

Écoles alternatives, neurosciences, bonnes vieilles méthodes : « La Riposte » de Philippe Meirieu

Entretien de Philippe Meirieu avec Gervan Le Guellec pour *L'OBS*

« Riposte », quel titre singulier au regard de vos productions passées ! Qu'a-t-il bien pu se passer pour que le professeur émérite en sciences de l'éducation décide à près de 70 ans de commencer une carrière de pamphlétaire ?

Mon propos, depuis des années, est assez clair. Je m'inscris dans la tradition de la pédagogie. Cet art fragile - parce que profondément humain - qui a pour but d'amener tous les enfants à s'approprier les connaissances nécessaires à leur émancipation, à leur transmettre le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre tout en s'intégrant dans un collectif solidaire. Cet art imparfait qui s'efforce aussi de porter le projet républicain d'une société plus éclairée, plus libre, plus juste. Je constate que ce discours, qui ne me paraît pas extravagant, est attaqué, jusqu'au plus haut sommet de l'Etat sous le nom de « pédagogisme ». Il me fallait donc riposter.

Qui vous en veut ?

Il y a d'abord ce vieux procès en laxisme qui nous est fait par ceux qu'on appelle les antipédagos. Alors que le laxisme est bien plutôt dans l'absence de réflexion sur la relation pédagogique et les processus d'apprentissage, dans cette pensée magique qui croit qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent, dans l'illusion que la communion intellectuelle entre le maître et ses élèves suffit à assurer partout la transmission du savoir. Cela a pu fonctionner pour Régis Debray à Janson de Sailly ou pour Alain Finkielkraut à Henri IV, mais, non, cela ne fonctionne pas partout dans les écoles françaises en 2018. Par ailleurs, on trouvera toujours quelques zélotes démagos ou inconscients pour discréditer nos travaux en jouant aux apprentis sorciers, comme en atteste la récente polémique sur cet « escape game » soi-disant pédagogique demandant aux élèves de se mettre dans la peau du nazi Heinrich Himmler. En réalité, ce que prônent les

pédagogues n'a jamais été un moins d'école ou un substitut ludique à l'école. Ce qu'ils prônent, c'est un mieux d'école : s'assurer que les savoirs font sens et sont réellement acquis par les élèves

Vous vous en prenez également aux hyperpédagos, sans jamais vraiment les nommer. Qui sont-ils ?

Tout un petit monde très syncrétique qui mélange un peu de retour à la nature, un peu d'ésotérisme, un peu de méditation, un peu de développement personnel... et entretient un rapport de défiance très fort avec toute contrainte scolaire. La pointe avancée de ce mouvement se retrouve aujourd'hui dans certaines écoles privées hors contrat, comme les « écoles démocratiques », ainsi que dans l'instruction en famille. Mais mes observations m'amènent à penser que ce mouvement draine un courant de sympathie bien plus important que ce qu'il représente numériquement. La preuve : un certain nombre de vos confrères – *Psychologie, Le Point* – y consacre des pages sans grand recul. On y apprend que toute obligation est mauvaise en soi, que l'évaluation, c'est toujours traumatisant, que l'école publique ne fait que des enfants aigris, tue la créativité... et qu'il faudrait revenir à une sorte de pédagogie horticole, où l'enfant, telle une fleur, se déploie spontanément. Depuis quatre-cinq ans, du fait de mes travaux, je suis sollicité pour soutenir un certain nombre de ces écoles alternatives. Je tente d'en savoir plus et, dans de nombreux cas, ce que je découvre me sidère.

Que voyez-vous ?

