

Lettre à un ami ministre

par Philippe Meirieu

Cher Luc Ferry,

Je ne me suis pas manifesté auprès de toi depuis ton arrivée à la tête du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. En effet, identifié comme un homme de gauche, ayant travaillé avec tes deux prédécesseurs et étant un fonctionnaire d'autorité, il était normal que je m'astreigne à respecter mon obligation de réserve et ne prenne la parole que sur des questions qui relèvent strictement de ma compétence universitaire.

J'ai rompu le silence, il y a quelques jours à peine en t'envoyant une télécopie où je faisais état de mes inquiétudes sur l'avenir de la formation des enseignants. Je poursuis l'interpellation aujourd'hui de manière publique en raison de l'importance des enjeux et parce qu'il me paraît nécessaire de contribuer à éclairer modestement l'opinion.

Je le fais d'autant plus librement que nous nous sommes côtoyés depuis quelques années dans les couloirs du ministère. Tu avais été nommé par François Bayrou à la tête du Conseil national des programmes et tu as traversé à ce poste les cinq années de cohabitation. Chacun connaissait tes sympathies politiques. Tu as pu, cependant, exercer tes fonctions en toute liberté. Tu as participé, pendant tout ce temps, à l'ensemble des évolutions du système éducatif. Tu n'as jamais désapprouvé publiquement la moindre mesure ou la moindre réforme. Bel exemple de démocratie tolérante et constructive ! Belle illustration aussi de ce qui, aujourd'hui, saute aux yeux de tous : les clivages politiques ne recourent pas les clivages éducatifs. On se souvient du tournant à cent quatre vingt degrés entre Alain Savary et Jean-Pierre Chevènement. Sur la question du collège, la véritable opposition ne passe pas entre les partis politiques traditionnels mais bien entre Jean-Luc Mélenchon et Xavier Darcos, d'un côté, Jack Lang et Bernard Thibaud, de l'autre. Il y a, par ailleurs, dans les régions et les communes, de vraies convergences entre des élus de droite et des associations et syndicats de gauche, dès lors qu'il s'agit de promouvoir une

innovation pédagogique de qualité, loin de tout corporatisme et dans l'intérêt des enfants et de leurs familles.

Fort de ces constatations et convaincu que l'évolution de l'école doit mobiliser toutes les énergies en dehors des dogmatismes partisans, nous avons travaillé, l'un et l'autre, en proximité et en convergence pendant cinq années. Certes, tu as toujours été prudent, souvent discret... mais tu as mis efficacement la main à la pâte. Tu as contribué très largement aux évolutions des programmes du primaire et du collège. Tu as milité pour donner à ces derniers la visibilité nécessaire afin de refonder « la scolarité obligatoire » sur un socle solide. Quand Claude Allègre t'a demandé de rencontrer, avec Georges Charpak et moi-même, les organisations syndicales enseignantes, pour leur faire entendre le bien-fondé de la réforme des lycées que j'avais préparée, tu as été là. Nous avons, ensemble, argumenté sur l'importance des « travaux personnels encadrés » et même tenté de faire accepter une redéfinition du service enseignant intégrant de nouvelles missions de suivi des élèves. Il me semble qu'alors il y avait une vraie volonté commune de militer pour la qualité du service public d'éducation en offrant à chacun le plus de chances possibles pour surmonter les difficultés qu'il rencontre. Il me semble que nous étions d'accord pour affirmer qu'un élève en échec n'est pas d'abord un délinquant en puissance qu'il faut exclure mais un être qu'il convient de tout faire pour le mobiliser sur les savoirs scolaires. Il me semble que tu croyais alors à la vertu de l'hétérogénéité dans les classes qui, dès lors qu'elle est encadrée pédagogiquement, permet, comme sur le tatami de judo, de respecter et de faire progresser chacun tout en apprenant la loi commune.

J'étais d'autant plus persuadé de cela qu'à la sortie de mon ouvrage *L'école ou la guerre civile*, et avant que les intellectuels auxquels tu te réfères aujourd'hui ne me traînent dans la boue, tu m'avais écrit : « *Nous sommes si souvent sur la même longueur d'ondes que j'ai été réellement heureux de voir formulées et argumentées par un autre, mieux que je ne saurais le faire, des idées qui me sont chères* ». Que pouvais-je demander de mieux ?

