
Interview de **Philippe Meirieu**

❑ **Monsieur Meirieu, vous êtes en quelque sorte un habitué dans nos colonnes et c'est la raison pour laquelle on ne vous présente pas davantage. Sauf que depuis notre dernier entretien vous êtes devenu vice-président de la Région Rhône-Alpes, délégué à la formation tout au long de la vie. Comment parvenez-vous à assumer toutes responsabilités ?**

Ce n'est pas toujours facile ! Je continue, en effet, d'enseigner à l'université, en sciences de l'éducation, où je donne des cours et dirige des masters ainsi que des thèses. Malgré une décharge liée à mes fonctions à la Région, c'est très prenant... Mais c'est aussi passionnant et cela me permet de rester en contact, tout à la fois, avec de jeunes étudiants qui se destinent à l'enseignement, avec des praticiens qui témoignent de ce qu'ils vivent au quotidien – à l'école, dans la formation, dans le domaine de la santé ou de l'animation – et avec des chercheurs qui ouvrent des perspectives nouvelles. C'est plus qu'une respiration pour moi : c'est ce qui me nourrit, me mobilise, me permet de continuer à avancer et de ne pas me perdre dans les méandres de la « vie publique ». À la Région, je suis responsable d'un domaine – la formation professionnelle des demandeurs d'emploi et l'apprentissage – qui m'était, en même temps, familier et tout à fait étranger : il m'était familier car je travaille depuis longtemps sur les problématiques de la formation d'adultes et de l'alternance ; il m'était étranger car c'est un champ extrêmement technique, combinant une multitude de dispositifs qui se sont empilés tout au long des années, avec une multitude de partenaires et une grande complexité institutionnelle. Mais cette étrangeté a fonctionné, pour moi, comme un triple défi : un défi pour comprendre, un défi pour simplifier, un défi pour rendre tout cela lisible aux « usagers » et, donc, plus démocratique. Au fond, je peux, dans ce cadre, mettre à l'épreuve ma capacité à « faire de la pédagogie », au sens le plus trivial du terme, et à « faire de la pédagogie », au sens théorique que Durkheim a donné à cette expression : construire « une théorie pratique ». Et puis, je suis confronté, dans ma délégation, aux jeunes décrocheurs, aux personnes sans aucune formation, laissées pour compte par le système scolaire et universitaire : c'est avec eux, que l'on peut, que l'on doit mettre à l'épreuve le principe d'éducabilité auquel je suis tant attaché.

Bien sûr, il y a un vrai risque dans cette multiplication de mes activités, celui de la dispersion. C'est pourquoi je reste attaché à ce qui me permet de renouer l'unité entre tous mes engagements : l'écriture. Écrire n'est pas pour moi une occupation qui viendrait s'ajouter aux autres, c'est

l'occasion de ressaisir l'intentionnalité fondatrice de ce que je fais, c'est un temps de focalisation nécessaire et un contrepoison à l'activisme, c'est le moyen, selon la belle expression du philosophe Madinier, de « l'inversion de la dispersion ». Écrire, c'est construire du sens, transformer les faits en événements, articuler les choix, les convictions, les savoirs, les observations, les réflexions. Écrire impose aussi de faire taire son tumulte intérieur pour mettre les choses à distance, les analyser, les penser. C'est pourquoi je crois tant à l'importance de l'écriture professionnelle (pour les enseignants, toutes les « professions de l'humain » et, plus largement, tous les citoyens). Et c'est pourquoi, évidemment, je suis si attaché à la manière dont on aide l'enfant à « entrer dans l'écrit », comme je l'ai expliqué dans mon petit ouvrage Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ? (éditions Bayard, 2008).

❑ **En mai 2012, une page donc a été tournée. Quel bilan dressez-vous pour l'école après 5 années de présidence Sarkozy ?**

J'ai un jugement assez sévère. En raison, bien sûr, des programmes rétrogrades de 2008, des suppressions de postes, de l'attaque contre les RASED, de la mise à mal de la formation des enseignants... Mais, plus globalement, parce que ces années ont vu triompher une idéologie « libérale-technocrate » qui est, pour moi, tout à fait contraire aux idéaux de la République et à ma conception de la pédagogie. En effet, l'école s'est éloignée progressivement de ses missions de service public (garantir le droit à l'éducation pour tous) pour promouvoir une forme de sélection par distillation fractionnée des exclus sous le nom d' « égalité des chances ». Dire, comme on l'a entendu, que l'objectif de l'école, c'est de « faire émerger un Einstein dans le 93 » est grave. Non qu'il soit mauvais, bien sûr, de favoriser l'éclosion des « génies mathématiques » dans les quartiers défavorisés, mais parce que cela ne peut évidemment pas suffire à sauver les quartiers défavorisés, à y réhabiliter l'école et à fonder une société authentiquement démocratique. L' « égalité des chances », c'est l'organisation de la concurrence entre les exclus ; c'est la résignation à l'échec d'une grande partie des élèves (sous prétexte qu' « ils ont eu leur chance ») ; c'est même la légitimation de cet échec et l'acceptation d'une société à plusieurs vitesses... à peine tempérée par la mise en place d'un « socle commun » à la définition bien utilitariste et behavioriste à la fois.