Un fonctionnement souvent clanique, avec une forme inquiétante d'homogénéité idéologique, endogamique, sinon sectaire. Et, par ailleurs, une naïveté absolue. On s'émerveille, par exemple, sur l'expression spontanée de l'enfant, toujours considérée comme géniale en soi, on affirme que le même enfant, à aucun moment, ne doit être perturbé dans ses initiatives, on croit que les règles sont toujours castratrices, etc. L'incompétence en soi n'est pas la pire des tares. Mais ici, l'incompétence est couplée à la suffisance, et cela devient dangereux... Identifier les contraintes fécondes, donner le sens des limites, incarner une autorité légitime, tout ça, pour les hyperpédagos, il n'en est pas question. Par ailleurs, ce mouvement n'est pas neutre politiquement. Il véhicule l'idée que la famille doit avoir tout pouvoir sur l'éducation des enfants. Un courant de pensée, hélas, de plus en plus prégnant dans la société. Ce qui est curieux, c'est que ces hyperpédagos ne sont jamais la cible des antipédagos. Cela m'a longtemps étonné. Et puis, en y repensant, j'ai fini par identifier un lien : dans les deux cas, on est dans une logique d'entre-soi – intellectuel pour les uns, idéologique pour les autres - et surtout dans l'exclusion du

mauvais élève – le plus souvent d’origine populaire - qui n’est pas conforme à l’image de l’enfant parfait que l’on a, un « bon élève performant », d’un côté, un « petit Émile au cul rose », comme disait Fernand Oury, un pédagogue que j’aime beaucoup, de l’autre.

Dans votre livre, entre hyperpédagos et antipédagos, revient également la figure du ministre Jean-Michel Blanquer. Vous ne semblez pas le porter dans votre cœur...

Je n’ai pas d’antipathie particulière pour l’homme. Bien au contraire. Je crois qu’il a laissé un souvenir plutôt favorable lorsqu’il était recteur de Guyane ou de Créteil. Ce qui me pose problème, c’est l’action qu’il mène depuis un an. Sur la forme d’abord avec cette verticalité hiérarchique, ce côté presque caporaliste, lorsqu’il décide que les enseignants de CP devront appliquer telle méthode de lecture, 100% syllabique, et pas une autre, quelle que soit la situation pédagogique. Sur le fond, ensuite, avec une politique que je juge sans mémoire et sans boussole. Sans mémoire, parce qu’elle ne prend aucun recul sur des questions cruciales comme celles de l’organisation de la classe ; on y reviendra. Et sans boussole, car les décisions se suivent de manière erratique sans qu’un cap ne soit clairement fixé. Il y a même chez lui une forme de populisme scolaire qui peut l’amener à la fois, ou plutôt tour à tour, à flatter les deux courants antipédagos et hyperpédagos, dont les options sont pourtant contradictoires. Et puis, la symbolique passe avant la pédagogie. On le voit avec la distribution des *Fables* de La Fontaine à l’ensemble des CM2 pour leur départ en vacances. Une mesure coûteuse et pédagogiquement discutable : si l’on voulait distribuer ces *Fables* – un texte passionnant mais exigeant - c’était en début d’année qu’il fallait le faire afin que l’enseignant puisse les travailler avec les élèves... et si l’on voulait donner des livres à lire entre le primaire et le secondaire, il aurait fallu plutôt donner des récits et des romans, et pas les mêmes à tous les élèves, pour qu’ils puissent les échanger entre eux et s’en parler.

Jean-Michel Blanquer se veut pragmatique. Il entend mener une action efficace, presque apolitique, appuyée sur la recherche et les comparaisons internationales...

Ce fameux pragmatisme dont il se revendique revient surtout à suivre la plus forte pente, celle de l’individualisme et du libéralisme : retour aux quatre jours pour complaire aux adultes plus soucieux de leur confort que du développement des enfants, abandon des quelques avancées présentes dans la réforme du collège, pilotage par les résultats chiffrés, avec le risque majeur d’oublier la dimension éducative de développer la concurrence entre établissements et d’encourager le

