

PHILIPPE MEIRIEU\*

## LES VOIES DE LA PÉDAGOGIE\*\*

**La pédagogie navigue entre l'apprenant et le savoir. Philippe Meirieu souligne que le respect de l'un et la possibilité de l'autre constituent l'exigence éthique fondatrice de l'éducation. C'est pour lui dans la combinaison de trois modèles pédagogiques (le clerc, le bibliothécaire et le compagnon) qu'elle se résoudra.**

**D**EPUIS le début du XX<sup>e</sup> siècle, et de manière si récurrente que plusieurs commentateurs ont pu parler d'un « bégaiement » constitutif du discours pédagogique, il est d'usage d'opposer une « pédagogie centrée sur l'enseignant » et une « pédagogie centrée sur l'apprenant ».

Dans la première, la situation serait organisée autour de la prestation du maître : celui-ci dispense des informations dont la validité scientifique et culturelle est avérée mais sans se demander d'aucune manière si elles sont adaptées à ses élèves, intégrées dans leur progression et participe de leur formation personnelle. Dans la seconde, la situation serait organisée autour de la construction par l'élève de ses propres connaissances : l'enseignant y devient

une personne-ressource qui diagnostique les besoins de chacun, lui fournit les documents et exercices adaptés, l'accompagne dans un parcours individualisé. Dans la « pédagogie centrée sur l'enseignant », il s'agirait de séduire ou de capter un auditoire pour l'amener à reproduire un comportement intellectuel standardisé.

Dans la « pédagogie centrée sur l'apprenant », on mettrait en place des « contrats » à partir d'objectifs négociés, avec le souci constant d'impliquer chacun dans la démarche, de le rendre « actif » et de le faire participer à sa

---

\* Professeur à l'Université de Lyon-II. Parmi ses publications : *Des enfants et des hommes*, ESF, 1999 ; *L'École et les parents : la grande explication* (dir.), Plon, 2000 ; *Peut-on transformer l'école ?*, Folio-Le Monde, à paraître, 2001.

\*\* Texte inédit.

propre évaluation. Dans la première régnerait la sélection drastique imposée par la règle du « mimétisme identificatoire ». Dans la seconde se construirait progressivement un modèle de réussite différenciée où chacun pourrait atteindre des objectifs différents mais d'égale dignité.

Une telle opposition a été nécessaire dans l'histoire de la pensée éducative et a eu une fonction polémique particulièrement saine. Ainsi les militants pédagogiques l'ont-ils adoptée et utilisée en de multiples variations pour stigmatiser des formes d'enseignement sclérosées, préoccupées seulement de leur propre pérennité. Ignorant la réalité des personnes concrètes au nom d'un « accès égalitaire de tous à l'universel », certaines pédagogies aboutissent, en effet, à privilégier ceux et celles qui disposent d'un environnement intellectuel ou d'une logistique familiale leur permettant d'entrer, avec une dépense minimale d'énergie, dans le modèle scolaire proposé.

Le « magistrocentrisme » risque toujours de basculer dans la sélection ou le dressage. Mais il a son symétrique dans le « puérocentrisme », qui rabat l'éducation sur l'accompagnement psychologique. Que cet accompagnement soit instrumentalisé en termes affectifs ou technologiques, qu'il se donne pour objectif l'instauration de « bonnes relations » ou l'acquisition de « comportements stabilisés », cela ne change rien au caractère dangereux de cette dérive. Tant que la relation entre celui qui éduque et celui qui est éduqué n'est pas médiatisée par des objets culturels qu'on peut, tout à la fois, s'appropriier et mettre à distance, il n'y a pas de véri-

table émancipation. Car cette dernière suppose que la dépendance éducative soit brisée et que le sujet éduqué puisse distinguer ce qu'il a acquis de celui ou de celle qui lui a permis de l'acquérir. Il faut qu'il puisse s'appuyer sur ce qui lui est transmis pour s'exhausser au-dessus même des conditions de cette transmission.

### **Une exigence éthique fondatrice**

Ainsi, si l'éducation est bien la promotion de l'humain contre toutes les formes d'inhumanité qui nous envahissent, elle requiert nécessairement ce travail lent et patient par lequel le petit d'homme puis l'adulte, avec l'aide de ceux qui sont arrivés avant lui dans le monde, apprennent à se relier aux autres dans un mouvement réciproque de construction de l'objet et de construction de soi. C'est un mouvement par lequel soi et le monde apparaissent et se distinguent à la fois, pour que l'on puisse apprendre précisément à entrer en relation avec le monde et avec nos semblables. Et c'est là, sans doute, l'exigence éthique fondatrice de toute socialité : que le « je » ne s'enferme pas dans la domination hautaine, ne se crispe pas sur une identité étreinte, ne cherche pas à éradiquer l'altérité... mais s'ouvre, au contraire, à travers la médiation de la culture sous toutes ses formes, à l'humanité présente en chacun et en tous. La recherche exigeante de la vérité et l'ouverture à autrui ne constituent ainsi qu'un seul et même mouvement, celui par lequel grandit l'homme.

