

« Jean-Michel Blanquer ne va pas faire progresser l'école »

Pourquoi ce livre et pourquoi ce titre « La Riposte »? Contre qui souhaitez-vous riposter ?

La riposte n'est pas une attaque ni même une contre-attaque. Il ne s'agit pas seulement pour moi de m'opposer à la politique actuelle en matière éducative. Il s'agit bien plutôt de riposter en développant des analyses et en formulant des propositions. Car, s'il est utile de démontrer les effets néfastes d'une réforme, de dévoiler comment fonctionne l'idéologie à l'œuvre au gouvernement et au ministère, il faut aussi imaginer des alternatives.

En Macronie, de manière générale, et au sein de l'Éducation nationale en particulier, un seul chemin nous est généralement proposé : il est censé s'imposer en raison de sa seule pertinence technique, en dépassant les « vieux clivages » idéologiques et politiques. L'évidence technocratique tue ainsi le débat démocratique. Le « gouvernement par les preuves » évite de s'interroger sur les valeurs. Le recours à la science cherche à ringardiser ou tétaniser les opposants. Selon la vieille formule libérale de Margaret Thatcher – qui a dominé les politiques depuis près de quarante ans –, « il n'y aurait pas d'alternative » à la mise en concurrence de tous les secteurs et au démantèlement progressif des services publics : mais ce n'est pas vrai. Et il est d'autant plus urgent de construire une alternative que ce qui a dominé jusqu'ici a épuisé le monde, à tous les sens du terme. L'évaluation permanente, le pilotage par les résultats et la mise en concurrence ne sont en rien des idées neuves. C'est selon ces principes qu'a été gouverné le monde qui meurt sous nos yeux.

Votre nom clive et ce que vous représentez en tant que « pédagogue » aussi jusqu'à la caricature. Vous êtes présenté comme l'un des « assassins de l'école » selon le titre d'un livre sorti il y a deux ans. Le comprenez vous ? Comment l'expliquez vous ?

Ce clivage n'est pas nouveau en France. A l'époque de Jules Ferry lui-même, l'élite intellectuelle *mainstream* – dont Ferdinand Brunetière, le directeur de la célèbre *Revue des Deux Mondes*, était un bel exemple – ne cessait d'attaquer les pédagogues qui posaient alors les fondements de « la Laïque », tels Ferdinand Buisson ou Henri Marion. Ils étaient moqués et leurs efforts pour rendre les savoirs accessibles à tous était considéré comme vain : « Ayons des maîtres savants et nous n'aurons plus besoin de pédagogie », disait Brunetière.

Plus largement, la France a toujours préféré Voltaire à Rousseau. Le premier est considéré comme un esprit brillant, plein d'alacrité et capable, par son génie, d'exprimer simplement les choses les plus complexes. Le second est perçu comme un pédagogue besogneux, introspectif et torturé, se remettant sans cesse en question, explorant avec minutie le psychisme humain et cherchant à comprendre les chemins de l'apprentissage dans leur complexité... quand Voltaire impose avec génie ses « évidences ». D'ailleurs, on ne lit pas précisément le travail de Rousseau. L'*Emile*, en particulier, est très mal lu : on y voit, à tort, une apologie de l'enfant roi alors que Rousseau y explique précisément comment organiser des situations pour contraindre l'enfant à apprendre par lui-même... ce qui n'est pas du tout pareil ! Il y a depuis longtemps un atavisme « anti-pédago » qui traîne dans notre pays. Cela donne aux élites, philosophiques en particulier, un moyen d'exprimer leur supériorité. Le pédagogue est, pour elles, un bouc-émissaire facile, dont on ridiculise le jargon pour ne pas avoir à écouter ce qu'il dit. Dans beaucoup de pays, d'ailleurs, cette cabale est absolument incompréhensible.

Pourquoi vous en particulier ?

