

Xavier DARCOS et Philippe MEIRIEU

Deux voix pour une École

Rencontre animée par Marielle COURT

Desclée de Brouwer

Sommaire

Avant-propos (Marielle Court)

1 - Sortie de crise ?

2 - Les savoirs ou la pédagogie : un débat dépassé... mais par quoi ?

3 - Une institution bloquée et un débat confisqué

4 - De l'école primaire au collège : un système en quête de ses bases

5- Du collège au lycée : orientation ou reproduction ?

6 - Du lycée à la qualification : le véritable défi

7- Les enseignants au centre du système ?

8 - La décentralisation, pour quoi faire ?

9 - Un vrai débat pour un nouveau pacte scolaire

En guise de conclusion...

AVANT-PROPOS

Qui l'eût imaginé ? Xavier Darcos et Philippe Meirieu face-à-face autour d'une même table pour de longs entretiens. Pourtant, tout sépare, *a priori*, le ministre du pédagogue.

Il en va ainsi de leurs écrits. Xavier Darcos, évoquant dans un livre pamphlet, *L'Art d'apprendre à ignorer*¹, la grande consultation des lycéens menée en 1998 par Philippe Meirieu, parle sans ambages d'« *un questionnaire démagogique, un immense capharnaüm* ». Philippe Meirieu, tirant le portrait des penseurs de l'École, dans *La Machine-École*², brocarde les « *mystiques de l'universel abstrait* », pour qui le jeune, à l'École, « *doit suspendre, sur ordre, toute affectivité et toute appartenance* ».

Cette opposition s'impose également comme une évidence à la lumière de leurs affinités politiques respectives. D'abord militant non inscrit mais apparenté RPR, adhérent de l'UMP aujourd'hui, Xavier Darcos est chez lui à droite. Conseiller puis directeur de cabinet (1993-1995) de François Bayrou lorsque celui-ci occupe le portefeuille de la rue de Grenelle, conseiller en charge de l'Éducation (1995-1997) au cabinet du Premier Ministre Alain Juppé, il est entré en politique dès 1989 en devenant l'adjoint, en charge de la Culture, au maire RPR de Périgueux Yves Guéna, auquel il succède (1997 — réélu au premier tour en 2001), avant d'être élu sénateur de la Dordogne (1998). « Catho de gauche », comme il le revendique lui-même, adhérent du SGEN-CFDT, c'est sous la bannière de Lionel Jospin et surtout celle de Claude Allègre, lorsqu'ils étaient l'un et l'autre ministre de l'Éducation, que le professeur en sciences de l'Éducation Philippe Meirieu se fait connaître du grand public. Tour à tour conseiller particulier, homme de réflexion — il participe au chantier qui conduira à la naissance des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) à la fin des années 1980 et sera le promoteur de la consultation lycéenne, antichambre de la réforme des lycées de 1998 —, il reste également l'un des hérauts de la doctrine inscrite dans la loi d'orientation de Lionel Jospin de 1989, plaçant l'élève au centre du système éducatif.

Cette opposition saute aux yeux enfin, dans leurs approches réciproques de l'École : quand l'un, Xavier Darcos, rappelle que la priorité du système scolaire est de transmettre des savoirs, l'autre, Philippe Meirieu, s'inquiète de ces jeunes qui n'apprennent rien, faute de trouver du sens à la culture scolaire.

Mais les deux hommes ont ceci en partage : ils préfèrent le dialogue à l'affrontement. Ni l'un ni l'autre n'appartiennent aux extrêmes de leur famille politique, et ils trouvent plus facilement leurs marques dans le camp des réformistes. En outre, un point commun extrêmement fort les réunit : leur passion pour l'École de la République. Ils y consacrent d'ailleurs l'essentiel de leur vie. Agrégé de lettres classiques, docteur ès lettres et sciences humaines (auteur d'une thèse sur le poète latin Ovide), Xavier Darcos enseigne d'abord au lycée de Périgueux, puis en khâgne, successivement aux lycées Montaigne à Bordeaux et Louis-le-Grand à Paris, enfin à la Sorbonne. Il sera entre-temps inspecteur général, puis doyen de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGÉN), avant de devenir ce qu'il est aujourd'hui : l'un des rares hommes politiques de droite à ne jamais avoir lâché le dossier scolaire, jusques et y compris dans ses publications — plusieurs manuels scolaires et ouvrages parascolaires, ainsi qu'une biographie de Mérimée (illustre prédécesseur à la fois inspecteur général et sénateur...). Philippe Meirieu, titulaire à la fois d'un diplôme d'instituteur, d'une maîtrise de philosophie et d'un doctorat de lettres et sciences humaines, enseignera successivement dans un collège expérimental, à l'Université et dans un lycée professionnel,

¹ Plon, Paris, 2000.

² Entretiens avec Stéphanie le Bars, Gallimard, Folio-Actuel, Paris, 2001.

avant d'assumer plusieurs postes à responsabilité au sein du « mammouth » : la direction de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Lyon est le dernier en date.

Et c'est au nom de cette passion partagée que les deux hommes ont accepté de se rencontrer, alors même que les vacances scolaires 2003 interrompaient, dans l'insatisfaction générale, un mouvement social des enseignants démarré huit mois plus tôt. Une énième crise de l'École, encore plus forte que les précédentes, où, pour la première fois depuis de nombreuses années, le baccalauréat s'est vu menacé ; où, pour la première fois, le livre d'un ministre a été piétiné et parfois brûlé, qui plus est par des enseignants.

L'École française ne se porte pas bien. Certes, des millions d'élèves y entrent et en sortent sans encombre chaque année. Mais cette masse des « sans problèmes » côtoie aussi des milliers d'élèves qui échouent, contestent, s'ennuient, agressent... Et ces jeunes renvoient quotidiennement à des enseignants désemparés l'image d'un système qui, non seulement n'arrive plus à progresser, mais tend à se dégrader. Pourtant, depuis des années, les colloques se succèdent, les rapports s'empilent, les réformes s'accumulent, les budgets augmentent très sensiblement. Mais en vain : la situation ne s'améliore pas.

Alors, de partout s'élèvent les voix des juges et procureurs : c'est la faute des parents démissionnaires qui ne savent plus éduquer leurs enfants, c'est la faute des enseignants accrochés à leur statut qui refusent de voir évoluer la société, c'est la faute des jeunes qui ne savent plus ce que signifient les mots « *travail* » et « *effort* », c'est la faute de l'État qui ne consacre pas suffisamment de moyens... Et dans le camp des « Y'a qu'à... Faut qu'on... », les quelque 60 millions de spécialistes de l'École que compte la France s'en donnent à cœur joie.

Xavier Darcos et Philippe Meirieu ne veulent pas de ces jugements à l'emporte-pièce. Loin de baisser les bras, ils plaident l'un et l'autre depuis de nombreuses années pour que les Français eux-mêmes se réapproprient sérieusement ce thème de l'École et répondent à la seule question qui vaille : quelle(s) mission(s) l'École de la République doit-elle remplir ?

Ce débat, si souvent réclamé, était annoncé pour l'automne 2003 au moment où ces entretiens ont eu lieu. Engagé à partir d'un diagnostic établi par des spécialistes sur l'état du système scolaire, il devrait être suivi d'une consultation que le gouvernement veut la plus large possible, auprès des enseignants bien sûr, mais également des parents, des élus, des représentants du monde de l'entreprise... Enfin, de ce vaste *brain storming* national devrait naître un projet de loi censé donner les grandes orientations pour les dix ou quinze ans à venir. Xavier Darcos comme Philippe Meirieu veulent croire que cette démarche est possible, même s'ils connaissent tous les pièges de l'exercice.

Tout l'objet de leurs entretiens est là. Apporter leur pierre à cette réflexion qui doit balayer très largement l'ensemble des questions soulevées ces dernières années et, tout récemment, au cours du conflit qui a sévèrement secoué la maison Éducation nationale durant l'année scolaire 2002-2003 : comment sortir de l'opposition totalement stérile des savoirs contre la pédagogie ? Comment lutter contre l'échec en primaire ? Comment réformer le maillon faible qu'est devenu le collège unique ? Comment redonner à la profession d'enseignant tout son attrait ? Quelle place accorder à la décentralisation ?

Un dialogue dans lequel les oppositions brutales n'ont pas plus leur place que les approbations béates. Xavier Darcos et Philippe Meirieu échangent, confrontent leurs arguments, étoffent leur réflexion... Le débat est lancé.

Marielle COURT

1 – Sortie de crise ?

L'année scolaire 2002-2003 a été marquée par un mouvement des enseignants extrêmement long et dur. Alors que nous sommes au creux de l'été, quel regard portez-vous sur cette période ?

Xavier DARCOS : La forme des manifestations a été très surprenante, mais il faut bien voir que cette radicalisation et ce côté *desperado* se généralisent : auparavant, seules les coordinations paysannes mettaient le feu devant les sous-préfectures ou lâchaient des cochons dans les couloirs des bâtiments publics ; aujourd'hui, cette violence semble avoir gagné l'ensemble du corps social. Une grande disproportion existe parfois entre la virulence des manifestations organisées et leur objet. Cet accès — voire cet excès — d'intolérance est inquiétant pour des esprits de raison, même si je comprends très bien que des gens protestent et défendent leurs intérêts.

Philippe MEIRIEU : La détermination, la dureté, la violence de ce mouvement m'ont également surpris. Je ne m'y attendais pas non plus. Je suis aussi très inquiet que nous n'ayons pas eu de véritable « sortie de crise » : pas de signe symbolique marquant que la crise était terminée et qu'on passait à une autre étape, à d'autres problèmes. Donc pas de catharsis possible pour les acteurs.

Mais je voudrais quand même insister sur le fait que des maladroites très graves ont été commises par le gouvernement. Maladroites dans la gestion même du conflit qui est apparue extrêmement chaotique : était-on dans la discussion, dans la concertation, dans la négociation ? Sur quoi exactement ? Avec quels interlocuteurs ? Tout cela a été très confus. Maladroites aussi dans les attitudes d'un pouvoir qui est apparu très arrogant, voire méprisant à l'égard des personnes qui, précisément, font le travail « en bas », au quotidien et à qui l'on se contentait de dire : « Mais il n'y a pas de problème... C'est vous qui n'y comprenez rien et refusez toute réforme ! ». Or, le mépris engendre toujours la violence.

Et puis, sur le fond, il y a eu une conjonction objective de décisions qui touchaient de plein fouet les enseignants : réforme des retraites, décentralisation de personnels qui contribuent, au sein des établissements, à la prise en charge des élèves les plus fragiles, suppression des aides-éducateurs et crainte d'une diminution importante du nombre d'adultes dans les écoles, remise en question, plus ou moins officielle, des classes à Projet artistique et culturelles, menaces sur les Instituts universitaires de formation des maîtres, coupes budgétaires à l'horizon, etc. Toutes ces mesures, associées à un discours simpliste qui désigne pêle-mêle Mai 68, la méthode globale et le collège unique comme responsables de tous les maux de l'institution scolaire, ont donné aux professeurs le sentiment que le gouvernement, au lieu du « grand débat » annoncé, décidait brutalement de s'en prendre à eux. À la brutalité gouvernementale, ils ont réagi, eux aussi, brutalement.

Qu'est-ce qui vous a le plus choqués dans cette radicalisation ?

Xavier DARCOS : Moi-même professeur de lettres et auteur de nombreux ouvrages destinés aux élèves et aux enseignants, je ne pensais pas voir des professeurs commettre des autodafés : symboliquement, que peut-on imaginer de moins exemplaire et de moins pédagogique ? Certes, ce livre avait été écrit par leurs ministres, mais, tout de même, il l'avait été pour eux ! Je ne pensais pas voir des professeurs organiser des incendies de pneus devant les centres d'examen, d'autres faire tomber des élèves essayant de passer par-dessus une clôture pour se présenter à leurs épreuves en les attrapant par les pieds pour les ramener sur le trottoir. Je ne pensais pas voir certains bloquer des dépôts de bus. Ces excès m'ont profondément choqué, même si je suis bien conscient qu'il s'agit de phénomènes isolés : il n'est pas question de dire *les* professeurs mais bien *des* professeurs.

Philippe MEIRIEU : J'ai entendu, au mois de juin, dans un collège particulièrement difficile des environs de Lyon, des enseignants envisager de voter une « année blanche », c'est-à-dire une grève pour toute l'année 2003-2004. Je suis convaincu qu'ils ne mettront pas ce projet à exécution, mais qu'ils l'aient envisagé dit suffisamment leur degré de désarroi et d'exaspération.

Xavier DARCOS : Cet étonnement est unanime. Mais je ne crois pas que la forme soit autre chose que le fond qui remonte à la surface. À partir du moment où l'on assiste à de tels débordements, il est évident qu'ils expriment une autre forme de violence faite, cette fois-ci, aux enseignants : ils traduisent une désespérance profonde, une angoisse extrême.

D'où vient cette angoisse dont on parle depuis plusieurs années maintenant ?

Xavier DARCOS : La première explication est que le métier d'enseignant a changé à une vitesse absolument extraordinaire. L'image que nous nous faisons tous de ce métier lorsque nous débutons — pour ma part, c'était en 1968 — et la réalité des pratiques ne coïncident plus du tout : c'est le moins qu'on puisse dire. Ce bouleversement plonge certains enseignants dans la nostalgie du passé, de cette sorte d'âge d'or, alors que leur quotidien d'aujourd'hui se réduit parfois à maintenir tant bien que mal l'ordre dans les classes.

Philippe MEIRIEU : Les enseignants sont nombreux à avoir le sentiment de devoir ramer seuls, à contre-courant. Ils sont nombreux à se demander comment incarner au quotidien les valeurs de l'École républicaine quand la société tout entière semble promouvoir les valeurs inverses : la séduction contre la réflexion, la violence contre l'intelligence, la facilité contre l'exigence, l'individualisme contre la solidarité, l'élimination du « maillon faible » contre le pari de l'éducabilité de tous.

Xavier DARCOS : Ils ont du mal à exercer leur autorité naturellement. Beaucoup d'élèves ont perdu tout repère, font preuve de brutalité, ne comprennent pas la culture qui leur est transmise, sont ailleurs, soumis aux références véhiculées par les médias, qui ne correspondent presque jamais aux valeurs de l'École. À de trop rares exceptions près, la télévision ne montre que des starlettes qui deviennent très rapidement, sinon du jour au lendemain, des célébrités. L'inanité de ce qui est trop souvent proposé aux jeunes sur la plupart des chaînes télévisées, lorsqu'ils rentrent chez eux, est ravageuse.

Philippe MEIRIEU : Les politiques ont, à cet égard, une responsabilité déterminante. Ils n'ont pas mesuré à quel point la télévision représente un des enjeux fondamentaux des années à venir. Ils ont abandonné ce secteur à la concurrence des marchés publicitaires, alors qu'il s'agit d'un domaine où l'État devrait avoir une forte présence, non pour censurer, mais pour impulser une vraie politique culturelle, non pour tout diriger mais pour favoriser une réflexion citoyenne sur cet outil qui est au cœur de la vie quotidienne de tous les Français. Je suis, d'ailleurs, très étonné de la timidité de l'Éducation nationale dans ce domaine... J'aimerais qu'elle s'inspire du courage qu'eut, jadis, Jules Ferry pour lutter, par l'École, contre l'obscurantisme religieux. Car, aux plus beaux moments de l'École laïque, les élèves passaient moins de temps au catéchisme qu'ils n'en passent aujourd'hui devant les âneries de la télévision !

Jugez-en plutôt. Je me suis rendu, il y a quelque temps, dans une classe d'école primaire. Il y avait eu, la veille, à une heure de très grande écoute, une émission de jeu sur le quotient intellectuel. Les élèves, dans la cour, ne parlaient que de cela... Ils m'ont même demandé : « Monsieur, est-ce que c'est vrai que les pompiers sont plus intelligents que les blondes ? » Il y a là matière à une multitude de leçons... pas seulement sur les rapports entre la

mesure du quotient intellectuel et la véritable intelligence, mais aussi sur la notion de moyenne, la comparaison entre deux ensembles, etc. Il ne faut pas laisser passer de telles stupidités. L'École a le devoir de permettre aux élèves d'exercer leur pensée critique sur ce type de programmes. Nous sommes bien trop timorés : en classe, nous ignorons la télévision ou, au mieux, n'évoquons que les émissions culturelles. Je voudrais que nous retrouvions la passion pour l'intelligence et la liberté des grands laïcs du XIXe siècle. Et je suis certain, d'ailleurs, que cela donnerait aux enseignants une perspective susceptible de leur rendre leur dignité.

Xavier DARCOS : Le professeur incarnait par définition les valeurs de la République autour desquelles le consensus de la famille reposait : travail, mérite, accès à toutes les dignités à partir de l'effort personnel, ordre et respect, recherche de la vérité, amour de la beauté... Mais tout ce système, qui faisait la légitimité de l'École, a explosé. La montée des communautarismes — et c'est sans doute une deuxième explication au malaise —, engendre une véritable angoisse chez les enseignants. À juste titre, ils ne supportent plus d'avoir des élèves qui viennent négocier ce qu'on a le droit de leur enseigner, ou des filles qui ne veulent pas suivre les cours d'éducation physique et sportive sous prétexte qu'elles sont voilées. Je ne pensais vraiment pas non plus que je verrais un jour contester l'enseignement de la Shoah dans une classe, que je serais confronté, au sein des établissements, à des problèmes liés à l'antisémitisme.

Philippe MEIRIEU : Vous sous-estimez un phénomène essentiel : le sentiment des enseignants de ne plus pouvoir faire fonctionner l'ascenseur social, d'être devenus impuissants à combattre la fatalité sociale. Même si le diagnostic doit être assez largement nuancé au regard des formidables progrès effectués par le système éducatif depuis trente ans, il n'en reste pas moins vrai que moins de 30 % des fils et filles d'ouvriers ou d'inactifs accèdent à l'enseignement supérieur — et, encore, le plus souvent dans des filières courtes — tandis que plus de 80 % des enfants de cadre vont à l'université. On a beau exhiber quelques belles réussites sociales d'enfants de l'immigration, il n'en reste pas moins que, dans leur imaginaire collectif, c'est *Star Academy* et non l'École de la République qui peut permettre de « se faire une place au soleil ». Ainsi les enseignants ont-ils intériorisé l'échec d'un système qui ne parvient pas à faire émerger un nombre significatif d'élus parmi les fils des exclus. Ils en ressentent une souffrance à la mesure de leur générosité : ce sont des hommes et femmes progressistes qui se vivent comme incapables collectivement de réaliser l'idéal auquel ils adhèrent. Je crois, pour ma part, qu'ils ont tort et que la pédagogie peut toujours permettre de lutter contre la fatalité... Mais je comprends leur souffrance. Je comprends qu'ils retournent celle-ci contre un système qu'ils rendent responsable de leur échec.

Xavier DARCOS : Le sentiment de déprime généralisée ne doit pas être analysé sans y introduire cette cause fondamentale. Les enseignants ont pris conscience que l'espérance essentielle des éducateurs, leur raison d'être, qui était de briser les logiques sociales, d'assurer la promotion des plus humbles et de faire de l'École l'institution capable de conjurer l'injustice sociale, a été totalement déçue, voire abandonnée. Ils accepteraient tout, y compris leur souffrance, si l'École réalisait — au sens propre : rendait réel — l'ascenseur social. Le fait qu'on aboutisse en même temps aujourd'hui à une ghettoïsation des pauvres et à un renforcement de l'élite à son seul profit est insupportable, et, d'évidence, contraire à l'idée que se fait l'enseignant de la démocratie en général, à l'École en particulier.

Peut-on parler des enseignants comme d'un groupe homogène ?

Xavier DARCOS : En fait, les professeurs représentent un groupe social extrêmement hétérogène. Ils remplissent des tâches très différentes : un professeur de collège en centre-ville

n'exerce très souvent pas le même métier qu'un professeur dans un établissement de banlieue difficile. Mais, surtout, ils sont recrutés sur des niveaux de concours très variés : l'arrivée massive d'élèves dans les années 1970 a conduit à des recrutements d'enseignants qui avaient parfois une mission relevant plutôt du travail social. Paradoxalement, la massification n'a ainsi pas moins exercé ses effets sur les recrutements que sur les élèves. Mais, pour revenir à l'hétérogénéité des enseignants, je ne retiendrai que l'exemple des publications professionnelles qui leur sont destinées : lorsqu'on lit l'ensemble des parutions syndicales, du *Bulletin de la société des agrégés*³ à la presse de Sud-Éducation⁴ en passant par *Fenêtres sur cours* du SNUipp⁵, c'est comme si l'on passait de la *Revue des Mondes* aux *Inrockuptibles* !

Le mouvement de l'année scolaire 2002-2003 n'a-t-il pas été marqué par un retour en force de groupuscules extrémistes ?

Philippe MEIRIEU : En agissant comme il l'a fait, le gouvernement a, à mes yeux, pris une terrible responsabilité. Son mépris pour les mouvements populaires a encouragé une ultra gauche qui fait de la surenchère en toute irresponsabilité : puisque ses propositions n'ont pas vocation à être mises à l'épreuve de la réalité, elle peut tout exiger et tout promettre. Cette ultra gauche raisonne, d'ailleurs, d'une manière assez comparable au capitalisme libéral qu'elle dénonce : « Je veux l'argent auquel j'ai droit. Je ne veux pas savoir où l'on va le trouver ni à qui l'on va le prendre... De toutes façons, il y a bien un trésor caché quelque part ! Si ça rapporte, c'est pour moi, et si ça coûte, c'est pour l'État ! » L'ultra gauche associe ainsi, paradoxalement, un corporatisme buté et une véritable générosité altermondialiste, brouillant les cartes et détournant les enseignants d'une réflexion pédagogique et institutionnelle sur les moyens de faire avancer concrètement, dès aujourd'hui, la justice sociale à l'École.

Xavier DARCOS : Il faut bien comprendre qu'après la faillite du marxisme et devant la difficulté des socialistes à définir un projet de société alternatif, les enseignants se sont, parfois, retrouvés orphelins. Ils sont alors devenus réceptifs à un discours anti-mondialiste sommaire... Un discours qu'on peut tenir tout en continuant soi-même à acheter ses produits de consommation au moindre coût et à entériner ainsi le système que l'on conteste... Un discours qui stigmatise comme libéral tout appel à la responsabilité individuelle ou collective... Mais un discours qui permet d'identifier un bouc émissaire et de se libérer ainsi de sa culpabilité professionnelle : « *Si nous ne parvenons pas à faire fonctionner l'ascenseur social, si nous n'arrivons pas faire réussir comme nous le voudrions les élèves des milieux défavorisés, c'est à cause de la mondialisation libérale !* » Entendez-moi bien : je ne dis pas qu'il n'existe pas de vrais et graves dangers dans la mondialisation, je ne dis pas qu'il faut désert ce terrain-là ni renoncer à militer pour une juste répartition des richesses sur la planète. Mais je m'inquiète de la manière dont certains groupes et certaines organisations syndicales parviennent à habiller d'un discours généreux des attitudes d'égoïsme corporatiste et paralysent ainsi toute véritable réflexion, en particulier sur le système éducatif et les pratiques pédagogiques.

Que pensez-vous de l'analyse consistant à dire que les enseignants, majoritairement de gauche, n'ont jamais digéré le résultat des élections présidentielles de 2002 et ont voulu faire un troisième tour dans la rue ?

3. Association loi 1901 à laquelle peuvent adhérer les agrégés dès leur réussite au concours, qui défend le statut de l'agrégation comme concours d'excellence et accuse l'Éducation nationale en général, et les pédagogues en particulier, d'avoir bradé la culture scolaire.

4. Syndicat d'enseignants fondé en 1996 dans la mouvance du mouvement social de décembre 1995 ; il se revendique d'un « syndicalisme de lutte ».

5. Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC, membre de la FSU (Fédération syndicale unitaire), très sensible aux questions pédagogiques dans sa revue.

Philippe MEIRIEU : Les enseignants — ou, au moins, une bonne partie d'entre eux — ont d'abord empêché Lionel Jospin d'être au second tour en votant pour des candidats que, d'ailleurs, ils ne voulaient pas voir à l'Élysée... Et ils ont voté pour Jacques Chirac au second tour... qu'ils ne voulaient pas, non plus, mais pour d'autres raisons, comme président. On serait ennuyé à moins ! Il n'est pas impossible qu'ils en aient nourri une certaine amertume.

Xavier DARCOS : Nous avons sous-estimé l'ampleur de la crise des convictions idéologiques et politiques, laquelle s'est traduite par une remise en cause profonde de ce qui était donné à croire. Les professeurs ne peuvent pas perdre leur statut d'intellectuels : ce sont des gens qui vivent dans le domaine des idées, qui font l'opinion. Le magistère du verbe occupe dans leur univers mental une place très importante. Ils ont besoin d'être là où se construisent les doctrines, les systèmes de pensée. Or les systèmes de pensée auxquels se sont référés les élites durant des années — le marxisme et le socialisme, pour les résumer grossièrement — se sont écroulés. Il n'y a plus de référent, il n'y a plus d'École d'application du marxisme. Ils ont donc cherché ailleurs : c'est ce qui explique le succès de l'altermondialisme aujourd'hui. Les grands intellectuels de gauche se sont assez bien reconvertis. Certains se sont même si bien reconvertis que nous les retrouvons à peu près chez nous ! Mais je crois que les enseignants qui étaient dans la rue au printemps 2003 étaient à la recherche d'un nouveau système de pensée : ils le cherchent encore. Mais attention de ne pas sombrer dans l'utopie.

Philippe MEIRIEU : Les utopies peuvent être plus ou moins fécondes, plus ou moins dangereuses...

Xavier DARCOS : Le discours altermondialiste voit dans l'OMC une organisation qui complotte contre l'École de France : c'est le discours qui consiste à penser que, derrière la décentralisation d'une partie du personnel non enseignant, se profile le démantèlement du service public de l'Éducation nationale. On y retrouve la pensée déformée de théoriciens comme Ivan Illich⁶ : un propos radicalement contestataire qui, à force de voir des complots partout, rate les vrais enjeux. Dans ce contexte, je reproche à notre mouvance politique de ne pas avoir su proposer un modèle philosophique, de ne pas avoir su, au fond, construire un modèle social, un corpus d'idées, dans lesquels les professeurs auraient pu se situer. Et cela, parce que nous avons considéré, une bonne fois pour toutes, que l'éducation nationale, comme en grande partie le secteur social et le domaine culturel, n'était pas pour nous, était la chasse gardée de la gauche. Du coup, très peu d'hommes politiques de droite s'intéressent à l'enseignement : ils considèrent qu'ils n'ont rien à y faire, voire qu'ils n'y sont pas légitimes.

Depuis plusieurs années maintenant, les professeurs ne savent plus à quel saint se vouer. Au sens propre : ils n'ont plus de patron ; et au sens structurel du terme : ils n'ont plus de cadre. Je regrette qu'ils cherchent ailleurs, notamment dans des théories que je considère comme potentiellement dangereuses, ou dans la critique du pseudo marché libéral de l'École. Ils voient des menaces là où elles ne sont pas, ils dénoncent des complots universels qui n'existent pas. Ils vont même jusqu'à proférer des contre-vérités, prétendant que la France favoriserait la transformation de l'éducation en un service concurrentiel, alors que, conformément à ce qu'a dit le président Chirac, nous faisons exactement le contraire : c'est la France qui a toujours défendu son exception intellectuelle et le droit à la diversité. L'École est au cœur de cette doctrine.

6. Ivan Illich (1926-2002) est un penseur qui a fait porter ses travaux sur la critique de la société industrielle et de ses institutions. Il publia, en 1971, *Une société sans École*, essai où il défendait un système d'échange et de mutualisation des savoirs à la place d'une École jugée rigide, inefficace et inégalitaire.

Philippe MEIRIEU : Je ne crois pas que l'altermondialisation soit dangereuse en elle-même, bien au contraire... Et, si les enseignants sont méfiants à l'égard d'une politique scolaire qui basculerait dans la loi du marché, c'est parce qu'il existe quand même des indices qui montrent que le danger existe : le développement des officines privées de soutien scolaire, l'arrivée des cours payants sur Internet, l'accroissement des écarts entre les établissements prestigieux de centre ville et les établissements de banlieue... Et j'ajouterai, pour ma part, la réduction des savoirs scolaires à des marchandises, de simples moyens de réussir des examens. C'est, d'ailleurs, ce qu'ont toujours dénoncé les pédagogues. Quant à Illich, il mériterait, peut-être d'être revisité sans préjugés aujourd'hui. Il y avait, chez lui, une vraie générosité. Et cette générosité existe aussi chez les enseignants et dans leurs organisations syndicales.

Xavier DARCOS : On peut être généreux et angélique... Saint-François d'Assise fut à la fois l'un et l'autre.

Philippe MEIRIEU : Les enseignants seront surpris de voir monsieur Aschieri⁷ comparé à saint François d'Assise !

N'est-il pas inquiétant de voir que, conflit après conflit, les syndicats donnent l'impression d'être à chaque fois un peu moins maîtres de la situation au profit de groupes d'individus, au mieux organisés en coordination ?

Xavier DARCOS : Les coordinations ont toujours existé avec des mots d'ordre liés à des personnalités particulièrement actives ici ou là. Ce qui est nouveau, c'est que le phénomène est plus général et que ces coordinations ont fréquemment réussi à se fédérer autour d'un discours commun récupéré par ceux qu'on appelait naguère les « *taupes rouges* ». Ce qui perturbe beaucoup les syndicats traditionnels, ce n'est pas qu'il y ait des coordinations locales — ils l'ont déjà vu —, mais c'est le fait que ces coordinations leur soient insoumises. Du coup, ils sont toujours obligés, au quotidien, de faire « monter la pression », de tenir un discours revendicatif, de peur d'être débordés. Toutefois, ce faisant, ils entretiennent l'ambiguïté : en gens responsables, ils savent que discuter est nécessaire et qu'il faut faire évoluer les choses. Ils ne demandent même pas mieux que le système continue, puisqu'ils en font partie au travers des organismes paritaires. Mais, parallèlement, ils ne veulent pas apparaître comme trop coopératifs, ni trop disposés à continuer à « *cogérer* », comme ils disent, de peur d'être emportés par un raz-de-marée. Ils craignent aussi — et c'est légitime — le couperet des élections professionnelles.

La situation n'est pas beaucoup plus confortable du côté du gouvernement !

Xavier DARCOS : Cette situation crée effectivement des difficultés, car, si l'on prend l'exemple de ce conflit de l'année 2003, même les syndicats réputés réformateurs — tel celui des chefs d'établissement, notamment — se sont radicalisés, alors qu'ils auraient dû soutenir des politiques qui leur proposent plus d'autonomie et plus de responsabilités. Quelque chose s'est défait : les syndicats aujourd'hui se sentent menacés. C'est d'ailleurs une situation tout à fait pré-révolutionnaire, au sens trotskiste. Qu'il y ait une « agit-prop » derrière les structures et les appareils n'est guère rassurant. Il est toujours délicat de n'avoir personne pour encadrer les gens qui vous contestent, personne avec qui négocier. Nous l'avons éprouvé dans la période difficile : contre l'avis de nos collaborateurs, Luc Ferry et moi-même avons reçu des représentants de Sud, lesquels ont refusé de nous serrer la main, et sont partis peu de temps

7. Gérard Aschieri est le secrétaire général de la FSU (Fédération syndicale unitaire), syndicat majoritaire chez les enseignants.

après le début de l'entretien en poussant des hurlements ! Il est très difficile de mettre de l'institutionnel dans des relations avec ce type de syndicalisme.

Philippe MEIRIEU : On assiste, en effet, à un phénomène étonnant : le prestige va aujourd'hui à ceux qui refusent tout et n'obtiennent rien, tandis que la honte va à ceux qui négocient et obtiennent des résultats. Nous assistons ainsi au triomphe d'une culture du refus qui exalte le *refuznik* et fustige le négociateur. À mes yeux, et sur le plan de la démocratie, cela est une régression. Car la base de la démocratie, c'est précisément la capacité à trouver des lignes de passage acceptables par tous. À ne pas refuser de regarder en face les désaccords et les conflits, mais de ne pas se sentir déchoir, non plus, quand on se trouve d'accord ou qu'on dégage un chemin que chacun peut emprunter sans que personne soit humilié. Il n'y a, pour moi, en démocratie, aucune victoire souhaitable dans l'humiliation de l'adversaire. Et il n'y a aucun progrès possible sans véritable débat de fond. C'est précisément ce que nous tentons de faire ensemble dans ces entretiens et qui me paraît utile, même si je suis certain qu'on ne manquera pas, ici ou là, de nous accuser de nous compromettre.

Xavier DARCOS : Il faut refuser que ce qui n'est pas agréé par l'ordre républicain soit imposé par l'ordre contestataire. Or vient un moment — devoir le rappeler est quand même un comble : j'espère qu'on me pardonnera cette audace ! — où la démocratie doit passer par ceux qui ont été élus pour la faire vivre et qui, précisément, l'incarnent avec d'autant plus de légitimité qu'ils ont été choisis par le peuple souverain. L'idée selon laquelle c'est systématiquement à la rue et aux manifestants de faire reculer la loi n'est pas acceptable : elle constitue la négation même de notre démocratie représentative. Ou alors, il faut changer de système : remplacer les députés par des délégués, généraliser l'autogestion, selon une autre logique politique. Or ce sont parfois ces mêmes professeurs, tentés par des sirènes antidémocratiques, qui ont pour mission d'enseigner aux élèves ce que sont la démocratie, la tolérance, le droit de vote, le respect du suffrage universel, la responsabilité politique et la sanction de l'action politique que l'on appelle « *élection* ». Confusion d'autant plus fâcheuse qu'elle jette un discrédit très fort sur le fonctionnement institutionnel de la politique. Mais confusion aussi — je le répète — dont nous, les politiques, ne devons pas rejeter la responsabilité sur les autres

2 – Les savoirs ou la pédagogie : un débat dépassé... mais par quoi ?

Xavier Darcos, êtes-vous le réactionnaire que certains décrivent ? Philippe Meirieu, comment réagissez-vous aux portraits de « pédagogo » que l'on dresse parfois de vous ?

Xavier DARCOS : Réactionnaire ? Certainement pas. Pragmatique ? Sûrement. La pédagogie ne doit pas se substituer au savoir. Non pas tant, d'ailleurs, pour les enseignants, qui ont une formation générale, que pour les élèves. Durant les années 1970-1990, les élèves ont été largement invités à être les auteurs de leur propre formation : ils ont été incités à se former en s'appuyant sur leurs convictions, leurs désirs, pour construire du sens et du savoir. Cette pédagogie de la spontanéité, de l'auto promotion, a été extrêmement nuisible à ceux qui avaient le plus besoin de nous : c'est-à-dire — je n'hésite pas à le souligner — qu'elle a constitué un déni de démocratie. Les jeunes qui étaient bien entourés par leurs parents pouvaient laisser libre cours à leur fantaisie, sans risque important pour leur formation culturelle : l'environnement familial compensait. Mais ceux qui avaient des assises culturelles plus fragiles n'ont pas tiré leur épingle du jeu d'un enseignement fondé sur le ludique, l'autoconstruction et la remise en cause de toute hiérarchie.

Mon pragmatisme m'a donc conduit à être sceptique sur ce qu'on appelle aujourd'hui le « *pédagogisme* ». Pour autant, il ne s'agit évidemment pas d'une hostilité de fond à l'idée que les enseignants doivent apprendre à enseigner. Je ne le conteste pas et je ne conçois pas que l'on puisse enseigner sans être un pédagogue : le professeur n'est pas un savant, installé sur une estrade, qui récite des exposés théoriques devant des élèves pétrifiés.

Philippe MEIRIEU : Je ne me définirai évidemment pas comme un « pédagogue ». Je prétends simplement que, s'il est vrai que l'on enseigne toujours quelque chose, il n'en est pas moins vrai qu'on l'enseigne toujours à quelqu'un.

Sur les années 1970-1990, vous caricaturez : on ne peut absolument pas parler d'une renonciation généralisée des enseignants à leur autorité. Après la récréation de 1968, l'ordre est vite revenu. Depuis, les sanctions dans l'école n'ont pas cessé d'augmenter. Et je refuse complètement d'assimiler la volonté d'impliquer l'élève dans ses apprentissages avec la généralisation du spontanéisme. C'est tout le contraire : cette implication demande un travail pédagogique considérable ! Organiser ce que nous appelons une situation d'apprentissage, au cours de laquelle l'élève va être amené, dans une activité où il s'implique, à découvrir et à construire des connaissances n'est, en rien, une attitude non-directive ! Le maître définit un objectif à atteindre, identifie une tâche qui permet de se mettre au travail, repère un obstacle sur lequel va buter l'élève, organise un système de ressources vers lesquelles il va pouvoir se retourner, met en place une formalisation des acquis et procède à une évaluation individuelle... On est bien loin de la caricature du pédagogue qui laisse faire et s'imaginerait qu'avec un peu d'encouragement et des relations sympathiques avec ses élèves, ces derniers pourraient accéder miraculeusement à toute la culture du monde.

Bien sûr, je reconnais qu'il existe une forme de « pédagogie active » - libérale en quelque sorte - qui profite aux enfants ayant trouvé leur costume d'écolier au pied de leur berceau, ceux qui font les exposés spontanément, qui fréquentent les maisons des jeunes et de la culture, les associations ou les organisations culturelles. Mais vous semblez ignorer qu'il faut surtout mobiliser les autres sur les savoirs scolaires et que cela passe, évidemment, par le fait de les rendre actifs. Car, les enseignants sont confrontés aujourd'hui à la nécessité de transmettre des savoirs à des élèves qui ne veulent pas toujours apprendre et ne voient pas bien ce qu'ils font à l'école... et cela est bien affaire de pédagogie. C'est même la grande affaire de la pédagogie !

En réalité, trop d'enseignants, légitimement sensibles à l'amour de leur discipline, vivent son refus ou son rejet par leurs élèves comme une blessure personnelle. Ils ont alors tendance à se durcir, voire à croire que l'autoritarisme et les sanctions sont les seuls remèdes. En les y encourageant, vous les menez à l'échec. Il faudrait, au contraire, leur faire entendre quelles sont les exigences spécifiques de l'École.

Quelles sont ces exigences ?

