

### Programme agrégation interne :

- ☐ L'élève en EPS et la matrice disciplinaire : de « l'éternel débutant » au « citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué ».
- ☒ L'élève en EPS et son curriculum de formation : entre acquisition de compétences communes et contribution au développement de son identité et de son pouvoir d'agir.
- ☒ Enseigner et apprendre en EPS en milieu difficile et en milieu scolaire ordinaire.
- ☐ L'apprentissage en EPS et la question du temps
- ☐ L'activité de l'enseignant et de l'élève en EPS : entre travail individuel et travail collectif

### Programme capeps interne

- ☒ La réforme de la scolarité obligatoire ;
- ☒ La prise en compte en EPS de la diversité des élèves ;
- ☐ L'activité de l'enseignant et les apprentissages des élèves ;
- ☐ Le projet pédagogique EPS ;
- ☐ L'association sportive dans le second degré ;
- ☐ Les examens en EPS dans le second degré ;

## PHILIPPE MEIRIEU : "ÇA VA BIEN A L'ECOLE ?"

### Première partie



*D'abord instituteur puis professeur de philosophie et de Lettres, Philippe Meirieu est aujourd'hui professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université LUMIERE-Lyon 2. Engagé à plusieurs reprises dans des chantiers importants de l'Éducation nationale, il a beaucoup travaillé sur le collège, le lycée et la formation des enseignants. Parmi ses derniers livres : Faire l'Ecole, faire la classe (ESF éditeur, 2009), Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui (Rue du Monde, 2011), Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés (ESF éditeur, 2013), Le plaisir d'apprendre (Autrement 2014). Une version refondue et actualisée de sa Lettre à un jeune professeur sort en librairie le 10 septembre.*

*Pour Ventscontraires.net, il accepte de répondre à quelques questions. Première partie de cette instructive plongée au cœur de l'école.*

**En écho au titre de notre dossier mensuel, diriez-vous que « ça va bien à l'école » en France aujourd'hui ?**

Si l'on en croit tant les statistiques nationales officielles que les comparaisons internationales comme PISA (Programme international de suivi des acquisitions des élèves de 15 ans), « ça va bien – et même très bien - à l'école » pour une partie de nos élèves, environ 20% d'entre eux... Ca va bien pour les enfants plutôt « bien nés », comme on disait jadis ; ça va bien pour les enfants qui ont trouvé leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau, pour les fils et les filles de professeurs, de cadres supérieurs et de professions libérales... Ils intègrent, très tôt, des écoles maternelles et primaires plutôt tranquilles, puis se dirigent vers des collèges – publics ou privés mais bien cotés - avant d'être scolarisés dans nos meilleurs lycées... C'est que leurs parents ont développé, dès leur plus tendre enfance, des stratégies culturelles et scolaires efficaces : ils leur ont lu des livres de littérature de jeunesse, le soir, quand ils étaient petits, les ont amenés dans les musées et les théâtres subventionnés ; ils ont régulé leur consommation de télévision et de jeux vidéos ou, du moins, se sont préoccupés de ne pas les laisser trop seuls devant les écrans ; ils ont discuté avec eux, régulièrement de tout ce qui leur

arrivait, en s'efforçant de les amener à « parler juste », à préciser leur pensée, à faire des phrases correctes, à raconter des histoires bien construites et à faire des démonstrations cohérentes... Et puis, ces parents ont géré au plus près la carrière scolaire de leurs enfants : ils ont rencontré régulièrement les enseignants, sollicité des aides extérieures dès que le niveau devenait préoccupant ici ou là. Enfin, ils ont choisi minutieusement les langues, filières et options de leurs enfants ; ils ont pris, parfois, quelques libertés avec la carte scolaire, afin d'être certains que leurs fils ou leurs filles seraient bien acceptés dans les « classes préparatoires aux grandes écoles » et pourraient ainsi accéder aux meilleures études et aux meilleures places !

Bien sûr, cela ne marche pas toujours systématiquement ! Fort Heureusement, d'ailleurs ! L'éducation d'un enfant n'est pas la fabrication d'un objet et il arrive que l'un d'entre eux, malgré la sollicitude dont il est entouré, rue dans les brancards et déjoue tous les pronostics. De même, quelques boursiers, à l'environnement social difficile, se hissent parfois jusqu'aux plus hautes marches et justifient ainsi « l'élitisme républicain » dont on a cru longtemps qu'il était capable de faire triompher « l'égalité des chances » contre « l'hérédité des conditions »... Mais ce ne sont là que des exceptions bien rares. D'année en année, les chiffres sont de plus en plus accablants : l'école reproduit les inégalités, elle ne comble pas la fracture sociale, mais la creuse.

Alors, oui, ça va plutôt bien dans les « bonnes classes » des quartiers favorisés ; ça va très bien dans les « grandes classes » de nos lycées d'élite ; ça va vraiment très bien dans nos laboratoires de recherche scientifique dont plusieurs pays au monde se disputent les « meilleurs éléments »... Globalement, notre École va bien pour ceux qui pourraient presque réussir sans elle, ceux qu'elle accompagne dans un parcours sans heurts majeurs ni échecs particuliers, ceux qui ne s'interrogent jamais vraiment sur leur « orientation » car, ayant toujours de bons résultats, ils passent toujours « naturellement » dans la meilleure des classes supérieures... Mais, pour les autres, malheureusement, ça va moins bien : que ce soit pour les élèves « moyens », toujours à la merci d'un accident de parcours et qui grossissent, le plus souvent, le flux des filières aux débouchés incertains, ou que ce soit pour ceux qu'on nomme pudiquement les « élèves défavorisés » qui n'échapperont au décrochage que parce qu'on les « orientera » à temps vers des « filières professionnelles » dont nos décideurs ne cessent de proclamer « l'égalité » tout en se gardant bien d'y mettre leur propres enfants ou de s'interroger sur les statuts sociaux et les revenus financiers auxquels elles conduisent.