consumérisme scolaire. En matière sociale, son bilan est quand même très ténu. Rien sur la mixité sociale, rien sur l'éducation prioritaire au collège, des lycées professionnels traités séparément des lycées généraux et technologiques, comme si les lycéens n'y étaient pas de même nature et ne devait pas devenir des citoyens à part entière... Certes, il y a les fameux CP à 12, dont on peut se réjouir, même si j'aurais préféré une formule plus souple de deux enseignants pour une même classe, mais on a la désagréable impression qu'il s'agit là d'un solde de tout compte. Enfin son utilisation de la science – et plus précisément des neurosciences – pour justifier ses prises de position et rassurer l'opinion me pose question. La connaissance des mécanismes du cerveau permet d'étayer des diagnostics, de fournir des tableaux de bord. Pas de générer des prescriptions. A moins de considérer que les élèves sont des animaux de laboratoire interchangeables. Dire que l'enseignement doit être une science, comme l'a affirmé Stanislas Dehaene, le mentor de M. Blanquer, me paraît problématique. Les recherches doivent être scientifiques, évidemment, mais les pratiques ne peuvent pas l'être, au risque de prolétarianiser complètement les acteurs... et ne doivent pas l'être, au risque de basculer dans Orwell.

Comment expliquez-vous les réactions épidermiques que suscite la pédagogie en France ? La pédagogie va à contre-courant de la société ?

Il y a en France une hégémonie de ce que nous appelons la forme scolaire : l'enseignant seul face à une classe homogène d'enfants du même âge, du même niveau, capables de s'approprier, de manière quasi magique, la parole du maître. Cette forme scolaire qui a été mise en place par Guizot pendant la monarchie de Juillet – donc sous un régime assez peu démocratique - puis laïcisée par Ferry est tellement présente dans les esprits que tout ce qui va à l'encontre est considéré comme déviant. Le problème, c'est que cette forme scolaire ne fonctionne plus très bien. Même les classes les plus homogènes ne sont pas homogènes. Et parce qu'on rêve de toujours plus d'homogénéité, on en vient donc à écarter les « mauvais » élèves et à sous-traiter la difficulté scolaire à des acteurs externes : dispositifs de soutien ceci, dispositifs de soutien cela, orthophonie, pédopsychiatrie, dans les meilleurs des cas, officines privées de toutes sortes (et bénéficiant d'exonérations fiscales colossales !) dans les pires des cas. On met ainsi à mal le sens même de l'école : apprendre ensemble, dans une optique à la fois éducative – l'entraide entre élèves a un vrai impact sur les apprentissages - et citoyenne : quelle autre institution que l'école peut encore créer un sentiment d'appartenance à la communauté nationale ?

Apprendre ensemble, respecter autrui... Ces finalités sont pourtant rabâchées par chaque ministre, Jean-Michel Blanquer en tête...

Mais qui se préoccupe de leur déclinaison concrète sur le terrain ? Entre les finalités affichées et la réalité des pratiques, le gouffre ne cesse de se creuser. On construit des projets d'établissement avec une magnifique langue de bois faite de « réussite pour tous », de « consultation des acteurs » et d'« activation des partenariats », mais cela reste des formules abstraites. Prenons la notion d'autonomie qui est souvent au cœur de tous ces projets. On nous répète que les lycéens français ne sont pas préparés au supérieur. Très bien. Comment les forme-t-on à l'autonomie dans la recherche documentaire, dans la gestion de leur travail, dans la capacité à se donner des objectifs et à s'évaluer soi-même, de mettre en commun leurs connaissances et leurs compétences ? Comment incite-t-on les élèves à travailler dans des collectifs, à s'impliquer dans la vie démocratique de l'établissement ? Cela reste, assez largement, le trou noir. D'ailleurs, le métier d'élève en France est à peu près le même du CE1 à la prépa. C'est aberrant mais c'est ainsi. L'école française s'occupe d'enfants et les traite comme des enfants, puis d'adultes qu'elle n'a pas vraiment aidé à devenir adultes..