Philippe MEIRIEU : L'École n'est pas une juxtaposition d'enseignements disciplinaires. C'est une institution particulière qui a ses principes et ses règles : ce n'est ni la rue ni la famille. À l'École, celui qui a raison n'est pas celui qui crie le plus fort, mais celui qui démontre le mieux. L'École est un lieu où comprendre est plus important que réussir, où l'exigence de rigueur, de justesse et de vérité doit constamment s'incarner : on ne peut pas faire dire n'importe quoi à un texte, ni cacher une partie des données recueillies lors d'une expérience. De plus, l'École est un lieu où, non seulement l'erreur est tolérée, mais utilisée pour progresser. *Felix culpa*, disaient les Jésuites : « *Heureux sois-tu toi qui te trompes, car tu pourras analyser ton erreur et ne plus te tromper.* »

Or ce qui me paraît caractériser la situation vécue par beaucoup d'enseignants aujourd'hui, c'est que ces principes ne vont plus de soi. Chaque professeur doit en quelque sorte « reconstruire l'École » s'il veut « faire l'École ». La tâche est ardue : l'École, bien souvent, va à contre-courant de l'idéologie dominante. Elle prétend que chacun peut et doit apprendre, quand la télévision explique qu'il vaut mieux éliminer « le maillon faible ». Elle exige effort, attention et patience, quand la publicité vante le « tout tout de suite ». Plus que jamais, dans ces conditions, l'enseignant a besoin de pédagogie.

Philippe Meirieu, vous n'en êtes pas moins accusé de vouloir transformer les établissements scolaires en « lieux de vie » et les enseignants en animateurs socioculturels, quand vous, Xavier Darcos, vous êtes soupçonné de rêver une École où chaque discipline serait enseignée hors de toute influence du monde alentour. Si pédagogie et savoir ne sont pas antinomiques, comment trouver le bon point d'équilibre ?

Xavier DARCOS : L'École est effectivement un espace clos spécifique, avec ses logiques et ses règles. L'École n'est pas seulement synonyme de performance réussie, mais il s'agit d'un lieu où l'on échoue, où sa propre erreur permet de grandir, où l'on n'évalue pas seulement les résultats mais aussi les méthodes. Le métier est devenu plus difficile. Il est de plus en plus ardu de faire entendre aux élèves que le travail, le mérite, la compétition et l'effort sont des valeurs qui permettent de s'inscrire dans le futur, quand tout le dément autour d'eux dans la survalorisation et l'exaltation de l'instantané, du clip et du zapping : c'est ce que j'appelle « l'esthétique MTV ».

Il n'en reste pas moins vrai que les contenus disciplinaires sont trop souvent sacrifiés, au profit de la maintenance de la cohésion de la structure scolaire. Dès lors que les gros bogues sont contenus, que tout le monde est à peu près content, bref, que l'École arrive à occuper le public qui lui est donné, on considère que le système ne fonctionne pas trop mal. La réussite scolaire, le savoir viennent après cette préoccupation-là. J'en veux pour preuve le fait que, malgré mon titre officiel de ministre délégué à l'Enseignement scolaire, je suis trop rarement amené à m'exprimer sur les contenus du savoir. Je parle de violence, de drogue, de sexualité, de communautarisme, de gestion syndicale, de décentralisation, des relations des établissements avec leur environnement, de sécurité routière... Mais des disciplines, de la volonté de transmettre aux autres générations : presque jamais. Ne serait-ce pas parce que cela n'intéresse pas grand monde ?

Évidemment, je ne vous fais pas de procès. Mais la doctrine qui, à un moment ou à un autre, a consisté à privilégier la construction d'espaces « *pour vivre ensemble* » a eu beaucoup d'effets pervers. Les chefs d'établissements sont de plus en plus poussés à se considérer comme des managers de « *lieux de vie* », plutôt que comme des chefs d'établissements pédagogues. Pour redonner de la cohérence à notre École, il faut précisément rappeler que le savoir est la clé de l'éducation.

Philippe MEIRIEU : C'est là, sans doute, un point de divergence fondamental entre nous. Je crois, pour ma part, que l'acquisition des savoirs est inséparable de celle des règles du « vivre ensemble » : apprendre à respecter celui qui raisonne juste et convainc sans violence relève bien de la mission première de l'École. C'est donc à l'occasion de la transmission des savoirs, en réfléchissant à la manière d'organiser les apprentissages que se construit le « vivre ensemble ». Cela se fait en travaillant sur des textes littéraires ou des expériences scientifiques. Je n'ai jamais été partisan de la cohésion de l'établissement et la paix sociale à tout prix. L'École n'est pas d'abord faite pour être bien ensemble, mais pour apprendre... et apprendre ensemble.

Xavier DARCOS : Ce débat « pédagogie contre savoir » a conduit sans doute à une exacerbation des positions. Voire à une caricature des personnages : Philippe Meirieu devenant la victime expiatoire de la Société des Agrégés, et moi, avec quelques chevènementistes, le défenseur exclusif du retour au tout disciplinaire. Tout cela correspond à des jeux de rôles : il est plus facile de penser dans un système manichéen que dans un système de partage. Beaucoup de querelles de chapelles trouvent leur origine dans ce débat. Mais le professeur confronté à ses problèmes quotidiens dans la classe ne se pose pas toutes ces questions. Il est dans le concret, dans l'empirisme, dans l'expérience, il se débrouille avec le réel. Il ne se demande pas : « *Suis-je un pédagogue ou un républicain ?* » Il est, bien évidemment, l'un et l'autre.

Pour certains jeunes aujourd'hui, le savoir n'a pas plus de légitimité que ce qu'ils peuvent voir à la télévision, trouver sur Internet, ou entendre dans la cour de récréation. Comment lutter contre ce phénomène ?

Philippe MEIRIEU : L'essentiel est de leur faire entendre que les savoirs ne leur sont pas imposés de manière arbitraire et dans une perspective purement scolaire, mais qu'il sont des occasions d'entrevoir et d'obtenir des satisfactions intellectuelles plus importantes que les renoncements provisoires qu'on leur impose. L'enseignant doit pouvoir montrer que les apprentissages sont véritablement libérateurs et qu'on ne demande à personne de s'assujettir bêtement à l'autorité d'un maître ou d'une institution.

D'ailleurs, quand Jules Ferry explique, il y a plus d'un siècle, qu'il faut apprendre à lire, écrire et compter, la lecture est pour lui, dans la tradition protestante, l'occasion de se libérer de toutes les formes de cléricature, de tous ceux qui voudraient qu'on les croie sur parole. Il prône le libre examen, la possibilité d'aller vérifier dans le texte l'exactitude d'un propos, de le confronter avec d'autres textes... Le plus extravagant est qu'aujourd'hui la lecture, qui est un moyen extraordinaire d'échapper à toutes les formes d'emprise, est vécue par les élèves comme un assujettissement, une soumission au pouvoir d'adultes qui leur demandent de mettre en œuvre une technique sans leur en montrer le formidable pouvoir émancipateur. Apprendre à lire, ce devrait être se réjouir de pouvoir, enfin, choisir soi-même son programme de télévision, chercher l'information pour contredire ses parents et tenter d'accéder, à travers le livre, au secret des choses. C'est devenu échapper à une punition, réussir une évaluation ou faire plaisir à son enseignant !

Car nous ne parvenons plus à faire entendre le potentiel libérateur des savoirs. Et, faute de pouvoir exprimer son désir de grandir et d'être indépendant dans les apprentissages intellectuels ou dans la création artistique, le jeune s'affirme dans des transgressions qui mettent en péril son intégrité psychologique et physique : rouler à grande vitesse, prendre de la drogue, s'aliéner à des bandes en rupture... L'École, aujourd'hui, ne peut se contenter d'imposer des savoirs, il lui revient aussi d'en montrer « la saveur ».

Xavier DARCOS : N'allons pas trop loin dans cette direction ! L'idée selon laquelle les élèves devraient avoir d'emblée conscience que ce qui est donné à savoir est, par essence, légitime est profondément dangereuse. La reconnaissance des savoirs s'incarne dans le professeur lui-même : il n'a pas à justifier la connaissance qu'il donne. Il a reçu mission de la nation de transmettre un certain nombre de savoirs constitutifs de la culture commune : tant mieux si les élèves se les approprient comme vecteurs de liberté, si cette transmission a du sens pour eux. Mais, à supposer qu'ils n'y arrivent pas d'emblée, cela n'enlève rien ni à la légitimité ni à la force du discours venu du maître. Ce que vous dites a un caractère chimérique, car les élèves qui nous font difficulté aujourd'hui considèrent que toute parole d'autorité, quelle qu'elle soit, venue de qui que ce soit, n'est pas fondée. Ils discutent avec un proviseur, un professeur, un éducateur ou des parents comme avec leurs copains de classe.

La seule légitimité des savoirs suffit-elle à habiller les professeurs de l'indispensable autorité dont ils ont besoin pour enseigner ?

Philippe MEIRIEU : La crise de l'autorité dans notre société n'est pas simplement le fruit de la démission des adultes en général et des enseignants en particulier... elle est un phénomène plus général. C'est le corollaire de la fin de toute théocratie : il n'y a plus d'idéologie qui s'impose à tous, ni dans le Ciel ni dans le Parti. La démocratie permet qu'on discute librement de toutes les opinions ; elle valorise le débat comme un moyen d'identifier l'intérêt général. Les élèves vivent dans un environnement où tout est discutable. Ils ont du mal à comprendre qu'à l'École, la discussion doit être régulée par la recherche de la vérité, de la précision, de la justesse, recherche que, précisément, le maître incarne. Dès lors que les élèves ne sont pas formés à faire la différence entre le registre des convictions qui s'expriment légitimement dans un État démocratique et celui des vérités qui s'enseignent tout aussi légitimement à l'École, la confusion s'installe. Et, si le maître ne travaille pas à instituer cette distinction fondamentale, s'il cherche à passer en force dans tous les domaines, à imposer le savoir scolaire comme une opinion qui doit triompher des autres opinions, il va au-devant de durcissements et de rejets chez ses élèves.

Dans une classe de CM1 que je visitais, il y a quelques jours, le maître s'est fait interrompre par un élève qui lui a demandé : « *D'où tiens-tu ce que tu dis ?* » On voit bien que la contestation de l'autorité de l'enseignant tourne parfois au conflit d'opinions : l'enseignant a une opinion, l'élève également ; chacun des deux l'exprime, et celui qui a le pouvoir l'impose. Pis, l'autorité est parfois vécue comme un affrontement entre deux caprices ou une soumission aux règles d'une autre tribu. C'est ce que renvoient certains jeunes de banlieue : « *Tu me dis de faire cela... Mais pourquoi ta loi serait-elle meilleure que la mienne ?* » C'est pourquoi l'enseignant qui impose sa position par la force savonne la planche sur laquelle il devrait se tenir debout. Ce n'est pas le fait qu'il soit le plus fort qui lui donne sa stature d'enseignant... c'est parce qu'il parle plus juste, qu'il est le plus proche de la vérité et qu'il sait le faire entendre à ses élèves. En réalité, c'est parce qu'il autorise ses élèves à accéder à une vérité dont il n'est que le vecteur, qui existe en dehors de lui et d'eux, que chacun peut vérifier et qui résiste à leurs imaginaires réciproques, qu'il peut sortir du conflit d'opinions. S'imposer par la contrainte, c'est se mettre dans une situation où l'autre risque de confronter sa propre force à celle qu'on lui impose. Cela donne lieu à des parties de bras de fer inutiles où les enseignants s'épuisent, alors qu'ils devraient consacrer plutôt leur énergie à inventer des situations qui rendent légitime la transmission des connaissances.

Xavier DARCOS : Précisément. Parce qu'il n'est pas acceptable que la parole professorale soit considérée comme une opinion, une sorte de point de vue à partir duquel un élève pourrait opposer le sien, il faut qu'elle ait force de loi. Bon gré mal gré, le savoir doit être légitimé par le seul fait qu'il s'énonce. Renoncer à cette certitude, c'est compliquer considérablement la notion d'autorité, car c'est la rendre elle-même négociable. Évidemment, c'est le talent du maître d'expliquer aux élèves que, s'ils ne voient pas dans l'immédiat l'intérêt de ce qu'ils apprennent, ils s'en rendront compte plus tard. Discuter ce que vous enseignez dans un collège très difficile vous condamne à être dans une perpétuelle négociation. Et à ne plus rien faire d'autre.

L'autorité du maître n'est donc pas négociable chaque jour. C'est pourquoi les approches auxquelles vous avez contribué sont erronées : l'idée selon laquelle les enfants doivent adhérer à ce qui est donné à savoir est une idée généreuse et respectable, mais profondément inadaptée. Sans nier l'intérêt de souligner, aussi systématiquement que possible, le sens de ce qui est enseigné, de comprendre ce qu'on apprend, il est urgent de redonner toute leur légitimité aux savoirs et de rendre sa dignité au professeur. L'enseignement doit redevenir un objet de respect. Ce qui suppose une réhabilitation sociale de ce merveilleux métier — réellement le plus beau du monde ! — par la société tout entière comme par les professeurs eux-mêmes. Transmettre un savoir ne peut se faire indépendamment de l'exercice de cette autorité.

Philippe MEIRIEU : Je partage totalement l'idée que les savoirs ne sont pas négociables dans la classe et que l'autorité de l'enseignant n'est pas discutable par les élèves.

Xavier DARCOS : C'est déjà beaucoup !

Philippe MEIRIEU : Mais les savoirs ne peuvent être assimilés et intégrés que s'ils ont du sens pour ceux qui les apprennent. Et ce, dès les petites classes. Apprendre, en maternelle, à mettre son manteau peut se faire sous le signe du dressage, mais aussi sous le signe de la conquête d'une certaine autonomie. Apprendre à lire et à faire une carte peut être un exercice scolaire purement mécanique ou un travail riche de découvertes et même d'aventures. Quand un professeur des écoles, en maternelle, raconte *Le Petit Poucet*, il n'engage pas son autorité personnelle, mais l'autorité de la culture qu'il transmet. Pourquoi, en effet, est-ce si important de transmettre une histoire comme celle-ci ? Parce qu'elle est porteuse d'une question que tous les enfants se posent : est-ce que mes parents ne vont pas m'abandonner ? Évidemment, l'enseignant ne va pas traiter cette question sur le registre individuel psychologique : ce n'est pas sa mission. En revanche, il lui revient de proposer à ses élèves un objet culturel où ils puissent se reconnaître. Un objet culturel qui relie ce que chacun a de plus intime à ce qui est le plus universel. C'est dans ce travail de passeur culturel que réside l'éminente dignité de l'enseignant.

Moi-même, j'ai enseigné le français, il n'y a pas si longtemps, dans un lycée professionnel difficile. Je racontais volontiers à mes élèves l'histoire d'Hercule qui, après s'être épuisé à montrer sa force, tombe à genoux devant une femme qui lui demande de filer la laine. Je n'ai jamais eu besoin de commenter longuement cet épisode : chacun se reconnaissait et comprenait que, pour entrer dans une relation amoureuse véritable, il faut abandonner sa carapace virile, renoncer à exhiber ses muscles et avouer à une autre sa propre faiblesse. À partir de là, on peut entrer dans la littérature, aborder l'étude de la langue et de l'histoire... C'est cela, à mes yeux, créer une situation où la transmission devient légitime aux yeux des élèves eux-mêmes. Et il n'y a rien de démagogique là-dedans. Ce qui m'inquiète dans votre propos, c'est que vous semblez résigné à ce qu'un certain nombre d'élèves trouvent du sens à l'École

quand, pour les autres, il faudrait simplement les faire apprendre par la contrainte. C'est ce clivage que je refuse.

Xavier DARCOS : Ne me faites pas de procès d'intention ! L'autorité n'est pas la contrainte. En définitive, tout en convenant que les savoirs ne sont pas négociables et que l'autorité de l'enseignant n'est pas discutable, vous faites néanmoins de la compréhension de ce qu'on apprend le préalable à la légitimité de tout enseignement !

Doit-on croire à la possibilité d'éveiller tous les esprits, comme le soutient Philippe Meirieu, ce qui est évidemment le plus enthousiasmant ?

Xavier DARCOS : L'enseignant est naturellement un médiateur. Que l'épisode d'Hercule et d'Omphale puisse parler à tout le monde est non seulement salubre, mais c'est aussi évident ! C'est d'ailleurs l'objet même de la mythologie. Mais cette médiation culturelle-là suppose d'installer entre celui qui énonce et celui qui reçoit une forme de hiérarchie. À vous entendre, on a l'impression que tous les élèves sont réellement prêts à s'ouvrir à la culture dès lors qu'ils perçoivent que leur liberté future est en jeu et qu'elle se construit là. Je n'en suis pas certain : l'expérience montre qu'il y faut aussi la discipline. Et cette nécessité s'impose très tôt, même si, au-delà de cette discipline, l'objectif est bien de faire découvrir au jeune sa liberté : la liberté est un point d'arrivée, et non de départ.

Sur quoi étayez-vous cette certitude ?

Xavier DARCOS : La discussion qui s'installe dans les établissements, voire la contestation sur ce qui est donné à savoir, représentent une difficulté réelle. Certains élèves, dans une confusion épouvantable, récusent des exposés sur des faits mythologiques qu'ils prennent au premier degré. Mara Goyet⁸ en donne un très bon exemple. Alors qu'elle racontait l'histoire de Zeus et d'Héra, un élève lui a demandé : « *Comment se fait-il que Zeus trompe Héra alors que c'est interdit par le Coran ?* » À cette confusion s'ajoute un phénomène encore plus inquiétant : la remise en cause, voire la négation, du savoir et de ceux qui le transmettent. C'est l'élève qui se dresse en s'exclamant : « *Monsieur, je vous interdis de parler de la foi parce que vous êtes victime du complot judéo-américain !* » Et l'on pourrait prendre des exemples hors du champ communautariste. Dès lors, l'approche tout à fait respectable qui est la vôtre et qui manifeste un véritable humanisme ne peut, néanmoins, qu'échouer. Il s'agit en effet d'opposer une espèce de bonne volonté, une sorte d'espérance dans une humanité meilleure — sur ce point, vous me paraissez plutôt rousseauiste, alors que je suis voltairien —, à des personnes qui sont déjà habitées par l'esprit de conflit et de certitude, par le fanatisme... Bref : ce qui, pour un éducateur, représente l'ennemi absolu.

Il existe, plus qu'on ne croit, un rapport de forces qui s'est établi. Tout ce qu'on dit ne se négocie pas, ne se discute pas. Pardon pour ce truisme, mais les élèves doivent apprendre à se discipliner. Cela débute par le respect des professeurs, par la tenue vestimentaire, par le vocabulaire. Commençons par refuser les formes diverses d'insultes qui ont cours dans les établissements. Les élèves ne savent même pas pourquoi ils s'appellent les uns « *feuj* », les autres « *bougnoules* ». Rappelons que les mots ont un sens, y compris les insultes. La vocation des enseignants à rectifier l'erreur, à contrôler, à encadrer, passe par la restauration d'une véritable autorité, en premier lieu par celle du mot juste.

8. Mara Goyet est une enseignante d'histoire et géographie auteur de *Collèges de France* (© Fayard, 2003).

N'est-il pas nécessaire, pour restaurer cette autorité que vous appelez tous les deux de vos vœux, de retrouver dans les établissements scolaires des règles de vie, des rituels qui structurent la césure entre la vie extérieure et le lieu du savoir ?

Philippe MEIRIEU : D'abord, je voudrais qu'on évite de stigmatiser systématiquement les comportements des enfants d'origine maghrébine. Il est vrai que certains d'entre eux — des garçons en grande majorité — commettent des excès indéfendables.

Xavier DARCOS : L'insolence et l'arrogance viennent de l'ignorance. Elles s'affichent au grand jour et partout dans la société : un tel obscurantisme vient précisément contrevenir à cette médiation culturelle qui cherche à construire des esprits libres, à arracher les jeunes aux préjugés et à l'inculture, justement pour qu'ils se construisent comme hommes libres.

Philippe MEIRIEU : Mais cela ne doit pas faire oublier les transgressions bien réelles, quoique plus « convenables », des autres élèves : de ceux qui, par exemple, n'insultent pas l'enseignant mais le méprisent en silence royalement ! De ceux qui l'utilisent comme un valet et le traitent avec dédain ! Et puis, il y a autant d'obscurantisme et même de barbarie dans certaines formes de bizutage que dans les manifestations d'un communautarisme qui, bizarrement, ne concernerait que la communauté musulmane. Ensuite, il est évident qu'il existe aujourd'hui des classes où les enfants se comportent de façon absolument inacceptable : certains se lèvent tout d'un coup, d'autres jettent leurs affaires, d'autres encore s'interpellent ou insultent l'enseignant... Mais, dans ces cas-là, il est inutile de tenter de crier plus fort que les élèves. Cela tourne trop souvent, en effet, aux jeux du cirque : « *Tu n'as pas ton cahier, eh bien tu vas sortir !* », déclare le professeur. « *Non je ne sortirai pas !* », répond l'élève. Ou bien : « *Je reviendrai avec mon frère et tu verras...* » Ou encore : « *Je vais sortir, mais je ne reviendrai plus ! Tant pis pour vous !* » Et le rapport de force s'engage. Les autres élèves, d'ailleurs, recréent mentalement l'arène : ils observent l'affrontement et se demandent qui va rester au tapis. Le professeur, de toutes façons, en sortira épuisé et, s'il réussit à résoudre le problème sur le moment, n'aura pas forcément, pour autant, contribué à la construction de la loi scolaire dans la classe.

Cette loi scolaire, en réalité, ne se construit pas seulement dans des situations de crise, mais dans le moindre exercice quotidien. Je me rappelle avoir visité une de mes stagiaires, professeur des écoles. Elle avait mis les élèves par deux pour effectuer un travail de géométrie, en leur expliquant qu'ils devaient parler à voix basse. Un élève l'a interpellée du fond de la classe. Elle lui a répondu tout fort. Quelques instants plus tard, un autre l'a sollicitée en lui posant la même question. Elle a à nouveau obtempéré. En quelques minutes, cette jeune femme a donc fait passer trois messages à sa classe : le premier est que, contrairement à la consigne, on peut parler fort ; le deuxième est qu'il n'est pas important d'écouter ce que disent ses camarades ; le troisième, qu'on peut même se dispenser d'écouter ce qu'elle dit puisqu'elle le répète systématiquement. Ici, comme ailleurs, les règles se travaillent et se construisent : elles s'imposent non pour faire plaisir au maître, mais parce qu'elles sont cohérentes avec le projet même de l'École. Trop d'élèves croient qu'en classe, on leur ordonne le silence pour les brimer, alors qu'il s'agit de découvrir avec eux la concentration et l'intériorité nécessaires pour réfléchir.

Lorsque j'étais à l'école primaire, on me faisait rester debout à côté de ma table quelques instants avant de m'asseoir, et le maître tapait des mains pour que je m'installe à mon bureau. Cela avait du sens car, entre le temps du jeu et celui du travail, il faut une césure pour faire pivoter son esprit et se donner à une nouvelle activité. Aujourd'hui, cette habitude a disparu et je n'en nourris aucune nostalgie. Je regrette simplement qu'on n'ait pas construit de nouveaux rituels accordés à notre temps et à notre projet. Cela relève, pour moi, d'un manque de compétence pédagogique collective qui aboutit à déstructurer l'espace scolaire. Nous vivons dans un monde où les rituels n'existent plus que dans la justice, au théâtre et dans le sport. Il est dommage que l'École ne se dote pas de nouveaux rituels. Ce serait plus utile que d'en appeler à une restauration de l'autorité qui risque simplement d'exacerber les rapports de force...

Xavier DARCOS : Il est en effet indispensable de restaurer des rites ou d'en inventer de nouveaux, de marquer des césures, de faire en sorte que l'École se manifeste dans sa différence par rapport au monde extérieur, de réintroduire le silence entre le temps du jeu et le temps du travail. Reste que la reconstitution de ces rituels est souvent difficile. D'autant que les nuances sont très grandes selon les lieux, les établissements, le type d'élèves. Je ne suis pas gêné par le caractère symbolique ou formel de ce que nous proposons : remettre des drapeaux aux frontons des écoles ; remplir un livret des droits et devoirs qui fait que, lorsque l'élève entre dans l'établissement, on lui donne à connaître la règle du jeu ; faire signer ce livret en présence des parents...

Dans les territoires où l'on est très soucieux de fonder l'unité de l'École autour de valeurs, des rituels ont été maintenus. Dans la plupart des collèges des DOM-TOM, par exemple, les élèves portent des uniformes. Parce que précisément, là-bas, l'enjeu du brassage est l'adhésion à une nation, parce qu'on est à distance de la métropole, parce qu'on est dans un pays qui s'est constitué tardivement, qui continue de reposer beaucoup sur le souvenir de la traite des Africains, du racisme, de la libération des esclaves... Pour toutes ces raisons-là, l'uniforme, discret, n'est pas discuté.

Mais l'inquiétant, c'est que d'autres rites, promulgués le plus souvent par les élèves, s'imposent dans certains établissements scolaires. Des caïds, des intrus, des bandes, voire des *dealers*, prennent le pouvoir. Et en face, parfois : rien. Ou pis que cela : on assiste ici ou là à des flottements, à une abdication de l'autorité, aux équivoques de ceux qui devraient l'incarner, à la désresponsabilisation de l'institution officielle qui est dans le sophisme le plus total. Ces établissements, nous risquons de les perdre, parce que d'autres que les éducateurs y ont pris le pouvoir. L'espace laissé vacant par l'institution risque d'être livré aux occupants par les élèves. Et tout découle de cette vacance. D'où, par exemple, la violence faite aux filles : une violence organisée à l'intérieur d'une communauté qui fixe ses propres lois, ses règles, ses rituels et qui, du coup, installe une sorte de règlement intérieur dans nos établissements. Oui, il faut du rituel, il faut de l'ordre, mais républicains, parce qu'à défaut, nous entrons dans un système où règnent les us et coutumes.

Philippe MEIRIEU : C'est un fait : nous assistons aujourd'hui, au sein du « village planétaire », à une montée en puissance des rituels tribaux. Et la tribu n'est pas la société : la tribu donne sa protection contre la soumission aveugle à son chef et à ses règles. Or l'École publique doit être un rempart contre toutes les formes de tribalisme : tribus religieuses ou sectaires, tribus musicales ou commerciales, tribus sociologiques de toutes sortes qui font prévaloir la complicité sur la pensée critique. Une classe n'est pas un groupe de personnes qui s'aiment et qui pratiquent les mêmes rites au sens tribal du terme ; les élèves sont là, indépendamment de leurs affinités électives, de leurs origines, et doivent apprendre à travailler ensemble pour « faire société ».

Je regrette, à cet égard, que l'Éducation nationale n'utilise pas plus toute une culture pédagogique qui, précisément, depuis deux cents ans, travaille sur les pratiques sociales dans la classe. Qu'il s'agisse de Maria Montessori⁹, qui explique bien les rituels nécessaires pour que le petit enfant entre en relation avec lui-même, les autres et le monde, ou de Célestin Freinet¹⁰, qui, à partir des « méthodes actives », met en place la pratique très rigoureuse et structurée du

9. Maria Montessori (1870-1952) était une éducatrice italienne dont la méthode d'enseignement mettait l'accent sur la prise en compte de l'évolution de l'enfant, en proposant tout un matériel pédagogique destiné à éveiller sa personnalité et son intelligence.

10. Célestin Freinet (1886-1966) était un instituteur français qui développa des méthodes actives d'enseignement à partir de la correspondance et du journal scolaire. Il insistait sur l'individualisation de l'enseignement et la nécessité de « faire boire le cheval qui n'a pas soif ». Il fonda sa propre École à Vence (Alpes-Maritimes).

« conseil d'élèves », ou encore de Fernand Oury¹¹, qui montre comment créer de véritables « institutions » avec des enfants qu'on dit « difficiles »... Or, aujourd'hui, faute d'un travail suffisant sur ces questions, les « heures de vie de classe » se réduisent parfois à de la parlotte ou à de fastidieuses informations administratives. De même, nous négligeons les rituels de construction de la collectivité scolaire. D'ailleurs, en France, la plupart des établissements ne disposent pas d'un amphithéâtre où pourrait se manifester l'existence de cette collectivité, dans des activités à caractère culturel, par exemple.

Enfin, le rôle des professeurs principaux a été trop négligé. Alors qu'ils devaient être le ciment d'une équipe enseignante, se trouver en liaison étroite avec le chef d'établissement et en mesure d'exprimer les exigences de l'institution auprès des élèves et des parents, ils ont été dévalorisés et considérés comme de simples courroies de transmission administratives. Cela n'aide pas à structurer l'univers scolaire. L'élève n'a pas toujours d'interlocuteur pédagogique identifié capable d'avoir une vision globale de son travail, de le suivre dans ses apprentissages, de faire avec lui les bilans nécessaires et de prendre les décisions qui s'imposent. C'est ce rôle pédagogique-là qu'il faut renforcer en donnant au professeur principal les moyens d'exercer vraiment sa responsabilité. C'est comme cela qu'on retrouvera la véritable autorité des enseignants.

Les enseignants n'ont-ils pas effectivement une part de responsabilité dans ce recul de l'autorité en refusant d'endosser un rôle d'éducateur ? N'entend-on pas régulièrement certains d'entre eux expliquer qu'ils n'ont d'autre mission que celle de transmettre une discipline ?

Xavier DARCOS : Dans une certaine mesure, en effet, c'est également le choix des professeurs. Sans généraliser, il faut se demander s'il n'y a pas eu une sorte de lassitude. Ils sont exaspérés par l'extension de leurs domaines d'intervention. En tout cas, ils s'y sentent mal préparés, et ceux qui sont les plus volontaires ne sont pas toujours les plus aptes à le faire. Mais ne faut-il pas aussi nous en faire le reproche à nous-mêmes qui avons la charge de la formation des maîtres ?

Par ailleurs, il est tout à fait exact que les établissements n'ont ni les lieux ni les moyens matériels pour faire en sorte que se manifestent plus clairement l'unité de la communauté scolaire et ses exigences : on ne dispose pas d'amphithéâtres — qui seraient utiles à certains enseignements et à la vie collective. En revanche, lorsque vous évoquez Montessori, Freinet, entre autres, là, je persiste à penser que, s'ils promouvaient des rites de la responsabilisation, ils encourageaient une non-directivité qui, dans une situation d'enseignement de masse, conduit au laxisme.

Philippe MEIRIEU : Freinet n'a jamais été non-directif, et sa pédagogie fondée sur l'activité individuelle et collective est justement ce dont ont besoin les élèves d'aujourd'hui ! Certains sont « difficiles » simplement parce qu'on s'échine à les faire tenir tranquilles avec des injonctions et des discours, alors qu'il faudrait, comme l'expliquait déjà Freinet, leur donner du grain à moudre. Freinet avait aussi mis en place un système de travail individualisé, dont le principe est bien plus ancien et bien plus « traditionnel » que celui de nos classes dites « homogènes ». Les élèves y travaillent à leur niveau sur des exercices adaptés et, comme dans le scoutisme, passent des « brevets ». Oury, lui, organise sa classe autour des ceintures de judo. C'est une façon de mettre les élèves au défi, de les impliquer dans leur propre progression, de faire du maître et de toute la classe l'allié de chacun... Car les élèves ne rechignent pas à l'effort : ils ont simplement besoin de l'inscrire dans une progression dont ils sont partie prenante. Ils ont besoin de comprendre que l'École n'est pas là pour les faire

11. Fernand Oury (1920-1999), disciple de Célestin Freinet, adapta sa pédagogie pour les enfants difficiles des villes en intégrant les apports de la psychanalyse. Il insistait sur la construction de la loi dans la classe.

trébucher, mais pour les accompagner. Ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas motivés que la plupart des enfants échouent ; c'est parce qu'ils ont trop échoué qu'ils ont fini par perdre toute motivation.

Xavier DARCOS : Il ne serait pas possible d'avoir dans un collège difficile une juxtaposition de classes où ce type de méthodes serait appliqué. Cela ne ferait que rendre plus confuse la situation globale de l'établissement. Mais je suis favorable au rétablissement de certaines traditions, comme la remise des prix — et plus encore si les prix en question sont des ouvrages qui réconcilient nos élèves avec les livres.

Philippe MEIRIEU : La confusion apparente qui peut exister dans une classe où les élèves travaillent par petits groupes est bien moindre que la confusion réelle des esprits qui existe dans des classes polies qui écoutent apparemment l'enseignant : chacun sait que la première chose que l'on apprend à l'École est de faire semblant d'être là tout en étant ailleurs. L'essentiel est de mettre les élèves au travail, pas de les faire tenir tranquilles à tout prix.

Cela ramène au thème de l'ennui qui, pour la première fois, a fait l'objet d'un colloque très officiel de l'Éducation nationale. L'ennui est-il consubstantiel à l'École ou faut-il le combattre ?

Philippe MEIRIEU : La véritable question n'est pas celle de l'ennui, c'est celle du sens. L'ennui n'est qu'un symptôme.

Xavier DARCOS : Pourtant, la consultation¹² que vous avez effectuée auprès des lycéens portait sur ce thème ?

Philippe MEIRIEU : Absolument pas. Il ne s'agissait pas de remplacer les programmes par le caprice des lycéens !

Xavier DARCOS : C'est pourtant ce que beaucoup ont cru comprendre !

Philippe MEIRIEU : Il s'agissait, en réalité, de réfléchir avec les élèves sur le sens de leur présence au lycée et les conditions de leur réussite. Je reste convaincu que le choix des contenus d'enseignement ne peut appartenir à ceux que l'on enseigne... Mais ce choix ne peut être fait indépendamment des élèves et de la manière dont ils reçoivent les savoirs ! Sauf à renoncer à toute efficacité ! Alors, effectivement, parmi bien d'autres questions, l'une d'entre elles était effectivement libellée ainsi : « *Qu'est-ce que vous pensez important d'apprendre et qui, dans l'état actuel des choses, vous ennuie ?* » On demandait bien d'abord ce qui était « *important* »... et, ensuite, on souhaitait faire réfléchir les lycéens sur la différence essentielle entre l'importance et l'intérêt. Ils l'ont, d'ailleurs, très bien compris. Ils n'ont pas du tout répondu de manière irresponsable en exigeant plus de détente et moins d'ambition intellectuelle. Tout au contraire : ils ont demandé, par exemple, plus d'histoire, une véritable information sur les faits religieux, une approche mathématique leur permettant de décoder plus précisément les données statistiques. Les lycéens des lycées professionnels ont souhaité massivement avoir accès à la philosophie. Tout en reconnaissant et en acceptant les difficultés de l'entreprise. En réalité, les lycéens savent bien que personne n'apprend à jouer du piano sans monter des

12. Claude Allègre confia à Philippe Meirieu le soin d'organiser une grande consultation des lycéens et de leurs enseignants en 1998. Le rapport remis par Philippe Meirieu a abouti à la réforme des lycées de 1999.

gammes. Et monter des gammes, c'est ennuyeux. Mais, pour monter des gammes en assumant l'ennui de l'exercice, il faut avoir la perspective de jouer, un jour, de l'instrument avec plaisir et entrevoir les satisfactions auxquelles on pourra ainsi accéder.

Xavier DARCOS : Enfin, vous rejoignez mes positions ! Pour moi, l'ennui à l'École est une préoccupation de nantis ou de cancre : demandez à ces élèves étrangers que nous appelons « *primo arrivants* » et qui sont scolarisés dans notre système éducatif, s'ils s'ennuient un seul instant ! Ils sont loin d'être blasés, et ils savent que la réussite de leur intégration passe par l'École de la République ! Venant de là où ils viennent, beaucoup savent apprécier le temps de l'École.

3 – Une institution bloquée et un débat confisqué

Entre 15 % et 20 % de jeunes se trouvent en grande difficulté de lecture à l'entrée en 6^e ; quelque 150 000 jeunes quittent chaque année le système éducatif sans aucune qualification ; le nombre de bacheliers stagne ; un peu moins d'un étudiant sur deux ne réussit pas à obtenir son DEUG en deux ans... Les plus optimistes parlent de panne, les pessimistes évoquent un système en perdition. Quelle analyse faites-vous ?

Xavier DARCOS : Nous avons atteint un pallier. Les indicateurs montrent effectivement que notre École ne progresse plus beaucoup : trop d'élèves qui lisent mal en 6^e, un nombre de bacheliers qui plafonne, de trop nombreuses sorties du système sans qualification. Mais également d'autres phénomènes qui doivent être évoqués : violence, comportements plus ou moins asociaux, consommation de produits illicites, sans parler de la fatigue d'enseignants démoralisés.

L'École est-elle engluée ?

Xavier DARCOS : Je dirais plutôt : « *En panne.* » J'y vois pour preuves des indicateurs inquiétants. Le premier est que ce phénomène commence à durer — une dizaine d'années — alors même que l'on a investi des sommes considérables durant cette période : 30 % de professeurs supplémentaires et un doublement des budgets en quinze ans, en partant de niveaux déjà très élevés. Avec un budget annuel de l'Éducation nationale de plus de 62 milliards d'euros rien que pour la part de l'État, la nation dépense plus d'un milliard d'euros par semaine pour son École ! Sans compter l'intervention des collectivités territoriales qui est en augmentation continue et qui porte notre budget éducatif total à plus de 100 milliards d'euros ! Face aux syndicats qui réclament encore plus de moyens, on a le droit de dire que les résultats aujourd'hui ne sont pas à la mesure des investissements. Deuxième source d'inquiétude : l'adhésion du corps social à l'École se défait. La courroie entre culture scolaire et culture familiale s'est relâchée : cette culture était commune aux générations (les chefs-lieux de départements, les affluents de la Loire, Vercingétorix et Charlemagne, par exemple). Aujourd'hui, qui fait quoi ? Et chacun de se renvoyer la « patate chaude » de la déresponsabilisation.

Estimez-vous que les parents ne sont devenus que des consommateurs d'École ?