Dans cet esprit, il n'est pas étonnant que l'on ait vu se développer la concurrence systématique entre les

établissements, que l'on ait assoupli la carte scolaire et que l'on ait favorisé le « zapping » des familles au sein de l'école. Tout cela – même si ça n'a pas frappé de plein fouet, fort heureusement, l'école primaire – a déstabilisé profondément l'ensemble du système. Les enseignants l'ont ressenti comme une forme de négation de leur mission, une manière de renier les ambitions du « service public » que l'on a fait contrôler par des « clients » quand il doit être l'instrument d'une politique assumée de la nation.

Et puis, bien sûr, cela s'est doublé d'une frénésie évaluative, tant des élèves que des personnels et de l'institution ! C'est normal : quand on ne garantit plus la qualité du « produit », on se replie sur la « vérité des étiquettes » ! Sauf que ces étiquettes sont évidemment très réductrices et que l'on risque toujours de sacrifier des objectifs importants parce qu'ils ne sont ni mesurables « objectivement » ni quantifiables.

Qu'on m'entende bien : je ne plaide pas pour « déresponsabiliser » les enseignants qui doivent, comme tout le monde, rendre des comptes sur leur activité... mais je conteste vigoureusement que ces « comptes » puissent être faits à partir de « résultats » mesurés avec des outils standardisés, indépendamment des situations locales, des politiques de sélection, de l'inventivité pédagogique et de des ambitions « humanistes » de notre école. Les enseignants ne « fabriquent » pas leurs élèves. Ils ne peuvent donc être soumis qu'à l'obligation de moyens... qui est, d'ailleurs, beaucoup plus exigeante... et beaucoup plus intelligente !

Ainsi, il ne suffira pas de « réparer les dégâts » matériels des années qui viennent de s'écouler. Il faudra aussi changer de manière de penser, sortir du paradigme « libéral-technocrate » avec son cortège de contrôles hiérarchiques, son obsession des « grilles » et des tableaux « excel », son déni de la pédagogie sacrifiée sur l'autel de l'évaluation permanente.

❑ Depuis le mois de juillet dernier, le nouveau gouvernement a lancé une grande concertation nationale intitulée « Refondons l'école de la République ». Tout d'abord, que vous inspire cette démarche quant à sa forme ?

Je partage très largement le diagnostic sur lequel s'appuie la « concertation » : trop de jeunes quittent le système scolaire sans qualification, les écarts se creusent entre « l'école des héritiers » et « l'école des exclus », la maîtrise de la langue se dégrade, la formation des enseignants est sinistrée, les personnels sont « dépressifs » tant ils ont été malmenés. Mais, derrière cette description assez consensuelle, je suis convaincu qu'il faut regarder les lames de fond qui bousculent aujourd'hui notre institution scolaire, à l'insu parfois des acteurs eux-mêmes. Mon travail auprès des élèves « décrochés » m'a permis, en effet, de voir à quel point leur exclusion n'était pas un accident qu'il fallait simplement « réparer », mais, le plus souvent, la conséquence de la désarticulation de tout un système qu'il faut, effectivement, « refonder ». Or une telle « refondation »

ne peut s'improviser : elle nécessite un travail de fond et je crains que la concertation, menée tambour battant en trois mois de travail avec quelques centaines de personnes, ne permette pas d'aller vraiment au fond des choses. Mais j'espère être démenti et « déçu en bien », comme disent nos amis québécois.

❑ Sur le fond maintenant, qu'attendez-vous de cette vaste consultation de tous les acteurs de l'école ?

Qu'elle permette d'identifier les leviers qui pourraient permettre la « refondation » qu'on nous promet. J'en vois au moins trois, profondément liés entre eux : institutionnalisation, mobilisation et formation.