Alors, finalement, notre École ne va pas si bien que cela. Nous avons démocratisé l'accès à notre institution scolaire (aujourd'hui tous les élèves ont accès au collège), mais sans démocratiser la réussite dans l'institution scolaire : les « victimes » d'hier (ceux que « l'école de la bourgeoisie » laissaient délibérément à la porte) sont devenus les « coupables » d'aujourd'hui (ceux à qui l'on a donné leurs chances et que l'insuffisance de leurs efforts et l'incurie de leur parents entraîneraient inéluctablement vers l'échec !) ... À la juxtaposition de deux systèmes étanches qui dominaient dans les années 60-80 (le système « primaire-professionnel » et le système « secondaire-supérieur ») s'est substituée progressivement une dérive des continents scolaires, une « fragmentation de l'offre », comme disent les sociologues, qui favorise plus que jamais le développement de « l'entre soi ».

Notre École est ainsi devenue un archipel d'établissements multiples entre lesquels les réseaux de cooptation surdéterminent, de toute évidence, l'accompagnement exigeant du travail des élèves et l'éducation au choix ; notre École classe et enferme, assigne à résidence et définit des trajectoires qui ne se recoupent guère. Elle isole et crée des ghettos quand elle

devrait réunir et permettre de construire l'avenir du commun qui nous fait tant défaut aujourd'hui.

Autant dire que, même pour les élèves pour qui « ça va bien l'école », ça ne va pas si bien que ça ! Les sujets les plus « brillants » y apprennent, de fait, la suffisance, ignorant qu'ils ont tant à apprendre de ceux et celles qui n'ont pas été des enfants gâtés, ignorant qu'ils ont tant à recevoir des « manuels » et des « exclus », de ceux qui sont porteurs d'autres façons de voir et de penser le monde, de ceux qui ont à partager l'humanité avec eux... Quant aux autres, aux déshérités de toutes sortes, à mille lieues des espaces scolaires protégés, ils intègrent souvent malheureusement – en dépit du travail pédagogique exemplaire que les militants pédagogiques s'efforcent de mener avec eux – que la culture n'est pas leur affaire et que, face au monde des nantis, ils ne disposent, pour occuper leur vie, que des formes les plus élémentaires de la débrouillardise et du divertissement...

Non, décidément, ça ne va pas bien à l'école. Parce qu'au vrai sens du terme, il n'y a plus une École, un lieu qui rassemble les « petits d'hommes » pour leur permettre de penser ensemble leur avenir en commun... Il n'y a plus que des écoles où chacune et chacun s'affaire pour garantir sa réussite individuelle... ou éviter d'y perdre son temps trop longtemps si l'échec est inévitablement au bout du chemin.

### **L'école est-elle plus que jamais un champ de bataille idéologique ?**

Oui. Ma conviction est que l'École, en tant qu'institution républicaine, référée à des valeurs communes, est aujourd'hui réellement menacée par une vision libérale, d'ailleurs déjà assez largement mise en œuvre. La logique de privatisation qui permet de cultiver « l'entre soi » au profit des plus favorisés est déjà là, jusque dans l'enseignement public lui-même ; la concurrence entre les établissements est devenue une banalité, quand ce n'est pas le mode de fonctionnement lui-même du système scolaire incarné par la formule du « pilotage par les résultats »... Pourtant, le système tient encore, vaille que vaille, dans une grande partie du pays, mais il faudrait peu de choses pour que tout bascule : que l'on encourage encore plus la concurrence entre les personnes et les établissements, qu'on invite les parents à la faire jouer massivement et les files d'attente vont s'allonger devant les « bonnes écoles » qui pourront, sans difficulté, choisir les « bons éléments » et devenir encore « meilleures » ! La fracture scolaire deviendra gigantesque, mais assumée par les idéologues du « que le meilleur gagne » ! Tenir, face à cela, pour une institution qui garantisse la qualité de l'éducation sur tous les territoires de la République exige un vrai choix politique et des mesures urgentes. Autant dire que rien n'est gagné dans ce domaine !

### **Le métier d'enseignant est-il toujours « le plus beau métier du monde » ? En quoi le regard des parents sur cette profession a-t-il changé, ces dernières années ?**

Sur le fond, je suis convaincu que le métier d'enseignant est un métier à la fois passionnant et essentiel ; c'est une aventure formidable que de devoir accompagner l'arrivée dans le monde des nouvelles générations ; c'est un défi extraordinaire que de ne jamais se résigner à l'échec et à l'exclusion de quiconque, de parier sur l'éducabilité de toutes et tous... Je voudrais, d'ailleurs, que, dans la formation des enseignants, cette dimension - ce « foyer mythologique » du métier, pour reprendre la belle expression de Castoriadis – soit plus présente et qu'au-delà de la maîtrise des « référentiels de compétences », de l'acquisition des connaissances disciplinaires et didactiques indispensables, on se soucie de faire vivre ce « foyer », en particulier par une réflexion plus poussée sur les enjeux philosophiques,

politiques et anthropologiques du métier. L'approche par la littérature peut, d'ailleurs, être très précieuse aussi pour cela...

Mais, bien sûr, les conditions d'exercice du métier ont changé : à l'École, comme en matière de justice ou de santé, les citoyens ne s'en remettent plus aveuglément à une institution et à des personnes qui seraient définitivement à l'abri de tout regard critique. Ils veulent savoir comment ils sont traités et s'ils ne sont pas victimes d'injustices. Dans le domaine scolaire, un sociologue, Robert Ballion, a pu, dès les années 1980, parler de l'émergence des « consommateurs d'école ». Et le phénomène s'amplifie aujourd'hui considérablement... tant et si bien que les enseignants ont parfois le sentiment d'exercer leur métier sous contrôle, voire d'être victimes d'intrusions inacceptables dans leur domaine de compétence.

