

# L'école mise au pas

Philippe Meirieu

*Cette conférence a été transcrite par Eric Costers, à partir d'un enregistrement audio. Elle a été revue et complétée par le conférencier.*

Je sais particulièrement gré à Jacques-Alain Miller de m'avoir invité à participer à ce meeting<sup>1</sup>. C'est que ma participation n'était pas évidente, tant je suis considéré, par certains, comme l'un des promoteurs d'une approche techniciste de l'éducation contre laquelle, pourtant, je me suis toujours battu. J'ai souvent été identifié, également, à une forme de pédagogisme qui aurait fait le lit de l'inculture et ouvert la porte à l'impérialisme du chiffre censé prendre la place du vide culturel dans lequel s'effondre l'école française. Et enfin – défaut majeur à vos yeux ! – j'ai même collaboré avec Claude Allègre<sup>2</sup>, en 1998, sur le chantier des lycées. Mais rassurez-vous, celui-ci ne passait pas une semaine sans dire que *Allègre c'était Allègre et Meirieu c'était Meirieu...* et il ratait pas une occasion de stigmatiser les « pédagogos ».

De plus, cette matinée est consacrée à l'université et je ne suis pas vraiment légitime sur cette question. D'abord, parce que je suis arrivé moi-même très tardivement dans l'université, et dans une section assez fourre-tout et bien mal nommée : les sciences de l'Éducation. Une section brandissant en permanence le « s » du pluriel pour échapper à la fiction d'un positivisme éducatif, mais rêvant secrètement de restaurer le singulier dans des enclaves disciplinaires en son sein. Dans le cadre des sciences de l'Éducation, j'ai longtemps revendiqué, sans doute très maladroitement, une posture épistémologique bâtarde, que, dans les années 70-80, nous appelions la « recherche-action ». Une manière de dire que les modèles théoriques devaient dialoguer en permanence avec les histoires singulières. Une manière de dire, aussi, qu'on ne pouvait pas avancer dans l'intelligibilité des phénomènes éducatifs sans dialoguer avec d'autres ni côtoyer donc des gens

---

<sup>1</sup> Sous le titre : *Quelle Politique de Civilisation ? « Réhumaniser » la Société : comment ? Cognitivisme ou psychanalyse, Vivre sous Sarkozy*. Organisé par le Forum des Psys.

<sup>2</sup> Claude Allègre, physicien, est nommé le 2 juin 1997 ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie dans le gouvernement Lionel Jospin. Bien que militant depuis 1973 au PS, il décide de ne pas reprendre sa carte en janvier 2008. Nicolas Sarkozy, chez qui il avait été aperçu entre les deux tours de l'élection présidentielle, déclare en février 2008 qu'il aimerait bien travailler avec lui. Précision du transcripteur (source : Wikipedia)

comme vous. J'ai moi-même eu le plaisir et l'honneur de travailler, à de très nombreuses reprises, avec des cliniciens et j'ai beaucoup appris grâce à des gens comme Jean Oury<sup>3</sup>, Jacques Lévine<sup>4</sup> ou Mireille Cifali<sup>5</sup>

Progressivement, et avec de moins en moins de scrupules, j'ai osé me revendiquer de la pédagogie, même si ce terme est aujourd'hui connoté très négativement. Et, sans entrer dans le détail de mes travaux sur cette question<sup>6</sup>, disons que j'ai fini par considérer qu'il y avait pédagogie dès lors qu'aux prises avec la nécessité d'accueillir des petits d'hommes, on s'efforçait de tenir ensemble deux propositions contradictoires : « Tout le monde peut apprendre et se développer... » mais, en même temps, « nul ne peut contraindre quiconque à apprendre et à grandir ». J'ai ainsi tenté d'identifier comment, dans l'histoire de la pensée, un certain nombre d'hommes et de femmes avaient, tout à la fois, tenté de mettre en pratique le principe d'éducabilité – nul ne doit être exclu du cercle de l'humain – et le principe de liberté – un sujet d'existe que s'il s'engage et s'implique lui-même, s'il se met en « jeu » et en « je » dans ses apprentissages. La pédagogie se définit, pour moi, comme le travail sur cette contradiction, l'effort pour sortir de l'oscillation entre la toute-puissance et l'impuissance, l'invention de médiations et de situations qui permettent au sujet de projeter dans le futur. Makarenko<sup>7</sup>, lui-même, disait : « *L'élève est malade, soignez le milieu. Ne soignez surtout pas l'élève* ». Contrairement aux lieux communs actuels et au vocabulaire dominant (diagnostic – remédiation), la médecine n'est pas la matrice de la pédagogie. La pédagogie sait que ses propositions ne se trouvent pas dans l'analyse des difficultés de l'élève, comme les noix dans leur coquille. Elle s'efforce de créer des situations, de structurer les dispositifs, mais, dans ce cadre, elle cherche à donner à l'autre des prises à son désir et des occasions (*kairos*<sup>8</sup>) d'exercer sa liberté. Foin de la maîtrise et de la toute-puissance ! Nous faisons toujours le pari de l'éducabilité de l'autre, mais nous ne faisons jamais celui de pouvoir agir directement sur lui... Dès lors que l'on définit

