

Comment changer l'école ?

Rencontre avec Jean-Michel Blanquer et Edgar Morin

Propos recueillis par Héloïse Lhérété et Jean-François Dortier

In Revue Sciences Humaines, Janvier 2018

Quelle école voulons-nous ? Comment l'adapter aux défis d'aujourd'hui ? Et par quels leviers conduire le changement dans une institution souvent perçue comme sclérosée ? Ces questions de fond méritent un débat renouvelé, collectif. Car depuis Jules Ferry, tout a changé : les individus, la société, l'économie, les voies d'accès au savoir.

Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, livre à *Sciences Humaines* sa philosophie de l'école et sa conception de son propre rôle, dans un dialogue approfondi avec le sociologue Edgar Morin, défenseur d'une éducation plus innovante. Avec respect, beaucoup de points d'accord mais aussi quelques divergences, le savant et le politique dessinent les contours de leur école idéale.

Vous avez en commun d'avoir exprimé dans vos livres respectifs le souhait d'une « école de la vie » [\(1\)](#). Partagez-vous la même philosophie de l'éducation ?

Edgar Morin - L'école doit concilier trois missions fondamentales : anthropologique, civique, nationale. Anthropologique, car non seulement la culture doit parachever l'humanisation de l'enfant, mais elle doit aussi aider chacun à développer le meilleur de lui-même, l'être humain étant capable du meilleur comme du pire, de s'abaisser ou de s'élever. Civique, car il s'agit de former des citoyens capables à la fois d'autonomie individuelle et d'intégration dans leur société. Nationale, car l'école doit contribuer à améliorer la qualité de vie et de pensée de la société française. Au fond, l'école doit permettre à chacun de vouloir réaliser ses aspirations, mais toujours au sein d'une communauté. C'est pourquoi je dirais qu'elle remplit pleinement son rôle lorsqu'elle parvient à enseigner conjointement l'idée de responsabilité personnelle et de solidarité à l'égard d'autrui.

« *Apprendre à vivre* » (la formule est de Rousseau), c'est se préparer à affronter les problèmes de sa vie personnelle et civique, prendre conscience des risques d'erreur et d'illusion, composer avec l'incertitude, les aléas, l'inattendu.

Jean-Michel Blanquer - Cette définition me paraît assez complète. J'ajouterais que l'ensemble de ces éléments me semblent se rapporter à la question de la liberté. Toute éducation est d'abord une éducation à la liberté ; chaque acte d'éducation prend son sens par la dimension de liberté supplémentaire qu'il confère à l'enfant, à l'adolescent ou même à l'adulte. Cette liberté n'est pas acquise. C'est une liberté-construction, qui passe par l'acquisition progressive et structurée de connaissances

et de valeurs : des connaissances qui permettent de s'élever, de trouver son domaine d'excellence, sa voie – qui n'est jamais figée ; et des valeurs qui sont au socle de la société. Chaque classe est une petite République, où l'enfant s'initie à la vie en société.

Quelles sont vos références intellectuelles en matière d'éducation ?

E. M. - Me concernant, ce sont évidemment Montaigne, le premier à affirmer que « *mieux vaut une tête bien faite que bien pleine* », et Rousseau. La littérature a aussi beaucoup compté. Par exemple, Dostoïevski, qui n'a rien d'un pédagogue, m'a indirectement appris quelque chose que je voudrais voir enseigné aux élèves d'aujourd'hui : le sens de la souffrance humaine, la compassion, le pardon, etc. Je connais évidemment Maria Montessori, Célestin Freinet, Paulo Freire, mais en matière d'éducation, c'est l'ensemble de ma culture qui me sert de référence.

J.-M. B. - Les références antiques restent pour moi indépassables. Quand Platon explique que la première qualité du philosophe, c'est l'étonnement, il nous désigne quelque chose qui va bien au-delà de la définition de la philosophie. L'étonnement est un élément clé de la condition humaine. Il est premier, fondateur. L'enfant arrive à l'école maternelle rempli d'un étonnement qui lui est propre, source de curiosité et de plaisir, et dont il faut savoir faire un usage pédagogique. Aristote est aussi fondamental sur le sujet de l'éducation comme sur tous les autres, ne serait-ce que parce qu'il est le premier à penser la liberté comme fin ultime de l'éducation, ce qui contrebalance Platon sous d'autres aspects.

