

Résumé :

J'ai adressé de vives critiques à la pédagogie, en me démarquant de celle-ci, pour lui opposer une notion plus neutre « d'éducation ». En bref : s'il est hors de doute que l'enfance doit être éduquée, il n'est pas nécessaire ni universalisable qu'elle doit être soumise à une pédagogie, à un « dispositif pédagogique ». Je donnais une définition précise et restrictive de la pédagogie : une éducation sous la conduite d'un adulte conduisant l'enfant (pédagogue). Il faut remarquer, d'ailleurs, que ce mot, dans son usage classique et contemporain n'a plus le même sens que dans l'antiquité grecque. De la notion de pédagogie, je retenais la notion de surveillance ; associée, ensuite, à celle de fonctions spécifiquement éducatives, et de méthodes propres à entraîner l'élève à apprendre de bon gré, à le « capturer » ou à le « capter », à le séduire. Mais, dans l'un et l'autre cas, c'est le même genre de dispositif. Seulement, inversé. Il faut concevoir – c'est ce que dit Deleuze à propos de Foucault – les dispositifs comme des lignes, des vecteurs qui vont susciter et mettre en place, à chaque fois, selon chaque problème, des institutions particulières. Ces lignes ne tracent pas de contours bien définis; elles ne cernent ni n'encerclent, mais elles parcourent, traversent et rassemblent ce qui était autrement organisé ou subsistait à l'état dispersé. Elles font ainsi apparaître une nouvelle configuration. Parmi les contemporains, il me paraît que Pasolini est le seul à avoir vu et exprimé ce qu'est le véritable processus de pédagogisation de l'enfance, qui est, en même temps, processus de subjectivation et indication d'une éventuelle possibilité de retournement de pouvoir; ou, autrement dit, d'une révolution pédagogique permettant à l'enfant de conquérir cette autonomie qui, sans cesse, lui est promise et toujours refusée. Pasolini a esquissé une nouvelle pragmatique à opposer à toutes les doctrines d'enseignement.

MOTS CLÉ : Pédagogie; Éducation; Dispositif; Enfance; Pasolini

Infância: Pedagogia ou Educação?

Resumo:

Eu enderecei fortes críticas à pedagogia, dela tomando distância, para lhe opor uma noção mais neutra de "educação". Em suma: não há dúvidas de que a infância deva ser educada, mas não é necessário nem universalizável que ela deva ser submetida a uma pedagogia, a um "dispositivo pedagógico." Defini a pedagogia de maneira precisa e restritiva: uma educação sob a condução de um adulto que conduz a criança (o pedagogo). Deve-se notar, no entanto, que esta palavra no seu uso clássico e contemporâneo já não tem o mesmo significado que na Grécia antiga. Da noção de pedagogia, retenho a noção de vigilância, associada à de funções especificamente educativas e a métodos próprios para levar o aluno a aprender de bom grado, a

enfance : pédagogie ou éducation ?

"capturá-lo" ou "captá-lo", a seduzi-lo. Mas em ambos os casos, encontra-se o mesmo tipo de dispositivo. Apenas invertido. É preciso conceber os dispositivos - isso é o que diz Deleuze a propósito de Foucault - como linhas, vetores que irão suscitar e dar lugar, a cada vez, a depender de cada problema, a instituições específicas. Essas linhas não traçam contornos bem definidos; elas não circunscrevem ou limitam, mas percorrem, atravessam e reúnem o que foi organizado de outra forma ou que subsistiu de maneira dispersa. Elas assim fazem aparecer uma nova configuração. Entre os contemporâneos, acho que Pasolini foi o único a ver e a expressar o que é o atual processo de pedagogização da infância que, ao mesmo tempo, é: processo de subjetivação e indicação de uma eventual possibilidade de reversão de poder; ou, em outras palavras, uma revolução pedagógica que permite à criança conquistar essa autonomia que, constantemente, lhe é prometida e é sempre recusada. Pasolini esboçou uma nova pragmática em oposição a todas as doutrinas de ensino.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia; Dispositivo; Infância; Pasolini

Infancia: ¿Pedagogía o Educación?