Je comprends, bien sûr, leur inquiétude : comment exercer sereinement son métier quand on a le sentiment que chacun considère que le plus important est la satisfaction de ses aspirations personnelles, même si c'est au détriment du projet collectif ? Mais cela nous renvoie précisément à notre capacité à porter un projet éducatif pour la nation et à y associer l'ensemble des citoyens. Comment peut-on reprocher aux personnes leur individualisme quand, précisément, nous n'avons rien à leur proposer qui puisse emporter leur adhésion, quand il n'y a plus de cap éducatif clair et que l'on n'est pas mobilisé ensemble sur un avenir commun ? C'est pourquoi, il ne sert à rien de stigmatiser l'individualisme des « consommateurs d'école » : il vaudrait mieux leur proposer une École dont l'ambition soit forte, à laquelle ils puissent adhérer et, même, qu'ils aient envie de contribuer à construire ensemble, avec les enseignants et les cadres éducatifs, et non contre eux !

## PHILIPPE MEIRIEU : "UNE ECOLE QUI LIBERE ET QUI UNIT"



### Deuxième partie : Ça va bien à l'école ?

#### **Instruire ou éduquer : quelle doit être, selon vous, l'ambition de cette école ?**

Je ne crois pas que l'on puisse opposer ces termes ni, a fortiori, que l'on ait à choisir entre eux. D'abord, on ne peut pas instruire sans éduquer, car « instruire » suppose évidemment que l'on choisit des contenus à transmettre et des méthodes pour y parvenir. Or, aucun de ces choix n'est neutre au plan éducatif : enseigner l'éducation physique plutôt que le catéchisme, les mathématiques plutôt que le droit, Baudelaire plutôt que Sully Prudhomme, la loi de Joule plutôt que le système de Ptolémée ou la relativité générale, l'imparfait du subjonctif plutôt que le lipogramme... tout cela a un sens, dit quelque chose du type d'humain que l'on veut former et, au-delà, de la société que l'on veut promouvoir. De même, exclure ou promouvoir l'entraide entre élèves, faire répondre à des questions sur un extrait de Molière ou demander aux élèves de le mettre en scène, les faire travailler sur des manuels ou sur des écrans, faire la moyenne des différentes notes obtenues à toutes les dissertations de l'année ou faire reprendre systématiquement chacune d'entre elles pour retenir le meilleur résultat... rien de tout cela n'est équivalent du point de vue éducatif : dans tous les cas, on instruit, mais on n'éduque pas de la même manière, on ne prépare pas le même avenir individuel et collectif. C'est le philosophe Bergson, professeur « classique » s'il en est, qui expliquait que la simple manière de rendre des copies – en commençant par la meilleure ou la moins bonne, de façon aléatoire, en fonction du type de

commentaires que l'on s'autorisait oralement devant toute la classe – en dit déjà beaucoup sur la façon dont on entend « éduquer » les élèves, mettre en avant des comportements et des valeurs et même, finalement, appliquer en classe la devise de la République « Liberté – Égalité – Fraternité »...

Nul ne peut donc instruire en s'exonérant d'un projet éducatif et autant qu'il soit explicite plutôt qu'improvisé ou dicté par une mode passagère. De même éduquer sans instruire est un leurre : aucune éducation ne peut se faire sans l'appropriation de langages structurés, sans l'enseignement de savoirs, organisés progressivement dans des disciplines et des progressions ; aucune éducation ne peut se faire sans la médiation d'objets culturels qui en constituent le matériau de base... Il n'est, d'ailleurs, pas d'exemple d'un « petit humain » qui ait accédé au statut d'être humain sans s'être approprié un ensemble de connaissances : les « enfants sauvages » qui en ont été privé dans leur enfance n'ont jamais pu rattraper leur retard et s'intégrer véritablement dans une société... Alors que la créature monstrueuse du docteur Frankenstein - qui a bénéficié de l'instruction grâce à l'observation d'une famille où l'on accueillait une étrangère, a pu accéder aux livres et à l'interlocution d'un maître aveugle – est parvenu, lui, à accéder au statut qui lui a permis de défier son créateur. Certes, la créature du docteur Frankenstein est une fiction, mais une fiction qui en dit long sur « l'humaine condition ». Et le petit Émile de Rousseau – qui est aussi une fiction et qu'on enrôlerait volontiers au service d'une « éducation pure » - reçoit, n'en déplaise aux contempteurs de Jean-Jacques, un programme d'enseignement très précis.

Instruire et éduquer sont donc les deux versants inséparables de la même réalité, deux projets qu'il nous faut penser ensemble et articuler étroitement. Au risque – particulièrement grave aujourd'hui à mes yeux - de rabattre l'École sur une inculcation superficielle et de laisser l'éducation des enfants aux mains des « joueurs de flûte » de toutes sortes.

### **La mission de l'École ne serait-elle pas, alors, tout simplement, de « transmettre » les savoirs et les valeurs nécessaires à la construction de notre avenir commun ?**

Sans aucun doute. Mais « transmettre les savoirs et les valeurs nécessaires à la construction de notre avenir commun » est tout sauf évident. La transmission entre les générations, c'est l'acte fondateur par lequel l'éducation garantit ce qu'Hannah Arendt nommait « la continuité du monde ». Les nouvelles générations ne peuvent pas réinventer le monde et chaque humain est, comme le disait aussi Hannah Arendt, un « obligé du monde » : il existe toujours un monde qui est déjà là et qui lui permet de se construire à travers des rituels, des langages, des connaissances déjà élaborées, toute une culture qui permet aux humains de se parler et d'habiter ensemble l'univers. Et c'est précisément la transmission de tout cela qui garantit à la fois, selon Hannah Arendt, la continuité du monde et la possibilité de le renouveler...

Transmettre est donc un impératif et ne pas transmettre est une démission : l'enfant qui vient au monde y arrive toujours infiniment démuni parce que consubstantiellement inachevé. Contrairement aux animaux, ses savoirs et savoir-faire sont extrêmement réduits et la part d'indétermination qu'il porte est immense : nul n'a jamais vu une abeille démocrate, l'abeille est génétiquement royaliste ! Mais, aucun humain, en revanche, ne porte ses opinions politiques et son projet d'organisation sociale dans ses gènes... C'est pourquoi Kant explique que l'homme est le seul être vivant qui a besoin d'être éduqué. La transmission est le corollaire de « l'humaine condition », c'est aussi ce qui permet à l'humain de sortir de la répétition et d'entrer dans l'histoire grâce à l'invention dont il devient ainsi capable.