<sup>3</sup> Jean Oury est un psychiatre et psychanalyste français né en mars 1924. Il est le fondateur et directeur de la clinique de Cour-Cheverny en Loir et Cher, située au château de La Borde, ce dernier terme étant le nom usuel par lequel cet établissement est désigné. Il a été membre de l'École freudienne de Paris fondée par Jacques Lacan du moment de la création jusqu'à la dissolution de ce mouvement psychanalytique.

<sup>4</sup> Né en 1923, psychanalyste, co-fondateur du collège international de psychanalyse et d'anthropologie (CIPA), Jacques Lévine est fondateur de l'AGSAS, association qui met en place, sur le modèle des « groupes Balint » en médecine, des groupes de « soutien au soutien » pour les enseignants. Il a coordonné de nombreux travaux sur la psychanalyse et l'école dont le beau livre *Je est un autre – Pour un dialogue pédagogie – psychanalyse*, Paris, ESF éditeur, nouvelle édition 2008.

<sup>5</sup> Née en 1946, de formation psychanalytique (Ecole freudienne de Paris), actuellement professeur de sciences de l'éducation à l'université de Genève, auteur de *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994.

<sup>6</sup> Voir *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, nouvelle édition 2007, et *Faire l'École, faire la classe*, Paris, ESF éditeur, nouvelle édition 2006.

<sup>7</sup> Anton Semyonovich Makarenko (en russe Антон Семенович Макаренко), né le 1er mars 1888 (1er mars dans le calendrier julien 1) à Belopole (Oblast de Soumy, Ukraine), mort le 1er avril 1939 à Moscou, était un pédagogue russe. À la suite de la Révolution russe, il a fondé des maisons coopératives pour les orphelins de la guerre civile, notamment la colonie Gorki. Plus tard, sous les auspices de Staline, la commune de Dzerjinski. Makarenko a écrit plusieurs ouvrages, aux nombres desquels Le Poème pédagogique (Педагогическая поэма), une histoire romancée de la colonie Gorki, a été très populaire en URSS. Précision du transcripteur (source : Wikipedia)

<sup>8</sup> L'occasion, le « bon moment », chez Aristote

ainsi la recherche pédagogique, ce qui est évidemment central c'est la question du sujet. Et à ce titre, je me sens particulièrement interpellé par le travail que vous faites.

Pourtant, je ne peux pas dire que les sciences de l'éducation, au sein desquelles j'exerce aujourd'hui, soient massivement sensibles à cette approche qui reste très marginale. Elles sont, plutôt, prises en tenaille entre la sociologie et la didactique... entre, d'une part, la description – parfaitement légitime – des réalités sociales et des phénomènes de production de l'échec scolaire, et, d'autre part, la réflexion sur les mécanismes qui président à la transposition didactique des contenus disciplinaires des savoirs savants. Alors, entendons-nous bien, malgré les confusions savamment obtenues et savamment entretenues par certains intellectuels et la plupart des médias, la didactique n'est pas la pédagogie.