Resumen:

He dirigido fuertes críticas a la pedagogía, tomándole distancia, para oponerle una noción más neutral la de "educación". En resumen: no hay duda de que la infancia debe ser educada, pero no es necesario ni universalizable que ella deba ser sometida a una pedagogía, a un "dispositivo pedagógico". Definí la pedagogía de manera precisa y restrictiva: una educación, bajo la conducción de un adulto que conduce al niño (el pedagogo). Cabe señalar, sin embargo, que esta palabra en su uso clásico y contemporáneo ya no tiene el mismo significado que en la antigua Grecia. De la noción de pedagogía, retengo la noción de vigilancia, asociada a la de funciones específicamente educativas y a los métodos propios para llevar al estudiante a aprender de buena gana, para "capturarlo" o "captarlo", para seducirlo. Pero en ambos casos, es el mismo tipo de dispositivo. Sólo que al revés. Es necesario concebir los dispositivos - eso es lo que dice Deleuze sobre Foucault - como líneas, vectores que suscitarán o darán lugar, a cada vez, según cada problema, a las instituciones específicas. Estas líneas no trazan contornos bien definido; ellas no circunscriben o limitan, pero recorren, atraviesan y reúnen lo que estaba organizado de otra manera o se ha mantenido en el estado de dispersión. Ellas hacen con que aparezca una nueva configuración. Entre los contemporáneos, creo que Pasolini fue el único en ver y en expresar lo que es el actual proceso de pedagogización de la infancia que, es a la vez: un proceso de subjetivación y una indicación de una eventual posibilidad de reversión del poder; o, en otras palabras, una revolución pedagógica que permita que al niño lograr esta autonomía que constantemente le es prometida y que siempre le es rehusada. Pasolini bosqueja una nueva pragmática en oposición a todas las doctrinas de la enseñanza.

Palabras clave: Educación; Pedagogía; Dispositivo; Infancia; Pasolini



Childhood: Pedagogy or Education?

Abstract:

This paper delivers a critique of “pedagogy” as currently understood, and opposes to it a more neutral concept, viz “education.” It argues that although certainly children should be educated, it is not a necessary or universalizable claim that it must be subjected to a pedagogy, in the sense of a “pedagogical device.” I begin by offering a precise and restrictive definition of pedagogy as form of education under the full control of an adult that guides the child. It should be noted, however, that this word in its classical and contemporary usage no longer has the same meaning as it did in ancient Greece. From that notion of pedagogy, I retain the central concept of surveillance, associated with specific educational practices designed to bring the student to learn willingly—that is, to “capture” or “catch” him—to seduce him. However, both the modern and the ancient sense of the word imply the same type of device, but simply in reverse. “Devices” should be conceived—as Deleuze says of Foucault’s use of the term—as lines or vectors that give rise to or set up, within each historical period and in response to specific historical problems, specific institutions. These lines do not map well-defined contours—they do not limit or circumscribe but cross, traverse, and gather what was organized otherwise, or what remained in a state of dispersion. They lead to the appearance of a new configuration. Among contemporary artists and philosophers, Pier Paolo Pasolini appears to be the only one who saw and described the current process of childhood pedagogization; that is, both a process of subjectivation and an indication of an eventual possibility of a reversal of power—a pedagogical revolution that allows the child to achieve this constantly promised autonomy that is always refused by traditional pedagogy. In fact Pasolini outlines a new pragmatic in opposition to all the currently accepted doctrines of teaching.

Keywords: Education; Pedagogy; Device; Childhood; Pasolini

ENFANCE : PEDAGOGIE OU EDUCATION ?

René Schérer

*Tout dispositif est une arme stratégique (langage de Foucault),
ou une machine de guerre (langage deleuzien), instrument de pouvoir ou
de résistance.*

Lapassade ayant été intéressé par l'application du dispositif à la pédagogie, et par l'idée d'un « dispositif de pédagogisation » substituable aux critiques courantes apportées à l'institution scolaire avec les pédagogies en cours [aussi bien les directives que les permissives, conflit auquel se borne généralement le débat scolaire], je suis tenu à apporter un complément à ce que je viens de dire ; surtout pour préciser certaines ambiguïtés.

A.- La première concerne l'usage que je fais du mot « pédagogie », dans un certain contexte, ce qui ne signifie pas d'une manière générale.