Mais la transmission, quand elle s'impose brutalement, quand, au nom de son impérieuse nécessité, elle s'effectue au forceps, devient inculcation : elle est alors inévitablement

menacée d'indifférence ou de rejet. Pour l'enfant ou l'adolescent, ce qu'on lui transmet ainsi, ce sont les savoirs et les valeurs de « la tribu d'en face », sans autre légitimité que celle du pouvoir que les adultes ont sur lui. La tentation est forte, alors, de les récuser, de camper dans une opposition systématique ou de ne les adopter que superficiellement, pour « avoir la paix », en jouant, par ailleurs, la facilité ou en se soumettant au plus séducteur de ses pairs ou au plus habile des « marchands du temple »...

Car, en réalité, on ne transmet rien vraiment sans que celui à qui l'on s'adresse ne s'implique, ne s'engage lui-même dans un apprentissage dont il doit être l'acteur pour devenir progressivement auteur. Auteur de lui-même et auteur dans le monde. « Aucun apprentissage n'évite le voyage », écrit Michel Serres et « tout apprentissage nécessite, comme l'explique Vladimir Jankélévitch, le courage des commencements ». Car, apprendre, c'est toujours faire quelque chose qu'on ne sait pas faire, précisément pour savoir le faire. C'est toujours, quelque peu, une prise de risque, un saut dans l'inconnu. Avant de savoir réciter un poème devant ses camarades, on ne sait pas si l'on va y arriver. Avant de se coltiner un problème de mathématiques, on ne sait pas si l'on va en venir à bout. Avant de s'engager dans un travail écrit, on est toujours saisi de l'angoisse de ne pas y parvenir... C'est pourquoi la transmission éducative n'a rien de mécanique et la pédagogie n'est nullement une science mais plutôt, selon la belle formule de Michel de Certeau, un « art de faire » : il s'agit, pour celui qui veut transmettre, de construire des institutions, d'inventer des situations, de développer des relations qui favorisent l'engagement indispensable du sujet dans ses apprentissages. C'est là un travail qui nécessite une obstination sans faille, d'autant plus qu'on n'a jamais fini de créer les conditions qui favorisent l'engagement de celui qui apprend... tout en sachant qu'aucune condition – aussi élaborée soit-elle – n'exonèrera l'élève de sa décision et de son effort.

Il y a donc dans la transmission quelque chose d'irréductible aux approches scientistes - ou même simplement « scientifiques » - des apprentissages : c'est une aventure proprement humaine où s'engrènent la conviction d'un éducateur – qui croit en l'éducabilité de chacune et de chacun – et la volonté d'un éduqué qui se met en jeu parce qu'il entrevoit, même fugitivement, le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre. C'est une affaire, à proprement parler, de « pédagogie ». Qu'est-ce que la pédagogie ? Une approche de la mystérieuse complexité du rapport de transmission entre les êtres et les générations, une approche qui se nourrit tout autant de « romans de formation » que d'expériences-limites avec les exclus de toutes sortes, de réflexion philosophique que de rencontres artistiques. Une approche développée, depuis des siècles par quelques grandes figures comme Comenius, Itard, Pestalozzi, Korczak, Makarenko, Montessori, Freinet ou Paulo Freire, tous ceux et toutes celles qui nous donnent à lire, à travers leurs œuvres, les contradictions vives de l'entreprise éducative et peuvent ainsi nourrir notre détermination à « éduquer sans inculquer », à « former sans conformer », à associer devoir de transmission et émergence de la liberté... Mais il semble bien qu'ainsi conçue, la pédagogie soit, aujourd'hui, rangée parmi les vieilleries dont nous devrions nous passer pour conduire, sous l'autorité des neurosciences et des théories du management réunies, les générations qui viennent vers la « société du contrôle » dont parlait Gilles Deleuze dès 1990, avec, en perspective, « le meilleur des mondes » ! Relisons Huxley pour mesurer les dangers qui nous menacent ainsi !

### **Quels fondamentaux l'École doit-elle aujourd'hui offrir aux élèves ?**

A la question « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? », le philosophe Olivier Reboul, mort en 1992, répondait : « Ce qui libère et ce qui unit ». Je fais volontiers mienne cette réponse. L'École doit, en effet, enseigner « ce qui libère » du narcissisme infantin et du

fantasme de la toute-puissance : quand toute la société marchande ne propose que la rétention dans le caprice, la précipitation dans la pulsion, le triomphe de l'immédiateté, l'École doit offrir du temps pour la pensée, la réflexion, l'anticipation ; elle a pour mission d'introduire ces médiations nécessaires qui permettent à un sujet de se construire dans une temporalité maîtrisée, en faisant le détour par les savoirs qui permettent de comprendre les enjeux individuels et collectifs de nos actions. L'École nous libère ainsi de nos préjugés, de notre suffisance, de nos certitudes faciles, de nos enfermements claniques ; elle ouvre l'horizon devant nous, nous permet d'aller voir au-delà de nos cercles d'appartenance, de rencontrer d'autres manières de penser : elle nous offre ainsi les conditions d'une véritable liberté de choix. Pas une « liberté du vide », mais une liberté informée, réflexive, distanciée. J'allais dire « une liberté citoyenne », si ce dernier adjectif n'était pas aujourd'hui si galvaudé.