Ce hiatus entre des intentions généreuses et une pratique très peu réfléchie est malheureusement généralisé. Prenons le respect d'autrui cher à Jean-Michel Blanquer. Dans le dernier texte produit par le ministère sur l'éducation morale et civique, les mots « respect » ou « respecter » sont répétés de manière obsessionnelle : 43 fois en dix pages. Mais quelles sont les activités pédagogiques prévues pour transmettre cette notion de respect ? Si on voulait vraiment s'attaquer à ce vaste chantier, il faudrait développer l'entraide entre élèves, les classes multi-niveaux, la coopération systématique, la mixité sociale, des dossiers cruciaux sur lequel le ministre est presque totalement aphone.

Vous soulignez la nécessité pour l'école de décélérer afin de lutter contre les effets délétères de la société des écrans. Là encore, vous êtes sévère...

Oui, sur ce point-là, on est souvent dans l'ignorance de la réalité. L'école française est toujours plus happée par l'inflation des contenus : des programmes qu'il faut boucler absolument, des exercices d'application qu'il faut réaliser mécaniquement, des évaluations qui reviennent systématiquement. Et cela alors que l'environnement social et médiatique devrait nous inciter urgemment à renforcer la capacité réflexive des élèves. Il n'y a jamais de temps pour ancrer les savoirs par la recherche expérimentale, la recherche documentaire, la manipulation... Quant à les replacer dans leur épaisseur historique – dans quelles conditions Galilée a pu concevoir le système solaire, comment Newton a bien pu découvrir la gravitation universelle – il n'en est même pas question. On est dans ce que le pédagogue Paulo Freire

appelait la pédagogie bancaire : un rapport d'assujettissement au savoir qui ne vise qu'à décrocher une bonne note, à passer le cap des sélections. Un exemple parmi tant d'autres, mais qui me semble particulièrement préoccupant, c'est celui de l'écriture. De plus en plus de jeunes, même au niveau universitaire, non seulement peinent à rédiger un paragraphe cohérent, mais vivent l'écriture comme une souffrance, et non comme un accomplissement. Je ne peux m'empêcher d'y voir un lien avec le statut de l'écrit dans notre école : un ensemble de règles arbitraires et non un outil formidable d'émancipation. En témoigne la place ridiculement faible laissée à la production d'écrits tout au long de la scolarité. Le ministre est obnubilé par la question des techniques d'apprentissage de la lecture, mais les instructions officielles traitent la question de l'écriture de manière superficielle sans lui donner la place centrale qui lui revient. Là encore, c'est une aberration. Se lancer dans la construction de récits dès les plus petites classes est à la fois extrêmement valorisant et formateur, en matière de conjugaison, de logique, de vocabulaire.

A vous entendre, notre système scolaire serait marqué par un terrible immobilisme, notamment dans le secondaire. Vous affirmez même qu'un collégien ou un lycéen qui reviendrait à l'école après s'en être absenté pendant un siècle ne verrait pas la différence. Vous n'y allez pas un peu fort ?

Exception faite de l'irruption – souvent assez cosmétique – du numérique avec le remplacement du tableau noir par le tableau blanc interactif, il n'y a pas eu de fait de modification substantielle, touchant à la structure même de l'école. Les horaires sont à peu près identiques. Le modèle idéal de l'organisation de la classe est absolument la même. On fait l'appel, on déroule le cours – ou du moins on essaie -, on pose trois questions, on applique avec des exercices. On est dans la répétition infinie d'une même procédure standardisée. Idem pour le système de notation qui n'a pas bougé d'un poil et qui me paraît particulièrement laxiste.

Laxiste ?

Laxiste, tout à fait. Prenez un élève de seconde. Vous lui demandez de faire une dissertation. Vous lui mettez un 8, puis un 12, puis un 7. A la fin, cela lui fera la moyenne, mais jamais vous ne lui avez expliqué comment faire, et jamais vous ne lui avez demandé de remettre en chantier son travail pour aboutir à un résultat élaboré qui corresponde aux exigences d'une dissertation véritablement réussie. Même des professeurs et des instituteurs fort consciencieux hésitent à faire retravailler leurs élèves, tant ils craignent que cela soit perçu comme une

perte de temps. L'école française ne fait jamais reprendre les devoirs. Elle se contente de trier par la note. D'un point de vue éducatif – transmission de la rigueur, du sens de l'effort, du goût du travail bien fait – c'est calamiteux.

