

FRONTIÈRE (n. f.) : *terme dérivé de « front » qu'on trouve dans « faire front ». On parle en ancien français de « pays frontier » pour désigner un territoire gardé par une armée, une place forte qui fait face à l'ennemi. Par extension, la frontière désigne la limite séparant deux États. Le terme est employé au sens figuré pour nommer une séparation entre des domaines concrets ou abstraits. Le mot a gardé la double connotation de rupture et de lien : la frontière sépare et unit à la fois ; elle est, le plus souvent, protégée et transgressée.*

« La ligne qui sépare les enfants des adultes devrait signifier qu'on ne peut ni éduquer les adultes, ni traiter les enfants comme des grandes personnes », écrit Hannah Arendt dans *La crise de la culture*¹. Et, effectivement, nous savons bien ce qu'il en est des régimes où un « grand timonier » quelconque se veut l'« éducateur » du peuple : il se proclame détenteur de la vérité, décide de ce qui convient à chacune et à chacun, bannissant ceux et celles qui lui résistent ou les emprisonnant dans des camps de « rééducation ». On n'éduque pas les adultes car nul adulte n'est légitime à décider pour ses semblables... et, à celui qui a cette prétention, on peut toujours répliquer : « Qui t'a donné le droit de nous traiter comme des enfants ? » Les régimes tyranniques infantilisent les adultes... tout en invitant bien les enfants, promus précocement « gardiens de l'ordre », à dénoncer leurs parents suspects de dissidence ou de rébellion.

Les enfants ne peuvent se gouverner eux-mêmes

Certes, dans nos sociétés démocratiques, les adultes continuent à apprendre et se forment tout au long de leur vie, mais ils ne sont pas « éduqués » pour autant : c'est eux-mêmes qui décident de ce qu'ils doivent apprendre et de ce à quoi ils veulent se former. L'enfant, en revanche, ne peut rien décider de tout cela : il vient au monde prématuré, infiniment démuné, et il faut bien que d'autres êtres choisissent pour lui la langue qu'il va parler. Il faut que des adultes l'aident à acquérir les habitudes auxquelles il devra se conformer pour vivre en harmonie dans la maison qui l'accueille. Il faut que des éducateurs lui donnent les moyens de comprendre le monde qui l'entoure et lui indiquent les règles auxquelles il doit se conformer pour être reconnu et entendu par ses semblables... Il pourra, peut-être, changer tout cela plus tard, une fois qu'il sera devenu lui-même adulte. Mais, en attendant qu'il puisse en décider – et pour qu'il puisse en décider –, les adultes ont un impérieux devoir de transmission. Une transmission qui ne relève pas, au moins dans un premier temps,

¹ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard – Folio Essais, 2012.

du choix de celui qui est éduqué mais qui – quelles que soient les contorsions de ses éducateurs pour tenter d'apparaître plus ou moins non-directif – lui est imposée.

C'est, en effet, parce que les enfants ne disposent pas spontanément et équitablement des moyens de se gouverner eux-mêmes qu'ils ont besoin d'être éduqués. « L'autorité d'un groupe d'enfants, remarque Hannah Arendt, est toujours beaucoup plus forte et beaucoup plus tyrannique que celle d'un individu, si sévère soit-il. [...] Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'est donc pas libéré, mais soumis à la tyrannie bien plus effrayante de la majorité de son groupe, contre lequel il ne peut se révolter, avec lequel, étant enfant, il ne peut discuter, et duquel il ne peut s'échapper pour aucun autre monde². » C'est ce phénomène d'emprise, avec son cortège d'humiliations et de persécutions contre les réfractaires, que décrivait déjà *La Guerre des boutons*³ et qu'on peut observer aujourd'hui dans de nombreuses bandes d'enfants et d'adolescents où chaque membre se voit imposer un mimétisme linguistique, vestimentaire, comportemental et idéologique absolu en contrepartie d'un « certificat d'appartenance » qui lui garantit sa sécurité et lui confère une identité.

