

Les enseignants : clercs, bibliothécaires ou compagnons ?

par Philippe Meirieu, Directeur de l'Institut national de recherche pédagogique

Cet article s'inspire notamment d'une étude réalisée pour l'UNESCO (Paris, 1999) : «L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 : quels défis et quelles conséquences pour les politiques de l'UNESCO ?»

Il n'est pas nécessaire d'insister longuement sur l'évolution extrêmement rapide des savoirs à laquelle nous assistons. La rupture du lien transgénérationnel est aujourd'hui le lot de la plupart des sociétés : pour la première fois dans l'histoire du monde, les connaissances se renouvellent plus vite que les générations. L'école, dont le temps de réaction est toujours relativement long, ne peut pas suivre et, dans de nombreux pays, les gouvernements désespèrent d'adapter les programmes scolaires aux exigences de la modernité. L'environnement médiatique, l'accélération des communications, la multiplication des sources d'information semblent rendre le système scolaire obsolète. De toute évidence, l'école n'est plus aujourd'hui le vecteur privilégié en matière de transmission des connaissances. Même dans les pays en situation économique difficile, les populations investissent prioritairement dans l'audiovisuel et reçoivent, par l'entremise des satellites, un ensemble de données qui, en quelques semaines, dépasse de très loin ce que l'école peut raisonnablement espérer transmettre dans le temps de la scolarité obligatoire. Même si l'usage d'Internet est encore réservé à une minorité très privilégiée de la population mondiale, on peut pronostiquer, sans

grand risque de se tromper, que les vingt années à venir verront une véritable explosion de la communication numérique : si l'école ignore le phénomène ou s'en tient résolument à l'écart, elle apparaîtra très vite tout à fait désuète et, qui plus est, laissera les écarts se creuser entre les élèves disposant socialement de ces outils et ceux qui en sont privés.

Dans ces conditions, il est clair qu'un mouvement de bascule est nécessaire : l'enseignant qui assumait jusqu'ici la responsabilité solitaire de « procédures de transmission des savoirs » doit devenir responsable, en collaboration avec les collègues de son établissement, du « processus d'apprentissage de ses élèves ». Il lui faut renoncer à être le seul médiateur entre l'élève et le monde, non pour abandonner son pouvoir éducatif, mais pour le retrouver, au contraire, dans la régulation de l'ensemble des médiations qu'il

peut proposer. Il doit rester, en liaison avec sa tutelle institutionnelle, le garant des objectifs poursuivis et le maître d'œuvre d'une évaluation rigoureuse de ceux-ci. Il doit demeurer, au plus près de chaque élève, le guide pédagogique, le recours en cas de difficulté et l'interlocuteur capable d'informer les parents de la progression de leur enfant. Mais rien ne l'empêche, bien au contraire, de déléguer à des ressources multiples la tâche de diffuser des informations spécifiques, voire de faire effectuer des exercices nécessaires à un moment donné de la progression de l'élève. Il faut cependant être bien conscient que les questions que soulèvent les nouveaux médias ne sont pas nées avec eux, pas plus qu'elles ne peuvent se limiter à ces derniers. Elles s'inscrivent en effet dans des contradictions fondamentales, que ces technologies aient sans doute plus qu'elles ne créent, et qui, en tout état de cause, influent beaucoup sur les attitudes adoptées face à elles. L'une de ces tensions est celle qui s'exerce entre une conception consumériste de l'école, dont la logique extrême est celle de la privatisation, et un détachement affecté face à ses responsabilités socio-économiques, qui conduirait à sa cléricisation. La pression consumériste, c'est, notamment, le primat de l'instrumental ... il faudrait former les élèves à des savoir-faire immédiats, à des habiletés professionnelles immédiatement rentabilisables ou immédiatement utilisables. Il faudrait former les élèves à un certain nombre de compétences sociales et techniques, qui vont de s'exprimer en public à remplir une feuille d'impôts en passant par comprendre le mécanisme de la sécurité sociale ou, que sais-je encore, toutes connaissances instrumentales dont nous voyons bien qu'elles nous entraînent vers ce que Paulo Freire appelait une pédagogie bancaire : « *On ne va à l'école que pour obtenir des biens de consommation, en sacrifiant une partie de son temps, dans une espèce de supermarché scolaire où l'on pèse le rapport qualité-prix : quel est l'enseignant qui nous donne le moins de travail et qui nous met les meilleures notes ? Quel est celui qui nous donne le moins de travail et qui nous permet d'espérer les meilleurs résultats aux examens ?* »