Xavier DARCOS : Ce qui est sûr, c'est qu'aujourd'hui, certains parents prennent plus souvent la défense des enfants que des maîtres. Quand, par exemple, il leur faut choisir entre partir en week-end plus tôt avec les enfants, ou rester une demi-journée de plus parce qu'il y a l'École, ils choisissent désormais, le plus souvent, la première solution. C'est d'ailleurs l'un des éléments qui expliquent pourquoi nous ne progressons pas plus vite sur la question des rythmes scolaires. Sans noircir volontairement le tableau, il faut également constater la relative crise des vocations, surtout dans le second degré : c'est un mauvais signe. Sans parler de l'abandon de postes : le nombre de jeunes enseignants qui disparaissent au bout de un ou deux jours d'enseignement est en augmentation constante. Voilà encore dix ans, ce phénomène était tellement rare qu'il faisait l'objet d'un signalement au ministre ; aujourd'hui, nous y avons quasiment renoncé : ces cas ne remontent qu'au rectorat. Le pire aujourd'hui est que l'École n'est plus abordée dans le discours social que par sa crise, par le malaise de ses enseignants et par la violence. Il lui est demandé d'avoir un regard continu sur elle-même, mais en tant que malade, non pas parce qu'elle forme des élèves. La société traite l'École en malade sans se rendre compte que ce sont ses propres maux qu'elle a transmis à l'École.

Philippe MEIRIEU : Le diagnostic sur la situation dans laquelle nous sommes aujourd'hui me paraît faire l'objet d'un assez large consensus : nous avons démocratisé l'accès à l'École, mais, faute d'un travail pédagogique suffisant, nous n'avons pas démocratisé la réussite dans l'École. D'où les frustrations et, parfois même, la rancœur des uns ou des autres. Mais je ne voudrais pas, pour autant, que nous laissions penser que rien de constructif ne s'est fait depuis vingt ans et que rien de positif ne se fait aujourd'hui. Il y a des enseignants qui font un travail extraordinaire avec une énergie et un enthousiasme considérables. Il y a de grandes réussites, y compris dans les zones les plus difficiles. Des élèves qui réussissent enfin quelque chose, des classes qui retrouvent le goût d'apprendre et passent du Loft à Marivaux¹³. S'il y a crise, en réalité, c'est parce que les enseignants manquent d'un projet social et politique clair. Ils ne savent plus très bien ce que l'on attend d'eux. Ce n'est pas seulement la faute des hommes politiques, c'est la responsabilité de la société tout entière qui est engagée ici. À l'époque où j'ai travaillé avec Claude Allègre sur la réforme du lycée, j'ai constamment plaidé pour qu'un débat parlementaire soit organisé, pour que le Parlement tranche en dernier ressort sur les orientations fondamentales. Car, dès lors qu'il n'y a pas d'orientation forte clairement identifiée, les enseignants et les parents se sentent livrés à eux-mêmes et les conflits d'intérêts sont inévitables. Si rien ne vient arbitrer entre les demandes des uns et des autres, c'est la loi du plus fort qui s'installe derrière la façade réglementaire. Paradoxalement, seule l'École catholique dispose aujourd'hui d'un projet pour faire face aux revendications consuméristes des familles. Elle peut au moins leur opposer les valeurs évangéliques dont elle se réclame — le souci du plus pauvre, par exemple —, pour contrer la demande de classes d'élite !

Xavier DARCOS : Laïciser les valeurs spirituelles pour l'École de la République...

Philippe MEIRIEU : Ce qui est clair, c'est que les valeurs de l'École publique ne sont plus suffisamment fortes pour résister à la pression consumériste. Chaque famille veut la réussite scolaire de ses propres enfants... et elle a raison. Mais elle ne fait plus confiance à l'École pour décider des meilleures voies pour y parvenir. Si l'École décide qu'un enfant doit redoubler ou être orienté vers une voie professionnelle, la famille suspecte l'institution d'avoir mal fait son travail et, si elle en a les moyens, cherche à en contourner la décision.

Lorsque j'étais enfant, mes parents m'ont envoyé à l'école comme aujourd'hui on pénètre dans un avion : sans avoir la prétention d'aller expliquer au pilote comment il doit se comporter. Aujourd'hui, les enseignants expliquent qu'ils sont sans arrêt sollicités par des familles qui veulent savoir ce qu'ils font et pensent avoir leur mot à dire sur ce qui se passe dans la classe. Cela est dû, sans doute, à l'augmentation du niveau d'études des parents et au fait que le statut social des enseignants a été écorné, même si c'est loin d'être aussi vrai qu'ils l'imaginent. Mais c'est dû, surtout, au fait que les demandes individuelles de réussite ne sont plus contenues par un projet collectif : on poursuit son propre intérêt sans relâche et l'on n'a aucune raison d'y renoncer, puisqu'on ne voit pas au profit de quel intérêt collectif !

L'un des objectifs de l'École est de résorber les inégalités entre les jeunes dans l'accès au savoir. N'a-t-elle pas également échoué dans cette mission ?

Xavier DARCOS : L'École de la République a pour mission de conjurer les déterminismes de naissance et d'en faire sortir les jeunes qui lui sont confiés. C'est là qu'elle est en train d'échouer, ce dont souffrent particulièrement les professeurs, militants, par vocation, de l'ascension sociale. On a beaucoup dit que l'École encourageait — pour reprendre le titre d'un célèbre essai de Bourdieu — la reproduction : selon une lecture marxiste, cette tendance correspondrait à un choix délibéré des élites et constituerait la preuve que les représentants des superstructures culturelles se cooptent pour empêcher de nouvelles couches sociales

13. Comme le montre le livre de Catherine Henri *De Marivaux et du Loft* (© POL, 2003).

d'accéder aux pouvoirs ? Je ne partage évidemment pas cette illustration de la lutte des classes. Mais on peut, en revanche, faire le constat que l'École est souvent tellement à l'image de son environnement et de son quartier qu'elle a du mal à pratiquer ce que les sociologues nomment « *la ventilation sociale* ». Pourtant, les grandes directives restent nationales : le rapport entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants est le même dans tous les établissements scolaires de France. Arithmétiquement juste et égalitaire, ce système n'en est pas moins profondément inéquitable.

La solution passe-t-elle par ce que l'on appelle « la discrimination positive », autrement dit donner plus à ceux qui ont le moins ?

Xavier DARCOS : Une École juste et équitable, qui voudrait favoriser l'égalité des chances, doit pouvoir combiner des classes de 5 élèves avec des classes de 30 selon les besoins et, bien sûr, les matières enseignées. Ce phénomène inégalitaire au sein de l'École s'explique aisément. D'un point de vue idéologique, au nom même de l'égalité républicaine, l'institution a longtemps pensé qu'il fallait appliquer la même règle et faire faire la même chose, au même moment, à tous les élèves pour tenter de réduire les inégalités. Or on sait désormais qu'un strict égalitarisme aboutit, en fait, à l'inéquité. D'un point de vue sociologique, nous devons gérer des pans entiers de territoires, qui sont devenus ce qu'on appelle des « *territoires perdus de la République* »¹⁴. Certains n'accueillent que des enfants d'immigrés de multiples origines, d'autres au contraire concentrent des enfants de bourgeois, ailleurs ce sont des enfants d'origine chinoise, par exemple, qui se trouvent majoritaires... Cette situation n'est pas de nature à rendre à l'École son statut historique de creuset de la nation.

Sans peut-être aller jusqu'aux solutions américaines qui consistent à instaurer le *bussing*¹⁵ pour obliger les gens à se mélanger à tout prix, il est évident qu'il faut reposer le problème de la mixité sociale à l'École. Là se trouvent des solutions aux problèmes que nous vivons. Mais, au besoin, ce sont peut-être les établissements qu'il faut déplacer, voire, dans quelques cas extrêmes, supprimer. C'est une solution qu'il faut examiner. J'en en ai vu l'exemple à Bergerac où le maire a choisi la manière radicale, pour un collège qui était vraiment devenu un ghetto : le collège a été rasé, tous les élèves ont été réinscrits dans les autres établissements de la ville. C'est évidemment plus facile à Bergerac qui est une sous-préfecture que dans une grande agglomération, mais cette mesure a bouleversé positivement la sociologie. On a supprimé, comme disent les ingénieurs, un « *point noir* ». Après tout, ce n'est pas irréaliste, même si l'on ne peut généraliser : il faut trouver des solutions au cas par cas.

Philippe MEIRIEU : Mais, en attendant de raser les collèges en difficulté, il faudrait peut-être leur donner les moyens de vivre. Il faudrait éviter de les laisser s'enfoncer dans le découragement ou la révolte. Il faudrait agir d'urgence pour ne pas pousser les parents à changer leurs enfants d'école et les enseignants à demander leur mutation. Je voudrais, pour ma part, qu'une politique scolaire volontariste fasse de ces établissements de véritables « laboratoires de l'excellence pédagogique ». Qu'un effort exceptionnel soit fait en leur faveur en matière de formation des enseignants. Que ces derniers disposent de temps et de moyens pour inventer, chercher des solutions. Qu'ils n'aient plus envie de fuir mais soient fiers de ce qu'ils parviennent à faire ensemble. C'est déjà le cas, ici ou là, mais il y a aussi, malheureusement, des situations terriblement difficiles qu'on n'a pas le droit de laisser se développer.

14. Le livre intitulé *Les Territoires perdus de la République* (© Mille et Une Nuits, 2002) regroupe, sous la direction d'Emmanuel Brenner, le témoignage de plusieurs enseignants sur l'antisémitisme et le racisme à l'École.

15. Pour tenter de faire disparaître les ghettos dans certaines écoles, les Américains ont choisi de déplacer les élèves par bus pour les répartir dans d'autres établissements scolaires et favoriser une certaine hétérogénéité sociale.

Il existe, dans la banlieue lyonnaise, un collège qui perd des élèves chaque année. La totalité d'entre eux habite dans la même cité et tous les parents, ou presque, vivent de l'aide sociale. Dès que ces derniers trouvent du travail, leur premier réflexe est de déménager dans un quartier pavillonnaire où ils ont le sentiment qu'ils pourront trouver un établissement mieux adapté, où la violence sera moins grande. Il n'est pas question, pour moi, de stigmatiser ces parents en les traitant de mauvais républicains parce qu'ils veulent un bon collège pour leurs enfants, mais ces comportements, individuellement légitimes, provoquent des effets collectifs dévastateurs. Au bout de quelques années, ce genre de collège ne peut que se transformer en baril de nitroglycérine, et les enseignants, même avec des bonus, ne veulent plus aller y travailler. Là non plus, je ne jette la pierre à personne : on sait à quel point il est difficile de tenir dans la durée face à des situations trop difficiles. Mais, là encore, je constate un cercle vicieux : puisqu'on ne parvient pas à stabiliser dans ces établissements des professeurs chevronnés et des équipes stables, ils s'enfoncent dans les difficultés et sont fuis des familles qui le peuvent. Les autres y restent, mais nourrissent la rancœur inévitable de ceux qui se sentent assignés à résidence.

Qui pose clairement ces questions aujourd'hui ? Qui envisage des solutions concrètes, quitte à fâcher tel ou tel groupe de pression ? Qui affiche des choix clairs pour éviter la dérive des continents scolaires ? Qui a évoqué ce problème lors des dernières échéances électorales ?

Alain Savary avait fait, en 1981, le choix des Zones d'éducation prioritaires. C'était un choix essentiel et courageux : donner plus à ceux qui ont moins. Aujourd'hui il faut aller plus loin : donner mieux à ceux qui ont moins : les meilleures sections, les meilleurs équipements, les projets culturels les plus ambitieux, les meilleurs chefs d'établissement et les meilleurs enseignants. Inverser résolument la tendance qui consiste à donner toujours l'argent aux plus riches. Et faire des signes symboliques forts : je suis partisan de mettre des BEP de mécanique auto dans le cinquième arrondissement de Paris et des classes préparatoires aux grandes écoles dans le 93. Au début, il est possible que les élèves ne fassent qu'y passer, mais ce sera toujours ça... au moins, ils connaîtront « l'autre monde ». Et, petit à petit, on peut espérer renverser la fatalité. Car, tant que l'École ne renversera pas la fatalité sociale, elle ne retrouvera pas la confiance collective des Français.

N'est-il pas possible d'agir également au niveau des méthodes d'enseignement ?

Philippe MEIRIEU : Voilà déjà longtemps qu'on s'y efforce. D'abord de manière plus ou moins marginale, dans des classes « expérimentales » ou à l'initiative de certains enseignants. D'une certaine manière, d'ailleurs, on peut dire que tout a été essayé et que, même, tout a été dit sur l'importance et la nature des méthodes qui peuvent contribuer à la réussite des élèves : des méthodes plus individualisées, mais qui ne sous-estiment pas le rôle essentiel de la coopération ; des méthodes plus adaptées, mais qui n'abandonnent aucune ambition individuelle ; des méthodes actives, mais qui entraînent aussi à la concentration... Tout a été dit, mais tout reste à faire !

Certes, depuis René Haby¹⁶, des heures dites de soutien ont été mises en place dans les collèges. Mais elles se sont révélées insuffisantes et pas toujours adaptées aux besoins des élèves. De plus, elles ont été vite utilisées pour faire des cours en classe complète et refaire « la même chose » quand il aurait fallu proposer « autre chose » aux élèves en difficulté. C'est pourquoi j'ai fait partie de ceux qui ont proposé « la pédagogie différenciée » : il ne s'agissait pas seulement d'augmenter la quantité de cours en fonction des difficultés des élèves, mais de différencier les méthodes proposées en fonction de ce qui réussit le mieux avec chacun. Non pour renoncer aux objectifs communs, mais pour se donner le maximum de chances de les atteindre. Et sans constituer des filières qui deviennent, trop souvent, des ghettos. Je conçois

¹⁶ René Haby fut ministre de l'Éducation de 1974 à 1978. Il fut l'auteur de la réforme du collège, désormais baptisé collège unique.

bien que la chose n'est pas simple. Mais, il n'y a pas d'alternative : une école à méthode unique, c'est, inévitablement, une école à plusieurs vitesses. Une école à plusieurs méthodes, du moment qu'on tient fermement sur les objectifs communs, c'est la possibilité de voir le moins d'élèves possible exclus du cercle des savoirs. Les « itinéraires de découvertes », proposés par Jack Lang dans sa réforme des collèges, correspondent à ce projet : c'est vers cela qu'il nous faut aller. Systématiquement et en s'appuyant sur le travail d'équipe des professeurs. C'est la seule solution, à mes yeux, pour éviter les orientations et les exclusions précoces que vous préconisez : il faut diversifier sans exclure, au sein des mêmes établissements, avec des groupes d'appartenance hétérogènes.

C'est, d'ailleurs là, à mes yeux, que se situe le véritable choix politique que le « grand débat sur l'éducation » doit éclairer et que la Nation doit trancher. Les clivages, d'ailleurs, ne passent pas toujours ici entre la droite et la gauche traditionnelles. Ainsi, y a-t-il eu plus de proximité entre Edgar Faure, qui fut ministre du Général de Gaulle après les événements de 1968, et Alain Savary, qui fut ministre de l'Éducation de François Mitterrand en 1981, qu'entre Alain Savary et son successeur, pourtant socialiste comme lui, Jean-Pierre Chevènement. En effet, Edgar Faure comme Alain Savary se sont s'efforcés de rénover la pédagogie, de promouvoir le travail d'équipe dans les établissements, de développer le « tronc commun » en collège pour repousser plus tard la sélection, d'intégrer dans ce « tronc commun » les « classes spéciales » afin de diminuer la ségrégation sociale dans l'École, de développer les activités scientifiques ou artistiques afin de réconcilier les réfractaires avec l'École, de faire de la notation un moyen d'aider et d'accompagner les élèves dans leur progression... Tandis que, dès son arrivée, Jean-Pierre Chevènement s'empressera de sonner la fin de la récréation, de stigmatiser les pédagogues, suspectés d'abandonner les exigences de transmission des savoirs, et, surtout, d'autoriser, de fait, la reconstitution des filières en collège abolies par son prédécesseur. Car la véritable ligne de fracture réside bien dans la manière de traiter les élèves en difficulté : soit on les écarte, le plus vite possible, dans des classes ou des filières de relégation, soit on parie sur leur éducatibilité et l'on organise des groupes ponctuels d'aide ou de besoin, en leur garantissant « le droit au retour ». Sur ce plan, je n'hésite pas à dire que René Haby fut plus progressiste que Jean-Pierre Chevènement. Et que le gouvernement actuel, qui dépèce le collège en y introduisant des filières déguisées dès la cinquième, en organisant le choix entre l'enseignement professionnel et général dès la fin de la quatrième, est bien plus réactionnaire que celui de Valéry Giscard d'Estaing qui fit le « collège unique ».

4- De l'école primaire au collège : un système en quête de ses bases

Il n'est pas de ministres qui n'aient annoncé un retour sur les fondamentaux : apprendre à lire, écrire, compter... Avec les résultats que l'on sait : un nombre trop important d'enfants en grandes difficultés à la fin du CM2, nombre que l'on n'arrive pas à faire diminuer. Comment l'expliquer, et surtout que faire ?

Philippe MEIRIEU : Il ne faut pas s'étonner de la fragilisation du niveau en lecture et en écriture, dès lors que les horaires dévolus au français à l'école primaire ont diminué en vingt ans de 30 % environ. Il a fallu attendre les programmes publiés en 2002 pour qu'on commence à redresser la barre.

Il faut savoir, en effet, que l'École est soumise en permanence à de multiples pressions pour enseigner de nouvelles disciplines ou s'intéresser à de nombreux domaines. Tant que cela a été possible, on a pris sur l'instruction religieuse. Mais, lorsqu'il n'y a plus eu de discipline à bouter hors de l'École, on a empiété sur le français en disant qu'il était, de toutes façons, pratiqué dans toutes les matières. C'est parfaitement exact, mais pour que cela devienne opérationnel, il fallait un changement radical dans les pratiques pédagogiques qui n'a pas eu lieu.

Car la réforme des cycles imposée par la loi de 1989 n'a jamais vraiment été appliquée : il s'agissait de faire travailler les maîtres en équipe et d'individualiser les parcours au sein de chaque cycle afin d'éviter les pertes de temps et les redoublements. Il s'agissait aussi d'approcher les apprentissages de manière plus globale et rigoureuse à la fois, avec un meilleur suivi des élèves. Cela devait permettre un accès de tous à une meilleure maîtrise linguistique. Malgré de belles tentatives, la réforme s'est ensablée. Aujourd'hui, la rupture entre l'école maternelle et l'école élémentaire sur la question de l'acquisition du langage est encore trop forte. La place dévolue à l'écrit par l'école reste trop formelle, déconnectée des expériences des élèves, insuffisamment centrée sur la découverte progressive de soi et du monde. Par ailleurs, dans ces domaines, l'effort qui doit être fait par l'école n'est pas suffisamment relayé par l'ensemble de la société. Dès lors que plus personne n'écrit à ses amis ou à sa famille mais passe son temps à leur téléphoner, il devient vraiment difficile d'exiger des enfants qu'ils donnent un sens à l'apprentissage de l'écriture.

L'école primaire a également subi de plein fouet les effets pervers d'une décentralisation, sans doute nécessaire, mais qui a été mal maîtrisée. L'inégalité des dotations municipales prend aujourd'hui des proportions très inquiétantes et met en péril l'égalité des chances que la France offre à ses enfants dans tous les domaines (informatique, langues étrangères, pratiques artistiques et sportives). Je suis partisan d'une péréquation des dotations sur la base d'un cahier des charges national très précis. En tout état de cause, les droits et devoirs de l'État au regard des municipalités et des municipalités au regard de l'État devraient être mieux définis.

Il reste que l'école primaire française, contrairement à ce que l'on dit, résiste bien. Elle est plutôt efficace et n'a pas à rougir devant les systèmes éducatifs étrangers. Les enseignants du premier degré, de l'école maternelle à l'école élémentaire, sont des professionnels compétents, dévoués à leur travail. Je suis, pour ma part, très choqué de la manière dont ils sont stigmatisés aujourd'hui comme responsables de l'illettrisme et, de façon plus générale, par la suspicion entretenue sur les performances de l'école primaire. Elle renvoie à ce vieux préjugé, que tous les chercheurs s'accordent à récuser aujourd'hui, selon lequel « tout se joue avant sept ans ». Dans ces conditions, il n'y aurait qu'à l'école primaire qu'il faudrait faire de la pédagogie... avant de passer, au collège et au lycée, à une simple « transmission des contenus ». On exonère ainsi plus ou moins l'enseignement secondaire de tout effort dans ce domaine. C'est, tout à la fois, injustifié et très dangereux...

Xavier DARCOS : Au fond, tout le monde est d'accord pour dire que le triptyque lire, écrire et compter — ce que l'on appelle « *les fondamentaux* » — est l'objet principal de l'école primaire. Tout le monde constate également que l'on n'y réussit pas complètement. Et pourtant, malgré ce consensus sur les objectifs et sur les résultats, nous n'arrivons pas vraiment à agir utilement.

Avoir des horaires de français soutenus est l'une des mesures de la réforme décidée par Luc Ferry : c'est une première étape. Mais l'école primaire est trop sollicitée par des journées à thème, par des interventions municipales ou politiques, et trop soumise à un discours sur les disciplines, à une sorte de métalangage continu. Tout le monde s'occupe de tout, on court tous les lièvres à la fois : c'est très fatiguant pour tout le monde. Le temps qui n'est pas consacré aux fondamentaux s'évapore, même s'il est vrai que toute activité peut ramener à la lecture ou à l'écriture. Il est frappant de voir, dans certaines classes, le nombre d'affiches au mur : comment les enfants peuvent-ils tout regarder ? Ils ne peuvent qu'avoir le vertige. On assiste à une sorte de fébrilité qui conduit à accepter tout ce qui se présente. Mais l'attention à tout se traduit par l'attention à rien : pour être réellement attentif à quelque chose, il faut provisoirement oublier le reste. Pour rendre un élève attentif à son travail scolaire, peut-être faudrait-il moins de sollicitations en tout genre. Les inégalités en termes d'équipement ou d'intervenants entre les écoles méritent réflexion. Certaines communes s'investissent plus ardemment et consacrent beaucoup plus d'argent au système : on ne peut pas, bien sûr, le leur reprocher, mais la demande syndicale de péréquation ne peut être rejetée d'un revers de main. Enfin, la liaison entre la grande section de maternelle et le cours préparatoire n'est pas très bien assurée, pas plus, d'ailleurs, que celle entre le cours préparatoire et les autres classes du primaire. Une déperdition relative de l'aptitude à lire couramment apparaît d'ailleurs au cours de l'école primaire, comme si, une fois que les acquis fondamentaux étaient enregistrés — généralement, on sait lire en CE1 —, les enfants pouvaient se consacrer à autre chose. En matière de lecture, une plus grande continuité paraît essentielle depuis la maternelle jusqu'au CM2. Qu'au moins sur cette discipline, rien ne soit cédé ! Peut-être même faudrait-il imaginer un seul livre tout au long des cinq années. Le reste des matières doit être enseigné de surcroît.

Vous parlez beaucoup de la lecture, mais l'écriture n'est-elle pas également laissée à l'abandon ?

Philippe MEIRIEU : L'écrit doit être revalorisé de toutes les manières et par tous les moyens. À l'École, bien sûr, et dans toute la société. Depuis que je suis jeune enseignant, j'ai toujours écrit à mes élèves. Des lettres pour évoquer leur comportement, leurs progrès... Lorsque j'étais professeur en lycée professionnel, j'écrivais à mes élèves chez eux. C'est d'ailleurs les seules lettres qu'ils recevaient en dehors de dépliants publicitaires. Certains m'ont répondu, mais tous ceux que je revois aujourd'hui me disent avoir précieusement gardé ces courriers. Donner du sens à l'écrit comme outil d'accès à la réflexion par le sursis à l'acte, valoriser l'écriture en en faisant un outil de découverte de soi et des autres, travailler sur la réécriture pour permettre la mise en ordre des idées et l'expression la plus juste... tout cela est un travail de longue haleine. Et un effort dont l'École ne peut pas porter seule la responsabilité. L'engagement des parents, des médias, de toute la politique du gouvernement est nécessaire. Vous devriez décréter la revalorisation de l'écrit priorité nationale absolue !

Xavier DARCOS : Tout cela repose sur la mauvaise foi de la société. D'un côté, il est question de valoriser la lecture et l'écriture. Mais qui dit cela ? Les parents et les adultes qui sont autour des enfants et qui, évidemment, ne lisent guère ni n'écrivent jamais. Un décalage énorme existe entre le propos et la pratique. Je l'observe autour de moi, en allant chez des amis : les bibliothèques sont étiques, et les conversations sur la lecture sont devenues rares dans des milieux de classe moyenne.

Philippe MEIRIEU : Si je peux me permettre une petite insolence, je voudrais vous faire remarquer qu'à l'Éducation nationale, beaucoup trop de lettres, y compris au plus haut niveau, restent encore sans réponse. Par ailleurs, la plupart des courriers qui s'échangent sont affligeants : absence de toute formule de politesse, méconnaissance de la ponctuation... Ce n'est pas complètement du détail : on ne peut être exigeant avec les enfants qu'en l'étant d'abord avec soi-même.

Xavier DARCOS : Concernant l'administration de l'Éducation nationale, je suis d'accord avec vous : l'orthographe et la politesse devraient rester, aussi, nationales ! Un immense décalage apparaît entre un discours très euphorique au sens propre et des personnes qui, finalement, n'écrivent jamais. Et ce problème ne va que s'amplifier si l'on persévère dans les exercices d'éveil qui sont proposés en grande section de maternelle ou en CP, autour des cédéroms. Ils sont très bien faits, très amusants, et très interactifs, ils permettent à la rigueur de compter mais ils ne donnent les moyens ni de lire ni d'écrire. Il y a d'ailleurs là un paradoxe : avec la généralisation du mél et des messageries électroniques, avec les milliards de pages qui peuplent l'Internet, on n'a jamais autant écrit — ou du moins rédigé, car nous ne sommes assurément plus à l'âge de la correspondance épistolaire — qu'aujourd'hui. Et, d'une certaine façon, la maîtrise de l'écrit n'a jamais été aussi indispensable. L'écriture est et restera un instrument d'autonomie : c'est bien pourquoi nous devons l'apprendre à tous nos enfants.

Philippe MEIRIEU : La correspondance est un genre littéraire, à tort déconsidéré, alors qu'elle devrait retrouver une place centrale. Il faut inciter les élèves à correspondre entre eux d'une école à l'autre, il faut encourager l'imprimerie, les journaux scolaires... Là encore, c'est une vieille histoire de pédagogie ! Mais ce n'est pas contradictoire avec l'usage des cédéroms, dès lors que ceux-ci sont bien faits et bien utilisés : ils peuvent permettre des phases de travail individuel qu'il faudra ensuite articuler au travail collectif piloté par le maître. Je crois également à la nécessité de réintroduire à l'École des textes à caractère culturel et de ne pas s'en tenir à ceux que l'on a appelés « *fonctionnels* » : les modes d'emploi des appareils électroménager ou les petites annonces. Sous le prétexte louable de s'adapter aux besoins immédiats des élèves, on a fait lire et écrire sur des sujets triviaux et infantilisants, réservant les écrits culturels à ceux qui ont la chance de les rencontrer en famille. Je travaille depuis plusieurs années sur l'apprentissage de la lecture dès le cours préparatoire avec *l'Iliade* et *l'Odyssée*. Cela marche très bien. Les élèves ne s'ennuient pas, bien au contraire. C'est beaucoup plus intéressant de lire l'histoire du cheval de Troie que « *Papa cherche sa pantoufle sous son lit* ». C'est mépriser les élèves que de croire qu'ils pensent le contraire.

Xavier DARCOS : C'est votre vieux fond Freinet qui ressort !

Philippe MEIRIEU : Le travail sur l'écrit est bien antérieur à Freinet, mais Freinet a eu raison d'y insister. Car écrire permet de surseoir au « tout tout de suite », de médiatiser la relation... Le premier à m'avoir éclairé sur cette importance de l'écrit est Korczak¹⁷, le pédagogue polonais inventeur des « droits de l'enfant ». Il s'occupait, dans le ghetto de Varsovie, d'orphelins particulièrement violents et possessifs — on l'eût été à moins, puisqu'ils étaient sans parents et totalement affamés. La tâche se révélait particulièrement difficile, car Korczak était sans cesse sollicité par des enfants qui exigeaient que l'on s'occupe d'eux et qui cherchait parfois à écarter violemment leurs camarades. Plutôt que des harangues ou des

17 Janusz Korczak (1879-1942), médecin polonais, a créé de nombreuses institutions d'éducation où il a mis en œuvre une pédagogie basée sur le respect de l'enfant. Il refusa d'abandonner les orphelins de son orphelinat et fut gazé avec eux à Treblinka en 1942.

sanctions totalement inefficaces, il a donc imaginé d'énoncer cette règle, formidable d'intelligence : vous pouvez me demander ce que vous voulez, taper sur vos camarades... mais à la seule condition de nous prévenir, par écrit, 24 heures à l'avance ! Et la règle valait même pour les enfants qui ne savaient pas écrire et devaient trouver un camarade plus grand pour le faire sous leur dictée avant de mettre aussi leur missive dans la boîte aux lettres. Depuis cette rencontre, j'ai toujours eu une boîte aux lettres dans ma classe...

Xavier DARCOS : Sursis à l'acte : ce sont les vertus que l'on a de tout temps prêtées à l'écriture. On réfléchit à ce que l'on écrit, pas — du moins pas toujours — à ce que l'on dit. Écrire permet d'instaurer de la distance. C'est la raison pour laquelle il doit y avoir un niveau de langue différent pour l'écrit, plus exigeant, y compris dans la forme, et pour l'oral, où l'expression est tributaire des circonstances, du sujet et de l'interlocuteur.

Les débats récurrents sur les avantages comparés d'une méthode de lecture par rapport à une autre sont-ils pertinents ?

Xavier DARCOS : Autant la méthode globale, même si elle n'a jamais été systématisée, peut faire beaucoup de tort, autant les critiques sur les autres méthodes de lecture sont infondées. Elles sont toutes bonnes, à partir du moment où elles sont bien suivies. La plupart des maîtres utilisent des méthodes synthétiques qui débutent avec un travail sur la lettre chez les tout-petits. D'abord ils repèrent — formats, types d'écritures, découpages —, puis ils travaillent sur les syllabes et enfin sur le mot. Dans le fond, toutes les méthodes sont satisfaisantes du moment qu'elles apprennent à lire. Ce n'est pas un vrai sujet. Et il vaut mieux avoir des méthodes un peu composites, car les problèmes qui se posent aux enfants ne sont pas tous les mêmes.

Philippe MEIRIEU : Les méthodes de lecture ne sont pas directement en question. La totalité d'entre elles combine aujourd'hui la démarche analytique et la démarche globale. La cohérence pédagogique de l'enseignant, sa capacité à faire de la lecture un enjeu essentiel et à suivre les élèves dans leur progression sont plus déterminants. Je crois aussi beaucoup au choix des supports et je milite ardemment pour l'introduction de la littérature à l'école maternelle et élémentaire. Et c'est pour moi un combat prioritaire : contre ceux qui affirment qu'il faut d'abord apprendre à lire et écrire, de manière technique, pour accéder ensuite à la culture, je crois, pour ma part, que c'est en s'appuyant sur des objets culturels, capables de mobiliser les élèves, qu'on accède à la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Contre ceux qui affirment le primat absolu de la contrainte sur le sens, je travaille pour le primat du sens et, à partir de là, la découverte de l'exigence nécessaire dans la qualité d'expression.

Depuis quelques années, on entend de plus en plus parler de dyslexie...

Xavier DARCOS : De plus en plus d'enfants sont identifiés très tôt comme ayant de grandes inaptitudes de lecture sous forme de dyslexie. Les chiffres sont importants mais difficiles à interpréter. Les enfants sont-ils subitement plus dyslexiques que naguère ? Ou les repère-t-on mieux ? N'appelle-t-on pas « *dyslexie* » tout problème psychologique de résistance à l'écrit ? Il faut prendre à bras le corps ce vrai problème.

Philippe MEIRIEU : Je suis frappé également par l'augmentation du nombre d'enfants qu'on dit dyslexiques ou dysphasiques... Mais il faut faire attention. Il est vraisemblable que ces termes recouvrent des difficultés de lecture de natures très différentes. Méfions-nous de la médicalisation de l'échec scolaire qui peut être une façon pour l'École de se défausser et de

renvoyer à d'hypothétiques fatalités. Pour l'immense majorité des élèves, les difficultés en lecture relèvent d'un travail pédagogique tout à fait normal.

Nous assistons, en effet, à une forme de « psychologisation » de l'échec scolaire qui je trouve fort dangereuse. Je me souviens d'une maîtresse de CP expliquant à une maman que son enfant ne pouvait pas apprendre à lire car son père était trop absent. Cette psychologie de bazar est insupportable. En outre, c'est à l'institutrice d'apprendre correctement à lire, pour que l'enfant puisse mieux gérer l'absence de son père. À chacun son boulot. Et c'est au médecin, au psychologue, à l'orthophoniste de dépister aussi bien les blocages psychologiques graves que la dyslexie et la dysphasie. Il n'est d'ailleurs pas dit qu'on ne puisse pas soigner ceux-ci comme celles-là par des pratiques pédagogiques adaptées. L'Éducation nationale dispose, pour ce faire, d'enseignants spécialisés très compétents. Mais, malheureusement, ils ne sont pas assez nombreux et, pour pallier leur insuffisance, le gouvernement actuel ne trouve rien de mieux que de diminuer de manière drastique leur temps de formation ! On remplit ainsi les cabinets spécialisés et les officines privés d'élèves qui ont les moyens de les payer, tandis que les autres restent au bord du chemin.

Ne pensez-vous pas que l'installation d'Internet dans les écoles est contraire à ce pour quoi vous plaidez ?

Xavier DARCOS : L'utilisation d'Internet ne s'oppose pas à l'écriture. C'est même l'une des raisons pour lesquelles nous avons fourni à Périgueux, par exemple, une messagerie électronique — un *e mail* — à chacun des petits élèves de l'école primaire. Bien évidemment, ce ne sera pas la plume Sergent Major. Mais ils vont rédiger et taper des textes, les professeurs verront ce qu'ils écrivent, les feront corriger. Les correcteurs automatiques ont également l'avantage d'obliger l'élève à se demander pourquoi, subitement, un mot est souligné en rouge lorsqu'il l'écrit. Bien utilisé, l'ordinateur peut concourir à une meilleure lecture et à une meilleure écriture. Il faut le concevoir comme un outil d'échange.

Philippe MEIRIEU : Il est nécessaire de travailler avec Internet pour, précisément, revaloriser l'écriture, même si, bien évidemment, l'écriture manuscrite doit rester un passage obligé, y compris pour la construction de la personnalité. À cet égard, une grande inégalité existe entre filles et garçons. Elles sont meilleures élèves et elles écrivent beaucoup plus. Les filles rédigent des lettres pour s'inviter à leur anniversaire, elles tiennent des journaux intimes... Autant de rédactions que les garçons ne font pas. Elles se révèlent *de facto* plus adaptées aux exercices scolaires traditionnels. Et, au contraire de ce que l'on a longtemps prétendu, l'écart ne se comble pas à la puberté. En tant qu'enseignant, je décèle du premier coup d'œil des notes prises par un garçon ou par une fille, je reconnais immédiatement un cahier d'un garçon d'un cahier d'une fille. Nous avons là un phénomène sociologique massif. Le rapport des garçons à l'écriture est un problème spécifique, à traiter d'urgence par l'institution scolaire. Il faut bien savoir que cet écart, aujourd'hui, surdétermine même parfois les rapports sociaux. Cela tient, en grande partie, à l'image négative que les garçons ont du « scolaire », de « l'appliqué » qui sont, pour eux, des signes de faiblesse insupportable au regard des stéréotypes en vigueur.

Xavier DARCOS : Ce diagnostic est généralement partagé.

Philippe MEIRIEU : Certains considèrent que ce phénomène trouve ses racines dans la féminisation du corps enseignant. Les garçons identifieraient l'École à une instance féminine et auraient donc une plus grande difficulté à s'en approprier la loi. J'étais récemment dans une classe de 5^e où seules les filles écrivaient à peu près lisiblement et proprement. Les garçons expliquaient qu'écrire c'était déchoir, c'était devenir un « pédé », une « gonzesse » ou encore un « fayot » : un garçon d'aujourd'hui ne doit pas se compromettre avec l'écriture !

Vous évoquez longuement la lecture et l'écriture : le calcul est-il moins un problème ?

Philippe MEIRIEU : En effet, même s'il semble moins intéresser les intellectuels, l'illettrisme scientifique existe aussi, avec son cortège de dérives vers la pensée magique. Il ne faut donc nullement sous-estimer la formation aux techniques opératoires et à la démarche expérimentale.

L'utilisation de la calculette pose, à cet égard, des problèmes spécifiques. Elle peut efficacement stimuler l'enfant, mais peut faire aussi fait obstacle à la formalisation nécessaire et à la construction des opérations mentales qui seront requises ensuite.

On ne peut se satisfaire de voir des enfants appuyer sur des boutons pour avoir des résultats. La formation scolaire, dans sa spécificité, exige l'inverse : il faut comprendre ce qui se passe dans la boîte. Plus généralement, apprendre, à l'École, ne signifie pas « trouver juste », mais comprendre « comment faire juste ». C'est travailler sur la procédure pour obtenir un résultat et pas seulement se procurer le résultat par le moyen le plus rapide et le plus économique.

Ce qui fait problème, c'est que l'École est ici à contre-courant : nous sommes dans une société où réussir est toujours plus important que comprendre. Où l'on cherche à obtenir les résultats le plus vite possible, avec le moins d'apprentissages possibles. C'est légitime en matière de progrès technique - nous ne pouvons pas comprendre en détail tous les appareils que nous utilisons - mais, transposé dans l'école, cela aboutit ainsi à ces fêtes de fin d'année où, la veille, la maîtresse fait tous les dessins avec deux ou trois bons élèves pour que les parents pensent qu'il s'agit d'une bonne classe.

Xavier DARCOS : Il est exact qu'à l'Éducation nationale le problème du calcul à l'école primaire est moins obsédant que celui de la lecture et de l'écriture : *a priori*, les élèves arrivent en 6^e en maîtrisant les quatre opérations.

Philippe MEIRIEU : Ce n'est pas vrai pour la division.

