

Entretien avec Philippe Meirieu

(Baptiste Jacomino – *Le Philosophoire*, 2025/1, n°63)

## *Refuser toutes les formes d'enfermement et postuler que « le pire n'est pas toujours sûr ».*

*On entend beaucoup parler, plus ou moins explicitement, de la fin de l'enseignement au profit d'un nouvel âge où l'intelligence artificielle suffirait à permettre aux élèves d'apprendre. Comment interprétez-vous ce fantasme contemporain ?*

Effectivement, l'arrivée de l'intelligence artificielle générative, après celle des *learning analytics* – qui proposent des logiciels individualisés d'apprentissage à partir de l'analyse des caractéristiques cognitives des personnes – semble remettre au goût du jour la vieille songerie d'un enseignement sans professeur, entièrement géré par des « machines à apprendre ».

À bien des égards, pourtant, l'IA n'est rien d'autre qu'un développement exponentiel de l'externalisation de notre mémoire, commencée avec l'écriture et qui s'est poursuivie depuis avec le livre, les bibliothèques, Internet et les moteurs de recherche. Après tout, ChatGPT, c'est avant tout une base de données (160 000 fois la Bible, ce qui est, à la fois, beaucoup... et assez peu au regard de l'immensité des productions humaines) connectée à un « calculateur de mots » qui travaille à partir d'occurrences statistiques pour produire des textes qui représentent une « moyenne » acceptable des contenus analysés. Ainsi conçue, l'IA apparaît comme un outil efficace de transmission d'informations standardisées... mais ne peut remplacer le professeur qu'à condition de limiter la fonction de celui-ci à la distribution mécanique de connaissances censées, à elles seules, « instruire » et « construire » l'élève... un peu à la manière du Docteur Frankenstein fabriquant sa créature en cousant des morceaux de cadavres.

Cela en dit long sur le fantasme qui entoure cet outil : un fantasme de machinisation de la société et de l'éducation conjuguant individualisation et normalisation. L'individualisation, en effet, c'est le principe qui revient sans cesse quand on interroge une IA sur ce qu'elle peut offrir : elle « s'adapte » (son maître-mot) à chacun et l'accompagne personnellement en respectant sa démarche et son rythme. Quant à la normalisation, c'est ce qu'elle promet aux dirigeants en quête d'une « école efficace » : elle peut enseigner efficacement tout à tous – le projet encyclopédique universel de la « Grande Didactique » de Comenius – et permettre enfin à l'ensemble des élèves de briller dans les comparaisons internationales. La transmission ainsi proposée s'enorgueillit de pouvoir se passer du « facteur humain aléatoire » (il est injuste, rappellent les industriels des EdTech, que certains enfants aient de bons professeurs tandis que d'autres n'ont que des enseignants médiocres ou mal formés). Elle n'est plus tributaire ni de la qualité d'une relation pédagogique, ni de la richesse d'une socialisation secondaire (les machines sont également disponibles à toutes et tous, ne s'énervent jamais et fournissent des interactions systématiques en lieu et place de rencontres incertaines).

Mais l'impasse est faite alors, tout à la fois, sur le sujet et sur le collectif, c'est-à-dire, en réalité, sur l'humain, en ce qu'il n'est ni programmable, ni reproductible à l'identique. En prétendant évacuer les scories de la relation pédagogique, on évacue la relation pédagogique elle-même : plus d'appels réciproques, d'explorations risquées et d'ajustements improvisés, de frottements assumés et de résistances analysées. Abolie la découverte, heureuse ou douloureuse, de ce qui se joue quand la figure tutélaire du maître appelle des êtres aux parcours singuliers à partager les mêmes savoirs. Disparue, cette contagion, fondatrice de tout enseignement authentiquement émancipateur, d'un rapport exigeant – et donc nécessairement tâtonnant – au savoir. En réalité, c'est la vie elle-même qui est escamotée et, avec elle, la possibilité de « se faire œuvre de soi-même », comme disait Pestalozzi.

Et puis, il faut rappeler sans cesse que la finalité d'une école pour la démocratie n'est pas seulement de permettre aux élèves d'apprendre, mais aussi de leur permettre d'apprendre ensemble, en faisant l'expérience indispensable de la discordance et de la délibération. Au risque, évidemment, d'imperfections et de ratées. Mais l'éducation démocratique est à ce prix. Un prix dont il vaut mieux s'acquitter aujourd'hui plutôt que de sacrifier demain à la tentation de l'utopie noire d'une éducation parfaite pour « le meilleur des mondes ».