Mais en face, le danger est le refuge dans l'ineffable : « Après tout, Mesdames et Messieurs, nous sommes des enseignants. Nous n'avons à justifier de ce que nous faisons devant personne. Nous sommes investis du savoir, ce savoir nous a été donné dans des institutions universitaires, par des gens qui sont eux-mêmes investis par des gens qui ont été eux-mêmes investis et, nous n'avons pas, devant quiconque, à plier et à rendre compte de ce que nous faisons. Il y a du savoir qui passe dans la classe, personne n'a à regarder vers qui il passe, pourquoi il passe, comment il passe. »

Une autre tension, qui traverse le champ pédagogique depuis près d'un siècle, est celle, sans cesse redécouverte, qui oppose ce qu'il est convenu d'appeler 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. Une telle opposition a été nécessaire dans l'histoire de la pensée éducative et a eu une fonction polémique particulièrement saine.

Toutefois aucun de ces pôles ne peut prétendre constituer une solution par lui-même. En bref, 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, cela ne change rien au caractère dangereux de cette dérive : une « pédagogie centrée sur l'apprenant » ne doit, en aucun cas, réduire sa centration à une simple écoute bienveillante ou se dissoudre dans une relation à caractère thérapeutique. De même que l'enseignant enseigne toujours quelque chose à quelqu'un, de même l'apprenant apprend toujours quelque chose de quelqu'un. Ce « quelque chose » n'est pas

anecdotique, ce ne peut être seulement un prétexte pour faire des exercices mentaux et développer l'attention ou la mémoire, ce « quelque chose » est un objet culturel sans lequel nul ne peut grandir.

Certes, on l'aura bien compris, aucune de ces deux formes de pédagogie ne se retrouve jamais, dans la réalité, à l'état pur. Il reste que, pour enseigner, plusieurs modèles professionnels sont possibles : le modèle du « clerc », qui reste, dans les esprits, associé à l'idée de « l'enseignement traditionnel », le modèle du « maître-compagnon », souvent présenté comme caractéristique de la « pédagogie nouvelle », mais aussi un modèle de l'enseignant-bibliothécaire. Ce dernier ne détient pas tous les savoirs, il 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. Un tel modèle est, comme on s'en doute, particulièrement en phase avec les perspectives qu'ouvrent les nouvelles technologies, mais ses racines remontent au XVI^e et XVII^e siècles. Alors que le catholicisme interdisait à ses fidèles la lecture directe de la Bible, que seul le clerc pouvait interpréter en chaire, les protestants développèrent 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 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 risqué, qui plus est, de produire, par son légitime souci de simplification, des effets réels de démobilitation.

Car c'est là que le bibliothécaire, qu'il organise des documents écrits ou règne sur un cyberforum, 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 ».