Rabelais représente un basculement dans la pensée occidentale, dont Montaigne est le digne héritier : tous deux ont permis une profonde réforme de l'éducation. Enfin, je ne peux pas ne pas citer Condorcet, à l'heure moderne, dont la pensée a été structurante. D'emblée, elle indique une ligne qui est encore la nôtre aujourd'hui, l'élévation de l'individu et de la société par la culture.

Cet idéal, inspiré des Lumières, est de plus en plus contesté : on lui reproche de nier la diversité des élèves et des aptitudes au nom de l'universalisme. Ce modèle est-il encore pertinent aujourd'hui, alors que s'expriment d'autres revendications plus concrètes : permettre à chaque jeune de trouver sa voie, de s'épanouir et de s'insérer sur le marché du travail ?

J.-M. B. - Je crois qu'il faut prendre garde à ne pas trop opposer les missions historiques de l'école. Elles sont là parce qu'elles sont fondamentales. En revanche, il faut les structurer dans le temps. La première partie de la scolarité, de la maternelle à la fin du collège, doit permettre à chacun d'acquérir ce socle de connaissances, de compétences et de culture non utilitariste qui permet de vivre, tout simplement. L'enfant apprend à lire, écrire, compter ; il apprend aussi à respecter autrui. Il est possible d'offrir quelques différenciations, mais sans perdre de vue le plus important, qui est de donner à tous cette culture générale, ces humanités classiques et ces humanités numériques indispensables pour se diriger dans la civilisation où nous entrons.

Qu'une certaine dimension pratique et utilitaire intervienne plus tard, au lycée, ne me paraît pas du tout choquant, au contraire. La différenciation prend alors du sens, ne serait-ce que parce que les aspirations sont différentes d'un adolescent à l'autre. Je réfléchis en ce moment à l'avenir des lycées professionnels et de l'apprentissage, à la manière de les rénover, de leur donner beaucoup plus d'attractivité dans le cadre d'une philosophie de la formation tout au long de la vie. L'erreur consiste à enfermer les élèves dans des couloirs ; il faut à l'inverse multiplier les passerelles entre les différentes branches de formation qui existent au lycée, à l'université, en formation continue.

E. M. - Il n'y a pas à choisir entre un savoir humaniste et un savoir-faire utilitariste, il faut concilier l'un et l'autre à tous les niveaux de la scolarité. J'ajoute que l'école ne doit pas seulement s'adapter aux besoins professionnels ou techniques d'une société ; elle doit également adapter les besoins d'une société à ceux de la culture. S'inscrire dans son époque est nécessaire (ne serait-ce que pour la contester), mais doit toujours être contrebalancé par l'accès à une culture multiséculaire et multimillénaire, qui passe par les humanités, la littérature, l'histoire ou encore les langues anciennes. De ce point de vue, je me réjouis que Jean-Michel Blanquer ait rétabli la possibilité d'étudier le latin et le grec au collège.

Souhaitez-vous voir évoluer les programmes scolaires, par exemple en intégrant de nouvelles connaissances ou compétences ?

E. M. - Si je prends au sérieux cette idée d'enseigner à vivre, je crois qu'il existe des carences fondamentales dans les programmes. En particulier, il manque un enseignement sur ce qu'est la connaissance, ses dispositifs, ses infirmités, ses difficultés. La connaissance, ce n'est pas une photographie objective de la réalité, prête à l'emploi ; c'est un processus de traduction et de reconstruction, où l'on risque toujours de se tromper. Or justement, l'un des besoins premiers du vivre, à tous les âges de la vie, c'est de connaître les sources possibles de ses erreurs et illusions. La lucidité est un combat pour lequel il faut armer les esprits. Ce n'est pas grave de se tromper à l'école. On peut aussi se tromper, avec des conséquences plus dramatiques, sur le choix de la carrière, sur le choix de l'amitié, sur le choix amoureux, sur le choix politique. Le risque d'erreur et d'illusion est une chose dont l'humanité n'est jamais sortie.

