

« Une école préfigure toujours un projet de société »

L'Humanité – 18 janvier 2019

Texte intégral de l'entretien

Souvent représenté comme un des chefs de file des pédagogues, plus souvent encore caricaturé comme pédagogue, Philippe Meirieu a été professeur de philosophie, instituteur puis responsable d'un collège expérimental, avant d'étudier la pédagogie de groupe et différenciée au sein d'un laboratoire de pédagogie expérimentale. Universitaire en sciences de l'éducation, il a dirigé l'Institut national de la recherche pédagogique. En politique il a été engagé au PS puis à Europe Ecologie-Les Verts.

Dix ans après Le devoir de résister récemment réédité, qui s'en prenait déjà au retour aux bonnes vieilles méthodes, vous publiez La riposte... À qui entendez-vous riposter ?

Au fatalisme et au simplisme en matière éducative. Le fatalisme qui a pu prendre, un temps, le visage de la « psychologie des dons » - en expliquant qu'il y avait les enfants prédestinés à la réussite et les autres --, parfois le visage d'un « sociologisme » déterministe – en laissant entendre que les difficultés sociales étaient insurmontables et que les enseignants ne pouvaient que se désespérer en contemplant la reproduction des inégalités – et qui, aujourd'hui, prend la forme d'un libéralisme technocratique auquel il n'y aurait pas d'alternative : le service public qui s'efforçait de garantir, grâce à l'effort de l'État et au soutien de la Nation, un droit à l'éducation pour toutes et tous, serait définitivement condamné, voué à être remplacé par une multitude de « services au public », mis en concurrence les uns avec les autres, répondant à la diversité des aspirations idéologiques et claniques de groupes sociaux désormais condamnés à s'ignorer les uns les autres. Et puis, je dois dire que je suis exaspéré par l'avalanche de solutions simplistes et de remèdes-miracles qui dévale depuis quelques mois sur l'éducation et l'école : cela va de la « méthode de Singapour » censée résoudre miraculeusement tous les problèmes d'apprentissage en mathématiques, au « retour » de la méthode syllabique qui permettrait d'apprendre à lire et à comprendre ce qu'on lit de manière quasiment mécanique, jusqu'au merchandising autour de la « Méthode Montessori » qui réconcilierait l'acquisition des « fondamentaux » et celle de l'autonomie ou au matraquage sur les neurosciences qui nous livreraient enfin la clé universelle de l'enseignement. Et je ne dis rien de cette profusion invraisemblable des « outils de développement personnel » recyclés en éducation, dans les classes et pour les parents, de la « méditation de pleine conscience » à la « psychologie positive » ! Tout cela renvoie, d'ailleurs, une question de société : quand la lutte quotidienne pour une vie décente et la mise en concurrence systématique entre les personnes provoquent autant de souffrances et de blessures, tant que l'on ne veut pas s'attaquer au mal profond, on se contente (et l'on fait du profit avec cela !) de mettre sur le marché des pansements individuels pour rendre la situation à peu près tolérable.

Ce fatalisme et ce simplisme ont-ils des conséquences concrètes pour les enseignants ?

Oui, bien sûr ! La plus grave est qu'ils sont menacés de prolétarianisation : on ne parie plus sur leur intelligence individuelle et collective ; on ne les forme guère, d'ailleurs, pour cela ; mais on les considère comme des exécutants chargés de mettre en œuvre des procédures standardisées

élaborées et validées par des « experts » minutieusement choisis par le pouvoir politique. On développe des évaluations systématiques pour les conditionner et les pousser à caler leur enseignement sur des standards. On laisse entendre que la compétence professionnelle est plus dans la conformité que dans l'inventivité. On développe la suspicion réciproque et la crainte du déclassement. On les invite ainsi à se replier sur les « bonnes recettes » pour éviter tous les ennuis : l'affirmation « *j'utilise la méthode de Singapour* » devient ainsi une garantie pour ne pas être inquiété par son administration et une assurance permettant de se prémunir contre d'éventuelles attaques des parents. Tout cela dans un contexte où la formation continue est sinistrée et où le métier d'enseignant est fortement dévalorisé financièrement et socialement. La France occupe, à cet égard, en Europe, la queue du peloton.