1) Institutionnaliser l'école, c'est mettre en place des « unités pédagogiques fonctionnelles » où chaque équipe d'enseignants et de cadres éducatifs puisse assumer l'instruction et l'éducation d'un nombre limité d'élèves – l'équivalent de quatre classes semble constituer un bon chiffre. Là, au sein de petites unités – qui pourraient se constituer aussi dans les établissements existants –, les adultes maîtriseraient l'organisation d'activités pédagogiques adaptées, pourraient se dégager, chaque fois que cela leur apparaîtrait utile, de la « tranche napolitaine » de l'emploi du temps hebdomadaire, utiliseraient toute la richesse des interactions entre pairs, travailleraient étroitement avec l'environnement culturel... tout en effectuant un suivi « personnalisé » dans un groupe dont le fonctionnement serait construit en associant étroitement les élèves. Réinstitutionnaliser l'École, c'est bâtir du collectif en lieu et place des grappes indifférenciées d'élèves qui errent dans des espaces anonymes en récupérant quelques photocopies au passage... ce que nous voyons, malheureusement, dans trop de collèges et de lycées !

2) Dans cette perspective, il faudra, bien sûr, se dégager de la « pédagogie bancaire » que dénonçait déjà Paulo Freire, de la course aux notes et de la réduction des savoirs à des « utilités scolaires » bien vite oubliées. L'enjeu est de mobiliser l'intelligence des élèves sur des connaissances dont la densité culturelle est assez forte, assez clairement identifiable, pour qu'ils s'engagent et accèdent, au-delà du plaisir immédiat de « réussir », au désir, jamais totalement rassasié, de « comprendre ». Faire de l'École un vrai lieu de culture ne sera pas facile, tant nous avons sacrifié cette dernière à des exercices vides de sens, mais c'est un enjeu essentiel pour lutter contre l'utilitarisme individualiste qui la gangrène.

3) Et, enfin, bien sûr, tout cela ne sera possible que si la formation pédagogique des maîtres, des cadres éducatifs et de tous les personnels de l'école – y compris les personnels administratifs et de service – redevient une vraie priorité. On souligne, à juste titre, l'urgence de la reconstruction de la formation initiale des enseignants. Mais on ne dit pas suffisamment qu'il serait sans doute plus facile et plus rapide de relancer, dès aujourd'hui, une véritable formation continue des équipes, un accompagnement systématique des personnels, une diversification des ressources formatives... véritable alternative à la caporalisation que

nous venons de vivre. Et, dans ce cadre, bien évidemment, les mouvements pédagogiques et d'éducation populaire, en raison des valeurs qu'ils portent et de l'expérience qui est la leur, devraient avoir une place éminente.

□ Puisque nos lecteurs sont des enseignants de l'école primaire, recentrons-nous sur cet aspect particulier. La « priorité donnée à l'école primaire » vous semble-t-elle justifiée ?

Elle est justifiée évidemment car beaucoup de choses se jouent à l'école primaire (même si je refuse l'idée que plus rien ne soit rattrapable après). Mais, paradoxalement, c'est l'école primaire qui a le mieux résisté, à mon avis, aux effets de la déconstruction de ces dernières années. C'est là où demeurent, le plus souvent, des équipes mobilisées, des expériences pédagogiques originales, un vrai souci de l'accompagnement des enfants et de l'accueil des familles, etc. Il ne faut pas que la priorité à l'école primaire soit un déni des acquis de l'école primaire... et, surtout pas, un alignement de l'école primaire sur le collège qui resterait, lui, « intouchable ». La priorité à l'école primaire devrait se traduire, pour moi, par l'abandon des programmes de 2008, la reconstruction des RASED, une vraie formation pédagogique – initiale et continue – des enseignants... et un travail de fond sur la pédagogie de « l'entrée dans l'écrit », qui est une clé essentielle de la réussite scolaire, et ne se réduit nullement à ce qu'on nomme « maîtrise de la langue », ni, a fortiori, à l'acquisition (nécessaire) de l'orthographe et de la grammaire.

□ Et l'école maternelle dans tout ça ?

Ce doit être, je crois, une véritable « école première ». Une « école première » centrée sur de vrais apprentissages, mais en tenant compte, bien sûr, des spécificités liées à l'âge des enfants. D'où la nécessité de se tenir à distance de deux dérives symétriques : la dérive occupationnelle – qui tient les apprentissages cognitifs pour secondaires – et la dérive scolastique – qui mime la « grande école » en croyant que la garantie des apprentissages est dans le respect scrupuleux de la « forme scolaire » traditionnelle. L'école maternelle doit être conçue, je crois, en termes de « situations d'apprentissage » spécifiques permettant l'émergence de la pensée et la construction du langage. Parler de « l'émergence de la pensée » peut paraître prétentieux ou excessif, mais c'est justement l'objectif numéro un de l'école maternelle : il faut que l'enfant apprenne à se dégager du « corps primaire », à se mettre à distance de ses émotions et pulsions ainsi qu'à construire et utiliser du symbolique. Dans des registres très différents, on trouve cette idée chez les deux grandes pédagogues de l'école maternelle que sont Maria Montessori et Germaine Tortel et elle est confirmée par les travaux actuels sur la petite enfance. Mais prendre cette idée au sérieux impose de se dégager de la conception encore trop behavioriste des apprentissages premiers : il faut penser la pédagogie de l'école

