

Tous pédagogues, tous résistants !

Philippe Meirieu

Professeur en Sciences de l'Éducation, Université Lyon II

Maryse Métra : *Comment construire en résistant ? Comment être à la hauteur des enjeux qui sont face à nous aujourd'hui ? Les valeurs et les conceptions de l'enfant que nous défendons sont mises à mal par certaines demandes institutionnelles.*

Je m'adresse à vous Philippe. Dans votre livre, en 2007, qui avait pour titre "Pédagogie : Le devoir de résister" ? (ESF, 2007). Vous écrivez "Il faut que des hommes et des femmes fassent le pari du sujet" et vous nous invitez à résister : "résister à notre échelle et partout où c'est possible, à tout ce qui humilie, assujettit et sépare. Pour transmettre ce qui grandit, libère et réunit".

"Mais il faut aussi, simultanément, résister aux sirènes de l'autoritarisme de la contention. Face aux comportements d'élèves de plus en plus " excités ", " difficiles à tenir ", comme on dit, la tentation est grande de se rabattre sur la camisole chimique, la répression brutale ou le renoncement à éduquer. Il faut résister à cela et remettre la pédagogie au centre de nos réflexions et de nos pratiques." C'est le sens de l'appel des membres du Comité scientifique de la FNAREN dont Jacques LEVINE faisait partie : "Tous pédagogues".

Merci à vous d'être présents aujourd'hui, je suis très réconforté par l'ampleur de ce congrès et je trouve important que vous soyez là pour manifester ce que vous êtes, ce que vous faites et ce que vous souhaitez. Si j'ai tenu à venir c'est surtout pour vous dire ma solidarité complète avec votre combat, avec votre travail et avec ce que vous inventez pour que le futur ne soit pas porteur de danger et de menace mais reste porteur d'espoir.

J'ai été effectivement très proche de Jacques LEVINE et j'ai eu le plaisir d'éditer ses deux derniers livres, l'un paru avant son décès, l'autre juste après. Nous avons publié auparavant " *Je est un autre* " un recueil absolument superbe de ce qui est paru dans sa revue.

J'ai également eu la chance de travailler avec lui lors du dernier colloque de l'AGSAS, à Paris, où nous avons eu une discussion particulièrement intéressante. J'avais alors intitulé ma communication d'une manière un peu étrange : " *La pédagogie ne connaît pas de préalable* "

Je voulais indiquer par là que tous ceux qui mettent des préalables et disent : “ On éduquera mais à condition que..., seuls les enfants qui...” ne sont pas dans cette reconnaissance *a priori* de l'Autre comme Sujet, alors que c'est la condition, non seulement pour l'éduquer, mais même pour le connaître.

La question des RASED a été au centre de l'actualité pendant ces derniers mois. Roland GORI vous a dit, et il a raison, que les RASED n'étaient pas isolés et que la politique qui était menée à leur égard était parfaitement cohérente avec un projet politique plus global. Et je voudrais décliner, comme on dit aujourd'hui, ce projet politique plus global pour vous montrer en quoi justement les apports de Jacques LEVINE, et plus globalement de tous ceux qui réfléchissent en termes pédagogiques, peuvent nous permettre d'espérer un peu.

Ce “ projet politique global ” auquel nous sommes confrontés se présente sous le signe des paradoxes. J'en propose d'en étudier rapidement cinq, de manière sans doute trop superficielle compte tenu du temps qui m'est réservé. C'est d'abord un projet que j'identifierai comme étant libéral et technocratique, un projet individualiste et massifiant, accusateur et désintégrateur, pulsionnel et réifiant, et enfin un projet compassionnel et répressif.

Un projet libéral et technocrate

D'une certaine manière, on pourrait dire libéral et à la fois autoritaire, voire même autoritariste. On pourrait imaginer que le libéralisme c'est la disparition de l'autorité. Ce serait se tromper lourdement ! Qu'est-ce que le postulat du libéralisme ? Un postulat en fait très ancien que l'on nous repeint régulièrement avec les oripeaux de la modernité ! C'est un postulat déjà exprimé au XVIIIème siècle dans la conclusion de la fameuse “ fable des abeilles ” sous une formule toujours parfaitement d'actualité : *les vices privés font les vertus publiques*. Voilà le postulat fondamental du libéralisme : chacun doit poursuivre son intérêt individuel et, à terme, adviendra le bien commun. Le libéralisme est ainsi la négation même de l'instance politique comme lieu d'élaboration du bien commun. Par l'affirmation que seule la mise en concurrence garantit la qualité, le libéralisme nie, à terme, l'idéal même du service public !

Pourquoi seule la mise en concurrence garantirait-elle la qualité ? Eh bien, nous dit-on, parce que c'est vrai pour les marchandises. Par exemple, si vous souhaitez obtenir les meilleures chaussures du marché, mettez en concurrence les fabricants de chaussures, et vous-même, chacun d'entre nous serons bien contents de voir les meilleurs fabricants emporter le marché et nous proposer les plus belles chaussures au meilleur prix...

Alors pourquoi ne voulons-nous pas la même chose pour nos enfants ? Tout simplement parce que nos enfants ne sont pas des chaussures, ils ne sont pas des objets et l'éducation ne peut pas être entièrement sous la coupe des principes de la société marchande. On ne peut pas livrer l'éducation à la concurrence acharnée entre des établissements, des personnes et des collectivités territoriales qui voudraient, chacune, manipuler ces personnes pour obtenir, le plus efficacement les résultats qu'elles pourraient alors exhiber.

Le libéralisme en éducation représente la négation même de l'éducation parce que pour obtenir ces résultats, on n'éduquera, on exclura et on réprimera. On affichera les chiffres de résultats or chacun sait qu'un bon lycée n'est pas un lycée qui fait « bien travailler » ses élèves, un bon lycée est un établissement qui sélectionne bien

ses élèves à l'entrée. Vous et moi savons que ce ne sont pas les bons lycées qui font les bons élèves mais les bons élèves qui font les bons lycées ! Dans ce contexte libéral, la population a besoin d'outils technocratiques de pilotage. C'est la raison pour laquelle le libéralisme a pour corollaire la montée des dispositifs de contrôle comme celle de tous les dispositifs qui ont pour objectif de rendre visibles les résultats à court terme. Pour dire les choses d'une manière extrêmement rapide, L'État ne garantit plus la qualité de l'éducation mais celle de l'information, au sein du système éducatif, pour permettre aux usagers de repérer la meilleure qualité d'éducation pour leur progéniture, en fonction de leurs propres intérêts. Si je voulais employer une métaphore, certes réductrice mais néanmoins parlante, je dirais que L'Éducation nationale risque de devenir un supermarché où l'État ne garantira pas la qualité des produits, mais simplement l'exactitude des étiquettes. Alors, avec l'argent et les informations dont chacun dispose, il conviendra de choisir les meilleurs produits. resterait encore à discuter sur l'exactitude de ces étiquettes, et regarder, par exemple de manière précise, si ces étiquettes donnent des informations suffisamment solides sur une éducation globale fournie aux élèves, si cette information étudie sérieusement un certain nombre de savoir-faire qui sont précisément ceux que l'étiquette peut exhiber. C'est bien évidemment l'effet pervers de nos grands systèmes d'évaluation qui, outre leurs incohérences internes (on l'a bien vu pour l'évaluation CM2 qui évalue, en cours d'année, un programme sensé n'être fini qu'à la fin du cycle), a pour objectif de rabattre l'enseignement sur ce qui est techniquement évaluable à travers les outils technocratiques qui sont proposés. Nous sommes là devant un système étrange où nous allons de plus en plus être " libres " tout en étant de plus en plus contrôlés sur nos résultats à court terme, nos résultats perçus et vus à travers des critères purement technocratiques, issus de la seule société marchande.