J'ai adressé, en effet, de vives critiques à la *pédagogie*, en me démarquant de celle-ci, pour lui opposer une notion plus neutre « *d'éducation* ». En bref : s'il est hors de doute que l'enfance doit être éduquée, il n'est pas nécessaire ni universalisable qu'elle doive être soumise à une pédagogie, à un « dispositif pédagogique ».

Je donnais, par là, une définition précise et restrictive de la pédagogie : une éducation sous la conduite d'un adulte conduisant l'enfant (pédagogue). Il faut remarquer, d'ailleurs, que ce mot, dans son usage classique et contemporain n'a plus le même sens que dans l'antiquité grecque, où le *pédagogos* était l'esclave ou l'affranchi se contentant d'accompagner l'enfant aux lieux d'éducation, gymnase ou école, en le surveillant sur sa route – afin, essentiellement, qu'il ne soit pas soumis aux sollicitations d'amoureux importuns.

De la notion de pédagogie, je retenais la notion de surveillance ; associée,



ensuite, à celle de fonctions spécifiquement éducatives, et de méthodes propres à entraîner l'élève à apprendre de bon gré, à le « capturer » ou à le « capter », à le *séduire*.

La séduction spirituelle indirecte du savoir étant substituée à celle, sensuelle et directe de l'amant potentiel ou putatif.

Mais, dans l'un et l'autre cas, c'est le même genre de *dispositif*. Seulement, inversé.

C'est pourquoi, il m'est arrivé de répondre aux analyses très justes et très fines de Lapassade concernant « l'éducation négative » de Rousseau, ainsi que - remarquablement noté, « pointé » par lui,- cette conversion platonicienne qui fait de l'abolition de l'intérêt sensuel ou sexuel la condition même de toute pédagogie (avec, pour paradigme le refus opposé par Socrate aux avances provocatrices d'Alcibiade),- il m'est arrivé, donc, de répondre à cela par une critique de principe de toute pédagogie, quelle qu'elle soit. Affirmant que, qu'elle soit positive ou négative, le même dispositif était à l'œuvre : celui de surveillance et de direction par l'adulte.

A titre d'exemple, il est aisé de démontrer et de se rendre compte que, lorsque Rousseau prétend laisser Emile à son libre développement d'enfant, il le place sous son regard et l'entoure d'une quantité de barrières de protection ; à commencer par le souci de le faire élever à la campagne, loin des séductions et des corruptions de la ville.

Voilà un enchaînement de dispositifs pédagogiques fort subtils que - je me permets ici de renvoyer à de nombreux textes que j'ai écrit - je me suis plu à décortiquer et analyser dans ma critique de ce que j'ai nommé : *l'illusion pédagogique*, ce Protée des temps modernes.

B. Voilà sur un point. Mais, que lui opposer en regard ? Est-ce le recours ou retour à des méthodes anciennes, qualifiées « d'antipédagogiques » ou à une pédagogie rétrograde ? Comme on le voit, à l'heure actuelle, où l'on vante le

enfance : pédagogie ou éducation ?

retour à « la bonne vieille école primaire de Jules Ferry ». Avec un dispositif, pédagogique également, évidemment, mais très directif, où la fonction magistrale est ouvertement visible.

Non, bien sûr. Mon idée a toujours été – peut-être à tort- , de substituer au « dispositif pédagogique » entendu comme ingérence du « maître » ou de l'adulte dans la vie de l'enfant, ses propres « agencements de désir ». Ou ses attractions passionnées.

Ces expressions, on le sait, sont de Fourier ; et l'attention critique que j'ai commencé à porter à la pédagogie , directive ou non, a été suggérée surtout et presque exclusivement, par la lecture de Fourier. Parce que, chez lui, on voit un « système » (mot imparfait, mais je n'en trouve pas d'autre pour l'instant) qui se met à fonctionner en dehors de toute « pédagogie », celle-ci étant entendue aux divers sens qu'on lui a donnés depuis le XIXème siècle.

