

Philippe MEIRIEU, Directeur de l'UFM de Lyon

Dans mon parcours, ce qui est central c'est mon intérêt pour la transmission, davantage encore que pour l'école. Cet intérêt est enraciné dans mon histoire profondément: j'ai souvenir d'avoir été élevé par une arrière-grand-mère qui a passé beaucoup de temps à me parler, à me raconter des histoires, à me lire le journal. J'ai sans doute été nourri de la parole tout autant que du lait maternel, ce qui m'a donné ce goût de la transmission, du passage de relais de génération en génération.

Un militant d'abord

À l'école, je n'ai pas été un élève particulièrement brillant. En revanche, je suis arrivé au collège et au lycée à un moment où émergeaient les responsables de classe et les associations de lycéens. À côté de mon travail scolaire, j'ai très tôt assumé ce rôle, puis celui de responsable des élèves au niveau de mon lycée et de responsable d'associations lycéennes. D'ailleurs, à l'occasion de la consultation sur les lycées en 1998, j'ai été à l'initiative du lancement de ce qu'on appelle aujourd'hui des Conseils de Vie Lycéenne: chaque lycée regroupe des élus lycéens. Mais nous avons beaucoup de mal à faire entendre l'idée que ces conseils peuvent être autre chose que des organisateurs de vente de croissants pendant les récréations ou des gens qui s'interposent dans les bagarres. Nous voudrions qu'ils puissent avoir des choses à dire aussi sur la transmission des savoirs et sur l'organisation même de la classe, sans faire la leçon à l'enseignant, mais au moins en engageant le dialogue avec lui sur ces questions-là.

C'est aussi dans mon activité de militant que s'inscrit l'origine de mes préoccupations d'aujourd'hui. Avant même d'être un chercheur et un universitaire, je suis resté avant tout un militant pédagogique. Je me veux quelqu'un qui combat pour un certain nombre de convictions et d'idées auxquelles il croit: une plus grande démocratisation dans l'accès au savoir, un plus grand respect des personnes dans la transmission des savoirs, une meilleure prise en compte de chacun dans le dispositif d'apprentissage et dans la façon dont est organisé le système scolaire. Je suis donc un enfant des années 60 et de ce qu'on appelait chez nous "l'action catholique", mouvement où militaient les chrétiens progressistes qui étaient très inspirés par la mouvance de Vatican II. Ce courant a été très important sur le plan intellectuel; il comptait des représentants éminents, comme Jacques



DELORS. Dans cette mouvance-là, j'ai appris beaucoup de choses que j'utilise encore aujourd'hui: animer une réunion, mener un projet, organiser des équipes, identifier les finalités et en même temps, se demander comment les mettre en œuvre...

De mai 68 à la classe

Ma première année d'université coïncide avec les événements de mai 68. Je découvre alors une mouvance pédagogique un peu libertaire inspirée de "Libres enfants de Summerhill" et la pédagogie non-directive centrée autour de Carl ROGERS. Je trouve là une sorte de théorisation de certaines intuitions de ce que j'avais vécu dans mon parcours de militant: l'écoute empathique de l'autre doit favoriser l'expression de tous; elle va permettre à chacun de se découvrir, de se réaliser, de se construire. Cette découverte de l'expérience pédagogique non directive et libertaire va être tout à fait déterminante pour moi. À cette époque, je suis en rupture avec ma famille pour des raisons idéologiques et je dois donc survivre financièrement. Je suis amené à chercher du travail et le travail que je fais - parce que c'est celui où je suis le moins incompetent - c'est l'enseignement: je suis entré dans l'enseignement par la petite porte, celle de l'auxiliaire, des remplacements. Ces activités relativement secondaires et peu prestigieuses me permettent de passer de la parole à l'acte et de mettre en pratique avec mes élèves un certain nombre d'hypothèses, en particulier, de tester le travail de groupe, le travail documentaire, de faire en quelque sorte avec mes élèves ce que j'aurais aimé qu'on fasse avec moi.

D'un établissement expérimental aux réformes du système scolaire

Je fais ainsi un parcours universitaire tout en travaillant à côté. Je me spécialise en philosophie mais avec une très forte sensibilité sur les questions éducatives. Je découvre progressivement les grandes figures de l'éducation: Jean PIAGET, Fernand OURY, Célestin FREINET, Maria MONTESSORI, Paolo FREIRE.

Dans les années 70-75, après la grande récréation de mai 68, le système éducatif français se referme et l'expérience que je mène alors dans un lycée de la banlieue parisienne passe difficilement: les parents et la hiérarchie éducative réagissent mal. Je suis à la recherche d'un cadre dans lequel travailler de façon

différente. Il existe à l'époque en France un statut d'établissements expérimentaux. J'apprends que celui de Lyon cherche un responsable pédagogique. Cet établissement expérimental s'est construit par le regroupement d'enseignants progressistes mal à l'aise dans les structures traditionnelles et qui ont investi une vieille école de quartier. Je suis emballé par le travail qui s'y fait: les élèves peuvent choisir leur nombre d'heures de cours, leurs enseignants et leurs disciplines. On leur fixe un certain nombre d'objectifs; ils composent leur parcours, négocient et signent des contrats. Une partie des cours peut se faire en travail individuel, une autre sous la forme d'entretiens avec des personnes à l'extérieur, une autre encore sous forme d'enquêtes, etc.