C'est pourquoi, aucune « expérience pédagogique » n'est jamais parvenue à instaurer une « autogestion » totale. Les pédagogues qui mettent en place un « conseil d'enfants » ou un « conseil d'élève » prennent, d'ailleurs, bien soin de préciser qu'ils définissent toujours précisément les questions qui peuvent être tranchées par le groupe, qu'ils garantissent l'existence d'un cadre permettant un débat rigoureux et une décision éclairée... et qu'ils s'octroient, évidemment, un droit de véto⁴. D'autres, il est vrai, imaginent qu'en s'interdisant toute obligation, voire toute suggestion, ils favoriseront l'émergence d'un collectif démocratique, qui, après quelques tâtonnements sans gravité, permettra à chacune et à chacun de prendre des décisions raisonnables et à toutes et tous de construire le bien commun⁵... Mais ils ignorent ou feignent d'ignorer qu'ils récupèrent, en réalité, en séduction bien plus qu'ils n'abandonnent en contrainte : tour de passe-passe d'autant plus efficace qu'il s'effectue en sous-main et d'autant plus dangereux qu'il décourage toute velléité de révolte⁶.

Une frontière indispensable et absurde à la fois

Il est donc bien tout aussi grave de prétendre « éduquer les adultes » que de « traiter les enfants comme des grandes personnes ». Et, pour éviter l'un et l'autre, il faut définir une frontière protégeant les adultes d'une infantilisation qui ruine toute

² *Ibid.*

³ Louis Pergaud, *La guerre des boutons*, Folio, 1972.

⁴ C'est le cas, en particulier, de la « pédagogie institutionnelle ». Voir, à ce sujet, l'intervention de Fernand Oury dans le film *Y va-t-il une autre loi possible dans la classe ?*, disponible avec le lien : <http://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/oury.mp4>

⁵ Voir, par exemple, les expériences d'« écoles démocratiques » qui se revendiquent de la « pédagogie Sudbury » : Ramin Farhanghi, *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*, Arles, Actes-Sud, 2018.

⁶ C'est ce qu'a parfaitement analysé Bruno Bettelheim à Summerhill, l'école fondée par Alexander Sutherland Neill. Voir *Pour ou contre Summerhill*, Paris, Payot, 1970.

perspective démocratique et les enfants d'une pseudo-liberté qui autorise tous les enrôlements prématurés.

Les sociétés « primitives » utilisaient pour cela des rituels qui, en une nuit ou en quelques jours, grâce à une épreuve initiatique, transformaient l'enfant en adulte : certes, l'enfant s'y préparait, parfois minutieusement, mais il y avait là un franchissement brutal qui attestait d'une métamorphose radicale et ouvrait à un monde jusque-là interdit. Nos sociétés occidentales ont assez largement repris ce principe et défini successivement une série de rituels qui ont joué à peu près le même rôle : le premier combat dans la chevalerie, le mariage dans la paysannerie, la première activité hors de la sphère familiale à l'ère industrielle... puis ce fut le permis de conduire et cela devient, selon les cas, le premier joint ou la première colocation, la première carte bancaire ou le premier voyage à l'étranger. Hannah Arendt propose, elle, de fixer cette frontière à « l'obtention du premier diplôme supérieur » qui correspond, à ses yeux, au moment où l'on passe de « l'introduction de l'enfant dans le monde » à la formation « dans un secteur limité bien particulier »⁷. Mais, outre que ce basculement intervient bien plus tôt pour les enfants en difficulté scolaire – et donc les moins préparés pour y faire face –, il viendrait percuter les différentes situations juridiques déjà très échelonnées dans un pays comme la France : à 14 ans, un adolescent peut travailler pendant ses vacances, à 15 ans il peut signer un contrat d'apprentissage, à 16 ans, choisir son médecin et s'immatriculer à la Sécurité sociale, à 17 ans, s'engager dans l'armée, tandis que la majorité sexuelle est fixée à 15 ans et que les majorités civile et pénale le sont à 18 ans⁸. Voilà bien des frontières et chacune est, probablement, aussi nécessaire que discutable !

