

COMMISSION D'ENQUÊTE DU SENAT SUR LE SERVICE PUBLIC DE L'ÉDUCATION, LES REPÈRES RÉPUBLICAINS ET LES DIFFICULTÉS DES ENSEIGNANTS

Jeudi 16 avril 2015

Présidence de Mme Françoise Laborde

Audition de M. Philippe Meirieu, chercheur en pédagogie,
professeur des universités émérite en sciences de l'éducation

Mme Françoise Laborde, présidente. – Notre dernière audition ce matin sera celle de M. Philippe Meirieu, chercheur en pédagogie et professeur émérite en sciences de l'éducation.

Votre carrière au sein du système d'enseignement vous a conduit à exercer successivement comme instituteur, puis comme professeur de philosophie et de français en lycée professionnel, avant d'enseigner les sciences de l'éducation à l'Université. Vous êtes particulièrement connu pour vos prises de position en matière de pédagogie scolaire et, à ce titre, vous avez publié plus d'une vingtaine d'ouvrages parmi lesquels je citerai - sans être exhaustive - *L'École et les parents : la grande explication...* (2001), *Faire l'École, faire la classe* (2004), ou encore *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui* (2009).

Vous avez participé ou conduit plusieurs missions de réflexion pour réformer l'éducation nationale : dès 1988, comme membre du groupe de travail chargé de réfléchir aux contenus de l'enseignement, puis de 1990 à 1993 au titre du Conseil national des programmes. Vous avez également dirigé l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) de 1998 à 2000 puis l'IUFM de l'académie de Lyon de 2001 à 2006.

J'indique que conformément à la décision du bureau de notre commission d'enquête, votre audition fera l'objet d'un compte rendu publié dans le *Recueil des travaux des commissions*, accessible en version papier et sur le site Internet du Sénat.

*Conformément à la procédure applicable aux commissions d'enquête,
M. Philippe Meirieu prête serment.*

M. Philippe Meirieu, chercheur en pédagogie, professeur des universités émérite en sciences de l'éducation. – Je vous remercie de m'avoir sollicité dans le cadre de vos travaux.

Crise de l'école et schizophrénie éducative

Votre commission d'enquête porte sur une question qui me préoccupe particulièrement. Je partage votre conviction que notre École ne va pas très bien ; il est même devenu banal de dire qu'elle est « en crise ». En effet, l'École ne parvient pas à combler les inégalités sociales, l'enquête PISA montre même qu'elle a plutôt tendance à les creuser. L'école est en crise aussi en ce qu'elle n'inspire plus confiance à l'ensemble des parents. Elle voit se déployer, à sa périphérie, une multitude de dispositifs, ce qui montre qu'elle ne parvient pas à s'imposer comme une institution de la République qui se suffirait à elle-même et parviendrait à remplir seule ses missions. J'ai récemment travaillé sur le processus d'externalisation de l'aide aux élèves, extrêmement important aujourd'hui, puisque deux collégiens sur trois, au sein de l'échantillon étudié, bénéficient d'au moins deux dispositifs externes de soutien (qu'ils soient gratuits ou payants, reposent sur l'initiative familiale ou scolaire, s'effectuent dans un cadre associatif ou commercial). L'École est en crise aussi - les enseignants le disent et j'en avais fait le titre d'un de mes ouvrages rappelé par Madame la Présidente tout à l'heure - parce qu' « il faut refaire l'École pour pouvoir faire la classe ». Dans le passé, l'École était un cadre institutionnel stabilisé dans lequel on pouvait venir et faire classe sans avoir à reconstruire l'institution. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Il faut aujourd'hui refaire l'École pour pouvoir faire la classe. Chaque fois qu'un enseignant arrive dans sa classe, les codes scolaires et les principes qui régissent l'École sont à réaffirmer et à reconstruire.