Ainsi la contradiction entre une « pédagogie centrée sur l'enseignant » et une « pédagogie centrée sur l'apprenant »,

en dépit de son caractère caricatural, permet-elle d'approcher ce qui fait le sens même de l'acte éducatif : une éthique de la vérité et de l'altérité. Certes, aucune de ces deux formes de pédagogie ne se retrouve jamais, dans la réalité, «à l'état pur». Chaque maître, à chaque instant, adopte une posture située quelque part sur un *continuum* dont les deux extrémités n'ont pas d'existence propre. Il reste que, pour enseigner en s'inscrivant dans cette éthique, plusieurs modèles professionnels sont possibles. Chacun d'eux s'est développé dans des contextes particuliers, avec des références identitaires et des savoir-faire spécifiques.

#### **Le modèle du « clerc »**

Le modèle du clerc reste, dans les esprits, associé à l'idée de «l'enseignement traditionnel». Même si l'on verra plus loin que les autres modèles disposent aussi d'une solide tradition, ils n'en ont pas, néanmoins, le même prestige... Le clerc connaît la vérité, il a été introduit dans la sphère de ceux qui sont officiellement reconnus comme entretenant un commerce privilégié avec elle. Sacrement, concours, rituel initiatique, les modalités de reconnaissance varient d'une civilisation à l'autre, mais le principe reste le même. Comme le clerc tient son savoir et son pouvoir «d'en haut», il existe toute une hiérarchie dans laquelle il s'inscrit et qui donne sens à son activité : il faut prendre exemple sur celui qui incarne, au-dessus de vous, la légitimité puisqu'il vous a lui-même adoubé. Dans les pays occidentaux, le modèle du clerc, c'est celui du professeur d'université qui, dans son

amphithéâtre, instruit les étudiants attentifs. C'est lui qu'il faut imiter puisqu'il a le statut le plus prestigieux et aussi le salaire le plus élevé. C'est sa pratique qui apparaît comme la meilleure puisqu'il scolarise les meilleurs élèves. Ce sont ses conseils qu'il faut écouter puisque c'est lui qui a le pouvoir de conférer à d'autres le droit de professer. Ce droit, c'est celui de la parole : une parole qui n'est pas seulement l'exposé d'un savoir préalable, mais aussi le développement d'une pensée qui se donne à voir dans son mouvement même, s'offre à autrui dans son exigence de clarification permanente, s'efforce de mettre de l'ordre quand les tâtonnements individuels ne livrent qu'obscurité et confusion.

On a beaucoup critiqué le modèle «magistral» du clerc, à tort et à raison. A raison, en dénonçant les complicités préalables qu'il requiert chez un auditeur qui veut en profiter au maximum. A raison, en pointant ses limites et en montrant qu'il ne peut dispenser d'un travail personnel approfondi pour lequel on ne doit pas laisser les élèves démunis se débrouiller tout seuls. A raison, en soulignant la lassitude qu'entraîne sa répétition, l'absence de véritable «guidage cognitif» dans ce qui apparaît trompeusement comme une méthode directive : en assignant les corps et les regards à résidence, le cours magistral laisse vagabonder les esprits, et l'ordonnance apparente qu'il exhibe peut recouvrir une véritable cacophonie mentale... Mais on a aussi critiqué le modèle «magistral», à tort : en laissant croire, par exemple, qu'il ne peut pas y avoir de véritable activité intellec-

tuelle pendant que le cours se déroule. Mais aussi en niant son utilité pour interroger l'esprit ou permettre d'effectuer rapidement une synthèse ou encore en doutant de son pouvoir d'interpellation. Ce dernier, pour n'être jamais acquis définitivement, peut être prodigieux, comme chacun en a fait, au moins une fois, l'expérience.

Car c'est là, paradoxalement, son plus grand danger. Le problème majeur du cours magistral, ce n'est pas qu'il manque d'efficacité, c'est qu'il est trop efficace et entretienne de la dépendance quand il devrait émanciper. Le pouvoir de fascination de la parole est immense et, de captivé, on finit facilement par devenir captif. Un retour sur les débats religieux du XVI<sup>e</sup> et du XVII<sup>e</sup> siècles en Occident permet de mesurer l'importance de l'enjeu : le catholicisme, en effet, interdisait à ses fidèles la lecture directe de la *Bible* que seul le clerc pouvait interpréter en chaire. Les protestants, quand ils étaient trouvés en possession d'une *Bible*, étaient arrêtés et exécutés. Ils développèrent, pourtant, une culture spécifique, encore très présente dans les pays anglo-saxons en particulier, sous le nom de « libre examen » : pour eux, chacun doit pouvoir accéder directement aux textes originaux, les lire, les confronter, les critiquer. En prenant son temps. Sans être soumis au rythme de la parole qui vous subjugué et vous interdit de penser.