Il existe un autre thème qu'il me paraît indispensable d'introduire : celui de la compréhension d'autrui. Sa portée est planétaire. Nous sommes sans cesse en contact avec des cultures de tous les pays du monde qu'il nous faut comprendre. À l'intérieur de chaque famille, de chaque organisation, les phénomènes d'incompréhension sont multiples. Voilà donc les deux lacunes actuelles : la connaissance et la compréhension humaine. Éviter au maximum des erreurs, qui peuvent être parfois mortelles, et comprendre autrui sans le mépriser, savoir qu'autrui est à la fois semblable à soi et différent de soi.

J.-M. B. - Je retiens une idée d'Edgar Morin : il me semble fécond d'explicitier les enjeux de vie qui se dissimulent derrière les enseignements, en particulier au début de chaque grand cycle. L'enfant y est prêt. Il existe par exemple différentes expériences d'ateliers philosophiques à l'école maternelle, grâce auxquels l'enfant commence à acquérir une sorte de conscience de la vie, un art de prendre du recul par rapport aux choses et aux émotions. Avec la découverte de la culture, de l'art et

de la musique, il déploie sa sensibilité... C'est une épistémologie souvent inconsciente, qui est déjà présente dans les classes mais qu'il faut expliciter davantage. La classe de sixième se prête aussi à ce type d'explicitation, parce qu'il s'agit d'un moment initiatique. L'enfant rentre dans une sorte de préadolescence, il se sent « devenir grand ». Nos sociétés sécularisées ont besoin de réinventer ce qui existait dans les sociétés d'autrefois : une forme d'initiation pour l'entrée dans l'adolescence. L'épistémologie, c'est-à-dire la connaissance de la connaissance pour aller dans le sens d'Edgar Morin, peut y contribuer.

Edgar Morin, dans votre livre, Enseigner à vivre, vous consacrez un chapitre à l'histoire de France. Comment enseigner cette histoire sans tomber dans l'écueil d'un roman national patriote et mythifié ?

E. M. - Je pense pour ma part que l'histoire de France doit continuer à être enseignée de façon chronologique. Cette histoire est suffisamment romanesque et pathétique en soi pour qu'il y n'ait nul besoin de fabriquer un « roman national ». La faire connaître me paraît indispensable en cette période de crise de l'intégration, parce qu'elle permet de comprendre le processus de francisation du territoire. Toute l'histoire de France peut être lue comme la formation progressive d'une unité multiculturelle, à partir d'une petite région d'Île-de-France sous Hugues Capet : il a fallu intégrer des peuples hétérogènes, Bretons, Alsaciens, Languedociens, Catalans, Flamands, avec des langues et des cultures différentes. Cette intégration s'est faite par la brutalité mais aussi par les mariages mixtes, la communication et les échanges. C'est une histoire singulière, complètement différente, par exemple, de l'histoire américaine.

J.-M. B. - Je fais mien ce que dit Edgar Morin de l'histoire. C'est très juste. Il me paraît important que cette trajectoire de la construction nationale soit comprise pour pouvoir y adhérer, pour pouvoir l'incorporer.

Vous semblez en désaccord sur la question de la pluridisciplinarité. Edgar Morin, vous en prônez depuis longtemps l'usage pédagogique ; Jean-Michel Blanquer, vous semblez plus réservé. Faut-il conserver l'organisation de l'enseignement par discipline ou évoluer vers d'autres approches plus transversales ?

E. M. - Vous touchez au noyau du problème de l'école. L'une des urgences est de retrouver le sens des grands problèmes. Or, par bonheur ou par malheur, tous les grands thèmes sont polydisciplinaires, si bien qu'ils finissent par être écartés des programmes ! Prenez par exemple la question de l'être humain, qu'est-ce qu'un être humain ? La réponse n'est enseignée nulle part, alors qu'elle touche au plus profond de notre identité. Elle se trouve éclatée, en biologie, en psychologie, en sociologie, en littérature, histoire, etc.