En réalité, je crois que les enseignants vivent aujourd'hui dans la difficulté, voire dans la dépression. Ils ont le sentiment d'être davantage contrôlés que soutenus par leur hiérarchie. Et si, de toute évidence, il y a dans mes propos une part d'exagération, il n'en demeure pas moins que l'institution enseignante est remise en cause et qu'elle subit de plein fouet les conséquences de la désidéologisation du travail intellectuel et de la culture gratuite. Marcel Gauchet dit très justement que, pendant des millénaires, les hommes ont souffert par le corps et se sont élevés par l'esprit et par la culture. Aujourd'hui, la machinerie publicitaire et médiatique susurre en permanence à nos enfants que le plaisir vient d'abord par le corps quand le travail de l'intelligence, de la réflexion et de la culture est, lui, générateur de difficultés, voire de souffrances. Nos élèves traduisent cela par des phrases aussi triviales que : « *Pourquoi se prendre la tête dans une société qui nous invite systématiquement à prendre notre pied ?* »

Et puis, plus globalement, notre École souffre d'un déficit de projet politique au sens noble du terme. C'est lié au fait que l'École est écartelée entre ses missions propres, d'une part, et, de l'autre, les valeurs ou contre-valeurs que la société distille, à petite ou à haute dose, avec plus ou moins de contrepoison familial, à nos enfants. C'était déjà vrai à l'époque de Jules Ferry, mais l'École assumait alors pleinement sa

mission thermostatique, c'est-à-dire en compensant ce qu'elle considérerait comme les défauts d'une société au profit de ce qu'elle estimait souhaitable de promouvoir.

Je vois dix indicateurs pour illustrer ce hiatus entre ce qui est demandé à l'École et ce qui est dominant dans notre société :

- L'École se veut un lieu de pensée, de réflexion et de temps long, alors que la société promeut l'immédiateté et la satisfaction sans délai de la pulsion.

- Elle est le lieu de la construction de l'attention alors que nos enfants vivent dans une société qui pratique la surenchère de la sidération.

- Elle enseigne la justification raisonnée quand les effets spectaculaires font autorité.

- L'École se veut le lieu de l'appropriation et du transfert alors que nos enfants vivent dans un monde où la répétition mimétique et la création de réflexes conditionnés font la loi à travers la publicité et toutes les formes de propagande.

- L'École promeut le respect de la compétence quand beaucoup de médias font triompher la dérision.

- Elle valorise la parole tenue alors que les élèves font l'expérience au quotidien de la désinvolture généralisée.

- Elle se veut le lieu de la culture désintéressée alors que, partout, règne l'utilitarisme immédiat.

- Elle enseigne la richesse et la prééminence de la langue écrite structurée quand l'onomatopée et la « période sans scansion ni fin » alternent au quotidien dynamisant l'unité sémantique de la phrase.

- L'école se veut le lieu de l'égalité des droits – et, en particulier, du droit de toutes et tous à accéder aux fondamentaux de la citoyenneté - alors que la société ne propose qu'une trompeuse égalité des chances.

- Enfin, elle est le lieu de la construction possible du collectif dans une société minée par l'individualisme forcené.

Deux idées-forces pour sortir de la « crise de l'École »

Face à cela, il n'est pas étonnant que les enseignants se sentent acculés à des tâches qu'ils jugent impossibles, et pensent même parfois qu'on leur demande de « vider l'océan avec une petite cuillère » ! Ainsi, pour sortir de cette véritable schizophrénie, je développerai devant vous trois idées fortes à partir desquelles je ferai quelques propositions simples.

Premièrement, nous devons assumer sans le moindre scrupule ***la « fonction thermostatique » de l'École***, qui ne doit pas courir derrière la société, ni se mettre en concurrence avec l'univers médiatique et commercial. L'école doit assumer d'être le lieu et le moment de la décélération, où le détour par la culture permet de nourrir la pensée. Il ne s'agit pas d'une chose simple à réaliser au quotidien, car cela exige de repenser la structure même du temps scolaire, de revoir l'organisation du temps du point de vue de l'enfant - ce temps qui doit lui être donné à l'École pour réfléchir et pour apprendre.

Deuxièmement, face à cette schizophrénie entre ce qui domine dans la société et ce que l'École cherche à faire, nous devons réaffirmer **le devoir d'exemplarité des adultes**, et en particulier de celui des éducateurs. Une première piste est celle de l'aide à la parentalité, dont les dispositifs sont, aujourd'hui en France, erratiques et peu soutenus. Au-delà des seuls parents en grande détresse, l'aide à la parentalité devrait concerner tous les parents qui sont dépassés par le comportement de leurs enfants et qui ne savent pas comment réagir. Ces parents-là sont, le plus souvent, complètement démunis et abandonnés à leur solitude. Au regard de certains phénomènes nouveaux, il me semble particulièrement important de réfléchir à une forme d'accompagnement, qui ne soit pas d'ordre médical, mais plutôt de l'ordre du pédagogique, fondée sur l'entraide et l'échange avec d'autres parents. L'aide à la parentalité doit être intégrée dans les établissements scolaires et mérite un soutien fort des pouvoirs publics.

