

Les dynamiques de l'infantilisation contre l'autorité scolaire

Dominique Ottavi

Number 5, 2023

Le néo-sujet et son contrôle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1110123ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1110123ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Collectif Société

ISSN

2562-5373 (print)

2562-5381 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ottavi, D. (2023). Les dynamiques de l'infantilisation contre l'autorité scolaire. *Cahiers Société*, (5), 103–119. <https://doi.org/10.7202/1110123ar>

Article abstract

The crisis of school authority has been widely described, but to understand its origin and nature, one must delve deeper into the role of school in our culture and its history. The idea of progress, as Umberto Eco demonstrated, inherently questions authority. Educational modernity has further challenged the legitimacy of schools. With society becoming more educated and lifelong learning becoming prevalent, individuals are considered responsible for themselves, diminishing the school's role in shaping them. Today, communication technologies amplify a process of infantilization that has deep roots. Autonomy is only apparent in this environment, which ignores children's needs, giving adults an illusion of freedom.

© Collectif Société, 2023



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Les dynamiques de l'infantilisation contre l'autorité scolaire

Dominique OTTAVI
Université Paris-Nanterre

L'école rencontre des difficultés de plus en plus pressantes, aujourd'hui regroupées dans la notion de crise de l'autorité. Les symptômes concernent tous les sens de ce terme d'autorité, car le travail scolaire suppose organisation et règles, mais ce qui les justifie est un but plus lointain : le partage d'une culture, de savoirs estimés nécessaires pour le travail comme pour l'autonomie du citoyen. L'autorité scolaire renvoie enfin à la reconnaissance des personnes qui incarnent ce savoir et ces buts de l'institution scolaire. Autrefois objets d'un consensus suffisant, ces formes de l'autorité sont déstabilisées alors que la scolarisation de masse s'est imposée dans les divers pays dits développés et que l'école, au sens large, constitue encore un pilier de nos sociétés. La recherche d'explications ponctuelles de ces problèmes récurrents risque de fermer l'horizon en identifiant des coupables, que les torts soient attribués aux méthodes pédagogiques, aux parents démissionnaires, au non-respect de la discipline, à la baisse du niveau et des exigences, sans compter les troubles « dys », etc.¹. Inversement, l'horizon d'une réforme générale, pour l'adapter aux circonstances changeantes de l'histoire, a pu apparaître à la fois comme inéluctable et quelque peu mythique. Entre ces extrêmes, des « changements sans réforme », selon l'expression d'André Robert, ont pu se succéder, se substituant sans bruit aux projets des débuts, capables d'exposer leurs principes, comme ce fut le cas en France dans le grand moment scolaire qu'a représenté la Troisième République². Si ces projets pouvaient donner lieu à discussion ou opposition, ils se prêtaient aussi à une dénonciation de l'écart entre théorie et pratique. Mais c'est en silence et souterrainement que ces changements silencieux s'opèrent sur le long terme, derrière des discours flottants et des néologismes sous lesquels il faut retrouver ce qui est véritablement en question. C'est pourquoi il convient de dépasser la description et le diagnostic pour saisir les dynamiques à l'œuvre dans une plus longue durée. Ce recul de l'autorité nous

1. L'un des derniers témoignages est celui d'Ève Vaguerlant, professeure en collège, nous présente sa vie professionnelle au quotidien, dans un livre intitulé *Un prof ne devrait pas dire ça. Choses vues et choses tues*, Paris, L'Artilleur, 2023.

2. André Robert, « La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme », dans Renaut d'Enfer et Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*, Grenoble, PUG, 2010, p.17-36.

paraît devoir être situé dans une série de glissements qui concernent, au-delà des problèmes visibles et explicites, normes, valeurs et représentations, ainsi que les théories. Des transformations qui conduisent à mettre les sujets dans une position de dépendance et d'ignorance qu'on peut juger infantile, en dépit de l'apparence d'une autonomie croissante.

L'autonomie et l'accomplissement de l'individu se sont vus subvertis par la modernité, au sens étendu de ce terme ; les systèmes scolaires démocratiques ont accompagné une modification profonde du rapport à l'enfance dans la culture, non seulement dans l'affectivité comme l'a montré Philippe Ariès. Le rapport au savoir et à sa transmission dans nos sociétés, la valeur qu'elles leur accordent, les fonctions qu'elles leur assignent, ont pu conduire à l'instauration de nouvelles normes concernant la place respective des générations, et à l'idéal d'apprendre par soi-même, loin de l'institution scolaire. Nous proposons donc de repérer et d'identifier, à titre de symptômes et sans prétendre en faire des causes des changements sociaux, des moments de cette crise de l'autorité. À la suite des analyses d'Umberto Eco, on peut d'abord remonter à l'interprétation de l'histoire en termes de progrès, dans la mesure où cela implique des représentations de l'enfance et de l'âge adulte. C'est une certaine vision du progrès qui permet ensuite de mettre l'enfant au centre de l'éducation, une étape de l'ébranlement de l'autorité scolaire. On se demandera toutefois si cette exaltation de l'enfance qui a caractérisé la modernité pédagogique survit aujourd'hui aux modifications de la formation des adultes, d'une part, et à la généralisation des technologies numériques, d'autre part.

Les nains sur les épaules des géants

Umberto Eco a remonté loin dans l'histoire pour éclairer la dynamique de l'innovation dans la culture ; à cette occasion, il montre que l'ébranlement de l'autorité du savoir est constitutif de la modernité occidentale. En 2001, dans un livre intitulé *Sur les épaules des géants*, il a revisité une métaphore médiévale, un *topos* qui s'est fixé au XII^e siècle. Des nains qui se tiennent sur les épaules de géants, voilà une image qui synthétise et exprime la reconnaissance de la dette envers les générations précédentes, hériter des ancêtres « géants » étant la condition de la poursuite de la connaissance. L'histoire et les sources de cette image restent obscures, et Eco cite ainsi sa fixation chez Jean de Salisbury : « Bernard de Chartres disait que nous sommes comme des nains juchés sur les épaules de géants, de sorte que nous puissions voir plus loin qu'eux, non pas en raison de notre taille ou de l'acuité de notre vue, mais parce que, étant sur leurs épaules, nous sommes plus hauts qu'eux³. »

3. Umberto Eco, *Sur les épaules des géants*, Paris, Grasset, 2018, p. 23. L'idée est attribuée à Bernard de Chartres au XII^e siècle par Jean de Salisbury.