En compartimentant les connaissances à travers des disciplines, on forme des compétences spécialisées, mais on atrophie la capacité à relier ces connaissances et donc à considérer les problèmes dans leur globalité. C'est pourquoi je pense qu'il faut faire un usage beaucoup plus fréquent de l'interdisciplinarité pédagogique. Lorsqu'on étudie Galilée, il faudrait solliciter à la fois le professeur de physique, le

professeur d'histoire et celui de philosophie... La crise de 1929 intéresse aussi bien les économistes, les sociologues et les historiens. On pourrait multiplier les exemples.

J.-M. B. - L'intention d'Edgar Morin est excellente, mais je mets en garde contre des interprétations qui nous feraient tomber dans le fossé. Il existe un risque à privilégier à tout prix l'interdisciplinarité, celui de plonger dans un grand tout où se dilue la connaissance. La connaissance a besoin de points d'entrée pour être concrète. Edgar Morin, enfant, a lu des centaines de livres. Le cinéma a également été important pour lui. Il s'est construit une culture générale. Or je crains que certaines approches thématiques ne se fassent aujourd'hui au détriment de la chronologie en histoire ou de la grammaire en français. Si l'on n'a pas compris ce que sont un sujet, un verbe, un complément, on ne comprendra pas les subtilités d'un roman de Dostoïevski. Étudier les auteurs dans un ordre un peu logique permet de comprendre pourquoi leur langue évolue avec l'histoire de l'humanité. Les mots-clés, pour moi, sont structuration et explicitation. Recevoir une culture structurée et explicite est à mon avis le préalable nécessaire à une pensée de la reliance comme celle d'Edgar Morin.

Concrètement, faut-il maintenir, dans les programmes de collège, des activités interdisciplinaires comme les EPI ou faut-il les supprimer ?

J.-M. B. - Je crois qu'il faut les maintenir, mais il faut aussi travailler sur l'interdisciplinarité au sein même de chaque discipline. En français, cela suppose d'étudier les auteurs, de faire des incursions vers l'histoire, la sociologie, la science, etc. C'est pour cela que je suis en faveur d'une approche chronologique de la littérature pour tisser des liens avec l'histoire. J'ajoute que l'école primaire française est déjà très « morinienne » puisque la classe y est animée par un seul maître formé à faire des ponts entre les savoirs. Et l'histoire et la géographie, par exemple, ce sont bien deux disciplines liées par un seul professeur.

C'est aussi par nos méthodes d'évaluation que l'on peut inciter naturellement à l'interdisciplinarité, par exemple en proposant pour le brevet une épreuve d'histoire de l'art.

E. M. - L'interdisciplinarité suppose la discipline. Ce n'est pas la confusion mais la reliance. Être interdisciplinaire, ce n'est pas être antidisciplinaire. C'est faire communiquer les différentes disciplines, c'est nourrir son esprit et complexifier sa pensée. Les disciplines sont très fécondes lorsqu'elles s'ouvrent. Cela dit, il y a des sujets qui sont interdisciplinaires, d'autres qui ne le sont pas, et je répète qu'à mes yeux les grands sujets comme « qu'est-ce que l'homme dans le monde ? » nécessitent une nouvelle formation transdisciplinaire, ce qu'a fait Jean-François Dortier lui-même lorsqu'il a créé le magazine *Sciences Humaines*. Des sciences comme l'écologie, les sciences de la terre, l'astrophysique sont transdisciplinaires.

Un enfant qui a passé quinze ans à l'école a vu essentiellement des professeurs, des tableaux, des cahiers. Il doit faire un choix d'orientation pour sa vie. Il doit aussi se préparer à gérer un budget, à prendre sa santé en main,

à composer avec l'altérité humaine. Jusqu'où marier l'objectif d'« enseigner à vivre » avec la forme scolaire ?