maternelle en repartant de l'intentionnalité de l'enfant et des situations qui peuvent l'aider à se développer. C'est un beau chantier, très largement devant nous...

□ Le socle commun, l'approche par compétences, le LPC... d'après vous il faudrait réformer ou supprimer ces dispositifs ?

Nous devons absolument les dégager de la « gangue technocratique » dans laquelle ils se sont englués. Nous avons besoin de « référentiels » pour guider le travail pédagogique et gérer les classes comme les cycles. Mais le tableau de bord n'a jamais remplacé le moteur ! Il faut que les enseignants s'approprient un référentiel construit en articulant les finalités, les buts et les objectifs évaluables, en distinguant les critères d'évaluation (qui attestent d'acquisitions « comportementales » repérables) des « indicateurs » (qui permettent d'inférer la maîtrise de capacités plus larges). À partir de ce référentiel, je suis partisan de laisser les équipes construire leurs outils à la place des évaluations nationales standardisées qui existent aujourd'hui. Peut-être est-il même possible de les laisser fabriquer les « livrets d'acquisitions et de suivi » (qui ne doivent pas se réduire à des listes de « compétences »)... ou, alors, en proposer plusieurs modèles avec des parties déjà élaborées et des parties à construire en fonction du projet d'école ou d'établissement.

□ « L'éducation à la citoyenneté » constitue l'un des axes forts de la nouvelle politique attendue. Quelles sont, selon vous, les dimensions à privilégier ?

« L'éducation à la citoyenneté » comporte, pour moi, deux faces indissociables. D'une part, elle renvoie à des dispositifs et des savoirs spécifiques ; d'autre part, elle doit constituer le « point de fuite » de tous les apprentissages et, plus largement, de toutes les activités scolaires. Il faut donc, en même temps, promouvoir des situations pédagogiques comme « le conseil » dans la pédagogie coopérative et institutionnelle (à condition qu'il soit bien préparé, loin de tout spontanéisme) ou la pratique du « débat documenté et argumenté », tel que nous l'avions conçu dans le cadre de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS). Mais, d'autre part, il faut que tous les apprentissages s'effectuent dans une perspective de formation du citoyen : en aidant les élèves à écouter les autres et à se décentrer de leur propre point de vue, en travaillant systématiquement sur la distinction du « savoir » et du « croire », en montrant comment les savoirs construits par les humains sont libérateurs et contribuent à les « relier entre eux », en mettant en avant la façon dont on peut dépasser les intérêts individuels pour construire du « bien commun »... Il faut développer méthodiquement aussi la démarche expérimentale et la démarche documentaire dans l'ensemble de la vie scolaire et les mettre au cœur de nos séquences d'apprentissage dès la maternelle. « La formation du citoyen » ne doit pas être un « supplément d'âme » ; elle doit irriguer tout le travail des enseignants.

❑ Faut-il revoir le calendrier scolaire et l'organisation de la journée, de l'année pour les écoliers ? Faut-il une modification des rythmes scolaires ?

Cette question est un vrai serpent de mer... Tout a été dit, depuis longtemps, et tout reste à faire ! Nous savons qu'il faudrait diminuer le temps de travail de chaque journée et augmenter le nombre de journées scolaires. Mais nous savons aussi que rien n'est simple dans ce domaine, tant les questions de chronobiologie et pédagogiques viennent percuter les problèmes sociaux et organisationnels. Je pense qu'il faut donner des grandes directions et engager un travail commun sur les territoires entre l'institution scolaire, les collectivités territoriales et les familles pour dégager les meilleures solutions, dans l'intérêt de l'enfant et de la qualité de ses apprentissages bien sûr.

❑ Les RASED ont-ils toujours leur place ? Laquelle ?

