

# Au-delà des grilles, la liberté ?

Intervention de Philippe Meirieu au colloque organisé par le collectif **Pas de 0 de conduite**, le 10 novembre 2007 à Paris, sur le thème : « *Enfants turbulents : l'enfer est-il pavé de bonnes intentions ?* »

## **Introduction de Christine Bellas-Cabane :**

*Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'éducation à l'université LUMIERE-Lyon 2, va évoquer les réponses possibles de l'éducation face aux enfants en difficulté.*

*Souvent, en effet, entend-on, en France, que la prévention et les pratiques éducatives n'ont rien donné et qu'il faut revenir « aux bonnes vieilles méthodes » fondées sur la rigueur et l'autorité. Mais a-t-on vraiment exploré toutes les pistes en termes d'éducation ? A-t-on laissé s'épanouir des alternatives ? Est-ce que ce champ a été suffisamment considéré avant de l'abandonner, comme on nous conseille trop souvent de le faire ?*

## **Intervention de Philippe Meirieu**

Le chercheur en éducation, plus spécialement attentif aux questions pédagogiques et à la manière dont elles sont traitées en France, aurait tendance à répondre à ces questions, de manière assez pessimiste, en affirmant simultanément : 1) *qu'en éducation, tout ou presque a été dit, mais que tout reste à faire...* 2) *que la France est un pays où nous sommes revenus de tout, mais sans jamais y être allé.*

## **L'hégémonie de la mesure**

La France a, en effet, connu des hommes et des femmes à l'inventivité pédagogique extraordinaire, qui ont ouvert des voies

particulièrement prometteuses<sup>1</sup>... De Jean-Gaspard Itard à Fernand Deligny, d'Alfred Binet à Fernand Oury, de Célestin Freinet à Françoise Dolto<sup>2</sup>, ils ont été nombreux à tenter de comprendre de qui aide un enfant à grandir. Pour l'essentiel, ils nous ont laissé une leçon essentielle, une leçon en forme de paradoxe : *tous les enfants peuvent apprendre, mais nul ne peut contraindre quiconque à apprendre*. Il faut donc imaginer, avec une ingéniosité dont nulle ingénierie ne saurait nous exonérer, des situations qui aident l'autre à se mobiliser et à « faire œuvre de lui-même », selon la belle expression de Pestalozzi au XVIIIe siècle. Il faut interpeller la liberté et nourrir l'inventivité d'autrui, il faut lui permettre de s'engager sans se mettre en danger... Bref, il faut construire, sans relâche, des cadres authentiquement éducatifs, échapper symétriquement à la tentation de la manipulation et à celle du fatalisme.

Mais, en réalité, les enseignements des pédagogues sont restés largement confinés à de petits cercles de fidèles ou dévoyés par des institutions peu scrupuleuses. Ainsi, les « classes de perfectionnement », pensées à l'origine, par Binet, pour permettre à des enfants de reprendre très vite pied dans les « classes normales », sont-elles devenues presque systématiquement des structures de relégation<sup>3</sup> ; les « techniques Freinet » - l'imprimerie, l'expression libre, le conseil de coopérative – sont-elles restées très marginales dans notre système éducatif ; la « pédagogie institutionnelle », qui fournit, pourtant, de précieux outils pour accompagner ces « enfants-bolides » qui nous submergent aujourd'hui, n'est le fait que d'un petit nombre de militants... Et les structures d'accueil d'enfants et de parents initiées par Françoise Dolto peinent à subsister face à l'indifférence des pouvoirs publics...

D'une exceptionnelle stabilité, réfractaire à la plupart des idées de « l'éducation populaire » et de « l'éducation nouvelle », l'École française est restée aussi taylorienne dans son organisation que sélective dans son fonctionnement ; les « méthodes actives » n'y ont introduites qu'à dose homéopathique (avant d'en être retirées presque complètement, comme cela a été le cas, récemment, pour les « Travaux personnels encadrés » et les « Itinéraires de découverte ») ; la notion de personnalisation peine à s'y faire une petite place et celle de prévention y est quasiment inconnue... Pourtant, les « esprits forts », qui ont pignon sur rue, ne cessent d'expliquer que, malgré toutes les bonnes intentions

---

<sup>1</sup> Cf. mon ouvrage *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF éditeur, 2007.