Elle est nécessaire car elle correspond à un consensus social et politique qui, à un moment donné, identifie un âge comme césure possible, pour une majorité de personnes, entre deux « états » à peu près identifiés. Et toute société, pour fonctionner, a besoin de ces « césures » : il faut dire à quel âge on peut occuper un emploi salarié et à quel âge on peut conduire un vélomoteur, à quel âge est fixé le consentement sexuel et à quel âge on dispose du droit de vote. Tout le monde comprend bien qu'il faut une règle commune pour toutes et tous... même si tout le monde sait bien que cette règle est très largement arbitraire, qu'elle est injuste pour certains individus dont le développement est plus rapide que la moyenne et peut s'avérer dangereuse dans le cas de ceux qui sont en retard ou en difficulté. Mais c'est le lot de toute frontière juridique que de s'appliquer « en droit » à tout le monde et de ne souffrir aucune exception : qui imagine qu'on puisse donner le droit de vote à certains avant qu'ils aient atteint l'âge de 18 ans et qu'on le refuse à d'autres qui l'auraient dépassé, au regard de leur hypothétique « immaturité » ? Qui ne voit le caractère insupportable qu'auraient, ici, des dérogations inévitablement vécues comme discrétionnaires ? Et pour cause : dans une démocratie qui postule l'égalité inconditionnelle des droits dont bénéficient tous les humains, nul ne peut priver quiconque de ces mêmes droits, à l'exception – nécessaire évidemment – d'une juridiction légitime qui constate qu'une personne a enfreint la loi ou qu'en raison de son état mental défaillant elle pourrait être manipulée et utilisée à son insu.

⁷ *Op. cit.*

⁸ Nos démocraties devraient réfléchir à la cohérence qu'il y aurait à aligner les majorités civile et pénale avec la fin de l'instruction obligatoire.

Seulement voilà : ce qui est absolument nécessaire sur le plan politique et juridique est absurde sur le plan éducatif. Non seulement parce que l'éducation s'attache à la singularité de l'histoire de chaque personne et est rétive à toute catégorisation qui en fait fi, mais aussi parce qu'en matière éducative nul ne peut défendre sérieusement l'idée qu'un individu accumule pendant des années des savoirs et des compétences sans pouvoir les utiliser, avant de pouvoir, tout à coup, en franchissant une frontière symbolique (à minuit, la nuit de ses dix-huit ans !), devenir subitement capable de les mettre en œuvre⁹. Certes, on sait bien que l'accession à un statut favorise la mobilisation – celui qui est « promu » cherche parfois à se montrer digne de sa promotion –, mais encore faut-il qu'il le veuille et qu'il le puisse. Or, rien n'est plus contraire à tout ce que nous savons du développement des personnes que cette conception qui sépare une période d'entassement sans usage – que serait, pour certains, l'éducation – d'une « libération » brusque de tout ce qui a été accumulé derrière « le barrage » et qui pourrait, enfin, être utilisé à vie, sans plus aucun apprentissage. Nous n'apprenons vraiment qu'en mettant en œuvre ce que nous avons appris et nous ne pouvons mettre en œuvre durablement quoi que ce soit qu'en continuant à apprendre.

Tout semble donc nous conduire à l'impasse : comment éduquer, en effet, s'il faut, tout à la fois, rester « du côté de l'enfance » et se préparer à passer réellement « du côté des adultes » ? Impossible de « traiter les enfants comme des adultes » en leur faisant singer la démocratie dans les espaces éducatifs, alors qu'ils n'ont pas les moyens d'en comprendre les enjeux et que, quelle que soit notre volonté en la matière, les décisions essentielles – et, en particulier, les décisions sur le type de décisions qu'ils peuvent prendre – leur échapperont toujours. Mais impossible, tout autant, de former des enfants et des adolescents à participer à une société démocratique en les maintenant dans un état de sujétion qu'ils risquent, d'ailleurs, de reproduire avec ceux qu'ils accueilleront dans le monde quand ils seront eux-mêmes autorisés, enfin, à passer la frontière.

