

Face à la bataille que la droite et l'extrême droite mènent pour mettre l'école au pas... Il y a bien une alternative !

RELIRE... ET ETRE A LA HAUTEUR AUJOURD'HUI DU PLAN LANGEVIN-WALLON

Philippe Meirieu
Extrait de
Éducation : rallumons les Lumières
(Éditions de l'Aube, 2024)

Texte emblématique s'il en est, le *Plan Langevin-Wallon*, élaboré pour donner corps aux perspectives du Conseil National de la Résistance, fut présenté en juin 1947 à un gouvernement affaibli, trop occupé par les tensions intérieures et internationales, qui l'écarta sans vraiment l'examiner. Le texte reste depuis une référence majeure, tant pour la gauche qui le convoque régulièrement dans les débats éducatifs que pour la droite et l'extrême droite qui y voient l'expression la plus aboutie de « l'option égalitariste et communisante » à l'origine de la faillite du système éducatif français¹.

En fait, sa lecture, aujourd'hui, ne manque pas de surprendre² : à côté d'éléments conjoncturels liés à la période de reconstruction après la Libération et de sa confiance absolue dans l'institution scolaire pour combattre à *elle seule* les inégalités sociales – ce que la sociologie contemporaine remet fortement en doute –, le projet apparaît particulièrement cohérent. Dans la droite ligne de la philosophie des Lumières, des perspectives ouvertes par les fondateurs de l'École de la République et des ambitions du Front Populaire, il constitue un précieux contrepont aux politiques de régression qui frappent l'école publique depuis quelques années.

Première constatation : l'expression d'« égalité des chances », si souvent utilisée aujourd'hui pour désigner la finalité d'une éducation démocratique, n'y apparaît jamais. Et pour cause ! Il semble bien, en effet, que le premier usage politique de cette formule soit dû au Maréchal Pétain dans son « Message au Peuple français » du 11 octobre 1940 : « Le régime nouveau, y explique-t-il, sera une hiérarchie sociale. Il ne reposera plus sur l'idée fausse de l'égalité naturelle des hommes, mais sur l'idée nécessaire de l'égalité des chances données à tous les Français de prouver leur aptitude à servir. »³ Ainsi apparaît bien le caractère ambigu

¹ Philippe Némé, « Une trop longue erreur », *Le Figaro*, 16 septembre 2003.

² *Le Rapport Langevin Wallon*, Mille et Une Nuits, 2004.

³ Sur les affiches diffusant ce message, les termes « chances » et « servir » figuraient entre guillemets.

de l'égalité des chances, opposée à « l'égalité naturelle des hommes » et associée à la capacité de « prouver son aptitude à servir ». Le sous-texte est ici transparent : « Si tu veux, tu peux ! La promotion dans la hiérarchie sociale n'est affaire que de volonté personnelle et d'obéissance aux exigences du pouvoir. Et les inégalités dans cette mobilisation légitiment évidemment les inévitables inégalités sociales ».

Et l'on voit bien que définir, comme on le fait communément aujourd'hui, l'égalité des chances par « l'égalité devant la loi pour offrir les mêmes perspectives de succès à toutes et tous sans tenir compte de leur position sociale »⁴ relève, tout à la fois, d'un formalisme totalement abstrait et d'une conception bien particulière de la réussite et de la société. En effet, il ne suffit pas de décréter l'absence de discrimination explicite dans les règles du jeu de la compétition sociale pour donner à chacun et à chacune la capacité effective d'y participer. Certes, on peut tenter de neutraliser les effets négatifs de certaines origines familiales en compensant, autant que possible, les handicaps socioculturels, mais on ne fait pas, pour autant, disparaître mécaniquement les phénomènes d'autocensure de celles et ceux qui ne se vivent pas comme prédestinés à certaines formes de réussite sociale⁵. Et cela d'autant plus que l'inégalité des offres éducatives et scolaires en fonction des territoires assigne à résidence – à tous les sens du terme – les populations les plus défavorisées... Et puis, à supposer même que le principe de l'égalité des chances puisse être complètement mis en œuvre, il laisse totalement de côté la question de celles et ceux que François Dubet nomme « les vaincus de la méritocratie »⁶, qui se vivent comme disqualifiés, méprisés, humiliés par les vainqueurs jusqu'à être convaincus de leur propre médiocrité. C'est ainsi que les Cordées de la Réussite et autres dispositifs censés permettre à des élèves de quartiers défavorisés d'accéder à des filières prestigieuses jusque-là réservées à une élite sociale, peuvent évidemment créer de l'espoir et « sauver » quelques élus, mais risquent de laisser les vaincus sur place, encore plus amers, dans des territoires voués à l'abandon et disponibles plus que jamais aux sirènes du populisme. En permettant à quelques dominés de devenir des dominants, on n'éradique pas les phénomènes de domination mais on renforce, en revanche, l'amertume des perdants et leur détestation d'une élite dont ils se sentent irrémédiablement exclus.