Xavier DARCOS : L'étude en a été repoussée au collège, et c'est regrettable. Le calcul, le calcul mental, la recherche du résultat par soi-même sont des actes pédagogiques essentiels jusqu'à l'âge de 11 ans : ils permettent de différer le droit à ne pas compter. Nous voyons des jeunes adultes qui ont fait des études scientifiques très poussées mais qui ne savent quasiment plus faire du calcul mental : une telle évolution paraît inévitable, mais il faudrait maintenir le calcul mental le plus longtemps possible. Il n'y aurait rien d'offusquant à interdire la calculette jusqu'en classe de 6^e. Cette question est essentielle aux formations à venir : aucune profession n'est aujourd'hui à 100 % manuelle. Prenez l'exemple du bâtiment : tous les professionnels vous diront que, désormais, savoir lire et interpréter un graphique chiffré est indispensable.

Mais les mathématiques en primaire ne se réduisent pas au seul calcul...

Philippe MEIRIEU : Sur un plan social, les mathématiques connaissent un échec majeur : l'acquisition de la proportionnalité. Cela peut paraître totalement anecdotique, pourtant c'est la clé de tout : pour comprendre les pourcentages — autrement dit, tous les résultats d'une élection ou d'un sondage — mais également pour calculer des prix d'achat, de vente.... Toutes les enquêtes montrent que la proportionnalité est de moins en moins bien maîtrisée. Et aucune machine, en réalité, ne peut comprendre le sens et les pièges de la masse considérable des pourcentages qui nous sont déversés en permanence.

Xavier DARCOS : Il en va de même pour les fractions...

Philippe MEIRIEU : Certes, mais personne ne se sert du théorème de Thalès une fois sorti du collège, en dehors des mathématiciens de métier. En revanche, la proportionnalité est une opération qui est banalisée à un point tel que nous ne nous en apercevons même plus : elle est partout.

Que fait-on d'un enfant qui arrive en fin de primaire et qui ne possède pas les connaissances nécessaires pour aborder le collège ?

Xavier DARCOS : La 6^e doit devenir un sas avec des traitements extrêmement différenciés selon les élèves. Nous avons inventé la « 6^e de consolidation » du temps de François Bayrou — mais peu importe l'appellation. S'il y a un moment où l'idéologie du collège unique doit céder le pas, c'est véritablement en 6^e. Il faut accueillir ces élèves qui arrivent avec de très grandes difficultés et leur consacrer du temps.

Et le redoublement ?

Xavier DARCOS : Faire redoubler indéfiniment est inefficace, et d'ailleurs la loi l'interdit. Mais il ne faut pas s'enfermer dans le formalisme : il faut savoir assouplir un certain nombre d'obligations dictées par les textes, de sorte que l'on s'adapte d'abord au rythme des élèves en très grande difficulté lorsqu'ils entrent en 6^e. Tout se joue à la liaison primaire/6^e : le corps change, l'environnement scolaire évolue, les jeunes passent d'un seul maître à plusieurs, les disciplines sont éclatées ; il faut concentrer les efforts sur cette période. La formule imaginée du temps de François Bayrou n'a malheureusement pas été suffisamment exploitée. Cependant, il existe, pour les élèves en très grande difficulté, des dispositifs divers tels que les SEGPA¹⁸ : l'Éducation nationale sait réagir, et le travail des enseignants de ces établissements est à saluer.

Philippe MEIRIEU : En réalité, il est indispensable de travailler beaucoup plus en amont. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture devrait pouvoir s'étaler sur l'ensemble de la scolarité primaire : lire n'est pas seulement un savoir-faire mécanique, c'est une attitude devant le monde, et l'apprentissage de cette attitude doit se construire dès l'école maternelle et se prolonger tout au long de la scolarité. Il faut délester le CP de la charge intellectuelle et affective qu'il représente, en particulier auprès des parents et des enseignants. Il n'est pas acceptable d'exiger d'un élève qu'il sache totalement lire à la fin du CP, il est stupide d'évaluer son illettrisme éventuel à ce niveau. « L'important en éducation, expliquait Rousseau, est de savoir perdre du temps pour en gagner. »

Xavier DARCOS : Vous êtes décidément rousseauiste !

Est-ce que tout se joue vraiment à la charnière entre l'école primaire et le collège ?

Philippe MEIRIEU : L'analyse que fait Xavier DARCOS sur la 6e est tout à fait exacte. Les enseignants eux-mêmes la présentent comme une classe déterminante. À la rentrée, ils reçoivent des petits anges ; le jour de la sortie ils rendent des démons. En septembre, les

18. SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté. Ces classes sont réservées aux élèves en très grande difficulté au niveau du collège.

élèves arrivent avec deux cartables pour être sûrs d'avoir tout ce dont ils ont besoin ; en juin, les enseignants peinent à obtenir qu'ils apportent un stylo. En début d'année, les enfants paniquent devant la masse de travail ; en fin d'année, ils ont compris qu'il n'en faut faire qu'une partie et se débrouiller, quand on ne sait pas, pour ne pas être interrogé. Disons les choses clairement : la 6e déstructure. Les élèves, en particulier les plus fragiles et ceux qui n'ont guère de soutien familial, désapprennent, qu'il s'agisse des méthodes de travail, de leur capacité à lire des consignes, voire à lire tout simplement. Certes, une fois encore, garçons et filles se comportent différemment, les premiers sont bien plus touchés que les secondes. Mais cette classe est ravageuse, même si, évidemment, il existe des équipes d'enseignants qui font un remarquable travail pour accueillir et accompagner les élèves.

Aussi, ne suffit-t-il pas de créer quelques 6es particulières, c'est l'ensemble des classes de 6e qu'on doit repenser. En y installant d'abord une vraie période d'accueil, assez longue pour être efficace. La dernière réforme du collège a montré la voie dans ce domaine, mais il faut aller beaucoup plus loin : banaliser complètement le premier trimestre et le confier à une petite équipe de trois ou quatre enseignants chargés de préparer vraiment l'intégration dans l'enseignement secondaire, d'en repérer et faire construire les règles, de présenter les différentes disciplines et leurs exigences réciproques, de réfléchir aux comportements requis pour la réussite de la scolarité. On pourrait aussi consacrer entièrement le second trimestre à des formes diversifiées de remise à niveau, avant, au troisième trimestre, d'installer solidement l'élève dans la structure de l'. Il faut revaloriser ensuite, de manière toute particulière ici, le professeur principal. Il devrait être déchargé d'une partie de ses enseignements pour assurer un suivi spécifique, avec une attention particulière sur la lecture, y compris d'ouvrages susceptibles de nourrir la réflexion des élèves : nous sommes à une période charnière où l'enfant doit entrer dans l'adolescence par la réflexion et non par la transgression.

Enfin, la 6e impose une concertation approfondie des enseignants et des relations suivies avec les parents, ne serait-ce que pour déterminer les exigences communes en matière de méthodes et d'organisation du travail des élèves. Très concrètement, il faut s'intéresser de près aux objets les plus triviaux qui sont souvent tout à fait déterminants : les classeurs sont une catastrophe pour l'organisation du travail individuel des élèves, car les fiches y sont mises n'importe comment et deviennent des boules de papier que l'on retrouve au fond des cartables à la fin de la semaine. Il faut arrêter l'inflation des photocopies, les exercices distribués n'importe comment...

Xavier DARCOS : Cette classe déstructure beaucoup les élèves qui n'ont pas d'accompagnement familial soutenu. Les discriminations deviennent criantes. Ces jeunes élèves sont traités comme s'ils étaient des collégiens de 3^e. Les professeurs qui enseignent dans plusieurs niveaux de classes ne doivent pas oublier qu'enseigner en 4^e ou en 6^e, ce n'est pas le même métier — la plupart le savent d'ailleurs parfaitement.

L'effet pervers n'est-il pas aujourd'hui que les instituteurs, pour préparer au collège, tendent à transformer le CM2 en petite 6^e ? Notamment, dans les grosses écoles, en se répartissant les cours selon leurs affinités ?

Xavier DARCOS : Ce n'est évidemment pas ce qu'il faut faire. Les instituteurs doivent plus que jamais rester polyvalents jusqu'au CM2. Qu'il faille avoir des contacts avec le collège, s'ouvrir un peu, préparer aux méthodes de travail... c'est évident, mais pas au-delà. Arrêtons de charger la barque pour les enfants : laissons-les respirer !

Philippe MEIRIEU : Cela renvoie à la traditionnelle question de savoir si le collège est une prolongation du primaire ou une anticipation du lycée. Si notre système est piloté par le bas ou par le haut. Actuellement, visiblement, le système est piloté par le haut. On anticipe le lycée dès

le collège et le collège dès le primaire. Par crainte que les enfants ne soient pas suffisamment bien préparés, les enseignants, trop souvent, anticipent les demandes de la classe supérieure, ce qui a des conséquences extrêmement perverses : au lieu de se fixer sur les objectifs à atteindre dans le présent, on préfigure le mode de fonctionnement à venir... auquel, justement, on ne prépare pas ! Dans ces conditions, évidemment, seuls les plus adaptés survivent ! En termes d'orientation, les effets sont tout aussi dévastateurs : en fin de 5^e et de 3^e, plus la réputation de l'établissement est mauvaise, plus les orientations sont pénalisantes pour les élèves. Car les enseignants pensent redresser l'image en se montrant plus sévères. Conclusion : si vous êtes dans un collège qui a mauvaise réputation, il vous faut de meilleures notes pour entrer dans ce qu'on considère comme une « bonne section » de lycée. Conséquence de la loi du marché en éducation !

5 - Du collège au lycée : orientation ou reproduction ?

L'un et l'autre, vous considérez que le collège continue d'être ce qui marche le moins bien. Peut-on dire que l'échec du collège unique est lié au fait que la réforme Haby n'a, dans le fond, jamais été appliquée ?

Xavier DARCOS : Considérons que la 6^e soit une classe sas : une étape durant laquelle on aide l'élève à se préparer à l'entrée dans le cycle d'enseignement général. Pour le collège dans son ensemble, plutôt que de continuer à s'obséder avec la question « *Doit-il être unique ou pas ?* », peut-être vaudrait-il mieux partir des besoins de tous les élèves, puis envisager la façon d'y répondre.

L'une des difficultés du collège, qu'il faudra bien résoudre un jour, est que la diversité disciplinaire, la multiplicité des enseignants, l'organisation scolaire elle-même sont en fait celles du lycée. Elles ne correspondent pas exactement aux besoins des élèves, qu'ils soient en 6^e bien sûr, mais également en 5^e ou en 4^e : ils ont besoin de moins d'adultes pour s'occuper d'eux et, parallèlement, il leur faudrait une vision beaucoup plus transversale des disciplines. Pourquoi ne pas avoir un enseignant pour les humanités, un autre pour les sciences et techniques, un troisième pour les disciplines du corps ? Ce n'est, bien sûr, qu'une piste de réflexion dont je n'ignore pas les difficultés, car cela supposerait de dépasser les clivages disciplinaires de façon que les professeurs soient présents plus longtemps avec le même groupe-classe, qu'ils connaissent mieux les élèves et ne confortent pas une sectorisation excessive. Une telle proposition est, j'en conviens, très audacieuse, mais elle est souhaitable, si l'on se place du point de vue du besoin des élèves. Par parenthèse, tel est l'un des nombreux exemples — le plus connu étant celui du calendrier scolaire — où l'intérêt des élèves, dont tout le monde prétend se préoccuper, est sacrifié à d'autres motivations.

Ces jeunes, à l'âge de 13 ou 14 ans, vivent dans une culture transversale : ils sont férus de communication et d'échanges ; or le collège s'ordonne comme une structure verticale. L'École doit transmettre, alors que la société communique. Cette constatation ne remet évidemment pas en cause — bien au contraire — le fait qu'il doit y avoir celui qui enseigne et celui qui est enseigné : il n'est pas question de porter atteinte à l'autorité disciplinaire des professeurs. Mais il faut penser par ensembles et par regroupements d'heures, notamment pour les 5^e et 4^e.

Et la classe de 3^e ?

Xavier DARCOS : Cette classe pourrait se concevoir comme la première étape d'une sorte de cycle 3^e/2^{de}. Durant cette année, l'élève commencerait à découvrir les voies qui s'offrent à lui. Il y aurait donc la 6^e de consolidation, le corps du collège regroupé autour des pôles pédagogiques et puis une unité 3^e/2^{de}. Dès lors, la question de savoir si le collège est unique ou pas ne se poserait plus. Le collège déborde très largement en amont sur le primaire et en aval sur le lycée. Le corps central, 5^e et 4^e, suppose beaucoup de réorganisation et un accord des professeurs qui travailleraient différemment.

Plus précisément, on pourrait imaginer que tous les élèves commencent l'anglais en CE2, qu'ils le poursuivent jusqu'à la 6^e comprise : ils commenceraient alors une deuxième langue en 5^e ; quant à une éventuelle troisième langue, elle pourrait être proposée en 2^{de} ou en 1^{re}. L'alternance, aujourd'hui, est envisagée en classe de 4^e. Allons plus loin : tout collégien devrait avoir la possibilité, s'il le souhaite, de découvrir des métiers. Le collège doit être davantage une période de découverte. Il faut des systèmes souples offrant des rythmes différents fondés sur le besoin de l'élève.

Vous confirmez la loi de 1989 en plaçant ainsi l'élève au centre du système...

Xavier DARCOS : Du moins dans ses intentions ! Comme toute loi d'orientation, la loi de 1989 avait le mérite de fixer un cap, une direction ; mais, dans les faits, c'est plutôt l'enfant en général, que l'élève en particulier, qu'elle a placé au cœur du système éducatif. Aussi n'est-il pas inutile, au bout d'une quinzaine d'années, de procéder à sa révision, mais sans dogmatisme idéologique ! Si l'on tient à ce que le système ait un centre, celui-ci me paraît devoir n'être occupé ni par l'élève ni par l'enseignant, mais par ce sain rapport de dépendance de l'un à l'autre que constitue l'enseignement. Il s'agit surtout de faire en sorte que le collège réponde aux besoins spécifiques que connaissent les élèves à ce moment-là. Le lycée y gagnera en organisation et en lisibilité avec des sections beaucoup plus nettes, partant du principe que l'élève aura véritablement choisi.

Philippe MEIRIEU : Les questions autour du collège unique sont de fausses bonnes questions, car le collège unique n'a jamais vraiment été réalisé. Il existe, depuis toujours, des cursus spécifiques à côté des sections unifiées. En outre, nos concitoyens ne sont pas naïfs et savent bien que les collèges de centre ville et les collèges de banlieue sont parfois très différents.

À mes yeux, pourtant, la réalisation du collège unique est toujours d'actualité. Elle est liée à la revalorisation indispensable de l'instruction obligatoire et à sa fonction de creuset républicain. N'oublions pas, en effet, que la scolarité obligatoire entretient un rapport organique avec l'État puisqu'elle est inscrite dans la Constitution. À ce titre, ses objectifs devraient être beaucoup plus fermement identifiés et validés par la représentation nationale. Celle-ci doit définir le type de citoyen dont la France veut. Ensuite, que spécialistes et experts déclinent ces orientations par niveaux de classes et par disciplines est tout à fait légitime. Mais il leur faut une boussole.

La fin de la scolarité obligatoire correspond en effet, pour l'essentiel, à la fin des années collège. On devrait alors exiger de chaque élève qu'il ait acquis, à la sortie de 3e, un certain nombre de compétences et de savoirs qu'on juge indispensables pour comprendre et agir dans notre monde. Au niveau de la scolarité obligatoire, on ne peut accepter de sélection : sauf à se résigner à avoir des « citoyens d'en haut » et des « citoyens d'en bas » ! C'est pourquoi je suis opposé à l'introduction de l'alternance au collège : qu'on le veuille ou non, celle-ci aboutit à la diminution de l'apport culturel à l'égard des élèves qui, précisément, en auraient le plus besoin. Elle désigne aussi l'enseignement professionnel comme structure de récupération des élèves en difficulté, précisément au moment où l'on prétend revaloriser celui-ci. Je crois qu'il y a une multitude de pistes à explorer avant d'en arriver là : reconstruire complètement la sixième, améliorer le suivi des élèves, développer l'ouverture culturelle pour tous, renouveler complètement l'enseignement de la technologie, etc.

Vous plaidez pour l'application stricte de la loi Haby ?

Philippe MEIRIEU : Je plaide pour un collège unique qui respecte et actualise les principes posés par René Haby, qui était un homme éminemment respectable, décrié à tort.

Xavier DARCOS : Je m'associe totalement à cet hommage.

Philippe MEIRIEU : René Haby a marqué fondamentalement l'histoire du système scolaire. Il avait pris la précaution, en installant le collège unique, de mettre en place un système de soutien, pour les élèves en difficulté, et d'approfondissement, pour ceux qui pouvaient aller plus loin. Mais nous n'avons jamais vraiment joué le jeu. Ces heures ont très vite été utilisées en classes complètes. C'est vraiment dommage, car ce système avait un avantage pédagogique

très important. Il obligeait les enseignants à se poser, chaque semaine, une question très simple : « *Quels sont ceux de mes élèves qui ont réussi à atteindre l'objectif que je poursuis, et qui peuvent donc aller plus loin, et ceux qui, au contraire, ont besoin d'une reprise ?* » Cette interrogation était exigeante pour les enseignants. Certes, elle ne pouvait pas fonctionner à 100 %, mais elle permettait de suivre de très près la façon dont chacun de leurs élèves avançait dans sa scolarité. Si nous avions appliqué cela rigoureusement, nombre de dérives constatées au collège actuellement auraient pu être évitées.

N'y a-t-il pas néanmoins, dans l'organisation du système, certains points qui vous paraissent prioritaires ?

Philippe MEIRIEU : La polyvalence des enseignants en est un, afin de diminuer progressivement le nombre de professeurs par élève, au moins en 6e et en 5e. La majorité d'entre eux y est aujourd'hui opposée, mais on pourrait proposer systématiquement aux volontaires de se former à une deuxième discipline. Et, progressivement, par un phénomène de tache d'huile, des professeurs enseigneraient, à un bon niveau d'exigence universitaire, plusieurs disciplines.

Il faut ensuite, impérativement, renforcer l'enseignement de la technologie. Aujourd'hui, l'orientation en cours ou en fin de collège se fait essentiellement de manière négative, à partir de l'échec en mathématiques, en français et en langue vivante. Il faudrait que les élèves puissent se déterminer pour des filières technologiques ou professionnelles, non parce qu'ils échouent dans les enseignements généraux, mais parce qu'ils ont découvert dans l'enseignement technologique des centres d'intérêt. L'enseignement de la technologie est aujourd'hui beaucoup trop réduit ; il a été extrêmement chaotique et ses objectifs restent assez confus. Pour moi, la technologie devrait être une discipline enseignée à hauteur du français, être centrée sur une approche des savoirs techniques à travers les métiers de l'artisanat, qui sont très bien adaptés aux élèves des collèges, et permettre une véritable compréhension de notre environnement technologique. Le déficit dans ce domaine a, aujourd'hui, de graves conséquences : les élèves qui vont dans l'enseignement général sont souvent des « handicapés » dès qu'ils sont confrontés à un objet technique et les élèves qui vont dans l'enseignement professionnel le font par défaut, souvent sous la contrainte et sans véritables perspectives. Cela ne peut continuer ainsi.

Les enseignants jugent extrêmement difficile d'avoir à gérer des classes hétérogènes avec de forts écarts de niveaux entre les élèves. Quelles solutions adopter ?

Philippe MEIRIEU : Le collège poursuit deux objectifs inséparables. Un objectif politique - au sens le plus noble du terme - qui vise à réunir l'ensemble des élèves d'une même classe d'âge, quelles que soient leurs origines, dans ce qui constitue un creuset républicain. Et un objectif social - au bon sens du terme - qui est de leur permettre d'accéder tous au niveau requis à la fin de la scolarité obligatoire.

Je reconnais que ces deux buts ne sont pas facilement compatibles. Le premier suppose des groupes hétérogènes que les enseignants disent avoir du mal à gérer. Le deuxième induit des groupes homogènes que les enseignants savent appréhender, mais qui sont générateurs de filières prématurées, souvent même à l'insu des familles. Ainsi, certaines d'entre elles n'apprennent-elles qu'au mois de mai que la 6e E est celle des élèves qui n'ont aucune chance d'aller en lycée dans la filière générale... Les critères de constitution des classes sont rarement rendus publics et l'opacité ne profite qu'aux initiés.

Xavier DARCOS : L'hétérogénéité est vécue par les enseignants comme la principale difficulté pour assurer une classe. Cette hétérogénéité vient en grande partie du fait que les dispositifs qui étaient prévus normalement pour y répondre et la pallier, c'est-à-dire le traitement

différencié des élèves — soutien, approfondissement, groupes de niveau —, supposent une attention renouvelée et une souplesse d'organisation difficile à maintenir en permanence. Ce qui est appelé « *classe hétérogène* » correspond le plus souvent à la classe où l'on a du mal à faire son cours, parce qu'elle est tout à fait homogène... mais vers le bas ! Le système, par des biais divers — options de langues, repérages en tout genre, professeurs motivés concentrés dans certaines sections —, classe les élèves beaucoup trop, et beaucoup trop tôt en effet, on le sait bien : on habille d'hétérogénéité les classes difficiles.

C'est la raison pour laquelle il faut partir du besoin de l'élève. Tant qu'on partira de la discipline, tant qu'on imaginera un professeur dans sa classe derrière son bureau faisant un cours magistral, alors l'hétérogénéité ne se réglera jamais. Lorsque le collège sera pensé comme un groupe d'élèves n'ayant pas les mêmes besoins et qu'il faut traiter différemment, y compris dans la classe, l'hétérogénéité sera vécue autrement. La sélection, la ségrégation précoce ne sont pas admissibles, car elle ne servent pas l'intérêt de l'élève à long terme : ce n'est pas notre choix politique. L'École de la République doit continuer à accueillir toute la population, quelles que soient les origines et les cultures dont héritent les enfants au départ.

Philippe MEIRIEU : L'hétérogénéité des niveaux des élèves ne pose jamais vraiment problème aux enseignants bien formés, car ils disposent d'outils pour la gérer : on peut organiser la classe en petits groupes, demander à ceux qui sont en avance d'aider les autres, utiliser des batteries d'exercices différents, etc. Il n'est pas très difficile de s'occuper de quelques élèves plus lents ou plus en difficulté, s'ils ne perturbent pas le fonctionnement de la classe. Les maîtres de classe unique rurale y font face aisément dans le primaire. Les problèmes les plus graves sont liés à l'hétérogénéité des comportements, quand deux ou trois élèves absorbent 80 % de l'énergie psychique et pédagogique de l'enseignant. Je comprends les difficultés de mes collègues face à ces situations, mais je me refuse à ce que les empêcheurs de tourner en rond soient progressivement écartés, par un système de déversoirs successifs, vers des classes qui les prennent en charge d'une manière définitive... sans aucune possibilité de rémission, sans droit au retour. C'est là la grande différence entre les classes-relais¹⁹ telles que nous les avons imaginées - avec un contact maintenu avec le collège et un professeur référent dans la perspective d'une réintégration - et celles que vous développez qui risquent de devenir des voies de relégation.

Et puis, ne soyons pas dupes : quand on enlève le dernier wagon, il y a toujours un dernier wagon... On commence par se débarrasser d'un gêneur et l'on finit par faire des classes triées sur le volet. Il serait bien plus profitable de conserver des classes hétérogènes, mais avec des temps particuliers réservés à des enseignants qui auraient choisi de travailler d'une manière spécifique avec les élèves ayant des problèmes soit de comportement, soit de niveau.

N'exprimez-vous pas la même chose quand vous, Xavier Darcos, vous plaidez pour que « chaque élève puisse avancer à son rythme et selon ses besoins » et vous, Philippe Meirieu, vous insistez sur la nécessité de « mettre en place une pédagogie différenciée » ?

Xavier DARCOS : L'enseignement doit s'organiser de telle façon que chaque élève, en fonction de ses difficultés, trouve les ressources dont il a besoin. Il est tout à fait envisageable, comme cela se passe dans les classes uniques du premier degré, qu'un groupe d'élèves travaille sur l'ordinateur, qu'un autre fasse une recherche en bibliothèque pendant que l'enseignant s'occupe d'un troisième groupe de quelques élèves qui n'ont pas compris les leçons. Tel ou tel enseignant pourrait, de même, bénéficier de quelques heures complémentaires afin d'assurer ces temps de rattrapage. Il nous faut adopter des systèmes souples. Les élèves ne peuvent être considérés comme des troupes insoumises et disparates

¹⁹ Les classes-relais regroupent des élèves, en petit nombre, en rupture avec l'institution scolaire.

qu'il faudrait, à tout prix, fondre dans un seul moule ! Si les cohortes de jeunes qui arrivent dans les établissements sont hétérogènes, c'est parce que la vie est ainsi : à la pédagogie de pallier cet inconvénient.

Philippe MEIRIEU : Je suis très heureux de vous entendre ! Vous décrivez effectivement la pédagogie différenciée que je défends. Et qu'il faudrait systématiser. Une pédagogie différenciée qui, pour ne pas dissoudre la classe et en faire une juxtaposition de démarches individuelles, ne doit pas oublier de travailler sur la construction du collectif.

Vous l'avez précédemment évoqué : Claude Allègre en son temps avait déjà souhaité que l'École fût son propre recours, mais c'est le marché des cours privés qui prospère...

Philippe MEIRIEU : Une publicité du métro parisien explique que « *les mauvaises notes ne sont pas une fatalité* ». Elle est malheureusement accolée au nom d'une institution privée particulièrement onéreuse. Ce devrait être au ministre de l'Éducation de signer une telle formule ; de défendre l'idée qu'on peut toujours trouver, dans l'École, l'aide dont on a besoin. Des expériences allant dans ce sens ont été menées depuis longtemps. Je pense à l'opération « SOS Maths » : à l'heure du déjeuner ou le soir après les cours, des enseignants de mathématiques se mettent à disposition des élèves de toutes classes pour revoir, à la demande, un point qui n'a pas été compris ou reprendre une explication qui n'a pas été assimilée. Une enquête récente montre qu'environ 35 % des élèves de 3^e font relire leurs devoirs de français par leurs parents, avant de les remettre aux enseignants. Les parents soulignent les fautes d'orthographe, pointent les formulations approximatives... Que seuls 35 % des élèves bénéficient de ce soutien n'est pas juste. Les autres devraient pouvoir trouver ce recours gratuitement au collège auprès d'un enseignant disponible et compétent. Et je souhaite que cela soit un autre enseignant que celui qui le notera ensuite : on n'est pas facilement entraîneur et arbitre !

Xavier DARCOS : Une telle organisation est trop onéreuse pour être généralisée. Il manque cette possibilité de recourir à des auxiliaires ; mais pourquoi faut-il que ce soient des professeurs ? Les enseignants n'aiment guère l'idée que les établissements puissent recourir à d'autres personnes qualifiées : jeunes retraités, étudiants, lycéens de classes terminales... Ils dénoncent une forme de dérégulation et de paupérisation du service public. Des expériences très intéressantes ont été conduites avec des grands-parents dans des maternelles, et dans des écoles élémentaires avec l'opération « Lire et faire lire »²⁰. Pour ce type d'activité, le formalisme doit être banni, et l'imagination doit être au pouvoir ! Car n'oublions pas les possibles effets pervers. Dans l'exemple que vous donnez, « SOS Maths », un grand nombre d'élèves, voire les meilleurs, pourraient vouloir en bénéficier, si le dispositif était généralisé : l'ensemble se transformerait très vite en cours supplémentaires ; ce qui ne devait être qu'un recours deviendrait rapidement quasiment obligatoire pour tous, et surtout pour ceux qui sauraient s'en servir.

Il est souhaitable de proposer ce genre d'approches, mais ces méthodes ne doivent pas être institutionnalisées. Les établissements doivent s'ouvrir à d'autres formes d'aides telles que le tutorat. Certains jeunes adultes s'engagent dans des missions humanitaires : pourquoi ne s'engageraient-ils pas pour soutenir des élèves de 6^e ? Pourquoi un élève de terminale S ne serait-il pas capable de rendre ces services dans les disciplines scientifiques ? Beaucoup d'établissements accueillent des élèves — en BTS (brevet de technicien supérieur) ou en

20. « Lire et faire lire » est une association qui permet à des adultes volontaires d'intervenir dans les écoles primaires en dehors du temps scolaire, pour lire des histoires aux enfants et les faire lire.

classes préparatoires — qui sont à bac plus 2 : ils fourniraient certainement des volontaires. C'est mon credo : l'École doit s'ouvrir à toute souplesse.

Pourquoi, à côté de l'école élémentaire ou du lycée, le collège n'arrive-t-il pas à effacer son image de maillon faible ?

Philippe MEIRIEU : Le collège est entaché d'un péché originel : il n'a pas fait l'objet d'une véritable fondation politique. Quand on demande qui a créé le lycée, tout le monde répond Napoléon. Quand on demande qui a créé l'école primaire, tout le monde répond Jules Ferry. Quand on demande qui a créé le collège, personne ne le sait vraiment. Les Français ne savent même pas vraiment quand la scolarité obligatoire à 16 ans a été décrétée, ni par qui ni pourquoi. Le nom de Berthoin²¹ n'évoque rien. Le collège n'a pas bénéficié d'une véritable fondation symbolique. C'est la raison pour laquelle il a perpétuellement oscillé entre un prolongement de l'école primaire ou, à l'inverse, une anticipation du lycée. Certains collèges, d'ailleurs, juxtaposent les deux modèles : il y a des classes qui mènent directement en lycée professionnel et d'autres qui sont des propédeutiques au lycée d'enseignement général.

Xavier DARCOS : Le collège est le fruit d'un mélange des CEG²² de campagne et des CES²³ : cette origine disparate pèse encore sur son destin. De surcroît, ce caractère composite s'est cristallisé dans les années 1970 : la démographie explosait et la seule obsession était de construire des collèges partout. Personne n'a pris alors le temps de réfléchir tant sur les contenus que sur la nécessité d'implanter les bâtiments à un endroit plutôt qu'à un autre. Nous payons aujourd'hui le prix de cette période pionnière.

Quel sort faut-il réserver au brevet des collèves ?

Philippe MEIRIEU : Il n'y aura pas de réforme du collège sans réforme du brevet des collèves. Sous sa forme actuelle, cet examen n'est ni fait ni à faire !

J'ai mené une expérience dans des collèges de la vallée du Giers, dans la Loire. Chaque élève, pour le brevet des collèves, devait présenter un dossier sur un métier de son choix. Ces dossiers devaient comporter un texte en langue étrangère, une approche historique, littéraire et économique du métier. Ils étaient préparés par les élèves et mis en pages sur ordinateur avec l'aide des professeurs de dessin et de technologie. Enfin, ils étaient défendus devant un petit jury comprenant un enseignant du collège et un professionnel. C'était une pédagogie du chef d'œuvre et le collège est le lieu par excellence où promouvoir ce type de pédagogie.

La réalisation d'un chef-d'œuvre doit devenir, selon vous, la nouvelle forme du brevet ?

Philippe MEIRIEU : Le brevet doit prendre cette forme-là à l'âge où, précisément, l'adolescent a besoin de se construire une identité en produisant quelque chose dont il puisse être fier. C'est le contraire de cette pédagogie de la superficialité et du travail bâclé qui règne dans trop d'établissements. C'est, de plus, une exigence indispensable quand le ministère de l'Éducation nationale reconnaît lui-même que les élèves de notre pays sont très en retard, à 15 ans, en ce qui concerne la rédaction de textes longs faisant appel à l'argumentation et que le

21. Jean Berthoin (1895-1977) était ministre de l'Éducation nationale en 1959 : sous l'impulsion du Général de Gaulle, il prolongea la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et réorganisa le système éducatif ; il créa, en particulier, un cycle d'observation commun à tous les types de collège pour la 6^e et la 5^e.

22. CEG : collège d'enseignement général.

23. CES : collège d'enseignement secondaire.

directeur de la Programmation et du Développement se demande officiellement « si cette compétence est assez développée au collège »²⁴.

Xavier DARCOS : Vous replongez dans votre utopie pédagogique ! Les travaux réalisés par les Compagnons du tour de France sont admirables, mais il paraît irréaliste de vouloir transférer ce modèle à tous les collégiens. Organiser toutes les classes de 3^e de façon que chaque élève élabore un projet personnel, qui serait à la fois pluridisciplinaire et centré autour d'un métier, est à la fois compliqué et réducteur. Il est possible de réaliser un chef-d'œuvre, en réussissant parfaitement les épreuves d'un examen, même si c'est moins spectaculaire — mais tout aussi exaltant. En outre, ce type d'épreuve pourrait vite dériver vers une espèce de bachotage : dès qu'il y a production d'œuvre pour manifester son excellence ou sa réussite, vous suscitez des comportements pédagogiques tournés vers cette seule fin. Il vaut mieux une plus grande diversification qu'un produit unique, avec son risque de standardisation et de « machines à produire du chef-d'œuvre tout fait », que ne manqueront pas de fournir très rapidement les éditeurs de documents périscolaires. La traditionnelle succession d'épreuves, quitte à ce qu'on y ajoute une production personnelle, semble nettement préférable.

L'obtention du brevet des collèges doit-elle être indispensable pour accéder en classe de 2^{de} ?

Xavier DARCOS : Il faudrait se mettre d'accord sur la culture commune qu'un élève est censé avoir acquise au collège, afin que le brevet devienne un véritable examen. Un peu comme le BEPC²⁵ d'autrefois que tous les jeunes passaient, y compris avec le rite de l'oral. En disant « *J'ai eu mon brevet* », les élèves signifieront qu'ils ont atteint un certain niveau. La situation peut évoluer si l'on se dirige vers un cycle 3^e/2^{de} ou si, au contraire, certains jeunes s'orientent en fin de classe de 4^e vers un CAP. Quoi qu'il en soit, les élèves ont besoin régulièrement de vérifier leur niveau de connaissances. Il faut réhabiliter les données binaires de la vérité : réussir ou échouer, vrai ou faux, tort ou raison... Vient un moment où l'on tombe sur un butoir. Il n'y a pas de raison que la culture générale ne fasse pas l'objet d'un test commun à toute une génération.

Mais ce qui vaut pour le brevet vaut aussi en amont : ce que les élèves ont appris doit être vérifié à tous les niveaux. L'évaluation nationale en fin de CM2 devrait impliquer un refus de passage direct en 6^e pour un élève qui ne sait pas lire. Encore cette évaluation est-elle sans doute beaucoup trop tardive. Un redoublement en CM1 ou en CE2, voire dès le CE1, serait techniquement beaucoup plus efficace et psychologiquement beaucoup moins traumatisant qu'en CM2 où, d'ores et déjà, un élève de 11 ans qui ne sait pas réellement lire est vraiment mal parti. Les chiffres de nos évaluations sont éloquentes : en CP, 7 % des élèves sont en retard dans l'apprentissage de la lecture ; ils sont 13 % en CE1 et 20 % en 6^e ! En avançant l'évaluation nationale du CM1 au CE2, nous devrions remédier considérablement à ce fléau qu'est l'illettrisme ; mais il faut prendre conscience qu'il s'agirait d'un changement majeur vis-à-vis de nos partenaires, professeurs des écoles et parents : l'École aurait désormais une obligation de résultat en matière d'acquisition de la lecture !

Philippe MEIRIEU : Mais c'est précisément l'idée d'un test commun qui, si celui-ci ne prend pas la forme d'un investissement personnel, favorise tous les excès du bachotage et l'envahissement des livres de recettes parascolaires. Mieux vaut une véritable épreuve au sens initiatique du terme, un rite de passage constitué par un examen intelligent plutôt qu'une série d'exercices formels dont les contenus seront oubliés le lendemain de l'examen. De plus, un chef-d'œuvre peut donner lieu à une vraie vérification de compétences dans différents

²⁴ Jean-Richard Cytermann, commente ainsi les résultats de l'enquête PISA effectuée par l'OCDE et comparant les résultats des élèves de 15 ans dans 32 pays.

²⁵ BEPC : brevet d'études du premier cycle, ancêtre du brevet des collèges.

domaines. Il peut permettre de constater que l'élève a bien acquis les fondamentaux de la citoyenneté, qu'il sait se situer dans le monde et en comprendre les enjeux. Ce serait une manière de redonner un poids symbolique très fort à la fin de la scolarité obligatoire, de refonder le contrat entre l'École, les élèves et leur famille.

Xavier DARCOS : Ces questions de rites et de tests de passage sont d'autant plus importantes que nous sommes dans un univers de plus en plus connecté, où la communication se combine à la transmission. De plus, les enseignements deviennent européens. Les différents pays d'Europe vont être conduits à se mettre d'accord sur ce que leurs jeunes citoyens devront savoir en commun. Il faut imaginer un bloc de compétences que chaque enfant devra posséder à l'âge de notre 6^e, vers 12 ans, et un autre à la fin de la scolarité pour terminer le cycle des études secondaires avant d'entrer à l'université — sachant que l'équivalent de notre terminale n'ouvre pas l'accès à l'enseignement supérieur dans tous les pays, comme en Grèce, par exemple. Nous contribuerons à la construction européenne en nous obligeant à nous mettre d'accord sur la nature des épreuves que nous proposons : il est anormal qu'un élève qui se rend par exemple en Allemagne effectuer sa classe de 1^{re} soit obligé de la recommencer lorsqu'il revient en France. Un tel enseignement réellement européen, avec plusieurs langues véhiculaires et des effectifs (élèves et personnels) de multiples nationalités, existe d'ores et déjà dans les Écoles européennes : celles-ci sont au nombre d'une dizaine, implantées au Luxembourg — depuis un demi-siècle pour la plus ancienne, donc dès les débuts de l'Europe —, en Belgique, aux Pays-Bas, en Allemagne, en Italie, en Espagne et même en Grande-Bretagne, mais pas en France, pour des raisons à la fois historiques et techniques. Nous gagnerions à nous inspirer des réussites pédagogiques de ce dispositif.

On ne fait pas assez attention à cet aspect des choses. Car il ne faut en aucun cas ni nous laisser enfermer dans un système dont nous ne voudrions pas, ni être à la traîne de la construction d'une Europe de l'éducation. Le choix du système éducatif relève de notre souveraineté, mais il nous appartient aussi de faire en sorte qu'il soit également innervé à la culture de notre continent.