Aussi, tu comprendras que j'ai à cœur de reprendre, aujourd'hui que tes perspectives politiques commencent à apparaître clairement, l'interlocution avec toi. Je voudrais le faire en tentant de lever trois malentendus et d'argumenter sur deux dossiers qui me paraissent décisifs : le collège et la formation des enseignants.

Trois malentendus d'abord : « les pédagogues et Mai 68 », « l'élève au centre du système » et « la pédagogie et la didactique ».

« *Les pédagogues et Mai 68.* »

J'ai vécu Mai 68 alors que j'étais en classe préparatoire au lycée Henri IV. À mi-chemin entre l'Odéon et l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, entre le « Jouissez sans entraves » et « l'anti-humanisme althussérien ». Je n'ai jamais mis les pieds ni dans l'un ni dans l'autre. J'ai bataillé alors, sans la moindre concession, contre mes camarades maoïstes - aujourd'hui reconvertis dans le mysticisme ou l'édition - qui proclamaient « la mort de l'homme » et l'avènement de la conscience prolétarienne censée balayer, en même temps, les intérêts du grand capital et de la petite bourgeoisie. J'ai dit ma révolte contre les dangers de l'exaltation de la jouissance individuelle qui, sous prétexte de faire tomber les tabous du conformisme, instrumentalisait les corps et soumettait les sujets à la dictature du plaisir... Je ne suis pas, pour autant, resté en retrait, calfeutré pour préparer le concours. J'ai participé, au contraire, à une multitude de commissions, rédigé d'innombrables textes, tous centrés sur la même conviction : il ne s'agit pas de détruire l'école mais, bien au contraire, de réaliser, enfin, le projet que Bachelard formule à la fin de *La formation de l'esprit scientifique* : « *Que la société soit faite pour l'école et non plus l'école pour la société.* » Il s'agissait, alors, de penser le monde entier comme « une grande école » où chacun, quels que soient son âge et son statut, pourrait accéder à tous les savoirs et participer à la vie citoyenne.

Autant dire, Cher Luc, que je ne me suis guère reconnu dans ton livre très critique sur *La pensée 68*. « *Le consensus obtenu par la discussion démocratique* » que tu y appelles de tes vœux était précisément ce pour quoi j'avais milité. L'individualisme que tu stigmatises était ce contre quoi je combattais. Et je n'avais pas attendu l'autorisation de Marcel Gauchet, en 1980, pour oser utiliser le mot « humanisme ».

C'est que je ne suis pas arrivé, en Mai 68, comme un jeune étudiant petit bourgeois décidé à faire craquer le corset de son éducation au nom de je ne sais quel culte de « l'anti-humanisme allemand ». Je n'avais aucun goût pour Nietzsche ni pour Heidegger. Je venais d'une lointaine planète aujourd'hui oubliée qu'on nommait « L'Éducation populaire » : née dans les années 30, après le choc terrible de la première guerre mondiale, elle avait été portée sur les fonts baptismaux par le Front populaire, avait rompu radicalement avec Vichy, en 1942 à Uriage, s'était engagé à corps perdu dans la Résistance avant la mise en œuvre, à la Libération, d'une multitude d'initiatives politiques, éducatives et culturelles. Ses dirigeants se nommaient Huber Beuve-Méry, Jean Vilar, Fernand Deligny ou Joffre Dumazedier. Son mot d'ordre : réunir « éducation, culture et solidarité » dans une même démarche. Sa référence : le Condorcet de « l'éducation totale », pionnier de l'éducation permanente. Ses auteurs : les « pédagogues historiques », de Comenius à Pestalozzi, de Pauline Kergomard à

Célestin Freinet. Ses pratiques, la formation à tous les niveaux, par le théâtre, les ciné-clubs et les centres de vacances, mais aussi par une école plus démocratique, capable de mobiliser sur les œuvres culturelles les plus ambitieuses tous les enfants. Aucune velléité libertaire, aucun sacrifice à l'exigence d'une culture de qualité qu'on voulait destinée à tous... J'ai appris là à travailler avec un groupe de gamins agités, à faire confiance sans sombrer dans la démagogie, à punir sans humilier. Aux antipodes de la caricature de Mai 68 qui sert de repoussoir pour balayer cet héritage de l'Éducation populaire dont nous avons, pourtant, plus que jamais besoin.