### **Le modèle**

#### **de l'enseignant-bibliothécaire**

C'est à partir de l'expérience protestante que s'est développé un modèle de l'enseignant-bibliothécaire qui ne

détient pas tous les savoirs et n'est pas la vérité incarnée. Il aide simplement chacun à se retrouver dans le labyrinthe de la bibliothèque. Il guide, conseille, explique si on le lui demande ; il n'interdit jamais de s'arrêter pour réfléchir, de revenir en arrière ou de chercher ailleurs. On peut l'interroger, mais rarement pour lui demander de transmettre lui-même des connaissances, plutôt pour qu'il explique où et comment on peut les chercher. Dans la masse des informations auxquelles il donne le droit d'accéder sans réserves, il permet de ne pas se perdre.

Le modèle est séduisant et on le trouvera sans doute étonnamment contemporain. Mais, là encore, l'histoire doit nous instruire : à quoi aboutit le « libre examen » si ce n'est à l'encyclopédisme ? Quand la bibliothèque devient trop vaste, quand les documents sont trop nombreux et que leur complexité décourage le lecteur, quand les textes se télescopent entre eux et que l'on ne peut pas, sans de savantes études, en comprendre les enjeux, le bibliothécaire se fait auteur de « manuels » : il trie, classe, organise, présente les documents par ordre de complexité croissante et avec le souci légitime de l'exhaustivité. Bref, il installe, à son tour, entre l'apprenant et les savoirs une médiation qui, pour être écrite, n'en est pas moins arbitraire et risque, qui plus est, de produire, par son légitime souci de simplification, des effets réels de démobilisation. Car c'est là que le bibliothécaire, – qu'il organise des documents écrits ou règne sur un cyber-forum, – bute sur une difficulté essentielle, souvent dénoncée par les pédagogues : le formalisme. Le souci

d'accessibilité, en développant des processus de didactisation massive, dévitalise les savoirs qui ne sont plus reliés, pour celui qui les rencontre, aux pratiques et aux problèmes susceptibles de leur donner du sens. N'étant plus, comme dans le modèle magistral, portés par une «voix» dont le tressaillement confère au discours une dimension humaine, dégagés de leur contexte et de leur histoire qui pouvaient permettre d'en voir les enjeux, simplifiés, «scolarisés», les savoirs se dévitalisent pour finir par n'être plus que des objets d'échange dans une «pédagogie bancaire».

### **le modèle du « maître-compagnon ».**

C'est pour lutter contre de telles dérives que les pédagogues ont, depuis bien longtemps, cherché à promouvoir d'autres voies, centrées sur l'accompagnement et le dialogue. Un troisième modèle s'est élaboré, souvent présenté comme caractéristique de la «pédagogie nouvelle». Il n'en est pas moins inscrit dans une longue tradition : le compagnonnage. En effet, la relation directe du maître à l'apprenti ou à l'élève existe depuis très longtemps, dans de nombreuses civilisations, comme une forme privilégiée d'apprentissage. Chez les «compagnons du tour de France», par exemple, le «maître» entretient avec son apprenti des rapports particulièrement riches et exigeants ; il n'abdique nullement sa compétence spécifique, ne cherche pas à faire oublier son autorité, n'hésite pas à donner des ordres. Mais il n'explique pas abstraitement ce qu'il faut faire pour envoyer ensuite l'apprenti le faire tout seul chez lui ; il fait

devant, fait avec, guide le geste, commente le résultat, fait refaire quand c'est nécessaire jusqu'à ce que l'apprenti se hisse au niveau de maître et parvienne à réaliser son «chef-d'œuvre».

Nous avons là le principe qui, sous une forme ou sous une autre, inspire ce que l'on nomme «la pédagogie active» ou «le travail individualisé»; c'est là aussi le principe organisateur de cette «classe atelier» où les pédagogues rêvent de voir les élèves s'affairer, aux prises avec des «problèmes concrets», collaborant, fabriquant, rectifiant leurs erreurs au fur et à mesure, progressant tout à la fois en autonomie et en compétence... Belle songerie que bien peu ont vue, en réalité, et qui fonctionne plutôt comme une référence mythique que comme modèle opérationnel.