Un projet individualiste et massifiant

Individualiste, parce qu'au fond, ce à quoi nous assistons aujourd'hui, c'est au triomphe de ce qu'annonçait Margaret THATCHER au moment où elle a pris le pouvoir : " Il n'y a pas de société, il n'y a que des individus " disait-elle et au risque de vous choquer, je dirais volontiers que, en dépit de ses bas scores dans les sondages, si le Président de la République reste avec une autorité morale importante, c'est parce qu'il réussit, y compris pour ses adversaires, à s'adresser à chacun d'entre eux, à l'*individu* que nous sommes et à flatter cet individu. Il y a là quelque chose de très caractéristique du discours politique contemporain ; on ne s'adresse pas à nous en tant que citoyens, capables de nous confronter les uns aux autres dans un discours argumentatif pour élaborer le bien commun ; on s'adresse à nous en tant que porteurs d'intérêts individuels qu'il faut flatter ". " Nous voulons que l'on garde nos enfants pendant les jours de grève " ; " nous voulons que, si nous avons un problème avec notre fils ou notre fille dans tel établissement, on ait une solution tout de suite " ; " nous voulons que, s'il y a des symptômes, on les cache parce que des symptômes cachés c'est plus rapide et ça paraît plus efficace que le fait de guérir le mal en prenant son temps. " Nous voulons tout cela et il faut être conscient de la force séductrice de ce discours individualiste, il faut être aussi conscient du fait qu'il ne suffit pas de le récuser. Il convient de l'analyser et tenir, point par point face à lui en disant : " Oui, je suis peut-être séduit par telle ou telle mesure, je peux la comprendre, mais c'est une mesure qui flatte en moi l'individu et

non pas le citoyen. Une mesure qui s'adresse d'abord à mon propre égoïsme au lieu de s'adresser à la personne capable de s'inscrire dans un collectif. ”

Nous voyons bien que cela est en train de galoper : suppression progressive de la carte scolaire, diffusion massive des évaluations permettant de choisir l'établissement mais aussi, multiplication à l'infini, avec des stratégies extrêmement curieuses et qui sont d'ailleurs à terme complètement illisibles, des dispositifs de suivi individuel des élèves.

Je voudrais ici juste faire une parenthèse ; bien évidemment ce n'est pas à des gens comme vous que je vais dire l'importance de l'accompagnement individuel de l'élève, c'est quelque chose à quoi nous croyons tous ! Mais en même temps nous savons tous aussi que ce n'est pas en vidant la classe de sa substance et de son contenu pour brancher une multitude de dérivations complexes que l'on améliorera significativement le système éducatif.

Nous savons bien que ça n'est pas en confiant à une multitude d'organismes des heures de soutien, d'accompagnement, de suivi, de guidance,..., que l'on permettra aux élèves de donner du sens à leur travail scolaire. Au contraire, on videra l'apprentissage de tout ce qui fait sens et on le réduira à une multitude de prothèses techniques permettant de réussir les évaluations strictement scolaires. Aujourd'hui c'en est même devenu caricatural : nous voyons apparaître l'accompagnement, les stages pendant les vacances, les initiatives de tout côté, qui font que les familles elles-mêmes se trouvent devant une telle multiplicité d'offres que l'ensemble devient absolument incompréhensible. Cette multiplicité d'offres aboutit à l'opacification du lieu même de l'apprentissage qu'est la classe ; laquelle n'est jamais interrogée mais dont les échecs sont systématiquement renvoyés en terme de remédiation à un espèce de mille-feuilles institutionnel totalement incompréhensible mais qui correspond idéologiquement à cette idée qu'il faut donner à chacun individuellement et à l'infini une sorte de nourriture sur mesure qui satisfait ses besoins personnels et fait taire ses revendications sociales.

Je suis sensible pour ma part à cela et je suis sensible au fait que, simultanément, nous avons vécu une augmentation des dispositifs dits de remédiation et la volonté de faire disparaître les RASED.

Il faut quand même regarder ce paradoxe de près ; qu'est-ce que ça veut dire ?

D'abord qu'on préfère confier ces remédiations à des gens qui ne sont pas des professionnels de la remédiation. Mais ça veut dire aussi que l'on préfère les confier à des gens qui travailleront en parallèle, ou en surplus, de ce qui se fait en classe et non pas en articulation avec les apprentissages scolaires ni en lien étroit avec le cœur même de ce qui se fait en classe. C'est bien cela qui me paraît dangereux aujourd'hui, c'est cela qui, pour moi, semble aller dans le sens de ce que j'appelle cet individualisme et que nous pouvons observer au quotidien dans les classes.

Alors bien sûr, cet individualisme n'est pas réservé à l'école, il est très largement diffusé dans le champ social mais il aboutit, à l'école, à des phénomènes que vous connaissez bien, ce que mon collègue Dominique GLASSMAN, qui enseigne aujourd'hui à Chambéry, a nommé dans un article récent d'une formule que je trouve très parlante : “ la pédagogie du garçon de café ”.

Dominique GLASSMAN explique très justement qu'au fond, les enseignants de l'Éducation nationale, nous-mêmes, nous nous trouvons aujourd'hui dans la situation du garçon de café. Nous sommes sollicités par une multitude de choses et une multitude de gens et nous nous épuisons à courir de l'un à l'autre pour leur donner

une satisfaction immédiate. Cela est vrai même jusque dans la classe puisque l'organisation sociale toute entière incite les élèves, dès lors qu'une consigne collective est donnée, à exiger qu'elle leur soit redonnée individuellement et à ne pas la mettre en pratique tant qu'elle ne leur aura pas été redonnée individuellement. Tout cela incite les élèves à nous vampiriser en permanence en nous demandant de répondre individuellement à des questions et en refusant d'entendre des réponses qui pourraient être collectives ou qui pourraient être structurées.

Cet individualisme-là, ce ne sont pas les élèves qui en sont responsables, c'est cette espèce de "con-spiration" comme disait CASTORIADIS. La conspiration ce n'est pas le complot, c'est ce qui "respire ensemble" étymologiquement ; et qui vous dit : "il n'y a que des individus, il n'y a pas de société, il n'y a que des individus, il n'y a pas de collectif"

Je crois que nous sommes devant cette montée des individualismes qui gangrène l'institution scolaire et qui conduira, si elle continue à évoluer aussi rapidement que nous l'avons vu pendant ces derniers mois, à progressivement supprimer la classe. Mais ça pourrait ne pas être grave. Après tout la classe n'est pas une structure inscrite dans le marbre ni dictée par un dieu quelconque. Ce qui serait grave, c'est de supprimer la classe pour la remplacer par un dispositif de type « usine à gaz » permettant de fournir en temps réel, comme on dit aujourd'hui, et à la demande, des sortes de remédiations individuelles que l'on confiera à des professionnels peu ou mal formés.

Cela me paraît extrêmement préoccupant d'autant plus que, comme je vous le disais, nous sommes dans une société qui est à la fois individualiste et massificatrice.