Je ne sais pas trop. Notre école ne va pas bien : chacun le constate. Mais, au lieu de se poser la question des occasions ratées de la démocratisation ou bien de la manière dont les gouvernements successifs ont géré la « machine-école », on préfère désigner des coupables, en leur attribuant, d'ailleurs, un pouvoir fantastique qu'ils n'ont jamais eu. Et puis, on n'interroge que rarement le rapport de la société à son école. On ne fait pas le lien entre la société marchande qui instrumentalise l'enfance et la fracture scolaire qui se creuse. On n'examine pas assez, non plus, le statut de l'enfant dans la famille, les conditions de vie et de travail faites à toute une partie de notre jeunesse. On sous-estime l'impact des médias et des prothèses technologiques qui changent radicalement le rapport de nos enfants aux apprentissages. Et l'on ferme les yeux pudiquement sur les inégalités extravagantes de notre système scolaire : un élève de REP, très en difficulté sociale, coûte à peine plus de 6 000 euros par an, quand un élève de classe préparatoire aux grandes écoles, plutôt, en général, favorisé socialement, coûte 14 000 euros à la nation. Voilà des choses que notre pays ne veut pas vraiment regarder en face. Alors, on préfère s'attaquer à quelques figures qui ont pris des positions dans le débat public. On ne regarde pas précisément ce qu'elles ont dit et écrit, mais on peut s'en prendre à elles sans avoir à se remettre en question.

Je fais partie des universitaires qui ont pris part au débat public sur un sujet qui est au carrefour de ce que chaque Français a de plus intime (l'intérêt pour la réussite de ses propres enfants) et de ce qui est le plus important pour l'avenir de notre collectif, notre École. Il était inévitable que je prenne des coups, même si je ne pensais pas en prendre autant. Mais je ne fais que récolter ce que j'ai semé.

Vous mettez en avant quelques contradictions chez Jean-Michel Blanquer. Pour vous, il bénéficie d'une popularité faussée car il flatte l'électorat en donnant des gages conservateurs ou démagogues comme la dictée quotidienne ou la semaine de quatre jours contre ce que préconise la science dont il se revendique par ailleurs.

Jean-Michel Blanquer a réussi un tour de force assez extraordinaire. Il est parvenu à se faire passer pour un homme de la « société civile », très compétent sur

les questions scolaires, pragmatique et sans idéologie, dépassant les clivages sur la pédagogie comme des débats entre la droite gauche hérités du « vieux monde ». En réalité, Jean-Michel Blanquer n'appartient à la « société civile » que parce qu'il n'a jamais occupé de fonction électorale (ce qui n'est ni un titre de gloire ni un gage de compétence), mais c'est un politicien extrêmement habile capable de séduire des électors différents. D'un côté, il flatte les partisans du transhumanisme en affichant son intérêt pour les recherches sur l'intelligence artificielle et, d'un autre côté, il séduit les conservateurs nostalgiques en prétendant restaurer l'école de Jules Ferry qu'il mythifie totalement. D'un côté, il est un vrai « technocrate », attachée aux avancées des sciences les plus en vogue, dirigeant l'entreprise « éducation nationale » les yeux rivés sur les comparaisons internationales et la calculette à la main ; d'un autre côté, il est le chantre de la tradition humaniste et celui qui va – enfin ! – restaurer l'autorité traditionnelle que de vilains « pédagogistes » ont mise à mal.

Est-ce que cela peut fonctionner selon vous ?

Oui, en termes de popularité médiatique et de séduction de l'électorat. Mais cela ne fera pas progresser l'école. Jean-Michel Blanquer va peut-être réussir politiquement et à court terme mais je crains qu'il échoue pédagogiquement et à long terme. Il donne le sentiment que sa politique procède du bon sens car elle est fondée sur la science et les évidences. Mais cela est particulièrement problématique car, si les sciences peuvent éclairer des décisions, elles ne peuvent jamais les dicter. D'abord, parce que les sciences et les connaissances scientifiques, sont multiples et qu'il faut bien choisir entre elles : on va donc privilégier celles qui vont le mieux légitimer des options préalables. Ensuite, parce que toute décision renvoie, qu'on le veuille ou non, à des principes axiologiques. L'affirmation que nos décisions doivent être « scientifiques » est tout sauf scientifique ! Le « pilotage par les résultats » est toujours idéologique dans la mesure où il faut bien décider, au nom de valeurs explicites ou implicites, quels résultats on observe et comment on les recueille. Les tests qui permettent de mesurer des « résultats » sont toujours construits sur des *a priori*, de même que choisir de mesurer le déchiffrage plutôt que la compréhension, les habiletés techniques plutôt que les engagements citoyens, est évidemment révélateur de choix idéologiques. Plus généralement, évaluer et piloter une politique à partir simplement d'éléments observables et quantifiables à court terme n'est pas neutre sur le plan axiologique : c'est un choix idéologique qui permet de mettre en place progressivement un pilotage techniciste et libéral du système. Les élèves, les enseignants et les établissements vont être comparés selon des standards communs et nécessairement restrictifs au regard des ambitions éducatives de l'école de la République. C'est la fameuse insistance sur les « fondamentaux » : « lire, écrire, compter », que l'on formule en omettant de préciser « lire comment et quoi ? », « écrire quoi et pour qui ? », « compter pour faire quoi et pour y voir clair dans quel domaine ? ». Certes, le ministre ajoute à ces trois éléments « *Respecter autrui* ». Nul ne peut se porter en faux contre un tel objectif. Mais la question est de savoir comment on s'y prend pour former à ce respect : se contente-t-on d'injonctions morales – comme c'est le cas dans les nouveaux programmes d'Éducation morale et civique – ou met-on vraiment en place, à tous les niveaux de l'école, des situations de coopération permettant à chacun de découvrir qu'il a besoin d'autrui comme autrui a besoin de lui ?