Les didactiques relèvent d'un courant qui, de Watson<sup>9</sup> à Skinner<sup>10</sup>, n'a cessé de côtoyer le béhaviorisme tout en proclamant le constructivisme. Elles se revendiquent aujourd'hui de Piaget et s'intéressent, de manière parfois très stimulante, aux opérations mentales à l'œuvre dans les apprentissages, mais en restant, le plus souvent, dans une conception abstraite du sujet épistémique. Elles ont découvert tardivement Vygotsky<sup>11</sup> et l'importance des interactions comme du processus d'étayage / désétayage dans le développement, mais ne parviennent guère à penser – malgré quelques excursions du côté de Bachelard<sup>12</sup> - les résistances d'un sujet qui ne veut pas apprendre. Bref, tout en produisant des analyses stimulantes, les didactiques restent fascinées par l'apprentissage comme mécanique et ignorent le sujet. La pédagogie dont je me revendique a côtoyé, elle, des gens comme Pestalozzi<sup>13</sup> ou Freinet<sup>14</sup>, Fernand Deligny<sup>15</sup> ou Fernand Oury<sup>16</sup> : elle sait

<sup>9</sup> John Broadus Watson (1878-1958) est un psychologue américain.

Il veut faire de la psychologie une science objective et fonde le béhaviorisme. Pour lui, l'objet de la psychologie est l'étude rigoureuse des comportements observables, la réponse à un stimulus défini, l'introspection est exclue. Il considère les objets de cette science comme l'étude du couple stimulus-réponse et l'adaptation à une situation déterminée. Selon Watson, tous les comportements sont le fruit de l'apprentissage (conditionnement).

Il effectue des recherches sur le comportement des enfants. Précision du transcripteur (source : Wikipedia)

<sup>10</sup> Burrhus Frederic Skinner (20 mars 1904 - 18 août 1990) est un psychologue, un penseur et un polémiste américain. Fondateur du béhaviorisme radical, il a été fortement influencé par les travaux de Ivan Pavlov et ceux du premier béhavioriste John Watson. Il a été élu par ses pairs comme l'un des psychologues les plus importants du XXe siècle, et aussi comme l'un des scientifiques les plus influents du xxe siècle. Précision du transcripteur (source : Wikipedia)

<sup>11</sup> L.S. Vygotsky (1896-1934) est un psychologue cognitiviste soviétique découvert tardivement par la francophonie et qui conteste l'hypothèse piagétienne selon laquelle le développement (endogène) permet les apprentissages. Pour lui les apprentissages peuvent favoriser le développement dès lors qu'ils se situent dans la « zone proximale de développement ».

<sup>12</sup> Les didacticiens retiennent surtout de Gaston Bachelard (1884-1962) ses travaux sur les « représentations », quand « ce que l'on croit savoir offusque ce que l'on doit savoir ».

<sup>13</sup> Pestalozzi (1746-1827) est un grand lecteur de Rousseau qui cherche à « donner des mains » à l'Émile. Il mettra en œuvre de nombreuses expériences pédagogiques, toutes fondées sur la volonté de permettre à l'enfant de mobiliser sa propre volonté. Sur les pédagogues et l'histoire de la pédagogie, voir, sur le site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lespedagogues.htm>

<sup>14</sup> Célestin Freinet (1896-1966) a promu la pédagogie coopérative et les méthodes actives. Il était particulièrement sensible au travail sur les conditions d'émergence de la liberté de l'enfant.

l'importance du désir et le danger de rabattre l'éducation sur le dressage. Elle a intégré, depuis longtemps, la négativité et sait la vanité de toute réduction positive et positiviste de l'activité humaine.

À côté de la didactique, la sociologie est aujourd'hui hégémonique dans l'approche des phénomènes éducatifs. Elle est hégémonique en raison des enjeux sociaux décisifs autour de l'exclusion et de la lutte contre les inégalités, mais aussi parce que, malgré ses prétentions scientifiques d'« objectivité », elle se prête particulièrement bien à l'instrumentation médiatique et politique. Elle réussit ce tour de force d'être à la fois épistémologiquement déterministe et politiquement volontariste. Ce que la pédagogie ne peut nullement prétendre, elle qui exige de la rigueur, mais se sait non scientifique, elle qui sait l'importance des dispositifs sociaux de toutes sortes, mais ne peut croire qu'ils suffisent à garantir une véritable éducation.

Ainsi, entre la didactique et la sociologie, ceux qui, comme moi, s'intéressent à la pédagogie et à la question du sujet ont bien du mal à faire entendre leur voix dans le champ éducatif.