Cette société est caractérisée par le fait qu'en même temps, elle répond aux demandes individuelles mais ne s'intéresse pas au Sujet, sans doute parce qu'elle confond les deux. Or on ne doit pas confondre l'individu et le Sujet ! L'individu, c'est celui qui demande, qui exige, qui veut sa satisfaction immédiate ; l'individu ne s'intéresse qu'à lui. Le Sujet, c'est tout autre chose ! Le Sujet s'inscrit dans un collectif où il trouve une place qui n'est pas toute la place. Dans ce collectif, parce qu'il y a une place, le Sujet se donne des défis qui sont à la fois des défis personnels mais aussi des défis globaux. Le Sujet, par la culture, relie le singulier et l'universel. Maryse l'a évoqué tout à l'heure, c'était un grand point de convergence entre Jacques LEVINE et moi-même. Jacques LEVINE qui, à côté de tout ce qui a été dit, était aussi un homme d'une culture extraordinaire, un homme qui, par exemple, appréciait en matière de peinture les choses d'une façon formidable, était un expert et, d'ailleurs dans le dernier ouvrage publié, nous pouvons lire de superbes réflexions à partir d'un tableau de Vermeer ou de Rembrandt... Jacques, était attaché à cette valeur extraordinairement forte qu'est la culture en ce qu'elle relie ce que chacun a de plus intime avec ce qui existe de plus universel, sans pour autant violer l'individu dans son intimité. C'est là la fonction du conte aussi dont on a eu de magnifiques exemples tout à l'heure. Le conte **me** parle de ce qui **me** concerne, de ce que j'ai au plus intime de moi-même et il me dit ce en quoi ce qui me concerne, concerne aussi les autres. Quand je raconte « le Petit Poucet » à des élèves, bien sûr que je renvoie à des angoisses fondatrices ; je renvoie à la peur de l'abandon, à la peur d'être mangé, je renvoie à la confusion tutélaire entre l'amour et la voracité. Cette confusion qui est structurante même, qui d'entre nous n'a pas peur qu'à force d'être aimé, il finisse par être dévoré ? Qui ne sait pas que notre propre amour peut être dévorateur : de notre compagne, de notre compagnon ou de nos

enfants ?

Eh bien, si « le Petit Poucet » retient encore l'attention des enfants, c'est parce qu'il leur apporte une symbolique culturelle qui leur permet de métaboliser les pulsions archaïques, les questions anthropologiques qui travaillent en eux pour pouvoir manipuler leurs pulsions et ne pas être manipulés par elles.

Alors, il est important de sortir de la massification indifférenciée pour permettre à des sujets de se construire dans du collectif. D'autant que cette massification indifférenciée est à la fois le contraire apparent et le corollaire réel de l'individualisme.

Que sont nos collèges aujourd'hui ? Des établissements où on évalue en permanence, sous prétexte de coller aux besoins de chacun et de mettre en place un accompagnement éducatif approprié, alors qu'on aurait pu développer, par exemple, les " itinéraires de découverte ". C'était un autre choix à faire plutôt que celui de l'accompagnement éducatif. Nos collèges deviennent des établissements dans lesquels on évalue en permanence pour orienter, vers des dispositifs spécifiques, des élèves qui sont des coagulations indifférenciées d'individus qui se précipitent dans des salles indépendamment de tout respect de ce qui structure les rituels les plus humains.

Cette espèce de massification individualisante, que l'on voit dans nos collèges, me paraît très représentative de ce qu'est notre société : des masses coagulées où les individus sont indifférenciés et où on prétend, à travers l'évaluation de chacun, répondre à leurs besoins.

Un projet accusateur et désintégré

Notre société est **accusatrice** au sens où ces individus deviennent finalement les responsables de leur propre échec. C'est une des grandes victoires du libéralisme que de ne plus lutter contre le chômage mais contre les chômeurs ; que de ne plus lutter contre la fumée mais contre les fumeurs ; que de ne plus lutter contre l'obésité mais contre les obèses ; que de ne plus lutter contre l'échec scolaire mais contre les élèves en échec.

C'est une des caractéristiques du libéralisme que de rendre l'individu coupable, responsable et coupable de ses propres difficultés et de ses propres échecs et de l'en accuser.

Alors pour être très honnête, il faudrait ajouter que cette difficulté est, à bien des égards, contenue dans l'évolution du système scolaire depuis 1945, en particulier avec une formidable accélération depuis 1959 et 1964, depuis l'instauration de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et du collège unique.

Mais pourquoi en sommes nous arrivés là ? Parce que, selon la belle expression d'Antoine PROST qui me semble assez indépassable, " Nous avons démocratisé l'accès à l'école sans démocratiser la réussite à l'École ".

Or, à l'époque où les gens étaient exclus de l'École, ils pouvaient transformer leur exclusion en militantisme ; ils militaient contre une société qui les avait délibérément exclus de l'accès aux études.

Aujourd'hui, les enfants à qui l'on a dit " Entrez ! mais entrez donc, vous avez votre place ! Vous pouvez réussir comme les autres ! Entrez donc, restez là, on vous veut ! Et si vous échouez, eh bien vous aurez eu votre chance ! Tant pis pour vous si vous ne l'avez pas saisie ! " Ces propos sont extrêmement intéressants pour observer le comportement des adolescents en grand échec scolaire. Il y a 20 ans, 30 ans,

l'adolescent en grand échec scolaire se vivait comme une victime, victime du grand capital, victime de l'exclusion sociale. Aujourd'hui, tout est fait pour qu'il se vive comme un coupable ou comme un malade. Puisqu'on a tout fait pour qu'il accède au collège. S'il n'y réussit pas c'est qu'il est coupable, c'est qu'il n'a pas travaillé ou que sa famille a démissionné et puis, au fond, s'il a un peu travaillé et que sa famille n'a pas démissionné, c'est qu'il est malade ! Puisque la société l'a accueilli dans le collège et qu'au nom de l'égalitarisme républicain on lui a donné toutes ses chances. Nous voyons là que le libéralisme, au fond, ne fait qu'exploiter une faille énorme de la démocratisation de notre système éducatif qui a, en fait, démocratisé les structures sans se pencher sur les méthodes. Un système qui a démocratisé les institutions et l'accès aux institutions sans s'interroger sur les modalités d'accompagnement des personnes au sein de ces institutions.

Et, je viens de l'évoquer, ce n'est pas un hasard si la médecine devient si prégnante dans l'Éducation nationale. C'était un de nos derniers sujets de discussion avec Jacques LEVINE : " Je m'inquiète de l'hégémonie de la médecine ".

D'abord, je ne devrais pas dire la médecine. Je devrais dire la " médecine occidentale à caractère pharmaceutique ", ce qui n'est pas toute la médecine ; il y a d'autres médecines que la " médecine occidentale à caractère pharmaceutique " et, même dans la médecine occidentale, il y a des gens qui luttent pour la prévention, qui tentent de faire exister la médecine du travail par exemple. Ce n'est pas de ceux-là dont je parle, je parle de la consommation médicale pilotée par les grands laboratoires qui fait que, chacun d'entre nous, quand nous allons chez le médecin, exigeons de sortir avec une ordonnance.

Alors, pendant très longtemps, j'ai utilisé moi-même de la métaphore médicale pour parler de L'Éducation et elle nous a aidés à progresser. J'ai repris par exemple la fameuse phrase de " La lettre à une maîtresse d'école ". Les enfants de Barbiana y expliquent que l'école se conduit comme un hôpital qui garderait les biens-portants et mettrait à la porte les malades pour augmenter son taux de guérison. C'est effectivement une métaphore assez acceptable pour décrire le système éducatif actuel.

Mais aujourd'hui, j'ai la conviction que la métaphore médicale devient dangereuse. Je fais partie de ceux qui, par exemple, s'inquiètent de l'abus du terme *remédiation* et de ce que ce terme porte de conception implicite ; pas chez vous, mais dans le public. Du fait qu'il s'agirait simplement de décoder des symptômes qui comporteraient, en eux-mêmes, leur remède ; cette idée, au fond, que les remèdes sont dans les symptômes comme les noix dans la coquille, qu'il suffit de comprendre un symptôme ou un mal pour y remédier. Or, ce que nous apprend la pédagogie c'est bien que tout cela est faux ! C'est même tout à fait faux puisque, dans l'immense majorité des cas, les symptômes sont des symptômes de troubles ou de difficultés sur lesquels nous ne pouvons plus agir puisqu'ils ou elles sont passés, ou bien encore sur lesquels on ne peut agir que dans une relation à caractère strictement thérapeutique avec un contrôle transférentiel. Et cela n'est pas notre spécificité et ne correspond pas à notre formation.

Que signifie alors cette idée qu'il suffirait de diagnostiquer pour prescrire ? Tout simplement, au fond, qu'il n'y a plus de pédagogie ! Il existe une espèce de technocratie des remédiations, un système dans lequel vous n'aurez plus aucune utilité, très vite !