Cet immobilisme est d'autant plus dommageable selon vous que le public scolaire, lui, a beaucoup évolué. Et pas dans un sens favorable...

Oui, bien sûr. La question de l'attention, par exemple, est bien plus aiguë aujourd'hui qu'elle ne l'était il y a trente ans. La société de consommation a atomisé les référents culturels. Et la société des écrans a largement érodé, sinon détruit, la capacité des enfants à se fixer, à se concentrer durablement. L'on n'a pas vraiment pris la mesure de ces mutations et du sursaut qu'elles impliquent en termes éducatifs. Aujourd'hui, avant de faire la classe, il faut reconstruire l'école ; pour les enseignants, c'est épuisant.

Mais comment s'opposer à des tendances sociétales aussi lourdes ?

En rappelant l'importance du cadre et des rituels scolaires. Les Anglo-saxons, les Allemands ou les Suisses l'ont bien compris : leurs écoles forment de véritables communautés partageant des valeurs communes, rythmées par des rendez-vous symboliques : prises de parole régulières des adultes et des élèves en assemblée, représentation théâtrale pour telle classe, concert pour tel autre... L'École française, a d'autant plus besoin de rituels structurants qu'elle n'a pas fait le choix, contrairement à ces pays, de privilégier officiellement « l'entre soi » : c'est tout à son honneur, mais cela est fort exigeant en matière de structuration de véritables collectifs de travail. L'école-hall de gare, froide et anonyme, ça n'est plus possible. L'élève ne doit pas errer dans un espace qui lui est étranger. Il doit comprendre et même ressentir que l'école est portée par des adultes solidaires - des enseignants au personnel de service - qui incarnent à travers la gestion des temps, des espaces et des groupes, le projet fondateur de l'école républicaine : apprendre ensemble.

Dans votre critique de la forme scolaire, vous vous en prenez tout particulièrement au cours magistral, cet « enseignement frontal » qui selon vous reste le mode d'enseignement dominant dans le secondaire...

En réalité, je suis très favorable aux bons cours magistraux, bien construits, dans lesquels l'enseignant s'engage de manière forte, avec sa passion de transmettre. Je voudrais que les élèves s'y essaient davantage eux-mêmes, à travers l'exercice systématique de l'exposé devant leurs camarades. Le problème, c'est quand les cours magistraux

ne parlent plus aux élèves ou ne s'adressent qu'à quelques-uns d'entre eux. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut plus en faire. Cela veut dire qu'il faut les travailler minutieusement, les articuler précisément à d'autres activités (des travaux individuels et de groupes, des recherches ou des expérimentations) et leur donner même, si possible, un statut symbolique très fort. Rien n'empêche d'organiser de grandes leçons en amphithéâtre devant 150 ou 200 élèves. Un cours magistral bien pensé, bien préparé et bien illustré par deux ou trois enseignants, ne perd pas son efficacité parce qu'il est effectué devant trois ou quatre classes. D'autant plus s'il fait l'objet, ensuite, d'une reprise en petits groupes.

Les antipédagos qui défendent l'enseignement frontal le font souvent au nom du principe d'égalité. Manipuler, observer, coopérer, c'est bien, mais à un moment donné, il faut bien solliciter la capacité d'abstraction des élèves et avancer ! C'est ce qui passe d'ailleurs dans les meilleurs lycées, où l'on apprend beaucoup et vite. Tandis que l'on multiplie les expérimentations pédagogiques en éducation prioritaire...