Partir en exploration de l'autre côté de la frontière

Peut-être pourrions-nous, pour sortir de l'impasse, nous inspirer de cette coutume népalaise que rapportent les anthropologues¹⁰ : il existait, en effet, dans les hautes vallées himalayennes, des villages où les adultes aguerris se réunissaient régulièrement, le soir, autour du feu, pour échanger leurs découvertes et débattre des questions importantes qui les occupaient. Non seulement les enfants étaient exclus de ces rencontres, mais on plaçait, tout autour, des gardes armés aux visages inquiétants pour les empêcher d'approcher. La ruse fonctionnait toujours : avec de savants stratagèmes, les enfants réussissaient à déjouer la vigilance des gardiens qui, en réalité, laissaient passer ceux et celles qu'ils jugeaient capables de comprendre ce qui se disait là. Ces derniers franchissaient subrepticement la frontière et s'instruisaient de leurs excursions nocturnes dans un monde qui leur était

⁹ C'est parce qu'elle ne connaît que des « enfants » – des *infans*, « ceux qui n'ont pas la parole » – que l'institution scolaire traite à peu près tous les élèves de la même manière, de l'école maternelle au baccalauréat, et peine à comprendre et accompagner les adolescents de collège comme les jeunes adultes de lycée. Voir, à ce sujet, mon étude « Adolescent à l'école : est-ce possible ? », in David Le Breton (dir.), *Cultures adolescentes*, Paris, Autrement, 2008. Texte disponible avec ce lien : http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/adolescent_ecole.htm

¹⁰ Voir Philippe Sagant, « Le vol des connaissances », *Autrement, Himalayas*, hors-série n°28, 1988.

encore officiellement interdit. Et les adultes, lucides et roublards à la fois, faisaient ainsi leur éducation avant de les accueillir parmi eux.

« Il est important, disait Fernand Oury, que les enfants "modernes" retrouvent ce qu'ils ont perdu : le manque... »¹¹ Il s'agit en effet, et plus que jamais, de susciter chez eux le désir d'apprendre et de grandir pour qu'ils ne pataugent pas toute leur vie dans les marécages de l'infantile. Et il s'agit de traduire cela dans les faits, concrètement, en leur permettant d'explorer ce qui se passe de l'autre côté de la frontière en des expériences déterminantes pour accéder, un jour, aux responsabilités de l'adulte...

J'entends bien, ici ou là, les protestations de ceux et celles qui affirment avec raison que, comme le répétait Janusz Korczak, « l'enfant n'est pas un adulte en miniature ». Ils ont raison : il y a bien une spécificité de l'enfance et de l'adolescence et l'on ne peut accompagner les enfants et les adolescents vers l'âge adulte qu'en les impliquant dans des situations où *c'est leur présent qui est en jeu* : il faut qu'ils vivent « maintenant » et pas seulement dans un futur qu'ils sont, d'ailleurs, incapables d'anticiper. Mais cela ne signifie pas, pour autant, qu'il faille les laisser dans l'ignorance des institutions et des pratiques des adultes. Korczak, d'ailleurs, a consacré beaucoup d'énergie à construire sa « République des enfants », avec son parlement et son « conseil juridique », son tribunal et son « Code civil », ses règlements et ses journaux¹². Mais il s'est toujours assuré que tout cela fonctionnait « pour de vrai » et que, si les citoyens de demain expérimentaient des institutions empruntées au monde des adultes, ils les investissaient bien avec leur vie d'aujourd'hui.