Mais c'est bien pour interroger les années 2000 que l'historien nous entraîne dans les dédales de son interprétation de ce thème ancien, à cause de l'ambiguïté d'un détail : les nains juchés sur les épaules des géants peuvent « voir plus loin qu'eux ». Faut-il considérer que les « nains » poursuivent au présent une entreprise de connaissance initiée par leurs ancêtres, envers lesquels ils marquent donc leur révérence, ou bien faut-il considérer ces nains comme supérieurs aux géants parce que, juchés sur leurs épaules, ils voient forcément plus loin qu'eux ? Dans un premier temps, Eco fait appel, malgré son anachronisme dans ce contexte, à la notion psychanalytique de meurtre du père, considérant qu'au XII^e siècle, se fixe par cette image une vision assez optimiste de l'histoire chrétienne, qui envisage un progrès : les contemporains ont le devoir de surpasser leurs ancêtres, dont l'héritage permet ce dépassement, ce qui suppose en même temps de reconnaître leur supériorité et de rejeter leur autorité pour progresser ! Il y aurait bien en tout cas une mise en cause de l'autorité dans cet orgueil des « modernes » (un terme qui émerge justement au XII^e siècle), un refus de tradition, de répétition de connaissances héritées et validées par les « pères » (ou les mères, le genre des ancêtres n'étant pas ici en cause, l'objet étant l'ordre des générations). Si la séquence ainsi interprétée ouvre la possibilité de penser la modernité comme innovation, Eco lui accorde un sens supplémentaire : si les Modernes, dit Eco, « tuent » la génération qui les a portés, c'est généralement en faisant appel à une autorité encore antérieure : « L'éloge des plus anciens est le geste par lequel les novateurs vont rechercher les raisons de leur propre innovation dans une tradition que leurs pères ont oubliée⁴. » Une autorité plus lointaine que celle qui est immédiatement dépassée joue au profit de l'innovation. Des exemples en tous domaines peuvent illustrer cette idée : Copernic lui-même renoue avec un héritage platonicien et pythagoricien, la Renaissance se réfère à l'Antiquité, les Romantiques allemands redécouvrent châteaux et mythes médiévaux embrumés. Autrement dit, du point de vue qui nous occupe, la valeur de l'innovation se légitime par une autorité antérieure qui permet la rupture avec l'autorité du présent, celle incarnant la tradition. L'innovateur, suggère Eco, est un *puer senilis* qui dépasse par sa sagesse ce qu'il a pu apprendre.

En prolongeant ce mouvement dialectique entre tradition et innovation, on peut discerner dans la modernité éducative des XIX^e et XX^e siècles une nouvelle forme de la critique de la tradition par la jeunesse des nouvelles générations. Plutôt que, sur un héritage plus ancien de la culture, le rejet s'appuie sur un état primitif ou naturel de l'humanité, tandis que l'homme, y compris ses facultés supérieures, se trouve objectivé par les sciences de la nature.

Dans un deuxième temps, cette transformation aide à penser le modèle d'apprentissage qui prévaut aujourd'hui sous le vocable d'apprentissage « tout au long de la vie »,

4. *Ibid.*, p. 21.

le sujet étant convié à s'orienter de manière volontaire et autonome dans une multitude de connaissances désincarnées. On interrogera enfin le recours aux nouvelles technologies en tant que médiation vers le savoir. Là encore, une grande liberté individuelle cache une dépendance et un rapport infantile au savoir constitue un risque.

L'enfant contre l'autorité

Pour Hannah Arendt, ce sont les doctrines éducatives et idées nouvelles considérées comme un « salmigondis », ou un « fatras » (*Hodgepodge*⁵) d'idées issues de l'Europe centrale qui mettent en péril la transmission des savoirs, la tradition et l'autorité du passé ; contemporaines, ces théories incitent à pratiquer, pour définir les programmes scolaires, la politique de la table rase. Elles répercutent quelques lieux communs comme la dénonciation de la routine, du verbalisme, de l'autoritarisme, du recours abusif à la mémoire... Le diagnostic d'Arendt anticipe un conflit manichéen qui a figé par la suite les positions pour ou contre l'innovation, le conflit entre la critique de l'éducation dite traditionnelle et les pédagogies inspirées par l'étude de l'enfant, amorcée au XVIII^e siècle⁶.

Le propos d'Arendt était aussi profond qu'allusif, mais on doit lui accorder d'avoir repéré une nouvelle dynamique historique, qu'elle connaissait plus qu'elle ne le dit, par sa famille, et qu'elle percevait à travers l'éducation progressive américaine. Peut-être fait-elle allusion à la tradition protestante d'éducation des jeunes enfants, incarnée par exemple par Oberlin, un précurseur de l'école maternelle. Peut-être, dans l'ensemble qu'elle vise, peut-on voir une allusion au mouvement *Biedermeier* qui exaltait l'intimité familiale et le soin aux jeunes enfants ? Elle ne pouvait ignorer les successeurs de Rousseau, comme Johann Friedrich Pestalozzi. Sur le plan de la discipline, Pestalozzi surprenait ses contemporains par la liberté qu'il accordait aux enfants, notamment dans l'expression orale, pièce maîtresse de son enseignement. Prolongeant la pensée sensualiste, ce dernier mettait aussi l'éducation des sens avant l'acquisition de connaissance, donnant ainsi une place centrale à l'activité de l'élève, promise à un grand succès dans les pédagogies des XIX^e et XX^e siècles.

On oublie souvent que le grand moment réformateur qu'a été la Troisième République en France, s'inspirait encore largement de cet héritage sensualiste. Ferdinand Buisson (1841-1932), le célèbre directeur de l'enseignement primaire qui

5. Hannah Arendt, « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, Paris, Gallimard, 1989 [1961], p. 223-252. Voir Dominique Ottavi, « La crise de l'éducation d'Arendt dans son contexte : Hannah Arendt face aux critiques de l'éducation progressive », dans Alain Vergnioux (dir.), *Grandes controverses en éducation*, Berne, Peter Lang, 2013, p. 97-115.