Le problème des valeurs républicaines, c'est moins leur définition que leur crédibilité. Elles ne sont crédibles et ne peuvent susciter l'adhésion des jeunes que si elles sont mises en œuvre dans le concret et au quotidien par l'institution qui les accueille et par les adultes qui y exercent. La liberté, l'égalité et la fraternité, la laïcité et la solidarité, le respect d'autrui doivent inspirer l'ensemble du fonctionnement et des pratiques de l'école. C'est à cela que la pédagogie veille, c'est cette cohérence qu'elle cherche à construire et c'est à partir d'elle qu'elle élabore ses propositions. On comprend ainsi pourquoi la « pédagogie » est récusée par le ministre sous le nom de « pédagogisme » : il est en effet particulièrement agaçant pour ceux qui n'ont que les mots de « confiance », « respect » et « réussite » à la bouche d'être interpellés par ceux qui répètent : « Mais pourquoi ne faites-vous pas ce que vous dites ? ».

La gauche a globalement raté son quinquennat en matière d'éducation. Quel est votre regard là-dessus ? Pourquoi est-ce qu'elle a échoué à mettre en place des mesures sociales ? On voit que le CP et CE1 dédoublé fonctionne par exemple.

La gauche n'a pas complètement échoué son quinquennat. La Loi de Refondation comporte des mesures ambitieuses et intéressantes. La gauche a proposé de bonnes réformes, mais elle l'a fait souvent de manière maladroite et approximative. Modifier les rythmes pour avoir des horaires scolaires plus propices aux apprentissages était une bonne idée mais le décret a été publié avant la loi, ce qui n'était pas très habile. Il était, par ailleurs, assez mal formulé : je crois qu'il fallait plus insister sur les cinq matinées de cours et permettre leur allongement. La concertation avec les communes et leur implication n'ont pas été suffisantes : j'aurais préféré que l'on engage la construction des Projets éducatifs territoriaux avant de statuer sur une formule technique. Quant à la réforme du collège qui a soulevé beaucoup d'hostilité, elle s'inspirait de principes que je partage pleinement mais dont la mise en œuvre a été trop technocratique. Il fallait bien remettre en question les classes bilingues et les classes de langues anciennes car elles constituaient des « filières déguisées », mais on pouvait conserver des options offertes à diverses classes et proposer à toutes et tous un enseignement des textes anciens, en langue ancienne ou en français. Les Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) représentaient une belle avancée, mais ils ont été imposés de manière trop figée : on les a enfermés dans un carcan quand on aurait pu exiger leur mise en place mais faire beaucoup plus confiance aux enseignants sur leur contenu.

La réforme la plus intéressante et hardie à mes yeux était le « Plus de maîtres que de classes », car elle permettait de faire évoluer de manière très significative les pratiques pédagogiques, en cassant la forme scolaire rigide de la classe traditionnelle pour mieux répondre de manière différenciée aux besoins des élèves, en suscitant des complémentarités et des collaborations fécondes entre les enseignants, en engageant des projets collectifs ambitieux. C'était un vrai levier de transformation positive. Mais la gauche ne l'a pas suffisamment mis en valeur et développé à tous les niveaux... avant que Jean-Michel Blanquer ne le remette en question.

