

« Aider nos élèves à se sentir pleinement humains et pleinement libres tout à la fois »

À propos de l'ouvrage *EDUQUER APRES LES ATTENTATS*, Paris, ESF éditeur, août 2016

Entretien de Philippe Meirieu avec François Jarraud, paru dans *LE CAFE PEDAGOGIQUE* du 24 août 2016

1 - "Éduquer après les attentats" : n'est ce pas un peu provoquant comme titre ? Est-ce à dire que l'École a sa part de responsabilité dans le terrorisme qui frappe le pays ?

J'ai beaucoup hésité sur ce titre. Et même, à vous dire vrai, j'ai demandé à l'éditeur de le changer après l'attentat de Nice, le 14 juillet. Mais le livre était déjà sous presse. Je craignais que l'on ne me soupçonne d'une forme d'exploitation des événements tragiques qui ont endeuillé la France. Et cela n'a pas manqué, d'ailleurs : sur les réseaux sociaux, j'ai vu apparaître, sous la plume d'adversaires traditionnels des « pédagogos », l'accusation d'« indécence ». Venant de ceux qui n'ont pas hésité à parler de « crime de guerre » pour la réforme du collège et à comparer ceux qui la soutenaient à un « groupe terroriste », l'accusation ne me touche guère. Mais je comprends que d'autres puissent être gênés et je voudrais m'expliquer.

J'avais envisagé, au début, deux autres titres : « De l'effroi à l'espoir » et « L'avenir du commun ». Mais je les trouvais un peu prétentieux et insuffisamment représentatifs d'un propos surtout tourné vers l'éducation. Je les

ai donc utilisés, plus modestement, pour l'introduction et la conclusion. Et puis – et c'est l'argument qui l'a emporté – je me réfère fortement, dans le livre, à la célèbre conférence donnée en 1966 par le philosophe allemand Adorno : « Éduquer après Auschwitz ». Je ne prétends nullement avoir écrit l'équivalent, mais je voudrais m'inscrire dans sa filiation en quelque sorte, en reprenant sa thèse centrale : « Exiger que la barbarie ne se reproduise plus est l'exigence première de toute éducation ».

Enfin, bien sûr, ce titre n'implique pas une responsabilité exclusive de l'École dans les attentats, puisque j'y utilise le verbe « éduquer » qui renvoie, tout aussi bien, à l'éducation familiale, scolaire, sociale, médiatique, etc. Il ne tranche pas sur la responsabilité précise de chacun de ces facteurs, ni même sur l'impact de l'ensemble d'entre eux : qui pourrait le faire ? Il propose simplement de ne pas ignorer les événements qui nous secouent et les phénomènes que nous connaissons aujourd'hui – en particulier, la montée du radicalisme djihadiste et celle des replis identitaires – dans notre activité éducative, que ce soit notre action pédagogique au quotidien ou l'évolution de nos institutions.

2 - Vous appelez à un "sursaut éducatif". Ne faudrait-il pas plutôt, comme le dit le ministère, un sursaut "citoyen" ? Ou un effort d'instruction ?

Je n'oppose nullement l'instruction, l'éducation et la citoyenneté. Bien sûr, c'est un « sursaut citoyen » qui est nécessaire, et cela dans tous les domaines. Nous ne lutterons pour les valeurs de la République – Liberté, Égalité, Fraternité – que si nous parvenons à les incarner partout : dans la vie politique, les institutions publiques, l'organisation sociale, les modes de vie, etc. Mais, même si j'ai des opinions, en tant que citoyen, sur le nécessaire renouveau de notre vie publique ou le partage du travail, c'est sur la question de l'éducation que j'ai le plus travaillé et me sens le moins illégitime : ce sont les questions pédagogiques qui constituent mon quotidien depuis de nombreuses années, c'est sur elles que j'ai débattu le plus et que je crois pouvoir apporter ma pierre. En espérant bien sûr, que d'autres feront le même travail dans d'autres domaines.

Quant à l'idée que ce serait un « effort d'instruction » qui serait nécessaire, je n'ai pas de peine à y adhérer : qui peut être contre plus d'instruction, plus d'apprentissages, plus de formation tout au long de la vie ? Oui, bien sûr, il faut que nos concitoyens soient plus « instruits », au beau sens que Condorcet donnait à ce mot. Et il faut que l'École, mais aussi les politiques, les entreprises et les médias prennent leur part dans ce projet... Mais il me semble que l'Histoire nous a tragiquement démontré que l'instruction n'était pas toujours suffisante.