Dans le même ordre d'idée on ne peut manquer d'évoquer, non plus, la nécessaire exemplarité des enseignants. Ceux-ci devraient pouvoir se référer à un code de déontologie des éducateurs et cadres éducatifs. Mon collègue Erick Prairat a beaucoup travaillé ce sujet, en étudiant ce qui se passe dans les pays étrangers et nous devrions nous inspirer, entre autres, de son travail. Je crois que cela devrait être un prochain chantier du législateur.

Rappelons aussi, pour mémoire, que la jeunesse a du mal à s'appuyer sur l'exemplarité des hommes et des femmes publics, dans la mesure où les médias persistent à braquer leurs projecteurs sur la – trop grande - minorité d'élus ayant enfreint la loi et ne permettent pas toujours de faire comprendre l'importance essentielle du travail de ceux et celles qui agissent pour le bien commun.

Plus généralement, l'exemplarité devrait venir de toute la société des adultes... mais nous persistons pourtant à exposer la jeunesse à la démagogie publicitaire, à la violence systématique de certaines productions cinématographique, voire à la perversité de nombreuses émissions dont la diffusion n'est dictée que par la règle de l'audimat... et en rien par leur caractère éducatif pour notre jeunesse. Nous avons là un devoir, non pas de censure, mais de vigilance collective et protection des enfants qui, certes, sont des « êtres complets », mais qui, parce qu'ils ne sont pas des « êtres achevés » devraient faire l'objet d'une protection réelle de tout ce qui peut contribuer à détruire ou à abîmer le psychisme infantin. C'est, d'ailleurs, un devoir que nous impose la Convention Internationale des Droits de l'Enfant dont nous sommes signataires. Peut-être pourrions-nous, d'ailleurs, instaurer, pour cela un « Haut conseil des droits de l'enfant » qui disposerait d'une totale indépendance, d'un droit d'auto-saisine et de la possibilité d'interpeller le parlement et le gouvernement sur ces questions essentielles ? Ce serait, à mes yeux, un grand progrès.

Un mot sur les médias et leur importance : l'utilisation non régulée des écrans amenuise – tout le monde en convient aujourd'hui – les capacités de concentration des enfants, et ceux-ci se retrouvent en classe, une télécommande greffée au cerveau, à la recherche de cette surenchère des effets qui les fait passer de la sur-attention à l'inattention, de l'excitation à l'asthénie. C'est un point fondamental où l'École doit assumer sa fonction thermostatique en « instituant » des espaces-temps propices à l'observation réfléchie, à la documentation approfondie, au développement de la pensée.

Revenir aux finalités pour réinterroger nos modalités scolaires

Je voudrais en venir maintenant à ce qui me paraît, face à cette situation, pouvoir nous guider : je crois qu'il nous faudrait, non pas dupliquer pieusement les méthodes d'un autre siècle, mais nous ressaisir de ce qui, à l'origine de notre École, a permis sa « fondation ». Et il me semble que, de François Guizot à Jules Ferry, de Ferdinand Buisson à Jean Zay, on pourrait reprendre, pour identifier nos principes fondateurs, la formule d'Olivier Reboul, quand il s'interroge sur « ce qui vaut la peine d'être enseigné » et qu'il répond par deux verbes « ce qui unit » et « ce qui libère ». Ce qui « unit » et correspond à nos racines républicaines ; « ce qui libère » et correspond à notre projet démocratique.

« Ce qui unit » : nous pouvons unir, d'abord, en permettant à la jeunesse d'accéder à la maîtrise de la langue, en particulier de la langue écrite, qui doit constituer une priorité absolue à mes yeux. Dans les petites classes notamment, ce que l'on pense être des difficultés en mathématiques ne sont souvent que les problèmes de compréhension de la langue. Pourquoi ne pas stimuler nos enfants en les invitant à rédiger des lettres d'amour... ou des lettres d'insultes ? Je dis souvent aux parents désolés de ne plus pouvoir parler à leurs enfants : « Écrivez-leur, ils vous liront et, peut être même, vous répondront-ils ! » Et je cite régulièrement cette réplique d'un de mes premiers élèves de sixième, à l'écriture catastrophique, à qui j'avais demandé : Mais on ne t'a jamais fait écrire à l'école primaire ? » et qui m'a répondu du tac au tac : « Oh ! Si ! On m'a beaucoup fait écrire. On m'a toujours corrigé, mais on ne m'a jamais répondu ! »