Que fait le pédagogue ? Effectivement il observe les difficultés, mais aussi il se

demande ce qu'il pourrait bien trouver, inventer, créer, construire comme situation qui serve de point d'appui pour permettre à l'enfant des " s'exhausser ", au-dessus de ses difficultés. Et ces situations-là, il ne les trouve pas en creusant encore et encore les difficultés. Il les trouve en ayant une représentation stabilisée de ces difficultés ; en ayant aussi une panoplie méthodologique, la plus ouverte possible et la plus inventive possible. C'est ce que montrent, aujourd'hui, absolument tous les travaux dont nous disposons.

Ce qui fait la différence, n'est pas la capacité de diagnostiquer, c'est la richesse des propositions dont nous disposons et la capacité que nous avons à faire des propositions, les plus diverses, possible et à retenir celles qui, précisément, vont permettre à l'autre de progresser.

Une anecdote me vient, que j'avais racontée à Jacques LEVINE, sur laquelle nous avons longuement discuté. Il y a quelques années, j'animais un groupe (ce n'était pas un groupe spécifiquement de soutien au soutien) d'étudiants et d'étudiantes qui étaient à la fois à l'Université en Sciences de l'Éducation et qui enseignaient à l'école primaire. Nous avons là une jeune femme qui débutait et qui nous a expliqué. Dès le mois de septembre une petite fille de CE2 n'acceptait pas de rentrer en classe le matin ni à 13h30, sans crier pendant plusieurs minutes, parfois une demi heure ni lâcher la main de sa mère pour s'en séparer. Ce comportement « plombait » complètement, évidemment, le début du cours.

Cette petite fille avait réellement un problème et toute la classe avait à pâtir de ce problème.

La tentation, j'allais dire thérapeutique, est de dire " cette petite fille a dû avoir un traumatisme " ! Sans aucun doute, on ne prend pas beaucoup de risques quand on dit ça, on pose ce diagnostic : " il y a eu un traumatisme " mais quel traumatisme ? Probablement une conjonction étonnante d'événements, de phénomènes qui se sont mal passés pour elle ; un problème familial, un problème scolaire, toute une série de choses mais qui sont déjà là, qui sont passées !

Alors un jour du mois de janvier, cette jeune collègue nous a dit : " Aujourd'hui c'est assez formidable parce que cet après-midi, on a fait un petit travail autour d'un journal qu'on échange avec une école et la petite fille m'a dit " Maîtresse, j'aimerais bien qu'on refasse ça demain et je vous jure que je ne pleurerai pas pour venir à l'école " "

Est-ce que ça veut dire que la petite fille pleurerait parce qu'on ne faisait pas de journal scolaire ? Bien sûr que non ! ça veut dire simplement que l'inventivité de la maîtresse a permis de résoudre un problème ou de contribuer à résoudre un problème et que c'est cette inventivité pédagogique qui a permis de résoudre le problème. La maîtresse a fait de la pédagogie et n'a pas simplement (quand je dis " simplement " c'est faux) tenté de se transformer, de manière illégitime, en thérapeute alors qu'elle n'en avait ni les moyens ni la formation.

Si je me permets de dire cela, c'est parce que nous assistons aujourd'hui à ce triomphe du modèle médical et avec lui, celui de tous les " dys " .

Je ne suis pas contre tous les " dys ", je pense même que je pourrais vous proposer la création de nouveaux " dys " ; par exemple on pourrait parler de la " dysgéographie " ce serait le cas des élèves qui, en CM1, ne seraient pas capables de distinguer les vallées fluviales et les vallées glaciaires.

Si j'organisais une batterie de tests pour distinguer les élèves qui en CM1 ne sont pas capables de distinguer les vallées fluviales et les vallées glaciaires, je vous jure

que j'aurais des " dysgéographiques ", que je pourrais les identifier, que je pourrais même faire des statistiques pour montrer que dans la population des élèves de cycle III, il y a 17,4% d'élèves " dysgéographiques ", que probablement, sur l'affaire des vallées fluviales et des vallées glaciaires, il y aurait un débat extrêmement épique entre les gens à tendance clinique qui voient dans la vallée une représentation plus ou moins de la féminité, etc., et qui renverraient ça à une rééducation de type plutôt psychanalytique. Nous aurions aussi l'approche des neurosciences qui considèreraient que la vallée c'est surtout une affaire de synapses et il y aurait même des cognitivistes pour nous dire que tout cela est quand même lié à des phénomènes etc. Ppeut-être même que l'on trouverait un médicament ! Vous voyez bien à quel point nous sommes dans cette logique là aujourd'hui ! Et cette logique est **désintégratrice** du Sujet parce qu'elle le tronçonne, elle s'interdit de penser et d'interpeller le Sujet dans son unité. Elle est désintégratrice et c'est la raison pour laquelle je me méfie de la systématisation de l'approche par compétences. Non pas que je nie l'importance que représente la notion de compétences dans la construction des référentiels, mais parce que je crois qu'aucun savoir et aucune connaissance ne se réduisent strictement à la combinaison de compétences.

J'ai travaillé particulièrement dans le domaine de l'accès à l'écriture.

Vous savez tous et toutes qu'écrire, pour un enfant, ce n'est pas une somme de compétences, ce n'est pas *seulement* une somme de compétences ! Bien sûr, je sais comme vous qu'un enfant, pour écrire, doit passer du stade où le " m " est fait de trois petits bâtons et de petits ponts, au stade où la lettre est élaborée dans un certain sens et avec une certaine continuité. Mais tant qu'il fait trois petits bâtons et deux petits ponts, il ne sait pas écrire ! Donc il va falloir que je l'entraîne et cet entraînement est nécessaire.

Nous savons toutes et tous que pour écrire, il faut maîtriser un certain nombre de notions et développer des compétences ; qu'il faut progressivement maîtriser la structure de la phrase, l'orthographe, etc. Mais nous savons toutes et tous qu'un élève peut parfaitement maîtriser toutes ces compétences sans avoir jamais accédé à ce que j'appelle " le projet d'écrire ".

Qu'est-ce que c'est qu'écrire ? qu'est-ce que ça met en jeu *écrire* pour un Sujet ? Nous le savons maintenant. Écrire c'est d'abord soulager et libérer notre mémoire, puisque vous savez que les premiers écrits des hommes, ceux qui sont les plus nombreux, ce sont des listes de courses. Et pendant très longtemps, les seuls écrits ont été des listes de courses. Les Hommes font des listes pour soulager leur mémoire. L'écriture est d'abord faite pour soulager la mémoire et l'on a beau maîtriser toutes les compétences, si on n'a pas intégré ce que le projet d'écrire permet, cette maîtrise des compétences reste vide.

Mais écrire, au-delà, c'est aussi surseoir à l'expression immédiate, c'est accepter de différer la réponse de l'Autre ; ce qui est à la fois quelque chose de difficile et quelque chose de très important pour l'enfant. *Écrire* c'est aussi accepter de laisser une trace qui a un caractère définitif que n'a pas la parole. *Écrire* c'est enfin être capable de transformer les contraintes de la langue en ressources pour la pensée. La plupart des enfants bloqués dans l'écriture, sont d'abord bloqués à cause de cet obstacle. Ils n'ont pas compris que les contraintes de la langue sont des ressources pour la pensée. Pas compris qu'ils vivent tous l'écriture comme un obstacle et non pas comme une ressource. L'enfant qui accède à l'écrit c'est celui qui comprend et

qui vit comme une jouissance le fait que, par exemple à l'écrit, il ne doit pas pouvoir répéter le même mot à trois mots de différence, parce que l'interdiction de la répétition, à l'écrit, a une fonction ; c'est la fonction d'approfondissement. " Je ne dois pas répéter le même mot, cette contrainte me permet d'en trouver un autre et de préciser ce que j'ai dit ".