Comme le remarque cruellement Chaïm Potok, « à la conférence de Wannsee qui a planifié l'anéantissement des Juifs d'Europe huit des treize participants avaient un doctorat ». C'est pourquoi je crois à la nécessité d'inscrire l'instruction dans un projet d'éducation assumé, conscient de ses finalités et clair sur ses valeurs.

Je crois, enfin, que nous sommes, aujourd'hui, devant une sorte de vide idéologique : depuis la fin des grands récits – le progrès par la technique, le bonheur par les soviets, la justice par la social-démocratie, etc. – nous n'avons pas grand-chose comme idéal à proposer à notre jeunesse et risquons malheureusement de laisser la place à des commerciaux ou à des gourous peu scrupuleux. Je ne dis pas que j'ai la solution à ce problème, encore moins que je voudrais en imposer une... Je dis qu'il faut se poser la question : face au radicalisme islamiste, face aux nationalismes haineux, que pouvons-nous proposer ? Je tente de dire en quoi nous pouvons reconstruire une verticalité qui exprime le bien commun et permette de penser, tout à la fois, l'unité de l'humain et la diversité des humains. Je ne suis pas certain d'avoir raison sur ma réponse, mais je ne crois pas possible de mettre éternellement la question sous le tapis.

3 - L'École peut-elle être le laboratoire d'une création sociale ? Sa mission prioritaire n'est-elle pas plutôt la transmission ?

Pour être autre chose qu'une normalisation ou un formatage, la transmission doit être justement une « création sociale ». D'abord, parce que toute société doit choisir et, très largement, « créer », ce qu'elle transmet : les disciplines scolaires et les programmes ne sont pas des « répliques miniatures » de nos savoirs, ce sont des créations qui correspondent à des engagements sociaux, à des perspectives que nous voulons promouvoir, à un type d'humain que nous cherchons à former. Ensuite, parce que, même si, comme on le dit beaucoup depuis Hannah Arendt, l'École doit être « conservatrice » puisqu'elle transmet un « monde commun » déjà-là afin de permettre à nos enfants de renouveler ce monde plus tard, cette transmission du « monde commun » ne relève en rien ni d'une évidence institutionnelle, ni d'une évidence pédagogique : et l'on voit bien qu'aujourd'hui nos institutions comme nos pratiques échouent dans cette transmission et qu'il faut donc les repenser. Enfin, parce que la transmission n'est jamais seulement transmission de savoirs, elle est toujours aussi transmission d'un « rapport au savoir », un rapport de soumission ou un rapport d'émancipation. Et, en cela, elle est une « création sociale » toujours à remettre en chantier.

Reste la question du « laboratoire » : je plaiderais volontiers pour un retour

à l'étymologie : « *laborare* » veut dire travailler. Et un laboratoire n'est pas un espace clos où l'on pratique des expérimentations hasardeuses, c'est un lieu où l'on « travaille ». Alors oui : je suis pour une École où l'on travaille. Vraiment. À chaque instant. Avec un souci permanent d'être plus précis, plus exact, plus juste, plus complet, plus vrai. Faisons de l'École un véritable « laboratoire de création sociale » en lui permettant d'être un lieu où tous les élèves travaillent en profondeur, suspendent la course à la réponse immédiate, à la réaction pulsionnelle, au désir d'impressionner l'autre par la violence ou de le capter par la séduction à tout prix. Ce « laboratoire » nous permettra peut-être de contribuer à créer un monde qui ne soit pas, contrairement à ce que nous vivons aujourd'hui, l'ancre de tous les dangers aux mains d'apprentis sorciers capables, pour leur plus grand profit, de faire des humains les instruments de leur aspiration à la toute-puissance.

4 - Si on donne à l'École comme objectif "Éduquer à la démocratie", cela lui impose quels changements ?

Je préfère parler de « perspectives » que de « changements » : les changements, cela renvoie à des éléments à remplacer, à modifier ou à rajouter ; les « perspectives », cela renvoie à une autre manière de faire tout ce que l'on fait, une autre façon de travailler, une manière de réhabiter nos pratiques.

J'évoque ces perspectives dans le livre et je tente de montrer, de façon détaillée, comment elles sont loin d'être inaccessibles. Elles ne nous imposent pas de ne plus faire cours ni de ne plus évaluer, de ne plus faire de travail individuel ou de ne plus aborder les savoirs constitués encyclopédiques. Elles imposent de faire cela un peu autrement, de déplacer le curseur en se demandant comment, dans tout cela, on peut, tout à la fois, aider nos élèves à se sentir pleinement solidaires des autres humains et pleinement libres de leurs engagements futurs.

