacisme qui étouffe les voix en les couvrant en permanence. C'est un effort de chaque instant de la part des maîtres pour empêcher les dominés de parler – *in-fans*. C'est l'«activisme» de la bêtise²⁰.

Les *in-fans* reproduisent des *in-fans*, les sans-voix réclament des sans-voix pour ne pas souffrir d'entendre chez autrui ce qu'ils n'ont jamais expérimenté par eux-mêmes. L'impuissance d'autrui est la maigre

19. Neill le dit autrement : «les logiques de pouvoir continueront de régner aussi longtemps qu'on inculquera aux jeunes êtres humains les conceptions infantiles des adultes d'aujourd'hui.» Voir Alexander S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, La Découverte, 2004, p. 413.

20. Clément Rosset, *Le réel. Traité de l'idiotie*, Paris, Minuit, 1977, p. 143-146.

compensation – la fausse joie dirait Spinoza – des maîtres, de ceux qui n'ont pas su refuser le pouvoir.

Dit autrement : «Il faut éduquer les enfants» est une parole d'enfant – au sens où nous l'avons défini. Jamais des êtres libres ne se diraient cela.