Plus globalement, il me semble que la gauche n'a toujours pas réussi à construire et à développer une vraie vision nouvelle du service public : elle oscille entre la tentation de la libéralisation (et les externalisations qu'elle implique) et le

retour à une certaine « soviétisation » (avec la déresponsabilisation que l'on sait). Elle entretient le flou et emprunte, selon les circonstances, des éléments à la vision libérale et à la vision autoritariste du service public. La définition du service public est un chantier théorique et pratique que la gauche a à peine ouvert et qui reste devant nous. Je l'évoque, dans mon livre, en opposant, sur la notion d'autonomie des établissements, « l'autonomie libérale » et « l'autonomie démocratique ». Mais il faut encore travailler là-dessus.

Vous renvoyez dos à dos les anti et hyper pédago dans votre ouvrage. Qui sont-ils et que veulent-ils ?

Ceux que j'appelle les anti et hyper pédago s'opposent sur tout mais sont partisans, les uns et les autres, de « l'entre-soi » : une vision dramatique au regard du projet de creuset républicain. Les premiers prônent l'excellence scolaire et la sélection drastique pour avoir des classes homogènes scolairement et socialement dans les lycées d'élite. Les seconds cultivent un entre-soi idéologique réunissant des parents sensibles au naturalisme et à la spiritualité orientale, à la méditation et au développement personnel dans un syncrétisme qui surfe sur l'individualisme triomphant. Les uns et les autres militent pour « leur bien » au présent dans une société qui n'a pas vraiment de « bien commun » en perspective pour son futur.

D'ailleurs, l'essor de l'enseignement privé, le développement des écoles privées hors-contrat et la privatisation partielle de l'école publique témoignent aussi de cette logique. Le développement de l'idéologie « hyperpédago » qui prône le développement libre de l'enfant et son « bien-être » avant tout nourrit d'ailleurs, très largement, l'interventionnisme d'un certain nombre de parents dans les écoles : elle laisse entendre que les familles doivent avoir tout pouvoir sur l'éducation, les programmes ou le recrutement des enseignants et que chaque enfant ne doit pas seulement être traité comme une personne mais comme une « exception » pour laquelle il faut déroger à la loi commune. C'est très préoccupant pour une société qui se veut démocratique.

Vous regrettez aussi le succès de la marque Montessori devenue l'objet d'un intense et coûteux *merchandising*...

J'ai milité jadis pour faire connaître en France le travail de Montessori, y compris avec les adolescents (ce qui est totalement ignoré aujourd'hui) et je suis effrayé par l'utilisation actuelle de cette pensée, sans distance critique et totalement déconnectée du contexte de l'époque. Face à un enseignement collectif, frontal et standardisé, où l'enfant n'était pas reconnu comme sujet, elle a revendiqué cette reconnaissance. Elle l'a fait dans un contexte idéologique très particulier, à la fois théosophique et scientiste... Eriger aujourd'hui sa pédagogie en modèle absolu me paraît très dangereux : il faut peut-être plutôt regarder du côté de Célestin Freinet qui, lui, a beaucoup insisté sur la construction du collectif dont nous avons tant besoin aujourd'hui.

Vous rappelez dans cet ouvrage qu'en 1947, le Plan Langevin-Wallon, l'un des textes fondateurs de l'école d'après-guerre, plaide en faveur de la

justice sociale et l'éducation de tous. Pourquoi les inégalités y sont-elles encore si présentes ?

C'est un texte fabuleux, qui ne veut pas d'une école du peuple « massifiée » (où l'on accueillerait simplement les enfants des prolétaires dans des institutions faites pour les bourgeois) mais d'une école pour tous authentiquement démocratisée : il s'agit de donner à chacune et à chacun les moyens d'apprendre et, d'abord, en faisant en sorte que chacun et chacune découvrent le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre. L'ambition du Plan Langevin-Wallon était fantastique : « L'École unique pour l'organisation, l'Éducation nouvelle pour la pédagogie ».

Mais nous n'avons pas suivi cette voie, nous avons « massifié » sans « démocratiser ». Or, tant que les enfants des milieux populaires étaient exclus de l'école bourgeoise, ils étaient perçus et se vivaient comme des victimes. Dès lors que ces enfants ont été admis dans cette école bourgeoise sans qu'elle ne change, et qu'ils y ont échoué, ils sont devenus coupables de leur propre échec. Ainsi, a-t-on transformé des victimes en coupables sans faire progresser notre école. Et c'est de cela dont nous souffrons encore massivement aujourd'hui, en particulier au collège.

Le politique peut-il vraiment changer les choses ?