Je ne prendrais ici que trois exemples : le travail avec la littérature et les arts comme moyen d'apprendre à entrer en empathie avec les autres et de les découvrir comme d'« autres soi-même », la pratique du débat, ritualisé et argumenté, et la mise en place d'une « véritable écologie de l'attention » autour d'objets capables d'inverser la dispersion. Ces trois perspectives ne vident en rien les disciplines scolaires de leur contenu ; elles n'instrumentalisent pas les savoirs et les œuvres pour les mettre au service d'une quelconque idéologie dogmatique. Elles leur donnent, au contraire, un relief particulier, une « saveur » comme disait Jean-Pierre Astolfi qui en fait, en même temps, de précieux éléments d'un développement personnel et des outils fantastiques pour s'engager plus tard dans

une démocratie authentique.

5 - Peut-on éduquer de façon démocratique et maintenir l'autorité du maître ?

L'expression « éduquer de manière démocratique » est ambiguë, je lui préfère « éduquer à la démocratie ». Et « éduquer à la démocratie », c'est « éduquer », c'est donc assumer son autorité d'adulte, d'enseignant, pour permettre à l'autre de se développer. On voit bien cela sur la question, souvent très mal abordée, de la « contrainte ». Il ne s'agit pas de savoir si les contraintes, en elles-mêmes, sont bonnes ou mauvaises, il s'agit de savoir si une contrainte est ou non féconde pour le développement de l'intelligence, de la créativité, de la pensée et, à terme, de la liberté d'un sujet. Or, oui, il y a des contraintes absurdes, des contraintes bêtement normalisatrices ou édictées simplement pour « avoir la paix ». Et il y a des contraintes fécondes qui permettent à la personne de se dépasser, de se découvrir capable de faire mieux, d'explorer des terrains nouveaux. La question de l'autorité c'est donc celle de notre capacité à inventer de belles contraintes. C'est ce que m'ont appris aussi bien des pédagogues comme Korczak que des écrivains comme ceux de l'Oulipo.

6 - Vous dites qu'il faudrait former à la responsabilité. Est-ce le rôle de l'École ? Est-elle bien placée pour le faire quand on voit ses propres modes de fonctionnement ?

Effectivement, la formation à la responsabilité, qui écarte tout aussi bien, le « compassionnisme » facile du « *Ce n'est pas sa faute...* » que le moralisme abstrait du « *Fais ton devoir quelles que soient tes difficultés personnelles et sociales...* », est un enjeu majeur. Aujourd'hui, dans les collèges et lycées, cette question échoit souvent à « la vie scolaire », alors qu'à mes yeux, c'est une des perspectives qui doit traverser tous les enseignements et toutes les activités. Mais, pour que cela soit possible, il faut que l'institution scolaire soit soucieuse de promouvoir la responsabilité dans son fonctionnement même... Ce qui n'est guère le cas en effet.

Entendons-nous bien : je ne crois pas qu'un adulte ou une institution doivent être absolument parfaits pour exiger quelque chose des personnes qu'ils éduquent. Ce n'est pas possible ! Nous le savons bien : nous portons toujours un peu un contre-témoignage par rapport à ce que nous demandons. Et que le premier qui n'a jamais péché jette la première pierre... Mais, pour avoir la moindre légitimité, il faut qu'au moins nous soyons habités nous-mêmes par

l'exigence que nous formulons pour les autres. Et c'est là un des devoirs de notre institution : elle se doit d'être habitée par l'exigence de responsabiliser ses acteurs, comme par celle de justice sociale ou de transparence dans son fonctionnement. Habitée par ces valeurs et soucieuse de les incarner au quotidien. Sous peine, sinon, d'être décredibilisée.

7 - Aujourd'hui l'École française souffre d'une triple ségrégation : académique, sociale, ethnique. Peut-on en faire abstraction ?

Certainement non. Cette ségrégation est un des pires contre-témoignages de notre École au regard des valeurs de la République. Mais je serais bien prétentieux si j'avais une solution toute faite pour lutter contre cela. Là encore, je vois des perspectives, mais qui nécessitent une vraie mobilisation des politiques, de l'administration et de tous les acteurs.

La première perspective, fondamentale à mes yeux, est de poursuivre inlassablement la recherche et l'innovation pédagogique pour lutter contre la fabrication des inégalités à laquelle nous assistons aujourd'hui. À vrai dire, sur les processus qui produisent cette inégalité, nous y voyons assez clair ; en revanche, la recherche en éducation a trop négligé, à mon sens, le travail sur les « exceptions notables » – ces élèves qui avaient tout pour échouer et qui, quand même, ont réussi – et sur les pratiques ou les comportements qui permettent de briser les fatalités sociales.

