

Philippe Meirieu Avec l'intelligence artificielle, le modèle politique de notre école est en jeu

Puisqu'il est impossible d'ignorer les bouleversements induits par l'IA, il faut s'interroger sur l'organisation même de notre institution scolaire, plaide le pédagogue

Le développement de l'intelligence artificielle (IA) générative interroge légitimement les systèmes éducatifs. Certains s'inquiètent qu'elle ouvre la porte à l'industrialisation de la fraude et cherchent de nouvelles méthodes d'évaluation, faisant plus de place à l'oral et à la créativité, plus attentives à la démarche qu'au résultat. D'autres réfléchissent à l'évolution du rôle des professeurs dès lors que la machine s'avérerait plus performante qu'eux pour délivrer des informations et garantir des acquisitions. Tous voient bien qu'il est impossible d'ignorer les bouleversements induits par une technologie que les élèves et les étudiants commencent à utiliser massivement.

Mais il demeure la question, trop souvent oubliée, des effets de l'arrivée de l'IA sur l'organisation même de notre institution scolaire. C'est pourtant sur ce point que les thuriféraires de la « machine enseignante » insistent aujourd'hui, aussi bien aux Etats-Unis qu'en France. Leur raisonnement est simple : l'échec de l'école, que révèlent largement les enquêtes internationales comme les tensions institutionnelles entre les parents et les professeurs, tient à l'ambiguïté de son projet. Elle prétend assurer, en même temps, la transmission et la socialisation.

Or ces deux missions, expliquent-ils, sont contradictoires. Pour être efficace, la transmission doit être individualisée, adaptée aux rythmes et profils des apprenants. Et, comme il est impossible

pour un enseignant de différencier son enseignement pour s'adapter à chacun et chacune (en témoignent les difficultés de l'école inclusive), il faut confier cette fonction à la machine : avec l'IA, on peut, en effet, identifier précisément les caractéristiques cognitives, affectives et sociales d'un individu afin de construire un programme d'enseignement strictement adapté à ses besoins, accessible en permanence et capable de l'amener bien plus efficacement à des connaissances de haut niveau qu'un enseignement collectif inévitablement grevé par une hétérogénéité irréductible...

En parallèle, on pourra ainsi développer des activités de socialisation, sportives, artisanales ou artistiques, dans la nature ou l'entreprise, enfin délivrées du souci de la transmission méthodique de connaissances et qui pourront, bien mieux que l'école, former aux compétences psychosociales nécessaires à la vie en société. En bref, nous dit-on : l'école traditionnelle a été contrainte, pour des raisons d'économie et d'organisation, de mélanger transmission et socialisation. L'arrivée de l'intelligence artificielle rend ce modèle obsolète : fini le mélange des genres... Séparons ces deux missions et confions l'instruction à la machine et la socialisation à des amateurs socioculturels.

On aurait tort de se débarrasser trop vite de cette perspective en misant simplement sur les difficultés matérielles de sa mise en place ou sur l'inertie institutionnelle du système scolaire : la

puissance technologique, financière et politique des géants du numérique est telle qu'il serait bien imprudent de parier sur leur échec. Il serait bien naïf également de croire qu'on pourra s'opposer à ce qu'ils proposent en invoquant le bon sens populaire : les comportements parentaux sont, d'ores et déjà, empreints d'une volonté de réussite individuelle à tout prix que le discours sur l'« école efficace » comme la multiplication des évaluations et classements ne font qu'encourager. L'aspiration traditionnelle à ce que son enfant soit traité « comme les autres » laisse peu à peu la place à la conviction que son enfant est une exception et qu'il requiert un traitement spécifique particulier.

Or, ce qui est en jeu ici, ce n'est rien d'autre que le modèle politique de notre école. Rappelons que, pour les penseurs des Lumières comme Condorcet [1743-1794], la scolarité n'est pas la juxtaposition d'un préceptorat individuel et d'activités ludiques collectives, mais bien le cadre de la rencontre d'intelligences

diverses confrontées aux mêmes connaissances. Rappelons que, pour les fondateurs de l'école républicaine comme Ferdinand Buisson [1841-1932], l'école n'est pas seulement faite pour apprendre, mais pour apprendre ensemble, et accéder collectivement aux savoirs qui nous unissent alors que les croyances nous séparent.

Et souvenons-nous des propositions du plan Langevin-Wallon [projet de réforme de l'enseignement en 1944] qui, dans la perspective ouverte par le Conseil national de la Résistance, font de l'école non pas un « service » offert à des consommateurs, mais une « institution » qui doit faire vivre – et pas simplement proclamer ou afficher – les valeurs pour lesquelles elle a été créée : la liberté, l'égalité et la trop souvent oubliée fraternité.