Nous pouvons unir aussi en insistant sur l'Histoire, en tant que discipline, bien entendu, mais aussi en tant qu'elle permet d'accéder à l'élaboration des savoirs eux-mêmes, à la compréhension, essentielle, de la manière dont ils sont apparus dans l'histoire des humains et ont contribué à leur émancipation : les vies de Copernic, de Newton ou d'Einstein peuvent être traitées, tout à la fois, sous des angles scientifique, philosophique ou sur celui de l'histoire des idées. L'Histoire est ce qui permet d'enseigner à nos élèves les savoirs scolaires, non comme des « épreuves scolaires » élaborées pour les sélectionner, mais comme de véritables aventures pour les libérer des préjugés et des stéréotypes de toutes sortes.

Je suis aussi partisan de renforcer l'enseignement de Humanités et de la littérature : selon Martha Nussbaum, dont je partage les analyses, la littérature favorise fortement la cohésion et le sentiment d'appartenir à une commune humanité, dans la mesure où elle développe l'empathie en permettant une meilleure compréhension de l'autre.

A côté de ces éléments ayant trait aux contenus, il me semble que la fonction d'« unification » des élèves passe par un travail inlassable de construction de véritables « collectifs » scolaires. Afin d'éviter que les établissements d'enseignement ne soient de simples lieux de passage apparentés à des halls de gare, il faut encourager la mise en place, en leur sein de structures intermédiaires, où pourraient être construits des projets collectifs transversaux porteurs de cohésion et d'identité. Pour les élèves, mais aussi pour les enseignants, ces espaces et ces moments de liberté, de responsabilité et d'entraide constitueraient de puissants facteurs de cohésion et d'identité. J'en veux pour preuve l'état d'esprit régnant dans les milieux du scoutisme ou de l'Éducation populaire.

L'entraide entre élèves pourrait être fortement développée dans ce cadre. Elle a été, pendant longtemps - dans les lycées notamment - un élément fondamental de la réussite du système scolaire français. Je rappelle qu'à l'origine du lycée, les élèves n'avaient qu'une heure et demie de cours par jour, le reste de leur journée était consacré à l'étude et à l'entraide. L'entraide entre élèves est, en outre, particulièrement importante notamment au collège où se construit la « socialisation secondaire » que l'École peut aider à se structurer autour des valeurs de collaboration, de coopération et de solidarité.

Il serait ainsi envisageable de jumeler des classes au sein de « mini-collèges » ou de « mini-lycées », en associant des niveaux différents (une sixième, une cinquième, une quatrième, une troisième, ou bien deux sixièmes et deux cinquièmes), de leur affecter cinq ou six professeurs organisant ainsi la scolarité d'une centaine d'élèves, avec une relative liberté de gestion du temps et des groupes. Cette équipe d'enseignants incarnerait véritablement l'institution, ce qui me semble manquer, notamment lors de l'entrée en sixième.

« **Ce qui libère** » : il me semble indispensable de consacrer plus de temps à l'apprentissage de la pensée. Cela peut prendre la forme d'ateliers de philosophie ou de discussions à visée philosophique dans toutes les classes. À cet égard, je trouve scandaleux que les élèves de lycée professionnel n'aient pas de cours de philosophie. Cela laisse à penser que leur formation ne leur permettrait pas de s'intéresser aux questions relatives à la vie, à la mort, à l'avenir de la planète, etc. Cette situation me semble infamante et contribue à dévaluer des métiers que l'on continue de qualifier, à tort, de manuels alors qu'ils sont de plus en plus nécessaires à notre avenir pour reconstruire ce lien social qui nous fait tant défaut.

Mais, bien sûr, la « libération », la formation du sujet à « penser par lui-même » - qui est au cœur de la laïcité - doit s'attacher à la désintronisation systématique du « savoir » et du « croire » : c'est la fonction centrale de l'enseignement. Dans sa lettre aux instituteurs de 1883, Jules Ferry rappelle ainsi que, si le savoir réunit, la croyance doit, quant à elle, demeurer individuelle. Les croyances ne doivent pas être érigées en savoirs... mais cela suppose de se garder d'enseigner les savoirs comme des croyances. La leçon de choses, exaltée par Ferdinand Buisson, n'avait pas pour vocation d'« amuser » les élèves, mais elle visait à permettre à l'élève de voir, d'expérimenter et de juger par lui-même. Le savoir ne doit pas être une croyance que le maître impose, mais quelque chose que l'élève peut toucher, voir et découvrir. Ferdinand Buisson développait trois méthodes, qui pourraient, d'ailleurs, davantage être mises en œuvre à l'heure actuelle dans toutes les disciplines :

