

« AVEC L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE, C'EST LE MODÈLE POLITIQUE DE NOTRE ÉCOLE QUI EST EN JEU... »

Philippe Meirieu,
professeur honoraire en sciences de l'éducation,
auteur de *Qui veut encore des professeurs ?*,
Le Seuil, 2024.

Le développement de l'intelligence artificielle générative interroge légitimement les systèmes éducatifs. Certains s'inquiètent qu'elle ouvre la porte à l'industrialisation de la fraude et cherchent de nouvelles méthodes d'évaluation, faisant plus de place à l'oral et à la créativité, plus attentives à la démarche qu'au résultat. D'autres réfléchissent à l'évolution du rôle des professeurs dès lors que la machine s'avèrerait plus performante que lui pour délivrer des informations et garantir des acquisitions. Tous voient bien qu'il est impossible d'ignorer les bouleversements induits par une technologie que les élèves et les étudiants commencent à utiliser massivement.

Mais il demeure la question, trop souvent oubliée, des effets de l'arrivée de l'IA sur l'organisation même de notre institution scolaire. C'est pourtant sur ce point que les thuriféraires de la « machine enseignante » insistent aujourd'hui, aussi bien aux États-Unis qu'en France. Leur raisonnement est simple : l'échec de l'école, que révèlent largement les enquêtes internationales comme les tensions institutionnelles entre les parents et les professeurs, tient à l'ambiguïté de son projet. Elle prétend assurer, en même temps, la transmission et la socialisation. Or ces deux missions, expliquent-ils, sont contradictoires. Pour être efficace la transmission doit être individualisée, adaptée aux rythmes et profils des apprenants. Et, comme il est impossible pour un enseignant de différencier son enseignement pour s'adapter à chacun et chacune (en témoignent les difficultés de l'école inclusive), il faut confier cette fonction à la machine : avec l'IA, on peut, en effet, identifier précisément les caractéristiques cognitives, affectives et sociales d'un individu afin de construire un programme d'enseignement strictement adapté à ses besoins, accessible en permanence et capable de l'amener bien plus efficacement à des connaissances de haut niveau qu'un enseignement collectif inévitablement grevé par une hétérogénéité irréductible... En parallèle, on pourra ainsi développer des activités de socialisation, sportives, artisanales ou artistiques, dans la nature ou l'entreprise, enfin délivrées du souci de la transmission méthodique de connaissances et qui pourront, bien mieux que l'école, former aux compétences psychosociales nécessaires à la vie en société. En bref, nous dit-on : l'école traditionnelle a été contrainte, pour des raisons d'économie et d'organisation, de mélanger transmission et socialisation. L'arrivée de l'intelligence artificielle rend ce modèle obsolète : fini le mélange des genres... séparons ces deux missions et confions l'instruction à la machine et la socialisation à des animateurs socioculturels.

On aurait tort de se débarrasser trop vite de cette perspective en misant simplement sur les difficultés matérielles de sa mise en place ou sur l'inertie institutionnelle du système scolaire : la puissance technologique, financière et politique des géants du numérique est telle qu'il serait bien imprudent de parier sur leur échec. Il serait bien naïf également de croire qu'on pourra s'opposer à ce qu'ils proposent en invoquant le bon sens populaire : les comportements parentaux sont, d'ores et déjà, empreints d'une volonté de réussite individuelle à tout prix que le discours sur « l'école efficace » comme la multiplication des évaluations et classements ne font qu'encourager. L'aspiration traditionnelle à ce que son enfant soit traité « comme les autres » laisse peu à peu la place à la conviction que son enfant est une exception et qu'il requiert un traitement spécifique.

Or, ce qui est en jeu ici, ce n'est rien d'autre que le modèle politique de notre école. Rappelons que, pour les penseurs des Lumières comme Condorcet, la scolarité n'est pas la juxtaposition d'un préceptorat individuel et d'activités ludiques collectives, mais bien le cadre de la rencontre d'intelligences diverses confrontées aux mêmes connaissances. Rappelons que, pour les fondateurs de l'école républicaine comme Ferdinand Buisson, l'école n'est pas seulement faite pour apprendre, mais pour apprendre ensemble, et accéder collectivement aux savoirs qui nous unissent alors que les croyances nous séparent. Et souvenons-nous des propositions du Plan Langevin-Wallon qui, dans la perspective ouverte par le Conseil National de la Résistance, font de l'école non pas un « service » offert à des consommateurs, mais une « institution » qui doit faire vivre – et pas simplement proclamer ou afficher – les valeurs pour lesquelles elle a été créée : la liberté, l'égalité et la trop souvent oubliée fraternité.

Or, dès lors que l'on pose la fraternité comme principe éducatif fondateur, la question de l'efficacité de l'institution scolaire prend un tout autre sens. On change complètement de référent et ce qui importe alors, c'est moins la juxtaposition de performances individuelles que ce qui se joue dans la formation même des intelligences par la culture : la construction du commun. Car il ne faut pas croire que les savoirs acquis grâce à des didacticiens individuels, aussi sophistiqués soient-ils, sont les mêmes que ceux que l'on construit, sous l'autorité du maître, dans les interactions au sein de la classe. Socialisés, appréhendés dans des relations d'explications, d'objections et d'ajustements réciproques, passés au crible de l'intelligibilité de l'autre et de la décentration qu'il m'impose, les savoirs constituent ce « commun » qui, tout à la fois, assure le lien entre les générations et permet de « faire société ». À l'image de la table qu'évoque Hannah Arendt, ils nous relient et nous séparent à la fois. Ils nous permettent d'entrer en relation et nous empêchent de tomber les uns sur les autres. Ils nous prémunissent contre le délire et la violence, nous permettent d'accéder – au moins de temps en temps – à cette « interargumentation rationnelle » dont parle Jürgen Habermas et qui pourrait bien être une des conditions de la démocratie.

C'est pourquoi il faut s'opposer résolument à la dissociation de la transmission et de la socialisation, fut-ce au nom d'une hypothétique efficacité technologique. C'est pourquoi il nous faut chercher résolument les moyens de les associer dans le même acte, quitte à tâtonner, pour faire droit, en même temps, aux différences qui nous singularisent et au commun qui nous unit. C'est pourquoi, en réalité, il n'est de pédagogie démocratique que la pédagogie de la coopération. Quand la réussite de chacun et chacune dépend de l'interlocution de toutes et tous. Quand le maître, attentif à toutes les formes de domination qui peuvent compromettre la solidarité dans le

collectif, permet à tout élève de prendre sa part dans la découverte essentielle de ce qui nous unit et nous libère à la fois. Bien loin des songeries d'une intelligence artificielle qui nous sépare pour mieux nous aliéner à ses algorithmes.