« L'élève au centre du système. »

« L'élève au centre du système » : tu fais partie de ceux qui savent bien que cette formule ne date pas de la loi d'orientation que Lionel Jospin a fait voter en 1989. À ma connaissance, elle a été utilisée pour la première fois par Édouard Claparède en 1905. C'était l'époque bénie où les pédagogues et les philosophes ne se livraient pas encore la guerre de tranchée que l'on connaît aujourd'hui. Claparède collaborait au *Vocabulaire de la philosophie* de Lalande et écrivait dans la *Revue de Métaphysique et de morale*. L'homme, biologiste de formation, admirateur de Rousseau, fait partie des grands intellectuels de ce début de vingtième siècle. Il tient, plus que tout, à la mission civilisatrice de l'École et veut que l'on enseigne les Humanités aux enfants du peuple comme à ceux de la bourgeoisie. Simplement, il affirme que, pour y parvenir, le maître doit connaître et utiliser « les lois du développement » : c'est, pense-t-il, une « véritable révolution copernicienne » qu'il faut accomplir, « en se soumettant à la nature de l'enfant pour mieux l'instruire ». De là la psychopédagogie qui régna, un temps, sur les Écoles normales d'instituteurs. De là tout le discours sur l'importance de « comprendre avant d'agir ». Mais rien, absolument rien, qui ressemble à l'idolâtrie de l'enfant-roi, à l'abdication de l'autorité intellectuelle du maître, à la renonciation à construire l'école autour d'un projet culturel fort.

Néanmoins, je dois t'avouer que, malgré mon immense respect pour l'homme, je ne suis pas un disciple inconditionnel de Claparède. Je crois, en effet, qu'à côté de la connaissance minimale nécessaire des « lois du développement », il existe bien, comme l'expliquait Alain, une « vertu de l'ignorance psychologique délibérée ». C'est pourquoi je pense qu'il y a, dans la psychopédagogie, un véritable danger d'enfermement dans le donné, de classification rapide et abusive, une confusion entre la démarche thérapeutique et la démarche éducative, entre un travail sur les symptômes - que l'on recherche toujours dans le passé - et un travail sur ce qui peut mobiliser l'élève vers un avenir - qui l'arrache ainsi à son présent. Car « *c'est en le formant à chanter que*

je saurai s'il est musicien », disait justement Alain. Et, pour ma part, je n'ai jamais rien dit d'autre en proposant de « différencier la pédagogie », de diversifier la palette méthodologique des enseignants, de proposer aux élèves plusieurs chemins vers les savoirs pour que chacun, avec l'aide du maître, puisse découvrir et explorer le sien.

C'est pourquoi, finalement, je ne renie pas la formule « l'élève au centre du système » : je crois même qu'en ces temps où s'efface, petit à petit, la frontière entre le réel et le virtuel, c'est la seule manière de préserver l'enseignant du « délire » qui le menace : enseigner à des individus abstraits, s'enfermer dans la satisfaction que lui procure sa propre parole, ignorer la résistance inévitable de ceux qui ne désirent jamais ce qu'il faut au bon moment, rejeter les difficultés et les échecs sur un des boucs émissaires désignés trop facilement par l'opinion enseignante, que ce soit les parents consommateurs, la télévision abrutissante ou le marché envahissant... D'autant plus que c'est bien « l'élève » et non pas « l'enfant » qu'il s'agit de mettre au centre du système : « l'élève » défini justement comme « un enfant confronté aux savoirs par un adulte ». L'élève qui est le seul à devoir et pouvoir apprendre... même si la responsabilité du maître demeure immense et irremplaçable : créer obstinément les conditions les plus favorables pour que s'opère cet apprentissage.