<sup>2</sup> Pour des données biographiques, bibliographiques et analytiques sur les pédagogues cités, voir mon site et, plus particulièrement :

<http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lespedagogues.htm>

<sup>3</sup> Cf. *Alfred Binet*, Paris, PUF, « Pédagogues et pédagogies », 1999.

des uns et des autres, ces initiatives ont ruiné notre institution et que les politiques de prévention ont, maintenant, clairement démontré leur échec. Il serait temps, dit-on, d'abandonner ces utopies d'un autre âge et de revenir à ce que nous n'aurions jamais dû abandonner : le dépistage et la répression, l'identification des « enfants turbulents » et leur neutralisation par la contention ou l'exclusion.

Or, pour le pédagogue, non seulement on n'a jamais véritablement tenté de mettre en œuvre la priorité à l'éducation et à la prévention, mais, bien plus encore, on n'a cessé de développer et de sophistiquer les « dispositifs de contrôle » dont Michel Foucault a bien montré, dans *Surveiller et punir*<sup>4</sup>, qu'ils sont consubstantiels à la création de l'école, de l'hôpital et de la prison : assujettir les corps, conformer les esprits et anesthésier, par un système de « douceurs insidieuses », toute velléité de déviance. Au point que Gilles Deleuze, en 1990, pouvait expliquer, dans *Pourparlers*<sup>5</sup>, que « nous entrons dans des sociétés de contrôle qui fonctionnent non plus par enfermement, mais par contrôle continu et communication instantanée. ». Loin d'avoir sacrifié l'autorité, nous l'avons développée – au sens où l'on développe les surfaces d'un volume - pour la rendre co-extensive à nos institutions. L'autorité ne s'exerce plus essentiellement du dessus, selon le modèle théocratique traditionnel, mais du dedans, par un ensemble de dispositifs qui nous enserment. L'autorité ne donne plus d'ordres – ou pour la galerie - , elle détecte, identifie, classe, dépiste, trie, repère, oriente... L'impérialisme de l'évaluation – ne parle-t-on pas de « pilotage par les résultats » ? – impose une politique permanente du « lit de Procuste » : on renonce à faire ce qui n'est pas évaluable, voire ce qui n'est pas complètement quantifiable. Autant dire qu'on renonce à ce que l'éducation a de spécifique, en tant qu'elle accompagne la liberté d'un sujet et ne « produit » pas un objet.

Voilà, en effet, le point où le pédagogue rechigne : chaque fois que l'on confond éducation et fabrication, chaque fois qu'on fait l'impasse sur l'intentionnalité, chaque fois qu'on réifie une personne, qu'on l'enferme dans une définition et qu'on l'assigne à résidence dans une hypothétique nature.

### ***Réinterroger systématiquement toutes les classifications...***

Or, c'est justement ce qui se passe aujourd'hui pour les enfants « turbulents ». L'histoire nous apprend, en effet, que toutes les catégorisations, même celles qui apparaissent les plus scientifiques à un

---

<sup>4</sup> Paris, Gallimard, 1989.

<sup>5</sup> Paris, Editions de Minuit, 2003.

moment donné, sont sujettes à caution. Il y a un siècle, les enfants qui posaient problème à l'école étaient, pour l'essentiel, ceux que l'on appelait « les paresseux » : apathiques, nonchalants, indolents, ils étaient repérés parce qu'ils ne réagissaient pas aux injonctions du maître. Alfred Binet, l'inventeur de « l'échelle métrique de l'intelligence », s'intéressa, à la fin de sa vie, à cette catégorie<sup>6</sup> : il demanda à un ensemble d'enseignants de lui désigner les paresseux qu'ils avaient dans leurs classes et constitua un échantillon représentatif de cent d'entre eux qu'il se mit à étudier un par un. C'est ainsi qu'il découvrit qu'une partie était sourds ou malentendants, d'autres très sous-alimentés, d'autres victimes de sévices ou d'absence de stimulation familiale, etc. Il en conclut à l'inexistence de la catégorie des « paresseux ».

On peut, d'ailleurs, faire l'hypothèse que toute catégorie psychologique risque ainsi de se dissoudre dès qu'on la regarde de près. Et, même si l'on parvient à identifier des critères qui permettent de constituer un groupe homogène, ce groupe vole en éclats dès qu'on tente de comprendre les raisons singulières des comportements individuels. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas procéder à des regroupements – toute institution a besoin de travailler ainsi –, mais cela signifie qu'il faut toujours intégrer la question de la légitimité des classifications que l'on utilise. Au fond, pour le pédagogue, seuls ceux qui interrogent en permanence leurs propres typologies ont le droit d'en faire usage : parce qu'ils réintroduisent, par là, une incertitude par laquelle le sujet peut s'immiscer, parce qu'ils opèrent en permanence des déplacements qui désamorcent tout enfermement.

