

Entretien avec Philippe Meirieu

L'éducation à la démocratie et à la solidarité

Philippe Meirieu, l'année scolaire passée a été marquée par la crise sanitaire juste avant, pendant et après le confinement. L'école à distance semble avoir accentué les inégalités. Quel regard portez-vous sur cette période et quel bilan en tirez-vous ?

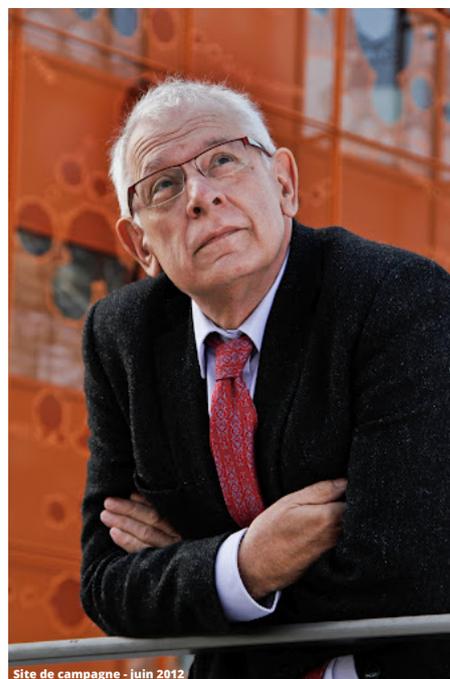
Phillipe Meirieu : De toute évidence, « l'école à distance » a mis à distance de l'école une partie importante des enfants : ceux qui vivaient dans des conditions matérielles et psychologiques difficiles ainsi que ceux dont les familles étaient plus ou moins étrangères à la culture scolaire. Les enseignants se sont mobilisés pour « rattraper » ces élèves, mais ils ont constaté que, d'une part, certains d'entre eux étaient dans une logique où même la bonne volonté ne leur permettait pas de comprendre ce qui leur était demandé, et, d'autre part, que la disparition de la classe, comme lieu de « coprésence », d'échange et de coopération, rendait très problématique tout travail authentique, y compris pour des élèves n'ayant pas de difficulté particulière.

Il nous faut donc renforcer le lien de l'école avec les familles populaires et retravailler la fonction du collectif : une classe ne se réduit pas à la juxtaposition d'individus auxquels on fournit des protocoles d'exercices standardisés. Une classe, c'est un lieu où l'on accueille et accompagne des singularités, mais aussi où l'on construit du « commun » : des savoirs communs, des valeurs communes. Une classe, c'est précisément un lieu d'articulation, toujours à reconstruire, entre le singulier et le commun.

Et puis, je voudrais insister sur le fait qu'on ne peut pas négliger le caractère quasiment anthropologique de la crise sanitaire. Nous ne pouvons pas ignorer ce que nos enfants ont vécu sur le plan intime pendant la crise sanitaire ? Ils ont entendu égrener le nombre de morts quotidien, appris le décès d'un proche ou d'un ami, vu la société se paralyser et les humains se masquer progressivement le visage. Comme nous, ils ont eu le sentiment que notre société pouvait, en un instant, basculer de la vie dans la survie... Qui peut dire que cela ne les a pas touchés ?

Or, nous n'étions pas préparés à accompagner cela. La pédagogie dominante repose, en effet, sur une vision finalement assez « productiviste » de « l'enfant machine » : il nous faut lui donner à boire et à manger, puis lui fournir les objets qui lui permettront d'être « dans le coup » et « connecté » avant de l'« armer » pour sa réussite scolaire et professionnelle en lui imposant des exercices calibrés. Mais nous avons oublié qu'il nous faut aussi le nourrir psychiquement, lui offrir des récits qui lui permettent de penser la condition humaine, lui faire prendre conscience de la finitude sans le faire désespérer de l'avenir... Et nous l'avons trop abandonné aux « joueurs de flûte » de la société marchande qui lui fournissent, à jet continu, une surenchère d'effets pour le mettre sous emprise plutôt que l'ouvrir à l'intelligence des êtres et du monde... Voilà qui interroge nos pratiques éducatives et nous renvoie à notre capacité à « parler le monde » avec nos enfants et à les aider à y trouver

du sens... Aussi bien dans le rapport aux savoirs scolaires – qu'il faut articuler délibérément avec les questions anthropologiques auxquelles ils font écho – que dans l'accompagnement individuel et collectif, les éducateurs doivent échapper au règne des « procédures » et travailler sur l'émergence du sujet.