Les RASED constituent une excellente réponse aux difficultés scolaires car ils permettent précisément d'apporter une aide spécialisée aux élèves qui en ont besoin sans créer des « classes de niveaux » qui deviennent vite des « classes ghettos ». Ils sont un excellent antidote à l'exclusion car ils évitent que les enseignants, démunis devant certains élèves, soient tentés de s'en débarrasser. Ils représentent un bon modèle pour sortir de l'oscillation infernale entre « classes homogènes » et « classes hétérogènes » car ils font, tout à la fois, « droit à la ressemblance » (les élèves travaillent ensemble, dans la même classe, « malgré » leurs différences) et « droit à la différence » (chaque élève a droit à un traitement particulier si cela correspond à ses besoins). C'est pourquoi je crois que, non seulement, il faut rétablir les RASED dans l'enseignement primaire, mais aussi il me semble qu'il faudrait construire leur équivalent dans l'enseignement secondaire, au collège et – pourquoi pas ? – au lycée.

❑ Et l'aide personnalisée ?

Sous la forme actuelle, c'est une très mauvaise réponse à une vraie question. Elle isole les élèves en difficulté et alourdit leur journée de travail, quand il faudrait, au contraire, accroître leur interaction avec le reste de la classe (en pratiquant systématiquement une pédagogie de l'entraide) et les mobiliser plutôt que de les « punir ». Je suis partisan d'une vraie pédagogie différenciée en continue, avec des activités différenciées pour des objectifs communs, mais au sein du même temps scolaire et pour tous. C'est, d'ailleurs, une chose que les enseignants du premier degré savent faire et font même plutôt bien.

❑ La formation des enseignants, initiale et continue, constitue un autre vaste sujet de réflexion. Selon vous, quels grands axes conviendrait-il d'emprunter ?

Il faut évidemment refonder la formation initiale des enseignants sur une véritable alternance interactive pendant deux années complètes. Non pas une juxtaposition de

connaissances académiques avec des cours de didactique et des « stages », mais un travail d'aller et retour systématique entre des modèles théoriques et une implication progressive dans des situations de responsabilité pédagogique. C'est la seule méthode qui permette de former des « praticiens experts » capables de prendre les bonnes décisions au bon moment plutôt que de se laisser enfermer dans des routines avant de sombrer dans le découragement.

Bien sûr, je sais qu'il faudra un peu de temps pour mettre en place une telle formation initiale, mais c'est une raison de plus pour commencer tout de suite. Et puis rien n'empêche, en attendant, de relancer très vite la formation continue, aujourd'hui quasiment sinistrée. Sans céder à la nostalgie, je crois qu'on pourrait utilement s'inspirer de l'exemple des MAFPEN nées en 1981 et qui ont formidablement « boosté » l'école. Le fait qu'elles étaient a-hiérarchiques et que la formation n'était pas, ainsi, la propriété des corps d'inspection a été un fort atout. J'aimerais que l'on revienne à ce principe : dans aucune institution, les formateurs ne peuvent être confondus avec les supérieurs hiérarchiques. Le formateur est un « entraîneur », il ne peut pas simultanément être l'arbitre !

❑ Et l'évaluation des enseignants du primaire ? Que pensez-vous des modalités et de la pertinence du protocole actuel de l'inspection individuelle ?

Je crois que cela doit être profondément remanié. Ce modèle du contrôle individuel est archaïque, contraire même à la notion de « projet d'école » et de « projet d'établissement », infantilisant le plus souvent. Mais il faut remanier les modalités de l'inspection (et de la promotion) dans le cadre d'un travail approfondi de concertation avec les enseignants eux-mêmes. Certains inspecteurs, comme Pierre Frackowiak, ont beaucoup réfléchi sur cette question et sur les méthodes pour avancer. Je crois qu'on devrait les écouter beaucoup plus.

❑ Quelle est votre actualité éditoriale ?

J'ai publié au printemps dernier un ouvrage d'entretiens avec Luc Cédelle, *Un pédagogue dans la Cité* (édition Desclée De Brouwer) dans lequel je reviens en détail sur la situation de notre école, les débats pédagogiques actuels, mes engagements et mes projets. J'y ai inséré aussi des textes très personnels sur quelques thématiques qui me tiennent à cœur comme « le conflit », « le bonheur », « le travail », etc. Et puis, je suis très fier de publier, à cette rentrée, un livre illustré par Pef, aux éditions Rue du monde, *Korczak – pour que vivent les enfants !* : c'est un petit livre d'histoire et un traité de pédagogie à la fois, destiné aux enfants, mais qui n'est pas interdit aux adultes ! C'est aussi une manière de continuer à creuser le sillon d'une éducation pour le monde d'aujourd'hui. Un enjeu essentiel, et pas seulement en période de campagne électorale ! ◆

Propos recueillis par Guy Vermée, pour La Classe et La Classe Maternelle d'octobre 2012