C'est pourquoi la République n'a que faire de l'égalité des chances. Il y a la Française des Jeux pour cela ! En revanche, la République doit s'efforcer d'assurer l'égalité du droit d'accès pour toutes et tous à l'éducation. Et tel était précisément le projet du *Plan Langevin-Wallon*.

⁴ C'est la définition traditionnelle, souvent injustement attribuée à John Rawls alors qu'elle renvoie plutôt à la conception de Friedrich Hayek, penseur libéral s'il en est, qui voit dans la volonté de l'État de « rétablir » l'égalité des chances par des mesures compensatoires un danger majeur pour la liberté.

⁵ Le problème de l'égalité entre les garçons et les filles est une bonne illustration de ce phénomène : rien, officiellement, n'empêche une fille d'accéder aux mêmes études et aux mêmes fonctions que les garçons. Mais celles-ci rabattent souvent leur niveau d'aspiration – ce qu'elles souhaiteraient faire – sur leur niveau d'expectation – ce qu'elles pensent pouvoir effectivement faire. De plus, leurs meilleurs résultats sont systématiquement dévalués car ils sont mis sur le compte de leur application et de leur travail... et non sur celui de leur intelligence !

⁶ François Dubet, *L'École des chances – Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2007. Voir aussi François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'École peut-elle sauver la démocratie ?*, Seuil, 2020.

Ce droit renvoie d'abord à une responsabilité gouvernementale globale qu'il faut sans cesse rappeler car « la gratuité inscrite dans les textes, souligne d'emblée le *Plan Langevin-Wallon*, serait un leurre si on la limitait à la suppression des frais d'études sans s'inquiéter des conditions et des moyens de vie des élèves et des étudiants »⁷. D'autant plus que, comme l'explique bien Jean-Paul Delahaye, aujourd'hui « l'école n'est pas faite pour les pauvres »⁸ : le niveau dramatiquement bas des bourses, la réduction des fonds sociaux, le financement par l'État d'écoles élitistes qui coûtent beaucoup plus cher aux contribuables que les écoles populaires... tout cela s'ajoute aux inégalités en matière de logement, d'environnement urbain, d'accès aux équipements sociaux et culturels, mais aussi de possibilités de bénéficier d'aides pédagogiques spécialisées, de plus en plus souvent renvoyées au secteur marchand. C'est pourquoi aucun projet d'éducation démocratique ne peut se contenter d'une réforme de l'école. Il doit s'accompagner d'une politique de justice sociale dans tous les domaines : politique de la ville, politique du logement, politique culturelle, politique familiale – le soutien à la parentalité est particulièrement en retard en France – et politique volontariste en matière de droits sociaux. C'est pourquoi, aussi, aucun projet d'éducation démocratique ne pourra faire longtemps l'économie d'une redistribution des moyens affectés aux différents établissements⁹. Car, si l'on veut vraiment « donner plus et mieux à ceux qui ont moins », selon la belle formule par laquelle Alain Savary définissait en 1981 l'éducation prioritaire, il faut cesser de saupoudrer les écoles et les collèges en difficulté de quelques moyens supplémentaires tout en y affectant massivement des contractuels, des vacataires et de jeunes enseignants qui n'y resteront que très peu de temps. Il faut y stabiliser des équipes d'enseignants-experts, formés et accompagnés sur la durée, bénéficiant d'une décharge significative d'heures d'enseignement, au moins égale à celle dont bénéficient les professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles. Il faut impérativement proportionner les dotations des écoles et établissements – aussi bien publics que privés sous contrat et en budget consolidé, c'est-à-dire salaires compris – aux difficultés sociales des élèves qui y sont scolarisés¹⁰. Tout le reste, dans ce domaine, ne sera jamais que cosmétique.