Mais l'École doit aussi enseigner « ce qui unit » et c'est là, à proprement parler, où se conjuguent sa fonction culturelle avec sa fonction sociale et politique. D'abord, dans la tradition laïque, l'enseignement a pour mission d'aider chacune et chacun à désintriquer le « croire » et le « savoir ». Non pour discréditer le « croire » - les laïques n'ont presque jamais imaginé, d'ailleurs, qu'on puisse se passer du « croire » -, mais parce que le « croire » relève de la sphère privée alors que le « savoir » est ce qui est vrai pour tous, quelles que soient nos croyances par ailleurs. Certes, cette désintriication n'est jamais totalement aboutie – il restera toujours probablement un peu de « croire » dans tous les savoirs comme on trouvera toujours quelques bribes de « savoir » dans toute croyance -, mais l'École, la classe, la situation pédagogique doivent être portées par l'exigence de vérité ; c'est cette exigence – qui s'exprime à travers la méthode expérimentale ou documentaire, la démonstration et la recherche de cohérence - qui en font une institution publique, une institution « qui unit », non pas « en plus » des enseignements qu'elle dispense mais bien « par » les enseignements qu'elle dispense... Et puis, symétriquement, l'École doit, par la culture qu'elle transmet, permettre aux élèves qui la fréquentent de se découvrir parties prenantes de l'humaine condition, à travers leurs histoires personnelles et sociales, leurs croyances et leurs émotions. L'éducation artistique et culturelle a, à cet égard, un rôle absolument essentiel : non parce qu'elle fournirait des réponses dogmatiques qui s'imposeraient à tous, mais parce qu'elle permet de faire vivre et de partager les questions fondatrices qui nous réunissent au-delà de nos différences : à travers la rencontre des œuvres culturelles comme grâce au travail de création que l'on peut faire dans ce domaine, les élèves peuvent, en effet, se découvrir animés par les mêmes interrogations sur l'amour et la mort, la solitude et la violence, le pouvoir des hommes et l'avenir de notre univers.

Pourquoi faut-il continuer à raconter Le petit Poucet aux enfants d'aujourd'hui, sous une forme ou sous une autre ? Parce que tout enfant a peur d'être abandonné par ses parents et qu'en lui offrant un récit littéraire, on lui permet de se reconnaître en lui, d'être relié aux autres grâce à lui, de mettre des mots sur ce qui l'habite... et tout cela sans le violer dans son intimité. Pourquoi faut-il lui raconter l'histoire de l'ogre ? Parce que, comme tout humain, il est hanté par une question sans réponse : peut-on aimer quelqu'un sans le dévorer ou l'étouffer ? Ou encore : peut-on être aimé de quelqu'un sans être mangé par lui ? Et il faut aider l'enfant comme l'adolescent à mettre des images et des mots sur ces questions. Il faut lui permettre d'entrer dans le symbolique pour pouvoir se dégager du chaos intérieur qui peut, sinon, devenir mortifère pour lui comme pour ses proches...

Alors, s'il fallait résumer « les fondamentaux » de l'École aujourd'hui, je dirai : la construction exigeante de la pensée contre toutes les formes du « capitalisme pulsionnel », si bien décrit par Bernard Stiegler, et la construction minutieuse de ce qui unit les humains entre eux, aussi

bien dans les savoirs positifs que dans les interrogations anthropologiques dont ils sont porteurs. C'est à partir de cela, je crois, qu'il faudrait penser les programmes scolaires.

## PHILIPPE MEIRIEU : "PROTEGEONS L'ECOLE CONTRE LA MARCHANDISATION ET L'INDIVIDUALISME"



### Troisième partie : Ça va bien à l'école ?

**On parle souvent de « sanctuariser l'école ». Selon vous, contre quoi doit-on essentiellement la protéger ?**

Contre la marchandisation et l'individualisme.

Contre la marchandisation systématique et ses corollaires – la frénésie consummatrice et la pratique compulsive de la communication en temps réel –, l'École doit être le lieu de la gratuité, du plaisir d'apprendre (même si ce que l'on apprend n'est pas directement « employable »), du temps savouré pour comprendre les choses en profondeur, du temps gagné pour penser, écrire, échanger, loin des injonctions du « tout – tout de suite et sans délai ».

Et contre l'individualisme, la recherche forcée des stratégies qui permettent d'obtenir satisfaction sans se soucier des autres, contre le « chacun pour soi » et la surenchère des coachings de toutes sortes pour tirer son épingle du jeu quoi qu'il en soit, l'École doit rester le lieu de la construction d'un véritable collectif, de la pratique systématique de l'entraide, de l'apprentissage de la coopération active et de la solidarité en actes.

**On entend régulièrement parler d'une baisse du niveau des élèves. S'agit-il selon vous d'un fantasme ?**

De toute évidence, il y a une évolution très importante dans la nature des savoirs et des savoir-faire maîtrisés par les élèves. Ils connaissent et savent faire beaucoup de choses que nous ignorions, dans de nombreux domaines, alors qu'ils sont devenus totalement étrangers à des pans entiers de savoirs « traditionnels » que nous maîtrisions jadis. Mais ce qui est particulièrement préoccupant à mes yeux, c'est la question de la maîtrise de la langue et, plus précisément, de l'entrée dans la « haute langue » orale et dans la langue écrite. Car la langue n'est pas un simple « vêtement de la pensée », dont on pourrait se passer ou que l'on pourrait partiellement sacrifier dès lors qu'on « vit intensément », la langue est la structure même de la pensée. Entrer dans la langue, c'est entrer dans la pensée et dans ce que la pensée a de plus exigeant. Concrètement, la langue – la vraie – impose de préciser de quoi on parle et ce qu'on en dit, elle impose de « définir » et de « distinguer » les choses, de traquer les approximations, d'expliquer et de développer son point de vue, de construire des structures narratives, de donner des exemples et de construire des arguments... bref, de se dégager des borborygmes, des onomatopées, du flux ininterrompu de mots inarticulés, de ces télescopes conversationnels dérisoires qui tiennent lieu de « parole » pour beaucoup de nos enfants et de nos adolescents.