Construction du commun

Or, dès lors que l'on pose la fraternité comme principe éducatif fondateur, la question de l'efficacité de l'institution scolaire prend un tout autre sens. On change complètement de référent et ce qui importe alors, c'est moins la juxtaposition de performances individuelles que ce qui se joue dans la formation même des intelligences par la culture : la construction du commun. Car il ne faut pas croire que les savoirs acquis grâce à des didacticiens individuels, aussi sophistiqués soient-ils, sont les mêmes que ceux que l'on construit, sous l'autorité du maître, dans les interactions au sein de la classe.

Socialisés, appréhendés dans des relations d'explications, d'objections et d'ajustements réciproques, passés au crible de l'intelligibilité de l'autre et de la décentration qu'ils imposent, les savoirs constituent ce « commun » qui, tout à la fois, assure le lien entre les générations

et permet de « faire société ». A l'image de la table qu'évoque la philosophe Hannah Arendt [1906-1975], ils nous relient et nous séparent à la fois. Ils nous permettent d'entrer en relation et nous empêchent de tomber les uns sur les autres. Ils nous prémunissent contre le délire et la violence, nous permettent d'accéder (au moins de temps en temps) à cette « *interargumentation rationnelle* » dont parle le philosophe Jürgen Habermas et qui pourrait bien être une des conditions de la démocratie.

C'est pourquoi il faut s'opposer résolument à la dissociation de la transmission et de la socialisation, fût-ce au nom d'une hypothétique efficacité technologique. C'est pourquoi il nous faut chercher résolument les moyens de les associer dans le même acte, quitte à tâtonner, pour faire droit, en même temps, aux différences qui nous singularisent et au commun qui nous unit. C'est pourquoi, en réalité, il n'est de pédagogie démocratique que la pédagogie de la coopération. Quand la réussite de chacun et chacune dépend de l'interlocution de toutes et tous. Quand le maître, attentif à toutes les formes de domination qui peuvent compromettre la solidarité dans le collectif, permet à tout élève de prendre sa part dans la découverte essentielle de ce qui nous unit et nous libère à la fois. Bien loin des songeries d'une intelligence artificielle qui nous sépare pour mieux nous aliéner à ses algorithmes. ■

Philippe Meirieu est professeur honoraire en sciences de l'éducation et auteur de « Qui veut encore des professeurs ? » (Seuil, 2023)

En pleine bataille sur le budget 2026, les enjeux éducatifs sont invisibilisés. La dépense d'éducation a été sacrifiée au fil des ans à bas bruit, mais la France se perçoit toujours comme un pays généreux en la matière. Dans son intervention du 25 août, François Bayrou, alors premier ministre, s'était ainsi désolé des mauvais résultats des élèves français dans les classements internationaux, au regard des efforts budgétaires en faveur de l'éducation.

De fait, notre école traverse une quadruple crise. Crise des apprentissages d'abord, avec une baisse substantielle des compétences en mathématiques, lecture et sciences depuis vingt ans dans les enquêtes internationales. Crise du bien-être ensuite, les élèves français montrant un déficit très marqué de confiance en soi, de motivation et de sentiment d'appartenance à l'école relativement aux autres pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Crise du séparatisme social en outre, le privé concentrant de plus en plus d'élèves issus de milieux favorisés : 55 % en 2022 contre 43 % en 2003. Crise de l'injustice enfin, l'éducation française étant marquée par une surdetermination des résultats scolaires par l'origine sociale comparativement aux autres pays de l'OCDE, à laquelle s'ajoutent des écarts sociaux d'orientation importants, même entre élèves de niveau scolaire égal.

Il est temps de rétablir la vérité sur nos dépenses d'éducation. Deux constats majeurs s'imposent : nous n'investissons pas assez dans l'éducation, et nous le

Elise Huillery Nous n'investissons pas assez dans l'éducation, et nous le faisons de manière injuste

La professeure d'économie déplore que le financement du modèle éducatif soit considéré comme une charge. Réduire ces dépenses pénalise l'entièreté de la société, et revient à renoncer à un investissement particulièrement rentable sur le long terme

faisons de manière injuste, au bénéfice relatif des élèves favorisés. Dès lors, comment s'étonner des mauvaises performances de notre système éducatif ?