Cet effort indispensable ne dispensera pas, évidemment, de refondre l'organisation et de repenser la pédagogie et les programmes du système scolaire. Et là encore le *Plan Langevin-Wallon* nous indique la direction. « Porter l'instruction obligatoire à 18 ans » : c'était souhaitable en 1947, ça l'est d'autant plus aujourd'hui, pour faire face aux défis technologiques et écologiques, à l'ère de la post-vérité et de l'emprise des réseaux sociaux, à l'arrivée de l'intelligence artificielle. « Unifier le système scolaire afin de combattre toutes les formes de discrimination et de séparatisme entre l'élite et la masse » : c'était important en 1947, c'est fondamental aujourd'hui pour permettre aux enfants et adolescents, non seulement d'apprendre,

⁷ *Le Rapport Langevin Wallon*, Mille et Une Nuits, 2004.

⁸ Jean-Paul Delahaye, *L'École n'est pas faite pour les pauvres – Pour une école républicaine fraternelle*, Le Bord de l'Eau, 2022.

⁹ A titre d'exemple, notons qu'aujourd'hui l'aide au travail personnel en dehors des cours est 45 fois plus importante pour un élève de classe préparatoire aux grandes écoles que pour un élève d'éducation prioritaire.

¹⁰ Voir ma proposition détaillée : « Quelle autonomie pour les établissements scolaires dans l'Education nationale ? », *La politique est à nous*, coordonné par M. Wieviorka, Robert Laffont, 2017.

mais d'apprendre ensemble à faire société. « Lutter contre le préjugé antique qui sépare les intellectuels des manuels » et exiger une éducation qui reconnaisse « l'égalité de toutes les tâches sociales » : c'était révolutionnaire en 1947, cela reste un combat essentiel aujourd'hui, quand il n'est plus d'activité professionnelle qui puisse ignorer les enjeux techniques et sociétaux auxquels elle doit faire face. « Donner à toutes et tous le même haut niveau de culture générale » : c'était trop ambitieux, sans doute, en 1947, mais c'est une exigence élémentaire aujourd'hui car, comme l'explique le *Plan Langevin-Wallon*, « la culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes, tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare. Une culture générale solide doit donc servir de base à la spécialisation professionnelle et se poursuivre pendant l'apprentissage de telle sorte que la formation du citoyen ne soit pas limitée et entravée par celle du technicien. »

Tout cela nécessite une véritable école commune de 3 à 18 ans. Une école, sans séparatisme¹¹, qui permette de promouvoir, tout à la fois, l'égalité et la diversité, « deux aspects non point opposés mais complémentaires du principe de justice ».

L'égalité d'abord. Tous les élèves, dit le *Plan Langevin-Wallon*, doivent fréquenter les mêmes établissements, organisés en « degrés progressifs correspondant à des niveaux de développement auxquels tous les enfants devront successivement accéder ». Ils pourront acquérir ainsi une culture commune qui devra être maîtrisée par toutes et tous grâce à une pédagogie commune dont l'objectif sera bien de développer « le goût de la vérité, l'objectivité du jugement, l'esprit de libre examen et le sens critique ». De plus, cette école commune devra « s'organiser pour leur permettre de multiplier leurs expériences, en leur donnant une part de plus en plus grande de liberté et de responsabilité, dans le travail de classe comme dans les occupations de loisir » afin de construire de véritables « groupes scolaires à structure démocratique » au sein desquels l'élève « participe comme futur citoyen et où peuvent se former en lui, non par les cours et les discours, mais par la vie et l'expérience, les vertus civiques fondamentales. »¹²