Avez-vous vraiment été tenté par le découragement et l'éloignement du débat public ?

Mes états d'âme ne sont pas importants au regard des enjeux. Mais il est vrai que, dans l'université, il n'est pas rare de se trouver accusé d'être un « militant ». Pour certains, même, c'est la pire insulte, la preuve absolue que vos recherches ne sont pas « scientifiques ». On fait mine d'ignorer que toute recherche, qu'elle le veuille ou non, est « impliquée », utilisée dans un sens ou dans un autre, et qu'elle est porteuse de finalités sociales et politiques, ne serait-ce qu'à travers les méthodes qu'elle utilise. On feint de croire que le fait d'avoir des valeurs serait incompatible avec la rigueur : tout au contraire, des chercheurs engagés et solidaires sont souvent plus exigeants les uns envers les autres. La « neutralité » revendiquée n'est souvent qu'une manière de camoufler « pour qui on roule ».

Dans votre ouvrage, vous vous situez comme en équilibre, à mi-chemin entre antipédagogues et hyperpédagos. Concernant les premiers, vous parlez même d'un « antipédagogisme officiel » de la part du ministre de l'éducation... Qui sont ces antipédagogues et quelle est leur influence ?

Mi-chemin n'est pas le mot qui convient. Disons que je récuse aussi bien ceux qui croient qu'il suffit de « distribuer » les savoirs pour que tous les enfants se les approprient de manière magique et ceux qui imaginent que l'enfant, seul, peut tout découvrir dès lors qu'on le place dans la nature et qu'on le regarde avec amour ! Je développe l'idée que transmettre est un impératif mais que cela nécessite des situations adaptées aux élèves, des contraintes fécondes et des ressources identifiées, un vrai travail pédagogique de la part de l'enseignant... L'antipédagogisme officiel est une sorte de constante des gouvernements de droite : on l'a vu sous Luc Ferry, Xavier Darcos, Gilles de Robien... et on le voit aujourd'hui. Il surfe sur quelques lieux communs comme le « retour de la méthode syllabique et de la dictée », le « retour de l'uniforme » (qui n'a jamais existé chez nous), le « retour des fondamentaux » (comme si les enseignants avaient renoncé à apprendre à lire, écrire et compter à leurs élèves), le « retour de la culture » (alors qu'on abandonne, par ailleurs, les politiques culturelles), le « retour de l'autorité » (qu'aucun professeur n'a jamais voulu abandonner et pour laquelle il voudrait bien être formé). Tout cela constitue une sorte de nébuleuse idéologique dans « l'air du temps » qui disqualifie la pédagogie, caricaturée sous le nom de « pédagogisme » et évacue toute une tradition qui, de Pestalozzi à Makarenko, de Korczak à Freinet, de Paulo Freire à Fernand Oury a travaillé sur les moyens de transmettre et émanciper en même temps. Cette tradition est très largement ignorée aujourd'hui et je suis convaincu que cela contribue à désarmer les enseignants et à laisser se développer des pratiques génératrices d'inégalités, voire de violences.

Avez-vous été sollicité pour faire partie du Conseil scientifique de l'éducation mis en place par le ministre Blanquer en janvier 2018 ? Que pensez-vous de sa composition ? Ce qui s'avance comme « neuropédagogie » est-il un nouveau scientisme ?

Non, bien sûr. Le débat démocratique sur l'éducation n'a pas véritablement droit de cité. Le ministre ne débat jamais avec le moindre contradicteur, il ne donne que des interviews. À cet égard, ses prédécesseurs comme Xavier Darcos étaient bien plus ouverts. Non seulement, ils prenaient parfois le risque de la contradiction, mais ils s'entouraient aussi d'avis venant d'horizons divers. Le Conseil scientifique actuel me semble très fortement connoté « neurosciences », et encore une certaine tendance des neurosciences. Le neuroscientifique Olivier Houdé dit ainsi ne pas avoir voulu y participer en raison de ses désaccords avec son président, Stanislas Dehaene, qui défend la thèse d'« un cerveau unique et identique pour tous », mais aussi parce qu'il craint que l'usage des

neurosciences ne « cache un désaveu des enseignants ». Oui, il y a bien là un nouveau scientisme qui croit pouvoir dicter les pratiques à partir des seules connaissances scientifiques empruntées à un champ donné... attitude qui est tout sauf scientifique !