La contrainte de la langue n'est pas un obstacle à l'expression, c'est une ressource pour l'expression. Et pour avoir travaillé avec beaucoup d'élèves en difficulté dans le passage à l'écriture, je m'aperçois que dans 9 cas sur 10 les compétences techniques sont maîtrisées mais que le projet d'écrire : soulager sa mémoire, laisser une trace, différer l'expression, transformer les contraintes de la langue en ressources pour la pensée ; ce projet d'écrire là, n'est pas suffisamment construit. Or, ce que je reproche, pour ma part, aux programmes de 2008 par rapport à ceux de 2002, c'est justement qu'ils ne mettent pas assez l'accent sur les situations qui permettent de comprendre le projet d'écrire, l'intention d'écrire. Ils rabattent trop le savoir sur la juxtaposition des compétences techniques qui sont sensées permettre d'écrire. Cela étant, vous autres rééducateurs, êtes des gens qui avez à faire maîtriser des compétences techniques pour écrire mais vous avez aussi à lutter contre l'échec scolaire dans ce qu'il a de plus radical, c'est-à-dire, quand l'enfant n'a pas encore intégré le projet d'écrire. Vous avez alors à l'aider à comprendre ce qu'*écrire* veut dire pour lui, ce en quoi *écrire* est porteur d'une intentionnalité. Et on voit bien qu'alors, existe une vraie différence entre ce que j'appellerais une " idéologie libérale " qui réduit l'individu et le fractionne en une somme de compétences techniques et la " pédagogie " qui interpelle le Sujet dans son intentionnalité et crée des situations où cette intentionnalité peut s'exprimer et se construire. Aussi, je me permets de vous alerter amicalement parce que j'ai tendance à penser que si on maintient les rééducatrices et rééducateurs de l'Éducation nationale, on risque de les cantonner dans une approche extrêmement techniciste des apprentissages et de ne pas les laisser travailler sur ce que j'appelle " la construction du projet d'apprendre, la mise en œuvre du projet d'écrire ".

Voici maintenant la troisième distinction que je voulais présenter. J'ai évoqué notre société **libérale et technocratique, individualiste et massifiante, accusatrice et désintégratrice**. Elle est également **pulsionnelle et réifiante**.

Un projet pulsionnel et réifiant

Pulsionnel, en un mot. Je suis très intéressé par les travaux de Bernard STIEGLER, que vous connaissez sans doute. Bernard STIEGLER explique qu'après l'âge du capitalisme industriel, qui est presque mort, nous sommes passés à celui du capitalisme financier. Celui-ci bouge encore mais nous arrivons vers ce qu'il appelle " le capitalisme pulsionnel ". Ce capitalisme là s'appuie sur un mode de gestion des relations entre les hommes qui fait de la pulsion l'outil numéro un de l'organisation sociale et du fonctionnement du commerce. " Réalise ta pulsion ! Fais ton caprice ! Ton caprice fait marcher le commerce ! Il faut que tu possèdes... ! "

Ça commence très tôt... au supermarché, à la caisse. On arrive avec le caddy, il y a tous les bonbons qui miroitent "Fais ton caprice, exige, prends ! Exige le I.Pod, exige le dernier jeu à la mode, exige les chaussures, exige et, si tes parents ne te donnent pas, c'est qu'ils sont méchants, c'est qu'ils sont mauvais, c'est qu'ils ne t'aiment pas ! Exige ! Fais ton caprice ! "

L'influence absolument déterminante des médias, que Bernard STIEGLER appelle " les industries de programme ", est également bien présente dans ce cadre-là.

Entendons-nous bien, je ne suis pas contre la télévision, on vous a dit tout à l'heure que je tentais envers et contre tout de mettre en place une télévision éducative. Mais je pense qu'il y a un usage de la télévision et un usage d'Internet qui aujourd'hui (et là c'est une formule très dure mais juste de Bernard STIEGLER) produit "**la destruction systématique de l'appareil psychique juvénile**". C'est dur mais c'est quand même, me semble-t-il, assez largement vrai.

Je voudrais l'illustrer par un ou deux exemples très simples pour que vous voyiez l'ampleur de ce que ça représente.

Il y a 5 ans, j'ai fait partie des quelques signataires d'une pétition sur une question qui, il faut le dire pouvait apparaître comme extrêmement technique et sans aucun intérêt : il s'agissait de lutter contre " la suppression des génériques de fin dans les dessins animés, dans la télévision du matin ". Bon, vous me direz, effectivement, on ne va pas faire descendre plusieurs millions de personnes dans la rue pour une question comme ça !

Je vous explique quand même pourquoi cette question me préoccupait ; d'abord parce que vous savez que 30 à 40 % des enfants du primaire regardent la télévision le matin entre 20 minutes et une heure et demi. Vingt minutes pour ceux qui regardent la télévision pendant qu'on débarrasse le petit déjeuner, une heure et demi à deux heures pour des enfants qui se lèvent parfois avant leurs parents pour regarder la totalité des émissions qui leur sont proposées. Or il n'y a que 2 chaînes qui diffusent des émissions pour les enfants le matin, ce sont 2 chaînes privées : TF1 et M6. Il y a une émission sur France 5 " Debout les zouzous " mais qui est plus courte et de meilleure qualité, et qui n'a qu'une part de marché très faible(4%). Les 2 chaînes qui ont le maximum de parts de marché, sont donc TF1 et M6. Ces chaînes faisaient et font payer extrêmement cher leurs écrans publicitaires sur ce créneau horaire du matin pour une raison absolument évidente que vous connaissez tous ; les enfants de 0 à 14 ans sont prescripteurs de 43 % des produits que leurs parents achètent en supermarché ! Ils représentent donc une cible publicitaire absolument fantastique. Mais de quoi s'étaient aperçus TF1 et M6 en même temps, il y a 5 ans, quand on a introduit les fameuses boîtes noires qui permettent d'observer les téléspectateurs devant l'écran de télévision ? Auparavant, Médiamétrie ne faisait que savoir quand la télévision était allumée et sur quelle chaîne, aujourd'hui les boîtes noires permettent de savoir ce que font les gens pendant qu'ils regardent la télévision, combien ils sont devant le poste de télévision, etc.

À partir du moment où on a introduit cette nouvelle technique de vérification du public, on a découvert que pendant les génériques de fin des dessins animés, les enfants qui regardaient TF1 passaient sur M6 et vice et versa et s'ils changeaient de chaîne, ils étaient perdus... Perdus pour la pub !

Et donc les deux chaînes ont décidé, quasiment simultanément, de supprimer les génériques de fin pour pouvoir immédiatement enchaîner la pub et même, elles ont homogénéisé les chartes graphiques des dessins animés et de la pub. Elles ont introduit des personnages de dessins animés dans la pub parce que nous sommes dans une société qui fonctionne comme ça et parce qu'aujourd'hui plus importante encore que la télévision, il y a un petit objet absolument déterminant dans la consommation de l'image, c'est la télécommande.

La télécommande, c'est ce que j'appelle " un phallus high-tech " au sens lacanien du terme c'est-à-dire un outil de la toute-puissance ; ça permet de passer instantanément d'un film d'animation au JT, à un truc porno, à un jeu, à des variétés,

etc. C'est fantastique la télécommande !

Ce qui se passe, et ce qui est grave, ce n'est pas tellement que les enfants aient des télécommandes, ce qui est grave, vraiment, c'est que les concepteurs des programmes, sachant que les enfants utilisent une télécommande, se sont engagés dans une course folle qui consiste à zapper plus vite qu'eux puisqu'il ne faut pas que l'enfant zappe, puisqu'il faut le garder, bien scotché à l'écran des réclames qu'on lui propose !

D'où la désintégration du récit, dans toutes les émissions actuelles destinées aux enfants !