### ***Le désir de connaître et le danger d'enfermer***

Pourtant, même quand elle récuse toute forme de classification hâtive, l'action éducative reste toujours animée par l'intention de connaître l'autre. Ainsi, malgré sa disparition comme discipline académique, la psychopédagogie est encore très largement présente : selon la maxime qu'Édouard Claparède emprunte à Rousseau, on imagine qu'il faut connaître l'enfant pour agir au mieux avec lui... Ce qui donne la vulgate pédagogique bien connue : « Pour enseigner les mathématiques à John, il ne faut pas seulement connaître les mathématiques, il faut aussi connaître John ». Ainsi l'éducateur devra-t-il s'informer sur son passé, identifier précisément ses acquis et ses lacunes, déterminer exactement ses besoins... C'est comme cela, croit-il, qu'il ajustera au mieux ses propositions.

---

<sup>6</sup> *Op. cit.*

Mais cette conception se heurte à plusieurs objections. D'une part, il n'est pas certain – c'est le moins que l'on puisse dire – qu'il soit possible de déduire des remédiations pédagogiques à partir de la seule connaissance des difficultés de quelqu'un. Ce n'est pas parce qu'un enfant en situation de phobie scolaire retrouvera le goût d'aller à l'école le jour où on lui proposera d'y faire du théâtre, qu'il détestait l'école parce qu'on n'y faisait pas du théâtre... La connaissance peut orienter la recherche de solutions, elle ne se substitue ni à l'inventivité pédagogique, ni à la capacité de choisir et d'utiliser des outils de manière pertinente. La manie diagnostique en éducation n'est guère heuristique. Au contraire, elle paralyse souvent l'éducateur en lui imposant des traitements standardisés. D'ailleurs, quand ces traitements échouent, on remet simplement en cause le diagnostic... alors qu'il faudrait, plus efficacement, faire appel à la réflexion individuelle et collective pour inventer de nouvelles stratégies.

Mais, d'autre part et plus radicalement, les pédagogues ont souvent insisté sur le caractère dangereux de l'information préalable sur le sujet. Ainsi Anton Makarenko, fondateur des « colonies » qui recueillaient les enfants délinquants laissés au bord des routes par la révolution bolchevique, note-t-il : *« J'estimais que la méthode de rééducation des délinquants devait avant tout prendre pour fondement l'ignorance complète du passé, et à plus forte raison des délits passés. Mais appliquer ce principe en toute rigueur, c'est à quoi je n'arrivai que très difficilement moi-même. J'étais toujours tenté de savoir pourquoi un enfant nous était envoyé, et ce qu'il avait bien pu faire pour cela. En outre la logique habituelle de la pédagogie s'évertuait alors à singer celle de la médecine, et ratiocinait en prenant l'air intelligent : pour soigner la maladie, il faut d'abord la connaître. Ce genre de logique qui m'avait, parfois, séduit tenait en particulier sous son charme mes collègues et le personnel de l'Instruction publique. La Commission des mineurs délinquants nous envoyait les « dossiers » des pupilles, avec tout le détail de leurs interrogatoires, confrontations et autres fatras, censé nous aider à étudier la maladie. À la colonie, j'avais réussi à ranger à mon avis tous les éducateurs, et dès 1922 je priai la commission de ne plus m'envoyer aucun dossier. Nous cessâmes, de la façon la plus sincère, de nous intéresser aux fautes passées des colons, et le résultat fut si heureux que les colons eux-mêmes les oubliaient rapidement. Je m'en réjouis vivement, voyant s'effacer graduellement au sein de la colonie tout intérêt pour le passé et disparaître de notre vie les reflets de jours pour nous pleins d'opprobre, douloureux et exécrables. Sous ce rapport*

*nous atteignîmes l'idéal : jusqu'aux nouveaux colons qui se trouvaient gênés de raconter leurs exploits. »<sup>7</sup>*

On ne saurait mieux exprimer la tension entre le désir de connaître et la fonction éducative de l'ignorance. Si l'on ne peut, en éducation, se défaire du souci d'identifier le passé de l'autre, il faut, pour le moins, avoir le souci de ne pas l'y enfermer. L'impasse méthodologique sur le passé est, à cet égard, une hygiène mentale, qui permet de s'ouvrir à un avenir qui n'est pas écrit à l'avance. On peut même faire l'hypothèse que cette attitude est requise également, comme « opérateur d'ouverture » précisément, y compris pour celui qui s'est efforcé, par ailleurs et pour des raisons professionnelles ou institutionnelles légitimes, de mener une enquête approfondie sur les « cas » qu'il accompagne.