Selon vous, la rationalité technocratique aboutirait à creuser les inégalités ? En quoi le paradigme de l'efficacité pragmatique avancé par le ministre Blanquer et ses secondants neuroscientifiques est-il illusoire et dangereux ?

L'efficacité en soi, cela n'existe pas. On est toujours efficace « pour » ou « à » quelque chose. Le paradigme actuel renvoie à une conception étriquée et utilitariste de l'efficacité. Il évalue les apprentissages « de base » de manière standardisée sans s'intéresser à « ce qui fait sens » pour l'élève, à son « rapport au savoir » et son entrée dans la culture. Or, on connaît bien le phénomène que les Anglo-Saxons nomment « teaching to the test » : les enseignants ne forment plus qu'à ce qui sera évalué. Cela veut dire que les élèves à l'environnement linguistique et culturel défavorisé sont cantonnés à des savoirs « de base » dont ils ne comprennent pas vraiment les enjeux.

Contre les hyperpédagos, vous critiquez une sorte de spontanéisme, ou de consumérisme éducatif, conséquence de l'individualisme qui ferait de l'enfant un projet familial.

Les hyperpédagos peuvent apparaître très minoritaires. Ils le sont statistiquement : les « écoles alternatives » ne scolarisent que peu d'élèves mais leurs effectifs croissent de plus de 15 % par an depuis 4 ans et de plus en plus de parents disent que, s'ils en avaient la possibilité, ils mettraient leurs enfants dans ces écoles. Certes, le phénomène est lié à la montée de l'individualisme, à la fascination pour « l'entre soi » et à la volonté d'échapper à la mixité sociale et idéologique. Mais on ne peut pas exonérer complètement l'Éducation nationale de toute responsabilité : il est vrai qu'elle peine à se montrer attentive aux besoins de tous les enfants et reste très méfiante à l'égard des pédagogies coopératives

Vous évoquez une complicité objective entre les antipédagos et les hyperpédagos, tous allant à l'encontre de l'école publique et populaire...

Oui, les premiers privatisent l'école publique par leur élitisme, les seconds se réfugient dans des écoles privées pour rester entre eux. Les premiers veulent promouvoir l'homogénéité intellectuelle, les seconds veulent promouvoir l'homogénéité idéologique. Mais ces deux formes d'homogénéité sont, l'une et l'autre, très largement sociales.

Mais qui sont donc alors les pédagogues ? Ceux qui sont restés dans l'enseignement public tout en s'opposant de l'intérieur à ses formes les plus crispées ? Au-delà d'enseignants isolés, pensez-vous aux enseignants du mouvement Freinet, du GFEN ?

Oui, bien sûr. Il y a de remarquables pédagogues dans l'enseignement public. Dans les mouvements pédagogiques et au-delà ! Ce sont ceux qui rejettent le fatalisme et le simplisme et qui, face à des difficultés sociales considérables et à une hiérarchie souvent inquiète dès que quelqu'un « sort des clous », mettent en place des pédagogies exigeantes : exigeantes avec des contenus culturels ambitieux... exigeantes sur l'implication de chacun et les règles nécessaires au « faire ensemble »... exigeantes quant à l'implication des élèves dans des dispositifs d'entraide... exigeantes avec une évaluation, non qui « nous fait entrer en concurrence avec les autres, mais qui permet de devenir meilleur que soi-même », comme le disait Albert Jacquard.

Que pensez-vous de la politique éducative du gouvernement actuel, et notamment de la mesure phare du président Macron, le dispositif dit « 100 % de réussite », qui consiste à dédoubler des classes de CP et CE1 ?