Oui, bien sûr, s'il en a le courage ! Pendant les Trente glorieuses, nous avons favorisé les classes préparatoires aux grandes écoles car nous avons besoin d'ingénieurs. C'était une priorité. Quelle est la priorité aujourd'hui ? Pour moi, c'est le comblement de la fracture scolaire et l'aide aux établissements « ghettos » qui sont dans la spirale de l'échec. La vraie question est de savoir si l'on accepte d'en faire une priorité et qu'en conséquence les mieux dotés acceptent de sacrifier un peu de leurs privilèges. Je fais partie de ceux qui s'inquiètent que le dédoublement des classes de CP et CE1 en éducation prioritaire soit, en réalité, « pour solde de tout compte » en matière de lutte contre les inégalités. Je crois qu'il faut aller beaucoup plus loin. Travailler sérieusement sur la question de la mixité sociale dont le CNESECO explique que c'est une « bombe à retardement » et proportionner vraiment les moyens des écoles et établissements aux difficultés sociales des élèves qu'ils scolarisent.

Il y a, en effet, un phénomène bien connu dans l'Éducation nationale : si un établissement de REP + a des heures et des postes supplémentaires, il n'en reste pas moins que son budget consolidé – salaires compris – reste, dans la majorité des cas, inférieur à celui des établissements de centre ville. Les élèves y sont encadrés par des débutants, des contractuels et des vacataires. Ils disposent de moins d'options. Bref, on fait semblant de donner plus à ceux qui ont moins, mais on leur donne moins et moins bien. Le ministre actuel propose d'accorder aux enseignants des établissements difficiles une prime de 1000 euros par an. À mes yeux, ce qui serait susceptible de rendre ces établissements vraiment attractifs, ce serait des enseignants surnuméraires pour pouvoir, parfois, être deux dans une même classe, une décharge de service pour le travail en équipe, des formations continues de haut niveau et un véritable accompagnement professionnel.

Vous plaidez en faveur de la mise en place de plus de formation continue ?

C'est ce qui fait le plus défaut aujourd'hui : les jeunes enseignants se sentent, trop souvent, livrés à eux mêmes. La formation initiale ne peut pas tout. Certaines questions ne se posent pas tant qu'on n'y a pas été confronté concrètement et il y a une usure des enseignants que la formation continue pourrait efficacement combattre.

En réalité, les enseignants sont en attente d'une revalorisation tant matérielle que symbolique. Ils veulent le respect de leur statut et de leurs initiatives. Ils ne sont pas de simples exécutants qui doivent appliquer des circulaires et des programmes qu'ils reçoivent au dernier moment dans l'été.

Un livre salubre fait beaucoup parler de lui en cette rentrée : *Les territoires vivants de la République*. Que pensez-vous de cet ouvrage et de sa volonté de raconter l'école sous un prisme moins anxiogène qu'à l'accoutumée sans nier les difficultés ?

C'est un livre formidable qui, sans nier les difficultés et les contraintes, montre que l'éducation peut quand même faire quelque chose pour faire progresser le « vivre ensemble » par le « faire ensemble ». Il n'y a là ni retour à l'autoritarisme de jadis, ni naturalisme béat ou spontanéisme naïf, mais une vraie pédagogie, celle qui crée les contraintes fécondes à l'émergence de la liberté et de l'humanité.

Vous prônez la « décélération » dans votre livre, qu'est-ce que cela signifie ?

Nous devons mener le combat de la pensée contre l'hégémonie la pulsion mise en surchauffe par la machinerie commerciale du caprice mondialisé. Cela passe, bien sûr, par un ensemble de combats sociétaux indispensables comme, par exemple, une bien plus grande régulation de la publicité dans les médias qui touchent les enfants, une attention aux conditions de vie de chacune et de chacun... Mais cela passe aussi par l'école. Les enfants, à l'école, doivent apprendre à surseoir aussi bien à la réponse qu'à la satisfaction immédiates. Ils doivent avoir du temps pour s'interroger, réfléchir, confronter leurs opinions, se documenter, écrire, se corriger, débattre sereinement, etc. Non pas au détriment des matières scolaires, mais dans ces matières elles-mêmes qui prendront, alors, bien plus de sens pour eux. Retrouver la densité de la pensée, c'est le vrai moyen de former des sujets-citoyens, capables de résister à toutes les manipulations, de « penser par eux-mêmes » et de construire des collectifs solidaires. C'est le combat de la pédagogie que je défends.