Site de campagne - juin 2012

Les inégalités exacerbées par les conséquences de l'épidémie étaient préexistantes depuis bien longtemps. La puissance publique cherche-t-elle aujourd'hui à les réduire ? En quoi lutter pour l'égalité du droit à l'éducation constitue un combat essentiel ?

PM : Nous vivons encore, hélas, dans le paradigme de « l'égalité des chances » qui relève largement de l'imposture : l'égalité des chances consiste à mettre tous les individus sur un pied d'égalité fictive et à laisser jouer les inégalités en les habillant avec les oripeaux du mérite. L'égalité des chances, c'est, en réalité, l'abandon des malchanceux et la résignation au darwinisme éducatif ! Une

démocratie doit ambitionner tout à fait autre chose : l'égalité du droit d'accès à l'éducation. Elle doit donner plus et mieux à ceux qui ont moins, comme l'avait expliqué Alain Savary en 1981. Hélas, nous sommes très loin de cet objectif puisqu'un élève de collège de Réseau d'Éducation prioritaire, même si l'on comptabilise les quelques heures supplémentaires dont il bénéficie et les primes de ses enseignants, coûte beaucoup moins cher qu'un collégien de centre-ville qui bénéficie, lui, de professeurs plus expérimentés, mieux diplômés, et la possibilité de prendre des options de toutes sortes... Et ne parlons pas des élèves des Classes préparatoires aux Grandes Écoles qui viennent, massivement, des milieux les plus favorisés et coûtent infiniment plus cher que les élèves de lycée et les étudiants « normaux » : en réalité, l'argent, aujourd'hui, va aux riches. C'est pourquoi il faut absolument proportionner la dotation des établissements (en budget consolidé, c'est-à-dire salaires compris) aux difficultés sociales des élèves qui y sont scolarisés...

Et puis, il y a, évidemment, une dimension pédagogique de ce « droit à l'éducation » : une Ecole authentiquement démocratique ne doit abandonner l'accès aux savoirs – et, plus important encore ! – la construction du désir d'apprendre à l'aléatoire des histoires et des rencontres individuelles. C'est là sa tâche, à la fois fondatrice et condamnée à l'inachèvement : ce qu'elle vise et ce qu'elle ne peut pas « produire » mécaniquement, sauf à confondre l'éducation et la fabrication, ce qui, précisément, abolirait le sujet libre et capable de « penser par lui-même » que suppose toute démocratie.

Mais, bien sûr, la démocratie ne peut se réduire à une juxtaposition d'individualités, aussi émancipées soient-elles. La démocratie suppose que chacun puisse engager une interlocution sereine avec les autres et

construire du commun avec eux : tâche difficile qui suppose l'abandon de la posture de toute-puissance. Et, là encore, l'école peut avoir un rôle essentiel : aider chacune et chacun à se désenkyster des certitudes au nom desquelles on s'arroge le droit d'humilier l'autre, voire de le détruire. Tâche ardue mais absolument nécessaire : il faut que l'enfant accepte progressivement qu'il ne peut pas plus tout savoir que tout avoir... qu'il accepte de faire dialoguer ses convictions avec ses connaissances... qu'il découvre que la recherche collective de la précision, de la justesse et de la vérité est porteuse de plus de satisfactions que la crispation sur une représentation, un slogan, voire une théorie du complot.

Et puis, l'école doit, enfin, s'ouvrir à toutes et tous, quels que soient les contingences ou les accidents des histoires individuelles. C'est dire qu'il n'y a d'école démocratique qu'inclusive. Mais à condition que l'inclusion ne se limite pas à l'intégration formelle : ce n'est pas la présence d'un enfant porteur de handicap dans une classe qui est inclusive, c'est son implication dans une activité commune... Nous retrouvons, encore une fois, la mission fondatrice de l'institution scolaire : accueillir toutes les singularités et leur permettre de créer du commun.

La rentrée 2020 ne sera pas une rentrée comme les autres, au regard du déroulement de l'année précédente. Quelles sont, selon vous, les priorités à mettre en place en direction des élèves et en direction des enseignants ?

PM : Je m'inquiète beaucoup pour la rentrée. Techniquement, je crains que nous soyons encore dans l'improvisation et les injonctions contradictoires. On nous promet de grandes évaluations nationales pour identifier le niveau des élèves dans chaque discipline. Mais je ne crois pas que ce soit « la »

solution. Ces évaluations sont des « usines à gaz » qui fournissent des photographies plus ou moins exactes mais n'impulsent pas vraiment des dynamiques pédagogiques. Je préférerais de loin qu'on fasse confiance aux enseignants et qu'on leur donne du temps – au moins une semaine sans élèves – pour travailler en équipe, préparer des évaluations adaptées, organiser des groupes de besoin ou de niveaux, mettre en place des dispositifs de remédiation, etc.