- la méthode expérimentale, que l'on retrouve, par exemple, dans le dispositif de « La main à la pâte » ;

- la méthode documentaire, qui me semble devoir être « dépoussiérée » et retravaillée avec un souci de formation à l'usage rigoureux d'Internet (le moteur de recherche ne donne pas accès à ce qui est vrai, mais seulement à ce qui est le plus attractif) ;

- la formation logique, qui s'acquiert notamment par la maîtrise de la langue et un travail extrêmement précis et rigoureux sur elle.

En conclusion et après ces quelques remarques, je dirais que l'École me semble confrontée à quatre urgences solidaires :

- Une urgence politique, tout d'abord, consistant à valoriser le métier d'enseignant. Les enseignants ont parfois le sentiment de porter un fardeau et que les demandes pesant sur leurs épaules sont en contradiction complète avec le fonctionnement de la société.

- Une urgence institutionnelle, ensuite, qui réside dans la mise en place d'une véritable formation continue. En effet, si la formation initiale a fait l'objet d'une reconstruction partielle, quoiqu'insuffisante, la formation continue demeure, quant à elle, sinistrée. Les objectifs que je viens d'esquisser – travailler sur « ce qui unit » et « ce qui libère » - me semble devoir faire l'objet aujourd'hui d'une formation tout au long de la carrière.

- Par ailleurs, il me semble indispensable de mettre en place des unités pédagogiques à taille humaine. Il n'est pas possible de maintenir des unités pédagogiques aussi importantes, qui ne permettent ni l'exercice de la responsabilité, ni l'instauration de rituels structurants.

- Enfin, il me semble important de proposer aux jeunes un modèle de société plus capable de les mobiliser. Je souhaiterais, à cet égard, citer le manifeste de Pontigny. À l'été 1937, Jean Zay avait convié à Pontigny des représentants de l'ensemble des forces politiques et sociales françaises et européennes. Dans ce manifeste, les participants concluaient qu'« *il ne s'agit pas de diffuser un nouveau catéchisme, même un catéchisme populaire. Il s'agit de former des hommes capables d'esprit critique. Avoir l'esprit critique, c'est vouloir comprendre avant d'accepter, pouvoir juger pour choisir* » ; ils poursuivaient en affirmant que « *persuadés du rôle primordial des faits économiques dans l'évolution des sociétés, certains en étaient venus à méconnaître les facteurs psychologiques et sociaux. Ils oubliaient qu'il ne servirait à rien de bâtir un monde économique nouveau si l'on ne préparait pas dès maintenant des hommes capables d'y bien vivre. Sinon l'équipe gouvernante changera peut-être, mais l'oppression et l'injustice renaîtront d'elles-mêmes... Il faut, en particulier, que nous puissions nourrir les aspirations des jeunes, que nous puissions offrir à leur énergie autre chose que l'exaltation de telle vedette, ou la haine partisane née dans l'aveuglement, ou même une déification sommaire du sport ou encore l'affairisme financier* ». Notre responsabilité est toujours là : dans notre capacité d'offrir aux jeunes l'idéal d'une société plus juste, solidaire et conviviale, une société plus unie dans la République et plus dynamique dans la Démocratie

DEBAT :

M. Jacques Groperrin, rapporteur. – Vous avez été presque aussi disert que Vincent Peillon... Il me semble que le Philippe Meirieu d'aujourd'hui est différent de celui que j'ai connu dans le passé et dont les thèses, que l'on a pu qualifier de « pédagogistes », ont suscité de l'incompréhension chez certains enseignants. Je suis heureux de vous entendre dire que les savoirs peuvent être porteurs de vertus émancipatrices. Nombre d'entre nous n'ont retenu de votre discours que la « révolution copernicienne » que vous prôniez consistant à placer l'élève au centre

du système. Or, il me semble que le rôle de l'enseignant consiste plutôt à transmettre des savoirs. L'élève doit, quant à lui, apprendre et avoir le goût de l'effort. Vous avez raison de dire qu'il faut un code déontologique. De ce point de vue, on peut regretter la disparition de l'épreuve « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » des concours de l'enseignement.