La deuxième perspective que je considère comme essentielle est de recentrer la gestion du système sur ses finalités – et, en premier lieu, l'éradication de ces formes de ségrégation – tout en donnant plus de responsabilités aux écoles et établissements : s'agissant, par exemple, de la mixité sociale, il conviendrait qu'elle soit un des « chapitres obligés » du projet d'école ou d'établissement et que chacun d'entre eux ait l'obligation de la décliner concrètement. Ce renversement des modalités de gestion du système devrait, évidemment, s'accompagner d'une réflexion en profondeur sur toutes les formes d'évaluation et de contrôle : celles-ci restent encore trop infantilisantes ou intimidantes, basées sur des critères souvent technocratiques qui privilégient la conformité à l'inventivité et découragent même, parfois, ceux et celles qui voudraient vraiment s'investir.

Une troisième perspective, plus contraignante, consisterait à prendre des mesures claires, simples et fortes à la fois, dans le sens que la ministre a déjà indiqué : proportionner complètement la dotation de tous les établissements publics et privés sous contrat aux difficultés sociales des élèves et de leurs familles, pour sortir, enfin, des problèmes de « classements » inhérents à la mise

en place des ZEP... Reste que j'ai bien conscience à quel point cela renvoie précisément à un projet de société qui requiert une forme de consensus. Consensus que nous n'avons pas aujourd'hui et que l'éducation pourra peut-être, justement, nous permettre de construire. Nous retrouvons là la maxime qui sert de sous-titre aux « *Cahiers pédagogiques* » : « *Changer la société pour changer l'École, changer l'École pour changer la société* ». Nous ne sortirons pas de cette dialectique.

8 - Depuis les attentats de 2015 de gros efforts ont été faits aussi bien sur le plan de l'éducation citoyenne qu'avec des réformes plus profondes : nouveaux programmes, réforme du collège, etc. Va-t-on dans le bon sens ?

Je crois que, malgré quelques hésitations et quelques maladresses, malgré des injonctions relevant, parfois, de la pensée magique, les choses ont évolué positivement. Il reste, néanmoins, un vrai problème à mes yeux : c'est celui de la formation initiale et continue des enseignants.

La construction des ESPE s'est faite, trop largement, sur la base d'arrangements universitaires et académiques et non à partir de la construction d'un vrai curriculum de formation. Il est vrai que, tant que nous avons un concours au milieu du cursus, il n'est pas facile de faire un vrai curriculum de formation, mais on pourrait espérer, au moins, que la formation des enseignants abandonne le paradigme de la juxtaposition d'enseignements pour adopter celui du développement professionnel : on en est loin !

Quant à la formation continue, elle reste toujours aussi indigente, à quelques rares exceptions près. Voilà un chantier où, vraiment, l'effort n'a pas été à la hauteur de la situation et des besoins. D'où les difficultés pour mettre en œuvre le travail en équipe auquel on exhorte par ailleurs. D'où, aussi, ces découragements de trop de professeurs face aux problèmes qu'ils rencontrent. D'où, enfin, ce sentiment de déclassement et de prolétarianisation d'enseignantes et d'enseignants désormais largement dépourvus d'une culture – et donc d'une identité – professionnelle.

Je m'inquiète de ce recul de la culture professionnelle pédagogique. Je m'en inquiète pour l'efficacité même de l'effort que la Nation consent pour son École, même si cet effort reste insuffisant. Je m'en inquiète parce que cela abîme des êtres et les rend souvent malheureux dans un métier qui devrait être enthousiasmant. Je m'en inquiète aussi parce que je crois que nous n'avons jamais eu tant besoin de pédagogie. En effet, comme je le montre dans le livre, si les attentats ont eu une répercussion si grande sur nous, c'est aussi parce qu'ils réactivent la vieille question de Platon au tout début de « *La République* » :

« Comment se faire entendre de celui qui ne veut pas entendre ? Comment faire entendre raison à celui qui n'est pas dans la raison ? ». Or, face à cette question, notre société et notre École ont toujours la double tentation de la démission ou du passage en force. De la résignation ou de la manipulation. De l'exclusion ou de l'emprise. La pédagogie cherche précisément la ligne de passage entre ces deux tentations. Ligne de passage où, en réalité, se joue l'avenir de notre démocratie.