« *La pédagogie et la didactique.* »

Depuis quelques années, nous subissons les attaques des « anti-pédagogues » qui, sans aucun scrupule, reprennent les mêmes clichés : ainsi, dans la formation des enseignants d'éducation physique, ne parlerait-on plus du « ballon » mais du « référentiel bondissant » ; l'enseignement de la littérature aurait été asséché par le repérage maniaque des « connecteurs sémantiques » au détriment de l'interrogation sur le sens des textes ; les sciences seraient envahies par une logorrhée sur « les représentations des élèves » qui viendrait se substituer à la démonstration rigoureuse, etc. Dans un premier temps, il faudrait, d'abord, vérifier l'exactitude et l'importance du phénomène. Et que les donneurs de leçons s'astreignent eux-mêmes à ne pas confondre un exemple et une preuve : quand on critique la télévision et l'utilisation séductrice qu'elle fait de quelques anecdotes, on ne peut se donner les mêmes facilités. Ensuite, il faudrait s'efforcer de ne pas tout confondre : il existe bien, en France, une réflexion didactique, qui s'attache aux conditions de transposition dans l'espace scolaire des contenus scientifiques... Mais cette didactique est presque complètement étrangère à la pédagogie qui, curieusement, doit endosser, elle, tous les reproches.

En effet, même si tous les didacticiens sont loin de tomber dans ce travers, il existe bien, aujourd'hui, un ensemble de travaux d'inspiration scientifique, embourbés dans un jargon impénétrable et fondés implicitement sur une sorte de « mécanique de l'apprentissage » qui fait complètement l'impasse sur la question de la culture comme sur celle du sujet. Qu'il faille engager avec les tenants de ces thèses une discussion sérieuse est l'évidence même. Le paradoxe est que nos philosophes les ignorent et s'acharnent contre les seuls qui, précisément, tentent de rééquilibrer les choses, les pédagogues.

Car la pédagogie n'est pas la didactique : certes, elle n'évacue pas la question des contenus, mais ne réduit pas la situation d'enseignement à un simple appareillage. Elle s'efforce, au contraire de comprendre ce qui se joue dans le colloque entre l'enseignant et sa classe, dès lors que l'institution organise, *de manière obligatoire*, des espaces et des temps où les individus doivent mettre en œuvre *leur liberté d'apprendre*. Paradoxe qui peut tourner à la partie de bras de fer et créer des situations explosives... ou bien, à l'inverse et heureusement, permettre des rencontres fécondes d'où chacun sort grandi. Mais encore faut-il être capable de penser ce paradoxe, de l'analyser, de comprendre comment il peut permettre de relier, en des instants de grâce qui justifient toute une carrière de professeur, ce que chaque individu a de plus intime avec ce qui est le plus universel. Et là, de toute évidence, rien ne fonctionne par décret. Il y faut, à la fois, de la lucidité, de la détermination et quelques outils... toutes choses que la pédagogie, j'en suis convaincu, peut apporter.

Passons maintenant, Cher Luc, aux deux chantiers, parmi bien d'autres, sur lesquels je voudrais attirer ton attention : le collège et la formation des enseignants.

« *Le collège unique reste à faire.* »

Décidé par René Haby, le fameux « collège unique » n'a, tu le sais bien, jamais été réalisé. D'abord un peu d'histoire : ce projet qui a germé dans l'esprit d'un ministre de droite est, en réalité, dans la continuité d'utopies bien plus anciennes, celles des Compagnons de l'Université nouvelle qui, après la guerre de 14-18, voulaient d'un creuset social pour incarner, dans le quotidien de l'école, la fraternité républicaine... Celle du Plan Langevin-Wallon qui, après la deuxième guerre mondiale, fut porté, à la fois, par les instituteurs communistes, partisans de la démocratisation de l'enseignement, et la moyenne bourgeoisie de droite qui voulait voir ses enfants entrer à la « grande école ».

Mais, dès le départ, le projet fut marqué par une ambiguïté constitutive : fallait-il faire un « super école primaire » ou un « petit lycée » ? Fallait-il y

placer des instituteurs polyvalents ou des professeurs spécialisés ? Le débat n'a jamais été tranché clairement... avec des vagues-hésitations d'un ministre à l'autre, avec la juxtaposition aujourd'hui, dans les mêmes établissements, des deux modèles. Et, nous payons au prix fort le prix de notre indécision.