Philippe MEIRIEU : Mais attention à ce que ces blocs de compétence n'érodent pas les savoirs de haut niveau culturel, au seul profit de compétences purement techniques beaucoup plus faciles à uniformiser. Il ne faudrait pas, par exemple, que l'ambition culturelle autour de l'histoire, des arts et de la littérature fasse les frais de cette politique, sous prétexte que leurs enseignements ne peuvent pas être homogénéisés au plan international.

Xavier DARCOS : Des contenus homogènes sont une condition nécessaire mais pas suffisante. Il existe d'autres formes d'excellence. L'important est d'avoir des blocs communs, une sorte d'ECTS²⁶ du secondaire. En avançant dans cette voie, non seulement on rendra service aux jeunes citoyens de l'Europe, mais ce sera l'occasion de repenser le cœur de nos formations. De grandes nuances existent entre ce qu'apprend un collégien en Italie, en Allemagne, en Grande-Bretagne ou en France — alors que ces mêmes collégiens reçoivent, en École européenne, un enseignement commun en plusieurs langues. Ce serait une bonne occasion de repenser nos systèmes — bref, de les faire respirer.

L'enseignement privé n'a-t-il pas mieux réussi que l'enseignement public à gérer le collège ?

26. ECTS : *European Credit Transfer System*. Chaque enseignement, à l'université, est crédité d'un nombre de points. Il faut, pour obtenir un diplôme, totaliser un certain nombre de points.

Xavier DARCOS : Les établissements privés sous contrat ont des chefs d'établissements responsables des projets pédagogiques. Ils fonctionnent plutôt bien, en raison de la synergie du travail des professeurs. Ces établissements sont moins enfermés dans des structures administratives, et laissent une large place à l'initiative. Pourquoi ne pas s'inspirer de ces pratiques dans l'enseignement public ? Un tel objectif supposerait, bien sûr, de former des chefs d'établissements jeunes et motivés. Pourquoi ne pas imaginer que ces postes fassent partie des métiers accessibles en rotation ? Une personne pourrait être principal de collège pendant six ans, puis passer dans une inspection académique ou redevenir enseignant. Les obligations de services de l'Éducation nationale constituent des garanties, mais aussi, parfois, des freins : elles empêchent également d'agir et d'évoluer.

Philippe MEIRIEU : Je suis très à l'aise sur cette question, car j'ai longuement collaboré avec un établissement privé sous contrat dont le projet pédagogique me semblait exemplaire... tandis que je rechignerais à travailler avec des établissements publics dont la politique sélective est contraire, à mes yeux, aux idéaux républicains. La question centrale est celle de l'exigence que les établissements se donnent dans l'accueil des publics. Quand on inscrit sur le fronton de l'École « *Nul n'entre ici s'il n'est déjà bien élevé* », on n'a guère de mérite... et guère besoin de pédagogie ! On peut mettre en place quantité d'activités intéressantes sans problèmes ! En revanche, quand on prend le risque d'accueillir le « tout venant », il faut une vraie mobilisation. C'est cela, pour moi, le sens du projet d'établissement : une équipe s'empare du défi républicain du collège unique et se demande comment le réaliser au mieux. À l'inverse, si l'autonomie des établissements permet de s'exonérer des exigences de la République pour se mettre au service d'un groupe de pression quelconque, alors il y a un vrai danger de démantèlement du service public. Et ce danger est d'autant plus grand que nous n'avons pas de serment d'Hippocrate du professeur. Les avocats possèdent un code de déontologie tout comme les journalistes ou les médecins, mais pas les enseignants, alors qu'ils ont l'avenir de la nation entre leurs mains. Sans doute n'était-ce pas nécessaire du temps des Hussards noirs de la République. Ils vivaient alors dans une sorte de « surchauffe idéologique » qui faisait qu'ils étaient parfaitement mobilisés autour de valeurs identifiées. Aujourd'hui où le recrutement des enseignants est beaucoup plus diversifié, il semblerait important de stabiliser les valeurs du métier. Et particulièrement celle-ci : nul n'est irrécupérable, tout enfant est éducatible.

L'un des problèmes majeurs du collège n'est-il pas son incapacité à aider les jeunes à prendre en main leur orientation ?

Xavier DARCOS : Cette question est délicate. Objectivement, l'orientation est proposée ; elle est officiellement organisée. L'Éducation nationale dispose de conseillers d'orientation psychologues (co-psy), une très importante documentation est imprimée par l'Office national d'information sur les métiers de l'enseignement professionnel (ONISEP), et d'autres organismes tels que le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) y contribuent également. Les crispations, au printemps 2003, autour de la décentralisation des personnels non enseignants et, en particulier, des co-psy ont bien montré que c'était un sujet terriblement sensible. Mais, en même temps, on voit bien que ces dispositifs n'aident que partiellement au choix de l'orientation : l'enseignement ne se construit pas assez à partir des besoins, des projets ou des ambitions des élèves ; ces derniers sont plutôt pris dans une sorte de flux inexorable. Malheureusement, nous n'arrivons pas à vaincre cette rigidité. C'est la raison pour laquelle la décentralisation est sans doute l'outil qui pourrait répondre au plus près et au plus juste tant aux besoins de la nation qu'aux espérances de nos élèves.

Philippe MEIRIEU : Décentraliser les conseillers d'orientation psychologues m'est toujours apparu absurde. Si l'objectif est de rapprocher les services des usagers, il faut les arrimer beaucoup plus solidement aux établissements scolaires. Il n'est pas cohérent de faire dépendre

d'instances différentes des personnes amenées à travailler ensemble de façon étroite. Cela ne peut que générer des difficultés de communication qui existent déjà et qu'il serait inutile d'accroître. Les conseillers d'orientation psychologues communiquent déjà trop peu avec les enseignants et vice-versa, ils ne sont pas assez intégrés dans la dynamique des établissements. D'où le développement de pratiques fantaisistes et l'utilisation de logiciels d'orientation dont la fiabilité est, pour le moins, contestable : je me suis soumis à certains d'entre eux qui m'ont formellement identifié comme un futur architecte paysagiste.

Xavier DARCOS : Une telle orientation eût été regrettable pour la pédagogie française !

Philippe MEIRIEU : Peut-être pas pour les parcs et jardins !

Mais en dehors de cette question des co-psy ?

Philippe MEIRIEU : Sur l'orientation, de façon plus générale, il existe de multitudes pistes à approfondir. D'abord, la formation des professeurs principaux des classes de 3^e qui sont souvent insuffisamment sensibilisés à ces questions. Il faut également aider les élèves à découvrir des métiers qu'ils ne connaissent pas ou dont ils ont une idée totalement fautive. Qu'est-ce qu'un élève de 3^e connaît, par exemple, de la chaudronnerie ? Il pense parfois que c'est le métier de quelqu'un qui tape avec un marteau sur de la tôle, alors qu'il s'agit d'un salarié qui commande une machine numérique et qui fabrique les réservoirs de la fusée Ariane.

Il serait souhaitable aussi de redonner toute sa place à la 2^{de} de détermination pour dégager partiellement le collège de la pression de l'orientation. Il faudrait qu'on puisse avoir, en 2^{de}, une présentation un peu approfondie des différentes perspectives qui s'ouvrent afin de choisir en toute connaissance de cause. J'avais proposé, dans la réforme du lycée sur laquelle j'ai travaillé, de mettre en place des 2^{des} de détermination dans l'enseignement technologique et professionnel : les élèves pourraient ainsi s'orienter progressivement et non brutalement à la fin du collège. Le grand paradoxe du système français, c'est que moins vous êtes préparé à décider de votre avenir, plus on vous demande de le choisir tôt ! Et de manière irréversible !

Enfin, dans la même perspective, il faut absolument développer les « classes passerelles ». Nous savons bien que certains élèves se réveillent un peu tard. Ils se découvrent alors des centres d'intérêt qu'ils n'ont pas eu la chance d'aborder assez tôt. Un élève qui a commencé en lycée professionnel doit bénéficier de la possibilité de réintégrer une première d'enseignement général ; à l'inverse, un jeune qui a commencé dans une classe d'enseignement général et qui se découvre une vocation pour un enseignement plus technologique doit pouvoir y aller sans déchoir. Dans le même état d'esprit, nous devons faire connaître et développer les textes existants sur la scolarité par récurrence.

À quoi cela correspond-il ?

Philippe MEIRIEU : C'est la possibilité de reprendre des études après les avoir interrompues plus ou moins longtemps. Les jeunes qui arrêtent à 16 ans et qui ont des expériences professionnelles chaotiques peuvent avoir, deux ou trois ans plus tard, envie de retourner à l'École. Les textes le permettent, mais les établissements rechignent, arguant du fait qu'il est difficile de rassembler, dans une même classe, des élèves de 20 ans avec des élèves de 15 ans. Mais, au contraire, cela pourrait donner aux jeunes la possibilité d'en côtoyer d'autres qui peuvent témoigner de ce que veut dire décharger des camions aux halles tous les matins à 5 heures, et, *a contrario*, du plaisir qu'il peut y avoir à renouer avec les études comme de la chance que cela représente.

C'est la raison pour laquelle je suis partisan de développer des bassins de formation autour des collèges, avec des cités scolaires comportant l'ensemble des sections générales,

technologiques et professionnelles. Cela favoriserait la mise en place des passerelles et pourrait également permettre aux professeurs qui le souhaitent de passer d'une filière à une autre. Un tel système, d'ailleurs, devrait être naturel dans une société où l'on explique que chaque individu va devoir changer de métier plusieurs fois dans sa vie professionnelle. Décloisonner l'École, assouplir les passages d'une filière à l'autre, tel devrait être l'un des objectifs à venir.

Xavier DARCOS : La cité scolaire n'a peut-être pas été une très bonne idée, et, en tout cas, elle n'offre plus les solutions adaptées. Non pas que les divers ordres scolaires n'aient pas à se connaître et à échanger, mais le gigantisme pose rapidement d'énormes problèmes de concentration humaine : la plupart des dysfonctionnements actuels se retrouvent dans les très gros établissements. Sur un plan structurel, c'est difficile : il vaut mieux des établissements de taille moyenne.

Philippe MEIRIEU : De taille moyenne, certes, mais comportant un ensemble significatif de possibilités.

Xavier DARCOS : Quoi qu'il en soit, l'orientation devient plus difficile, car le monde est devenu illisible. Il était beaucoup plus simple naguère de choisir, en gros, entre le littéraire et le scientifique, entre les quelques filières qui y étaient attachées et entre les métiers qui leur correspondaient. Aujourd'hui, le système est incroyablement plus complexe : reprocher à l'École de simplement mal orienter dans un monde qui est lui-même désorienté n'est pas juste. Tous les repères stables que sont la famille, le couple, le travail... sont mis à mal. Comment voulez-vous expliquer à un jeune qu'il doit construire sa vie, et lui proposer de se projeter dans le futur en couple avec des enfants, quand un couple sur deux se sépare, et que le chômage constitue un fléau majeur ? Toute orientation, y compris morale, est combattue par ce vertige. Parents et enfants sont déconcertés : les métiers nouveaux sont nombreux et changent vite. Il ne faut pas jeter la pierre au système d'orientation éducatif : certes, il est rigide ; mais comment orienter dans l'éphémère et le mouvant ? D'où l'importance de l'enracinement, de l'expérience du niveau local. Faute de quoi, l'élève est pris dans un maelström qu'il ne peut maîtriser.

Philippe MEIRIEU : L'idée que quelqu'un construit toute sa vie sur un diplôme obtenu à 20 ans est un mal français. Cela dramatise considérablement la question du choix des sections et des options. Si le pays était capable de proposer une formation tout au long de la vie, si les entreprises offraient plus de promotions internes, si moins de gens plafonnaient au SMIC toute leur carrière... l'orientation scolaire serait moins mal vécue.

6 - Du lycée à la qualification : le véritable défi

Il existe trois lycées : général, technologique et professionnel. Au sein de l'enseignement général, trois sections : scientifique, économique et sociale, et littéraire. C'est dans cet ordre que se hiérarchise l'ensemble, en allant du plus prestigieux au moins réputé. Rééquilibrer, redonner ses lettres de noblesse à chacune de ces filières a été annoncé et répété. Sans succès. Comment y arriver ?

Xavier DARCOS : Il n'y a pas péril en la demeure dans les trois grandes sections du lycée d'enseignement général, même si la tendance à choisir S est très forte chez les meilleurs élèves et qu'un sur deux est issu des milieux les plus porteurs scolairement. En revanche, certaines séries technologiques fournissent des résultats mitigés, par exemple les baccalauréats SMS²⁷ ou STT²⁸. Le baccalauréat technologique reste un peu hybride, ce qui rend difficile son identification, et nous peinons à le revaloriser. Les élèves qui s'y engagent sont plutôt moins armés scolairement que ceux qui se dirigent vers le lycée professionnel, en tout cas moins cadrés. Faut-il réorganiser ces filières, y réintroduire certaines épreuves, éviter une trop grande diversification en interne ? Faut-il supprimer tout ce qui s'approche trop de ce qui se pratique en lycée professionnel ? Seule certitude : à l'exception des filières industrielles, les baccalauréats technologiques n'offrent guère de débouchés. Les jeunes espèrent poursuivre vers des BTS ; or ces derniers sont monopolisés par les autres élèves issus des baccalauréats généraux.

Pour le lycée professionnel enfin, il est regrettable que les grands pôles de spécialités, tels que Jean-Luc Mélenchon²⁹ les avait imaginés, peinent à voir le jour : tous les établissements ont tendance à courir plusieurs lièvres à la fois, et, trop souvent, les sections sont étiques. Du coup — et c'est une réalité, incroyable mais vraie, que la plupart de nos concitoyens ignorent totalement ! —, certains lycées professionnels disposent de plus de professeurs que d'élèves ! Ce sont pourtant des élèves qui restent longtemps, l'âge moyen des candidats au baccalauréat professionnel étant de 22 ans. L'efficacité viendra des regroupements par grandes unités de métiers, voire d'un rapprochement des entreprises, notamment pour permettre l'alternance. Les deux réformes sont différentes. Pour quelques filières technologiques, c'est une réforme interne relativement facile qu'il faut entreprendre, alors que, pour le lycée professionnel, c'est une réforme beaucoup plus ambitieuse, car elle touche à l'aménagement du territoire en matière d'offre scolaire. Dans mon département (la Dordogne), vous avez deux villes distantes de 20 kilomètres l'une de l'autre, qui ont toutes les deux des CAP de maintenance. Mais tout le monde - enseignants, parents d'élèves, élus - s'oppose au regroupement des deux sections pour en obtenir une seule de 20 élèves : il est immédiatement question de démantèlement de l'Éducation nationale, d'abandon du service public, de fin des priorités...

Quant au lycée, il ne va pas si mal : il se porte en tout cas bien mieux que le collège. Peut-être en raison des moyens financiers qui lui ont été consacrés : grande diversification des matières enseignées, dédoublement de cours, modules en classe de 2^{de}, TPE (travaux personnels encadrés). Les gouvernements successifs ont privilégié le lycée par rapport au collège : d'ailleurs, la Cour des comptes vient de nous le reprocher. Mais cet avantage accordé au lycée est un héritage historique : même Jules Ferry n'y avait pas touché.

27. SMS : sciences médico-sociales.

28. STT : sciences et technologies tertiaires.

29. Jean-Luc Mélenchon fut Ministre délégué à l'Enseignement professionnel, dans le gouvernement de Lionel Jospin de 2000 à 2002.

Philippe MEIRIEU : La hiérarchisation des lycées est scandaleuse. On ne cesse d'annoncer la nécessité de revaloriser le lycée professionnel et celui-ci est toujours vécu comme ce qu'il faut éviter. Ce n'est guère étonnant puisqu'en même temps qu'on prêche sa revalorisation, on explique qu'il faut y envoyer les élèves en difficulté... Et nos élites bien-pensantes – qui ne sont pas avares de conseils pour les enfants des autres dans ce domaine - n'y mettent que très rarement leur propre progéniture ! Heureusement, il y a des initiatives superbes : le meilleur journal lycéen de France, *Le Mur*, est publié par un lycée professionnel de Saint-Amand-Montrond, Pour les lycéens embarqués dans cette aventure, c'est une formidable réconciliation avec une possible réussite. Mais cela est trop rare !

Comme vous, je pense qu'il faudrait améliorer la lisibilité des formations en lycée professionnel en regroupant les métiers par grandes familles. Je crois, surtout, qu'il faut des gestes forts : introduire l'enseignement de la philosophie dont les lycéens sont très demandeurs, donner une véritable dimension culturelle aux métiers en s'intéressant à leur histoire, aux textes littéraires qui en parlent, à leurs enjeux économiques. Je suis même partisan de faire évoluer nos lycées professionnels pour en faire de véritables « conservatoires » : conservatoires, parce qu'ils doivent contribuer à transmettre des savoirs et des savoir-faire infiniment précieux pour notre société ; conservatoires, parce qu'ils ne doivent pas se contenter d'enseigner des compétences techniques mais présenter la richesse historique et patrimoniale attachée aux métiers auxquels ils forment ; conservatoires, parce qu'ils doivent accueillir les meilleurs professionnels qui viennent témoigner de l'excellence du présent et installer, dans leurs murs, des musées qui témoignent de l'excellence du passé ; conservatoires, parce qu'il faut qu'ils deviennent des lieux de « formation tout au long de la vie » et permettent un brassage plus que jamais nécessaire entre les générations.

Enfin, dans l'enseignement général, il faut absolument combattre la hiérarchie stupide des filières. La filière littéraire devrait redevenir une filière d'excellence, comporter des enseignements artistiques, insister sur les langues, y compris les langues anciennes. La filière économique et sociale où des méthodes pédagogiques particulièrement intéressantes ont été développées, doit être mieux articulée à l'enseignement supérieur. La filière scientifique doit faire une vraie place, de son côté, aux sciences expérimentales et éviter de se laisser phagocyter par la seule formalisation mathématique.

Les réformes récentes ont-elles fait évoluer favorablement le lycée ?

Philippe MEIRIEU : Beaucoup a été fait sur le plan pédagogique. Si les modules, qui devaient permettre des ouvertures culturelles, sont malheureusement en perte de vue, les TPE³⁰ et les PPCP³¹ connaissent un vrai succès : les élèves, dans leur immense majorité, apprécient ce travail interdisciplinaire par dossier ; ils y font de remarquables réalisations. Le suivi individualisé, même s'il est réduit à deux disciplines (français et mathématiques) et à la classe de seconde permet de mettre en place un vrai recours pour les élèves en difficulté. L'ECJS³² permet une réflexion approfondie sur les réalités du monde contemporain. Malheureusement, le gouvernement actuel, pour céder à je ne sais quels groupes de pression, est en train de multiplier les attaques plus ou moins frontales contre ces dispositifs. Avec une belle hypocrisie, il voudrait laisser croire qu'ils se développeront plus s'ils deviennent facultatifs ! On a vu ce qu'il en avait été pour les heures de soutien dans la « réforme Haby ».

Reste encore à lutter contre le bachotage. N'en déplaise aux éditeurs qui font des bénéfices colossaux sur les petits livres parascolaires spécialisés, il est extrêmement néfaste pour la formation de l'intelligence. Car le bachotage n'est pas - loin s'en faut - une préparation à l'enseignement supérieur ou à l'entrée dans la vie professionnelle : il ne développe ni la

³⁰ Travaux personnels encadrés.

³¹ Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel.

³² Éducation civique, juridique et sociale.

curiosité, ni la recherche documentaire, ni l'esprit d'initiative ou la gestion de l'imprévu. Il fait fonctionner la mémoire immédiate, favorise les procédures de divination... et, surtout, presque tout ce qui est acquis là est oublié bien vite.

Xavier DARCOS : Le baccalauréat est conçu pour l'aval : il représente la clôture de l'enseignement secondaire, mais aussi un sésame pour l'enseignement supérieur. Qu'il y ait bachotage dans certaines sections, selon l'ambition des élèves, n'est pas choquant. Un élève de terminale S qui veut faire une classe préparatoire aux grandes écoles doit passer par là... Il ne faudrait pas considérer qu'il soit infamant d'avoir des élèves très travailleurs qui cherchent, y compris par le bachotage, à atteindre le meilleur niveau dans des disciplines exigeantes. Pourquoi déprécier toute forme de travail intensif ? Apprendre, ce n'est pas bachoter, c'est faire ses gammes. Qui plus est, en tant qu'ancien auteur d'ouvrages scolaires et parascolaires, je ne puis évidemment partager votre condamnation des éditeurs !

Travail intensif, bachotage... Les élèves, quoi qu'il en soit, renâclent devant ce qu'ils assimilent parfois à du bourrage de crâne...

Xavier DARCOS : La désaffection des filières scientifiques dans l'enseignement supérieur, qui pose beaucoup de problèmes, vient peut-être du fait qu'il y a de moins en moins de candidats à l'effort intensif. Le travail demandé dans ces filières s'éloigne de la culture scolaire telle qu'elle se développe aujourd'hui, et beaucoup d'élèves n'y sont pas prêts. C'est regrettable et c'est inquiétant : nous manquons d'élèves pour ces formations futures. C'est bien pourquoi il ne faut surtout pas jeter la pierre à ceux qui choisissent des voies abruptes et exigeantes, ni les traiter, avec ironie ou condescendance, de « *bachoteurs* » : c'est évidemment leur intérêt qu'ils servent, mais c'est aussi celui de la nation.

Philippe MEIRIEU : Je crois au caractère formateur d'un travail intensif pour préparer un examen : cela permet de s'investir complètement dans un projet, avec les aspects obsessionnels inévitables de cet investissement ; on apprend là à s'organiser et à gérer son stress ; c'est, enfin, un rituel qui correspond à des périodes charnières dans la vie des élèves. Mais je trouve scandaleux de voir la lecture diminuer à ce point en 1^{re} et en terminale, au profit de condensés et de résumés purement utilitaires. Je trouve grave que le type d'épreuves proposées rabattent tous les savoir-faire (y compris en physique et chimie) sur le « papier crayon ». Je trouve absurde que des élèves de terminale disent n'avoir aucun temps pour lire le journal et abandonnent tout engagement associatif.

Xavier DARCOS : Nous avons besoin de très bons élèves.

Philippe MEIRIEU : Mais on peut avoir de bons élèves sur des épreuves intelligentes !

Pour éviter ce bachotage, certains plaident pour que le baccalauréat soit remplacé par du contrôle continu, qu'en pensez-vous ?

Xavier DARCOS : Le contrôle en cours de formation existe déjà plus ou moins. L'arbitrage du conseil de classe en fin d'année - avis favorable ou défavorable - joue un rôle considérable dans la délibération collective des jurys : le risque qu'un élève ayant un avis favorable soit collé est très faible ; le travail de l'année est ainsi reconnu. Des disciplines sont également évaluées au cours de l'année par le biais des travaux pluridisciplinaires comme les TPE... Mais le baccalauréat est plus qu'un examen : il est un symbole, presque un monument. Il s'agit d'une épreuve nationale commune, passée au même moment, avec l'angoisse des notes et

l'euphorie, voire l'hystérie, de l'annonce des résultats. La question du contrôle en cours de formation est liée à la symbolique même du baccalauréat. De ce fait, sa seule évocation provoque deux types de critiques : la première consiste à dire que développer le contrôle continu fera perdre à l'examen sa force, son symbole et son caractère de contrôle absolu ; la seconde est qu'on ne peut être à la fois juge et partie. Le contrôle en cours de formation conduit à demander l'avis du formateur, et cette perspective pose en filigrane le problème des écoles privées et des écoles sous contrat qui sont parfois soupçonnées de défendre des valeurs qui leur sont propres.

Mais la critique sur le contrôle en cours de formation ne correspond-elle pas plus à l'image du baccalauréat qu'à sa réalité ?

Mais la critique sur le contrôle en cours de formation ne correspond-elle pas plus à l'image du bac qu'à sa réalité?

Xavier DARCOS : Qu'on se fixe des objectifs ambitieux à moyen terme est tout à fait honorable. Il est normal également de souhaiter que le plus grand nombre d'élèves accèdent à un niveau élevé d'études et entrent dans l'enseignement supérieur. En revanche, il est très gênant d'avoir donné un caractère législatif à un texte et de l'avoir oublié ensuite sans se préoccuper de savoir ce qu'il en advenait dans la réalité. Or, depuis quelques années, le nombre d'élèves atteignant le niveau du baccalauréat stagne. Que signifie donc une loi qui dit « Dans les dix ans, il faut atteindre 80% de bacheliers », quand, quinze ans plus tard, on plafonne à 62%? Inscrire un simple pourcentage — pourquoi pas 100% — n'est pas la bonne manière d'aborder la question.

Xavier DARCOS : Qu'on se fixe des objectifs ambitieux à moyen terme, comme l'a énoncé la loi de 1989, est tout à fait honorable. Il est normal également de souhaiter que le plus grand nombre d'élèves accèdent à un niveau élevé d'études et entrent dans l'enseignement supérieur. En revanche, il est très gênant d'avoir donné un caractère législatif à cette ambition et de l'avoir oubliée ensuite sans se préoccuper de savoir ce qu'il en advenait dans la réalité. Or, depuis quelques années, le nombre d'élèves atteignant le niveau du baccalauréat stagne. Que signifie donc une loi qui dit « Dans les dix ans, il faut atteindre 80 % de bacheliers », quand, quinze ans plus tard, on plafonne à 62 % ? Inscrire un simple pourcentage — pourquoi pas 100 % ? — n'est pas la bonne manière d'aborder la question : c'est de l'utopie statistique.

Philippe MEIRIEU : Il est vrai que, pour atteindre 80 %, il suffit d'abaisser les exigences...

Xavier DARCOS : Il est plus intéressant de savoir comment diversifier les formations à la fin du lycée pour les élèves ayant entre 16 et 20 ans, afin qu'ils sortent tous avec un diplôme. Il est inutile — pour ne pas dire nuisible — de donner le baccalauréat à tout le monde s'il ne permet d'accéder à rien ! C'est tromper les élèves, les parents, les professeurs. Le baccalauréat, ce n'est pas l'ex-conseil de révision ! Si le diplôme ne commande ni l'emploi ni l'insertion, il n'est qu'un bout de papier. Il est donc très coupable d'avoir donné tant d'importance à cette formule, aussi généreuse soit-elle, car elle masque les vraies questions : l'objectif ne peut ni ne doit être 80 % de bacheliers mais 100 % de qualifiés.

Philippe MEIRIEU : Il était sans doute légitime, en 1989, d'affirmer un objectif fort dont le but était d'augmenter le niveau général de qualification de la population et c'est peut-être encore utile aujourd'hui : il ne faut pas sous-estimer, en effet, le malthusianisme d'une institution scolaire qui considère trop souvent que la rareté d'un diplôme constitue la garantie de sa qualité. Ainsi certains enseignants, plus ou moins consciemment, préfèrent-ils écarter des élèves jugés insuffisants ou en difficulté, plutôt que de prendre le risque de les pousser plus loin, ce qui imposerait, d'ailleurs, de changer les pratiques pédagogiques. Et puis, l'on élimine bien trop, dans le système français, en fonction de l'âge : plus un élève est jeune, plus il a de chances d'accéder à des filières prestigieuses. En revanche, s'il est en retard, s'il a redoublé ou fait un détour par des formations technologiques ou professionnelles, l'âge devient alors un critère extrêmement pénalisant. Ces limites d'âge sont terriblement décourageantes pour les jeunes qui ont eu des difficultés et qui ont le sentiment que, de toutes façons, parce qu'ils sont trop âgés, ils ne pourront pas accéder à des études valorisantes. La démocratie impose de supprimer toutes les limites d'âge, implicites ou explicites, dans toutes les filières... Et le slogan de 80 % de jeunes au niveau du bac reste, à cet égard, toujours d'actualité. Même si, évidemment, cette barre arbitraire de 80 % a un aspect un peu choquant pour les 20 % qui restent. Comme si la France pouvait se satisfaire de laisser un cinquième de sa population scolaire au bord de la route.

Parallèlement, ce slogan manque, me semble-t-il, de contenu. Qu'est-ce que cela signifie avoir le niveau du bac ? On ne l'a pas suffisamment défini. À mes yeux, ce devrait être deux choses : d'une part, détenir une culture générale suffisante pour comprendre le monde et lire, par exemple, un quotidien national en étant capable de décoder à la fois la rubrique économique, la rubrique de politique internationale ou la rubrique culture. C'est, d'autre part, avoir une spécialisation dans un domaine de compétence dont on peut dire, légitimement, qu'elle permet d'accéder à des études supérieures ou à l'entrée dans la vie professionnelle.

Nous en sommes très loin. Faute, d'abord, d'une meilleure définition du « niveau du bac » et des différentes modalités pour atteindre ce niveau. À cause, aussi, de la hiérarchisation des baccalauréats dont nous avons déjà parlé. Dire aujourd'hui aux jeunes et aux Français que tout le monde obtient le même baccalauréat est une imposture. Plus de 80 % des jeunes titulaires d'un baccalauréat professionnel et qui se lancent dans des études universitaires échouent. Il en va de même pour certains baccalauréats technologiques. Il ne faudrait pas que le mot, devenu totem, cache la diversité des diplômes réels qui sont délivrés.

Xavier DARCOS : Il y a là une imposture, si réelle d'ailleurs que la question, pour ceux qui font l'opinion, n'est pas de savoir si leur fils ou leur fille aura le baccalauréat, mais de savoir s'il sera reçu au bac S et avec quelle mention ; le reste ne les intéresse pas. Il existe une hiérarchie très importante entre les diverses filières et sections du baccalauréat. Il va néanmoins falloir faire face à la demande du marché du travail : les besoins de jeunes qualifiés sont de plus en plus importants.

Comment y répondre ?

Xavier DARCOS : Répondre à cette question suppose de répondre à toutes les autres. Il faut rappeler — ce qui semble très éloigné de l'esprit de nos élèves — que, contrairement à ce

qu'ils croient, la réussite scolaire reste le meilleur critère de réussite tout court. Le travail, le mérite, l'effort produits au cours de leur formation au collège ou au lycée : tout cela constitue le socle de leur vie future. Quoi qu'en pensent les jeunes des établissements les plus difficiles, ces valeurs restent plus constructives et plus républicaines que leurs modèles de réussite qui sont des vedettes, des joueurs de football, des chanteurs de variétés ou des jeunes qui participent à des émissions et deviennent des stars, ou plutôt des étoiles filantes. De nos jours, la réussite scolaire est dévalorisée. Cette dévalorisation est d'autant plus dangereuse que, lorsqu'on se place du point de vue de l'intérêt général, la vision est tout autre : nous manquons de qualifiés, nous manquons de jeunes ayant fait de bonnes études secondaires, capables de poursuivre ensuite des études supérieures. La nation investit considérablement dans son système éducatif, parce qu'elle sait qu'elle a besoin de former des générations. Mais les professeurs ont le sentiment que cet investissement est toujours insuffisant, et trop d'élèves pensent que l'École ne sert à rien : toute la difficulté est là. Y faire face suppose une revalorisation de la culture scolaire dans la société française, revalorisation qui ne dépend pas que de l'École mais de toutes les images que véhiculent certains médias : il faut restaurer l'image du professeur, celle du travail, du mérite, de la chance de la promotion sociale par le savoir... Bref, la crise de l'École, s'il y en a une, est d'abord une crise de société : quel modèle de société préparons-nous à nos enfants ? Quels exemples de réussite ont-ils sous les yeux ? Tout ce qu'une certaine télévision leur montre consiste à dévaloriser l'amour du savoir. J'aimerais beaucoup, sur ce sujet, entendre l'écho des médias.

Philippe MEIRIEU : Il ne faut pas sous-estimer la réalité du malthusianisme de l'institution scolaire, y compris dans ses effets les plus pervers. Ce malthusianisme est lié à un phénomène objectif : les enseignants et l'institution préfèrent parfois écarter des élèves jugés légèrement insuffisants ou en difficulté, plutôt que de prendre le risque de les faire réussir et de les faire aller plus loin, ce qui imposerait de changer un petit peu les pratiques pédagogiques. Par ailleurs, le système est extrêmement stratifié, et les passerelles sont nettement insuffisantes. Or un certain nombre de jeunes ne peuvent accéder à un haut niveau de qualification — c'est-à-dire à un travail qui requiert une conceptualisation importante — que s'ils ont acquis au préalable des savoirs ayant un caractère plus technologique ou professionnel. Sans compter la pénalité liée à l'âge des élèves : actuellement, plus un élève est jeune, plus il a de chances d'accéder à des filières prestigieuses, telles que les classes préparatoires aux grandes écoles. En revanche, s'il est en retard — sous-entendu, s'il a fait un détour par des formations plus technologiques ou professionnelles —, l'âge devient alors un critère extrêmement pénalisant. Ces limites d'âge sont terriblement décourageantes pour les jeunes qui ont eu des difficultés et qui ont le sentiment que, de toutes façons, parce qu'ils sont trop âgés, ils ne pourront pas accéder à de nouvelles études. La démocratie impose de supprimer toutes les limites d'âge, implicites ou explicites, dans toutes les filières.

Le système scolaire français forme-t-il suffisamment bien les jeunes à la prise de décision et d'initiative, à laquelle les entreprises sont si sensibles ?

Philippe MEIRIEU : Si l'on veut qualifier 100 % des jeunes et leur permettre d'accéder à des métiers où ils puissent faire preuve d'initiative, il nous faut effectivement réfléchir sur la formation à la prise de décisions dans des situations complexes. Car, dans la vie professionnelle, comme dans la vie tout court, la réalité n'est pas découpée selon les disciplines scolaires, et il faut être capable de prendre en compte des données hétérogènes. Il faut aussi anticiper et faire des choix en pesant les conséquences... toutes choses qu'on apprend vraiment très peu à l'École, ou de manière beaucoup trop informelle. Pourtant, cela commence à se faire un peu avec des logiciels informatiques de simulation. Dans certains lycées, les jeunes travaillent sur des logiciels de gestion de ville : ils font varier les impôts, les investissements, le nombre des entreprises et apprennent ainsi à anticiper les décisions en fonction des conséquences qu'elles sont susceptibles de produire. Il existe aussi de bons

logiciels qui permettent de repérer les effets sur un texte de la variation d'un temps ou d'un point de vue. Voilà, je crois, de bonnes utilisations de l'informatique, car elles permettent de faire ce qu'on ne pourrait pas faire sans elle. Sans en faire une discipline supplémentaire, cette question de l'apprentissage de la décision dans la complexité doit être prise en compte dans les classes... Car c'est là que se joue vraiment la qualification authentique. Une personne « qualifiée » ne réagit pas de manière automatique en appliquant une décision existante à un problème, mais en analysant la complexité et en prenant la décision correspondante. L'École a encore, dans ce domaine, de gros progrès à faire.

Xavier DARCOS : La question du besoin de qualification passe évidemment par une plus grande autonomie des individus, une plus grande capacité réactive de leur part : peut-être, en effet, notre système de formation des élites ne va-t-il pas suffisamment dans ce sens. La meilleure façon d'entrer dans une grande école, c'est encore de passer par des classes où l'on ne vous demande pas d'être particulièrement imaginatif, inventif, original : s'il y a un endroit où la pédagogie a gardé un caractère fondamentalement conservateur, c'est bien dans les classes préparatoires — j'en parle en connaissance de cause, puisque j'y ai enseigné dix ans. Je ne dis pas qu'il faille changer cette propédeutique, c'est une méthode comme une autre, mais il est vrai que nous ne formons pas nos élites, dans le cadre scolaire prolongé, en les préparant à la prise de décision et de risque : elle n'apparaît que dans les grandes écoles, lorsque les jeunes sont réellement dans une situation préprofessionnelle. Les formations scolaires ne s'y prêtent pas plus que l'université, pour des raisons diverses qui sont souvent des raisons matérielles : il suffit d'observer un amphithéâtre de DEUG³³ pour comprendre cette difficulté. C'est une réalité qui frappe tous les universitaires français lorsqu'ils vont dans les universités étrangères : ils ont en face d'eux des étudiants très réactifs, très directs, qui n'ont pas du tout ce rapport à l'enseignant, rapport inscrit chez nous dans une hiérarchisation magistrale. Autant certains élèves sont intenablement dans nos collèges et nos lycées, autant d'autres sont presque pétrifiés à l'idée même de prendre la parole en classe : et ces jeunes-là, ce sont ceux que l'on retrouve, à l'Université, où ils continuent à se taire. Dans d'autres pays, en revanche, les jeunes travaillent beaucoup par eux-mêmes, interrompent les cours, posent des questions, font des recherches et se spécialisent beaucoup plus tôt dans ce qui les intéresse. Cette précocité ne les empêche pas, par la suite, de choisir une profession très différente de leur spécialité. Dans le système anglais, par exemple, on peut être incollable sur les papillons d'Amazonie et, ensuite, devenir un cadre de banque : il suffit de faire valoir ses capacités dans une discipline pour montrer que l'on peut s'adapter ailleurs.

Philippe MEIRIEU : La France a formé tous ses généraux d'armée en leur faisant faire des versions latines et des thèmes grecs. Mais les futurs généraux avaient bénéficié antérieurement d'un bain culturel particulièrement favorable. La formule n'est guère généralisable aujourd'hui...

Xavier DARCOS : Il est agréable, pour la conversation, d'avoir affaire à des gens qui parlent un français impeccable, comme c'est souvent le cas des élites françaises : ces personnes ont une solide formation, une bonne culture générale, elles peuvent parler par allusions, par citations... Est-ce complètement adapté aujourd'hui aux besoins de la compétitivité européenne et internationale ? On peut en discuter. Autant il est souhaitable d'aller le plus loin possible pour former de bons généralistes, autant il ne faut pas que cette formation d'honnête homme devienne trop pesante, au risque de désactiver toute originalité et toute initiative, de stériliser l'esprit de création d'entreprise notamment. Les expériences au lycée pour inciter les jeunes à fonder des *junior entreprises* restent très marginales.