6. Pour un approfondissement des développements de ces théories et de leurs enjeux, voir David Auclair, *Moralité, autorité, normalité. Critique des courants organicistes du développement de l'enfant*, Bruxelles, Peter Lang, 2022.

fut l'artisan de la création de l'école primaire obligatoire, gratuite et laïque, préconisait sur le plan pédagogique la méthode intuitive. Cela signifie faire appel aux sens et au concret, stimuler l'activité intellectuelle par l'expérience, ce qui est tout à fait dans le prolongement du sensualisme. Sur le plan politique, ce type de méthode fut associé à l'émancipation citoyenne, parce que l'apprentissage, rendu plus naturel, devait alléger les contraintes de la discipline héritée des écoles religieuses et favoriser l'autonomie individuelle. L'article très développé sur Pestalozzi, dans le monumental *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par Buisson, a valeur de symbole. Rédigé par James Guillaume, militant libertaire disciple de Bakounine, collaborateur de Buisson dans la mise en place de l'école laïque, il demeura dans la réédition du *Dictionnaire* en 1911. Dans ce contexte où dominait le projet d'émanciper la raison des tutelles de l'Ancien Régime et de la religion catholique, les progrès discrets de la psychologie de l'enfant n'avaient pas encore d'influence visible.

Mais très vite, la pédagogie a été appelée à se fonder, plutôt que sur une philosophie politique, sur la connaissance scientifique de l'enfant, et principalement la psychologie. La science, ou plutôt une croyance en son pouvoir de dire le vrai sur l'éducation, va constituer une nouvelle autorité, en suscitant des inquiétudes, mais aussi des enthousiasmes, comme lorsque l'inspecteur d'écoles primaires Roger Cousinet déclare en 1954, encore : « La psychologie de l'enfant ronge peu à peu la pédagogie. On saura un jour si bien ce qu'est un enfant, et par conséquent ce qu'il peut être, qu'il paraîtra absurde, et qu'il sera vain, de chercher ce qu'il doit être⁷. »

L'instruction, le fait d'apprendre, et aussi l'éducation morale, au lieu d'être orientés par des finalités politiques, se sont trouvés rabattus sur le développement, comme si on pouvait mesurer leur légitimité et leur efficacité à l'aune d'un développement naturel de l'enfant.

Ce processus a été jalonné de quelques étapes cruciales.

Que le développement prenne une place prépondérante dans l'éducation, autrement dit que l'influence des générations antérieures et l'entrée dans la culture soient considérées comme des violences contraires à la nature des enfants n'aurait pu s'imposer sans l'évolutionnisme.

La philosophie évolutionniste n'a pas eu tout de suite l'éducation comme champ d'application, c'est indirectement qu'elle l'a influencée. Les enjeux éducatifs en sont pourtant perceptibles déjà chez Charles Darwin. En 1877, son « Esquisse biographique d'un petit enfant⁸ » ouvre la possibilité de la *Child Study* à laquelle les

7. Roger Cousinet, « Réflexions pédagogiques », *L'École nouvelle française*, Paris, Presses d'Île-de-France, 1954.

8. Charles Darwin, « A biographical sketch of an infant », *Mind. A Quarterly Review of Psychology and Philosophy*, vol. 2, no 7, juillet 1877, p. 285-294. Voir Dominique Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris, CNRS, 2016.

psychologues américains donneront toute son ampleur dès la fin du XIX^e siècle. L'observation très précise de son fils nouveau-né concerne la motricité, puis les actes intentionnels, puis le domaine perceptif et relationnel. Encore aujourd'hui la précision de ce travail peut susciter l'admiration, car, certes, d'autres observations ont précédé, mais elles n'avaient pas le même objet, c'est-à-dire l'enfant humain biologique, dont l'intelligence s'éveille en même temps que le corps étend son expérience sensorielle et motrice. Avec Héroard par exemple, le médecin de Louis XIII, il s'agit encore de surveiller des talents du futur roi ; chez Itard, qui a voulu éduquer l'enfant sauvage nommé Victor, une foi sensualiste conduisait à vouloir d'un seul coup réparer l'absence d'éducation. Darwin s'intéresse à l'enfant en tant que vivant, à un développement qui mène certes son intelligence plus loin et notamment à la vie sociale complexifiée par le langage, mais qui émerge graduellement du règne animal. Ce qu'il observe est l'énergie fournie par le nouveau-né pour agir, pour se mouvoir, pour modifier son environnement. Darwin n'a pas poursuivi sa réflexion du côté de l'éducation, il a d'ailleurs voulu interrompre son observation quand l'enfant qui commence à parler, qui apprend, ne permet plus d'accéder à son activité purement spontanée. Il ne souhaitait pas aborder le développement psychologique au-delà des toutes premières années.

Mais les successeurs de Darwin s'en sont chargés. Son disciple allemand, Ernst Haeckel (1834-1919), s'est inspiré de l'embryologie pour relier, dans une théorie dite de la recapitulation, toutes les formes de vie et d'activité dans un progrès, de telle sorte que chaque individu porte en lui la mémoire des organismes qui l'ont précédé. Il a permis ainsi l'hypothèse selon laquelle l'intelligence de l'enfant pendant son développement témoignerait des états antérieurs du psychisme, depuis l'humanité primitive. Sans entrer dans les détails de cette origine de la curiosité pour le psychisme infantin, on peut signaler que l'idée de stades du raisonnement en procède, mais surtout que cette conception a ouvert la porte à l'idée que l'intelligence suit son propre chemin de développement, au contact de l'expérience, et que toute éducation sous les formes anciennes d'une entreprise est contraire à la nature...

À partir de là, selon la formule de James Sully (1842-1923), les savants se sont penchés sur les berceaux, manière poétique de dire que la psychologie du développement s'impose au détriment d'une pédagogie inspirée de la philosophie ou de l'expérience, comme la science légitime pour fonder l'éducation. N'est-ce pas pour le meilleur et pour le pire que s'inaugure ainsi la « bébéologie », pour reprendre un terme récent ? Pour le meilleur, la psychologie du développement a montré l'importance du développement précoce et l'intelligence de l'enfant. Pour le pire, elle a considéré cette intelligence comme un fait biologique avant tout, incitant à penser que son développement optimal s'effectuait sous l'égide de l'évolution plutôt qu'avec l'apport de la culture.

Ainsi entre en scène explicitement et précocement un conflit entre transmission de savoir ou de culture et formation issue du développement naturel, qu'Hannah Arendt a si bien identifié.