Certes les pédagogues ne sont pas à l'abri de critiques. Par exemple, je fais partie de ceux qui ont souvent utilisé le terme de compétence... mais, parfois, sans suffisamment insister sur le fait que l'activité humaine n'était jamais réductible à une somme de compétences et qu'elle était toujours portée par une intentionnalité. Je fais partie de ceux qui ont imaginé qu'il pouvait être utile d'élaborer, à certains moments, des référentiels de compétences... mais à condition que ces référentiels restent des tableaux de bord, des indicateurs pour se repérer dans le travail éducatif, et, en aucun cas, des programmes de formation. À cet égard, les référentiels de compétences contribuent à une sorte d'hygiène mentale : ils permettent de sortir de la pédagogie généreuse et générale qui ne cesse de se gargariser de la « formation à l'autonomie » et de l'exigence de « l'épanouissement de l'enfant ». Ils sont de bons garde-fous contre la complicité culturelle et le culte de l'implicite qui bénéficient toujours aux héritiers. Ils obligent à regarder les choses de plus près et permettent une régulation plus intelligente. Mais ils deviennent une imposture quand ils prétendent abolir par décret ce qu'ils ne prennent pas en compte par méthode. Ils deviennent un véritable danger quand ils se veulent le seul outil de pilotage du système : car, n'en doutons pas, malgré toutes les dénégations, piloter l'enseignement à l'aide exclusive de référentiels, c'est se condamner à

---

<sup>15</sup> Fernand Deligny, né le 7 novembre 1913 à Bergues et décédé le 18 septembre 1996 à Monoblet, est un éducateur français, une des références majeures de l'éducation spécialisée. Il a commencé à travailler avec des enfants à problèmes « sociaux ». Il a écrit alors quelques livres qui font encore parler d'eux aujourd'hui : *Graine de crapule*, *Les vagabonds efficaces*. Dans les années 1960, il a travaillé à la Clinique de La Borde et c'est de là qu'il est parti pour les Cévennes à Monoblet, vivre avec des jeunes autistes. C'est auprès d'eux qu'il commence à parler des lignes d'erre, ces circulations de ces jeunes dans leur espace de vie et des chevêtres, ces nœuds par lesquels passent sans cesse les autistes. Il a collaboré, notamment avec le centre créé par Maud Mannoni à Bonneuil. Fernand Deligny et Maud Mannoni, par leur démarches initiatrices des premiers Lieux de vie, vont devenir des références emblématiques pour l'ensemble du mouvement des Lieux de Vie et d'Accueil. Il est l'auteur de nombreux livres et a fait l'objet de plusieurs films (notamment *Le moindre geste* dont il est coréalisateur avec Josée Manenti). Il a été très influencé par le psychologue Henri Wallon. Fernand Deligny a été lu de près, en dehors du milieu éducatif, notamment par Gilles Deleuze. Précision du transcripteur (source : Wikipedia)

<sup>16</sup> Frère du psychanalyste Jean Oury, Fernand Oury (1920-1996) est l'un des fondateurs de la pédagogie institutionnelle qui s'efforce d'articuler, dans l'organisation de la classe, le désir et la loi.

l'enseignement programmé, au sens propre de terme (l'enseignement non pas à l'aide du programme, mais par le programme), au behaviorisme, c'est-à-dire au couple objectif / évaluation indéfiniment multiplié.

Il y a, sans aucun doute, des compétences à mettre en œuvre pour élaborer une dissertation, pour résoudre un problème de mathématiques enchaîner des mouvements de gymnastique, lire une carte de géographie ou s'exprimer en langue étrangère... mais aucune de ces activités ne se réduit à la somme des compétences nécessaires pour la réaliser. Il y a quelque chose qui se joue ailleurs, sur une autre scène, qui relève du sujet, de son désir, de son positionnement par rapport au savoir, de son positionnement par rapport à la connaissance et de sa place dans le monde.

De même, s'agissant de la formation des enseignants et éducateurs, il me paraît très grave de laisser penser qu'un métier se réduit à la somme des compétences nécessaires pour l'exercer. Il y a des compétences nécessaires pour exercer un métier, mais, en aucun cas, un métier ne peut s'y réduire. Un métier est porté par un projet et toute formation qui ne s'adosse pas d'abord à cette réalité, est condamnée à juxtaposer inutilement des savoir-faire.