Il me semble en outre que les notions de nation et de patrie sont trop souvent ignorées alors qu'elles peuvent, au contraire, nous rassembler.

Je souhaiterais vous poser deux questions. Si les valeurs républicaines ont pu apparaître comme une évidence, les auditions et les déplacements que nous avons réalisés nous montrent, au contraire, la difficulté rencontrée par les enseignants pour les transmettre. Quels outils, quelles formations, quelle évaluation doivent être mis en œuvre pour faire en sorte que la loi du sacré ne prime pas sur la loi sociale ?

Par ailleurs, la parole des enseignants n'a-t-elle pas été dévaluée au sein de la société ? Pris entre les valeurs familiales, ou d'autres comme celles véhiculées par les médias et celles transmises à l'École, les élèves ne vont-ils pas privilégier celles de l'entourage ?

M. Philippe Meirieu : La nation est évidemment une réalité essentielle. Valmy – où des Français ont crié pour la première fois : Vive la Nation ! » a joué un rôle essentiel dans l'émancipation d'un peuple contre l'arbitraire. Je pense que c'est cette idée de la nation, porteuse des droits de l'homme et du citoyen et capable de faire vivre la solidarité, qu'il convient de transmettre, et non l'image d'une nation repliée sur elle-même.

Sur la question du rapport entre la pensée religieuse et les savoirs transmis à l'École, il me semble évident que l'École est le lieu où il est nécessaire de « justifier ». Ce n'est pas le lieu où celui qui crie le plus fort, qui est le plus séducteur doit l'emporter, mais le lieu où celui qui justifie le mieux et qui démontre le mieux doit avoir raison : le maître est là pour garantir cela. L'exigence de précision, de justesse et de vérité doit primer sur la loi du plus fort. Il s'agit du fondement même de l'enseignement. Cela a de nombreuses implications en termes pédagogiques : le travail sur la démonstration, le travail sur l'expérimentation, le travail sur la documentation.

Reste la question difficile du « rapport aux origines » : l'École est le lieu où chacun doit avoir cette capacité à se dégager de ce qu'il a acquis sans le trahir mais en le relativisant. Je travaille actuellement sur la réédition du « Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire » de Ferdinand Buisson. L'article sur la laïcité est très clair. Il n'y affirme pas qu'il est nécessaire d'expurger les élèves de leurs croyances, mais il estime que ces croyances n'ont pas leur place à l'École. Pour Buisson, la laïcité scolaire se situe dans le prolongement de la distinction entre l'ordre civil et l'ordre religieux. Il faut que seuls les savoirs, qui relèvent de l'état stabilisé des connaissances et de ce qui « fait commun », soient enseignés. Ces savoirs ne peuvent « faire commun » que s'ils ne sont pas enseignés comme des croyances.

Or, encore aujourd'hui, une partie des savoirs scolaires sont enseignés comme des croyances. Je pense qu'une réflexion doit être menée dans le cadre de la formation des enseignants, initiale comme continue, afin de travailler sur une pédagogie qui montre, démontre, explique et permette aux élèves de comprendre, d'apprendre et de faire la différence entre ce qu'ils comprennent et ce qu'ils croient.

J'ai moi-même été, en 1998, à l'origine des Travaux personnels encadrés (TPE) dans les lycées, mis en place comme un outil pour former les jeunes à la recherche documentaire interdisciplinaire. Les résultats, de l'avis de tous, ont été très intéressants. Nous avons engagé-là un mouvement vers des « élèves-chercheurs », capables de se dégager de leur identité d'« élèves-croyants » ; c'était un mouvement vers une authentique laïcité.

Je souhaiterais terminer en relevant un point. Si on a pu me traiter de « pédagogue », je ne crois pas avoir jamais négligé l'importance des disciplines et de la transmission. Je crois même avoir insisté sur l'importance de la culture – sens le plus fort du terme - au sein des disciplines scolaires. J'ai mené très tôt des expériences pour apprendre aux élèves à apprendre à lire l'*Illiade* et l'*Odyssée* d'Homère. Lorsque j'étais enseignant en lycée professionnel, j'ai travaillé sur la *Théogonie* d'Hésiode. Ce sont ces textes, forts par leur densité anthropologique et par ce qu'ils interpellent chez l'élève, qui sont en mesure, tout à la fois, de leur faire découvrir la richesse de la langue, de les arracher à certains de leurs préjugés et de les faire accéder à des questions anthropologiques essentielles qui les relient, au-delà de leurs différences et construisent authentiquement du « commun ».