Avec Serge TISSERON nous avons fait un travail avec plusieurs écoles maternelles d'une ZEP de Lyon pour faire raconter aux enfants ce qu'ils voyaient à la télévision. Aucun enfant ne comprend plus rien à ce qu'il voit à la télévision parce qu'il n'y a même plus de récit. Le zapping a amené les concepteurs de télévision à ne proposer que des chocs émotionnels qui scotchent l'enfant à l'écran et qui s'emparent, en quelque sorte, de son psychisme pour pouvoir le tenir captif et sous emprise. Le récit n'a plus aucune importance, il est désintégré totalement. L'enfant ne sait même pas raconter ; les seules choses qu'il dit, c'est ce qui l'a touché émotionnellement et donc il renvoie, quand il parle de la télévision, une multitude d'émotions complètement étranges qui, en général, l'ont bouleversé. Le problème est qu'il ne sait pas quoi faire de ces émotions parce que, vous le savez tout aussi bien que moi : pour faire quelque chose avec des émotions, comme le dit Ph. RICOEUR, il faut les "narrativiser", c'est-à-dire les inscrire et les parler dans un récit. Sinon elles nous submergent. La télévision a aboli cela puisqu'elle met l'enfant sous une emprise. Les collégiens, eux, regardent sans doute moins la télévision mais ils ont « YouTube » qui présente des clips vidéos d'une demi-minute à 3 minutes en un nombre absolument gigantesque. C'est un million et demi de vidéos nouvelles tous les jours ; « YouTube » est devenu le premier moteur de recherche aux États-Unis et c'est le site le plus consulté au monde, de très loin.

Mais que fait-on quand on est adolescent sur « YouTube » ? On y passe des heures, parfois des nuits ; on zappe en permanence en cherchant ce qui accroche. Et la logique qui prévaut pour placer des clips sur Internet est celle de la surenchère de l'effet. Plus il y a d'effets, mieux on "scotche" l'adolescent/e. L'emprise est alors plus grande et on sidère davantage celui ou celle que l'on rend incapable de penser. Et il y a là quelque chose de très fort j'appelle **la société pulsionnelle**. Elle développe des pulsions dont la caractéristique est qu'elles nous inquiètent.

Simultanément au fait que nous développons des pulsions, c'est-à-dire simultanément au fait que nous augmentons sous la cocotte-minute l'émission de chaleur, nous contenons de plus en plus l'expression de ces pulsions. Comme j'ai eu l'occasion de le dire, un des principes de notre société pourrait être "liberté absolue pour les marchands d'excitants, répression absolue pour les excités".

Les marchands d'excitants peuvent tout faire, en revanche les excités eux, il va falloir qu'on les traite. Il va falloir qu'on les dépiste, qu'on les mette dans des groupes et puis qu'on leur fasse subir tout ce qui est nécessaire pour les traiter. J'avais prévu de vous parler des tests de Conners, du TDH, parce que ce sont des trucs qui nous arrivent à grande vitesse et sur lesquels nous devons être extrêmement vigilants ! Vous allez être très vite instrumentalisés pour faire passer les tests de Conners. Ce sont des tests sensés dépister les troubles de déficit de l'attention et de l'hyperactivité. On les fait passer simultanément à l'enfant, aux parents et à

l'enseignant, chaque test comprend environ quatre-vingts items qui permettent de repérer des comportements d'enfants excités en quelque sorte.

Si ça vous intéresse, sur mon site (www.meirieu.com), j'ai fait une analyse très précise des items des tests de Connors et vous pouvez vous y reporter. Je ne vais pas développer ici, mais ces tests se caractérisent en particulier par le fait que tous les items sont négatifs, il n'y a aucun élément qui permette de faire émerger un point positif sur lequel on pourrait s'appuyer pour faire progresser la personne.

Et tout cela renvoie effectivement à ce que j'appelle **une société pulsionnelle réifiante**.

C'est, en quelque sorte, comme si on activait le volcan mais qu'on se précipite avec de l'eau glacée dès que la lave commence à sortir pour la figer.

On est un peu dans ce cas de figure-là. Mais je crois qu'il faut être sensible à ce paradoxe. Et il faut y être d'autant plus sensible qu'il ne faut pas se laisser "bouc-émisser". C'est très facile pour une société de mettre en place des systèmes qui surchauffent et qui chauffent à blanc les gamins en permanence et d'accuser ensuite les profs de ne pas les tenir ! C'est quand même extrêmement facile ! Je fais d'ailleurs partie de ceux qui pensent que les enseignants en tant que tels, y compris leurs organisations professionnelles que j'ai interpellées à de très nombreuses reprises à ce sujet, devraient prendre des positions fortes sur la question des médias, sur la question de la télévision qu'ils considèrent comme anecdotiques et n'étant pas de leur ressort alors que nous vivons tous les jours en classe à travers les difficultés d'attention de nos élèves. Bernard STIEGLER l'a d'ailleurs parfaitement étudié en montrant que la sur-attention induite par les nouveaux médias rendait impossible l'attention et qu'on passait de la sur-attention à la sous-attention. On passait de l'apathie à la surexcitation et on rendait l'enfant incompatible avec le type d'exigence que requiert l'exigence de la pensée.

Un projet compassionnel et répressif

Je termine par la dernière des oppositions, qui était sensée me permettre d'introduire ce que je souhaitais dire sur Jacques LEVINE : nous sommes dans une société qui est à la fois **compassionnelle et répressive** parce qu'au fond, on se satisfait assez bien d'une espèce de compassion pour les victimes. D'ailleurs aujourd'hui les victimes sont des héros. Si vous êtes victime, vous avez tout de suite la télé. À condition, bien sûr, d'être une vraie victime, avec une gueule de victime... compassion donc pour les victimes avec, en même temps, une forme de répression absolue.

Là, je vais prendre un peu de recul et j'aurais aimé vous montrer que nous sommes dans un débat philosophique très important.

Il y a quelques jours, j'étais dans un collège. Arrive Abdelkader qui est en retard. Depuis le début du mois, c'est la douzième ou la treizième fois qu'il est en retard. Il est refusé en physique et va voir le CPE. Il explique au CPE : " Le prof de physique ne veut pas de moi, il est 9h moins vingt et je devais rentrer à 8h. ", " Qu'est-ce qu'il t'arrive Abdelkader, ça fait douze fois, quinze fois que tu es en retard !!? "

Abdelkader explique : " Ben oui, je suis en retard, mais c'est normal, moi je suis le seul à me lever le matin, personne se lève chez moi. Et puis ma mère qui était au chômage vient de trouver du travail dans des bureaux, elle se lève à 4h, elle n'est plus là pour me réveiller et me faire mon petit déjeuner et puis moi je garde une nièce le soir et puis le prof de physique il m'a déjà dit il y a un mois que de toute

façon j'étais nul en Physique et que je ne pourrai pas réussir. Donc écoutez, moi je ne vois pas bien pourquoi je me lèverais le matin pour venir en Physique ! ”

Et là, en face, le CPE lui dit “ Mais non, tu as le devoir de te lever, d'ailleurs chacun d'entre nous a une liberté qui fait que, au-delà de toutes les influences sociales et psychologiques, nous pouvons résister, etc. ”

Nous rions, mais ce n'est pas du tout un faux débat, je vous signale que c'est le grand débat de Descartes sur la Liberté. La question de savoir si nous pouvons résister ou non aux influences qui s'exercent sur nous. Et il y a toujours deux postures possibles ; il y a toujours la posture de ceux qui sont du côté de ce qu'on appelle le libre-arbitre et qui disent : “ Quelles que soient les influences qui s'exercent sur toi, mon petit, j'anticipe ta liberté et je dis : tu es libre ! Quelles que soient ces influences, donc je vais te sanctionner comme si tu étais libre et je ne tiens pas compte de ce que tu dis parce que ne pas en tenir compte c'est même une manière de te promouvoir et de te reconnaître ”.