Mais, malgré les efforts des pédagogues pour relativiser la notion de compétence, nous voyons actuellement cette dernière enfler, s'enfler jusqu'à devenir le nouveau paradigme éducatif. C'est le cas, par exemple, dans la logique dite du « socle commun » tel qu'il est construit, en France, à partir de la loi d'orientation sur l'école de 2005, dite « loi Fillon » (loi d'orientation sur « l'école » et non sur « l'éducation », contrairement à la loi d'orientation de 1989 élaborée sous l'impulsion de Lionel Jospin). On réduit ainsi la formation de l'élève à un agencement extrêmement complexe de compétences qui servent de cache-misère à une absence de véritables intentions pédagogiques, à un déficit de projet culturel pour notre école... Mais rien d'étonnant à cela : l'école cède à la pression consumériste de parents inquiets : elle se rabat sur des objectifs quantifiables et évaluables à court terme. On ne forme plus que ce qui peut être mesuré dans une terrible politique du « lit de Procuste ». Dans ces conditions, la question du sujet est esquivée, dissoute dans une multiplicité de compétences au sein desquelles nul ne peut véritablement se mettre en jeu.

N'oublions pas, par ailleurs, un des effets les plus pervers de ce système : l'évaluation des compétences fait l'objet, aujourd'hui, de publications systématiques qui risquent de changer radicalement, à notre insu, l'orientation du système éducatif. Il ne vous a pas échappé, que dans le dernier mois, le ministre de l'Éducation nationale a annoncé, relayé par le président de la République, que les évaluations de compétences de chaque école primaire seront, à partir de la rentrée prochaine, disponibles sur Internet pour tous les parents d'élèves. Nous sommes donc devant un système qui va étendre à l'école primaire les palmarès qui existaient déjà largement pour les lycées et qui commençaient à s'imposer pour les collèges. Nous sommes dans une école qui va publier de plus en plus d'indicateurs d'évaluation, devenus des outils indispensables pour éclairer les stratégies individuelles de réussite scolaire des familles. Stratégies individuelles dont le déferlement dynamite la notion même d'institution scolaire.

Ainsi, l'école devient un service et non plus une institution. On rougit de rappeler l'évidence : la qualité d'une institution ne se mesure pas à la satisfaction des usagers. La qualité de la justice, par exemple, ne se mesure pas à la satisfaction des justiciables. Et, de même, la qualité de l'école ne peut se mesurer ni à la satisfaction

des parents, ni à celle des élèves, ni même à celle des professeurs... mais à sa capacité à incarner le projet de l'école de la République : la transmission des savoirs et l'émancipation des personnes, dans un même acte.

Dès lors qu'on injecte, dans l'institution, une multitude d'indicateurs d'évaluation quantitatifs, on outille les stratégies individuelles pour transformer l'institution en service. On argumente du fait que la mise à disposition de ces indicateurs étant maintenant « démocratique », elle n'appartient plus aux seuls initiés et que tout le monde peut donc en profiter. Mais on fait comme si généraliser les défauts de l'institution passée permettait de rétablir sa qualité ! En réalité, l'institution devient, de plus en plus, un service dans lequel les individus se promènent à la recherche du meilleur rapport qualité-prix : pour les élèves, c'est l'enseignant qui donne le moins de devoirs et met les meilleures notes ; pour les parents, c'est l'établissement où il y aura le moins de violence ou celui où l'on aura le plus de chance d'intégrer une classe préparatoire aux grandes écoles... Chacun se promène ainsi dans ce qui est devenu une espèce de supermarché scolaire où le libéralisme et l'évaluationnisme technocratique sont bien évidemment profondément solidaires. L'évaluationnisme technocratique est simplement là pour permettre aux consommateurs d'écoles les plus avisés, ceux qui savent lire les statistiques, de s'y retrouver dans le fonctionnement de plus en plus libéral de l'école.