Pour moi, c'est clair : le collège fait partie de la scolarité obligatoire. Contrairement au lycée et à l'enseignement supérieur, il entretient donc avec l'État un lien organique qui engage sa responsabilité. Responsabilité dans deux domaines : apprentissage des fondamentaux de la citoyenneté (« *Ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* » disait Octave Gréard en 1898) et apprentissage du « vivre ensemble » qui garantit et actualise les principes fondateurs de la République : *Liberté, égalité, fraternité*. Or, j'entends bien l'objection : ces deux types d'apprentissages ne sont pas compatibles : pour enseigner les mathématiques ou la géographie avec rigueur et efficacité, il faudrait des groupes homogènes d'élèves motivés ; en revanche, pour apprendre à s'enrichir de ses différences dans le respect de la règle commune, il faut absolument des groupes hétérogènes... que, ajoute-t-on, les enseignants ne savent pas gérer.

Ce qui est fatigant, vois-tu Cher Luc, c'est que la solution à ce dilemme existe depuis bien des années, qu'elle a été expérimentée avec succès de multiples fois et dans de nombreux pays... et qu'on fait comme s'il n'en était rien ! Il suffit, en effet, d'organiser le collège en y articulant des groupes d'appartenance hétérogènes et des « groupes de besoin » homogènes. Afin que les élèves apprennent, à la fois, les règles du « vivre ensemble » et soient pris en charge de manière spécifique, dans des temps spécifiques, en fonction de leurs difficultés et de leurs aspirations. Certes, la chose n'est pas facile à organiser concrètement, mais il y a des chefs d'établissements et des enseignants qui savent faire. Il faudrait les mettre à contribution plutôt que de leur expliquer qu'il leur est impossible de faire ce qu'ils font déjà ! Certes, on n'y arrivera pas du jour au lendemain, mais ce n'est pas à toi que j'apprendrai l'importance des « principes régulateurs » kantien, si nécessaires pour guider l'action, même s'ils ne peuvent être confondus avec des « principes constitutifs ». Que peut-on attendre d'un « ministre philosophe », si ce n'est qu'il désigne et explicite ces principes régulateurs ?

Je sais aussi, bien évidemment, qu'il y a de nombreux élèves qui s'ennuient dans l'enseignement général et que beaucoup pensent qu'il faudrait les placer plus tôt dans des ateliers au contact du « concret » ! Vieille histoire du clown Grock, du tabouret et du piano : quand le tabouret est loin du piano, il pousse le piano. Quand les élèves ne sont pas motivés par l'enseignement général, on les envoie dans les ateliers... au lieu de se demander comment on pourrait les intéresser à la mythologie grecque, à la musique baroque, au calcul

infinitésimal ou à la physique nucléaire ! Ce qui n'empêche pas les mêmes de tenir, par ailleurs, au moment où on le charge de scolariser les « mauvais élèves », un discours pieux et de bon aloi sur « la dignité de l'enseignement professionnel » !

« La formation des enseignants en péril. »

Tes services préparent actuellement une « belle réforme » des Instituts universitaires de formation des maîtres. Pour ce que nous en savons, il s'agit essentiellement d'augmenter, dans la deuxième année d'IUFM, le temps de présence des stagiaires devant les classes au détriment de la formation « théorique ». Il y a fort à parier que cette réforme, si elle est appliquée, passera comme une lettre à la poste. Le dossier est suffisamment technique pour ne pas mobiliser l'opinion publique et les organisations syndicales sont divisées sur la question. Par ailleurs, toutes les enquêtes de satisfaction chez les stagiaires vont dans le même sens : « *On s'ennuie à l'IUFM. On veut apprendre notre métier sur le terrain car c'est mille fois plus efficace !* ». Antienne reprise en chœur par beaucoup de tes inspecteurs généraux : « *Du terrain ! Toujours du terrain ! Rien que du terrain !* »

D'abord, je dois t'avouer mon inquiétude : je me demande comment tu peux faire confiance aussi aveuglément aux enquêtes de satisfaction. Le professeur de philosophie de terminale apprend à ses élèves - je l'espère du moins ! - à distinguer « l'intérêt immédiat » de « l'importance à long terme ». Et, si l'on faisait une enquête de satisfaction sur les sciences dans les séries littéraires ou les lettres dans les séries scientifiques, il y a fort à parier qu'on soit amené à en supprimer l'enseignement.