### ***Les errances du « repérage »***

Mais, autant il est légitime, quand on en a la compétence, d'effectuer une investigation approfondie et nuancée qui s'efforce de saisir la dynamique et la complexité du sujet, autant il est particulièrement préoccupant de voir circuler des outils de repérage qui, malgré leur apparence de scientificité, relèvent d'une conception extravagante de la psychologie et de la pédagogie.

Ainsi en est-il de cette grille – jamais une métaphore n'a été aussi adéquate – utilisée dans l'Éducation nationale, en école maternelle, pour identifier et suivre les élèves en difficulté dans le cadre d'un « projet personnalisé de réussite éducative ».

---

<sup>7</sup> *Poème pédagogique*, Moscou, Editions du progrès, 1967.

# PROGRAMME PERSONNALISÉ DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Date : .....

Nom : .....

prénom : .....

Enseignant : .....

## Échelle d'évaluation du comportement

| Comportement vis-à-vis : |                    |   | 0                        | 1                        | 2                        | 3                        |
|--------------------------|--------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A/ du travail            | B/ de l'enseignant | C/ des camarades  |                          |                          |                          |                          |
| <b>A</b>                 | 1.                 | A de la difficulté à se concentrer ou à fixer son attention   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 2.                 | Manque de confiance en lui  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 3.                 | Impulsif, démarre avant d'avoir compris ce qu'il faut faire,<br>ne prend pas le temps de réfléchir    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 4.                 | S'oppose, fait le contraire de ce qu'on lui dit   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 5.                 | N'achève pas ce qu'il fait, abandonne facilement,<br>manque de persévérance                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 6.                 | Instable, incapable de rester assis sans bouger   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 7.                 | Pense qu'il ne pourra pas réussir   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 8.                 | Parle trop, bruyant, cherche à attirer l'attention  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 9.                 | Ne manifeste aucune motivation pour le travail scolaire,<br>n'a pas saisi le sens du travail scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 10.                | Est peu appliqué, brouillon   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>B</b>                 | 1.                 | Ne suit pas les conseils, les règles, les injonctions   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 2.                 | Présente une anxiété extrême  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 3.                 | Est facilement blessé, hypersensible  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 4.                 | Pleure ou rit trop facilement   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 5.                 | Détruit et se met en colère   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 6.                 | Est insolent et provocant   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>C</b>                 | 1.                 | Violent, brutalise les autres élèves  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 2.                 | A des relations conflictuelles avec ses camarades   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 3.                 | Raconte des mensonges, affabule   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 4.                 | Accuse les autres et ne reconnaît pas ses erreurs   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 5.                 | Suce son pouce ou a un tic, se sépare difficilement d'un objet<br>familier                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 6.                 | Montre une tristesse excessive  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 7.                 | A des comportements de retrait  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          | 8.                 | Manifeste une angoisse de séparation (classe, camarades, parents ...)                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Mode de notation :** 0 Jamais, pas du tout    1 De temps en temps    2 Souvent    3 Presque toujours

Il faudrait analyser très en détail ce document et montrer le caractère extrêmement hétéroclite des items : on y mélange des comportements observables univoques (l'incapacité de rester assis sans bouger), des hypothèses sur le fonctionnement psychique du sujet (le manque de confiance en soi), des difficultés à caractère pédagogique (ne pas saisir le sens du travail scolaire), des jugements moraux (l'insolence) et des éléments qui relèvent d'un diagnostic clinique approfondi (l'angoisse de séparation). On y trouve aussi des amalgames et des préjugés particulièrement préoccupants : un enfant incapable de rester assis sans bouger sur une chaise n'est pas nécessairement un instable chronique... on peut lui proposer une activité qui lui permette d'être assis et actif, concentré et actif. Un enfant qui parle trop ne cherche pas forcément à attirer l'attention, il peut avoir des choses à dire ! On peut se mettre en colère sans détruire quoi que ce soit, être attaché à un objet sans avoir de tic et avoir des relations conflictuelles avec certains camarades sans être fondamentalement asocial. On peut même être très appliqué et rendre des « brouillons »... Bref, tout cela est gravement approximatif et profondément idéologique. Tout cela renvoie, en creux, à l'image d'un bon élève totalement « lisse », ni triste, ni gai, sérieux et calme, travailleur et bon camarade, persévérant et réfléchi, obéissant scrupuleusement (sans réfléchir ?) aux « conseils, règles et injonctions »... bref, l'élève-type, tel qu'on se l'imagine sous le signe du « charme discret de la bourgeoisie » ! Avec de tels critères, on n'a pas de mal à comprendre que les « enfants turbulents » ne soient pas équitablement répartis dans le champ social...