Au passage, je pourrais évoquer devant vous la manière dont le rapport Attali<sup>17</sup> a repris avec une force inhabituelle les thèses sur la libéralisation de l'institution scolaire qu'un homme comme Alain Madelin<sup>18</sup>, par exemple, n'avait jamais osé proférer. Il y a là, de toute évidence, à travers la mise en place d'indicateurs qui ne seront pas seulement des indicateurs de résultats des élèves mais aussi des indicateurs liés aux performances des enseignants, une fuite en avant vers un modèle scolaire industriel. Car, qu'est-ce que cela veut dire, en réalité, « performances » pour un enseignant ? Quelle signification peut bien avoir la notion de performance dès lors que l'éducation n'est pas la fabrication d'un produit mais l'accompagnement d'un sujet ? Comment peut-on parler de performances dans ce cadre-là ? Il y aurait à montrer que l'évaluation telle qu'elle est instrumentalisée aujourd'hui menace de l'intérieur la transmission même non seulement des savoirs mais du projet d'une École républicaine. Au sein de cette école, vous ne devez pas ignorer que la médicalisation – qui a été hier, à juste titre, stigmatisée par Bernard-Henry Lévy dans cette même enceinte – est en train de devenir systématique. L'échec scolaire n'est plus l'échec scolaire, c'est une maladie. Les tests de Connors qui permettent de mesurer les degrés d'hyperactivité d'un enfant dans le cadre du DMS IV sont aujourd'hui utilisés un peu partout sous diverses formes et, le plus souvent, sans aucune précaution méthodologique<sup>19</sup>. On connaît ces tests directement importés d'Amérique du nord. Ils comportent deux batteries de questions : une destinée à l'enseignant, l'autre destinée aux parents. À titre indicatif, je vous livre quelques-uns des premiers items de la batterie destinée aux enseignants : *est opposant - est remuant, dans le sens de se tortiller - oublie ce qu'il*

<sup>17</sup> <http://www.liberationdelacroissance.fr/files/rapports/rapportCLCF.pdf> Précision du transcripteur.

<sup>18</sup> Homme politique français. Ultralibéral et d'extrême droite, il fait partie du groupe UMP. Précision du transcripteur.

<sup>19</sup> Voir, sur ces tests et leur usage, la communication de Philippe Meirieu au colloque « Pas de 0 de conduite » : « Au delà des grilles, la liberté ? » : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>

*a appris - est perfectionniste - argumente contre les adultes - est excitable, impulsif - évite ou exprime de la répugnance à s'engager dans des tâches nécessitant un effort mental soutenu - ne parvient pas à finir ce qu'il commence...* et ainsi de suite. Je ne vais pas commenter devant vous l'absurdité de tels items. Les grilles sont disponibles, elles sont publiques<sup>20</sup>. Des enseignants d'écoles maternelles doivent aujourd'hui les remplir pour des enfants dès l'âge de trois ans, parfois avec des injonctions menaçantes de la part de leurs autorités hiérarchiques, souvent en raison d'une inquiétude qu'on entretient chez eux : « Et si l'on ne dépistait pas assez tôt un hyperactif, ne serait-on pas responsable de toutes ses difficultés ultérieures ? » Ces grilles permettent d'orienter les enfants vers des traitements, dont la plupart d'entre eux, malheureusement, à partir des produits dérivés de la ritaline<sup>21</sup>. On intervient sur la régulation du système dopaminergique et, comme l'on produit, évidemment, quelques effets, on en déduit que l'enfant souffrait de troubles plus ou moins génétiques. Cette médicalisation de l'échec scolaire, outre qu'elle exonère totalement l'enseignant, le pédagogue, de sa responsabilité, fonctionne sur le principe de la camisole chimique ; elle verrouille, au sens où le disait tout à l'heure François Ansermet, l'émergence de la différence, l'écoute du « malentendu » d'où peut venir, parfois, une parole, du sens, une configuration éducative nouvelle.

Tout cela est renforcé par l'utilisation abusive de l'idéologie de la prédisposition, qui, pour le pédagogue, me semble extrêmement grave. On s'appuie sur un certain nombre de travaux scientifiques qui mettent en avant la prédisposition biologique au TDAH<sup>22</sup>. Prédisposition biologique qui peut exister, mais qui n'est, en aucun cas, une causalité. De la même manière, on évoque la prédisposition psychologique ou sociale (contrairement à la trisomie ou à d'autres troubles de ce type, elle n'est pas répartie équitablement dans le champ social)... Et l'on saute très vite de la prédisposition, *a fortiori* de la conjonction de prédispositions, à la détermination et au caractère inéluctable de la camisole chimique. Comme s'il n'était pas possible, précisément, d'intervenir face à ce qui n'est qu'une prédisposition par une politique de prévention. En créant des situations pédagogiques qui rouvrent le champ du possible. Mais il faut, pour cela, quitter le registre de la toute-puissance et du contrôle, abandonner l'usage policier du dépistage, du repérage, du triage... pour être à l'écoute des singularités, des appels, des symptômes de ceux et celles qui incarnent, dans notre société, une nouvelle forme de détresse.