*Dans un monde indéfiniment éclaté où peine à se faire entendre l'universel, y a-t-il encore de la place pour des savoirs à enseigner à tous impérativement ? Si oui, selon quels critères les identifier ?*

Je cite souvent, à ce sujet, Olivier Reboul qui, à la question « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? », répondait : « Ce qui libère et ce qui unit ». Pour moi, effectivement, il faut passer les contenus d'enseignement au crible de cette double question. Il faut identifier ce qui libère de l'égoïsme initial et de l'immédiateté pulsionnelle ; ce qui libère du fantasme de la toute-puissance et permet d'être au monde sans être le centre du monde ; ce qui libère de tous les stéréotypes et de tous les préjugés, de tous les faux savoirs qui combent mon désir de plénitude et tuent mon désir de comprendre ; de tous les enfermements et, en particulier, de l'emprise des gourous de toutes sortes qui fournissent aux enfants et aux adolescents une identification identitaire, au prix de l'abdication de toute pensée critique et de toute liberté... Mais il faut croiser cela en se demandant « ce qui unit » : ce qui permet de se découvrir « semblables » et « frères » en dépit de nos différentes histoires et appartenances, ce qui relie nos interrogations les plus intimes avec les chefs-d'œuvre les plus universels, ce qui permet de s'inscrire dans l'histoire des humains pour leur émancipation et de développer cette capacité d'empathie sans laquelle l'humanité dans les autres ne sera plus traitée « comme une fin mais comme un moyen ». Il faut enfin faire l'expérience de la solidarité et apprendre à identifier les situations où la réussite de chacun permet celle de tous et où celle de tous favorise celle de chacun. C'est ainsi, à mes yeux, que nous pourrions retrouver une forme d'universalité, moins arrogante sans doute que celle, substantialiste, dont nous avons parfois la nostalgie, une universalité en construction, inséparable du mouvement de son élaboration.

Cela dit, il restera, bien sûr, à identifier ensuite les objets culturels qui doivent être inscrits dans les programmes et que « nul ne doit ignorer ». C'est, à mes yeux, plus affaire de débat démocratique que de commission d'experts. Certes, les experts doivent préparer le travail et en formaliser les résultats, mais je crois qu'il ne faut pas escamoter, sur ce sujet, une vraie consultation impliquant tous les acteurs éducatifs (par le biais, par

exemple, d'une « convention citoyenne »). Et puis, il faut absolument que cette question des programmes – il vaudrait mieux penser, d'ailleurs, en termes de curricula – échappe aux alternances et aux coups de boutoir politiques car nous avons vraiment besoin, dans ce domaine, de stabilité et de continuité. C'est pourquoi je souhaite qu'un Haut Conseil de l'Éducation, indépendant du gouvernement, en ait la charge sur la durée. Il lui reviendrait alors de poser les questions et de chercher des réponses en référence aux finalités de l'école, d'échapper au pouvoir des lobbys de toutes sortes et de ne pas se contenter de ressasser la nécessité d'un « retour aux fondamentaux ». C'est qu'en matière de « fondamentaux », il y a les « fondations » et le « fondement : les fondations sont, comme dans toute construction, indispensables, mais elles doivent être assujetties au fondement, à ce qui donne sens à l'édifice, justifie sa place dans la société et garantit que ses finalités sont assumées par toutes et tous. « Lire, écrire et compter » sont bien, en ce sens, des « fondations » du cursus scolaire, mais ne peuvent s'enseigner et se comprendre qu'à travers l'intelligence de leur fondement... parce que cela « libère et unit » et que c'est ainsi qu'il faut les enseigner concrètement, ce sur quoi travaille inlassablement – et souvent maladroitement – les pédagogues.

*Vous avez beaucoup travaillé sur l'héritage de l'Éducation nouvelle, celui de Freinet, de Montessori, de Dewey et de leurs héritiers. Ces pédagogues n'ont-ils pas en commun d'avoir rendu la relation « Enseigner » et la place de l'enseignant secondaires par rapport à la relation « Apprendre » et à la place de l'élève, et cela n'a-t-il pas contribué à dévaloriser la place de l'enseignant dans le monde contemporain ?*