Ce vaste mouvement a contribué à un idéal nouveau, une pédagogie scientifique, à cet égard, Édouard Claparède (1873-1940), physiologiste suisse devenu psychologue de l'enfant, a donné au conflit entre la nature émancipatrice et la tradition oppressive, une forme claire. Son ouvrage, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, dont la première édition remonte à 1905, et réédité de nombreuses fois depuis⁹, met en place cette polarité. La devise de l'Institut Jean-Jacques-Rousseau qu'il fonde en 1912, *Discat a puero magister* (« Le maître apprend de l'enfant »), exprime la rupture avec l'éducation antérieure qu'introduit la pédagogie expérimentale, que Claparède souhaite sur le modèle de la psychologie expérimentale ; ce propos illustre son potentiel de dévalorisation de l'enseignement : « Ce ne sont pas les maîtres d'école qui ont, les premiers, proclamé la nécessité d'une étude impartiale et objective de l'enfant ni qui l'ont entreprise. Ceux-ci, suivant paisiblement leur ornière, ne paraissent guère avoir ressenti beaucoup d'étonnement à l'égard de leurs petits disciples. » Claparède ajoute, plus loin : « L'éducation de l'enfant doit se faire du dedans, non du dehors¹⁰. » De là, l'importance accordée à la notion d'intérêt spontané de l'enfant, qui doit guider l'éducateur.

On peut trouver la même conception de la modernité pédagogique chez Alfred Binet (1857-1911), l'inventeur de la mesure de l'intelligence, surtout dans son dernier livre, *Les idées modernes sur les enfants*. Rappelons que le ministère public lui a demandé, au moyen de ses épreuves psychologiques standardisées, une rationalisation de l'apprentissage et de la scolarisation des élèves qualifiés de « débilés ». Il condamne vigoureusement l'éducation et l'instruction qui imposent à l'enfant les projets des adultes, au détriment de sa nature qui devrait pouvoir s'épanouir. Chez Binet, ce n'est pas la notion d'intérêt, mais celle d'exercice qui occupe, sans doute, la première place. Il préconise un apprentissage en soi, détaché des savoirs à transmettre, « apprendre à apprendre ». Elle signifie chez Binet que l'enfant doit perfectionner son intelligence, son attention, sa mémoire, par l'entraînement, de la même manière qu'on peut exercer le corps pour le fortifier et acquérir certaines habiletés. À partir de là, pratiquer l'*orthopédie mentale*, à l'aide d'exercices. C'est ainsi qu'il invite l'élève, par exemple, à mémoriser les objets collés sur un carton qu'on lui montre pendant quelques secondes (on retrouve cela dans les épreuves de tests) ; il oppose cette mémoire cérébrale, biologique, à celle qui retient les paroles du maître, considérée comme artificielle et contrainte. Le passage suivant associe enseignement verbal, répétition et passivité :

Ce qu'on a surtout reproché aux vieilles méthodes universitaires, qui, bravant les critiques les plus justes, continuent de régner en souveraines, c'est de consister en

9. Voir Édouard Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905), réédition, coordination par Andrea Capitanescu Benetti et Olivier Maulini, Paris, L'Harmattan, 2017.

10. Édouard Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève, Kündig, 1926, p. 37 sq.

leçons verbales que le professeur prononce, et que les élèves écoutent passivement [...] l'idéal pour lui [l'élève] est de réciter sans faute, faire fonctionner sa mémoire, réciter ce qui est dans le manuel, et le répéter à l'examen avec habileté. Là, on le juge par les effets de sa parole, de son bagout, par le paraître¹¹.

À un enseignement basé sur la leçon et le langage, Binet préfère donc l'activité en tant qu'exercice, ou encore la « gymnastique mentale ». Dans la suite du passage, Binet révèle encore plus le sens de l'activité : il critique également l'enseignement « socratique », qui passait à l'époque pour actif parce qu'il laisse à l'élève la possibilité de s'exprimer et de dialoguer avec les professeurs (Kant, dans ses *Réflexions sur l'éducation*, fait l'éloge de ce choix). Il dénonce alors la gratuité des joutes « oratoires » auxquelles cela donne lieu, qu'il considère comme un pur simulacre de pensée.

Ainsi, l'oscillation de l'ancien et du nouveau, mise en évidence par Umberto Eco, se renouvelle avec la figure de l'Enfant. Le nouveau venu incarne la contestation de l'Ancien ; en réinterprétant la métaphore, on peut en faire le représentant d'un état archaïque ou primitif, un « avant » où s'observent des aptitudes authentiques. On attend désormais des nains qu'ils soient pleinement des nains, tout en leur reconnaissant la supériorité d'être les derniers arrivés. D'une certaine manière, Darwin l'annonçait, quand il se désintéressait du nourrisson qui grandit, l'étude de sa nature a conduit à l'attente que l'enfant soit un enfant, qu'il révèle sa nature à cette étude qui l'objective. Ce face-à-face avec le regard scientifique ne peut que discréditer l'influence des adultes tels que parents ou éducateurs, à partir du moment où leurs comportements sont jugés empiriques ou retardataires par plus expert qu'eux.

L'idéal apparaît d'un individu qui, depuis le début de la vie, et en fonction de sa nature, se construit lui-même, s'adapte et se développe ; sa force est de compléter la conception philosophiquement libérale de l'individu autonome, but poursuivi par une éducation démocratique. Il n'y a donc plus vraiment de raison pour qu'apprendre reste le privilège et le devoir de l'enfance et de la jeunesse, le paysage intellectuel est ainsi balisé pour que l'apprentissage se fasse tout au long de la vie, et que l'école se fonde dans un continuum de procédés visant sans cesse l'adaptation de l'individu, sous couvert d'en favoriser l'indépendance.

Quand apprendre infantilise

La mise en valeur de l'activité autonome a dépassé le cadre de la pédagogie et de la psychologie de l'enfant, pour remanier les limites et la nature de l'apprentissage. À la faveur des inventions éducatives favorisant le développement de l'enfant et l'activité autonome, c'est l'activité d'apprendre elle-même qui s'est modifiée pour se

11. Alfred Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1909, p. 137.

rapprocher de plus en plus de l'adaptation. C'est ainsi que nous pouvons lire, dans des transformations récentes des conditions de circulation des connaissances, des effets de ce mouvement plus profond. Il s'agit d'abord de l'apprentissage tout au long de la vie, et ensuite de la place des médias numériques.

Concernant le premier point, bien que l'écart puisse paraître important entre l'histoire qui aboutit à l'enfance « infantilisée » et les problèmes de nos sociétés contemporaines, on peut mettre en relation la conception de la connaissance qui s'impose dans les sociétés dites développées et une conception de l'apprentissage qui s'étend à tous les âges. L'aptitude générale des individus à apprendre, et à s'adapter à un monde en perpétuel changement¹², n'a plus à s'alourdir, tendanciellement, d'un héritage du passé.