C'est pourquoi je crois que l'École doit être le lieu d'apprentissage par excellence de la parole et de la langue écrite exigeantes. Du point de vue du maître, elle doit être le lieu de la fermeté linguistique, à mille lieues des bavardages filandreux et répétitions sans fin qui laissent l'attention flottante et ne fournissent aux élèves aucun point fixe pour accrocher leur esprit et engager leur travail. Du point de vue des élèves, elle doit être le lieu d'apprentissages rigoureux : apprendre à reformuler jusqu'à ce que l'expression s'accorde parfaitement avec

l'intention – ou, plus exactement qu'on accède à son intention à travers la perfection de la formulation –, apprendre à structurer un propos, à engager un travail d'écriture sur la durée et à le remettre en chantier en réhabilitant l'exercice fondateur du brouillon – fut-il numérique –, apprendre à anticiper la réaction de l'interlocuteur, apprendre à être toujours au plus près du plus juste.

Les pédagogues ont, depuis longtemps, proposé des situations pour permettre cela : de la gazette de Korczak à la correspondance scolaire de Freinet, des panneaux d'affichage de Makarenko au journal scolaire d'Oury, c'est toujours le même projet qui se trame, un projet fondateur pour la formation de l'élève : découvrir que les contraintes de la langue sont des ressources pour la pensée.

**Le numérique offre de nouveaux modes d'accès à la connaissance. Cela rend-il le professeur inutile ?**

C'est, en effet, devenu une banalité : le numérique, à travers Internet et l'ensemble des outils de communication « en temps réel » dont il permet l'usage, a changé radicalement notre mode d'accès à l'information. N'importe quel élève, de l'école primaire à l'université, peut accéder instantanément à une foule de données. La recherche documentaire, jadis cantonnée au monde feutré des bibliothèques et centres de documentation, s'effectue maintenant en un clic, de n'importe où, sans formation particulière. Les moteurs de recherche sont consultés de manière systématique et ouvrent à une fabuleuse quantité de documents de toutes sortes : écrits numérisés, photos et vidéos, textes d'archives et dépêches d'actualité. Tout cela donne le sentiment que le savoir devient accessible à tous et que chaque élève est de plain pied avec toute la culture des hommes.

Mais, raisonner ainsi c'est ignorer le paradoxe constitutif de toutes les politiques culturelles, déjà pointé par Bourdieu dans son étude sur les musées : la simple augmentation de l'offre accroît les inégalités puisqu'elle s'en remet à la demande de ceux qui disposent du « capital symbolique » pour rechercher et s'approprier les biens culturels ainsi offerts. Ainsi, moi-même, aujourd'hui, ai-je utilisé plusieurs fois un moteur de recherche. Pourquoi ? Pour retrouver, par exemple, l'auteur d'une citation qui me trottait dans la tête : « Et les fruits passeront la promesse des fleurs ». Je connaissais ce vers, l'avais plusieurs fois rencontré, mais hésitais sur son auteur. Internet me confirma qu'il s'agissait de Malherbe. Ainsi ne peut-on trouver sur Internet que ce dont on connaît déjà plus ou moins l'existence. Et les découvertes imprévues elles-mêmes, en d'improbables ricochets, ne sont assimilables qu'au regard de ce que l'on maîtrise déjà et dans un cadre formel qui permet de se les approprier. Internet ne permet pas vraiment d'apprendre, il permet d'« apprendre que... ». Ce qui suppose, à la fois, qu'on peut poser la question et qu'on sait examiner les résultats obtenus à la lumière des critères dont on dispose.

Le rapport au numérique est donc tout sauf un rapport « simple » et, dans ce domaine, « l'évidence » est mauvaise conseillère. Il serait particulièrement naïf – et grave – de penser que la « consultation critique » relève d'une attitude spontanée. La consultation critique n'est possible que, d'une part, si elle fait fond sur des acquisitions préalables transmises par un professeur dans un rapport pédagogique exigeant, et, d'autre part, si elle se développe à travers ce qu'il faut bien appeler une « intention » de savoir, d'aller « au plus près du plus juste » de ce qu'il est possible de savoir.

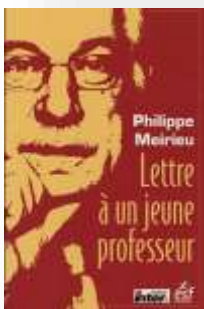
Or, cette « intention » est précisément ce qui vectorise l'acte pédagogique. C'est ce qui transmet et ce qui se transmet. C'est la tangence dynamique entre le rapport que le maître entretient avec le savoir qu'il enseigne et le rapport que construit l'élève avec le savoir qu'il apprend : il faut que le maître enseigne en interrogeant toujours ses propres savoirs du point

de vue de la vérité pour que l'élève se les approprie avec l'exigence de la vérité. Disons donc très clairement que, si le numérique abolit toute verticalité dans l'acte pédagogique pour se contenter de mettre l'élève au contact d'informations multiples et chaotiques, il compromet la mission même de l'École. En revanche, si le professeur incarne sans arrogance, dans son travail quotidien, cette exigence de verticalité, s'il l'assume clairement quand il utilise le numérique avec ses élèves, en posant méthodiquement avec eux les questions qui réinterrogent le « donné », alors on peut espérer que l'acte pédagogique soit enrichi par les espaces immenses ouverts à la connaissance par le numérique.

Et puis, bien sûr, au-delà de la question de la recherche documentaire et de l'accès aux connaissances, le numérique doit être interrogé sur l'aide qu'il peut apporter, de manière ciblée, pour permettre des apprentissages précis. Ainsi, l'usage de logiciels d'entraînement peut remplacer efficacement la multiplication d'exercices sous le regard du maître ou du parent impatient : l'ordinateur a, en effet, l'avantage de ne pas s'énerver et de proposer inlassablement des remédiations sans jamais basculer dans l'exaspération. De leur côté, les logiciels de simulation permettent de travailler sur un ensemble de variables en observant et en expérimentant leur interaction. Les logiciels coopératifs offrent des possibilités immenses pour apprendre à travailler ensemble et, même les simples logiciels traditionnels de bureautique permettent de travailler les brouillons et de faciliter, pour certains élèves, l'accès à l'écrit de manière très intéressante...