Mais la manipulation, l'observation, la coopération ne sont pas contraires à l'abstraction. Bien accompagnées, elles sont même des supports extraordinaires pour y accéder. Je n'ai jamais dit qu'il fallait bannir les moments de formalisation des concepts, ou même d'apprentissage par cœur. Je dis juste qu'il faut que l'élève comprenne à un moment ou un autre que le savoir est vivant, qu'il a été construit comme un outil d'émancipation qui peut l'entraîner au-delà de ses certitudes provisoires... Et cette démarche, pour ne pas être réservée aux « héritiers », doit être expérimentée par tous à l'école. La question que tout enseignant pose à chaque élève à chaque instant, n'est pas seulement « Qu'est-ce que je t'apprends ? », mais c'est aussi : « De quoi cela te libère-t-il ? »

Car, ce qui se transmet à l'école, en réalité, c'est tout autant le rapport au savoir que le savoir. Prenons, par exemple, les Lettres et l'étude du romantisme, un passage obligé du cursus lycéen. On peut commencer par définir la notion *in abstracto*, puis étudier quelques auteurs, avant de clore la séquence par une œuvre complète. On peut aussi prendre les choses autrement ? Lorsque j'étais professeur en lycée, je demandais aux élèves d'étudier qui une peinture de Delacroix, qui une symphonie de Berlioz, qui la préface d'Hernani, qui un poème de Musset, et puis je les faisais travailler ensemble pour essayer d'identifier ce qu'il y avait de commun dans tout cela... Cela prenait un peu de temps, bien sûr, mais, à la fin, les élèves avaient compris que le romantisme n'était pas un concept inventé par je ne sais quel savant, et

mis en œuvre docilement par une pléiade d'artistes et d'écrivains. Surtout, ils avaient réussi à identifier eux-mêmes la notion et à la formaliser à travers un texte, rédigé collectivement puis individuellement. Autrement dit, ils avaient abordé un ensemble de savoirs présents dans le programme, mais de manière active, située dans la chronologie et de manière cohérente. L'étude d'œuvres complètes ensuite, de manière approfondie, n'en était que plus profitable, de même que la compréhension de l'articulation avec le classicisme et le symbolisme, etc.

Vous dites qu'il faut se recentrer sur les concepts-clés et les chefs d'œuvre essentiels. On peut y voir une révision à la baisse des ambitions scolaires...

Non, parce que l'objectif de ce recentrage, c'est d'approfondir les notions. Quand j'étais au conseil supérieur des programmes dans les années 90, j'avais tenté, avec quelques autres, d'établir un distinguo entre le programme et la programmation. Le programme est un ensemble d'objectifs finaux. Mais il doit laisser l'enseignant libre d'y arriver par son propre chemin, quitte à passer un mois sur telle notion, et une semaine sur telle autre, en fonction du dispositif pédagogique qu'il adopte. C'est la condition pour que l'enseignant se sente responsable et non un simple exécutant. Hélas, cette idée n'a pas tenu bien longtemps. Nous subissons le diktat des éditeurs de manuels scolaires, qui, eux, ont absolument besoin de diviser le programme en 36 chapitres et 36 notions, soit le nombre de semaines d'enseignement. Même en histoire, les notions-clés ne sont pas si nombreuses. Il y a des lignes de force à faire ressortir - qu'est-ce que la démocratie athénienne et en quoi est-ce une démocratie par rapport à aujourd'hui, qu'est-ce qu'une révolution, qu'est-ce qu'un empire, qu'est-ce qu'un génocide ? - mais à côté de ces notions-clés, il y a des connaissances plus factuelles qu'il est possible de pointer plus brièvement dès lors qu'elles sont inscrites dans un cadre qui a été construit et stabilisé.

Lesquelles ?

Toutes les informations accessibles dans les ouvrages ou, aujourd'hui, avec Internet, et que nos élèves pourront retrouver ou utiliser s'ils ont compris comment les choses s'organisent, s'ils ont été associés au travail d'organisation des connaissances. En réalité, il s'agit moins de se passer de certaines notions que de les regrouper, de synthétiser les programmes autour de grandes questions qui donnent des clés de compréhension du monde contemporain.

Selon la même logique, on a éjecté jusqu'à l'année dernière le passé simple des programmes du primaire, à l'exception de la 3^e personne du singulier...