Et puis, je suis assez sidéré que l'idéal que l'on nous propose soit que « tout redevienne le plus vite possible comme avant » ! Non, tout ne doit pas revenir comme avant : il faut développer des ateliers philo partout, accentuer l'accompagnement individuel tout en construisant une pédagogie authentiquement coopérative, promouvoir et soutenir toutes les initiatives pour rapprocher l'école des familles défavorisées, repenser les équilibres disciplinaires et les procédures d'orientation pour éviter les aberrations que nous vivons aujourd'hui. Et puis, il faut travailler obstinément sur la manière dont notre Ecole peut contribuer à régénérer la démocratie : en aidant chacune et chacun à « penser par lui-même » contre la fascination de tous les slogans, en permettant que tous les élèves puissent intérioriser l'exigence de justesse, de précision et de vérité, en construisant, dans tous les établissements, les conditions pour des échanges sereins qui permettent de découvrir que le bien commun ne se réduit pas à la somme des intérêts individuels.

Tout cela est ambitieux, j'en conviens. Mais tout cela est possible. Et tout cela se joue au quotidien, dans le moindre geste, et sans que, parfois, nous en voyions les conséquences immédiatement. Ne jamais

désespérer et reprendre tous les matins le chemin de l'École en sachant qu'il peut s'y passer des choses fantastiques qui bouleverseront le destin de nos élèves : voilà le message important que je voudrais livrer à tous mes collègues enseignants. Voilà ce qui est au cœur de mon dernier ouvrage : *Ce que l'école peut encore pour la démocratie* (Éditions Autrement).

L'enseignement semble subir une crise des vocations, comment l'expliquez-vous et quelles sont, selon vous, les solutions à envisager pour inverser la tendance ?

PM : Il y a, évidemment, des raisons matérielles : les enseignants français sont insuffisamment payés et socialement peu reconnus. Il y a des raisons qui tiennent à la longueur d'études pour lesquelles les bourses et les aides sont très insuffisantes. Il y a, aussi, un système de recrutement et d'accompagnement dans l'entrée dans le métier qui n'est pas vraiment attractif, surtout dans le second degré. Et puis, ce métier fait de plus en plus peur. Il apparaît comme un métier de plus en plus difficile et sans vraie perspective sociétale et politique. Or, autant on peut être prêt à affronter des difficultés au nom d'un idéal et quand on est conscient de l'importance des enjeux, autant on ne se mobilise guère pour faire face à des problèmes quand on n'a pas de perspective forte et claire.

Et nous n'avons plus aujourd'hui de projet d'envergure pour l'école : en effet, même si le ministère qui la gère s'intitule « ministère de l'éducation nationale » et a intégré, dans ses prérogatives, les politiques de jeunesse, il reste, de fait, un « ministère de l'enseignement scolaire ». Et plus largement encore, dans l'opinion publique, l'école se voit de plus en plus privée de toute ambition éducative collective : elle devient un outil de promotion individuelle qui appelle une réflexion sur ses usages et plus du tout sur sa

mission.

La centration sur les usages constitue, en réalité, un changement de paradigme qui s'effectue à bas bruit mais rompt radicalement avec la vision historique de l'institution scolaire en France : certes, cette vision est bien loin d'être homogène, mais de Guizot à Ferry, de Napoléon à la Loi d'Orientation de 1989, l'École était porteuse d'une ambition nationale irréductible à la satisfaction des usagers et qui ne pouvait se réduire à un projet purement comptable. Ne plus parler de l'école qu'en termes d'usages, c'est, en réalité, renoncer à considérer l'École comme une « institution » arrimée à des valeurs et en faire un simple « service aux publics ». C'est promouvoir « l'école efficace », « le pilotage par les résultats », les protocoles et procédures standardisés qui garantissent les apprentissages « à coup sûr ». C'est développer des réflexions, parfois fort pertinentes, sur l'amélioration de ces usages, afin que les utilisateurs – y compris les plus défavorisés, dans le meilleur des cas – puissent y trouver leur compte. C'est avoir l'œil rivé sur les évaluations quantitatives et récuser une réflexion pédagogique qui intègre pleinement la question des valeurs.

Pas plus que d'autres, je ne sais ce que seront « le monde d'après » et « l'école d'après », mais je crois que la crise que nous venons de traverser nous place, plus que jamais, devant le choix d'une priorité : les usages ou la mission ?