Ainsi, le mouvement de bascule, absolument nécessaire pour que l'enseignant trouve un statut intellectuel et social accordé avec l'évolution des sociétés et puisse accomplir sa véritable mission d'éducation, pose un ensemble de problèmes que l'on commence à déceler et qu'il faudra impérativement traiter dans les vingt années qui viennent. D'une part, il s'agit bien d'accompagner un changement d'identité professionnelle, d'autant plus difficile que les modèles identificatoires anciens ne fonctionnent plus et que de nouveaux n'ont pas encore émergé : l'on connaissait à peu près, en référence aux trois types d'enseignement que nous avons décrits, ce qui caractérisait un « bon enseignant »... on ne le sait plus guère et, en l'absence de consensus, les crises intérieures comme les conflits institutionnels se multiplient. Ainsi, les critères formels - qui renvoyaient à des comportements d'enseignement normalisés - fonctionnant de plus en plus mal, il devient urgent de stabiliser des critères « éthiques » qui puissent servir de référent stable. D'autre part, il importe de renforcer les compétences des enseignants sur la question des apprentissages. S'il n'est pas question de renoncer à une formation disciplinaire solide dans les domaines qui font l'objet des enseignements, il

est essentiel de la compléter par une formation pédagogique adaptée. Celle-ci doit comprendre un travail sur les curricula et leur évaluation, mais aussi et surtout sur les situations d'apprentissage. Il faut être attentif, en particulier, à ce que la réflexion taxonomique sur les objectifs, éminemment nécessaire, ne fasse pas fonction de théorie pédagogique globale. C'est dans cette perspective, loin de toute totémisation rapide, que doit s'inscrire l'utilisation raisonnée des nouvelles technologies, aux côtés de ressources plus traditionnelles qu'elles n'ont nullement vocation à supplanter (situations-problèmes, jeux pédagogiques, documentation écrite, audiovisuel, enquêtes de terrain, échanges partenariaux, etc.). L'inventivité des enseignants est ici assez peu exploitée et chacun est trop souvent condamné à réinventer dans la solitude ce qui a déjà été expérimenté ailleurs. Certes, il n'est pas possible de revenir aujourd'hui à une conception « applicationniste » du métier, telle qu'elle s'était développée dans le cadre théorique de la pédagogie expérimentale : tous les chercheurs s'accordent maintenant pour considérer que l'activité d'organisation et de régulation des situations d'apprentissage requiert l'exercice du discernement et la capacité de prendre des initiatives dans une relative incertitude des effets produits, mais ces qualités professionnelles ne peuvent en aucun cas s'exercer si l'enseignant ne dispose pas d'une « base de connaissances », d'une « mémoire pédagogique », d'un ensemble de ressources dont il peut envisager l'usage en fonction des objectifs qu'il poursuit et des problèmes qu'il rencontre. Mais, là encore, cette multiplicité de ressources mobilisables doit être référée à une éthique professionnelle capable, au-delà de la diversité des pratiques, de constituer la base d'une véritable identité enseignante.

Par ailleurs, et pour permettre l'évolution nécessaire du métier d'enseignant, il est aujourd'hui essentiel de construire de solides formations au partenariat. Dans la mesure où les enseignants n'ont plus le monopole de la diffusion des savoirs, il leur est nécessaire d'apprendre à collaborer avec l'ensemble des acteurs sociaux susceptibles de représenter pour eux et leurs élèves des ressources importantes. Or, les enseignants sont généralement trop méfiants et solitaires. S'ils doivent exercer un esprit critique et maintenir une vigilance attentive sur l'ensemble des

outils et supports véhiculant de l'information, s'ils doivent sans cesse s'interroger sur la manière de transformer ces informations en véritables connaissances, en les inscrivant dans une démarche de problématisation, ils ne doivent pas, pour autant, s'ériger en juges des personnes et adopter envers tout partenaire extérieur au corps enseignant une position de surplomb. Il n'est pas acceptable, par exemple, que des entreprises profitent du sous-équipement scolaire pour diffuser des matériaux comportant explicitement une dimension publi-

citaine. Mais il n'est pas possible, réciproquement, de placer les partenaires de l'école dans une position de sous-traitance ou de simple exécution. Un cadre doit donc être élaboré qui prenne également pour référence de véritables principes éducatifs.

Au-delà des conceptions pédagogiques et des innovations technologiques, l'important est ce qui fait le sens même de l'acte éducatif et devrait donc servir de référent fondateur au métier d'enseignant : une éthique de la vérité et de l'altérité.