Ce n'était pas, à mes yeux, une bonne idée. L'ancien instituteur et professeur de collège que je suis atteste qu'on ne peut pas comprendre l'usage de l'imparfait sans comprendre celui du passé composé et du passé simple. Les trois temps sont reliés et isoler la troisième personne du singulier me paraît bien artificiel quand on travaille sur l'usage des temps dans le récit.

Vous donnez l'impression d'être une sorte de vigie solitaire. Pourtant, sur le terrain, beaucoup d'enseignants tentent d'innover, de s'adapter aux besoins de leurs élèves. Et vous l'avez souligné : même au sein des plus hautes instances, certains pédagogues sont assez influents pour faire évoluer les programmes dans un sens parfois contestable !

Je ne crois pas être solitaire, je travaille au quotidien avec des enseignants sur le terrain. Je crois néanmoins qu'il est aujourd'hui difficile de faire acte de pédagogie – c'est-à-dire de se placer du côté de l'élève qui apprend – dans ce que j'ai appelé « la machine-école ». Il peut y avoir des conjonctures locales favorables liées à la présence d'un chef d'établissement acquis à la cause, d'un inspecteur qui va pousser à la roue, ou d'un service rectoral qui va donner quelques moyens. Mais globalement, les enseignants qui posent de manière un peu radicale la question de ce que les élèves apprennent vraiment et comment sont peu soutenus au sein de l'institution. Tant que vous enseignez sans remettre en cause la forme scolaire, on ne vous demande rien. Dès que vous posez des questions sur la motivation des élèves, que vous envisagez des activités ou des modes de regroupement susceptibles de les mobiliser, vous devez vous justifier dix fois et vous êtes assigné à 100% de réussite ! D'où une grande fatigue chez les innovateurs. D'où aussi cette tentation de rallier les écoles alternatives, dont nous avons parlé. Voire de prôner un double réseau – écoles traditionnelles versus écoles « nouvelles » - au sein de l'école publique, comme ont pu le réclamer un certain nombre de chercheurs et d'enseignants. Ce qui personnellement me choque beaucoup. Le projet d'un véritable service public qui rassemble tous les enfants de France reste, pour moi, un enjeu politique essentiel.

Quid de la majorité des enseignants ? Le tri social que vous dénoncez ne les préoccupe pas ?

Au contraire, beaucoup d'enseignants sont inquiets, culpabilisés face au fonctionnement du système. Ils réagissent alors en demandant une augmentation des moyens. Ils ont raison évidemment : les

enseignants français sont parmi les plus mal payés d'Europe, leur formation est réduite à la portion congrue, l'effort financier en direction des « publics difficiles » devrait être beaucoup plus grand. Moi-même, je défends l'idée de proportionner bien plus significativement qu'aujourd'hui la dotation des établissements, y compris pour les établissements privés sous contrat, aux difficultés sociales des élèves qu'ils scolarisent. Il y a là, de toute évidence, un effort absolument nécessaire. Mais, la question des moyens n'est pas tout. Il y a aussi un problème d'interdit collectif. Nombre de professeurs qui aimeraient agir autrement se sentent dans l'impossibilité de le faire. Quand je leur demande pourquoi ils ne cherchent pas à sortir un peu plus de la forme scolaire traditionnelle, à utiliser l'entraide entre élèves et les groupes de besoin, beaucoup me répondent : « Mais si le proviseur passe dans le couloir, il va considérer que je ne fais pas le travail pour lequel je suis payé ! ».