33. DEUG : diplôme d'études universitaires générales, soit deux ans après le baccalauréat.

Philippe MEIRIEU : Toutes les études montrent qu'il n'y a pas contradiction mais corrélation entre formation générale et spécialisation. Ceux et celles qui ont une bonne formation générale se spécialisent plus vite, et les gens qui se sont spécialisés intelligemment ont acquis, par là, des capacités mentales qui leur permettent d'accéder à la culture générale. Il est donc souhaitable que, dès le lycée, l'on articule, mieux que cela ne se fait aujourd'hui, un tronc commun de culture générale et une spécialisation rigoureuse. C'est la fécondation réciproque de ces deux éléments qui permet de former, tout à la fois, un « honnête homme » et un « professionnel qualifié ». Mais on en est encore loin ! Dans les lycées technologiques et professionnels, on a mis le curseur beaucoup trop du côté de la spécialisation, et, dans les lycées d'enseignement général, on a mis le curseur beaucoup trop du côté de la généralité : il faut imaginer de nouveaux équilibres... Sinon, nous n'aurons pas assez de jeunes vraiment qualifiés pour affronter l'avenir.

7 - Les enseignants au centre du système ?

Encore quatre ou cinq ans, et la moitié du corps enseignant aura été renouvelée : faut-il considérer cela comme une chance ?

Xavier DARCOS : C'est d'abord un fait démographique, mais ce renouvellement sera une chance si la nation recrute qui au mieux ; il deviendra un inconvénient si elle embauche comme elle peut. Il faut être bien certain que, partout où se manifestent des besoins de recrutement, les candidats nécessaires seront présents, motivés, enthousiastes, bien formés, qu'ils ont choisi le métier volontairement et non pas par défaut. Mais admettons que l'on recrute des jeunes professeurs de bonne qualité ayant la vocation : alors oui, ce renouvellement constituera une chance. L'enseignement fait partie de ces métiers dans lesquels, en vieillissant, on a de plus en plus de mal à rester motivé. Dans leur pratique quotidienne, les professeurs ont le sentiment qu'ils s'éloignent de ce pour quoi ils ont été formés : tous le disent. Ceux qui ont été recrutés il y a vingt-cinq ou trente ans ont souvent opté pour ce métier par amour d'une discipline et par passion de l'enseignement avec, en tête, une image très valorisée du professeur : en fin de carrière, ils constatent que leur situation s'est trop souvent dégradée et ils en éprouvent de la lassitude. De ce seul point de vue, le renouvellement est donc nécessaire. Il faut des femmes et des hommes nouveaux, formés différemment. Les élèves ont aussi besoin d'avoir en face d'eux de jeunes professeurs : dans le débat sur les assistants d'éducation, cette proximité d'âge nous a souvent été citée comme argument en leur faveur. Les fossés générationnels sont pour beaucoup dans nos difficultés actuelles.

Le problème des vocations est récurrent. La France connaît aujourd'hui une crise aiguë : comment y faire face ?

Xavier DARCOS : Il est indispensable de retrouver un cercle vertueux. Actuellement, plusieurs phénomènes concourent à affaiblir le niveau de recrutement. L'image donnée aux futurs enseignants du premier poste est rebutante. Quand quatre professeurs sur cinq du second degré sont nommés dans les six Académies les plus difficiles, avec des déplacements géographiques importants, l'impression dominante est que les premières années du métier d'enseignant sont un véritable bizutage : on peut le discuter, on peut le nuancer, mais tel est le sentiment qui prévaut. Dans certains établissements, la féminisation du corps enseignant est également un handicap. Si un homme est capable d'accepter d'aller dans des classes où sont scolarisés des grands gaillards difficiles à tenir, c'est souvent plus délicat pour une jeune femme : je l'ai constaté avec des normaliennes que j'ai formées. Visiblement, elles n'étaient pas prêtes à être nommées dans des collèges de banlieues difficiles. Elles ne l'assumaient pas psychologiquement, car elles n'arrivaient pas physiquement à s'imposer, quelles qu'aient été leurs qualités d'enseignantes.

Philippe MEIRIEU : Il faut absolument redonner au métier d'enseignant, plus qu'une dignité, une noblesse. Cela ne passe pas seulement par des paroles mais par l'instauration d'une véritable confiance, d'abord entre les politiques et les enseignants, ensuite entre les enseignants et la nation. Que les politiques tiennent parole dans leurs engagements. Que la nation tout entière les reconnaisse comme des hommes et des femmes de culture chargés d'une mission fondamentale pour son avenir. Que les politiques évitent de démentir dans leurs actes ce qu'ils prêchent par ailleurs. Que la nation sache leur manifester plus clairement son estime. Je suis convaincu qu'on peut, comme Jack Lang s'est efforcé de le faire, redonner aux enseignants le sens de la noblesse de leur métier, qu'ils se sentent de véritables intellectuels, des cadres partie prenante de leur institution.

Ce problème de vocations se pose-t-il dans le premier comme dans le second degré ?

Xavier DARCOS : Il n'y a pas de problèmes de vocation dans le premier degré. Il est vrai que le système des nominations — ce que l'on appelle le « *mouvement* » — est beaucoup plus favorable aux professeurs des écoles qu'aux enseignants du secondaire. Un jeune candidat du sud de la France qui passe le concours de professeur certifié de mathématiques va se retrouver pour son premier poste à la frontière belge ou à dans une banlieue difficile et devra souvent affronter, pendant plusieurs années, des élèves rebelles. En revanche, s'il passe le concours de professeurs des écoles à Nice, il y restera : il aura en face de lui des enfants qu'il arrivera à tenir, et son métier sera moins contraignant. En outre, il jouira des mêmes avantages financiers. Grâce à divers concours internes, il aura même toutes les chances d'être promu dans d'autres corps et d'être maintenu titulaire sur place. La coexistence d'un système de recrutement départemental (primaire) et national (secondaire) encourage à choisir les écoles plutôt que les collèges ou les lycées. À cette disparité s'ajoute également l'image troublée du métier d'enseignant. Les événements du printemps 2003 n'auront, de ce point de vue, rien arrangé.

Pour ces différentes raisons, nous nous trouvons dans une spirale négative : les candidatures se raréfient ; du coup, les exigences aux concours baissent ; les recrutements sont rendus plus malaisés. Ainsi s'alimente un malaise professoral qui produit une machine à ressentiment. Ce cercle vicieux contribue à brouiller l'image de la fonction enseignante. Il faut procéder à une analyse fine des personnes qui choisissent *quand même* d'être professeurs. Je sais que beaucoup le font par vocation, parce qu'ils ont envie de s'occuper de jeunes et qu'ils ont même envie d'aller affronter des élèves difficiles. Mais, vu le nombre de recrutement auquel nous devons faire face — environ 20 000 personnes chaque année —, les vocations ne suffiront pas.

Philippe MEIRIEU : Un vrai danger guette l'Éducation nationale : lorsqu'elle peine à recruter un nombre suffisamment important de diplômés de haut niveau, elle compense par une masse considérable de contractuels embauchés, dans le meilleur des cas, à bac plus trois, parfois à bac plus deux et, dans le pire des cas, à bac tout court. On l'a vu dans le passé. À la rentrée 2002, dans la plupart des rectorats, il y a eu à peu près autant de contractuels embauchés que de nouveaux titulaires nommés. Ce qui veut dire qu'actuellement, l'Éducation nationale fonctionne déjà avec un corps professoral à deux vitesses. Et les contractuels sont deux fois plus nombreux dans l'enseignement professionnel où les élèves sont réputés plus difficiles. Je crains que, si nous n'anticipons pas plus l'avenir, nous en soyons réduits à des expédients pires encore : nous faudra-t-il augmenter considérablement les effectifs des classes, réduire massivement l'enseignement des disciplines scientifiques, livrer un nombre important d'élèves au marché de l'enseignement à distance sans accompagnement suffisant ?

Comment élargir le vivier de recrutement ?

Philippe MEIRIEU : Si nous voulons éviter de recourir continuellement aux contractuels et si nous ne voulons pas faire à l'Éducation nationale le même choix que celui du ministère de la Santé pour les infirmières³⁴, il faudra puiser ailleurs que dans le vivier universitaire traditionnel. Celui-ci, en effet, ne pourra pas permettre de renouveler les enseignants dans les dix ans qui viennent. Actuellement, moins de 20 % des titulaires d'une licence se dirigent vers l'enseignement. Pour couvrir les besoins en 2006, il faudrait qu'il y ait au moins 40 % des titulaires d'une licence qui se dirigent vers l'enseignement. Cela paraît impossible dans un marché de l'emploi où les entreprises et les administrations vont se faire une concurrence acharnée pour remplacer la génération du *baby boom*.

34. Devant la pénurie d'infirmières, le gouvernement a décidé en 2003 de faire appel à des infirmières espagnoles.

Où trouver ces futurs enseignants ?

Philippe MEIRIEU : Je suis convaincu qu'il existe un vivier très intéressant celui des personnes qui souhaitent reprendre des études et se reconverter. Après avoir élevé un, deux ou trois enfants, après avoir « fait le tour » d'un métier qui apparaît un peu routinier, des hommes et des femmes se demandent légitimement s'ils ne pourraient pas consacrer une partie de leur temps à transmettre des connaissances aux jeunes générations. Je suis persuadé que les personnes dans cette situation sont bien plus nombreuses qu'on ne croit. D'ailleurs, la motivation pour le métier d'enseignant — toutes les enquêtes le montrent — baisse, de manière significative, chez les adolescents et les jeunes adultes mais ne cesse d'augmenter chez les adultes que l'on dit « *en milieu de vie* ». C'est d'ailleurs un phénomène très encourageant : au moment où les observateurs s'accordent pour dire à quel point les jeunes manquent d'adultes auprès d'eux, au moment où les circuits traditionnels de transmission entre les générations tendent à disparaître, ce serait assez formidable que chaque adulte puisse consacrer une partie de sa vie à transmettre ce qu'il sait aux générations qui arrivent. Ce serait aussi une manière de donner un peu de contenu au slogan, trop souvent vide, de « l'éducation tout au long de la vie »... Et, enfin, de permettre une mobilité professionnelle plus que jamais nécessaire au moment où, pour faire face au problème des retraites, le nombre d'années d'activité s'allonge.

Lorsque Jack Lang avait lancé une campagne pour informer les Français sur le métier d'enseignant, j'avais été sollicité par une multitude de personnes qui souhaitaient devenir professeurs, venant de tous les horizons. Je me souviens de cette sage-femme d'une quarantaine d'années qui m'avait expliqué : « *Je n'ai pas de problème d'emploi puisqu'on manque de sages-femmes partout. Néanmoins, mes deux filles viennent de quitter la maison, et maintenant que je me sens un peu libérée de cette charge, j'aimerais bien faire un peu d'enseignement. Peut-être pas à plein temps. Peut-être pas jusqu'à la retraite. Mais je crois que je pourrai apporter quelque chose à des élèves. Bien sûr, il faudra m'aider : je veux bien enseigner les sciences de la vie et de la terre, mais je suis loin de connaître tout le programme. La géologie, par exemple, je n'y connais rien. J'ai besoin d'une vraie formation, tant sur les contenus que sur les méthodes.* » Ma conviction est qu'il faut vraiment regarder ces demandes de très près.

Xavier DARCOS : Je pense, pour ma part, que le métier d'enseignant est l'un des métiers les plus exigeants qui soient : même ceux qui ont la vocation chevillée au corps le reconnaissent. C'est pourquoi je pense qu'il faut créer des passerelles : il n'est pas gravé dans le marbre que l'on doive embrasser la même carrière, depuis l'entrée dans la vie professionnelle jusqu'à la retraite. Ne serait-il pas possible d'imaginer, pour des professeurs qui voudraient changer de vie, des passerelles vers d'autres métiers, dans la fonction publique, ou même — pourquoi pas ? — dans le privé ? Inversement, d'autres fonctionnaires de savoir et d'autorité ne pourraient-ils pas, à certains moments de leur carrière, enseigner ? Je crois qu'il nous faut ouvrir les portes, donner de l'air, des aperçus sur l'extérieur. Ce serait là, me semble-t-il, un moyen de favoriser les vocations, d'entretenir la flamme, aussi.

Sous quel statut embaucher ces personnes ?

Philippe MEIRIEU : On pourrait créer une formule comme celle qui existe dans l'enseignement supérieur et permet d'embaucher des personnes à mi-temps, sur des contrats de cinq ans renouvelables une fois. Car, si je crois, moi aussi, que l'on a besoin de jeunes dans l'enseignement, je suis convaincu que faire appel à des personnes ayant une expérience à l'extérieur de l'École pourrait nous apporter beaucoup. Cela nous obligerait, sans aucun doute, à changer certaines de nos habitudes... et plutôt en bien ! La sage-femme dont j'ai parlé, si elle parvient à se former et à assurer des cours dans un collège, déplacera, à l'évidence, le centre de gravité de l'équipe de professeurs dans laquelle elle sera intégrée. Elle aura aussi des choses importantes à dire à des élèves et une manière de les dire qui ne sera pas tout à fait la

même que ses collègues qui n'ont jamais quitté une classe. Les jeunes professeurs qui travailleront avec elle auront affaire à quelqu'un qui bénéficie d'une autre expérience qui complétera la leur.

Etes-vous sûr que les syndicats sont prêts à entériner une telle formule ?

Philippe MEIRIEU : Certains syndicats sont plutôt contre ce genre de d'initiative. Ils craignent une baisse du niveau des enseignants... qui serait bien plus importante, à mes yeux, avec l'embauche massive de contractuels ! Je ne veux pas croire que des responsables syndicaux pourraient préférer l'embauche de personnels précaires, qui se syndicalisent immédiatement pour être titularisés le plus vite possible, plutôt que l'examen d'une formule qui pourrait tant apporter à l'École.

Xavier DARCOS : Je pense qu'il faudrait leur poser la question, envisager calmement les avantages, les inconvénients, voire les effets pervers de telles propositions. C'est précisément pour cette raison que je suis tellement attaché au grand débat sur l'École : c'est là que pourront être testées certaines idées. À nous, ensuite, de créer un consensus et de passer à l'action.

Ne peut-on pas envisager, pour ce faire, d'utiliser la validation des acquis professionnels ?

Philippe MEIRIEU : Voilà l'un des grands paradoxes : l'État qui a mis en place cette formule ne sait pas l'utiliser pour ses propres personnels ! Mais il faudra bien qu'un jour l'Éducation nationale utilise la validation des acquis professionnels (VAP) et la validation des acquis de l'expérience (VAE). D'une part, parce que les Français ne peuvent pas croire à des institutions qui ne s'appliquent pas à elles-mêmes les règles qu'elles imposent aux autres. D'autre part, parce que nécessité fait loi et que, sans cela, notre École risque de devoir affronter une véritable pénurie. Il faudra bien avoir, un jour, le courage d'affronter les résistances des universitaires et d'affirmer que l'expérience professionnelle associée à une formation appropriée permet tout autant d'enseigner certaines disciplines que le fait d'avoir réussi à un concours de recrutement. D'autant plus que, comme toujours, si on ne le fait pas officiellement, en prenant toutes les garanties nécessaires, on le fera clandestinement, de manière sauvage et incontrôlée, comme c'est déjà le cas dans certains lycées professionnels aujourd'hui. Pour ma part, je suis prêt, en tant que directeur d'un institut de formation d'enseignants, à mettre en place des formations spécifiques de qualité pour former des gens ayant une expérience professionnelle et qui ont envie de travailler dans l'enseignement. Je suis prêt, si l'on m'en donne l'autorisation et les moyens, à aider des personnes en reconversion à monter des dossiers de validation d'acquis professionnel et de l'expérience, à regarder de près ce qui est transférable dans l'enseignement de ce qu'elles savent, à les accompagner dans l'acquisition de nouvelles compétences didactiques... J'y suis prêt et je préférerais qu'on anticipe un peu la pénurie de manière active et inventive plutôt que d'attendre tranquillement qu'elle survienne.

Xavier DARCOS : Nous sommes d'accord sur ce point. Dans les cinq ou six ans à venir, en effet, la réponse à nos besoins de recrutement suppose que presque un titulaire d'une licence sur trois se tourne vers les métiers de la formation et de l'enseignement : nous en sommes loin aujourd'hui. C'est un problème crucial, qu'on ne peut résoudre qu'à condition que ces métiers soient mieux valorisés, mieux connus, mieux compris, et qu'on y attire des esprits nouveaux : actuellement, il est clair qu'un jeune qui a fait de bonnes études mathématiques n'a aucune envie de devenir professeur ; sauf vocation particulière, il préfère être ingénieur. Ce n'est pas seulement une question de salaire : quand on choisit un métier, on a le droit de savoir à quoi l'on s'engage. C'est à nous de l'expliquer et de faire en sorte que le métier d'enseignant soit « concurrentiel ».

Par ailleurs, s'il n'est pas envisageable d'organiser un recrutement massif avec les seules personnes optant pour une deuxième carrière, il faut évidemment, je le répète, encourager cette formule. Que des figures nouvelles, des gens ayant une autre expérience, venant éventuellement du privé, puissent suivre une formation et enseigner dans nos établissements ferait sans aucun doute le plus grand bien à l'Éducation nationale ! Cet apport diversifierait la cohorte massive d'étudiants prolongés qui passent par les universités et qui continuent leur chemin à l'Éducation nationale en se retrouvant à leur tour devant des élèves, sans avoir ainsi jamais connu d'autre cadre de travail que celui, plutôt protégé somme toute, de l'École — c'est-à-dire, selon nos plus virulents détracteurs, sans jamais avoir affronté le réel. Tous ceux qui s'intéressent à l'École, quel que soit le respect qu'ils portent aux professeurs, sont extrêmement frappés par le relatif hermétisme du milieu enseignant par rapport au privé, à l'économie, à l'entreprise... Cette prévention, cette fausse idée qu'il s'agit d'un service public au rabais sont archaïques et profondément stupides. Une meilleure connaissance mutuelle est indispensable et nous éviterait un certain nombre de préjugés et de tensions entre le personnel de l'Éducation nationale et, par exemple, le monde de l'entreprise : nos professeurs y gagneraient en ajoutant à leur enseignement théorique de meilleures connaissances pratiques ; réciproquement, les personnels issus du privé mesureraient mieux les ressources et les difficultés propres au milieu scolaire. Mais, au-delà du clivage public/privé, je crois surtout nécessaire d'encourager toutes les formes d'alternance entre théorie et pratique : on enseigne mieux ce qu'on a expérimenté ; on met mieux en œuvre ce qu'on a formalisé et transmis. Moi-même en tant que ministre, je tire évidemment profit de mon expérience d'élu : en tant qu'ancien maire et ancien sénateur, je mesure et j'anticipe mieux les conséquences pratiques des décisions que je puis être amené à prendre comme ministre.

Cela signifie-t-il que vous êtes moins attaché au concours ?

Xavier DARCOS : Les concours sont indispensables. Aujourd'hui, dans un collège, les professeurs recrutés par concours externe sont minoritaires. Or, très souvent, ces fameux vacataires qui interpellent le gouvernement demandent simplement à être dispensés du concours. Prenons garde à ne pas tomber dans cette logique qui consiste à dire que devenir enseignant, c'est commencer par rendre des services, avec l'idée qu'après un laps de temps, on n'osera plus vous faire partir. Il ne faut pas non plus qu'elle contribue à l'affaiblissement moyen du recrutement initial de nos enseignants, qui doit rester le meilleur possible.

« Créez des postes », vous diront les syndicats !

Xavier DARCOS : Les agents vacataires sont recrutés pour trois raisons : soit parce qu'il y a des disciplines déficitaires — c'est particulièrement vrai dans l'enseignement professionnel —, soit parce que les concours n'ont pas fourni le nombre de titulaires dont on a besoin, soit parce que les postes sont mal distribués sur le territoire. Les vacataires, la plupart du temps, nous servent à mettre à jour des emplois du temps quand, au dernier moment, il manque six heures ici, quatre heures ailleurs : ces personnels rendent service, et l'École en a besoin. Toutefois, les difficultés ne proviennent pas, en fait, d'un manque de titulaires mais d'un manque de souplesse du service des enseignants. Cette souplesse varie selon les endroits où l'on se trouve en France : nous n'avons jamais aucun problème de mobilité géographique dans le Sud-Est, car les enseignants choisissent d'y aller ; nous en avons beaucoup au nord de la Loire. Je ne crois donc pas qu'une augmentation du nombre de postes au concours réglerait le problème des vacataires.

Philippe MEIRIEU : Je ne crois pas que l'augmentation de places au concours entraîne la moindre rigidité dans le système, bien au contraire : plus il y aura de titulaires, plus il y aura de la souplesse. D'autant plus que rien n'empêche de développer, pour le second degré, un corps de « titulaires remplaçants » qui permettraient aussi aux enseignants de partir en formation

continue en étant remplacés devant leurs élèves. Mais je persiste à croire que le slogan « *Tous enseignants !... Même un petit moment, même sur des objectifs limités* » est formidablement porteur d'avenir. Mais c'est mon vieux côté soixante-huitard...

Xavier DARCOS : Vous voyez que j'avais raison !

Philippe MEIRIEU : J'assume et je crois qu'on pourrait commencer par demander à tous les fonctionnaires de consacrer, par exemple, 10 % de leur temps à transmettre aux jeunes générations ce qu'ils ont appris. Ce serait une belle preuve de solidarité et un moyen de retisser du lien social.

Xavier DARCOS : Je ne suis contre aucune utopie ! Plus sérieusement, le prolongement de la vie professionnelle va peut-être nous obliger à nous poser des questions de cet ordre.

Philippe MEIRIEU : À quelque chose malheur est bon !

Xavier DARCOS : Nous nous demandons déjà actuellement si nos fonctionnaires ne pourraient pas exercer d'autres tâches dans les dernières années de leur métier : les réalités nous incitent ainsi à étudier cette solution qui consisterait à accueillir des professeurs associés dans l'enseignement secondaire, comme il en existe dans le supérieur.

Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)³⁵ subissent un feu nourri de critiques tant au sein de l'Éducation nationale que de la part des stagiaires. Est-ce justifié ?

Philippe MEIRIEU : Non, puisque, selon le raisonnement de Xavier Darcos, il n'y a que la moitié des enseignants en activité dans les collèges qui sont passés par les IUFM !

Xavier DARCOS : Sur les IUFM, je n'ai pas de doctrine toute faite, même si ces instituts ont souvent été critiqués et, avec eux, leur représentant le plus célèbre, Philippe Meirieu... Les constats sont les suivants. Tout d'abord, les utilisateurs eux-mêmes trouvent qu'ils sont soumis à une théorisation des pratiques qui ne leur est pas bénéfique : ils dénoncent une infantilisation de l'enseignement. Ensuite, le caractère universitaire des IUFM est toujours ambigu. L'origine de la tension entre les IUFM et les universités, c'est le « U » d'IUFM : d'un côté, une université dispense des savoirs généraux et théoriques, et, de l'autre, normalement, elle cohabite avec une école professionnelle qui est l'Institut de formation des maîtres. Dans son principe, cette double formation n'est pas choquante : lorsque j'ai passé mon agrégation, personne ne m'a ensuite dispensé un enseignement à proprement parler professionnel, si ce n'est quelques professeurs que l'on voyait au maximum trois heures par semaine. Reste que cette cohabitation aboutit à un dispositif dont on ne connaît plus vraiment le statut. L'IUFM est-il un lieu où l'on apprend une discipline ou bien un lieu pour apprendre des théories pédagogiques ? Est-il l'un et l'autre à la fois ? Peut-il l'être ?

35. Les Instituts universitaires de formation des maîtres ont été créés par la loi d'orientation de 1989 préparée par Lionel Jospin. Ils se sont substitués aux anciennes Écoles normales (pour l'enseignement primaire), aux Centres pédagogiques régionaux (pour l'enseignement secondaire) et aux ENNA (pour l'enseignement professionnel) qu'ils ont regroupés dans une structure unique. La première année est consacrée à la préparation des concours de recrutement ; ceux qui réussissent à ces concours sont stagiaires en deuxième année : ils assument des tâches d'enseignement dans une classe et reçoivent une formation à l'IUFM.

À ces incertitudes s'ajoute un autre débat : à partir du moment où l'on dispense une formation pédagogique, est-elle unique et transversale, ou faut-il considérer qu'il y a des pédagogies s'appliquant à chaque discipline ? La pédagogie de l'histoire est-elle la même que celle des mathématiques ? Or beaucoup de détracteurs reprochent en fait aux IUFM d'avoir fait de la pédagogie une discipline close sur elle-même, un savoir encourageant la transdisciplinarité, voire conduisant à la fusion des disciplines, ce qui, évidemment, agace profondément les défenseurs des disciplines traditionnelles. Le cœur du débat est là. Il faudrait que les IUFM trouvent leur place en tant qu'école professionnelle, que la pédagogie soit celle des disciplines et qu'on y apprenne également comment fonctionnent nos structures (établissement, inspections, rectorat, ministère...). Si les IUFM se recentraient autour de ces thématiques, ce serait déjà très appréciable ! Vous voyez, j'ai été modéré !

Philippe MEIRIEU : Eh bien moi, je ne le serai pas, car le sujet est trop grave et les attaques ont été trop injustes ! Commençons par régler la question de l'avis des professeurs stagiaires : l'ouvrage *La République des enseignants*³⁶ montre que les enseignants, dans leur ensemble, sont bien moins critiques à l'égard des IUFM qu'à l'égard de l'inspection et des inspecteurs. Au palmarès de l'inutilité et de la technocratie tatillonne, ce sont les inspecteurs qui arrivent en tête ! Il est donc surprenant que ceux qui veulent supprimer les IUFM au motif que les professeurs stagiaires n'en sont pas contents ne soient pas les premiers à demander la suppression de l'inspection ! Cela dit, évidemment, non pour demander la suppression des inspections, mais pour nous obliger à relativiser les enquêtes de satisfaction que l'on ne prend, en général, en compte que quand leurs résultats nous arrangent ! Quant à la pédagogie qui se serait constituée comme discipline autonome, je me permets de vous dire que c'est un fantasme. D'ailleurs, si cela avait été le cas, j'en aurais été particulièrement content.

Xavier DARCOS : Vous regrettez que tel ne soit pas le cas ?

Philippe MEIRIEU : Je regrette l'abandon progressif de toute véritable culture pédagogique. Je regrette que nos jeunes enseignants ignorent tout de Comenius³⁷, de Jacotot³⁸ ou de Cousinet³⁹, qu'ils ne connaissent rien de l'apport de Pestalozzi ou d'Herbart⁴⁰, d'Albert Thierry⁴¹ ou de Makarenko, de Robin⁴² ou de Tolstoï⁴³. Je vois au quotidien de jeunes

36. Emmanuel Davidenkoff et Brigitte Perucca, *La République des enseignants* (Éditions Jacob-Duvernet, Paris, 2003).

37 Pédagogue tchèque (1592-1670), il avait le projet d'enseigner « tout à tous » ; il a élaboré une « méthode universelle d'enseignement » dans son ouvrage majeur *La grande didactique* qui préfigure l'Encyclopédie. Il milita aussi pour une véritable « éducation à la paix ».

38 D'inspiration anarchiste, Joseph Jacotot (1770-1840) mit au point une méthode grâce à laquelle l'élève apprend lui-même en s'émancipant de l'autorité du maître.

39 Inspecteur de l'enseignement primaire (1881-1973), Roger Cousinet fut le promoteur d'une méthode originale de travail par groupes.

40 Johann Friedrich Herbart (1776-1841) fut un des premiers pédagogues « expérimentalistes » ; il travailla essentiellement sur les problèmes de l'attention, de la réceptivité et de l'assimilation. Il fut longtemps « la » référence majeure en matière de conception d'une « leçon ».

41 Albert Thierry (1881-1915) fut un grand intellectuel, proche de Charles Péguy. Il écrivit un ouvrage fondamental en pédagogie *L'homme en proie aux enfants* qui raconte ses débuts dans le métier d'instituteur et les difficultés qu'il rencontra pour faire partager à ses élèves sa passion pour la culture.

42 Paul Robin (1837-1912), pédagogue anarchiste, prend en 1880 la direction de l'orphelinat de Cempuis. Il y développe des méthodes pédagogiques particulièrement originales pour l'époque : enseignement systématique et pratique des sciences, éducation physique et sportive, expression artistique, etc. Il met également en place la mixité. Cela fait scandale et il est révoqué en conseil des ministres.

stagiaires en difficulté, inquiets, parfois paniqués, devant une classe. Je sais bien qu'une partie de leurs difficultés peut tenir à une insuffisante maîtrise de leur discipline, à une réflexion trop embryonnaire sur les concepts qui la structurent... Mais je sais qu'ils n'ont, surtout, jamais eu l'occasion de réfléchir sérieusement sur la différence entre autorité et rapport de forces, sur l'importance des consignes et la manière de les faire respecter, sur la diversité des ressources pédagogiques à leur disposition pour « faire classe sans faire cours », sur la fonction de l'évaluation, sur les conditions d'une coopération efficace entre élèves, sur la pertinence et l'efficacité d'une sanction, etc. Je sais que tout cela leur fait défaut et que, pour la plupart d'entre eux, ils n'osent pas l'avouer. Je sais qu'ils n'ont jamais lu d'ouvrages où ces questions étaient posées et où l'on tentait de construire des réponses... Je regrette que les contradictions fondatrices de l'acte pédagogique - qui est toujours, en même temps, domestication et émancipation - ne soient jamais vraiment abordées avec eux.

N'oublions pas, d'ailleurs, que, depuis l'instauration des IUFM, nous assistons à une diminution systématique des épreuves professionnelles dans les concours de recrutement d'enseignants au profit des épreuves dites académiques. Seuls les concours de Conseiller principal d'éducation, de documentaliste ou de professeur d'éducation physique et sportive comportent de vraies épreuves à caractère professionnel. Pour les autres disciplines du second degré, les concours n'évaluent pratiquement pas la capacité à enseigner. C'est extraordinaire : un peu comme si l'on recrutait des médecins sur leurs simples savoirs scientifiques, en dehors de toute compétence à traiter réellement un malade !

Mais c'est, peut-être, une manière pour l'Éducation nationale d'afficher la toute-puissance de l'intelligence purement spéculative qui caractérise souvent ses propres dirigeants : elle pense que du moment que quelqu'un connaît la géographie, il saura forcément la transmettre à des élèves de 6e ou de seconde ! C'est le mythe du savoir qui se transmet par la seule force de sa cohérence interne. Un mythe qui, en conduisant au métier d'enseignant, des jeunes qui n'en ont pas les compétences pédagogiques, produit, précisément, une institution impuissante à faire réussir ses élèves ! On refuse de former pour l'école des « enseignants pédagogues »... ce qui amène l'École à sélectionner les seuls bons élèves qui pourront réussir sans pédagogie !

La façon dont sont organisés les IUFM ne pose-t-elle pas également un problème ?

Philippe MEIRIEU : L'organisation des IUFM est marquée, à mes yeux, par une ambiguïté fondamentale : la présence du concours de recrutement au milieu des deux années de formation. La commission dont je faisais partie, en 1990, qui a réfléchi à la mise en place des IUFM, était partagée entre deux formules : ceux qui défendaient le concours à la fin des deux années de formation professionnelle et ceux qui proposaient un concours au début de ces deux années. Finalement, pour tenter un compromis tant politique que budgétaire, on a placé le concours au milieu. Conséquence : une première année dominée, de manière écrasante, par la préparation du concours et une deuxième année de formation en alternance, bien trop courte et chargée. Personne n'imagine une école d'ingénieurs avec un concours au milieu de la scolarité, et bien c'est ce que nous avons pour les enseignants !

C'est pourquoi, je suis partisan du modèle « trois plus deux » : une licence, un concours et deux années de vraie formation professionnelle conduisant à un mastère⁴⁴. Pendant ces deux années, une véritable alternance avec une montée en charge progressive des responsabilités et un niveau d'exigence universitaire de réflexion approfondie sur le métier : on ne forme pas des exécutants, mais des cadres. Seul le statut universitaire des IUFM garantit

⁴³ Léon Tolstoï (1828-1910) est surtout connu comme écrivain. On ignore souvent qu'il fut un grand pédagogue, fonda une école et créa une revue de pédagogie. Très influencé par la non-violence, il cherchait à mettre en œuvre une « éducation à la paix ». Il pensait aussi qu'on ne peut instruire les enfants qu'en les mettant au contact des œuvres les plus difficiles, tant sur le plan scientifique que littéraire.

⁴⁴ Diplôme européen à bac plus cinq.

une véritable ambition pour nos enseignants. De toute évidence, le CAPES et l'Agrégation, tels qu'ils sont aujourd'hui, n'ont plus leur place dans le schéma LMD⁴⁵.

Il faut ajouter que les IUFM, en tant que tels, sont en situation difficile car ils dépendent de deux directions du ministère : la direction de l'Enseignement supérieur et la direction de l'Enseignement scolaire. Je suis partisan de la création d'une direction de la formation au ministère de l'Éducation nationale. Parce qu'une direction qui s'occuperait de la formation professionnelle introduirait une nouvelle culture et engendrerait de la cohérence dans le système... Et pour qu'enfin « cordonnier ne soit pas le plus mal chaussé » !

Interrogez les inspecteurs qui passent par le centre de formation de Poitiers⁴⁶ : je suis certain qu'ils se diront tout aussi infantilisés que les stagiaires des IUFM et se rallieront à ma proposition.

Xavier DARCOS : Personne ne peut exciper de sa propre turpitude !

Philippe MEIRIEU : Croyez-moi : si je voulais faire un livre contre les IUFM, il serait bien plus efficace que tous les pamphlets existants. Je ne suis nullement un partisan du *statu quo*. Mais j'aimerais bien que ce dossier ne soit pas traité de manière politicienne : parce qu'ils ont été créés par la gauche, la droite devrait systématiquement les remettre en cause.

Xavier DARCOS : Je n'ai pas une approche idéologique sur les IUFM : en fait, nous sommes revenus deux fois aux affaires depuis leur création, sans y toucher fondamentalement. En ce qui concerne l'inspection, il ne faut pas placer sur le même plan le rôle de vérification et d'animation que peut avoir l'inspection pédagogique et la formation initiale. La formation continue est sans aucun doute ce que l'Éducation nationale assure le moins bien, non seulement pour ses professeurs mais aussi pour ses cadres, voire pour tous ses fonctionnaires. Cette insuffisance est évidemment tout à fait regrettable et renvoie surtout une image fâcheuse d'une institution dont la vocation est pourtant de former. D'une manière générale, nous n'offrons pas suffisamment d'occasions de formation professionnelle continue aux agents qui le souhaitent : ils ont beaucoup de mal à obtenir des congés de mobilité ou même des stages, et les plans nationaux de formation qui se déroulent pendant l'été sont davantage suivis par ceux qui sont souvent extrêmement motivés, que par ceux qui en auraient peut-être le plus besoin. La formation continue est en effet un vaste mais beau chantier à ouvrir.

La carrière d'un enseignant dépend exclusivement de sa formation initiale. Est-ce encore pertinent ?

Philippe MEIRIEU : Je trouve absurde, pour ma part, que tout se joue dans les concours de début de carrière. Je trouve scandaleux que nous considérons que plus le niveau du concours passé est élevé, moins on a d'heures de cours, moins on a des élèves difficiles et plus on est payé. C'est un système qui marche sur la tête ! Ces hiérarchies archaïques héritées du siècle dernier sont totalement inadaptées.

Je trouve encore plus scandaleux que les jeunes enseignants qui sortent de formation initiale soient systématiquement nommés dans les postes les plus difficiles dont personne ne veut. Il y aurait une mesure simple et radicale à prendre qui honorerait le gouvernement qui la prendrait, qu'il soit de droite ou de gauche : donner la priorité dans les nominations et les

⁴⁵ Licence, Mastère, Doctorat : structure proposée pour l'enseignement supérieur européen, correspondant à trois, cinq et huit années après la fin des études secondaires.

⁴⁶ École supérieure de l'Éducation nationale (ESEN), située dans l'enceinte du Futuroscope.

mutations aux nouveaux enseignants qui arrivent, que ce soit eux qui puissent choisir leurs implantations les premiers... au lieu d'être condamnés à « prendre les restes ».

Certes, je ne suis pas naïf et je sais qui quiconque proposerait cette mesure se mettrait à dos une bonne partie des syndicats. Mais, quand même, peut-on sérieusement défendre auprès des Français que moins on est expérimenté, plus on est affronté à des difficultés ? Nous verrons si « le grand débat » ose poser cette question. Mais je crains vraiment une complicité objective entre certains syndicats, les corps d'inspection, les intellectuels parisiens et le ministère lui-même... On peut se demander s'ils ne veulent pas tous mettre cette question sous le boisseau pour pérenniser un système qui, objectivement, ne profite qu'aux écoles des quartiers favorisés.

Xavier DARCOS : Ce qui détermine le service d'un enseignant est une question complexe. Est-ce le niveau de recrutement, le concours qu'il a passé ou la situation objective dans laquelle il se trouve lorsqu'il est nommé ? Est-il normal qu'un agrégé, nommé dans un collège, fasse moins d'heures qu'un certifié qui enseigne dans le même établissement, dans la même classe ? Ces questions n'ont pas seulement un caractère pédagogique, elles sont profondément institutionnelles et très enracinées dans l'histoire de l'École française. Et je ne veux pas provoquer l'ire de la Société des Agrégés ! Une piste parmi d'autres serait peut-être de considérer que les agrégés ont davantage vocation à enseigner au lycée et dans le supérieur.

Les enseignants n'ont pratiquement aucune possibilité d'évoluer dans leur carrière. N'est-ce pas un problème qui risque de s'aggraver avec l'allongement de la durée du travail, avant de pouvoir faire valoir ses droits à la retraite ?

Xavier DARCOS : Les professeurs méritent plus de temps de formation et de temps de respiration : il est indispensable de leur en octroyer ! L'usure morale est un réel problème. Déjà, nous constatons une tentative d'évasion extrêmement précoce : tous les dispositifs qui permettent de partir plus tôt que prévu sont utilisés et exploités au maximum par les enseignants. Quelqu'un qui a enseigné trente-cinq ans rêve souvent de s'en aller, et c'est compréhensible : il est fatigué, les élèves ont évolué très vite ; seuls les passionnés résistent. Il faut laisser souffler les enseignants, tout comme les chefs d'établissement, pour qu'ils aillent voir ailleurs, qu'ils se forment par d'autres expériences. L'idée d'une année sabbatique ou d'une mobilité obligatoire n'est pas choquante. On nous avance toujours des arguments budgétaires pour s'opposer à de telles mesures, qui seraient très coûteuses. Mais elles ne coûteraient pas plus cher que de remplacer des professeurs absents par des titulaires, ou — ce que la plupart de nos concitoyens ignorent ! — de recourir à des maîtres auxiliaires tout en ayant des surnombres de titulaires, ou de devoir faire face aux congés maladie à répétition...