Et il y a ceux qui disent, de l'autre côté, aujourd'hui nourris par le Grand Torrent des Sciences Humaines, le Fleuve des Sciences Humaines : “ L'individu est en fait le produit des conditions de son histoire : sociologique, psychologique etc. et il ne peut pas s'en sortir seul ”. Les deux postures sont tenables. Bien sûr que les Sciences Humaines ont raison et bien sûr qu'Abdelkader ne peut pas être traité comme Thibaud, parce que Thibaud, sa maman vient tous les matins à 7h moins le quart avec un plateau, un jus d'orange, une rose, des croissants qu'elle est allée chercher elle-même et qu'entre Thibaud et Abdelkader, la situation n'est pas comparable et que c'est plus facile pour Thibaud de se lever le matin que pour Abdelkader.

C'est sûr qu'à cet égard, Bourdieu et Freud ont raison ; il y a quand même un poids du social et du psychologique ! Mais en même temps, Descartes n'a pas tort ; c'est vrai que si je dis en permanence à Abdelkader : “ Eh bien mon petit, je comprends bien que tu ne puisses pas te lever le matin, c'est pas grave ”, je vais me trouver dans une situation où d'abord j'aurai du mal à faire respecter la moindre loi et où ensuite, je serais absolument incapable de lui imputer ses propres actes. Or l'Éducation est toujours le travail par lequel on réussit à faire que l'Autre s'impute ses propres actes, c'est-à-dire que l'Autre se donne comme l'auteur de ses propres actes.

Et puisqu'il faut que je m'achemine vers une conclusion, je vais effectivement en arriver à la notion d'écoute tripolaire puisque je relève dans le dernier livre de Jacques LEVINE “ Souffrances d'école ”, la phrase suivante d'une richesse extrême :

“ Si je n'écoute que le Moi accidenté, je me fais complice du besoin d'apitoiement, si je n'écoute que la formation réactionnelle dérangeante, je m'instaure sans plus, punisseur de celui qui trouble l'ordre public ”.

C'étaient les deux postures en face d'Abdelkader. On s'apitoie : “ Mon pauvre garçon, c'est bien dommage, bon c'est vrai, je te comprends » ; ou alors je n'en tiens pas compte, je m'en moque je fais comme si Abdelkader était libre et je le punis parce qu'il trouble l'ordre public ”.

Et Jacques LEVINE ajoute : “ Si je pensais naïvement qu'il me suffit de valoriser le Moi pour que la partie accidentée disparaisse, je risque beaucoup de déceptions. ”

Alors renversons ces trois négations en trois positivités ; une écoute tripolaire est une écoute qui en même temps écoute le Moi accidenté, “ Tout Sujet, dit Jacques LEVINE, est un Sujet accidenté, mais derrière tout Sujet accidenté, il y a toujours un sujet intact ”. Ça c'est fondamental ! Derrière tout Sujet psychologique accidenté, il y

a toujours un sujet éthique qui est intact !

Donc il faut écouter le Moi accidenté, l'enfant a besoin d'être entendu dans sa trajectoire, d'être compris comme étant accidenté, je ne peux pas nier son histoire, je ne peux pas dire à Abdelkader : " Écoute mon petit, oui c'est vrai que Abdelkader et Thibaud ce n'est pas pareil, tu n'as pas raconté des bobards " .

Mais nous ne pouvons en rester là sinon nous nous apitoyons jusqu'à pateuger dans une espèce de flaque d'apitoiement... Il faut que je l'écoute !

Donc, premièrement, je dois entendre le Moi accidenté. Deuxièmement, je dois assumer ma fonction et en particulier celle de faire respecter les interdits fondateurs. Je n'ai pas à avoir, là-dessus, d'états d'âme. Des interdits sont imposés par le " travailler ensemble " ; on ne peut pas travailler ensemble à n'importe quelle condition !

Troisièmement, et c'est là la positivité qui, à mon avis, change tout car précisément ce troisième terme vient englober les deux premiers d'une manière positive : il me revient de valoriser le Moi dans ce qu'il a de meilleur et de possible. Et là, on voit bien qu'en se plaçant en situation d'écoute tripolaire, on s'installe dans une posture authentiquement rééducative parce qu'on ne nie rien de ce qui fait grandir. Et ce qui fait grandir, c'est à la fois le fait d'être reconnu dans sa trajectoire et son histoire, c'est aussi le fait d'être rappelé à l'ordre de l'Humain et à l'ordre des interdits fondateurs. Les premiers Humains apparaissent avec les premiers rituels, les premiers interdits : l'interdit de toucher aux cadavres, l'interdit d'aller dans certains territoires, la nécessité de respecter les règles fondatrices du refus de la violence, du refus de l'inceste, du refus de nuire.

Donc je ne peux pas faire l'impasse sur ces interdits, Jacques LEVINE nous le disait régulièrement, mais je ne peux entendre la souffrance et faire respecter l'interdit ou la règle que si je sais aussi faire ce que Jacques LEVINE a appelé à un certain moment " le Minimum de Reconnaissance du Moi ". C'est-à-dire que je sais reconnaître l'Autre dans ce qu'il a de positif, dans sa valeur et m'appuyer sur des richesses, sur des éléments que je vais réussir à faire émerger et qui vont me permettre de le faire progresser.

C'est en ce sens, et je vais m'arrêter là, que, à travers la notion d'écoute tripolaire, se restaure la possibilité d'un éducatif désintégré aujourd'hui par les politiques que nous subissons.

Les politiques que nous subissons ne s'attaquent pas seulement à l'Éducation nationale comme institution, elles s'attaquent à l'Éducation comme principe parce qu'elles désintègrent le Sujet en le réduisant à un consommateur, en le réduisant à un individu et en le réduisant à une somme de compétences techniques, or le consommateur, l'individu plus des compétences techniques, ça ne fait pas un Sujet ! Réduire nos élèves à des consommateurs, à des individus et à des compétences techniques n'est pas les reconnaître comme Sujets. Les reconnaître comme Sujets est tout à fait autre chose, c'est un travail qui relève à la fois du professionnalisme nécessaire et d'une éthique qui transcende et dépasse de très loin les aléas les plus politiques.

DEBAT

Ivan DARRAULT : Je me lance sur la première courte intervention. Je vais proposer un point de vue un peu critique sur un point très particulier d'une analyse que je

trouve puissante et tout à fait convaincante et dont je remercie Philippe MERRIEU. La question au fond est induite par cette petite vignette clinique de la petite fille qui pleurait à chaque fois pour se séparer de sa maman le matin et l'après-midi. Je crois qu'il faut que nous fassions très attention aujourd'hui dans la mise en œuvre d'un discours qui, mais je caricature un peu, pourrait être perçu comme le suivant : le Pédagogue au fond, ne porte pas intérêt aux symptômes manifestés par l'enfant, non, c'est une perte de temps, cela renvoie à des traumatismes qui sont de l'ordre du passé, il n'a pas les moyens de s'en sortir avec les symptômes, et de toute façon, il a une richesse de propositions pédagogiques telle, que le hasard et la coïncidence aidant, le journal scolaire va permettre à cette petite fille d'abandonner ses symptômes gênants tout en restant elle-même, belle définition que nous a donné autrefois DIATKINE de la guérison du Sujet.

Je sais que je caricature les choses, mais aujourd'hui d'un point de vue stratégique, il faut faire extrêmement attention parce que c'est exactement le discours de ceux qui ont voulu supprimer les Réseaux et que nous avons effectivement fait reculer avec notre lutte remarquable et la mobilisation de tous. Nous avons dit à Xavier DARCOS que les pédagogues effectivement devaient se préoccuper des symptômes des enfants, ne pouvaient sans doute pas les analyser eux-mêmes ni les prendre en compte dans les formes d'aide, mais qu'évidemment il n'était pas question d'accepter que les pédagogues puissent résoudre tous les problèmes de tous les enfants en difficulté à l'école. Ce n'est pas vrai ! Donc qu'est-ce que c'est qu'un Réseau ? et nous espérons que le Réseau va continuer, c'est un lieu d'analyse et de compréhension des symptômes qui peuvent être accueillis dans l'école et ce qui va nous permettre d'aider les enfants. Et ce que les rééducateurs ont inventé dans ce pays, c'est justement une forme d'aide prenant en compte les symptômes de l'enfant mais n'étant ni strictement sur la dimension pédagogique quant à l'aide apportée, ni bien entendu sur la dimension thérapeutique. Ils ont innové quelque chose dont les enfants en difficulté ont le plus grand besoin et n'oubliez jamais, n'oublions jamais que les symptômes, c'est pour beaucoup d'enfants la seule parole qui leur reste.