C'est que le compagnonnage comporte ses propres limites, découvertes très tôt par les «compagnons du tour de France» : ces derniers furent tout de suite, en effet, confrontés à un dilemme difficile : satisfaire l'apprenti ou le client ? En situation de production, les exigences des deux parties ne sont pas vraiment convergentes : l'apprenti voudrait qu'on prenne du temps et qu'on gâche des matériaux, qu'on le laisse apprendre «à loisir» (faut-il rappeler que c'est là l'étymologie du mot «école» qui, en grec, signifie «loisir» ?). Le client, lui, veut obtenir satisfaction le plus vite possible et ne goûte guère le gâchis du matériel ou la perte de temps ; de toute évidence, il préfère que le maître fasse le travail tout seul ! Et ce qui se passe chez les «compagnons» se passe aussi dans toutes les «classes ateliers» : les élèves ou les étudiants déjà

compétents travaillent vite et bien, pendant que les autres sont écartés... et qu'on les «paye» en identification dans le résultat pour compenser leur frustration dans la production.

Ainsi le «maître compagnon» n'est pas plus parfait que le clerc ou le bibliothécaire. Mais chacun d'entre eux, on le voit, possède des qualités spécifiques : la parole dispose d'un pouvoir d'«arrachement» et de clarification ; le livre apprivoise l'esprit et forme la pensée critique ; le geste accompagné entraîne à la persévérance et à l'exigence de qualité. Aussi faut-il sans doute, en un effort nouveau, tenter d'imaginer un modèle ouvert de l'enseignement, associant en une dynamique originale ces trois aspects et qui nous permette tout en dépassant les querelles du passé d'affronter les défis du futur.

### **L'organisation**

#### **des procédures d'enseignement**

Chacun des modèles que nous venons d'identifier propose une «manière d'enseigner». Et chaque «manière d'enseigner» semble avoir des avantages et des inconvénients liés, très largement, à ses conditions d'émergence ainsi qu'à la structure socio-politique dans laquelle elle s'est développée : le modèle du clerc correspond parfaitement à une société très hiérarchisée, où les savoirs renvoient à des stratifications économiques, culturelles ou religieuses. Le modèle du bibliothécaire correspond à une société parlementaire où l'espace public est structuré autour de normes juridiques formelles, proclamant l'égalité de tous dans l'inter-argumentation rationnelle. Le modèle du «maître com-

panion» correspond à l'idéal de la coopérative autogérée où la dignité des personnes est indépendante des fonctions qu'elle exerce et où les apprentissages s'effectuent sous forme d'échanges réciproques de savoirs...

Or nous semblons avoir renoncé à institutionnaliser ces modèles socio-politiques en tant que tels et commençons à comprendre que l'ordre de l'humain est bien celui des compromis : compromis provisoires mais suffisamment stables pour permettre à des légitimités différentes de coexister et au système de «donner du jeu» à ses acteurs. Ainsi la société s'humanisera pour autant qu'elle ne se crispera pas sur des modèles hégémoniques mais autorisera les personnes à chercher leur cohérence propre dans l'appartenance à plusieurs systèmes de légitimation différents. Et il n'y a pas de raison pour que l'école échappe à ce mouvement général ; il faut même souhaiter qu'elle sache développer les trois types de relations au maître et au savoir que nous avons décrits, tout en s'efforçant de donner à chacun les moyens de se construire comme sujet unifié, capable de poser et d'assumer des actes librement.

La transformation du système scolaire est ici, sans aucun doute, sa condition de survie, c'est-à-dire aussi la condition de pérennité institutionnelle de l'exigence éducative comme «éthique de la vérité et de l'altérité». C'est cette exigence – et elle seule – qui permet de marquer les limites des modèles que nous avons présentés. C'est elle qui nous impose de borner impérativement le pouvoir de captation de «l'enseignant clerc» et de favoriser la confron-

tation directe de l'élève avec les sources documentaires multiples offertes par «l'enseignant bibliothécaire». C'est elle aussi qui nous met en garde contre le formalisme de ce dernier et la totémisation des ressources offertes à travers les supports traditionnels ou technologiques : coupées de leurs conditions d'émergence et de leurs enjeux intellectuels et humains, ces ressources deviennent vite des informations vides, utilisées simplement pour «se distinguer» sur le marché scolaire et dans la sélection sociale. Si on veut retrouver leur sens, il convient alors, sans doute, de placer l'élève en situation d'activité comme le

suggère le «maître compagnon». Là, les ressources apparaissent effectivement comme des moyens de résoudre des problèmes effectivement rencontrés et analysés. Mais l'exigence éducative nous met encore en garde : dans l'activité de production, tout ce qui est gagné en finalisation risque d'être perdu en apprentissage à cause de l'inévitable division du travail qu'elle engendre ; de plus l'empirisme et l'efficacité immédiate menacent de prendre le pas sur la recherche de la vérité, appelant alors une nécessaire intervention magistrale dont le pouvoir d'interpellation et de conceptualisation sera ici très précieux...