Encadrement dégradé

La dépense éducative représentait 6,8 % du PIB en 2024, soit 1 point de moins qu'au milieu des années 1990 (7,8 %). Cet écart est loin d'être négligeable : il représente 29 milliards d'euros en 2024, soit environ 15 % de la dépense totale d'éducation. Et pour aggraver davantage les choses, les effectifs ont augmenté sur cette même période : si le nombre d'élèves est à peu près le même, le nombre d'étudiants, lui, a progressé de 50 % depuis 1990. Face à une baisse de la dépense et à une augmentation du nombre d'apprenants, comment espérer maintenir la qualité de notre éducation ?

Les comparaisons internationales aboutissent exactement au même constat lorsqu'on prend en compte une donnée essentielle : le nombre d'apprenants. Le rapport « Regards sur l'éduca-

tion » de l'OCDE en 2024 montre que, comparativement à la France, la dépense par élève au primaire est 20 % plus élevée en Allemagne, 30 % plus élevée au Royaume-Uni, et 50 % plus élevée aux Etats-Unis ; tandis que, dans le supérieur, la dépense par étudiant est 25 % plus élevée en Allemagne et 21 % plus élevée aux

L'ÉTAT SE PRIVE D'UN BUDGET IMPORTANT POUR DÉFISCALISER LE SOUTIEN SCOLAIRE PAYANT DES ENFANTS DES CLASSES FAVORISÉES

Etats-Unis. La dépense par apprenant en France est donc nettement inférieure à celle des autres grands pays, sans même mentionner ceux de l'Europe du Nord dans lesquels l'investissement par élève est encore plus important en primaire et au collège. Par conséquent, par rapport aux autres pays, nos classes sont plus chargées, nous manquons d'accompagnants pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, les enseignants ne reçoivent pas suffisamment de formation initiale et continue, et les conditions d'encadrement des étudiants sont fortement dégradées.

Bien que l'éducation soit financée à 82 % par les pouvoirs publics, la dépense d'éducation est inégalitaire. La première source d'inégalité se situe au niveau des âges des élèves : la dépense annuelle est d'environ 8 500 euros par élève de primaire, 10 000 euros par collégien, et 13 000 euros par lycéen, ces écarts étant essentiellement liés aux salaires des enseignants, comme si les enfants jeunes étaient plus fa-

ciles à éduquer que les plus âgés et méritaient moins de qualifications. Or, à 15 ans, les difficultés d'apprentissage se sont déjà accumulées, on investit donc trop tard. Les écoles et les collèges mériteraient de recevoir la même attention que les lycées.

Redistribution à l'envers

De plus, dans l'éducation prioritaire, le surcroît de moyens visant à limiter la taille des classes est neutralisé par la moindre rémunération et l'instabilité d'enseignants plus jeunes qu'ailleurs, et plus souvent contractuels. Selon un rapport parlementaire récent, la Seine-Saint-Denis illustre cette redistribution à l'envers : pourcentage élevé d'enseignants non remplacés, bâti scolaire particulièrement dégradé, manque de personnel de santé dans les établissements, et taux d'enseignants contractuels plus élevé qu'ailleurs.

A cela s'ajoutent enfin des mécanismes fiscaux profitant davantage aux familles aisées. L'Etat se prive en effet d'un budget important pour la défiscalisation du

soutien scolaire payant des enfants des classes favorisées. Par ailleurs, les économistes Cécile Bonneau et Sébastien Grobon montrent que l'avantage fiscal accordé aux familles aisées avec le maintien de la part fiscale pour les enfants majeurs en étude représente une dépense publique aussi importante que le montant des bourses sur critères sociaux. L'éducation fonctionne donc à plusieurs endroits comme une redistribution à l'envers.

Loin d'être une charge, l'éducation est un investissement rentable, tant individuellement que collectivement. Les études montrent que 1 euro investi peut produire des bénéfices démultipliés à long terme liés à l'innovation, l'emploi, les recettes fiscales, allant jusqu'à réduire la criminalité ou améliorer la confiance sociale. Dès lors, réduire les dépenses publiques d'éducation a été une grave erreur qui a pénalisé la société entière et hypothéqué son avenir. Au contraire, accroître et mieux cibler l'investissement, notamment vers les classes populaires et moyennes, permettrait de renforcer l'égalité des chances, de soutenir l'économie, d'accroître le bien-être, et de favoriser la cohésion nationale. ■

Elise Huillery est économiste, professeure des universités à l'université Paris-Dauphine et à l'Ecole normale supérieure-PSL, spécialiste de l'éducation, de la pauvreté, des inégalités sociales et de l'évaluation des politiques publiques