La « société de la connaissance » (promue en Europe par la Stratégie de Lisbonne en 2002) constitue un nouveau cadre pour les politiques éducatives, dans lequel peut s'accomplir la dilution de ce qui reste l'autorité scolaire ainsi qu'une infantilisation des adultes, quand l'apprentissage tout au long de la vie devient la norme, et tend à effacer les positions générationnelles, comme l'autorité due à la reconnaissance d'une maîtrise, qu'il s'agisse de savoir, de sagesse ou même de compétence. Cette évolution est en fait la déclinaison d'une philosophie initialement appliquée à la gestion, la théorie du capital humain, formalisée notamment par Gary Becker (1930-2014)¹³. Cette philosophie qui crédite l'individu (à tout âge) de la capacité de faire les choix rationnels pour obtenir un retour sur investissement peut revendiquer l'individualisme et le libéralisme, puisqu'elle allège le poids des institutions sur les parcours individuels. Comme dans la philosophie d'Herbert Spencer, le sujet est appelé à s'affirmer, à s'évaluer, en ne se comparant qu'à lui-même et en faisant fi du commun, le meilleur étant attendu dans ce genre de théorie comme le résultat naturel du libre jeu de la concurrence¹⁴.

Des sociologues comme Christian Laval ou Jean-Pierre le Goff se sont émus de son application à l'éducation¹⁵. L'enfant et le jeune peuvent-ils en effet être pensés selon le nouveau paradigme, comme des individus possesseurs de capacités à rentabiliser, à gérer ? Les promesses de l'éducation tout au long de la vie sont ambiguës, la libération du verrou scolaire et de la différence entre générations plaide en apparence pour plus d'autonomie et d'émancipation, mais c'est pour placer les individus

12. Zygmunt Bauman a qualifié de « liquide » la société qui n'octroie plus de place ni de fonctions aux individus incités à s'adapter au changement perpétuel.

13. Gary Becker, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, New York, National Bureau of Economic Research, 1964.

14. Voir les analyses de David Auclair sur Spencer, dans *Moralité, autorité, normalité, op. cit.*

15. Christian Laval, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, 2003 ; Jean-Pierre Le Goff, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999 et 2003.

devant de nouvelles limites. En effet, leurs choix risquent fort de se réduire à des options prédéterminées dans un système éducatif qui les enserme de plus en plus longtemps. Michel Foucault avait aussi pressenti la conjonction des idées libérales ainsi représentées et l'augmentation du contrôle¹⁶.

Pour ne pas trop détailler des exemples qui ne concernent pas le lecteur non européen, nous voudrions résumer les problèmes posés par les récentes réformes en France, à titre d'exemple. Derrière les acronymes peu explicites de « Parcoursup », et de « Afflenet » se trouvent des systèmes de choix des études, au moment du passage du lycée à l'université, puis de l'admission en « master ». Ces systèmes semblent assez typiques d'un encouragement à l'autonomie qui aboutit dans les faits à maintenir les jeunes dans une situation de dépendance et d'ignorance, en d'autres termes, à les infantiliser. Les étudiants doivent exprimer en ligne des choix d'études et d'établissements qui sont traités par algorithmes. Le fonctionnement de ces algorithmes est au mieux incompréhensible, et au pire, secret. Ensuite, cet automatisme peut être revu par des commissions locales qui ajoutent leurs propres critères, pas davantage transparents. Le pire est peut-être, dans le fonctionnement de cet automatisme, l'ajout de critères non scolaires. Un autre terme barbare, l'IPS ou indice de position sociale, contribue à valoriser ou à handicaper la candidature, les étudiants considérés comme favorisés socialement se voyant retirer des points.

Ce genre de conception de l'orientation préfigure ce qui est attendu des travailleurs : davantage qu'une reconnaissance du parcours singulier des individus, ce qui leur est implicitement demandé est de s'ajuster de leur propre initiative à un marché du travail qui n'a que faire de cette singularité, et qui demande l'adaptation permanente.

Tout cela n'est pas du tout perçu comme un progrès de la rationalité et de la justice par les étudiants qui, pour une part, se tournent vers l'enseignement privé ou partent à l'étranger, notamment au Canada¹⁷.

En fait, c'est dès les années 1960 que le sociologue Joffre Dumazedier a annoncé les risques de cette évolution, tout en la préconisant pour l'avenir : il envisageait l'effacement des contours de l'éducation et de l'école, des frontières entre travail et loisir, au profit d'une formation et même d'une « autoformation » par laquelle l'individu, loin de cheminer de manière de plus en plus indépendante, serait appelé à s'orienter dans les dispositifs et institutions qui balisent son insertion dans la société¹⁸.

16. Michel Foucault, *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*, Paris, Gallimard, Seuil, 2004.

17. Hélène Jouan, « Ces étudiants qui choisissent Montréal pour fuir “un système encore très rigide, très théorique” en France », *Le Monde*, 5 septembre 2023 ; en ligne : <https://www.lemonde.fr/campus/article/2023/09/05/pour-echapper-au-stress-de-parcoursup-de-plus-en-plus-d-etudiants-francais-choisissent-montreal_6187877_4401467.html>.

18. Joffre Dumazedier, *Vers une civilisation du loisir ?*, Paris, Seuil, 1962 ; *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon, Chronique sociale, 2002.

Cette « philosophie » qui s'impose par l'intermédiaire de pouvoirs publics qui prétendent suivre le modèle de l'entreprise (en tout cas, un modèle de gestion) n'est choisie par personne et n'est souvent perçue que par ses effets. Les alternatives existeraient pourtant ; ainsi, le sociologue Jean-Michel Berthelot¹⁹ a montré que la réussite ne se confond pas avec l'égalisation absolue des avantages et des handicaps, à partir de cas où des étudiants qui se fixaient un but représentable pour eux réussissaient mieux que s'ils avaient nourri un projet plus ambitieux, mais inatteignable. Cela ouvrirait la perspective d'une pédagogie à l'écoute des parcours individuels.

« Les nouveaux modes de vie, prônant l'émancipation des individus, créent de nouvelles souffrances psychiques », déclarait en 2021 Alain Ehrenberg, l'auteur du *Culte de la performance* qui alertait déjà sur les implications subjectives de relations sociales et professionnelles basées sur la concurrence²⁰. Cette souffrance gît maintenant dans l'obligation d'entrer dans des normes sous couvert de choix d'une infantilisation des jeunes comme des adultes. Inversement, on peut craindre une « adultisation » des jeunes, si l'on peut se permettre ce néologisme, dans la mesure où la spécificité du développement et de la formation au sens de *Bildung* n'est plus considérée, et que chacun est censé être autonome par nature. Quoi qu'il en soit, dans l'un et l'autre cas, les voies étroites de la réussite ainsi bornées à l'avance ne correspondent plus à ce qui a légitimé pendant longtemps l'école.