Je sais que, par la suite, en Union soviétique à ses débuts, ou avec Célestin Freinet, on a parlé de « pédagogie fouriériste » et que l'on a intégré des éléments fouriériste à la pédagogie courante, mais, à mon sens, en détournant l'idée directrice de Fourier lui-même qui est, fondamentalement *anti-pédagogique*, critique radicale de toutes les conceptions de l'éducation et de l'enfance ayant cours en « civilisation » (société marchande ou capitaliste, et, depuis, socialiste soviétique tout aussi bien)..

Le principe en est le plus simple et le plus incontournable possible : c'est qu'il n'y a pas d'école ; que l'enfant ne reçoit pas son éducation de spécialistes de l'éducation, d'adultes préposés à cette fonction, mais *de la société elle-même*.

Idée simple, partagée, d'ailleurs, au début du XIXème siècle, par un certain nombre de socialistes, à commencer par Marx, mais complètement tombée, aujourd'hui, en désuétude, sortie de nos mœurs, traitée même comme monstrueuse, voire criminelle.

Or, si l'on n'admet pas cette idée : éducation dans et par la société et de l'enfant par ses pairs, éducation collective, passionnelle et attractive, se faisant



uniquement dans les groupes et les séries de groupes, tout Fourier tombe. On n'en retient que des bribes, certes de valeur, pouvant être intégrées dans des dispositifs pédagogiques ; seulement on a perdu sa vision d'ensemble et son idée transformatrice d'une société sortie de la Civilisation, d'un *Nouveau monde*, qu'il soit « industriel » ou « amoureux » ; et, dans tous les cas, « sociétaire ».

Je tenais à préciser cela, pour qu'on ne fasse pas de ma critique de la pédagogie une affaire purement verbale, car elle recouvre un problème de fond. Celui de l'éducation sociale de l'enfant, de sa participation ou non au fonctionnement de la société dans son ensemble, ou son confinement dans des *réserves* spécifiques, faisant de lui, d'une manière ou d'une autre, un *exclu de la société* – comme Artaud parlait de Van Gogh en disant qu'il était « le suicidé de la société ».

Mais, cela étant dit, et comme je ne prétends pas changer l'ordre existant, mais proposer quelques idées *utopiques* propres à jeter quelque trouble dans nos convictions ancrées, je ne refuse pas de considérer les dispositifs pédagogiques selon une certaine hiérarchie de leur importance et de leur valeur pour l'éducation de l'enfant.

C- Puisque Georges Lapassade tenait à ce que je marque mieux la distinction entre « dispositif » et « institution », en évitant de me prononcer sur tout ce qui a pu et pourra être avancée à ce sujet, je précise mon propre point de vue. En m'aidant de Foucault et de Deleuze, et de Deleuze à propos de Foucault, pour lequel il a écrit, en 1988 un très éclairant article : « Qu'est-ce qu'un dispositif ? », publié dans le récent recueil *Deux régimes de fous* (p. 316 et suiv.) ; bien qu'à ma connaissance, ni l'un ni l'autre n'ait songé à une application particulière au dispositif pédagogique – mais il n'est pas interdit de procéder par rapprochement, extrapolation, ce que je fais, usant très librement de ces références

1. Un premier problème, sinon litigieux, délicat du moins, est d'établir une distinction entre deux termes d'acception voisine : dispositif et institution. J'ai dit ou laissé entendre déjà qu'il pouvait y avoir rapprochement et même identité entre les deux. En effet, une institution implique toujours un ou plusieurs dispositifs. En est-elle un, en elle-même ? L'institution scolaire, entre autres, qui est bien communément considérée comme une institution, sinon « l'institution » par excellence, est-elle un dispositif ?

Je ne vois aucun obstacle à la considérer comme telle, ainsi que les diverses « institutions » de second ordre qui en dépendent : celles des enseignants, des surveillants, des auxiliaires d'éducatifs et autres, et, également, les élèves, les pensionnaires ou externes, etc, etc...En bref, les diverses stratifications que l'institution comprend à tous les niveaux. Dire alors « institution » ou « dispositif » me paraît une affaire de vocabulaire ou de préférence. Mais, pour ne pas se laisser enferrer ou enfermer dans une distinction purement nominale, il faut, je crois, envisager autre chose, qui n'est pas une affaire de taille ni d'implication, ni même de fonctionnement, mais de dynamisme et de tracé.