Si c'est le cas, c'est qu'on en a fait une très mauvaise lecture. Car, s'il y a un point qui fait consensus chez les pédagogues de l'Éducation Nouvelle (alors qu'ils sont en désaccord dans de très nombreux domaines), c'est que le professeur ne peut pas être un simple « exécutant », mais qu'il doit être un véritable « concepteur », doté de la plus grande « liberté pédagogique », et qu'il doit bénéficier, pour la mettre en œuvre, d'une formation de haut niveau, bien au-delà de la simple acculturation institutionnelle... Mais je conçois que les injonctions de l'Éducation Nouvelle aient pu apparaître arrogantes et, qu'en insistant sur l'importance de la psychologie de l'enfant, elles aient pu être suspectées de minimiser les contenus de savoir. C'est qu'en réalité, l'Éducation Nouvelle s'est surtout préoccupée de l'enseignement primaire et que nous sommes encore tributaires d'une représentation archaïque selon laquelle, pour reprendre une citation apocryphe de Jules Ferry, « pour être instituteur, il faut aimer les enfants et pour être professeur de mathématiques, il faut aimer les mathématiques ». Or, c'est, à mes yeux, un malentendu fondamental : que l'on enseigne au cours préparatoire ou en classe préparatoire aux grandes écoles, on a toujours affaire, simultanément, à des savoirs et à des élèves, à la « dureté » des uns et à la « résistance » des autres. Et c'est bien le seul et même métier auquel on a affaire.

C'est pourquoi, pour ma part, j'ai toujours, et inlassablement, souligné qu'on enseigne toujours quelque chose à quelqu'un et que c'est la prise en compte conjointe de ces deux compléments du verbe enseigner qui permet d'entrer en pédagogie. Je reconnais bien volontiers la difficulté de cette prise en compte, tant la tentation est grande d'osciller entre la posture compatissante qui se penche sur l'enfance avec le souci vertueux de « se mettre à sa portée » et la posture savante qui exige légitimement de l'enfant qu'il s'exhauisse au-dessus de sa pathologie infantile pour se confronter à l'exigence des savoirs constitués. Mais je trouve l'oscillation entre ces deux postures particulièrement dangereuses : elle est caractéristique de cette dérive si fréquente des

pratiques éducatives qui consiste à alterner la compréhension et l'imposition, le laxisme et l'autoritarisme, le « fais comme tu veux » et le « fais comme je veux »... sans jamais permettre cette articulation de la contingence et la liberté qui caractérise une éducation authentiquement émancipatrice. Et c'est la recherche de cette articulation qui a été au cœur de mon travail, sous différentes formes, depuis le début.

*Vous avez effectivement théorisé le moment pédagogique comme rencontre entre le projet éducatif de l'enseignant et la résistance de l'élève à partir duquel peuvent s'inventer des ruses pédagogiques diverses visant à faire avec cette résistance. On voit bien les différentes résistances que peuvent opposer des élèves. Ne pensez-vous pas qu'il y a aussi aujourd'hui un affaiblissement du projet du maître, du désir de l'enseignant, un manque de conviction, une incertitude quant à ce qu'il importe vraiment d'enseigner qui vient ajouter une complexité supplémentaire au moment pédagogique ?*

Je suis assez réservé sur la notion de « ruse » qui renvoie à tout un imaginaire pédagogique un peu « débridé » et laisse penser qu'en cas de difficulté il faut systématiquement chercher des « détours » dans des activités extrascolaires, en rupture avec le travail de la classe. Certes, je comprends qu'il faille en venir-là avec des élèves en grand échec scolaire... Mais, pour moi, le « moment pédagogique » relève du travail quotidien qui consiste à revisiter sans cesse les savoirs que l'on enseigne au regard des résistances que l'on rencontre... de la maternelle à l'université. Cela peut être affaire de médiations originales, mais cela commence par l'interrogation sur le mot juste, le bon exemple, le comportement adapté à la situation. C'est le cœur même de la transmission incarnée.

Et je ne suis pas certain que les collègues, aujourd'hui, manquent systématiquement de conviction et de volonté. Je les trouve toujours largement victimes d'une pensée magique qui, en dépit de tout ce que révèlent les sciences humaines, renvoie encore à l'idée selon laquelle « il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent ». Cette représentation se nourrit, d'ailleurs, très largement de la diffusion de données issues des méta-analyses de sciences cognitives ou des neurosciences qui, en « scientifiant » des procédés et des méthodes, renforce la certitude que toute résistance des élèves témoigne de leur incapacité à comprendre et justifie, sinon leur exclusion, du moins leur renvoi vers une médicalisation de leur échec ou leur prise en charge par des structures de relégation.

Restent évidemment, quand même, les errances politiciennes qui, de réforme de tuyauterie en réforme de tuyauterie, déstabilisent gravement les collègues et contribuent à la dépression professionnelle collective que nous vivons aujourd'hui. On n'en finit pas de réparer le paquebot Éducation nationale, mais il reste désespérément à quai, faute de finalités claires et assumées : les professeurs peuvent en être légitimement découragés.