C'est ainsi que nous devons préparer les enfants et les adolescents à leurs responsabilités futures en leur proposant, dès maintenant, de véritables explorations du monde dans lequel ils vont entrer. Certes, l'école effectue déjà avec eux, dans le cadre de « l'éducation civique », *des observations* de ce qui se passe de l'autre côté de la frontière : on reste de ce côté-ci et l'on se poste sur des miradors pour tenter de déchiffrer le paysage que l'on aperçoit au loin. Travail utile si l'on dispose de bonnes jumelles et si on les dirige au bon endroit, efficace si l'on prend quelques notes et qu'on s'efforce de les organiser au fur et à mesure pour avoir une vision d'ensemble... mais travail que seule la présence d'un professeur peut permettre d'effectuer avec un minimum de rigueur. Il faut, en effet, que quelqu'un qui connaît bien ce qui se passe au-delà de la frontière guide les observateurs ; plus encore, il faut qu'il leur donne le goût de la découverte et fasse de cette dernière une aventure dans laquelle ils puissent pleinement s'impliquer... Mais, malgré tout, on se lasse parfois d'observer un monde auquel on reste radicalement étranger et il est nécessaire, alors, que le désir soit soutenu par la perspective de quelques *incursions* pour voir de plus près ce qui se passe, interroger directement des habitants que l'on n'avait aperçus jusque-là que de loin ou dont le maître avait simplement rapporté un témoignage : cette rencontre directe est essentielle pour comprendre ce qui se passe là-bas ; elle permet de confirmer et, plus encore, de donner vie aux observations que l'on a effectuées... Avant, bien sûr, de partir en *expédition* plus longuement pour, cette fois, expérimenter sur place ce que, jusqu'à présent on n'avait fait que tenter de comprendre : on s'organisera alors, pour un temps donné, selon les principes que

¹¹ Françoise Thébaudin et Fernand Oury, *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1995.

¹² On trouvera une description de ces institutions sur le site de l'Association française Janusz Korczak : http://korczak.fr/m4textes/dispositifs-educatifs/_listedispos.html

l'on a découvert, en sachant qu'on n'est encore qu'un « envahisseur » mais que l'on va mettre à l'épreuve les dispositifs que l'on a découverts en les faisant fonctionner soi-même... mise à l'épreuve sans danger pour les sujets puisque, s'ils s'y investissent personnellement, le maître veille à ce que cela reste dans des « espaces hors menaces », à l'abri de l'humiliation et de l'exclusion¹³. Précaution essentielle tant qu'on reste un être fragile et inachevé qui n'a pas franchi définitivement la frontière.

Mais, en réalité, observations, incursions et expéditions ne s'articulent que rarement dans cet ordre-là : sous le coup de la curiosité, les incursions peuvent parfois précéder les observations et l'impatience amener à tenter des expéditions avant d'avoir tracé une carte et reconnu le terrain. Peu importe, dès lors que le goût de l'aventure et le plaisir de la découverte sont là ! L'essentiel est que l'enfant et l'adolescent aient la possibilité de découvrir ce qui se passe de l'autre côté de la frontière, qu'ils puissent, tour à tour, observer, interroger et expérimenter les institutions du monde des adultes dans ce qu'elles ont de plus exigeant... Seront-ils tous prêts, pour autant, à la franchir et à changer radicalement de statut quand l'autorisation leur en sera donnée. Rien n'est certain dans ce domaine. Les frontières restent arbitraires et s'accommodent mal avec les cheminements singuliers. Mais, au moins, nul ne sera précipité dans un univers dont il ne connaît les principes qu'à travers quelques explications abstraites. Chacun aura pu faire, en restant dans l'enfance et l'adolescence, l'expérience des exigences qui lui permettront de « faire société » dans un monde d'adultes. Et peut-être même l'école, à cette occasion, aura-t-elle pu montrer qu'elle peut encore quelque chose pour la démocratie¹⁴ ?

¹³ J'emprunte cette expression à Jacques Lévine qui décrit ainsi une des caractéristiques fondamentales d'un espace éducatif : on peut s'y engager sans s'y mettre en danger ; l'institution et l'adulte protègent les participants des agressions et humiliations d'autrui comme de leurs propres pulsions. Voir Jacques Lévine et Jeanne Moll, *Prévenir les souffrances d'école*, Paris, ESF éditeur, 2006.

¹⁴ Je me permets de renvoyer à mon ouvrage *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*, Paris, Autrement, 2020.