Il faut concevoir – c'est ce que dit Deleuze à propos de Foucault – les dispositifs comme des *lignes*, des vecteurs qui vont susciter et mettre en place, à chaque fois, selon chaque problème, des institutions particulières. Sans être, toutefois, plus généraux que ces dernières ; car il se peut, au contraire, que les institutions enferment, à leur tour, plusieurs dispositifs. Ces lignes ne tracent pas de contours bien définis ; elle ne cernent ni n'encerclent, mais elles parcourent, traversent et rassemblent ce qui était autrement organisé ou subsistait à l'état dispersé. Elles font ainsi apparaître une nouvelle *configuration*. Par exemple, dans l'institution scolaire qui répond d'abord aux exigences d'un dispositif d'éducation infantile, des dispositifs seconds organisent les rapports maîtres-élèves, ou des élèves entre eux, des rapports à la connaissance, des formes



d'apprentissage.

Pour user d'une image : le dispositif répond à une *cartographie* secondaire, dessine des cartes, mais qui ne sont pas localisées par une géométrie projective comme la « carte scolaire », répondant plutôt à une *topologie* des proximités qui cerne et relie des « régions » hétérogènes, de la connaissance, de la discipline, de l'affectivité, des relations de contrôle, etc.

Afin de s'en rendre mieux compte, il est toujours besoin, lorsqu'on parle de dispositif, d'avoir présent à l'esprit ces grandes régions ou instances qu'il a pour rôle d'organiser et de régir : « Régions » ou « instances » qui sont : *savoir, pouvoir, subjectivation*, dont les contours ne sont pas fixés une fois pour toutes, mais varient avec l'histoire, celle des institutions, justement, et celle de l'enfance. A cet égard, l'enfance elle-même peut apparaître comme une « institution » que régissent des dispositifs. Dont le plus important est, sans doute, je l'ai dit précédemment, celui de *sexualité*. L'institution scolaire ayant pu se présenter comme seule capable de répondre aux exigences de ce dispositif qui prescrit « la pédagogisation intégrale du sexe de l'enfant » ; et qui intègre, sous forme de dispositifs partiels des dispositions – d'emploi du temps, architecturales, vestimentaires, d'hygiène, etc. – propres à cette fin.

2. Reprenant les distinctions établies par Foucault et reprises (et interprétées) par Deleuze, simplifiant d'ailleurs pour plus de clarté, je retiendrai, des lignes formant le dispositif et constitutives de leur objet, celle qui correspondent aux grandes instances *Savoir, pouvoir, subjectivation*, qui donnent : les *énoncés*, les *visibilités*, les pouvoirs, et les sujets ou subjectivations en cours.

On se rend aisément compte des multiples applications de cette cartographie à la compréhension de la mise en place et du fonctionnement des dispositifs de pédagogisation qui distribuent, suivant les cas et les époques, tel type de savoir, selon les « lignes de forces » de tel pouvoir, et procèdent à des « productions de subjectivités » ou processus de subjectivation, aussi bien de

enfance : pédagogie ou éducation ?

l'adulte, d'ailleurs, que de l'enfant.

Les lignes de ces processus sont, d'après une autre expression de Deleuze dans son ouvrage sur *Foucault*, des « plis de subjectivation », ou, en d'autres termes, le repliement vers « l'intérieur » de forces externes (en ce qui concerne, particulièrement, les processus disciplinaires, ceux de maîtrise de soi, de « souci de soi », d'abord imposés puis intériorisés. Je n'insisterai pas là-dessus qui est le plus connu est que j'ai, pour ma part, exposé à maintes reprises. Pas plus que je ne m'attarderai sur les lignes, variétés du principe de surveillance donnant lieu au dispositif, à la fois spirituel et matériel, du « panoptique ».

Je préfère passer à l'autre aspect du dispositif de pédagogisation, en ce qu'il peut être *positivement productif*, en développant les forces actives de l'enfant, et en se détournant de la relation pédagogique unilatérale, verticale, suivant l'unique ligne de pouvoir : adulte-enfant sur laquelle nos institutions pédagogiques sont restées uniquement hypnotisées

D - . Je reprends : les dispositifs, ce sont les *lignes de force* (ou *forces*) des institutions. Mais, encore une fois, tout cela est affaire de « lecture », de dynamisme insufflé, non de stricte application littérale (tel pourra « mettre » dans l'institution ou dans le dispositif des sens opposés à ce que fera un autre, l'essentiel étant le maintien de la différence entre l'immobilisation et le mouvement).