Plus grave peut-être : une telle grille est totalement décontextualisée. Elle épingle des « comportements en soi », indépendamment des situations qui permettraient de les comprendre et de les réguler. Qu'observe-t-on ainsi ? Un élève ou un élève dans une classe donnée, à un moment donné, avec une pédagogie donnée ? Paradoxalement, un tel outil, diffusé dans les écoles, abolit l'école : il naturalise les « caractères » sans donner à penser que les actions humaines sont d'abord et avant tout des réactions à des situations... que l'on peut modifier.

Encore plus grave, enfin : une telle grille placée sous l'intitulé « Programme personnalisé de *réussite* éducative » ne comporte que des items négatifs. Il ne s'agit que de repérer des dysfonctionnements. Rien qui soit un point d'appui pour aider l'enfant à progresser. L'objectif est explicitement de détecter et de corriger. Nullement d'accompagner quelqu'un pour qu'il puisse progresser et devenir plus autonome. On



n'est pas dans une démarche éducative, on est dans une entreprise de normalisation.

### ***Les apprentis sorciers***

Les maîtres qui acceptent, malgré tout, de se prêter au jeu du repérage des comportements déviants encourent, de plus, d'autres risques. D'une part, ils se transforment indûment en psychologues, sans avoir ni la formation nécessaire ni les moyens d'exercer ce métier. Fernand Oury, qui défendait pourtant l'importance des apports de Freud pour accéder à l'intelligence de l'activité pédagogique, expliquait que « faire de la psychanalyse en classe, c'était comme faire une opération à cœur ouvert dans un grenier poussiéreux. » Non que les enseignants ne puissent produire des effets thérapeutiques, mais ils ne sont nullement habilités à conduire une démarche thérapeutique. Ils contribuent au développement et à l'équilibre de la personne à travers la spécificité de leur enseignement, c'est-à-dire par la médiation des objets culturels. Qu'ils s'efforcent d'inventer des médiations pour permettre à tous leurs élèves d'accéder à la culture qui libère et réunit les hommes, et ils feront bien plus contre toutes les formes de régression qu'en singeant les professionnels de la santé mentale.

D'autre part, et même si l'on s'en défend, toutes les grilles, comme tous les tests, renvoient à une classification et à une hiérarchisation. Le QI, comme le WISC, qui lui a succédé sont étalonnés sur le principe de la courbe de Gauss et appliquent une loi statistique selon laquelle, sur une population aléatoire d'individus du même âge, il y a une majorité de personnes à la moyenne, une minorité d'élite et une minorité de débilés. Toute mesure dans ce domaine est un classement. Ainsi, évaluer l'intelligence ou le comportement, ce n'est pas peser la valeur d'un individu-en-soi et indiquer cette mesure grâce à une unité déposée au pavillon de Breteuil, c'est situer quelqu'un sur une échelle, c'est établir une hiérarchie. Lourde responsabilité aux conséquences qui peuvent être fort graves, aussi bien pour ceux qui se retrouvent au bas de l'échelle que pour ceux qui se retrouvent au sommet : les premiers peuvent voir retenues contre eux, toute leur carrière scolaire, voire toute leur vie, des performances imputables à des circonstances malheureuses, les seconds subir une pression sociale aux effets dévastateurs. Tous risquent d'avoir une étiquette dont ils auront du mal à se défaire.