Au total, le numérique est un outil précieux ; il permet d'enrichir et de diversifier les pratiques, mais je ne crois pas qu'il nous exonère de la réflexion pédagogique sur les conditions et la pertinence de ses usages. Tout au contraire, d'une certaine manière : il requiert un surcroît de réflexion pédagogique pour ne pas basculer dans une totémisation qui ferait abandonner à l'École sa fonction essentielle d'acquisition de la pensée critique.

## PHILIPPE MEIRIEU : "CE QUI M'ANIME C'EST DE SUSCITER LE PLAISIR D'APPRENDRE ET LA JOIE DE COMPRENDRE"



### Quatrième partie : Ça va bien à l'école ?

#### **Le fort taux de chômage actuel doit-il nous inciter à faire évoluer l'école en l'adaptant aux « réalités économiques » ?**

Il est, malheureusement, un taux plus fort que celui du chômage, c'est celui de l'abstention – en particulier des jeunes – aux différentes consultations électorales ! C'est ce déficit citoyen là qui me semble, d'abord, interpeller l'École dans sa fonction fondatrice. Comment accepter que notre École « produise » autant de gens qui se désintéressent de la vie publique ? De toute évidence, notre « éducation civique », sous ses différentes formes et appellations, n'est pas d'une grande efficacité ! Peut-être faudrait-il se demander si

l'École ne doit pas, enfin, introduire le droit comme discipline de plein exercice ? Car c'est quand même paradoxal d' « affirmer que nul n'est censé ignorer la loi » alors que notre institution scolaire ne l'enseigne pas dans le cadre de la scolarité obligatoire : il y a pourtant des principes fondateurs comme « nul ne peut se faire justice soi-même », « nul ne peut être, à la fois, juge et partie » qui devraient bien être présentés et expliqués à tous de manière dynamique en montrant leur importance décisive pour la construction du lien social.

Et puis, il y a la manière dont notre École est gérée et la part qu'y prennent – ou, plus exactement, que n'y prennent pas – les élèves. Pas question, évidemment, de singer en classe la démocratie directe en faisant voter les élèves sur le programme à traiter ! Mais, en revanche, l'apprentissage de la responsabilité dans un collectif, l'identification de l'autorité légitime, la distinction entre ce qui relève des obligations statutaires et ce qui relève des choix personnels et collectifs, la réflexion sur les conditions du travail en commun... tout cela fait partie pleinement des missions de l'École. Là encore, les pédagogues ont défriché le terrain depuis bien longtemps ; là encore, ils ne sont guère entendus et la « machine école » fonctionne dans l'indifférence générale en promouvant implicitement ou explicitement l'individualisme systématique. Ce n'est pourtant pas très compliqué : dès quatre ans, en classe maternelle, un enfant peut comprendre qu'en tant que responsable du bocal à poissons rouges, il détient une autorité légitime liée intrinsèquement à sa responsabilité ! Il peut apprendre ainsi qu'une autorité légitime ne s'exerce toujours « qu'en tant que... ». De même, très tôt, des rituels peuvent permettre d'organiser des débats structurés à l'école et de réfléchir sur les droits et les devoirs de chacun au sein du collectif... Jusqu'aux « délégués de classes » qui peuvent progressivement avoir une véritable fonction de proposition dans la vie de l'établissement... Pas question de prendre les élèves pour des « citoyens avant la lettre ». Mais abdiquer sur toute véritable formation progressive à la citoyenneté est une véritable démission que nous payons très cher ! Qui peut imaginer qu'un jeune reçoit « l'onction citoyenne » la nuit de ses dix-huit ans et qu'il peut, du jour au lendemain, comprendre ce qu'est une société solidaire et voter en conséquence de cause ?

Quant au chômage, il interroge, bien évidemment, lui aussi, le système scolaire. Mais il ne doit pas le faire en l'amenant à renoncer à ses ambitions culturelles pour toutes et tous et en mettant en place un « utilitarisme » à courte vue avec des orientations prématurées et plus ou moins obligatoires vers les « métiers en tension » : ce serait une catastrophe ! Il doit, en revanche, intégrer, à la fois, une véritable découverte des métiers dans leur diversité, dès l'école primaire, et introduire, très tôt, une éducation au choix, avec un système de choix réversibles avant les choix irréversibles... Plus globalement, évidemment, le chômage de masse que nous vivons interroge la place de la « formation tout au long de la vie » et pose la question du partage du temps de vie entre « formation personnelle et professionnelle », d'une part, et « implication productive », d'autre part : je suis partisan, pour ma part, d'un « crédit formation » de cinq années, par exemple, que pourrait prendre en cours de carrière toute personne qui n'a pas bénéficié d'une formation initiale longue. Il n'est pas certain, d'ailleurs, que cela coûterait très cher dès lors que l'on se déciderait à flécher une partie significative des 32 milliards de la formation continue en France vers ce dispositif.

### **Les faits divers donnent l'impression d'une violence croissante à l'école. Selon vous, est-ce le cas ?**

Les incidents et les agressions augmentent, en effet, inégalement selon les établissements et les quartiers, mais significativement. De même que le harcèlement entre élèves, y compris sous la forme nouvelle du cyber-harcèlement, d'autant plus violent, parfois, qu'il n'est pas facilement repérable par les éducateurs et que l'agresseur ne voit pas la souffrance de sa victime qui, dans la face à face, aurait pu l'inviter à la modération. Mais ces phénomènes sont, à mes yeux, la conséquence, d'une part, de réalités sociales qui font ainsi irruption dans l'univers scolaire et, d'autre part, d'une sorte de désinstitutionnalisation de cette École qui est moins capable aujourd'hui de se protéger et, surtout, de prévenir ce type de comportements.