J.-M. B. - L'école de la vie, qui est un concept que nous avons en commun, ne peut exister sans une capacité à connaître l'extérieur. L'école est un sanctuaire, mais un sanctuaire qui s'ouvre. Il me semble très important de développer la capacité de l'école à voir au-dehors. Il existe aujourd'hui des élèves qui n'ont jamais vu la mer ; il existe des élèves qui n'ont jamais vu le centre de la ville dont ils vivent à la périphérie. Dans les temps futurs, je vais donc prendre des initiatives pour systématiser les voyages scolaires.

Il faut aussi donner une plus grande place aux savoirs pratiques, mieux valoriser les travaux manuels, sans opposer ou hiérarchiser intelligence manuelle et théorique. De ce point de vue, ce que fait l'association La main à la pâte, à l'école primaire et au collège, est très pertinent : initier à la démarche scientifique par la manipulation et l'expérimentation, relier la pensée scientifique aux enjeux actuels dans une perspective pluridisciplinaire.

Enfin, je crois à la transmission artistique et culturelle pour relier l'école à la vie. La littérature est une école de la vie. L'art et la musique aussi. Ce que nous avons proposé avec « la rentrée en musique » n'était pas anecdotique. Il s'agissait de montrer qu'on rentre à l'école avec bonheur ; la culture, en l'occurrence la musique, est un fil directeur de ce qui doit se passer ensuite : l'école doit être un viatique pour s'exprimer et s'épanouir en tant qu'individu.

E. M. - Enseigner à vivre, ce n'est pas donner des recettes. Les humanités ont un rôle à jouer. La littérature, c'est un accès extrêmement concret à la connaissance de l'être humain. La philosophie, c'est l'apprentissage de la réflexivité, c'est un outillage pour réfléchir au second degré à tout ce que l'on fait dans la vie. Le cinéma, le théâtre, la poésie, l'art et la musique, ce sont aussi de la passion et de l'émotion à travers lesquelles passe de la connaissance. Or nous savons que les idées ne se transmettent qu'avec de la passion. S'il n'y a pas de passion, l'esprit s'assèche, nous sommes condamnés à débiter des savoirs desséchés. L'une des grandes découvertes des sciences du cerveau, que l'on retrouve chez Jean-Didier Vincent ou Antonio Damasio, est qu'il n'y a pas de siège de la raison pure. Dès qu'un centre rationnel est excité, un centre émotionnel l'est aussi. Autrement dit, nous avons besoin en permanence d'une dialectique raison/passion. Il faut le rappeler avec force, car l'enseignement des humanités a tendance à être refoulé par une culture scientifique et technoscientifique, alors que ces deux cultures devraient communiquer en permanence. La raison glacée, c'est épouvantable ; la passion sans raison, c'est le délire. Et comme disait Platon, pour enseigner il faut de l'Éros. L'amour de la connaissance et l'amour des élèves doivent être liés.

Le savoir est désormais accessible partout sur téléphone mobile, tablette ou ordinateur. Comment penser le rôle de l'enseignant à l'heure des nouvelles technologies ?

E. M. - Le rôle de l'enseignant a changé, je dirais qu'il tend à s'ennoblir. Jusqu'à présent, l'enseignant distribuait les connaissances, puis demandait dans un second temps de réfléchir. Or aujourd'hui, le professeur d'histoire n'a plus besoin de débiter le récit de Waterloo. Les élèves peuvent aller le chercher par eux-mêmes.

L'enseignant devient un directeur des connaissances qui guide les élèves dans l'océan confus et chaotique des connaissances accessibles sur Internet. Il donne de l'épaisseur au sujet grâce à son savoir plus large et compétent.