Le travail de groupe, la mise en activité des élèves, la recherche documentaire, les plans de travail individuels sont trop souvent interprétés comme une sorte de facilité démagogique, alors qu'au contraire cela demande une attention décuplée. Par ailleurs la formation des enseignants, particulièrement du secondaire, fait totalement l'impasse sur l'histoire et les enjeux de la pédagogie et minimise, à mes yeux, les questions fondamentales de l'organisation de la classe. Tout cela laisse entendre que les conditions matérielles, les situations concrètes dans lesquelles ils enseignent n'influent pas sur la qualité de la transmission. Célestin Freinet prônait le « matérialisme pédagogique » et y voyait une sorte d'hygiène professionnelle indispensable. Je suis allé récemment dans un grand établissement parisien. Il y avait là des placards éventrés, des chaises cassées empilées au fond de la classe, des affiches défraîchies datant d'il y a trois ans. On envoie là aux élèves qui entrent un message de dilettantisme, de dispersion, d'absence d'exigence. Moi-même, adulte, je ne saurais pas travailler dans de telles conditions. Ces impensés sont très problématiques. Les enseignants se retrouvent dans des impasses. Ces impasses créent du découragement et de la frustration. Or, si un enseignant n'entretient pas un rapport vivant – je dirai même un rapport « heureux » - avec ce qu'il enseigne, il y a peu de chances qu'il réussisse à mobiliser ses élèves en leur donnant le sentiment que l'apprentissage est source de plaisir et d'accomplissement

Le SNES, syndicat majoritaire chez les enseignants du secondaire, bien que classé à gauche, vous a souvent battu froid. Comment l'expliquez-vous ?

Il y a quelque chose d'étrange dans les mentalités collectives en France. Tout se passe comme si la pensée de Pierre Bourdieu, en devenant hégémonique, était devenue indépassable. Quand Bourdieu

s'attaque à la reproduction sociale par l'école dans *Les Héritiers*, c'est pour y remédier et non la perpétuer. Or, aujourd'hui, le dogme bourdivin, chez beaucoup, passe pour une vérité inébranlable. Et quiconque cherche à s'attaquer au poids des déterminismes sociaux passe pour un social-traître, cherchant à masquer l'iniquité inhérente au système. On lui objecte que, de toutes façons, il ne faut rien changer avant de tout changer. Cela favorise une forme de fatalisme. On intériorise l'idée que l'exclusion des inadaptés est inévitable, on transforme les objectifs en préalables pour mieux se dédouaner, on répète à l'envi que les programmes sont tellement durs à boucler qu'il est impossible de dévier de la forme scolaire classique. Bref, on arrive, plus par effet-système que par réelle volonté, à un profond conservatisme. Dans l'imaginaire collectif que l'organisation-même de l'institution structure, le seul échappatoire finalement est d'accéder à « l'étage hiérarchique supérieur », jusqu'au Graal de l'enseignement : la prépa, soit des élèves déjà motivés, travailleurs, ayant le goût de l'effort, à qui on peut faire cours sans s'occuper des problèmes de discipline.

Et l'opinion publique ? Certains passages de votre livre sont très sombres. Vous parlez de menaces d'effondrement psychique, d'anéantissement du monde...

Je reconnais volontiers un certain penchant à la grandiloquence. Mais c'est vrai que l'état de l'opinion est troublant. Au-delà du courant hyperpédago dont nous avons parlé, il y a une demande forte de bienveillance, d'épanouissement et disons-le de pédagogie à l'école. Mais dans le même temps, l'aspiration sociale devient plus individualiste, plus clanique. Autrement dit : les parents veulent la pédagogie pour eux mais pas pour les autres, c'est-à-dire sans l'hétérogénéité des publics pour laquelle elle est pensée. Cela me rend naturellement dubitatif. Mes propositions me paraissent de bons sens. Mais l'idée que l'éducabilité de tous, la coopération, l'apprentissage de la pensée doivent structurer l'institution scolaire est peut-être une cause perdue. Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'il ne faille pas lutter pour ! Si j'ai choisi ce titre *La Riposte*, c'est parce que je conçois ce livre comme une sorte d'appel à la résistance constructive : résister et proposer inlassablement des alternatives à une éducation menacée aujourd'hui par l'individualisme et la technocratie, ouvrir les fenêtres vers des perspectives qui mobilisent, tout à la fois, les élèves, les parents, les citoyens et les politiques. Les pédagoges sont mal en point, attaqués et calomniés de toute part, mais je leur dis : « Amis, ne baissez pas les bras » !