Concernant les réalités sociales, il y a, bien évidemment, tout un contexte de banalisation de la violence - en particulier à travers les médias, films et jeux vidéo - qui peut inciter au passage à l'acte des enfants ou des adolescents fragiles et peu soutenus familialement. D'autant plus que je fais partie de ceux qui s'interrogent sur les difficultés d'exercice de la parentalité aujourd'hui et pensent qu'elles sont très largement sous-estimées. Beaucoup de parents sont totalement démunis face à Internet, par exemple, ou face à des phénomènes de socialisation juvénile radicalement nouveaux : ils ont tendance alors à attendre de l'École qu'elle résolve des questions qui relèvent d'abord – même si ce n'est pas totalement – de l'éducation familiale. Il n'est pas question, ici, de culpabiliser quiconque ; en revanche, il faut noter que la France est un pays qui apparaît vraiment très en retard en matière de recherches et de pratiques d'aides à la parentalité.

Et ce phénomène se conjugue avec ce que j'appelle la désinstitutionnalisation de l'École. En effet, jadis profondément structurée en fonction d'impératifs sociétaux indiscutables, pourvue de rituels nombreux scandant le temps et organisant l'espace, sous la tutelle d'une hiérarchie pyramidale toute-puissante, l'École était un de ces « dispositifs disciplinaires » décrits par Michel Foucault, destiné à assujettir les corps pour mieux asservir les esprits. Même si je trouve, pour ma part, la description de Foucault ainsi que l'usage qui en est fait trop caricaturaux, il n'en reste pas moins que cette École « tenait » et « contenait » relativement bien les tentations centrifuges d'une population encore, il est vrai, fortement triée sur le volet dès la fin de l'école primaire. Or, cette structuration s'est effritée et le cadre s'est considérablement distendu... On doit, bien sûr, se réjouir que les rituels jugés humiliants ou obsolètes aient disparu. Mais le problème, c'est qu'ils n'ont pas vraiment été remplacés et que le cadre, lui, a même parfois, complètement disparu. Les établissements scolaires, en particulier les collèges, sont ainsi devenus progressivement des lieux de passage où rien ne vient jamais vraiment stabiliser des postures physiques et mentales, où l'appartenance symbolique n'est plus guère possible et où l'institution elle-même, dans sa cohérence et son projet, devient insaisissable. Comment des enfants de onze ans, qui entrent en sixième, peuvent-ils se représenter ce qu'est leur collège et ce que l'École attend d'eux quand ils ne voient jamais ensemble la quinzaine d'adultes qui est chargée de leur éducation et qu'ils sont ballotés, tout au long de la journée, entre des salles et des situations dont rien ne vient signifier l'unité ? Certes, on fera parfois une séance d'explication du règlement intérieur, mais cela ne peut remplacer l'implication dans un collectif solidaire qui ne s'éprouve, lui, qu'à travers des activités communes et un encadrement cohérent...

Je fais l'hypothèse que la montée des comportements anormaux est profondément liée à un mode de gestion des établissements où, faute d'un cadre structurant à taille humaine encadré par un groupe d'adultes identifiés et solidaires, dominant l'anonymat, l'individualisme, la débrouillardise, la recherche exclusive de son propre intérêt, avec, à terme, le mépris pour le collectif vécu comme générateur de contraintes et non comme lieu d'expression de sa liberté. La découverte fondatrice que « l'interdit autorise » et que le respect de la loi permet non seulement de « vivre ensemble », mais aussi donner le meilleur de soi-même dans le respect d'autrui, me semble être un impératif politique – au sens le plus noble de ce terme – de l'École. Et, là encore, non pas en rajoutant des « cours » spécifiques, mais en se saisissant des activités d'enseignement pour leur donner la force structurante, tant psychique que sociale, dont les élèves ont besoin. Faute de quoi, ils ne les fréquentent qu'en « touristes » et pratiquent sans scrupules les transgressions qui leur permettent de se sentir exister...

Certes, je ne suis pas naïf et je sais que certains enfants et adolescents sont porteurs d'une violence que de simples aménagements pédagogiques ne pourront pas contenir. Pour eux, de

toute évidence, nous avons besoin de professionnels formés et d'un soutien spécifique des enseignants chargés de leur encadrement. Mais, pour la grande majorité des incidents qui viennent compromettre le quotidien des établissements et rendent les apprentissages difficiles, voire impossibles, je suis convaincu que « réinstitutionnaliser » les établissements, en inscrivant les élèves dans des collectifs de taille raisonnable (quatre classes semble un bon étiage), encadrés par des équipes structurées, avec des activités mobilisatrices, des rituels adaptés et des modes de gestion plus proches des personnes, permettrait de construire ces cadres éducatifs qui nous font tant défaut aujourd'hui.

**Et pour finir, une question plus personnelle : qu'est-ce qui vous a tellement marqué dans votre propre rapport à l'école pour que vous ne vous en éloigniez jamais ?**

On ne sait jamais très bien identifier l'origine de nos engagements et l'on reconstruit souvent a posteriori de belles histoires qui relèvent plus de la fiction que de la réalité. Pour ce qui me concerne, je crois que ma passion est plus celle de la transmission que celle de l'École. C'est pourquoi sans doute, je me suis souvent permis d'interroger les formes actuelles de l'École – comme la classe « homogène » d'élèves prétendument de même niveau censés faire tous la même chose en même temps... c'est-à-dire le modèle de « l'enseignement simultané » imposé par Guizot – au nom de sa faible efficacité en matière de transmission. Je ne crois pas que les modalités actuelles de l'École soient sacrées et doivent être pérennisées sans jamais être interrogées. Mais il faut interroger ces modalités de l'École au nom des finalités qu'on lui affecte et c'est cela que j'ai tenté de faire depuis tant d'années.

Et puis, ce qui m'anime, en fait, c'est de susciter le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre. C'est là où je trouve aujourd'hui encore le plus de satisfactions, bien loin de toutes les formes d'exercice du pouvoir institutionnel qui, dans l'Éducation nationale comme ailleurs, devraient, à mes yeux, s'assigner à plus de modestie.