Si nous choisissons de donner la priorité aux usages, nous développerons sans doute des outils numériques de plus en plus performants, améliorerons la connectivité des élèves et équiperons mieux les professeurs. Nous privilégierons les recherches et les innovations sur les méthodes les plus efficaces au regard de l'acquisition des

« fondamentaux ». Nous serons attentifs à une meilleure gestion des flux et à un développement optimal des partenariats entre l'école, les collectivités territoriales, les associations et les entreprises. Nous travaillerons pour rendre plus lisibles et plus équitables les procédures d'orientation... Toutes choses absolument nécessaires, évidemment. Mais toutes choses qui ne donnent pas vraiment à l'École un sens. Ce sont des améliorations en termes de « service », mais il n'y a rien là qui permette vraiment de mobiliser les énergies des citoyens, des professeurs et des élèves. Plus grave encore, c'est une démarche qui risque de nous faire faire l'impasse sur ce que nous savions déjà plus ou moins mais que la crise a révélé de manière éclatante : l'espèce humaine est fragile et seule la solidarité peut la sauver. Double solidarité : solidarité entre les humains et solidarité entre les humains et la planète.

Certes, l'École n'a pas le monopole de cette solidarité : le système de santé et de protection sociale, le droit du travail, la fiscalité, la production et la distribution des biens... l'ensemble des domaines de notre vie politique, économique et sociale doivent se mobiliser et se repenser à l'aune de l'exigence de solidarité. Mais pourquoi l'École en serait-elle exemptée ? Pourquoi n'aurait-elle pas un rôle fondateur à jouer dans cette reconstruction ?

Enfin, vous avez été récemment élu président national des CEMEA. Comment abordez-vous cet engagement militant ?

PM : Les CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) sont un mouvement d'éducation populaire dont les activités sont très diversifiées : formation aux fonctions d'animateur, temporaire ou professionnel, aux fonctions d'éducateur et dans le travail social, mais aussi encadrement d'activités

éducatives de jeunes, soutien aux publics en difficulté, collaboration avec l'Ecole et action culturelle pour permettre l'accès à tous les publics aux grands festivals de théâtre et à la culture la plus exigeante, mise à disposition de ressources multiples, audiovisuelles et informatiques, travail pour dégager le numérique de l'emprise des GAFAM... mais toutes ces activités s'inscrivent dans un projet sociétal d'émancipation collective grâce aux « méthodes d'éducation active ».

Cette notion de « méthodes d'éducation active » peut apparaître un peu désuète ou bien sembler être un « lieu commun » : il n'en est rien. Les CEMEA s'inscrivent délibérément dans le mouvement de l'Éducation nouvelle né dans les années 1920, après le traumatisme de la Première Guerre mondiale, et qui revendique une rupture radicale avec les méthodes d'éducation fondées sur la normalisation et la conformisation. Pour l'Éducation nouvelle, la construction d'un monde nouveau plus juste et solidaire passe aussi par une éducation qui place le sujet dans des situations où son activité est sollicitée et où il apprend, en même temps à « penser par lui-même » et à s'inscrire dans un collectif. « Penser par soi-même » ne veut pas dire, bien au contraire, « penser tout seul » : c'est penser en s'appuyant, tout à la fois, sur une transmission culturelle exigeante et un échange serein avec les autres. Et s'inscrire dans un collectif ne signifie pas abandonner sa singularité, tout au contraire : c'est inscrire cette singularité dans une solidarité fondatrice où chacune et chacun peuvent trouver une place et, bien sûr, la faire évoluer. Pas question d'assigner quiconque à résidence dans une hypothétique



« nature » : chaque être humain peut se dépasser et choisir son destin !

Évidemment, tout cela est très ambitieux et les CEMEA ne pensent nullement qu'ils peuvent y parvenir seuls. Ils s'inscrivent dans la vaste galaxie des mouvements qui se réclament de l'Éducation populaire et qui s'efforcent de lier un projet politique, un projet social et un projet culturel pour plus de justice et d'émancipation, pour plus de solidarité des humains entre eux et avec la planète. Nous n'avons pas honte de nous inscrire ainsi dans la continuité du Manifeste de Pontigny, rédigé en septembre 1937 par des syndicalistes, des militants associatifs, des enseignants et universitaires de plusieurs pays européens réunis par Jean Zay, le ministre de l'Éducation nationale du Front populaire pour penser l'éducation du futur : « Il ne s'agit pas, expliquaient-ils déjà, de diffuser un nouveau catéchisme, même un catéchisme populaire ou républicain. [...] 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'elle-même... 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... ». Tout a été dit. Tout reste à faire. Ou presque.

La rédaction de LeT