On voit que l'autonomie des sujets dans un apprentissage en expansion peut être mise à mal par les technologies censées la servir, mais devenues des moyens de contrôle. Dans une autre de leurs applications, l'exaltation des moyens de communication en tant qu'instruments de liberté individuelle s'est accompagnée d'effets contraires.

C'est ce qui nous mène au deuxième point : dans quelle mesure les médias numériques, moyen d'émancipation, contribuent-ils aussi à une certaine infantilisation ?

Au premier abord, l'Internet se met au service de l'apprentissage autonome, de l'autodidaxie, il facilite l'accès à l'information. De façon générale, les nouveaux médias permettent, quel que soit le domaine considéré, que l'utopie qu'Ivan Illich imaginait dans *Une société sans école*²¹ tende à se réaliser. Rappelons qu'il projetait un avenir où les connaissances circuleraient librement de chacun à chacun grâce au développement de l'informatique, et où l'on se débarrasserait de l'école de masse et de l'enseignement supérieur tel qu'il s'est étendu et prolongé. Illich jugeait que ces institutions, conçues pour être émancipatrices, avaient une action infantilisante sur la société : comme les enfants, les jeunes adultes prenaient l'habitude d'obéir sans comprendre, d'accepter un statut de minorité et de passivité, de se contenter de l'acquisition de diplômes, autojustification de l'institution scolaire davantage que sanction

19. Jean-Michel Berthelot, *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983.

20. Alain Ehrenberg, « Une société peut-elle être fatiguée ? », *Le Monde*, 23 décembre 2021, p. 27.

21. Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.

de connaissances. Yves Florenne commentait en 1972 : « Depuis quelque temps, des esprits vigoureux militent pour la “déscolarisation” de la société. Peut-être aura-t-il fallu que notre société tout entière fût devenue une vaste école. Et qu’une certaine infantilisation cultivée allât de pair avec une scolarité indéfiniment prolongée²². »

Il est techniquement devenu facile d’accéder à des ressources de tous niveaux en très peu de temps, cette inquiétude ne devrait plus avoir lieu d’être. L’injonction du « tout numérique » se fait de plus en plus pressante, et au lieu de réaliser le rêve de la déscolarisation, elle complexifie le *rapport au savoir*. Sans doute, dans le domaine scolaire en particulier, l’enjeu de l’accès a-t-il obscurci cet autre enjeu certes plus difficile à interpréter. Bernard Charlot notamment a montré que l’accès au savoir se heurtait à des facteurs invisibles et subjectifs, souvent socialement explicables, mais indirectement²³. Tel élève ne peut réussir parce que ses parents ont échoué, telle étude paraît inutile ou illégitime, l’autocensure empêche telle ambition... Il y a là un gisement d’études potentielles pour la pédagogie, et l’on se plaît à rêver d’un nouveau Freinet dans le prolongement de ses travaux sur l’imprimerie à l’école. Quel enjeu, pourtant, de définir pour les contourner les obstacles qui se dressent devant l’auto-didacte ou l’individu qui fait un pas de côté par rapport à l’itinéraire balisé par un curriculum, ou dont le fonctionnement intellectuel ne prend pas la forme attendue ! La réflexion sur le rapport au savoir attire par exemple l’attention sur la confrontation intimidante avec une communauté savante, sur la démarche de tâtonnement, sur l’enjeu de situer dans l’Internet les niveaux d’information.

Cette situation secrète un autre obstacle, un cercle vicieux : s’orienter dans les possibles requiert savoir et compétence en amont ; ces qualités s’acquièrent-elles en plongeant dans le flux des connaissances accessibles ? L’admettre revient à considérer l’individu comme un réservoir d’aptitudes naturelles qui n’ont pas besoin de médiation, de formation, avec, à l’horizon, un rapport transparent aux connaissances. Là encore, on peut trouver ce mélange de liberté apparente et de dépendance qui caractérisent les mécanismes de l’orientation des études. En effet, le sujet qui apprend est dans un sens tout-puissant ; mais à moins d’en être un concepteur, il n’a pas de prise sur les diverses bases de données, algorithmes et moteurs de recherche, dont il reste un utilisateur. L’usager certes peut apprendre, acquérir des connaissances de ces médias ou en améliorer son expérience empirique. Il n’en reste pas moins qu’il subit des technologies.

Rien ne s’oppose dans le principe à ce que l’école effectue une médiation, à ce qu’elle pourvoie à ce besoin de formation en amont du flux des informations. Cependant, outre le fait que le temps lui fait défaut, dès lors que, dès l’enfance, les

22. Yves Florenne, « Une société sans école », *Le Monde diplomatique*, janvier 1972, p. 11.

23. Ces questions ont été posées, en France, par les auteurs qui se sont penchés sur le « rapport au savoir », parmi lesquels Bernard Charlot ou Claudine Blanchard-Laville.

individus y sont plongés, un autre obstacle vient de la place symboliquement accordée au savoir, autrement dit, à un rapport au savoir de la société ambiante, et pas seulement de l'individu.

Paradoxalement dans les pays dits développés, le savoir tend en quelque sorte à se « démonétiser », en amont de l'école²⁴. Sa valeur émancipatrice a reculé, sous ses différents visages. Elle pouvait tenir à la formation de la personne, depuis l'humanisme de la Renaissance, elle pouvait être l'aiguillon qui pousse le « nain » à dépasser les « géants », à incarner à son tour l'autorité du savoir, ou encore, à l'émancipation républicaine citée plus haut, qui visait, par la diffusion de l'instruction, l'indépendance du jugement. Dans son déclin, la valeur du savoir s'est réduite à un utilitarisme étroit, entendons par là un outil pour l'adaptation professionnelle et le positionnement social, et sa limitation au temps présent. La philosophie évolutionniste du philosophe Herbert Spencer avait annoncé une telle attitude : pour lui, l'évolution biologique de l'homme conduit son intelligence vers la connaissance scientifique et expérimentale ; on pouvait donc abandonner littérature et philosophie au profit des connaissances qu'il qualifie d'« utiles » qui favorisent le progrès matériel et la domination de la nature. Dans cette philosophie, tandis que les œuvres du passé font figure de brouillons, l'individu moderne, et, faut-il ajouter, issu de la civilisation occidentale, représente la pointe du progrès en marche au nom de quoi tout le passé se trouve disqualifié. Aujourd'hui, si cette vision du progrès avec sa valorisation positiviste de la science est mise à distance, un certain utilitarisme demeure, dans la mesure où la demande implicitement faite aux individus est de sélectionner dans les connaissances de toute sorte dont le flux baigne leur expérience, ce qui est supposé les maintenir dans la course au progrès. À la suite des pédagogues modernes qui ont vu dans l'épanouissement de la nature de l'enfant une promesse d'autonomie, on peut estimer que ce processus est libérateur. On peut y déceler au contraire une dépendance à des normes, à une hétéronomie sous l'apparence du libre choix.