Égalité donc, mais diversité aussi. Car, contrairement à ce que l'on prétend trop souvent, il n'a jamais été question, pour les rédacteurs du *Plan Langevin-Wallon* – comme pour les partisans actuels du « collège unique »¹³ – de faire de cette école commune une « école uniforme » qui abolit, gomme ou ignore les différences entre les élèves. Tout au contraire : ils assument parfaitement que l'enseignement doit permettre progressivement à toutes et tous de faire progressivement des choix, mais des choix éclairés et positifs, jamais des choix hasardeux ou par défaut. D'où cette idée simple mais fondamentale du *Plan Langevin-Wallon* : faire découvrir à toutes et tous l'ensemble des disciplines d'enseignement, y compris les disciplines abusivement nommées « manuelles ». Et c'est ce qu'un pays comme la Finlande a

¹¹ Roger-François Gauthier énumère justement quelques-uns des séparatismes scolaires qui traversent notre École : séparatisme entre l'enseignement primaire et secondaire au détriment de la continuité de l'instruction obligatoire, séparatisme entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, séparatisme entre des disciplines qui s'ignorent, séparatisme entre l'enseignement public et les établissements privés, etc. « Le vocabulaire et les réalités profondes de l'école sont saturés de séparatismes qui passent inaperçus », *Le Monde*, 12 mars 2024.

¹² Paul Langevin cité dans le *Plan Langevin Wallon*.

¹³ En particulier Louis Legrand, auteur en 1981 d'un rapport trop oublié, *Pour un collège démocratique*, La Documentation française.

réussi à mettre en œuvre en proposant à tous les élèves, garçons et filles d'école primaire et de collège, une demi-journée par semaine consacrée aux techniques de l'artisanat (menuiserie, mécanique, jardinage, etc.) et une demi-journée consacrée aux savoirs ménagers (cuisine, couture, entretien de la maison, etc.). Même si l'organisation administrative du système scolaire finlandais n'est pas transposable en France, on mesure ce qu'une telle formule pourrait nous apporter, tant en matière de lutte contre le sexisme et les stéréotypes de genre que de possibilités de s'orienter lucidement plutôt que d'être renvoyé vers l'enseignement professionnel en raison de difficultés dans les disciplines dites « fondamentales ». On mesure aussi tout l'intérêt d'étendre cette proposition de manière systématique en ne faisant jamais effectuer à un élève un choix dans le vide, sans lui avoir permis de découvrir et d'expérimenter l'intérêt et le bénéfice qu'il pourrait tirer de telle ou telle discipline, de telle ou telle option.

Mais, si les rédacteurs du *Plan Langevin-Wallon* comme les partisans du collège unique n'ont jamais ignoré qu'il pouvait exister des différences de niveau entre les élèves du même âge, ils n'en ont pas, pour autant, proposé la mise en place de « groupes de niveau », pas plus qu'ils n'ont préconisé, comme on le fait aujourd'hui, de priver les élèves en difficulté de certaines disciplines considérées comme « secondaires » (l'histoire, la géographie, les sciences ou les arts) ou de faire redoubler dans toutes les disciplines les élèves qui ont besoin d'approfondir seulement certaines d'entre elles. Le *Plan Langevin-Wallon* dresse, d'ailleurs, un sévère réquisitoire contre le redoublement, avant même que de très nombreuses études internationales ne montrent que les élèves à qui il est imposé accroissent considérablement ainsi leurs chances... de redoubler à nouveau ! Il propose, en revanche, la mise en place de différents modules complémentaires dans lesquels les élèves pourraient être affectés pour un temps donné et de manière toujours réversible. Préfiguration de ce qui sera formalisé plus tard, dans les années 1980, sous le nom de « groupes de besoin »¹⁴, cette proposition articule des classes hétérogènes d'appartenance et des regroupements temporaires – de quelques minutes à quelques heures ou quelques semaines, au sein d'une même classe ou entre plusieurs classes – qui mobilisent les élèves sur un objectif identifié mais refuse de les considérer, de manière plus ou moins définitive comme forts, moyens ou faibles.