Philippe MEIRIEU : Je suis bien évidemment d'accord avec votre intervention. Si je me suis permis ce petit éclairage, cette vignette clinique, ça n'est pas du tout pour décrier la démarche clinique, je suis très très attaché à la démarche clinique, c'est tout au contraire pour la sauvegarder contre toutes les caricatures. Je pense qu'il est extrêmement important que le clinique soit du vrai clinique et à ce titre, que quand on fait une approche clinique, on la fasse vraiment comme telle. Alors reste après un débat qui n'est pas forcément un vrai débat d'école, mais moi je crois que les rééducateurs, pour ce que j'en perçois, sont des pédagogues au sens où je le dis. C'est-à-dire non pas parce que le pédagogue regarde le symptôme, non seulement il regarde, mais il passe son temps à observer les symptômes et à tenter de comprendre les symptômes. Simplement le pédagogue ne traite pas le symptôme de la même manière que le clinicien. Le pédagogue traite le symptôme par des dispositifs pédagogiques c'est-à-dire par des situations ou pour dire les choses, je vais vraiment être très caricatural parce que ce sont des sujets très compliqués : le pédagogue agit sur la situation en faisant l'hypothèse que c'est la situation qui agit sur l'individu. C'est ce que disait MAKARENKO : " Un sujet est malade, soignez le milieu " . C'est-à-dire que je crée des situations qui sont des situations d'apprentissage, je mets à disposition des ressources, je donne des

stimulations...mais c'est ma capacité à créer cet environnement éducatif, cette situation éducative à la fois rassurante, Jacques LEVINE parlait d'un espace " hors menace ", riche culturellement, saisissable par l'enfant, c'est ma capacité à créer cette situation qui va aider l'enfant à s'exhausser au-dessus, à la fois de ses symptômes, mais aussi peut-être de ses difficultés psychiques.

C'est là où je trace une ligne dont je reconnais le caractère arbitraire, mais qui m'aide à y voir clair entre le pédagogue qui agit sur la situation, qui structure des situations, qui met à disposition des ressources, qui crée des outils et des dispositifs, qui cherche à enrichir le milieu et puis le clinicien qui, lui, engage une relation qui est une relation d'action directe sur le psychisme d'autrui.

Peut-être que ceci est arbitraire, mais ça nous aide au moins à dire que, s'il faut des rééducateurs, c'est pas pour abolir les cliniciens. Parce que ça aussi c'est dans le discours qu'on a entendu : les rééducateurs se prennent pour des cliniciens, ils font de la psychothérapie. Non ! s'il faut des rééducateurs, c'est parce qu'il y a des élèves dont les symptômes requièrent des situations particulières qui sont des situations pédagogiques complexes, qui doivent être conçues en tenant compte de leurs difficultés mais qui ne sont pas pour autant de la psychothérapie, parce que sinon on nous enfermera entre l'enseignant d'un côté et le clinicien de l'autre. Or moi je crois qu'il y a place entre ce que j'appelle " l'enseignant pour tous " et le clinicien qui fait un travail de relation, qui travaille sur le transfert et toute une série de choses, il y a place pour l'invention de situations spécifiques pour des élèves ayant des difficultés particulières.

Mais la notion de situation est pour moi fondamentale et quand MAKARENKO dit " Si l'individu est malade, soignez le milieu ", pour moi, il donne la définition de la pédagogie et ce en quoi la pédagogie se distingue de la clinique.

J'ajouterais quand même, parce que c'est une conviction très importante pour moi, mais je peux me tromper dans tout ce que je dis parce que , entendez moi bien, moi je n'incarne aucune vérité, je vous donne mon avis, il y a pour moi une distinction très importante à faire aussi, et que le gouvernement n'est pas du tout prêt à entendre, entre démarche thérapeutique et effets thérapeutiques. Et je pense qu'il faut absolument tenir là- dessus.

La démarche thérapeutique requiert des compétences et des conditions que moi, pour ma part, par exemple, je n'ai pas. Fernand OURY pour qui j'ai beaucoup d'admiration disait : " Faire de la psychanalyse en classe, c'est comme faire une opération à cœur ouvert dans un grenier poussiéreux " c'est-à-dire que vous n'avez pas beaucoup de chances de réussir.

Mais ça n'est pas parce qu'on n'a pas une démarche thérapeutique qu'on n'a pas des effets thérapeutiques ; un bon apprentissage réussi a des effets thérapeutiques et au risque de choquer des psychologues dans la salle, je pense que parfois il vaut mieux un bon entraîneur de foot qu'une mauvaise psychothérapie !

C'est choquant de dire ça , je sais que c'est choquant, mais ça nous aide aussi à distinguer et à mieux cibler notre identité.

Autrement dit pour résumer, nous avons besoin de spécialistes de situation, de création de situations spécifiques pour des élèves ayant des troubles particuliers et ces gens là, pour moi, restent des pédagogues, ce qui ne veut pas dire qu'ils n'ont pas d'effets thérapeutiques, ce qui veut dire qu'ils produisent, quand ils le produisent, des effets thérapeutiques par la médiation de la situation pédagogique qu'ils sont capables de créer, mais qui est difficile à créer !

Ce n'est pas facile et bien sûr ce que nos adversaires sont incapables de penser, c'est ce qu'est une situation pédagogique, ils sont même incapables de penser ce qu'est la pédagogie, ils sont dans le "yaka", dans l'injonction, "il suffit de...pour que..."

Ils sont incapables de comprendre qu'un Sujet est un Sujet et que la liberté du Sujet ne peut s'exprimer que dans une situation qui est à la fois construite contrainte, mais qui pour autant lui permet de s'exhausser par lui-même au-dessus de ses déterminations.

Je dirai deux phrases qui sont pour moi fondatrices, que j'évoque dans ce livre sur le devoir de résister : "Tous les êtres peuvent apprendre et grandir, mais nul ne peut contraindre quiconque à apprendre et à grandir"

Si on pouvait contraindre à apprendre et à grandir, ce serait facile ! C'est parce que "Tous les êtres peuvent apprendre et grandir, mais que nul ne peut contraindre quiconque à apprendre et à grandir" que nous fabriquons des situations sans cesse plus élaborées, plus stimulantes, plus riches, plus à hauteur d'homme et plus à hauteur de l'exigence que ces élèves "en difficulté" (je n'aime pas ces mots là), que ces élèves qui rencontrent des difficultés, que ces élèves représentent et ce en quoi ils nous interpellent.

Donc en aucune manière, ce que je dis évacue le symptôme ni le travail clinique et il est de la responsabilité d'un enseignant, y compris d'un rééducateur, je me permets de le dire très librement, de savoir passer la main à un clinicien au moment où le pédagogique même très élaboré ne permet pas au Sujet de se reconstruire et ça ne me paraît pas scandaleux de le dire ça ne me paraît pas scandaleux d'avoir une complémentarité des fonctions et des missions, c'était d'ailleurs un des objectifs des RASED et je crois que c'est un objectif que nous pouvons garder.

Donc je n'ai pas le sentiment que nous soyons très divergents sur nos analyses.

Maryse METRA : Merci, ce qui vient d'être dit rejoint effectivement l'appel qui avait été celui du Comité scientifique de la FNAREN : "Tous pédagogues". Cet appel est à prendre au sens étymologique du terme, et il n'a pas fini de nous faire avancer dans notre réflexion.