Mme Françoise Laborde, présidente. – M. Gérard Longuet a dû s'absenter car il doit intervenir en séance publique mais il m'a prié de vous dire qu'après vous avoir entendu, il revenait sur son *a priori* sur le pédagogisme : votre propos l'a convaincu !

Mme Marie-Françoise Perol-Dumont. – Pour ma part, mon *a priori* était plutôt favorable. Beaucoup de vos analyses retentissent agréablement à nos oreilles, notamment l'idée de la pensée longue.

À travers tout ce que vous avez décliné, ne pensez-vous pas que la loi d'orientation Jospin, qui fixait trois missions - former l'homme, former le citoyen et préparer à l'insertion dans la société - a été fondamentale ?

Vous m'avez intéressée et surprise sur un point, à savoir introduire une sorte de mini-collège au sein du collège. Je trouve cette idée très séduisante, mais je vois mal comment la mettre en œuvre en pratique. Comment notamment la décliner dans la formation, pour apprendre d'autres manières de travailler ? Comment l'intégrer également dans les processus administratifs ?

Mme Marie-Christine Blandin. – En ce qui concerne les talents requis pour ce que vous appelez de vos vœux, à savoir l'exigence de la méthode d'acquisition des savoirs et la capacité de forger du collectif, ne pensez-vous pas que l'État a une part plus importante à jouer dans la définition des maquettes des ESPÉ, assurée actuellement par les universités, lesquelles se servent parfois des ESPÉ comme une variable d'ajustement de leurs ressources humaines ?

M. Claude Kern. – J'ai totalement adhéré à votre exposé, dont je vous remercie. Je voudrais revenir sur l'idée du code de déontologie. Autrefois, la déontologie était enseignée aux futurs enseignants à l'école normale ; elle ne l'est plus dans le nouveau système de formation. La définition de ce code de déontologie doit-elle selon vous venir du politique ou de l'éducation nationale ? À titre personnel, je pense, connaissant le monde enseignant, qu'une initiative politique pourrait froisser plus qu'autre chose.

M. Éric Jeansannetas. – Je remercie M. Meirieu pour la qualité de son exposé. Vous nous avez alertés sur la gravité de la situation, sur une école qui

dérive, et présenté quatre urgences. Nos ministres qui se succèdent n'ont malheureusement pas le temps. La refondation de l'école ne peut se faire en quelques jours ni en quelques heures. Il est également nécessaire de prendre le temps de faire adhérer les enseignants à la réforme.

J'ai moi aussi été très intéressé par l'idée d'unités pédagogiques à taille humaine, notamment au collège, qui constitue un âge charnière pour nos jeunes. Je crois effectivement que les élèves, comme les enseignants, sont isolés et seuls.

Ma question est simple : combien de temps doit-on donner à un ministre, à un Parlement ou à un gouvernement, pour trouver un consensus ?

M. Guy-Dominique Kennel. – Vous nous avez donné une bonne vision d'ensemble, dont la mise en place nécessite un certain délai. Si vous étiez à la place d'un ministre ou d'un législateur, estimeriez-vous imaginable de fixer un délai minimal entre deux réformes, pour laisser le temps de l'évaluation ? Par ailleurs, quelles mesures pourraient être prises immédiatement, pour être efficaces le plus rapidement possible ?

M. Philippe Meirieu : La loi de 1989 fait partie des grands textes de l'histoire de l'Education nationale, comme ceux de Jules Ferry et Ferdinand Buisson, de Jean Zay, de Joseph Fontanet, d'Alain Savary... C'est un texte fondamental, malheureusement pas toujours mis en œuvre comme nous l'aurions espéré.

Sur la question de la construction du collectif, je comprends les difficultés des éducateurs... Mais on pourrait peut-être avancer en précisant les choses : on parle beaucoup de « vivre ensemble », mais il s'agit d'une formule que j'utilise peu, car l'on peut vivre ensemble lobotomisés sous l'emprise d'un gourou fanatique. En tant qu'héritier des mouvements d'Education populaire, je préfère, de loin, la notion de « faire ensemble ». Je suis convaincu que lorsque des élèves font ensemble et que chacun a une responsabilité dans l'action collective, ils éprouvent vraiment ce qu'est l'autorité dans une démocratie. Pour moi, l'autorité est liée à la responsabilité. C'est un point tout à fait essentiel. Si on ne le fait pas comprendre aux enfants, si on ne leur donne pas de l'autorité en fonction de responsabilités qu'ils assument, je pense qu'ils ne peuvent pas vraiment intégrer la légitimité de l'autorité, qu'ils vivent alors comme une forme d'arbitraire et les invite à la transgression systématique.