Ensuite, je dois t'avouer que je suis décontenancé par cette exaltation de « l'expérience ». Et je suis d'autant mieux placé pour la dénoncer qu'il y a trente ans déjà, dans mes travaux universitaires, je dénonçais la totémisation des « méthodes actives », du bricolage et de l'empirisme érigés en principe d'apprentissage. Je disais alors, dans l'indifférence quasi générale, que l'expérience sans modélisation théorique est aveugle et qu'elle ne peut, à elle seule, être un moyen de formation. Je rappelais que c'est bien parce qu'on avait perçu les limites du « *C'est en forgeant qu'on devient forgeron...* » qu'on avait construit des écoles. Et voilà que, s'agissant de la formation des enseignants, ceux-là mêmes qui ne sont pas suspects de sympathie pour l'Éducation nouvelle en reprennent les slogans les plus simplificateurs... et les plus critiqués par ceux qui la connaissent et la pratiquent vraiment !

Entendons-nous bien : je ne défends pas les IUFM tels qu'ils sont et je sais le chemin qu'il nous reste à parcourir pour faire de ces institutions, qui n'ont guère que dix ans d'ancienneté, de véritables lieux de formation professionnelle en alternance, sans infantiliser les stagiaires ni les faire crouler sous des évaluations permanentes. Je sais qu'il nous faut trouver des formules pour mieux articuler les modèles théoriques à l'analyse des pratiques et des situations. Nous nous efforçons déjà de faire du mémoire professionnel (cet outil irremplaçable de formation que toutes les formations professionnelles ont introduit) un moyen pour mettre en cohérence tout ce qui se fait dans la deuxième année d'IUFM. Nous y travaillons d'arrache-pied... Et, pendant que nous avançons, voilà qu'on risque de nous casser la maison par des mesures pour le moins imprudentes !

Je sais bien que tu trouveras une présentation assez habile de cette « belle réforme » pour la faire accepter par beaucoup. Mais le fait est là : plus de terrain, c'est moins de réflexion. Moins de réflexion, ce sont des enseignants moins armés pour faire face aux élèves. Des enseignants moins armés, ce sont des élèves plus démobilisés. Des élèves plus démobilisés, c'est plus d'incivilité et de violence... Est-ce cela que nous voulons ?

La formation des enseignants est, tu le dis souvent, un enjeu décisif : il nous faudra attirer vers ce métier de plus en plus d'étudiants, trouver des moyens pour y faire venir des adultes en reconversion ou en reprise d'études. Et, surtout, les « former au métier réel ». Ce qui exige de faire son deuil de deux illusions : une « formation en chambre » faite sans contact avec le terrain et, symétriquement, une « mise sur le terrain » sans accompagnement formatif suffisant. Je sais que c'est là un discours que tu peux comprendre et c'est pourquoi je n'ai pas tout à fait perdu confiance.

Tu fus, Cher Luc, pendant que Lionel Jospin était à Matignon un prestigieux président du Conseil national des programmes. Jean-Pierre Raffarin, dont on te sait très proche, l'a remplacé à la tête du gouvernement et je ne suis, pour ma part, qu'un modeste directeur d'IUFM. Je souhaite néanmoins pouvoir continuer à faire mon travail comme tu avais continué à faire le tien. En fonctionnaire loyal. Mais sans renier mes convictions ni compromettre l'avenir. Il ne tient qu'à toi que cela soit possible. Comme il ne tient qu'à toi de mettre fin à mes fonctions.

En te remerciant de ton attention et en espérant t'accueillir bientôt dans l'IUFM de Lyon pour te montrer ce que nous y faisons vraiment, je te prie de

10

bien vouloir accepter, Cher Luc, l'expression de mes sentiments les meilleurs et les plus dévoués au service public d'éducation.