*Vous avez été à la fois un acteur et une cible essentielle de la controverse française sur l'école qui a opposé pédagogues et néo-républicains, notamment sur la distinction entre enseignement et éducation. Cette controverse semble avoir vécu. Comment la relisez-vous avec du recul et à quoi a-t-elle laissé place ?*

Je suis très mal placé pour répondre à cette question. Mais je ne crois pas que la controverse ait vécu. Je crois qu'elle s'est déplacée : elle touche aujourd'hui le statut même de la pédagogie et, peut-être même, le sens de l'éducation. Je suis frappé, en effet,

par la montée d'une sorte de défaitisme éducatif qui laisse penser que, finalement, seules la sanction, la répression, la sélection et l'exclusion sont véritablement efficaces. Il y a comme un déni de la prévention et, finalement, de l'ambition éducative elle-même. Cela m'inquiète énormément car je reste profondément attaché à la leçon des Lumières selon laquelle, à tout problème humain, il faut toujours chercher aussi une solution éducative... Mais cette évolution s'inscrit évidemment dans un mouvement plus global qui va bien au-delà des questions éducatives et de notre pays.

*L'approche sociologique peut paraître dominante tant dans le débat médiatique sur l'école que dans les politiques éducatives ou les recherches en sciences de l'éducation. Partagez-vous ce constat et indique-t-il un effacement notamment de la philosophie de l'éducation, de la question des savoirs à enseigner et des méthodes d'enseignement au profit essentiellement du thème de la mixité sociale, de l'égalité des chances ou de la cohésion sociale ?*

Effectivement, l'approche sociologique des questions éducatives est très largement dominante aujourd'hui et je regrette que la philosophie de l'éducation, comme la réflexion pédagogique, ne soient pas plus présentes dans les analyses comme dans le débat. Cette hégémonie me semble être porteuse de dangers majeurs. En effet, en dépit des dénégations des sociologues, la sociologie est toujours porteuse d'un certain fatalisme : elle se saisit des activités humaines a posteriori et ne peut prétendre prédire l'avenir qu'en neutralisant toute initiative divergente... mais elle ne prend pas toujours la précaution de le préciser. Et puis, elle marginalise, de fait, toute réflexion sur le possible : celles et ceux qui se hasardent à faire des propositions dans ce domaine sont immédiatement suspects de ne pas être « scientifiques » quand ils ne sont pas discrédités au nom de leur « militantisme »... un mot qui permet de suspecter quiconque souligne que toute entreprise humaine, fût-elle quête d'objectivité absolue, est toujours porteuse de valeurs, tant dans le choix de ses objets que dans celui de ses méthodes. Comme si ce n'était pas l'inventivité et l'engagement des acteurs qui comptaient. Comme s'il y avait, d'un côté, des gens sérieux qui étudient comment le monde fonctionne et, de l'autre, des « innovateurs » inconscients qui tentent sans réflexion ni rigueur de l'améliorer. J'ai souvent le sentiment qu'en réalité ceux qui se disent « chercheurs » sont plutôt de simples évaluateurs et jouent à peu près le rôle des enquêteurs de guides gastronomiques par rapport aux grands chefs cuisiniers !

Pour autant, je ne crois pas que la question de la mixité sociale ou celle de l'égalité du droit d'accès à l'éducation – je préfère cette formulation à celle, très contestable, d'« égalité des chances » – soient secondaires. Je crois en revanche qu'il faut les poser au regard des finalités de l'éducation. Et je reviens volontiers, ici, sur la formulation d'Olivier Rebol : « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? Ce qui libère et ce qui unit ». Et dans quelles institutions faut-il enseigner cela ? Dans des institutions qui « libèrent et unissent ». Je sais bien qu'il est difficile de trouver des critères incontestables (et, a fortiori, quantitatifs) pour savoir si ce projet est véritablement mis en œuvre. Mais je suis convaincu qu'on pourrait identifier quelques indicateurs qui permettraient de rédiger un « cahier des charges » pour l'élaboration, aujourd'hui, d'un projet d'école ou d'établissement conforme aux principes de la République et capable de former les citoyens d'une démocratie. Et je souhaite qu'on se mette au travail là-dessus avant de décider que c'est impossible. Car, là comme ailleurs, la posture du pédagogue consiste bien à refuser toutes les formes d'enfermement et à postuler – de manière, à la fois, insensée et nécessaire – que « le pire n'est pas toujours sûr ».