C'est ce dernier qui, dans le dispositif, est productif de sens ; et j'irai même à dire de sens *et d'être*, des « objets » nouveaux étant produits à chaque fois. Eminemment, cet « objet » est « l'enfant » qui est loin - on s'en doute toujours, mais sans vouloir le reconnaître - d'être immuable, donné en tous lieux, en tous temps comme le même. Il est « institué », produit variable, à la fois intérieurement et extérieurement, du ou des dispositifs qui l'entourent et le pénètrent..

Mais il n'est pas du tout certain, bien au contraire, que l'unique relation



pédagogique existant et concevable soit celle qu'exercent un ou plusieurs adultes à l'égard d'un enfant. Ni surtout que cette relation soit confinée dans la famille ou à l'école, traitées ordinairement pourtant comme le « milieu naturel de l'enfant ». Celui-ci est soumis, d'emblée, à bien d'autres forces, plus immédiates et plus attractives, formant des centres d'énergie et se « repliant » en lui selon des « plis de subjectivation » qui le modèlent et le chargent de son énergie propre.

C'est dans cette direction et en ces termes à peu près que l'on peut comprendre ce que j'ai appelé : l'éducation *extra-pédagogique* chez Fourier, qui n'a de recours qu'aux forces *attractives* en l'enfant et hors de lui, et le considère dans milieu formé par ses pairs (les groupes d'autres enfants), et non selon le prisme déformant que constitue le regard adulte jeté sur lui, ainsi que l'emprise qu'exercent sur lui les institutions d'enfance, famille et école.

E- Parmi les contemporains, il me paraît que Pasolini est le seul à avoir vu et exprimé ce qu'est le véritable processus de pédagogisation de l'enfance, qui est, en même temps, processus de subjectivation et indication d'une éventuelle possibilité de retournement de pouvoir ; ou, autrement dit, d'une révolution pédagogique permettant à l'enfant de conquérir cette autonomie qui, sans cesse, lui est promise et toujours refusée. Autonomiser l'enfant, c'est lui accorder, dans la société, dans son fonctionnement global, une place et une fonction productives. Non pas en lui accordant de prétendus « droits » qui ne sont que la restriction de ceux des adultes à son égard, mais en lui permettant d'exercer ses forces vives, dans le domaine de la création, de l'affectivité, dont, évidemment, la sexualité est partie intégrante ; dans le domaine d'une « politique » que les enfants sont parfaitement à même de comprendre et de mettre en pratique, en tant qu'elle les concerne.

Je renvoie à cet ensemble de lettres destinées à un adolescent nommé Gennariello, fictif, mais typique de la génération actuelle, paru en 1975 sous le

enfance : pédagogie ou éducation ?

titre de *Lettres luthériennes* – hérétiques, il va de soi, relativement à l'orthodoxie en cours, comme tous les écrits pasoliniens

Le projet de ce livre, vrai petit « traité pédagogique », me paraît tout à fait remarquable. Son intérêt premier – je m'en tiens ici aux premiers chapitres, c'est qu'il n'a pas été chercher la pédagogie dans l'école, ou dans la famille, mais *hors* d'elles, école et famille, au niveau du monde ambiant qui entoure l'enfant et le forme ; pour « le bien » comme pour « le mal », en tant qu'objet et point d'application de ses premières expériences.

Il vaut la peine de citer, pour qu'on comprenne bien ce changement de perspective, quelques lignes des plus significatives :

- celles qui concernent ce que Pasolini appelle « 'les sources pédagogiques les plus immédiates » ou « le langage de choses » ;

- celles qui concernent « les vrais éducateurs » ou les camarades du jeune enfant.