Outre l'intérêt pédagogique et la souplesse de ce dispositif, il conjugue, conformément au projet même des Lumières et de la République, le « droit à la ressemblance » et le « droit à la différence », la découverte des richesses inestimables du partage et l'importance d'être considéré et accompagné, de manière spécifique par la prise en compte de ses singularités... C'est, d'ailleurs, à travers cette entrée qu'il conviendrait aujourd'hui de repenser l'exigence légitime d'inclusion des élèves porteurs de handicap : il faut absolument les inclure dans des groupes où ils puissent se retrouver avec des élèves ordinaires, à la fois pour ne pas les stigmatiser, les aider à s'intégrer et pour permettre à leurs camarades de découvrir en quoi ils leur ressemblent malgré leurs différences. Mais il faut absolument aussi leur apporter une aide adaptée, effectuée par des personnes spécialement formées et décentement payées, – contrairement à la situation scandaleuse des Accompagnants aux Élèves en Situation de Handicap (AESH) – et développer, en

¹⁴ Cf. Philippe Meirieu, *L'École, mode d'emploi*, ESF-Sciences humaines, 19985.

les étendant à l'enseignement secondaire, les Réseaux d'Aide et de Soutien aux Élèves en Difficulté (RASED) qui permettent à des professeurs spécialisés de faire bénéficier les élèves de leurs collègues de leurs compétences spécifiques¹⁵... Tout le contraire, en fait, de cette inclusion au forceps qu'on voit trop souvent aujourd'hui où les élèves inclus, faute d'accompagnement suffisant, sont, de fait, des exclus de l'intérieur alors que leurs professeurs sont, eux, en plein désarroi et, parfois même, en grande souffrance professionnelle.

On pourrait poursuivre longtemps l'énumération des préconisations du *Plan Langevin-Wallon*, rappeler qu'il plaide pour un investissement massif dans le service public d'éducation en regrettant que la France ne mesure pas suffisamment l'importance de cet investissement pour l'avenir de son économie, de sa culture et de sa démocratie. On pourrait s'inspirer de ce qu'il dit de *la conception des programmes* dont les indications doivent être « larges et souples [...] afin de ne pas contrarier, par un compartimentage excessif, l'élan de curiosité qu'il faut chercher à susciter chez les enfants »... des *examens* dont « aucun ne doit avoir lieu avant la fin de la scolarité obligatoire » et qui « ne doivent pas permettre la préparation spéciale d'un programme limité »... de la fonction des *inspecteurs* « qui devront rester en collaboration constante avec des centres de recherches pédagogiques »... de l'importance des *psychologues scolaires* « auxquels les maîtres, trop absorbés par leurs fonctions d'enseignement, doivent pouvoir faire appel régulièrement »... de la nécessité d'un aménagement spécifique des *locaux d'enseignement* « pour qu'ils se prêtent au mieux aux méthodes actives »... de l'intérêt de travailler et discuter en classe sur « des événements et des problèmes dans leur actualité »... de la mise en place systématique de « clubs d'étude et de discussion » dans tous les établissements... de l'organisation de *coopératives scolaires* gérées par les élèves eux-mêmes afin de « donner aux enfants et adolescents l'expérience des responsabilités, le sentiment de l'importance des fonctions sociales et de la haute valeur de la conscience dans le travail »... Sans oublier l'intégration des *grandes écoles* dans les universités et, évidemment, la refonte complète de la formation des professeurs : avec « un système de bourses pour que le recrutement des maîtres puisse rester populaire », cinq années d'études à temps plein pour tous « associant des hautes connaissances scientifiques et une culture pédagogique » et la possibilité que des « périodes de travail libre (année sabbatique, détachements temporaires à la recherche, etc.) soient assurées à chacun d'eux. » On voit qu'il y a là une multitude de propositions qui, certes, méritent d'être revisitées aujourd'hui, mais qui, toutes, constituent des perspectives encore largement d'actualité...