J.-M. B. - Il s'agit plus précisément d'une redécouverte de ce qu'est le professeur historiquement. Le professeur bénéficie aujourd'hui des conditions pour devenir, en quelque sorte, un précepteur collectif. Mais pour moi, la grande question de notre époque est de savoir si un monde de plus en plus technologique peut être un monde de plus en plus humain. Comment peut-on utiliser toutes les virtualités de manière humaniste ? Dans le cas de l'école, la réponse passe par le caractère central de la bibliothèque, au sens physique comme au sens symbolique. Elle doit offrir la capacité à lire des livres et des articles, à être en silence, concentré, ce qui est un enjeu très important de l'anthropologie de l'adolescence contemporaine. En même temps, ce même lieu doit aussi offrir des espaces plus collectifs, numériques, pour permettre aux élèves de chercher des connaissances, de les ramener en cours et de les y questionner.

Nous devons encourager les capacités d'exploration et de concentration qui peuvent être mises à mal par la tendance contemporaine au *zapping*.

Entre les orientations de l'Élysée et les résistances de la base, comment concrètement espérez-vous réformer l'école : par la loi, par l'expérimentation, en vous appuyant sur les acteurs de terrain ?

E. M. - Toute une partie peut être changée depuis le ministère même de l'Éducation nationale, notamment en ce qui concerne l'introduction de nouveaux thèmes dans les programmes scolaires. Lorsque des résistances commencent à s'opérer, il faut tester et convaincre : des expériences pilotes peuvent venir démontrer leur excellence. Je crois beaucoup au pouvoir des microexpériences locales pour changer la société. Le changement passera aussi par la formation des professeurs pour qu'ils puissent enseigner les nouvelles thématiques que je défends. Il reste enfin qu'un ministre ne peut pas tout ; certaines choses sont extérieures à l'école. Par exemple, la question des inégalités sociales ne peut être traitée par la seule école, car elle relève de la société même et des politiques générales du pays.

J.-M. B. - Je ne pense pas qu'on ait besoin d'une loi pour changer l'école, ni d'une réforme avec un grand R, décrétée d'en haut. On a besoin, d'abord, de créer les conditions d'une société de la confiance. Quand j'observe les sociétés scandinaves, je constate que la confiance produit des cercles vertueux. Les gens font confiance à leur école, et en retour l'école produit de la confiance : confiance envers les acteurs, confiance mutuelle, et enfin confiance des élèves en eux-mêmes. Ce problème dépasse l'école ; en France, les gens n'ont plus suffisamment confiance les uns envers les autres. C'est pourquoi je m'exprime sur le fond des choses ; je m'exprime peu sur des tuyaux, sur des processus ou des normes ; je m'exprime sur une philosophie, pour tenter de créer progressivement les conditions de ce retour de la confiance de la société dans son école, et de l'école dans la société. Il me revient de faire renaître un discours positif sur l'école. Et de le faire en l'illustrant par des mesures concrètes qui changent le quotidien et ont un effet de levier. Par exemple, la division des classes de CP et CE1 par deux en réseau d'éducation prioritaire qui est la pointe avancée d'une politique de réussite de tous les élèves pour l'acquisition des savoirs fondamentaux. C'est là que j'ai un rôle à jouer en tant que ministre.

Mais la confiance ne se décrète pas... Comment comptez-vous la créer et la diffuser ?

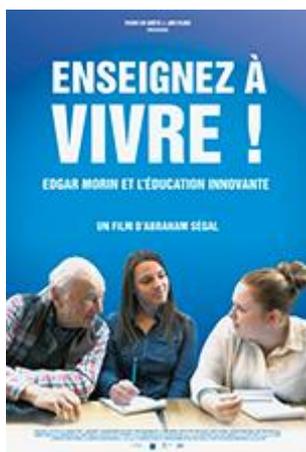
J.-M. B. - Je pense que la confiance passe par le discours appuyé par des actes. C'est la raison pour laquelle mon premier discours a été un discours de confiance. À tous les acteurs du système, et notamment aux professeurs, je dis : nous vous faisons confiance, sentez-vous soutenus par l'institution. C'est à vous, qui êtes au plus près du terrain, de contribuer aux solutions des problèmes que vous rencontrez. Je demande aux chefs d'établissement et aux recteurs de leur faire confiance en retour, je demande aux professeurs de faire confiance aux élèves et aux élèves de respecter les professeurs, je demande aux familles de faire confiance à l'école. Ce que je souhaite au bout de cette chaîne, c'est que les élèves français aient davantage confiance en eux-mêmes, c'est-à-dire développent cette capacité à s'exprimer par écrit et par oral, à entrer dans la vie avec plus d'assurance grâce aux connaissances et aux valeurs dont ils se savent détenteurs.