Loin de relever ces défis, et de mettre au grand jour la question des finalités de l'école, de ses niveaux et de ses publics, les gouvernements tendent à encourager la généralisation du numérique sans autre considération, dans une vision assez spencérienne du progrès, et sans égard pour la question du rapport au savoir, du point de vue des élèves ou du point de vue de l'enseignement. Les technologies se sont parées d'une aura magique plus ludique et plus moderne, supposée effacer toute la distance qui sépare l'enseignement de ses destinataires. Le numérique et sa supposée attractivité ont, cette fois, fait oublier l'interrogation sur l'activité du sujet. Alors, ce grand pas vers l'autonomie a-t-il été franchi ? En réalité, tout se passe comme si, au lieu de construire le rapport au savoir et de faciliter l'initiative individuelle, d'autres formes d'infantilisation avaient succédé au consumérisme scolaire dénoncé par Illich. Si

24. Dominique Ottavi, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Rapport au savoir et crise de la transmission*, Bruxelles, Yapaka, 2008.

la pédagogie s'emparait vraiment des nouveaux outils, elle se heurterait encore au divertissement, et à l'envahissement de la vie quotidienne par les services numériques et les médias sociaux. Face à ces évolutions, les mises en garde exprimées dans les années 1980 par rapport, principalement, à la télévision, gardent leur valeur et ont été relayées par des analyses contemporaines.

Dans son livre de 1984, *Il n'y a plus d'enfance*, le spécialiste des médias Neil Postman²⁵, a repris et prolongé la théorie de Philippe Ariès sur les modifications du statut de l'enfant dans la culture occidentale. L'enfance disparaît, dit-il, en revenant sur une évolution de longue durée, parce que des contenus indifférenciés sont mis à portée de toutes personnes et de tous âges, sans égard pour leurs besoins éducatifs ou la singularité de leurs goûts. Tout est bon pour le public le plus large possible, rien n'est adressé à personne, pour être destiné à n'importe qui, dans la confusion entre divertissement et information. Pour reprendre une expression de Karl Popper, cette situation produit une éducation clandestine²⁶ : les médias éduquent, mais ne le disent pas. On peut ajouter que solitude, manque d'autonomie, vulnérabilité peuvent connaître des degrés, et que l'enfant est loin d'être le seul concerné... L'acceptation passive de cette éducation par les médias conduit pour Postman à un effacement des limites entre enfance et âge adulte, les adultes adoptant de plus en plus de comportements autrefois considérés comme infantiles : abandon des repas structurés, consommation de nourritures de type hamburger, spectacles du type *Guerres des étoiles*... L'information partagée, dès avant la popularisation de l'Internet, a également mis à mal la hiérarchisation fondée sur le savoir, ou l'expérience. Dans une famille qui tend à devenir une société d'égaux, le jeune n'a pas plus à apprendre que ses parents n'ont à transmettre. Quant à l'école, dont Ariès considérait qu'elle était un important facteur de la séparation enfant-adulte, elle ne peut que faire figure de vestige du monde ancien.

Ces théories ont eu le mérite de montrer que, probablement, la relation au savoir se tisse en amont de l'école, et même de l'éducation familiale, elles confirment que l'éducation est, comme le disait Durkheim, un *fait social total*. Devant la puissance des médias, elles ont proposé la porte étroite de la prise de conscience et d'un meilleur contrôle et montré la nécessité pour la société de renouer avec des institutions et des choix politiques. Mais un obstacle sérieux se dresse devant les tentatives de résistance aux effets pervers des médias : le monde des adultes est tout aussi exposé que celui des enfants à leur influence. Leur omniprésence ravive le problème posé par Kant dans ses *Réflexions sur l'éducation* comme l'avait pressenti Postman : il faut que les éducateurs aient été éduqués. Des adultes ayant intégré certains comportements peuvent-ils être légitimes s'ils exigent le contraire des plus jeunes ?

25. Neil Postman, *Il n'y a plus d'enfance*, Paris, INSEP éditions, 1984.

26. Karl Popper et John Condry, *La télévision, un enjeu pour la démocratie*, Monaco, Anatolia, 1994.

On doit donc se demander dans quelle mesure ces avertissements sont encore d'actualité, ou bien l'évolution de l'univers numérique a-t-elle permis leur dépassement ? Les auteurs qui se penchent sur les développements contemporains du numérique attirent l'attention à leur tour sur les modifications subjectives entraînées par ces usages, et leurs analyses renforcent celles de leurs prédécesseurs. Daniel Cohen²⁷, par exemple, a mis en évidence des comportements qui sans être nouveaux s'accroissent, et font glisser de manière inquiétante les adultes vers l'infantile. Il alerte notamment sur l'augmentation illusoire de la puissance induite par le balisage du quotidien effectué par les services en ligne. Roland Gori pour sa part, dans *La fabrique de nos servitudes*, montre comment la fiction anthropologique de l'individu « entrepreneur de lui-même » permet à une autonomie de façade de favoriser le contrôle des comportements. Dans une « démocratie du coup de coude », la nouvelle économie comportementale remplace la vieille notion d'intérêt par la cognition. Les sciences cognitives sont appelées à la rescousse pour optimiser les comportements, notamment par l'exploration du cerveau. Là encore, le langage est court-circuité par l'expertise et l'autorité de la science, pour combler la distance qui pourrait surgir entre l'individu et le comportement attendu. La pratique du *nudge* ou coup de pouce comportemental illustre cette anthropologie réductionniste, dont les limites peuvent donner espoir de s'en libérer : « L'individu social issu des *big data* et de cette économie comportementale, avec ou sans neurosciences, avec ou sans psychopharmacologie, n'a pas d'origine sociale, de goûts singuliers, d'histoire, il n'est que la somme des comportements que le *nudgeur* peut corriger. Pour lui éviter des erreurs et des biais cognitifs²⁸ ».