Et ce risque est d'autant plus grand aujourd'hui que nous disposons d'outils informatiques qui permettent de faire suivre longtemps des informations sur une personne dans un dossier qui pourrait être

utilisé contre elle. Beaucoup d'enseignants du premier degré se sont battus, à juste titre, contre certaines mentions dans la « base élèves » et ont obtenu que la nationalité, par exemple, n'y figure pas. Reste que la « base élèves » existe et que rien ne garantit, sur la durée, qu'on n'y intègre pas des données relevant de l'observation de comportements jugés déviants... On n'imagine que trop bien l'usage qui pourrait être fait de cela si les autorités étaient malveillantes, peu scrupuleuses ou simplement négligentes.

### ***La « conspiration »***

Le danger est d'autant plus grand que tout « conspire » - étymologiquement « respire ensemble » - pour réduire l'enfant à un code barres. Déjà, il existe des établissements scolaires où l'on entre en faisant lire son code barres par une machine, ce qui permet à l'ordinateur central d'avoir un état exact des présents et des absents – bientôt avec leur localisation précise dans les locaux ? – et d'envoyer automatiquement un SMS sur le téléphone portable des parents en cas de retard. Notre société tout entière dépense ainsi une énergie considérable pour surveiller les individus. Elle met en place une multitude de dispositifs pour les pister et les dépister, les repérer et les sanctionner, les identifier et les orienter. Jadis artisanales, ces opérations deviennent aujourd'hui industrielles et il est bien possible que, très bientôt, nul n'y échappe. D'autant plus que l'on utilise des dispositifs techniques de plus en plus sophistiqués : pour les plus fortunés, c'est la carte bancaire qui permet de les suivre à la trace, pour le tout-venant, le numéro de sécurité sociale et pour ceux que l'on juge suspects, le test ADN. Rien de vraiment nouveau en fait : une actualisation du Panopticon de Bentham – « Tout voir et tout savoir » -, le prolongement des songeries eugénistes qui prétendaient identifier les individus avec des marqueurs corporels, la même volonté, selon la formule de l'historien Philippe Artières, « d'entrer dans le corps des sujets pour traquer leur identité. »<sup>8</sup>

Cette frénésie classificatrice se développe plus particulièrement en direction des enfants et des adolescents. Car nous avons peur d'eux et leurs comportements nous inquiètent. Il est vrai qu'il y a de quoi. Sans tomber dans le catastrophisme ambiant ni céder, une fois de plus, aux sirènes de la nostalgie, on doit convenir qu'il est devenu plus difficile d'éduquer aujourd'hui. Les parents en savent quelque chose, eux qui peinent à résister aux pressions consuméristes, aux exigences en matière de marques de vêtements ou de gadgets électroniques, eux qui

---

<sup>8</sup> « Signes particuliers », **4810**, Grenoble, Éditions Glénat, pages 62 à 67.

ne comprennent guère pourquoi leurs enfants passent leurs nuits devant leur ordinateur à consulter *You Tube* ou à jouer à *World of Warcraft*, eux qui craignent d'être considérés comme débiles, sans autorité ou démissionnaires quand ils avouent ne pas savoir répondre à des questions auxquelles personne n'a encore de réponse... De même, les professeurs sont démunis face à des élèves qui arrivent en classe une télécommande greffée au cerveau, fatigués, excités, incapables de se fixer longuement sur quoi que ce soit, tentés en permanence par le passage à l'acte. Ils héritent d'enfants qui vivent dans un monde où « la pulsion d'achat » est reine, où l'on susurre à longueur de journée aux oreilles des jeunes : « Tes pulsions sont des ordres ! Tout, tout de suite, maintenant et sans délai ! » Ils sont débordés – et comment ne le seraient-ils pas puisque leur formation proprement pédagogique est insignifiante ? – par des agglutinations d'élèves formés à l'écoute de *SkyRock* ou de *Fun Radio*, ne percevant pas toujours la différence entre les règles qui régissent la vie sur *Second Life* et celles qui devraient présider à l'organisation de l'école... Et ces phénomènes surviennent de plus en plus tôt : à quatre ans, 26% des enfants ont une télévision dans leur chambre ; dès deux ou trois ans, la plupart manquent d'au moins une heure de sommeil quotidien ; plus tôt encore, ils absorbent comme des éponges le stress de leur entourage, vivent par procuration les difficultés personnelles, sociales et économiques, souvent dramatiques, de leurs parents. Comment imaginer, dans ces conditions, qu'ils demeurent « sages comme des images » ?