Je ne veux pas pour autant m'exonérer des préoccupations pratiques qui existent dans un tel ministère : le recrutement des professeurs, leur formation initiale et continue ainsi que l'amélioration de leur bien-être au travail. Je vais également proposer des mesures pour développer la relation famille-école, qui est un point faible français : le renforcement de la mallette des parents va permettre d'organiser des réunions en petits groupes, de façon à mieux expliciter les attentes scolaires et éducatives : pourquoi l'enfant est là ? Quels sont les enjeux ? Pourquoi y a-t-il des devoirs à faire ? Quel est le temps de sommeil nécessaire ? Pourquoi apporter des livres à la maison ? Sur tous ces sujets, l'alliance famille-école doit fonctionner pour éviter les distorsions. Mieux vaut avoir des parents qui ne sont pas allés à l'école, qui ont peu de moyens mais qui croient en l'école que des parents aisés et cultivés mais qui méprisent l'école et ne suivent pas la scolarité de l'enfant. La confiance, à tous les niveaux, est un puissant antidote contre les déterminismes sociaux.

E. M. - Rétablir la confiance, c'est aussi redonner aux enseignants la confiance en eux-mêmes, en leur pouvoir, en leur rôle. Ils ne sont pas seulement des professeurs chargés d'une matière. Ils ont une mission plus fondamentale, grandiose, aussi belle que celle des médecins.

Edgar Morin sur grand écran

***Enseignez à vivre !*, film d'Abraham Segal, sortie le 13 décembre 2017**



Féru de cinéma depuis son enfance (il faisait l'école buissonnière pour aller au cinéma), Edgar Morin se retrouve aujourd'hui, à 96 ans, à l'affiche d'un film documentaire, *Enseignez à vivre !* Avec le réalisateur Abraham Ségal, il a pris son bâton de pèlerin pour aller au contact d'écoliers et lycéens scolarisés dans des établissements publics innovants : le lycée d'excellence Edgar-Morin à Douai (59), le microlycée de Vitry-sur-Seine, le Pôle innovant lycéen (PIL), le Lycée autogéré de Paris (LAP), l'école Decroly de Saint-Mandé. Filmant les discussions entre les jeunes, les professeurs et le sociologue, A. Ségal met l'accent sur les réussites de ces établissements, qui parviennent à instituer des rapports de confiance entre enseignants et enseignés, à initier des projets collectifs, à stimuler la créativité et la coopération, à redonner goût aux apprentissages... Le ton est un peu utopiste mais il a le mérite de souligner que des pédagogies alternatives sont possibles au sein même de l'école publique française.

CP dédoublés, une mesure emblématique

Le nombre d'enfants a été limité à 12 dans environ 2 500 classes de CP situées en REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcé) à la rentrée 2017. La Depp doit mener une évaluation, sur une période de trois ans, en comparant cette formule à un autre dispositif, « Plus de maître que de classes ». Lancé en 2013, ce dispositif concerne des zones d'éducation prioritaire mais aussi rurales. Aujourd'hui maintenu à 70 %, il permet à des enseignants surnuméraires d'intervenir auprès d'élèves fragiles.

À lire aussi : "[Plus de maîtres ou moins d'élèves par classe ?](#)", *GDSH* N° 49 - décembre 2017 - janvier - février 2018

À LIRE AUSSI, dans la revue Sciences Humaines

- [Les grands penseurs de l'éducation](#)
Grands Dossiers n°45, décembre 2016 - janvier-février 2017
- [Qu'est-ce qu'une bonne école ?](#)
Mensuel n°285, octobre 2016