Pourquoi cette démarche médicale systématique qui fait de l'évaluation un outil de triage est-elle si séduisante pour beaucoup de nos contemporains ? Parce qu'elle apparaît comme le contre poison nécessaire de ce que Bernard Stiegler<sup>23</sup> nomme le « capitalisme pulsionnel ». Après l'âge du capitalisme industriel, après celui du capitalisme financier - qui a encore de beaux jours devant lui-, nous sommes à l'âge du capitalisme pulsionnel. La pulsion - la pulsion d'achat en particulier - est devenue le moteur de notre économie. Notre économie fonctionne à la pulsion

<sup>20</sup> <http://www.deficitattention.info/ConnersEnseignants.pdf> Précision du transcripteur.

<sup>21</sup> Nommée « ritaline » en Belgique. Précision du transcripteur.

<sup>22</sup> Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. (en anglais : Attention-deficit hyperactivity disorder, ADHD ou Attention-deficit disorder ou ADD) Précision du transcripteur.

<sup>23</sup> Philosophe et écrivain, il est le directeur général de l'IRCAM (Institut de recherche et coordination acoustique/musique) Précision du transcripteur.

comme nos voitures à l'essence. Et la pulsion - ce n'est pas à vous que je vais l'apprendre – n'a rien à voir avec le désir. Alors que le désir croît avec la temporalité, la pulsion s'oppose à la temporalité. La pulsion c'est le « tout-tout de suite », c'est le passage à l'acte, c'est l'immédiateté. La pulsion, ce sont ces gamins que Francis Imbert nomme les « enfants bolides »<sup>24</sup>, ceux qui ne tiennent pas en place, ceux qui, dès qu'ils s'ennuient, insultent le professeur, ceux qui se lèvent et prennent leur copain à la gorge. La pulsion, c'est tous ces gamins qui vivent dans un état de surexcitation absolue, très largement construit par notre environnement commercial et médiatique. Ces enfants nous inquiètent, ils nous ont peur... d'où notre fascination pour tous les dispositifs de contention.

S'il y avait un slogan pour identifier le mode de fonctionnement que je perçois, moi qui suis au quotidien dans les écoles, ce serait « encouragement pour les marchands d'excitants et répression pour les excités »...

On voit que nous sommes là devant un ensemble de phénomènes qui va bien au-delà de l'évaluation comme technique. Nous sommes devant quelque chose qui interroge le projet éducatif de notre société. Est-ce que notre société choisit l'éducation ou la contention face à ces enfants qu'elle a elle-même produit, dont elle ne sait plus que faire et qui l'effraient ?

Je voudrais terminer ces quelques propos bien modestes par deux remarques. Il me semble, d'abord, qu'il faut rappeler inlassablement qu'évaluer n'est pas une science exacte, qu'évaluer n'est pas peser quelque chose sur une balance. Il n'y a jamais de « mètre-étalon » au pavillon de Breteuil<sup>25</sup> quand on évalue. Évaluer c'est toujours dire à quoi l'on compare quelque chose. Quel est le critère de valeur ? Quel est le référent ? L'évaluation c'est toujours l'arroseur arrosé. L'évaluateur ne dit jamais rien de significatif sur ce qu'il évalue, mais toujours quelque chose de très significatif sur ce qui a de la valeur pour lui. C'est pourquoi nous ne devons guère prendre au sérieux ce qu'ils nous disent de ce qu'ils évaluent mais, en revanche, prendre très au sérieux ce qu'ils nous disent sur ce qui a de la valeur pour eux.

Et, enfin, si je me réjouis d'avoir été parmi vous ces deux jours et d'avoir entendu ici une remise en cause de l'évaluation aussi bien dans le champ politique – on a parlé de l'évaluation des ministres – que dans le champ de la psychanalyse, je voudrais me permettre d'attirer votre attention sur la nécessité d'interroger aussi l'évaluation dans le troisième des métiers impossibles identifiés par Freud, à côté de la politique et de la psychanalyse, celui de l'éducation. Il est temps, sans aucun doute, de s'y mettre sérieusement.

---

<sup>24</sup> *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF éditeur, 2001.

<sup>25</sup> Le pavillon de Breteuil à Sèvres – Hauts-de-Seine – est un ancien Trianon du château de Saint-Cloud – aujourd'hui détruit – qui abrite depuis 1875 le Bureau International des Poids et Mesures. Précision du transcripteur.