La tentation est forte, alors, de régler ces problèmes par la contention chimique, disciplinaire ou juridique. C'est la « solution » la plus facile : contenir socialement des phénomènes que l'on a contribué à déclencher collectivement. Compenser les effets calamiteux du libéralisme économique, qui fait de l'enfance et de l'adolescence une part de marché, par un autoritarisme moral censé en prendre le contre-pied. Ce qui, en d'autres termes, donne comme principe à notre société « libérale-autoritaire » : *liberté pour les marchands d'excitants et répression pour les excités.*

### ***L'alternative éducative***

Mais une telle formule, quoique installée aujourd'hui au plus haut sommet de l'État, n'est pas la seule qui s'offre à nous, loin de là ! Nous pouvons choisir une autre voie : celle de la priorité à l'éducation et à la prévention, celle de l'aide systématique au tissu associatif, de la promotion des activités intergénérationnelles, de la mise en place d'équipes interdisciplinaires pour accompagner les familles et les enfants fragilisés, de l'organisation de lieux d'accueil pour les parents, de

groupes d'analyse de la pratique pour les enseignants. Nous pouvons choisir de promouvoir et d'encourager, par tous les moyens, les activités sportives, artistiques et culturelles, de soutenir les travailleurs sociaux, d'encadrer l'usage de la publicité sur les médias, de développer toutes les formes de solidarité et de mutualisation sur les territoires. Nous pouvons choisir de faire de nos écoles des lieux à l'architecture accueillante, avec des adultes en nombre suffisant, une pédagogie de projet et un suivi personnel des élèves... Bref, la contention n'est pas une fatalité et, face au « capitalisme pulsionnel » que dénonce Bernard Stiegler<sup>9</sup>, nous avons la possibilité de mener un vrai combat politique et de soutenir des alternatives à hauteur d'homme.

La pédagogie, à travers son histoire, a, d'ailleurs, exploré de nombreuses pistes dans ce domaine qui restent particulièrement d'actualité... Ainsi, au 18<sup>ème</sup> siècle, Pestalozzi explique-t-il qu'il faut mobiliser « la force intérieure » de chaque enfant par l'attention systématique aux « petites choses »... Ferdinand Buisson, un grand laïc, conseiller de Jules Ferry, ne dira pas autre chose et ouvrira de belles perspectives dans ce domaine... Tolstoï, dans ses écoles, aura à cœur de mobiliser l'attention de l'enfant en lui permettant de s'engager sur des savoirs à haut pouvoir symbolique... Plus tard, Maria Montessori montrera qu'il faut développer « l'esprit absorbant » de l'élève au lieu de le distraire avec une multitude de tâches... Claparède expliquera comment mettre l'enfant en projet en orientant son activité par une « pédagogie fonctionnelle »... Korczak élaborera des dispositifs qui permettent d'aider l'enfant à surseoir à ses impulsions... Germaine Tortel mettra en place une « pédagogie de l'initiation » pour les classes maternelles, articulant étroitement méditation et création plastique... Célestin Freinet proposera une organisation de la classe permettant à chacun d'y investir sereinement un rôle ayant du sens pour lui... Les pédagogies coopératives et institutionnelles expliqueront comment créer des collectifs pour sortir des agglutinations fusionnelles... Bref, on peut prendre un par un les items de la grille d'observation du « programme personnalisé de réussite éducative » que nous avons présenté plus haut et montrer comment la réflexion pédagogique, à mille lieues de la logique du dépistage, s'attache à créer les conditions de l'émergence et du développement d'un sujet, pour qu'il soit capable d'attention et d'exigence, apte à entrer en relation avec les autres, comme à comprendre et transformer le monde.

---

<sup>9</sup> *La télécratie contre la démocratie*, Paris, Flammarion, 2006.

### ***En conclusion...***

Malgré toute son inventivité et tout son travail, la pédagogie, pourtant, ne peut pas tout. Même si elle postule l'éducabilité de chaque enfant, elle sait que certains d'entre eux requièrent l'intervention d'autres professionnels. C'est pourquoi le pédagogue est heureux de se retrouver ici au coude à coude avec ceux et celles qui, dans d'autres cadres, avec d'autres compétences, oeuvrent pour permettre à chacun de se construire. Il est heureux de faire alliance avec des professionnels qui, comme lui, croient qu'un sujet ne doit être enfermé dans aucune définition et qu'il peut toujours contredire toutes les prévisions, démentir tous les fatalismes. Face à l'alliance du libéralisme et de l'autoritarisme, face à la réification des personnes, nul n'est de trop.

Philippe Meirieu  
Professeur à l'université LUMIERE-Lyon 2