Autre question soulevée par l'allongement de la durée de cotisation pour toucher sa retraite : est-ce que les futurs enseignants ne vont pas être tentés d'abandonner les cursus les plus longs comme l'agrégation ? Une personne qui fait de longues études passe l'agrégation à 24 ou 25 ans : si elle doit passer quarante ans dans l'enseignement, elle va partir à 65 ans. Quelqu'un qui aura débuté comme surveillant et passé un concours interne aura commencé à cotiser à 18 ou 20 ans : il partira beaucoup plus tôt.

Philippe MEIRIEU : Beaucoup d'enseignants seraient favorables à une certaine perméabilité des différents secteurs d'investissement au sein des établissements scolaires. Un enseignant de français pourrait décider, durant quelques années, de partager son service entre ses classes et un service en documentation sous la responsabilité du documentaliste. De même pour les fonctions d'encadrement.

D'ailleurs, la France est un des rares pays européens où il n'existe pas de cadre intermédiaire entre le professeur de base et le chef d'établissement. Nous aurions besoin de

coordinateurs par disciplines, par niveaux de classes (les 6es, les 5es, etc.) ou par projets (les TPE, les technologies de l'information et de la communication, les partenariats, etc.). Actuellement, tout cela se fait presque clandestinement, sur la base du volontariat et sans guère de gratification, ni dans la carrière, ni dans la reconnaissance institutionnelle. Avec un accompagnement par la formation continue, cela permettrait d'offrir de la mobilité aux professeurs et d'améliorer considérablement le maillage éducatif de l'établissement. Cela compléterait efficacement le système des professeurs principaux dont j'ai déjà dit l'urgence de l'évolution... De même l'aide individualisée, le commentaire personnel d'un devoir, les conseils pour apprendre ses leçons, la vérification de l'investissement personnel... sont souvent effectués entre deux heures de cours, à la va-vite. Alors que ces moments sont essentiels et devraient être reconnus, à part entière, comme faisant partie du métier.

Xavier DARCOS : Certains professeurs principaux s'investissent plus que d'autres : ils ont une autorité naturelle plus forte et jugent leur mission très importante. D'autres considèrent que cette fonction est un dû, qui leur permet simplement d'avoir quelques revenus supplémentaires. Je suis assez d'accord avec le fait que nous manquons de corps intermédiaires. D'autant que les principaux et les proviseurs sont terriblement pris par du travail administratif et que leur présence, à l'intérieur des établissements, n'est pas aussi importante qu'ils le souhaiteraient eux-mêmes. La prise de responsabilité pour un enseignant passe nécessairement par un changement des mentalités.

Justement, ce que vous évoquez l'un et l'autre n'implique-t-il pas tout simplement de modifier le statut enseignant ?

Xavier DARCOS : Ce que nous disons tourne autour de l'idée suivante : l'enseignant maîtrise une discipline mais fait ou doit faire autre chose. Or, dès qu'on aborde ces questions, y compris chez les syndicats réputés très engagés à gauche, surgit une résistance formidable. La seule éventualité, par exemple, de créer une porosité entre les professeurs de lycée professionnel (PLP) et les certifiés de collège provoque une protestation de principe. Pourquoi ? Parce que le PLP porte en lui la bivalence⁴⁷ que le certifié de collège n'exerce pas et dont il ne veut pas. En conséquence, les certifiés redoutent que l'on fasse entrer la bivalence dans les collèges. Ce n'est même pas une question de statut mais de principe ! De même l'idée qu'un enseignant puisse être un peu administrateur, qu'il passe d'une discipline à l'autre, qu'il devienne documentaliste un an, avant de revenir dans sa classe, ou qu'il soit déchargé de cours pour faire de la gestion par niveau, hérisse-t-elle les représentants de nos personnels. Pourtant, il nous faudra envisager tôt ou tard une telle évolution.

Philippe MEIRIEU : Vous vous trompez sur les réactions des syndicats. Certains sont très ouverts à ces propositions. Et la base du corps enseignant me semble moins crispée que vous ne le croyez.

On sait aujourd'hui tout le bénéfice que l'on peut tirer d'une équipe stable dans un établissement difficile. Mais comment faire pour stabiliser des enseignants chevronnés ?

Xavier DARCOS : Le système des postes dits « à exigences particulières », qui accorde des bonifications de carrière pour les jeunes enseignants s'ils acceptent de rester cinq ans dans un établissement, fonctionne à peu près. Peut-être faudrait-il encourager ceux qui auraient fait ensemble leurs études à venir en groupe dans les établissements : c'est une autre piste. En revanche, beaucoup plus complexe est le problème de la stabilisation des professeurs chevronnés. Évidemment, il est tout à fait compréhensible qu'un enseignant qui a une certaine

47. Un enseignant bivalent enseigne deux matières.

expérience préfère s'installer dans un établissement moins exposé. Jusqu'à présent, tout ce qui a été entrepris pour conforter ces professeurs s'est souvent retourné contre l'Éducation nationale : la bonification des carrières s'est traduite par une plus grande mobilité au lieu d'une plus grande stabilité. Certains enseignants ont même intégré ce dispositif dans leur stratégie de carrière : ils se sont fait volontairement nommer dans un établissement difficile, à seule fin d'obtenir des bonus en points et d'en repartir le plus vite possible. Le « carriérisme » peut exister à l'Éducation nationale, mais, reconnaissons-le, « à la mode de chez nous », je veux dire un « carriérisme passéiste ».

Les possibilités de discrimination positive sur les carrières sont donc assez limitées. Il faudrait peut-être poursuivre nos efforts en matière de rémunération, mais ils ont déjà été poussés assez loin : les avantages matériels donnés à des professeurs qui acceptent d'aller en zone sensible ne sont pas négligeables. La solution pourrait être de proposer aux professeurs confirmés de n'avoir qu'une partie de leur enseignement en zone difficile. Cette expérience aurait pu me tenter personnellement. J'ai eu la chance de faire la seconde partie de ma carrière dans des lycées très prestigieux ; mais certains de mes amis proches comme François Dubet⁴⁸ ou Alain Etchegoyen⁴⁹, qui ont partagé leur enseignement entre deux établissements très différents, jugent cette expérience très enrichissante. Si l'on présentait cette disposition dans un plan de carrière, on trouverait sûrement des volontaires. Alors que si l'on propose à un enseignant qui habite dans un quartier agréable, à côté de son lycée, de changer pour un établissement difficile, il est irréaliste de croire qu'il l'acceptera.

Philippe MEIRIEU : La bonification indiciaire a atteint ses limites. L'idée d'un temps partagé entre des établissements de centre ville faciles et des établissements plus difficiles me paraît excellente. Mais l'administration de l'Éducation nationale ne fait rien pour aller dans ce sens. J'en ai fait l'expérience. Lorsque j'étais professeur d'université, j'ai demandé à aller enseigner dans un lycée professionnel. Mais je n'ai pu le faire qu'en étant rémunéré en heures supplémentaires au taux de maître auxiliaire, car il n'est pas prévu d'intégrer dans le service d'un universitaire des heures en lycée professionnel. Il y a des aménagements à prévoir très vite sur le plan réglementaire.

Et puis, surtout, il faut travailler sur la formation : donner aux professeurs qui travaillent dans des situations difficiles du temps pour échanger et se former, du temps pour imaginer des initiatives dans lesquelles ils pourront trouver un vrai plaisir professionnel. Cela coûtera un peu d'argent, mais rien à côté du coût des dégâts humains provoqués par le système actuel.

Enfin, j'attends beaucoup du « grand débat » pour proposer des réponses concrètes à cette question qu'on ne traite, malheureusement, que de manière marginale et dont, pourtant, dépend tout l'avenir de notre École : comment stabiliser dans des établissements difficiles des équipes d'enseignants chevronnés ?

48. Sociologue, enseignant à l'université de Bordeaux II, François Dubet est l'auteur de l'essai *Le Déclin de l'Institution* (© Seuil, 2002).

49. Professeur agrégé de philosophie, ancien conseiller de Claude Allègre, Alain Etchegoyen est commissaire au Plan depuis avril 2003.

8 – La décentralisation, pour quoi faire ?

Xavier Darcos, vous êtes favorable à la décentralisation. Comment expliquez-vous les réactions déclenchées par votre projet dans ce domaine ?

Xavier DARCOS : Je reste extrêmement surpris de la manière dont la décentralisation est comprise par une partie de nos fonctionnaires qui y voient une sorte de complot pour nuire à l'École. En arrière-plan surgissent des références à des décisions ou à des textes étrangers concernant la mondialisation des savoirs, au fait que l'éducation, selon les orientations qu'on prête à l'OMC⁵⁰, pourrait être considérée comme un service marchand. Cette interprétation traduit une hantise fondamentale : que soit instauré un grand marché libéral de l'École. Dans mon esprit, il ne peut et il ne saurait en être évidemment question : l'éducation est et doit rester nationale ! Et je suis étonné que nous ne réussissions pas à le faire mieux entendre. Qu'y a-t-il dans la décentralisation ? L'idée simple que le caractère national de l'École s'impose mieux si, selon les territoires et les établissements, nos cadres et nos enseignants peuvent nouer des relations plus étroites avec les élus locaux, tenant compte de l'inscription du service public national dans les particularités régionales.

Chez nous, l'École et la mairie sont le fondement de l'aménagement du territoire républicain. L'instituteur et le maire ont souvent été les deux visages d'une seule et même personne. C'est au plus près des communes, des cantons et des départements que la vie démocratique et le service public se sont enracinés et constamment enrichis. Il est temps de revenir à cette fraîcheur des origines.

Comment cela peut-il se traduire concrètement ?

Xavier DARCOS : Regardons autour de nous : la décentralisation des établissements d'enseignement, progrès démocratique, s'est traduite par une amélioration considérable des conditions de travail des lycéens et des collégiens. Des architectes de renom, partout, ont su livrer des bâtiments de qualité ; la maintenance est assurée dans des conditions satisfaisantes ; les équipements sont complétés, mis à jour, sécurisés. Grâce à l'École, il est prouvé que la décentralisation n'est pas un habile exercice administratif, ni une simple occasion pour l'État de transférer ses charges. Il s'agit d'un véritable outil d'égalité des chances.

La décentralisation a donc déjà fait ses preuves dans le domaine de la construction et de l'aménagement des bâtiments : on peut imaginer en outre que des établissements scolaires soient dotés d'équipements fournis par la ville, simplement parce que cette dernière souhaiterait que, le week-end ou en fin d'après-midi, ils ouvrent leurs portes à ceux qui ont besoin d'un centre de ressources pour travailler sur ordinateur, ou pour accéder à une bibliothèque. Car l'École a beaucoup à donner aux territoires. Elle doit être ce lieu ouvert, cet espace-ressources destiné à toute la population, à l'image de ce que sont aujourd'hui une bibliothèque, un centre culturel, ou un équipement associatif. Si j'insiste tant, dans mon action ministérielle, sur le projet d'« école ouverte », c'est qu'actuellement les ressources matérielles et intellectuelles d'un établissement ne sont utilisées que partiellement. Il est dans la mission de l'École républicaine d'être une « maison du citoyen », pour que chacun puisse utiliser le centre d'information et de documentation, les équipements, et, mieux encore, partager avec la communauté éducative le goût pour le savoir, l'innovation et la culture. L'École peut jouer le rôle de « petite université du terroir ».

On peut également souhaiter que le travail d'orientation soit coordonné en fonction des grandes options de développement d'une région, dès lors que l'on entre en concurrence avec les grands pôles régionaux européens. Faire participer les collectivités et, d'une manière

50. OMC : Organisation mondiale du commerce.

générale, les ressources locales, est la meilleure façon d'organiser le service public. La réaction du personnel de l'Éducation nationale a été d'autant plus surprenante que c'est pourtant un tel fonctionnement qui est à l'œuvre dans le premier degré. Voilà bien longtemps que les communes et les collectivités territoriales ont pris l'habitude d'apporter leur concours aux écoles, de les soutenir et de les équiper. Elles fournissent également des assistances éducatives de diverses formes, notamment avec les ATSEM⁵¹. Or personne ne le conteste ! Personne ne s'y oppose ! Personne ne pense que l'école primaire en France se trouve sous la tutelle du MEDEF ou d'une quelconque logique marchande, même s'il est exact qu'il existe des disparités importantes dans les dépenses des communes pour le premier degré. Je suis surpris qu'on ait fait en 2003 un procès en sorcellerie à la démarche de décentralisation proposée par le gouvernement : elle était pourtant de bonne foi et, dans d'autres secteurs, n'a pas provoqué de drame. Et les acquis de la première vague de décentralisation, pour l'Éducation nationale, sont unanimement reconnus comme positifs.

Philippe MEIRIEU : Je dois dire que j'ai également été surpris de cette méfiance viscérale des enseignants à l'égard des collectivités territoriales. D'ailleurs, j'ai rencontré de nombreux élus locaux, à gauche comme à droite, qui se disaient choqués de la suspicion dont ils étaient l'objet. Ils faisaient remarquer, très justement, que les fonctionnaires territoriaux ne sont pas plus mal traités que les autres. Cela dit, la façon dont le gouvernement a présenté son projet pouvait, en effet, permettre de nourrir certaines craintes. On a pu croire — non sans raison — qu'il s'agissait de donner satisfaction à des forces de pression, comme certains conseils généraux ou régionaux, plutôt que d'améliorer vraiment la qualité du service public. La manière dont les choses se sont passées a ressemblé à un marchandage, les collectivités territoriales venant faire leur marché dans le service public et l'État cédant au plus offrant...

En quoi cela vous paraît-il dommageable, du moment que le système fonctionnerait mieux ?

Philippe MEIRIEU : Nous avons déjà évoqué les conseillers d'orientation psychologues qui, pour être plus près des élèves et des parents, doivent être encore mieux arrimés aux établissements et non satellisés. Nous pourrions évoquer les médecins et les assistants sociaux dont nous avons de plus en plus besoin et qui doivent collaborer au plus près avec les équipes éducatives. De même, il peut paraître logique de vouloir transférer aux collectivités territoriales la charge des personnels ATOSS⁵² qui assurent l'entretien des bâtiments, puisque celles-ci assurent déjà les investissements... Mais on doit entendre également l'argument selon lequel il est absolument nécessaire d'avoir une unité de pilotage au niveau de l'établissement et de ne pas couper les uns des autres les personnels qui y travaillent. Je fais partie de ceux qui croient à l'importance décisive de la présence des personnels d'entretien et de service pour le bon fonctionnement de l'établissement ; je crois même à la nécessité de mieux les associer aux questions pédagogiques - comme la formation des élèves à la citoyenneté et la lutte contre la violence. Cette intégration dans une unité fonctionnelle n'est pas très compatible avec le fait d'appartenir à des fonctions publiques différentes, avec toutes les tensions que cela risque d'engendrer.

Pour moi, il y a dans la décentralisation telle qu'elle a été présentée une forme de régression par rapport à une autonomie régulée des établissements. Le risque est très grand qu'au lieu de rapprocher l'institution du public, elle rende plus confus et encore moins lisibles les services, multiplie les interlocuteurs et pénalise ceux et celles qui ne savent pas se débrouiller dans la jungle des administrations.

51. ASTEM : agent technique spécialisé des écoles maternelles, personnel qui aide les enseignants à prendre en charge les enfants les plus jeunes.

52. Personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et sociaux.

Xavier DARCOS : J'entends bien cette crainte que le personnel ne soit satellisé. Mais personne n'a jamais dit qu'il devait en être ainsi. Notre projet revenait à proposer que les personnes restent implantées dans les établissements tout en ayant à connaître les politiques locales qui se font par ailleurs : que les conseillers psychologues sortent de temps à autre de leurs établissements, pour aller dans une maison de l'orientation où ils verraient un peu comment travaillent ceux qui concourent à l'orientation ; que les assistantes sociales puissent également se fondre dans la politique départementale dont la compétence principale est précisément de mener les politiques sociales. Les départements gèrent déjà la protection maternelle et infantile, les centres de prévention : il n'y avait rien de scandaleux à proposer aux personnels, tout en restant dans l'établissement, de s'inscrire dans une politique plus générale qui pouvait notamment leur apporter des financements et des cohérences renforcées.

Quels avantages immédiats voyez-vous à la décentralisation ?

Xavier DARCOS : Plus on associe les collectivités locales, plus le service public est correctement rendu, car c'est le citoyen qui contrôle. C'est lui qui va voir l' élu du coin pour lui demander des comptes sur tel ou tel service qui n'a pas — ou pas correctement — été rendu. Pour avoir exercé un mandat de maire et avoir été président d'une communauté d'agglomération, je sais que les citoyens savent frapper à la porte des élus pour demander ce dont ils ont besoin : lorsqu'il manque un agent dans une école, lorsqu'il faut repeindre telle ou telle salle, lorsqu'il s'agit d'équiper une cuisine, les parents se font entendre. C'est l'exact contraire de la logique libérale : c'est un usage démocratique de la proximité. Ainsi, la démonstration est faite : la décentralisation est un vrai outil de modernisation, de démocratisation et — je n'hésite pas à le répéter — d'égalité des chances, manié par des gens hautement compétents, de plus en plus avertis des arcanes de la chose publique. Redisons-le : décentraliser ne veut en aucune manière dire renoncer à une éducation nationale, mais au contraire profiter de toutes les compétences territoriales de la nation pour construire une École mieux adaptée aux besoins de ses usagers, plus proche et donc plus juste.

Philippe MEIRIEU : Pour ma part et en étant résolument adversaire de la logique libérale en éducation, je n'ai aucun *a priori* contre la décentralisation. Lorsque le Préfet de la région Rhône-Alpes m'a demandé d'animer, en décembre 2002, les Assises régionales de la décentralisation, je l'ai fait volontiers. J'ai entendu là des choses passionnantes et j'ai rencontré des acteurs sociaux et politiques très responsables. Mais j'ai entendu aussi, très fortement, le besoin d'un cadrage national qui garantisse une équité de traitement et permette à chaque partenaire de s'inscrire dans un projet national clair. Ce que j'en ai retenu, c'est que la décentralisation sera d'autant mieux acceptée que les finalités seront réassurées. Dès lors qu'il existera un ancrage dans un projet fort, la décentralisation n'apparaîtra plus comme un démantèlement. À cet égard, une inversion de calendrier aurait été préférable. Il aurait fallu commencer par le débat sur l'École que vous aviez annoncé, stabiliser les lignes de force pour le système scolaire et, sur ces bases, engager la décentralisation : elle serait apparue alors comme arrimée à des orientations politiques et non pas comme un renoncement à une ambition nationale pour l'éducation.

Xavier DARCOS : Vous parlez d'or !

Une déconcentration réelle du « mammouth » ne serait-elle pas suffisante, aussi efficace et beaucoup moins traumatisante pour un très grand nombre de personnes ?

Xavier DARCOS : Déconcentrer, c'est prendre une structure administrative et la « couper en morceaux ». Décentraliser, c'est faire confiance pour accorder une vraie responsabilité :

c'est autoriser ces structures, selon les politiques qu'elles doivent conduire, à discuter et à réaliser. C'est ouvrir le champ à une véritable autonomie dans les établissements scolaires : ils ne doivent plus avoir besoin de référer en toute chose à une structure nationale lointaine. La manière dont l'autonomie des établissements s'exerce dans un quartier difficile n'est pas du tout la même que dans un collège de 150 élèves en milieu rural. Il faut accepter l'idée que les élus et les acteurs de la politique d'État puissent discuter entre eux d'un sujet commun et d'une mise en œuvre de solutions que chacun détient à sa manière.

Philippe MEIRIEU : La déconcentration conduit simplement à un décalage vers la région ou le département d'un certain nombre de centres de décision : c'est tout à fait nécessaire mais insuffisant. La décentralisation, en revanche, est une manière de réactiver le contrat social entre les citoyens et l'État au niveau des territoires : à mes yeux, c'est un vrai progrès politique. Une vraie décentralisation permet aux acteurs de se responsabiliser et, à partir d'objectifs nationaux fixés légitimement par le ministère de l'Éducation, de se mobiliser localement autour d'un projet.

Xavier DARCOS : De toute façon, bon gré mal gré, les logiques historiques sont avec nous : il y aura à l'avenir de plus en plus de déconcentration et de décentralisation, de plus en plus d'autonomie, de plus en plus de réactivité des établissements par rapport à leur environnement. Ce n'est pas un moyen d'exagérer les disparités mais, bien au contraire, d'être plus efficace en fonction des besoins qui se dessinent localement. J'oserais même dire que, si l'Éducation veut rester réellement nationale — c'est-à-dire constituer le bien de tous, ne laisser personne sur le bord du chemin —, alors elle doit aller vers plus de proximité et de décentralisation : le paradoxe n'est donc qu'apparent !

Philippe MEIRIEU : Un des paradoxes est que, dans un certain nombre d'Académies, vos propres recteurs se trouvent parmi les opposants les plus radicaux à la décentralisation. Certains se sont exprimés en des termes presque aussi durs que ceux des syndicats !

Xavier DARCOS : Personne n'aime perdre du pouvoir. Les meilleurs recteurs sont ceux qui travaillent avec les présidents de régions.

Jusqu'à où l'État doit-il accepter de perdre du pouvoir ?

Xavier DARCOS : La politique scolaire est amenée à s'inscrire dans la politique de quartier et dans le cadre plus général du territoire. Pour un maire, il est devenu insupportable d'organiser une politique de la ville extrêmement sophistiquée — discussion avec les habitants du réaménagement d'un quartier, installation d'un commissariat de police et d'une succursale de la mairie avec un accès à tous les services publics par Internet, construction d'un stade pour les jeunes — et de découvrir que, dans une réunion à laquelle il ne participe pas, on a décidé, sous prétexte qu'il manquait un élève dans une classe, que celle-ci serait fermée, et l'instituteur, retiré : telle est pourtant la réalité du terrain, alors que tout notre système éducatif est fondé sur la présence de l'École au cœur des quartiers ! Le maire ou le conseiller général doivent, sur ces sujets de l'aménagement scolaire et périscolaire, jouer un rôle éminent auprès du chef d'établissement : c'est ensemble qu'ils doivent notamment définir les meilleurs moyens de conjurer les effets ghetto.

Vous imaginez là un chef d'établissement d'un type nouveau ?

Xavier DARCOS : Ce chef d'établissement est en contact avec les élus, il participe aux réunions où se décident les politiques de quartier, il établit des systèmes de réseaux avec les autres établissements, fait déplacer ses élèves, il gère les professeurs... Il faut de plus en plus

le concevoir comme un acteur local profondément inscrit dans son environnement social, urbain, culturel... Parallèlement, à mesure que la politique de l'habitat sera repensée, que les quartiers seront reconstruits, que des maisons de ville remplaceront des tours, les conditions de vie changeront. Mais ce qui peut paraître évident à beaucoup ne l'est pas du tout pour nos personnels : si, dans les établissements sensibles, les agents, bon gré mal gré, se sont habitués à travailler avec d'autres services, le jeune professeur qui passe son concours n'est absolument pas préparé à concevoir son métier comme s'inscrivant dans une politique plus large que celle du seul établissement. La formation de nos maîtres doit évoluer de ce point de vue-là.

Philippe MEIRIEU : Pour être efficace et équitable à la fois, une décentralisation ne peut s'envisager qu'en reconsidérant complètement les procédures de contrôle de l'administration. Il faut passer du contrôle administratif assez formel — nombre de classes, nombre d'heures dans chaque discipline — à une évaluation des missions de l'École. Les priorités sont connues : accès aux langages fondamentaux et aux éléments constitutifs de notre culture, formation au travail individuel et collectif, lutte contre la violence, éducation à la citoyenneté, soutien aux élèves en difficulté, orientation et aide à la préparation du projet professionnel, accueil et participation des parents... Ces éléments doivent donner lieu à un vrai cahier des charges national qui s'impose à tous. Et c'est à partir de ce cahier des charges, et pour le réaliser, que doivent se mobiliser les écoles et les établissements.

Aujourd'hui, nous sommes centralisateurs et autoritaires sur les procédures mais totalement libéraux sur les objectifs. C'est évidemment l'inverse qu'il faut faire : être très ferme sur les objectifs et décentralisateur sur les méthodes. Il est inacceptable qu'un établissement qui respecte simplement les cadres administratifs qu'on lui impose, puisse se permettre de mener une politique de sélection contraire aux orientations nationales, de ne pas organiser correctement la formation des délégués d'élèves et l'accueil des familles. Il serait plus démocratique que l'établissement soit contraint d'afficher clairement ce qu'il fait dans chacun de ces domaines et, donc, conduit à mettre son autonomie au service du projet national. Beaucoup d'enseignants et de chefs d'établissement ont le sentiment d'être contrôlés sur le plan administratif mais laissés totalement libres sur le plan politique. Lorsqu'il y a une bonne équipe, avec un chef d'établissement tonique, tout se passe très bien. Lorsque ce n'est pas le cas, l'établissement s'essouffle ou s'effondre.

Ce que vous décrivez l'un et l'autre conduit nécessairement à une bien plus grande autonomie des établissements.

Xavier DARCOS : Il faut faire en sorte que les moyens alloués aux établissements soient plus globaux : que toutes les lignes budgétaires soient fongibles et que le chef d'établissement et son équipe utilisent comme ils l'entendent les crédits dont ils disposent, dans le cadre, bien sûr, de projets d'établissement validés par tous les acteurs concernés. Et avec quelques garde-fous : les ressources prévues pour l'acquisition de livres et de manuels, par exemple, ne doivent pas être détournées au profit des photocopies. Une telle dérive, généralisée dans le premier degré, aboutit à un véritable non-sens pédagogique : l'acquisition des fondamentaux sans autre support que des photocopies ! Quels que soient les niveaux et les disciplines, le livre doit redevenir ou rester le support principal de la transmission des savoirs, complété au besoin par les nouveaux outils technologiques et, ponctuellement, par les photocopies. À ces réserves près, le principal ou le proviseur doivent avoir le sentiment d'être à la tête d'une vraie communauté éducative et disposer du pouvoir d'organiser les horaires et les cours, en respectant bien sûr le cadre national et en s'appuyant sur le projet de l'établissement.

Philippe MEIRIEU : Il est possible de mobiliser les équipes, dès lors qu'un cahier des charges national est défini précisément. Et la décentralisation, alors, ne fera plus peur. Au

contraire : elle ne sera plus associée à un hypothétique démantèlement du service public mais à un renforcement de son unité et de sa cohérence. Elle apportera un cadre aux enseignants en encourageant leur prise de responsabilité. Elle donnera confiance aux parents sans entraîner une uniformisation impossible. Elle permettra une véritable évaluation des établissements sur leur politique éducative et non sur des résultats scolaires qu'une bonne sélection permet toujours d'atteindre.

Xavier DARCOS : L'évaluation doit être orientée vers l'établissement et les équipes éducatives, plutôt que vers telle ou telle personne : dans cette optique, on pourrait imaginer que les deux inspections générales s'organisent en partie autour de pôles territoriaux, de sorte qu'elles puissent évaluer la totalité d'un dispositif en même temps que le cours de monsieur X ou Y, car il faut aussi, bien évidemment, gérer la carrière individuelle des enseignants.

9 – Un vrai débat pour un nouveau pacte scolaire

La loi d'orientation de 1989 de Lionel Jospin, la dernière grande loi sur l'École, place l'élève au centre du système éducatif : cela vous paraît-il toujours aussi pertinent ?

Xavier DARCOS : La loi de 1989 est celle qu'il fallait à l'époque où elle a été promulguée. Elle était alors la résultante d'un climat général, en permettant la synthèse de l'idéologie du moment et en insistant sur l'autonomie de l'enfant et sur la nécessité, pour lui, d'avoir un projet : toute cette « philosophie » avait un sens. Mais une loi n'est jamais que le produit d'une société donnée, à un moment donné. Quinze ans se sont écoulés. Aujourd'hui, des phénomènes nouveaux se produisent : les effectifs sont plutôt en diminution, nous avons de moins en moins d'élèves en lycée professionnel, les modes d'accès au savoir changent très vite... Parallèlement, les problèmes se sont durcis. L'idée d'un enfant qui construit son propre projet dans un établissement sensible est devenue tout à fait abstraite et irréaliste, pour ne pas dire mensongère : si un professeur arrive à obtenir de certains d'entre eux qu'ils enlèvent leur casquette avant de s'asseoir, il est déjà très content ! On relève ainsi une part de fiction dans cette loi. Il est donc nécessaire que la nation se ressaisisse du sujet, sans pour autant chercher à reproduire je ne sais quels modèles anciens. Avoir réussi à établir un consensus sur ce qui devait être enseigné est incontestablement le plus grand succès des lois Jules Ferry, mais je n'en ai pas la nostalgie : faire apprendre mécaniquement les chefs-lieux de départements ou rêver de blouses grises et de plumes Sergent-Major n'est pas la solution. Il ne faut pas s'enfermer dans cette vision rétrograde !

Nous avons besoin d'une loi de notre temps. La passion autour de l'École ne tarit pas dans l'opinion, et les 60 millions de spécialistes que compte la France attendent depuis longtemps d'en débattre. Rien n'est plus dangereux que de voir des familles, des professeurs ou des élus vivre dans un esprit d'affrontement : une nouvelle loi est la seule façon de faire évoluer notre système éducatif. Aujourd'hui, quoi que fasse un ministre de l'Éducation, il est immédiatement soupçonné de comploter contre l'École ou de relayer une intention maligne dictée par le ministère du Budget ou par le MEDEF : tout est suspect ! Aux enseignants qui conspuent le ministre lorsque je visite un établissement, je réponds : « *Je vous dénie le droit de dire que vous aimez l'École plus que moi, rien ne vous autorise à l'affirmer, vous n'avez ni l'apanage ni le monopole de l'École.* » Personne n'est détenteur à titre privé de l'intention de l'École : seule la nation peut en parler. C'est la raison pour laquelle ironiser sur le référendum proposé par Jacques Chirac était stupide : non que cette consultation fût si facile à organiser, mais l'intuition du président de la République de demander leur opinion aux Français était bien la bonne.

La question de la bivalence des enseignants ou de la scolarisation à deux ans, celle des programmes, ou encore des thèmes aussi sensibles que ceux de la laïcité et du communautarisme sont exactement les problèmes qu'il faut soumettre à nos concitoyens. J'ai souvent pensé qu'il fallait non seulement prendre l'avis des supposés spécialistes de l'Éducation nationale, mais aussi s'adresser directement à l'opinion : je n'ai pas changé d'avis.

Philippe MEIRIEU : À l'opposé de vous, j'estime que la loi de 1989 est toujours d'actualité. Elle reste même encore très en avance sur ce que nous faisons aujourd'hui : j'ai déjà dit que la réforme des cycles⁵³, inscrite dans cette loi et qui aurait dû permettre de personnaliser le suivi des élèves en éradiquant le redoublement, restait à mettre en place. Quant à l'expression de « *l'élève au centre* », elle est parfaitement fondée. C'est même quasiment un truisme. Comme

53. La loi de 1989 prévoyait d'organiser l'École non plus sur la base des classes mais de trois cycles regroupant, pour le cycle I, la petite et la moyenne section de maternelle, pour le cycle II, la grande section de maternelle, le cours préparatoire et le CE1, et, pour le cycle III, le CE2, le CM1 et le CM2.

de dire que l'hôpital est fait pour les malades ! « *L'élève au centre* » ne veut pas dire « *l'enfant roi* » ; c'est même tout le contraire. Mettre « l'élève au centre », c'est destituer l'enfant tout puissant et l'aider à se construire face à la résistance des êtres et des choses, dans la relation aux savoirs et aux autres.

S'il y avait un point sur lequel la loi de 1989 n'est pas encore suffisante et qui, pour moi, doit être mis en avant, c'est le fait que, comme nous en avons déjà parlé, « *l'École doit être son propre recours* ». C'est là l'enjeu essentiel pour les parents, pour les élèves, pour la nation, pour tous ceux qui militent pour la qualité du service public et ne se résignent pas à ce que les officines privées et le marché prospèrent sur les échecs de l'École. C'est un axe politique très fort : ne jamais laisser une famille ou un élève dans une situation d'échec ou de difficulté, sans lui proposer un recours.

Enfin, au travers des attaques contre la loi de 1989 que l'on entend, je discerne la nostalgie d'une époque où l'on pouvait encore apprendre tranquillement dans les établissements parce que « les barbares » n'y étaient pas admis : la nostalgie d'élèves « prêts à l'emploi », formatés par les familles et à qui l'on n'aurait qu'à déverser tranquillement des connaissances. Ce serait tellement pratique de mettre au fronton des établissements, à la place de « *liberté, égalité, fraternité* » : « *Nul n'entre ici s'il n'est déjà bien éduqué, poli, capable d'écouter un cours, de faire ses exercices et son travail à la maison sans être aidé par ses professeurs...* »

L'École doit-elle accueillir des enfants ou seulement des élèves ?

Xavier DARCOS : Il ne s'agit bien évidemment pas de demander aux familles de « fournir » un « produit » standard, acceptable, une sorte de disque dur passif, que l'on n'aurait plus qu'à brancher sur le flot de données transmises par le professeur ! Mais il s'agit, au moins, d'obtenir que les enfants soient capables de tirer profit de ce qu'on leur enseigne. Or trop de familles rejettent cette responsabilité sur l'École : beaucoup pensent que c'est à l'École de faire en sorte que l'élève soit dans la situation d'accepter la culture scolaire : on observe ainsi une dénégation du réel de la part de la nation tout entière. Certes, ceux qui réclament que les jeunes ne soient que des élèves dociles ne sont pas toujours de très bonne foi : ils sont souvent incapables d'appliquer une telle doctrine à leurs propres enfants. Il n'empêche : je ne peux pas vous donner raison lorsque vous considérez que l'École n'a pas à être nostalgique de l'ordre scolaire qui faisait que des élèves entraient dans l'établissement et, pendant le temps où ils y étaient, connaissaient une règle de vie et des obligations qui avaient leur caractère propre. Il n'est pas du tout choquant de vouloir restaurer dans les établissements une forme de discipline, une forme de contrainte, des obligations, le travail, le mérite... En abordant les choses comme vous le faites, autrement dit en dénonçant une irresponsabilité générale — l'ambiance, la barbarie alentour —, les enseignants risquent de réagir en se décourageant et en relâchant leur niveau d'exigence. Que l'École s'adapte, c'est nécessaire, mais il ne faut pas qu'elle cède. Il est indispensable de rappeler l'institution républicaine, avec ses règles, les droits et devoirs de chacun dans les établissements. D'ailleurs, pourquoi l'École devrait-elle être une exception, alors que s'exercent des rites et des contraintes partout ailleurs, dans l'entreprise, dans les lieux publics ou dans la vie associative ?

Philippe MEIRIEU : L'ordre scolaire que certains regrettent ressemble plus au « charme discret de la bourgeoisie » qu'à l'universel kantien. C'est, par exemple, la capacité à s'ennuyer poliment. Une femme, autrefois, ne devait jamais montrer à un homme qu'il l'ennuyait. Eh bien, il en allait de même pour les élèves avec leurs professeurs. Il ne s'agit pas là d'un véritable ordre scolaire mais plutôt d'un dressage culturel posé en préalable à la scolarisation. Pour une démocratie, c'est inacceptable.

Car, en réalité, si l'on regarde bien, la culture des lascars de banlieue n'est pas nécessairement plus détestable que les méthodes utilisées par les fils des familles

d'intellectuels en classes préparatoires aux grandes écoles : j'en ai vu déchirer des pages de certains documents pour piéger leurs propres camarades pendant la préparation des concours.

Un ordre scolaire pour tous doit donc être construit. Il est juste de dire qu'il doit être très strict. Il y a des interdits fondateurs : l'interdit de la violence, l'interdit de nuire et l'interdit de l'inceste ce qui, scolairement, signifie que le maître n'appartient pas à ses chouchous mais à la totalité de la classe. Travaillons sur la manière de faire entendre aux élèves que ces interdits autorisent : ils les autorisent à vivre ensemble et à se développer chacun, ils les autorisent à être libres. Il ne s'agit pas de réserver l'École à ceux qui sont socialement en affinité avec les enseignants et parlent le même langage qu'eux. Il s'agit de construire un ordre valable pour tous, qui ne soit pas vécu par les enfants de milieux défavorisés comme une forme de colonisation de l'intérieur, qui n'amène personne à se renier pour adopter les règles et les coutumes de la tribu adverse.

Les enseignants souhaitent-ils cet ordre scolaire que vous décrivez ?

Philippe MEIRIEU : Nous assistons à une homogénéisation sociale du corps enseignant. Il y a quelques années, beaucoup d'entre eux étaient recrutés et pris en charge à partir de la seconde. Beaucoup étaient issus du peuple et avaient spontanément la capacité de parler aux enfants du peuple. Aujourd'hui, pour entrer dans un IUFM, si l'on n'est pas boursier, il faut avoir été entretenu par sa famille au moins trois ans après le baccalauréat.

Dans ce contexte, ce que certains prennent pour l'ordre scolaire n'est que le confort de la classe moyenne. Et les jeunes enseignants, insuffisamment sensibilisés à ces questions, sont très inquiets d'être nommés à Créteil ou dans une autre académie difficile. Ils paniquent moins parce que l'ordre scolaire est en train de s'effondrer autour d'eux que parce que leur univers culturel est menacé par la rencontre avec un autre monde qu'ils connaissent mal. Il est vrai que le choc du « foulard Hermès » et de « NTM » est parfois violent. Mais ce n'est pas une raison pour rejeter hors du cercle des éducatibles toute une partie des élèves. C'est, en revanche, un défi à relever en matière de mixité sociale des enseignants et de formation des maîtres.

Lorsque vous êtes arrivé Rue de Grenelle, vous aviez d'ailleurs repris l'excellente idée de « l'exclusion - inclusion » que des pédagogues comme Makarenko⁵⁴ avaient développée : autrement dit, en cas de problèmes graves, un élève n'est pas renvoyé mais gardé dans l'établissement avec un travail spécifique à réaliser. C'est d'ailleurs parfaitement conforme au sens républicain de la sanction qui n'est pas signe d'exclusion mais d'intégration dans la collectivité.