Nul ne peut contester l'intérêt de baisser les effectifs dans les classes qui scolarisent les élèves les plus en difficulté. Mais, beaucoup d'élèves en grande difficulté ne sont pas en REP +. De plus, on a dédoublé les classes en brisant presque complètement le dispositif « plus de maîtres que de classes » qui était très prometteur et n'a pas été évalué. On l'a fait à moyens presque constants,

alors que notre enseignement primaire est très largement sous-doté : nous sommes un des pays d'Europe où l'élève d'école primaire coûte le moins cher : 6 920 dollars contre une moyenne de 8 300 dollars pour tous les pays de l'OCDE. Et puis, on a un peu l'impression que le dédoublement des CP/CE1 est une mesure « pour solde de tous comptes » en matière de lutte contre les inégalités : rien sur la mixité sociale, pas de politique ambitieuse pour les zones difficiles, peu d'avancées pour y soutenir activement les enseignants, aucune réflexion sur une véritable indexation des dotations aux établissements (y compris les établissements privés sous contrat) en fonction des difficultés sociales des élèves. Bref, « donner plus et mieux à ceux qui ont moins », ça reste encore devant nous.

Quel diagnostic portez-vous aujourd'hui sur l'École française ? Quel regard portez-vous sur les multiples évaluations de niveau, les classements PISA, le creusement des inégalités scolaires ?

Les évaluations PISA ne mesurent guère que la capacité... à passer les évaluations PISA ! Évaluations auxquelles certains pays d'Asie comme la Corée du sud, Taïwan, Shanghai, qui caracolent en tête dans PISA, préparent les élèves dès le plus jeune âge ! Mais, si l'on compare les résultats de la France d'une évaluation PISA à une autre, cela est instructif : nous voyons que l'écart ne cesse de se creuser entre les bons élèves et les élèves en échec. La fracture scolaire s'accroît. Et l'on croit qu'on va la combler... en multipliant les évaluations nationales de toutes sortes ! Comme si l'obsession du thermomètre faisait changer la température ! En réalité, cette hypertrophie des évaluations à laquelle nous assistons aujourd'hui procède d'une idéologie préoccupante : on croit que la qualité dans le service public va s'obtenir par la mise en concurrence – donc en le faisant évoluer vers un mode de gestion libéral – au lieu de réfléchir aux conditions qui permettraient réellement son amélioration.

Les difficultés de l'École française renvoient-elles à des choix politiques ou à des difficultés sociologiques et sociales qui dépassent le cadre de l'école ? Y a-t-il un risque réel de désagrégation et d'éclatement de l'école publique et du ciment républicain qu'elle devrait selon vous constituer ?

Il y a, bien sûr, des réalités urbaines, historiques, économiques et sociales qui pèsent très lourd. Et l'école ne peut pas, à elle seule, résoudre tous les problèmes de la société. Mais je crois aussi que la gestion de notre école pousse à la fragmentation sociétale. Et puis, quoi qu'il en soit, le pédagogue que je suis reste convaincu qu'à handicaps socioculturels et économiques identiques, la pédagogie peut changer un peu les choses. C'est pourquoi il faut, tout à la fois, combattre pour une école publique qui soit vraiment une « école pour tous » et travailler inlassablement à élaborer des pratiques pédagogiques qui permettent, tout à la fois, de transmettre et d'émanciper, d'aller vers plus de démocratie et plus de justice sociale.

Le discrédit du métier d'enseignant est selon vous au cœur du désarroi de l'institution scolaire. Quelles seraient vos propositions pour y remédier, en termes de formation initiale et continue, de coéducation, de projets novateurs ?

Il faut une formation initiale de haut niveau et très ancrée sur les pratiques, où tout soit centré sur le cœur du métier : les conditions de la transmission. Et il faut rétablir une formation continue vraiment à la hauteur : non pas une formation continue « descendante », pour prescrire les « bonnes méthodes », mais une formation continue d'accompagnement, au plus près du terrain, en faisant collaborer des chercheurs et des enseignants, sur des difficultés concrètes à surmonter, dans des contextes spécifiques. Bien sûr, en formation, la question de la relation avec les parents ne doit pas être évacuée ou traitée trop rapidement : c'est, aujourd'hui, une question clé et il faut que les enseignants acceptent de « rendre compte » pour qu'on ne les accule pas à « rendre des comptes ». Il faut, enfin, dans le cadre d'un pilotage national fort sur les objectifs, permettre aux enseignants de construire des projets collectifs autour de valeurs essentielles comme la coopération. C'est la raison pour laquelle je suis favorable aux classes multiniveaux et à la promotion de toutes les formes d'entraide entre élèves. La solidarité doit être au cœur des projets pédagogiques novateurs.