Il reste des domaines, évidemment, que le Plan Langevin-Wallon ne pouvait pas envisager. Et d'abord celui, essentiel aujourd'hui, de l'usage des écrans : il devient primordial, en effet, de lutter contre l'érosion des capacités d'attention en reconstruisant dans l'école des « dispositifs attentionnels » à travers l'éducation artistique, le travail des mains et une authentique « pédagogie du chef-d'œuvre ». C'est ainsi seulement que chaque élève pourra apprendre à se déconnecter des surstimulations addictives des écrans pour s'investir pleinement dans une activité exigeante et y acquérir le goût de la perfection... Il faut aussi prendre la mesure des enjeux liés aux robots conversationnels dont l'usage va se banaliser de plus en plus :

¹⁵ Or, paradoxalement, la mise en place de l'école inclusive s'est accompagnée d'un démantèlement des RASED.

s'il est illusoire d'imaginer pouvoir les interdire, il est fondamental d'apprendre aux élèves à s'en servir, à en débusquer les biais démonstratifs et à savoir exactement ce qu'ils peuvent en attendre. Il faudra aussi que les professeurs reconsidèrent la nature des évaluations scolaires en fonction de ces nouveaux outils : si les critères de qualité restent des critères de pure conformité, nul doute que les robots seront toujours les plus performants ; il va donc falloir imaginer des épreuves dont le résultat devra être apprécié sur le double critère de l'originalité – la singularité de la démarche et de l'expression – et de l'exigence de vérité – qui ne s'arrête pas aux données obtenues grâce aux occurrences statistiques d'un calculateur de mots. Autant dire que le chantier est immense et qu'une fois de plus il ne peut se limiter à la traque de la fraude – éternelle tentation de la droite et de l'extrême droite – mais doit passer par un travail pédagogique de fond à tous les niveaux de l'institution scolaire¹⁶.

Et puis, sans doute avons-nous plus que jamais besoin d'une réflexion approfondie sur le caractère fondateur d'une entrée dans l'écrit qui ne se réduise pas à l'acquisition de compétences mécaniques : trop d'élèves et d'étudiants considèrent, en effet, aujourd'hui l'écrit comme une épreuve, voire comme une souffrance, et non comme le formidable outil d'émancipation qu'il est devenu dans l'histoire des humains, d'abord, sans doute, pour soulager leur mémoire, puis pour communiquer à distance et approfondir leur pensée, mais aussi pour lutter contre la fugacité du temps et laisser une trace qui dise notre « dur désir de durer »¹⁷. Il est vraiment temps de faire de l'écrit sous toutes ses formes une vraie priorité, joyeuse et partagée, dans l'École comme dans la société, comme il est temps de faire de l'entrée dans les œuvres, littéraires et scientifiques, un moyen de donner pleinement leur sens aux savoirs. Trop de connaissances sont enseignées comme de simples utilités scolaires, acquises superficiellement et vite oubliées, déconnectées des conditions de leur apparition, de l'histoire dans laquelle elles se sont inscrites et des combats des hommes et des femmes qui ont contribué à notre émancipation collective : il faut en retrouver la saveur subversive¹⁸ pour en comprendre l'importance et se les approprier durablement. Il faut avoir été impliqué dans l'aventure des savoirs, en avoir vécu le pouvoir libérateur, pour ne pas se laisser piéger par les certitudes hypnotiques qui nous empêchent de « penser par nous-mêmes »¹⁹.

Appuyons-nous donc sur le visionnaire *Plan Langevin-Wallon*, mobilisons l'ensemble des professionnels de l'éducation mais aussi les parents et les élèves eux-mêmes, ainsi que tout le tissu associatif des partenaires de l'École, donnons-leur le temps de réfléchir ensemble sur l'avenir de notre système scolaire, de proposer des évolutions institutionnelles ambitieuses, loin des réformes et injonctions de circonstance... et l'on devrait, de toute évidence, pouvoir construire une véritable

¹⁶ Sur ce sujet, voir Philippe Meirieu, « Enseignement : qui a peur des robots conversationnels ? » : http://www.meirieu.com/ARTICLES/MEIRIEU_PHILIPPE_ROBOTS_CONVERSATIONNELS_CURSE_URS.pdf

¹⁷ Paul Eluard.

¹⁸ Voir Jean-Pierre Astolfi, *La Saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF – Sciences humaines, 2008.

¹⁹ Voir, sur ces thématiques, Abdenmour Bidar et Philippe Meirieu, *Grandir en humanité*, Autrement, 2022.

alternative à la grande démission éducative que nous proposent aujourd'hui la droite et l'extrême droite réunies.