Concernant les « micro-collèges » et « micro-lycées », je milite depuis longtemps en faveur des « classes verticales ». J'étais avant-hier à La Ciotat, dans le collège Jean-Jaurès, où il existe une classe verticale « Freinet » d'une centaine d'élèves, comprenant une sixième, une cinquième, une quatrième et une troisième, prise en charge par une équipe de professeurs permanents et de professeurs à temps partiel. Chaque semaine, ces élèves sont réunis par l'ensemble de leurs éducateurs. À cette occasion, on leur transmet des consignes, on organise des activités communes, on programme des cours et des groupes de besoin, on met en place l'entraide entre élèves : c'est une dynamique pédagogique formidable. Je ne vois d'ailleurs pas d'inconvénient à s'appuyer sur la bivalence des enseignants pour parvenir à cela, dès lors qu'elle se fonde sur le volontariat et qu'une formation est dispensée aux volontaires.

Evidemment, il me paraît difficile d'imposer cela partout, mais on pourrait commencer sur la base du volontariat, nombre d'enseignants étant tout à fait disposés à faire avancer les choses. J'ai moi-même eu l'occasion de proposer ce dispositif dans d'autres pays, où il a pu être mis en œuvre dans des conditions

extrêmement intéressantes. Comme je l'ai déjà évoqué, les adolescents traversent une période dite de « socialisation secondaire » qui les pousse à se regrouper. Nous devons leur proposer, au sein des établissements, des cadres éducatifs leur permettant de vivre ensemble des projets collectifs - que ce soit un journal télévisé ou la réalisation d'une maquette de ville romaine, peu importe - faute de quoi ces regroupements se feront spontanément sous la houlette d'individus risquant de les orienter vers la transgression destructrice ou le radicalisme ravageur.

Pour répondre à Mme Blandin, je dirais que les ESPÉ ne correspondent pas encore aujourd'hui à mes attentes, car elles ne sont pas passées de la logique de l'enseignement à la logique de la formation : elles multiplient et juxtaposent les heures d'enseignement sans véritablement s'attacher à la formation réelle des personnes. Si on formait les ingénieurs comme cela, ce serait une vraie catastrophe ! Les ESPÉ devraient pouvoir bénéficier d'un cahier des charges plus opérationnel et d'un accompagnement professionnel plus rigoureux.

À M. Kennel qui m'interroge sur les mesures à prendre en priorité, je répondrai en mentionnant à nouveau l'établissement d'un code de déontologie destiné aux enseignants et aux personnels d'encadrement. À l'instar de ce qui a été fait dans de nombreux pays, ce code devrait être élaboré, en premier lieu par les personnes concernées, puis soumis ensuite à la validation du législateur. Comme je vous l'ai déjà indiqué, la seconde mesure pourrait être la création, au sein des établissements, de structures intermédiaires de trois ou quatre classes regroupées autour d'un projet canalisant les énergies et cristallisant les identités, notamment par la mise en œuvre de rituels structurants. La troisième mesure serait de faire de la maîtrise de l'écrit, en particulier de l'écrit long et réflexif, une véritable cause nationale.

Je souhaitais conclure en mettant en avant le fait que, selon moi, l'Education nationale devrait avoir une posture plus jacobine quant à l'affirmation des principes fondamentaux qui la structurent et plus girondine quant à leur mise en œuvre par les équipes de terrain. Or, c'est malheureusement souvent l'inverse qui se produit. Je voudrais un cahier des charges national, qui fixerait les chapitres obligés du projet d'établissement validés par le législateur, qui s'imposerait à des établissements, libres, par ailleurs, de mettre en œuvre leurs projets de la façon dont ils l'entendent, avec leurs ressources et leur imagination propres, et l'accompagnement bienveillant, bien sûr, de la « hiérarchie ».

Mme Françoise Laborde, présidente. – Nous vous remercions pour cette présentation qui montre, entre autres choses, de quelle façon vous envisagez la conjugaison entre obligation et responsabilisation. Nous avons en tête des exemples de projets collectifs nous ayant été présentés lors de la visite d'un collège de Toulouse, qui organise périodiquement des semaines thématiques consacrées, par exemple, à l'intégration ou à la presse.

La réunion est levée à 12 h 12.