Que serait le projet éducatif national dont vous parlez ? Quelle école appelez-vous de vos vœux ? Serait-elle une reprise du plan Langevin-Wallon de 1947, refondant le projet d'une véritable école populaire et d'une réhabilitation du travail manuel ? Ce plan qui selon vous est

resté lettre morte, voulait en effet marier l'organisation de l'école publique et les méthodes de l'école nouvelle, contre l'école traditionnelle et les bonnes vieilles méthodes qui ont depuis envahi les rayons des discours et les rayons des supermarchés ?

Oui, le plan Langevin-Wallon reste un horizon fort, avec sa volonté de mettre en place « l'école unique pour l'organisation » et « l'Éducation nouvelle pour la pédagogie ». Mais il faut, bien sûr, le revisiter à la lumière des enjeux d'aujourd'hui et de demain : la lutte contre le séparatisme social et l'individualisme, la nécessité de développer des outils d'autodéfense intellectuelle contre toutes les formes d'emprise, la maîtrise du numérique, la découverte des richesses de l'altérité, la prise au sérieux de la crise écologique.

Vous plaidez pour une école de la décélération, de l'attention, une école inclusive soucieuse d'hétérogénéité, du plaisir d'apprendre, d'écrire et de créer, une école tournée vers une évaluation au long cours, à rebours de la « pédagogie bancaire » (dont parlait Paolo Freire...), une école de la coopération, une école qui apprend à chacun à devenir meilleur que lui-même, avec les autres.

Oui, ce sont de vrais objectifs, essentiels pour l'école de la République.

Ces objectifs s'incarnent, certes, dans des apprentissages disciplinaires précis, mais il ne faut pas que ces derniers oublient qu'ils sont au service du développement de l'intelligence et de la socialité. On a trop tendance, aujourd'hui, à se fixer sur des compétences purement techniques facilement évaluables de manière chiffrée et à oublier les responsabilités de l'éducation en matière de formation d'un sujet qui « ose penser par lui-même ». Quant au « plaisir d'apprendre », ce n'est pas un élément anecdotique, loin de là : si nous ne savons pas réconcilier tous les élèves avec le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre, nous réservons l'accès aux connaissances à ceux et celles qui ont découvert ce plaisir et cette joie dans leur environnement immédiat.

Cela signifie-t-il que rendre un sens à l'école est inévitablement un projet politique ? Les finalités éducatives ne sont-elles pas par essence des finalités politiques ?

Bien sûr ! L'école n'est pas un lieu « politique » au sens où elle ne scolarise pas des citoyens mais forme à la citoyenneté. En revanche, un système scolaire est toujours, par ce qu'il enseigne et sa manière de fonctionner, un « système politique ». Ce qui importe d'ailleurs, dans ce domaine, c'est moins ce qu'il affiche que ce qu'il met en pratique, comment il incarne la « liberté » (tous les élèves sont-ils vraiment « libres » d'aller en classes prépas ?), l'« égalité » (le baccalauréat professionnel est-il vraiment « à égale dignité » avec le baccalauréat général ?) et la « fraternité » (comment faisons-nous vivre au quotidien la découverte de la différence qui enrichit ?). Une école préfigure toujours un projet de société : elle est « pré-politique », mais surtout pas « apolitique ».

Que pensez-vous de l'actualité des mouvements populaires en cours ? L'école du peuple ne doit-elle pas être à l'unisson d'une politique du peuple, à la fois libre et égalitaire, fraternelle et laïque ?

Les mouvements populaires en cours témoignent d'un immense déficit de justice et de reconnaissance sociales. Ils disent aussi la difficulté de construire du « bien commun » par la seule juxtaposition des intérêts individuels. En toute logique, ils appelleraient une refondation de l'école de la République autour de ses vraies valeurs, articulée à une vision de la société réellement fraternelle, avec un accès de chacune et de chacun aux droits fondamentaux. Là, comme dans bien des domaines, on ne peut plus se contenter de « gérer » et de « boucher les fissures » de temps en temps. Il faut imaginer une véritable alternative au processus de distillation fractionnée qui domine aujourd'hui.

Propos recueillis par Nicolas Mathey