Je cite ; « Tu vas tout de suite penser à ton père, à ta mère, à l'école et à la télévision. Il ne s'agit pas de cela. Tes sources pédagogiques les plus immédiates sont muettes, matérielles, objectuelles, inertes, purement présentes. Pourtant, elles te parlent. Elles ont un langage à elles, que toi et tes camarades vous savez bien déchiffrer. Je veux parler des objets, des choses, des réalités physiques qui t'entourent » La première source pédagogique, c'est, sans qu'il soit besoin d'entremise humaine, et, en l'occurrence, adulte : « le langage des choses » (*o.c.*, p 39). Et, si l'humain intervient, ce ne sont, en tout cas pas ceux qu'on a coutume de considérer comme les éducateurs obligés et « naturels », préposés de droit, pour ainsi dire.

- Non (je cite encore Pasolini -, les premiers éducateurs ne sont ni les pères ni les maîtres, mais les enfants eux-mêmes : « je consacrerai une longue section du livre à te parler de tes camarades qui sont – il faut que ce soit clair – tes vrais éducateurs. Ils sont les porteurs inconscients, et d'autant plus impérieux, de valeurs absolument nouvelles que seuls toi et eux vous vivez.



Nous, vos pères, en sommes exclus. Je dirais même plus : ces valeurs sont intraduisibles dans notre langage. »

La leçon de Pasolini ne s'arrête sans doute pas là, parce qu'il n'oublie pas de passer en revue aussi ce qu'il a d'abord mis de côté : parents, maîtres, journaux, radio, télévision, c'est-à-dire ces sujets de la pédagogie comme on l'entend communément. Mais, le fait de les faire apparaître en second ordre modifie le dispositif. Il le soumet, pour ainsi dire, à une rotation de 180° en faisant venir au premier rang l'enfant et son univers propre, irrémédiablement passés à l'arrière-plan des préoccupations traditionnelles et actuelles, même si on les admet du bout des lèvres.

Trop d'obstacles s'opposent à ce que l'on traite « l'élève », dans le dispositif pédagogique, comme *pivot direct*, au sens de Fourier. Ne disons pas comme « sujet », car, sujet, on ne souhaite que trop qu'il le devienne, au sens d'« assujetti », ou d'être intérieurement « structuré » comme l'entend la psychanalyse (« là où fut le *ça*, le *moi* doit advenir). C'est plutôt le contraire qu'implique cet autre processus de pédagogisation par les choses, ou par les égaux (« ils sont les porteurs inconscients... »). Non pas l'accession à un moi cuirassé de l'intérieur comme de l'extérieur (Reich parlait de « cuirasse caractérielle »), mais un individu qui soit essentiellement « être en relation », qui développe toutes ses forces, ses potentialités ou *puissances* tant internes qu'externes.

Dans un processus ainsi entendu et que, je crois lire chez Pasolini comme je l'ai lu chez Fourier, le but du dispositif de pédagogisation à partir des choses et du socius ne saurait consister qu'à *accroître en chacun la puissance d'agir*.

Une version de l'Éthique de Spinoza, en quelque sorte.

Coda - Voilà les grandes lignes de mon esquisse d'un dispositif de pédagogisation au sens affirmatif, et non plus privatif ou restrictif. Il resterait à

enfance : pédagogie ou éducation ?

remplir les vides des espaces qu'elles ménagent, dans les domaines que, par son tour d'horizon, Pasolini a également esquissés, en précisant bien qu'il s'agit, non d'une théorie abstraite, *a priori*, mais d'une nouvelle *pragmatique* à opposer à toutes les doctrines d'enseignement- la plupart du temps d'ailleurs, muettes, singulièrement « neutres » sur ces points : « Il s'agira premièrement du sexe, deuxièmement du comportement, troisièmement de la religion, quatrièmement de la politique, cinquièmement de l'art »

Tout un programme dont l'énoncé seul montre en quel écart il se tient avec les prescriptions officielles et les vellétés timides du corps enseignant.

Et dont un des moindres effets n'est pas de détrôner le récent « sexe roi », pour employer de nouveau une expression chère à Foucault, de démystifier la cohorte de ces « discours vrais » ou prétendus tels dont notre société de progrès qui « marche à la vérité » s'enorgueillit.¹

¹ Michel Foucault, « Non au sexe roi », entretien avec B-H. Levy, *Le nouvel Observateur*, n°644, mars 1977, *Dits et Ecrits*, t. IV, p. 256.