Xavier DARCOS : Les enseignants redoutent peut-être de quitter leur milieu culturel, mais ils ont surtout peur physiquement ! Et il est très inquiétant de savoir qu'un jeune enseignant est parfois effrayé d'emblée avant même d'exercer. Dans la période des mutations, le ministère est d'ailleurs envahi de sollicitations et de demandes d'interventions, venant de tous les niveaux politiques et syndicaux. Tous les jeunes enseignants veulent échapper à leur première nomination, y compris dans ma propre famille. Mais, plutôt que le « foulard Hermès » qui a peur de « NTM », cette réalité traduit surtout l'incapacité de la maison Éducation nationale à mixer élèves et établissements : les enseignants, du coup, subissent un passage obligé, qu'ils veulent le plus bref possible, dans des établissements qui concentrent les pires difficultés et qu'ils fuiront à la première occasion. À tel point qu'on ne peut plus exclure, aujourd'hui — sans, bien entendu, dériver vers un système à l'américaine —, d'envisager une présence policière à proximité des établissements les plus exposés aux violences. La lecture sociologique que vous proposez est trop intellectualisée par rapport à la réalité du problème, qui est beaucoup plus

⁵⁴ Anton Makarenko (1888-1939), éducateur soviétique, créa, après la révolution de 1917, des « colonies d'enfants » où il mit en place des méthodes fondées sur la coopération, la rotation des tâches, l'élaboration de sanctions positives.

brutale. À vous entendre, on pourrait croire, au fond, que tous les professeurs se sont plus ou moins embourgeoisés, sont plus ou moins de droite, ou plutôt réactionnaires...

Philippe MEIRIEU : Ah non pas du tout ! Malheureusement pour vous !

Xavier DARCOS : ... ou qu'il leur est insupportable de découvrir le peuple. Il n'en est rien !

Philippe MEIRIEU : La peur physique, quasiment viscérale et presque irraisonnée, provient justement du fait que de nombreux établissements se sont transformés en lieu de conflits de cultures et ne sont plus des institutions de la République. Seule une meilleure formation proprement pédagogique peut permettre d'éradiquer cette peur.

Pendant longtemps, un grand nombre des jeunes qui se destinaient à l'enseignement faisaient leurs premières armes dans des structures associatives qui les mettaient au contact d'enfants de tous milieux. Cela s'est perdu, n'est-ce pas dommageable ?

Philippe MEIRIEU : L'éducation populaire, qui est apparue en France dans les années 1930, a, malheureusement, du mal à survivre aujourd'hui. Autrefois, beaucoup d'enseignants passaient par cette formation, à travers le scoutisme, les associations sportives ou culturelles. En ce qui me concerne, j'ai évidemment appris les contenus d'enseignement à transmettre à l'université. Mais gérer un groupe difficile, faire face à des élèves qui m'insultent, cela je l'ai appris dans des mouvements de jeunes ou en étant directeur de colonie de vacances. J'ai ainsi découvert des hommes et des femmes aussi différents idéologiquement que Baden-Powell⁵⁵ et Fernand Deligny⁵⁶, Maria Montessori, Jean Vilar, Paulo Freire⁵⁷ ou Célestin Freinet... Tous m'ont fourni des éclairages décisifs et des outils particulièrement utiles. Cette culture pédagogique semble oubliée aujourd'hui, et nous en souffrons.

Xavier DARCOS : Pour une fois, nous sommes complètement d'accord !

Philippe MEIRIEU : Que n'aidez-vous pas plus, alors, les mouvements pédagogiques et d'éducation populaire ! Pour ma part, je me suis battu sous tous les ministères pour que les mouvements pédagogiques bénéficient d'un tout petit peu plus de place. En vain. Et le refus s'est toujours fait au nom de la primauté des savoirs. C'est stupide ! Un enseignant qui ne sait pas prendre la parole devant un groupe, ou réagir sans entrer en conflit avec un élève en difficulté, ne pourra rien transmettre : il sera complètement absorbé par des problèmes de discipline. En réalité, vous contribuez à marginaliser cette culture pédagogique de base en concentrant la formation des futurs professeurs autour des seuls enseignements académiques. Les concours de recrutement ne prennent nullement en compte les expériences professionnelles socioculturelles ou socio-éducatives. Pourtant, cela devrait aller de soi : un jeune qui a fait du soutien scolaire dans un quartier en difficulté, qui a animé des mouvements de jeunes ou une troupe de théâtre, qui a entraîné des jeunes à un sport quelconque... devrait

55. Robert Baden-Powell (1857-1941) fut le fondateur du scoutisme.

56. Fernand Deligny (1913-1996) fonda plusieurs de mouvements de jeunes à la Libération, introduisit le cinéma et le théâtre comme pratiques culturelles avec des enfants en difficulté et se consacra, à la fin de sa vie, aux enfants autistes.

57. Paulo Freire (1921-1997), éducateur brésilien, mit en place une démarche d'alphabétisation originale ; il eut une grande influence dans les pays du Sud.

pouvoir faire valoir ces expériences. Cela ne suffit évidemment pas, mais il est évident que c'est un plus pour enseigner. Vous êtes trop agenouillé devant la Société des agrégés !

Xavier DARCOS : Incroyable ! Nous avons eu la même formation et évolué dans le même milieu... Moi aussi, j'ai en grande partie choisi l'enseignement parce que je suis passé par ce type d'engagements. Nos jeunes collègues ne sont peut-être plus suffisamment sensibles au fait qu'être professeur suppose d'accepter la réalité de la jeunesse telle qu'elle est aujourd'hui. Engagement culturel et engagement social, voire engagement dans la cité, sont consubstantiels à la formation. Il est étonnant également de voir à quel point la baisse générale de la pratique et de la consommation de « biens culturels » n'a pas épargné l'École : la lecture des documents réservés aux enseignants — les catalogues de VPC (vente par correspondance) notamment — témoigne, sur une vingtaine d'années, de la progressive disparition des produits culturels, des voyages en particulier. Pour ne prendre qu'un exemple, particulièrement révélateur ; la CAMIF, mutuelle coopérative bien connue des enseignants, avait créé naguère une filiale d'édition qui commercialisait des livres d'autres éditeurs mais aussi des créations éditoriales spécifiques : cette nouvelle activité a très vite disparu. Comme si être professeur, ce n'était plus exercer une profession d'intellectuel !

Très peu d'enseignants choisissent un engagement public, à l'exception des mandats électifs. Beaucoup, vers la fin de leur carrière, deviennent élus ou s'engagent en politique, ils retrouvent souvent, là une joie de vivre et ce goût du service public qui les avaient poussés à embrasser la carrière d'enseignant.

L'un comme l'autre, vous plaidez depuis longtemps pour que la nation se saisisse de la question scolaire : l'éventuelle révision de la loi de 1989 en fournit une occasion. En appeler à la nation, c'est vouloir sortir du face-à-face ministre/syndicats : est-il à ce point improductif ?

Xavier DARCOS : Le système est binaire depuis trop longtemps. Soit ministres et syndicats s'arrangent : ce mode de fonctionnement s'appelle la « cogestion » et se traduit par beaucoup de palabres et de rafistolages. Soit ils s'affrontent, et tout le système est bloqué. Dans les deux cas, ce type de relations n'est pas très fructueux pour l'École. Entre compromis et conflit, les voies moyennes sont difficiles à trouver.

Pour quelles raisons ?

Xavier DARCOS : Trois raisons fondamentales dans lesquelles ministres et syndicalistes jouent souvent un rôle mineur. La première tient au piège consumériste dans lequel nous sommes tous enfermés. La parole des parents aujourd'hui est extrêmement impérieuse en termes de moyens et d'obligations de service. Comme je l'ai expliqué précédemment, toutes les écoles de Périgueux sans exception ont été équipées d'adresses *e-mail* pour les 2 300 enfants du primaire. Parents et enfants sont certes contents, mais sans plus : dans le fond, ils trouvent ce type d'investissement parfaitement normal. Ils ne se rendent plus compte de ce qui est fait ! Ce piège consumériste conduit les syndicats, comme les responsables politiques, à courir après cette demande. La parole la plus exigeante et la plus inconséquente vient parfois de parents. À lire certaines de leurs exigences, la moindre contrariété prend des proportions absolument catastrophiques : un demi-emploi retiré là, une aide soustraite ici, et ils s'enchaînent aux grilles des écoles, ils s'habillent en noir et font allonger tous les enfants sur les trottoirs... Les syndicats, comme les politiques, font, face à ces phénomènes, de la surenchère à leur tour : à tel point que l'on ne sait plus où donner de la tête ! Personne n'échappe à ce tourbillon dont même les élus de gauche commencent à se lasser.

La deuxième raison est un déficit patent de débats de fond. Le ministère porte sans doute une responsabilité. Il saute aux yeux qu'en lieu et place d'un pilotage par les objectifs, il

s'est toujours laissé enfermer dans la question des moyens. À chaque rencontre syndicale, il est question de moyens, sans s'aviser d'ailleurs que ces moyens sont le plus souvent bien inférieurs dans la plupart des pays comparables à la France mais dont le système éducatif obtient d'aussi bons résultats. Malgré la qualité des publications syndicales, les débats de fond ont reculé. Pour ma part, j'ai toujours souhaité, à défaut d'un référendum, un vrai débat national

Enfin, troisième point, il est clair que le syndicalisme de l'éducation est happé par le syndicalisme tout court. Nous sommes entrés dans une période où la fonction publique se vit comme agressée. C'est vrai partout. Ce phénomène remonte à une petite dizaine d'années. Les statuts du service public ont été épluchés, les régimes particuliers de retraite regardés à la loupe, la privatisation de France Télécom est apparue indispensable.... Et, du coup, on a vu s'affaiblir une partie des bastions de la fonction publique : l'éducation nationale est celui qui a le moins concerné mais qui, précisément pour cette raison, se méfie le plus. La hantise de la privatisation et du démantèlement du service public fleurit à tout moment, y compris lorsque l'on dit tout simplement que l'on va passer d'une fonction publique (nationale ou d'État) à une autre (territoriale). Se faire traiter de « *thatchériste* » sous prétexte que l'on propose que l'orientation soit aidée par des collectivités comme les régions, cela traduit, pour le moins, une inflation hyperbolique dans le vocabulaire ! Cette tension évidente dans la fonction publique se manifeste Rue de Grenelle : or — il faut bien le garder présent à l'esprit — notre ministère emploie plus d'un fonctionnaire sur deux !

Évidemment, il y a d'autres raisons plus conjoncturelles. La période de Claude Allègre a abouti à des conflits violents, brutaux, qui ont beaucoup compliqué la vie des successeurs : l'obsession a été de ne pas renouveler l'opération ! D'où le système Jack Lang, beaucoup plus anesthésiant : il s'agissait désormais de faire plaisir à tout le monde. Pour Luc Ferry et moi-même, succéder à cette double expérience — où l'on est passé d'un extrême à l'autre — rendait plus difficile de trouver le ton juste. Ce que nous voulons maintenant, en particulier dans le cadre du grand débat, c'est créer à nouveau les conditions d'un dialogue avec tous ceux qui font l'École, et avec l'ensemble de la nation. Non pas pour court-circuiter les organisations syndicales, qui y occuperont toute leur place, mais pour ouvrir grand les fenêtres de la Rue de Grenelle sur l'extérieur. Comme disait Mao, « *que cent fleurs s'épanouissent !* »

Et vous, Philippe Meirieu, comment interprétez-vous les difficultés du dialogue avec les syndicats aujourd'hui ?

Philippe MEIRIEU : On ne peut pas mettre toutes les organisations syndicales sur le même plan. Néanmoins, il est vrai que les choses se sont tendues. À mon avis, les ministres successifs, qu'ils soient de droite ou de gauche, ont trop joué les rapports de force avec les syndicats, quand ils auraient pu les associer de manière plus constructive à leur travail. Et, quand on est dans le rapport de forces, la défaite de l'adversaire est parfois plus importante que le progrès de l'École.

De plus, il me semble que certains syndicats d'enseignants ne sont plus, autant qu'ils ont pu l'être par le passé, porteurs d'un projet de société crédible et alternatif. Malgré leurs efforts, ils restent souvent sur des revendications quantitatives, quand ils ne pratiquent pas le culte systématique des préalables : « Oui à la réforme... Mais avec plus d'argent, plus de concertation, plus de temps, plus de postes, etc. » Autant dire : « D'accord... mais jamais ! » Une telle attitude est, inévitablement, source de durcissements réciproques.

Enfin, il me semble que les organisations syndicales pourraient mettre plus clairement au premier plan la question fondamentale : comment garantir aujourd'hui la qualité du service public d'éducation ? Elles y gagneraient en crédibilité et pourraient engager un vrai travail avec les parents. Car, les Français - les enseignants les premiers - ne veulent plus d'un service public ultra jacobin, ultra centralisé, dont la qualité serait garantie par un système hiérarchique et pyramidal d'inspecteurs qui démultiplient les ordres venus d'en haut. Mais, d'un autre côté, les syndicats ne veulent pas entendre parler - à raison - d'une mise en concurrence des

établissements entre eux qu'ils perçoivent comme une dérive néolibérale. Or, sans la garantie du contrôle hiérarchique ni la garantie du marché, comment garantir la qualité ? C'est, à mes yeux, la grande question sur laquelle la gauche n'a pas su trouver de réponse satisfaisante : elle n'a pas su montrer qu'on pouvait accéder à un service public de qualité sans le libéraliser.

Vous abordez là cette question cruciale : savoir comment l'École peut évoluer sans perdre l'unité qui fait sa force...

Philippe MEIRIEU : Les Français veulent une École de qualité pour leurs enfants. Ils ne veulent pas du libéralisme pour lui-même. Ils veulent de la qualité. À nous de prouver qu'on peut produire cette qualité au sein du service public.

C'est parce que je pensais qu'il avait cette analyse et cette volonté que je me suis engagé auprès de Claude Allègre et que j'ai travaillé à la réforme du lycée. D'ailleurs, quand nous avons proposé cette réforme, nous avons eu le soutien des deux grandes fédérations de parents d'élèves sur cette base. La FCPE⁵⁸ et PEEP⁵⁹, qui avaient pourtant un fort contentieux historique, se sont associées, et ont même été soutenues par les parents de l'enseignement privé, pour en demander l'application. Elles ont rejointes par tous les mouvements pédagogiques mais aussi par deux grands syndicats, le Syndicat des enseignants (SE-UNSA) issu de la FEN⁶⁰, et le SGEN-CFDT. C'est la première fois, je crois, qu'a été vraiment posée publiquement la question du « contrôle de la qualité du service public », seule alternative à la privatisation. Les Français y ont été sensibles, même s'ils n'ont pas suivi le ministre dans ses outrances. Je crois même que beaucoup ont été déçus que Claude Allègre n'aille pas plus loin dans ce sens. Il aurait fallu, je crois, que les syndicats relaient massivement cette démarche, à la fois au plan national et au plan local en associant les parents à une véritable « démocratie scolaire de proximité ». Il s'agit bien, en effet, d'inventer un système qui permette d'associer les acteurs de l'École, ses usagers et la société civile tout entière à la régulation du service public.

La vraie césure du quinquennat de Lionel Jospin correspond au départ de Claude Allègre et de Christian Sauter⁶¹. À ce moment-là, Lionel Jospin a fait savoir au pays que le bien-être des fonctionnaires était plus important que la qualité du service public. Les Français l'ont entendu : ils ont multiplié les montées corporatistes dans tous les domaines, y compris la gendarmerie et la police. De belles choses ont été faites ensuite par Jack Lang, en particulier la mise en place du « Plan Arts et Cultures », mais je crains que le message venant de Matignon n'ait été trop bien entendu.

Xavier DARCOS : Trois remarques : certes, Claude Allègre a eu du courage et n'est pas critiquable dans son intention de rendre le service public de meilleure qualité ; mais la méthode n'était pas la bonne. En outre, le thème de l'éducation exacerbe assurément les clivages politiques — la gauche considérant que l'École lui appartient —, mais le consumérisme est le fait nouveau de ces dernières années : les parents sont désormais persuadés que l'avenir de leur enfant est en jeu lorsqu'on augmente d'un élève les effectifs d'une classe ou que l'on supprime une option dans son établissement !

⁵⁸ Fédération des Conseils de Parents d'élèves, traditionnellement classée « à gauche ».

⁵⁹ Fédération des Parents d'élèves de l'Enseignement public, considérée comme « centriste ».

⁶⁰ La Fédération de l'éducation nationale, jadis très majoritaire, a éclaté. La FSU est devenu majoritaire chez les enseignants. Les militants minoritaires proches du Parti socialiste ont fondé le SE-UNSA.

⁶¹ Christian Sauter, qui était alors à Bercy, a été limogé en même temps que Claude Allègre en 2000 ; il avait été mis en difficulté à la suite d'un projet de réforme qui prévoyait la fusion de l'administration du Trésor et de celle des Finances.

Le débat entre ministres et syndicats est sclérosé : accordez-vous plus de crédit aux recommandations des experts ?

Xavier DARCOS : La réflexion sur l'École, ces dernières années, a été extrêmement théorique. Et finalement, même des textes qui présentent un grand intérêt pour des spécialistes trouvent peu d'application concrète sur le terrain dans la gestion politique immédiate. Tout ce qui s'est fait en termes d'évaluation, de réflexion sociologique sur l'École, de recherche en docimologie, et même, d'une certaine façon, tout le discours sur la formation pédagogique générale est resté dans les cartons. Quelle que soit, par ailleurs, la qualité intrinsèque de ces travaux. Spécialistes, penseurs ou théoriciens ont évidemment joué leur rôle, mais ils ont offert peu de secours pour aider les enseignants à faire face aux problèmes auxquels ils sont confrontés, tout particulièrement les jeunes en début de carrière : or, parmi ceux-ci, combien en auraient eu besoin !

Philippe MEIRIEU : Les experts sont bien moins écoutés qu'ils ne l'ont été. Leurs publications sont peu vendues et peu lues. Et il est vrai qu'après les années 1980, la plupart de leurs travaux n'ont pas trouvé le ton juste pour parler aux praticiens et aux usagers de l'École. Ils se sont enfermés soit dans une didactique beaucoup trop techniciste et sclérosante, soit dans une sociologie qui décline à l'infini pourquoi et comment l'école est en échec.

Or, nous avons besoin aujourd'hui d'un discours qui tiendrait ensemble la question de l'exigence culturelle sur les contenus et celle de la prise en compte de la dimension pédagogique. Force est de constater que ce discours n'arrive pas. J'ai tenté, pour ma part, de mobiliser la littérature pour construire ce discours. Mais, aujourd'hui où triomphent les sciences humaines, il n'est pas de bon ton d'affirmer que la lecture du *Sagouin* de Mauriac peut être aussi utile pour enseigner que celle de la psychologie de Piaget. Pourtant, il ne faut pas abandonner. Les enseignants ont besoin d'un discours clair qui leur permette de penser leurs pratiques. D'ailleurs, lorsqu'il existe, il fonctionne bien. Cela a été le cas, dans les années 1980-1990 avec Antoine Prost, André de Peretti, Louis Legrand, Antoine de La Garanderie⁶²....

Xavier DARCOS : Et Foucambert⁶³.

Philippe MEIRIEU : Leurs textes parlaient aux gens, et pourtant, ces auteurs n'appartenaient pas — c'est le moins que l'on puisse dire ! — à la même famille idéologique et politique : ils étaient même à l'opposé. Aujourd'hui, on a du mal à trouver ce genre de discours.

Lancer un débat, refondre la loi, n'est-ce pas prendre le risque de créer plus de frustrations que de satisfactions, sachant qu'une grande majorité des Français ignore encore, sans doute, jusqu'à l'existence du texte de 1989 ?

Xavier DARCOS : L'important, ce n'est pas d'abord de discuter des mérites d'une loi ; l'important, c'est qu'un débat ait lieu sur tout le territoire. À supposer même que ces débats locaux, cette multitude de foyers allumés où les Français parleraient d'École, ne puissent pas se fondre de manière satisfaisante pour tous dans un seul grand texte d'orientation, la discussion générale reste nécessaire. Les Français sont passionnés par leur École, mais cette passion ne débouche pas. Une sorte d'énergie qui ne s'intègre pas dans un discours, notamment celui porté par les syndicats. Parler fera tomber un peu les tensions, relativisera les inquiétudes, tout en ouvrant des perspectives partagées. Beaucoup de ce qui se dit est tout à

⁶² Antoine de La Garanderie, issu de l'enseignement catholique, a proposé une méthode pédagogique, « la gestion mentale », basée sur l'identification des « profils pédagogiques » des élèves (plutôt auditifs ou visuels).

⁶³ Jean Foucambert, inspecteur de l'enseignement public, a fondé l'Association française pour le lecture (AFL) qui prône le primat du sens sur le déchiffrement.

fait excessif. Il y a de l'irrationnel à l'égard de l'École, qui est d'ailleurs difficilement explicable. C'est donc notre intérêt de laisser cette parole circuler, plutôt que de la voir se transformer en ressentiment, pour être ensuite exploitée par des démagogues ou des poujadistes, d'extrême gauche ou d'extrême droite.

Philippe MEIRIEU : Vous avez raison de souhaiter un débat national, mais il faudra qu'il débouche vraiment sur la mise au point d'objectifs nationaux capables de servir de référents communs à tous les établissements. C'est une nouvelle étape de la création de l'École de la République qu'il faut engager.

Jules Ferry a réussi parce qu'il a su créer une alliance politique entre la bourgeoisie éclairée et la frange réformiste du prolétariat, écartant, d'un côté, les conservateurs cléricaux et, de l'autre, les révolutionnaires et les anarchistes. Cela a abouti au modèle scolaire qui a prévalu des années 1880 aux années 1930. Après les tentatives particulièrement courageuses du Front populaire et de son ministre de l'Éducation nationale, Jean Zay⁶⁴, le deuxième mouvement fort s'est produit à la Libération. Là encore, on a assisté à une alliance étonnante entre les instituteurs - communistes pour beaucoup - et la classe moyenne gaulliste... Ils ont réussi, ensemble, la massification de l'école.

Aujourd'hui, je crois nécessaire de construire une alliance forte entre les enseignants-citoyens et les parents-citoyens, tant au plan national que local. C'est ainsi qu'on sortira de la crise actuelle et du conflit latent qui ronge l'École. C'est ainsi qu'on arrêtera de stigmatiser les parents suspectés d'être soit démissionnaires soit interventionnistes, des parents à, qui l'on ne donne, aujourd'hui, qu'un strapontin dans l'École et à qui l'on vient reprocher ensuite de chercher à se faire une place. Je suis scandalisé par la condescendance avec laquelle les fédérations de parents d'élèves sont traitées, au plus haut niveau, dans l'élaboration et la mise en œuvre des orientations de l'École, comme je suis scandalisé par la façon dont les parents sont, parfois, traités dans les écoles et les établissements. Continuons ainsi... et nous aurons une montée de plus en plus agressive du consumérisme scolaire. Cherchons, au contraire, parents et enseignants, des valeurs communes qui peuvent servir de guide à notre travail et structurer nos modes de collaboration, et nous aurons fait un grand pas.

Mais comment permettre aux parents et aux enseignants de travailler ensemble à la qualité de l'École ?

Philippe MEIRIEU : Les parents, tout comme les enseignants et les chefs d'établissement, doivent savoir ce qu'il faut attendre de l'École, ce que la nation attend de son École. Ils doivent pouvoir disposer d'outils construits à partir de critères communs, leur permettant d'évaluer la qualité de leur École. Tous les Français se veulent spécialistes de l'École, mais chacun porte un jugement par le prisme de son seul enfant. J'ai proposé à plusieurs reprises que chaque établissement français soit évalué correctement à partir d'un tableau de bord précis et non en fonction de la rumeur ou des seuls résultats aux examens. Je souhaite qu'un groupe issu du conseil d'administration et comprenant des enseignants, des parents et des élèves identifie quatre ou cinq critères sur lesquels il puisse mener une démarche d'évaluation dans la durée.

Xavier DARCOS : La démarche qualité est la bonne. L'actuel projet d'établissement y contribue dans une certaine mesure, mais, n'étant pas évalué, il reste artificiel. Il vaudrait mieux un cahier des charges national plutôt que des projets académiques déclinés établissement par

⁶⁴ Jean Zay (1904-1944), fut nommé, en 1936, ministre de l'Éducation nationale : il prolongea la scolarité obligatoire à 14 ans, tenta d'unifier l'enseignement primaire (en supprimant les petites classes des lycées) et de restructurer le second degré, mit en place des « classes d'orientation ». Les résistances furent telles que la grande loi scolaire qu'il voulait mettre en place ne fut jamais votée.

établissement : telle est ma réponse à ceux qui nous accusent de vouloir briser l'Éducation nationale.

L'attente des Français est de plus en plus importante à l'égard de leur École : la loi est-elle la bonne réponse ?

Xavier DARCOS : Oui, la loi est nécessaire : elle rendra cohérence et clarté à un système devenu opaque et inquiétant. C'est une question de confiance : les familles ont toujours pensé que l'École était la clé de la réussite ; mais aujourd'hui, elles savent que le système est complexe, plein de rétention d'informations, qu'il a ses réseaux, ses logiques, et elles ne veulent pas échapper à la connaissance de ces complexités, ignorer les bonnes stratégies. De plus, elles soupçonnent l'École de « rouler pour l'École ».

Philippe MEIRIEU : Pas à tort d'ailleurs !

Xavier DARCOS : Les professeurs connaissent bien les défauts ou les inconvénients du système. Et les familles attendent d'eux qu'ils les mettent dans la confiance. Les parents essayent de grappiller des éléments de stratégie : si je mets mon enfant dans tel établissement..., s'il prenait des cours de..., s'il s'orientait vers... Dans une certaine mesure, ils ont raison. Le système est complexe et il ne faut pas trop se tromper d'itinéraire si l'on veut être dans une logique de réussite scolaire : il vaut mieux être très vigilant sur ce qui arrive au jeune et pratiquer d'emblée un bon accompagnement pour éviter tout échec. Tous ceux qui connaissent l'École parlent d'un monde d'initiés : la diversification de la demande les parents reflète cette conviction. Une nouvelle loi nous offrirait l'occasion de refonder le pacte entre l'École et la nation, en mettant tout « sur la table », sans opacité, sans idée « derrière la tête ».

Philippe MEIRIEU : Dans une démocratie, tous les intérêts individuels sont légitimes. Mais l'intérêt collectif n'est pas réductible à la somme des intérêts individuels.

Quel doit être le rôle de l'État ?

Philippe MEIRIEU : Il doit faire en sorte que les critères d'élaboration de l'intérêt collectif soient les plus clairs possibles et que les institutions publiques — au premier rang desquelles l'École — poursuivent cet intérêt collectif. Ce n'est plus le cas aujourd'hui : bien des parents soupçonnent que l'Éducation nationale a été kidnappée par une partie de la population au détriment d'une autre, et ils ont toujours peur que leurs enfants ne soient pas assez bien traités. C'est la raison pour laquelle un nouveau « contrat scolaire » s'avère nécessaire. Si, par exemple, l'État décide, après réflexion, que, pour l'équilibre futur du pays et pour l'avenir personnel et professionnel des jeunes, il faut qu'il y ait jusqu'au bout du collège un maximum de mixité sociale, cela n'empêchera pas, miraculeusement, certains parents de rechercher des classes homogènes d'élite dès la 6^e... Mais, au moins, les établissements sauront qu'ils doivent résister, au nom de l'intérêt collectif, à ces velléités individuelles.

Les institutions françaises, quelles qu'elles soient, sont-elles suffisamment crédibles aujourd'hui pour assurer aux Français que le bien commun va primer sur le bien individuel ?

Philippe MEIRIEU : Sans doute pas. Le Parlement et le gouvernement sont perçus comme étant détournés par une caste politique. C'est la raison pour laquelle, sur une question comme celle de l'École, qui réunit ce que les gens ont de plus intime comme préoccupation — puisqu'il s'agit de leurs propres enfants — avec ce qui est le plus universel — puisque c'est l'intérêt de la

nation tout entière —, un long et minutieux travail de définition du bien commun est indispensable. Le système ne peut plus continuer à fonctionner au petit bonheur la chance ou avec des coups de boutoir donnés au hasard du volontarisme de tel ou tel dirigeant politique. Aujourd'hui, certaines écoles satisfont parfaitement les intérêts individuels des parents, mais sont en contradiction ouverte avec le bien commun affiché.

C'est le cas de certains grands lycées publics...

Philippe MEIRIEU : Certains d'entre eux, en effet, ont des politiques scolaires contradictoires avec les principes de la République. En termes de sélection, par exemple, ils sont parfois plus sévères que des établissements privés et constituent des ghettos sociologiques impénétrables : ce n'est pas normal ! Il revient à l'État de rappeler que l'École est une institution au service de tous et non pas un organisme quelconque au service de quelques groupes de pression, fussent-ils corses, bretons ou du XVI^e arrondissement de Paris. La différence entre un service et une institution est que la qualité du premier s'évalue à la satisfaction de ses usagers — c'est le cas, par exemple, d'un service après-vente d'un grand magasin —, alors que la qualité de la seconde s'évalue à sa capacité à incarner des valeurs : c'est le cas de la justice, de l'armée, de l'École...

Xavier DARCOS : Attention ! S'il est exact que l'École est une institution, comme la police, l'armée et la justice, on ne doit pas empêcher pour autant l'existence d'établissements d'élites pratiquant l'excellence républicaine ou, en tout cas, encourageant les meilleurs élèves. De même qu'il faut des juges antiterroristes pour la justice ou un GIGN pour la police ou une École de guerre pour l'armée, il est bien normal qu'il y ait des établissements scolaires soucieux de donner leur chance de réussite aux meilleurs, quelle que soit leur origine sociale, aux plus brillants, aux plus à l'aise dans la culture scolaire. Vous savez bien que les instituteurs de la III^e République présentaient au certificat d'étude leurs meilleurs élèves. Il ne me choque pas que la nation aujourd'hui cherche à déceler les élites d'une génération : l'attaque contre les grands lycées n'est pas nécessaire à la démonstration.

Philippe MEIRIEU : Ce n'est pas une attaque contre les grands lycées. Mais il faut être clair : s'il doit y avoir des « grands lycées » qui dérogent aux règles normales du recrutement, qu'on le dise clairement, que la représentation nationale l'assume.

Xavier DARCOS : C'est le cas.

Philippe MEIRIEU : Ce n'est pas le cas à ma connaissance. Les lycées d'élite ne bénéficient d'aucun statut dérogatoire. Leurs privilèges sont de fait et non de droit. Officiellement, tous les lycées sont les mêmes. Mais les Français savent bien qu'en réalité, ce n'est pas vrai. C'est « *l'hypocrisie scolaire* » que dénoncent justement François Dubet et Marie Duri-Bellat. Si nous voulons que les Français retrouvent la confiance dans leur École, il faudra bien clarifier tout cela. J'espère que le débat que vous annoncez le permettra.

En guise de conclusion...

Quelles conclusions tirez-vous l'un et l'autre de ce face-à-face ?

Philippe MEIRIEU : Il me semble qu'en conclusion, nous pourrions d'abord rappeler quelques-uns des « péchés capitaux » de l'Éducation nationale contre lesquels nous devons combattre ensemble, indépendamment de nos différences de convictions politiques et de sensibilités pédagogiques, pour la qualité du service public d'éducation. Il nous faudrait ainsi lutter contre la désinvolture institutionnelle qui sévit encore trop souvent dans un système qui impose aux usagers des délais qu'il ne respecte pas, qui, parfois, ne daigne même pas répondre au courrier, qui commence toujours par refuser un projet, avant même de se demander s'il est réalisable. Il nous faut lutter contre la routine qui totémise le *statu quo*. Instaurer le sens de l'accueil, en particulier à l'égard des parents, la clarté de fonctionnement à l'égard des citoyens. Il nous faudrait, aussi, apprendre à reconnaître le dévouement plutôt qu'à le suspecter... Sur tout cela, je crois que nous pourrions être d'accord.

Il me vient ensuite une interrogation. Nous avons dit, à plusieurs reprises, que les élèves étaient, aujourd'hui, plus difficiles qu'hier et que les enseignants avaient à faire un nouveau métier. Est-ce si sûr ? Est-ce le métier qui a changé ou bien l'ambition qui le porte ? D'une certaine manière, les « grands pédagogues » que j'étudie depuis longtemps ont toujours eu affaire à des sauvageons, à des marginaux, à des enfants qui ne voulaient pas d'eux. Simplement, ils avaient fait le choix de les éduquer, de ne pas les rejeter au dehors du cercle des humains. Quand le docteur Itard⁶⁵, en 1789 — deux siècles avant la loi de 1989 — décide d'adopter Victor de l'Aveyron, il fait le choix d'éduquer un enfant qui ne sait pas parler, qui lui crache dessus et qui refuse ce qu'on veut lui enseigner. Il aurait pu suivre les conseils de certains de ses contemporains et rejeter cet enfant en le considérant comme un « débile de naissance ». Il ne l'a pas fait ; il a fait ce que j'ai appelé, dans le titre d'un de mes livres, « *le choix d'éduquer* ». Aujourd'hui, c'est la nation qui a fait le choix d'instruire et d'éduquer tous ses enfants. D'une certaine manière, la loi d'orientation de 1989, qui place l'élève au centre du système, est la traduction politique de ce choix. C'est tout à notre honneur et c'est pour cela que je la défends. Mais une institution peut-elle, en faisant un choix politique, exonérer les individus qui la composent du choix éthique fondateur de leur métier ? Doit-on faire semblant d'oublier qu'au bout de la chaîne, c'est le professeur qui tranche, par le moindre de ses gestes, la moindre de ses paroles ? Doit-on ignorer que c'est lui qui, au quotidien, laisse entendre à l'élève qu'il peut réussir ou qu'il est condamné à l'exclusion ? Suffit-il de décréter politiquement un choix éthique pour qu'il s'incarne dans toutes les classes de France ?

D'où mon troisième point : nous avons besoin d'une institution moderne et qui marche bien. Nous avons aussi besoin d'un idéal capable de gonfler les voiles du navire, d'impulser une dynamique, d'accompagner chaque professeur dans le choix qu'il doit faire de l'éducabilité de ses élèves. Or, à plusieurs reprises dans nos entretiens, vous avez affirmé que mes propositions vous paraissaient utopiques. Pour moi, l'utopie est nécessaire. J'irai même plus loin : dans une démocratie, le ministère de l'Éducation nationale devrait être le ministère de l'Utopie — l'utopie fondatrice de toute espérance, celle d'une culture émancipatrice de tous les hommes. Je crois, Monsieur le Ministre, que, pour la tâche qui nous incombe et comme le dit si bien Edgar Morin, « la plus grande utopie, c'est de croire que l'on peut se passer d'utopie ».

65. Jean Itard (1774-1838) était un médecin connu pour son travail de rééducation des enfants sourds-muets. Il décida d'essayer d'éduquer un enfant sauvage capturé par des paysans dans une forêt de l'Aveyron : il nomma cet enfant Victor. François Truffaut a tiré de cette aventure le film *L'Enfant sauvage* (1969).

Xavier DARCOS : Nous avons prouvé ici, ensemble, que le débat est possible et intéressant. Pour en revenir aux trois points que vous avez formulés avec beaucoup de conviction, je pense qu'ils posent des questions finalement extrêmement concrètes.

Le premier, concernant l'encouragement au dévouement, à l'accueil, correspond tout simplement à notre capacité à gérer les fonctionnaires par leur mérite. Ce sujet est très difficile. Le grand nombre de fonctionnaires à l'Éducation nationale devrait permettre de déceler des bonnes pratiques, des savoir-faire particuliers, des personnes qui s'engagent plus que d'autres... Or l'institution n'ose pas faire ce tri et en conséquence ne sait pas récompenser : ce n'est pas seulement la faute des ministres mais également celle des représentants du personnel qui se sont toujours bloqués dans un système de notation étroit, dans un égalitarisme d'un autre âge.

Ensuite, je veux bien que l'on cite l'enfant sauvage pour expliquer que les élèves doivent être au centre de l'École, à commencer, précisément, par ceux qui en ont le plus besoin. Mais il y a un phénomène nouveau aujourd'hui : on a « parqué » ensemble des masses d'enfants en échec scolaire. Le problème n'est pas d'avoir des enfants difficiles dans les classes — il y en a toujours eu —, mais de les avoir ensemble, par groupes immenses. De plus, non seulement ces jeunes contestent l'autorité du maître, mais leurs familles en font tout autant ! Quand je soutiens qu'il ne faut pas s'obstiner sur la formule « *l'élève au centre du système* », ce n'est pas seulement pour rappeler que l'École trouve sa source dans un trinôme — le savoir, l'élève et le maître —, mais c'est également pour éviter de donner l'impression que le professeur est devenu une personne au service de consommateurs que sont les jeunes et leurs familles.

Quant à l'utopie, soit. Il faut piloter par projets, par grands objectifs et ceux-ci doivent être élevés, généreux, lâchons le mot : utopiques. C'est vrai que les moyens ne doivent pas guider les réflexions préalables. En même temps, on ne peut pas être fermé à toute réalité budgétaire ou financière. Force est de constater que la France ne peut pas dépenser beaucoup plus que ce qu'elle débourse déjà. Quand on lit des tracts qui parlent de pénurie, de misère, qui décrivent l'École française comme une espèce de lieu où l'on manquerait de tout, c'est complètement irréaliste. Tout n'est pas idéal, mais toute personne qui voyage hors d'Europe s'aperçoit très vite que le système scolaire français est bien doté. Les Français ne s'en rendent pas toujours compte ! Ils devraient plus souvent écouter ce que racontent les enfants étrangers qui arrivent dans l'Hexagone et qui ouvrent les yeux devant l'École comme devant un arbre de Noël ! Le budget de l'Éducation nationale est le premier budget de la nation : je ne sais pas sur quelle réalité budgétaire se fondent ceux qui prétendent que l'École n'est plus une priorité.

Ce que je souhaite, c'est que nous soyons capables de raisonner non plus seulement en termes de moyens, d'avantages, de postes — même si ces aspects sont évidemment importants —, mais en termes de projet d'avenir. Tisser à nouveau puis approfondir le lien entre l'École et la nation, tel est le sens de notre action : il s'agit, non pas d'une utopie, mais — « simplement », si j'ose dire — d'un progrès de la démocratie. Et c'est une ambition vitale pour l'avenir de notre pays.