Le psychanalyste suggère qu'on a là affaire à une nouvelle forme de servitude volontaire, l'individu isolé étant dans l'illusion que le nuage des technologies veille sur son bien-être et ses intérêts, le dispensant du maximum d'effort en encourageant la cécité sur le prix à payer. Le « tout, tout de suite » des nouveaux services ainsi que l'expressivité immédiate n'entraînent-ils pas, même avec des motifs valables, un sentiment de toute-puissance accompagné de la plus entière dépendance, tous deux, infantiles ? La dépendance caractérise certes l'état social depuis toujours, mais elle est considérablement aggravée par l'opacité de procédures et algorithmes totalement incompréhensibles pour la majorité des usagers, dont la volonté abdique ainsi en faveur de « ceux qui savent », nébuleuse aussi inatteignable qu'anonyme. C'est toute une société qui accepte ainsi passivement de ne pas savoir.

Il est à peine besoin d'insister sur l'intelligence artificielle dont les effets se profilent : le *New York Times* a annoncé début 2023 l'existence d'une intelligence artificielle en cours d'essai, joliment nommée Magi²⁹. La confrontation du moteur de

27. Daniel Cohen, *Homo numericus. La « civilisation » qui vient*, Paris, Albin Michel, 2022.

28. Roland Gori, *La fabrique de nos servitudes*, Paris, Les liens qui libèrent, 2022, p. 65.

29. Voir le site du *New York Times* ; en ligne : <<https://www.nytimes.com/2023/04/16/technology/google-search-engine-ai.html>>.

recherche traditionnel de Google, face à la concurrence, se trouverait pourvue d'un outil de discussion, capable de fournir à cette occasion une liste d'achats ou bien un choix d'informations. Ce qui se profile ainsi est un pas de plus vers la personnalisation des recherches et donc vers l'augmentation de ce sentiment de toute-puissance, entretenu par un service sophistiqué ; mais l'évolution de ces outils s'éloigne de cette jungle fascinante où il était possible de se perdre comme de trouver, pour restreindre les possibles à un choix automatisé et singularisé. L'intelligence artificielle semble en passe d'aggraver la bulle des filtres dénoncée par Eli Pariser³⁰. Manfred Spitzer a, quant à lui, montré comment la singularité succombe à la perte de la vie privée³¹ : l'individu se prolonge comme par des pseudopodes par toutes les traces de la navigation planétaire, tandis que son identité se confond avec son image amplifiée dans les réseaux sociaux.

*
* *

La métaphore rappelée par Umberto Eco montre, au sein de la modernité, une mise en question de la tradition et de la prévalence des maîtres. Ce rapport à l'autorité a favorisé l'autorité scolaire, à cause du rôle du savoir qu'elle met en valeur, mais elle préfigure aussi l'émergence de la figure de l'enfant. L'éducation naturelle rêvée par le XVIII^e siècle, a été finalement promue par des psychologues qui, au XIX^e siècle, ont traqué chez l'enfant les premiers apprentissages et le développement de l'intelligence, une intelligence qui ne se contente pas d'assimiler l'expérience, mais encore évolue biologiquement. Les choses auraient pu en rester à la prudence de Darwin qui refusait de s'occuper de l'éducation, les propositions extrêmes de Spencer auraient pu éloigner ses successeurs de l'idée que les artefacts de la culture sont forcément des obstacles à la révélation des aptitudes de l'enfant, mais dans ce mouvement le Nouveau a encore été dressé contre l'Ancien, jusque dans les théories pédagogiques. À cet égard, le parcours de Jean Piaget (1896-1980) illustre à la fois la force du paradigme et les circonstances qui en ont favorisé la diffusion. En effet, à la fois héritier de Claparède et de Binet, Piaget fut longtemps directeur du Bureau international d'éducation (BIE), intégré à l'UNESCO en 1969. On a en quelque sorte dressé l'enfance contre l'école, en rabattant l'éducation sur un accompagnement d'autonomie considérée comme autosuffisante dès l'enfance, superposée au développement biologique. Au risque de négliger les besoins spécifiques des plus jeunes, le modèle généralisé de l'apprentissage conçu comme un prolongement du développement conduit à négliger l'interdépendance du sujet humain et de la culture, en balisant son parcours dans les limites de l'adaptation au présent fantasmé comme la pointe du progrès.

30. Eli Pariser, *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, New York, Penguin Press, 2011.

31. Manfred Spitzer, *Les ravages des écrans. Les pathologies à l'ère numérique*, Paris, L'Échappée, 2019.

Il conviendrait de se débarrasser des malentendus liés au conflit entre des adeptes de la contrainte et des apôtres de la liberté. Les individus contemporains apprennent, au nom de leur autonomie, d'une manière difficilement compatible avec la temporalité d'une formation. Dans cette mesure, l'explication du malaise des jeunes et de la dégradation de leur état psychique pendant la pandémie de 2020 a sans doute été attribuée un peu vite à ces circonstances exceptionnelles. En face d'eux, les adultes se voient dominés par des puissances impénétrables, relayées par des accompagnateurs bienveillants et autres prestataires de services. Des individus à la fois dépendants et habités par un sentiment de toute-puissance, comme nous le montrent les psychanalystes pour le jeune enfant, à la fois centre du monde et atome perdu dans l'infini, attendent des institutions éducatives qu'elles soient parfaites sans pouvoir y reconnaître un passage pour leur émancipation. Une autonomie en forme de solitude s'est déjà installée, plaçant virtuellement face à des savoirs illimités et indéfiniment disponibles, dépendante cependant de puissances technologiques dont l'intelligence artificielle est la dernière déclinaison. La concurrence de ces savoirs déconnectés de tout projet collectif et ouvert, en partie illusoirement, à disposition selon les besoins, l'institution scolaire semble condamnée à l'obsolescence, mais elle devrait, dans ce contexte où l'anomie et le contrôle se prêtent main-forte, pouvoir être un pont entre les individus et la culture où ils prennent place, loin de la liberté sans culture comme du savoir chosifié et instrumentalisé. Un lieu intermédiaire avec ses exigences propres, éthiques, au sens hégélien, susceptible de libérer l'individu de lui-même au lieu de le renvoyer sans cesse à une liberté purement abstraite³².

32. Voir la troisième partie des *Principes de la philosophie du droit* de Hegel.