Je reste dix ans dans ce collège expérimental. Nous décidons avec chaque élève quels sont ses besoins et ses difficultés particuliers. Nous lui faisons des propositions mises en œuvre dans le collège lui-même ou avec des partenaires, ce qui amène une individualisation de la formation poussée à l'extrême. C'est un travail harassant mais en même temps absolument passionnant. C'est dans ce cadre-là que je théorise l'idée de pédagogie différenciée. Je peux vraiment observer à quel point chaque élève peut avoir besoin de trajectoires différentes, de cheminements différents, de méthodes différentes pour atteindre des objectifs que l'on attribue à tous.

Une opportunité se présente à moi à ce moment-là: ce collège, pour avoir le droit d'être dérogatoire, doit être évalué par l'université. Il est sous la tutelle d'un



laboratoire de pédagogie de l'Université de Lyon dirigé par Guy AVANZINI. Ce dernier vient dans ce collège pour observer nos pratiques. Un jour, en écoutant un de mes exposés pour une réunion au collège, il me dit: "Ce serait bien que vous mettiez cela par écrit". Et ainsi de fil en aiguille, j'ai préparé un exposé, un article, une thèse. Je suis devenu universitaire après avoir été pendant 18 ans un enseignant de terrain au quotidien.

J'ai ensuite été associé à un certain nombre de réformes du système éducatif français: la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, la réforme des lycées, la consultation générale des lycéens... Quand je retrace ce parcours, je m'aperçois qu'à travers ce que j'ai demandé aux lycéens lors de la consultation, je me faisais l'écho d'une manière indirecte et lointaine des préoccupations dont j'étais déjà porteur quand j'étais moi-même lycéen et responsable de classe.

Des ruptures

Dans mon parcours, la rupture majeure est celle qui est intervenue avec le courant de la pédagogie par objectifs ou pédagogie de la maîtrise. J'ai été un adepte de cette pédagogie qui s'est développée dans les années 80; elle a été pour moi un outil formidable pour démocratiser l'accès au savoir, clarifier le métier d'enseignant, permettre une individualisation et une pédagogie du contrat, permettre une pédagogie différenciée; mais j'ai aussi été sensible aux dérives behavioristes implicites de cette pédagogie et à la manière dont elle était réductrice par rapport aux questions du sens, du projet de la personne et aussi de la culture. Il fallait approcher le métier d'enseignant aussi sous l'angle éthique et de sa signification culturelle. La technique, même bien rodée, ne peut pas tout résoudre. Cette rupture n'a pas toujours été perçue, et quand on nous accuse encore de dévaluer les savoirs au profit de la technique, cela renvoie au fait que nous n'avons pas su ou pu dire assez fort les césures de ce type.

De ce point de vue, la pédagogie centrée sur les compétences représente, dans beaucoup de cas, une manière un peu différente d'intituler les choses mais qui reste tributaire d'une conception que je trouve trop techniciste de l'enseignement et qui ne prend pas suffisamment en compte les questions fondatrices du sens, les questions anthropologiques, les problèmes éthiques. Mais pour certains collègues qui utilisent cette terminologie des compétences - comme Philippe PERRENOUD, par exemple - c'est une manière d'introduire l'idée de "savoir d'action" et de travailler sur la complexité de l'action. Celle-ci prend en compte à la fois les dimensions axiologiques, technologiques et scientifiques, c'est-à-dire les fins, les méthodes et les contenus. Je ne crois pas qu'il faille abandonner l'approche par compétences. Je pense qu'elle est très riche, mais il faut savoir ce qu'on met derrière les compétences: si derrière compétence, on met bien passage au savoir d'action, on peut

réfléchir à l'action - dans toutes ses dimensions - qui n'est pas seulement du savoir-faire, mais aussi du savoir-penser, du savoir se situer, du savoir être en projet, du savoir donner du sens...

Des influences

Parmi les personnes qui m'ont marqué, la plus lumineuse et celle dont j'estime qu'elle est beaucoup trop méconnue du grand public, c'est Daniel HAMELINE. Il a le mieux compris les enjeux éducatifs de l'histoire de la pensée éducative de ces dernières années et a été un peu mon maître. Pour moi, il représente le penseur de l'éducation de cette deuxième moitié du 20^e siècle dont je n'ai jamais fini de méditer les leçons. Ses livres¹ sur les objectifs et sur la non-directivité me paraissent à bien des égards assez indépassables, par la finesse de l'analyse et par la qualité de la dialectique.

Des projets

Actuellement, j'ai choisi institutionnellement de m'intéresser à la formation des enseignants. Mon projet est de faire entendre que la formation des enseignants n'est pas seulement une formation à caractère technique, disciplinaire, scientifique, mais qu'elle est aussi une formation à caractère éthique et politique.

Mon projet, c'est aussi de faire reconnaître la place forte des pédagogues dans l'histoire de la pensée: à mon sens, ils sont trop méconnus. Tout le monde connaît par exemple l'œuvre littéraire de TOLSTOÏ, très peu connaissent son œuvre pédagogique qui est probablement plus importante encore. La culture pédagogique est d'une extrême richesse et porteuse de leçons extraordinaires pour la vie et elle me semble avoir été trop négligée à la fois dans la formation des étudiants et dans la réflexion des sciences de l'éducation. Si j'avais un projet pour ma fin de carrière, ce serait de faire revivre cette galerie de portraits qui nous apprend tant de choses. Je viens de terminer une série de films sur la Cinquième sur ces questions-là et nous avons relayé ce travail dans l'édition.²

Si on ne devait plus enseigner que deux disciplines à l'école, ce serait...

évidemment la langue et l'histoire. Je suis même partisan que l'ensemble des disciplines que l'on enseigne à l'école soient enseignées à travers leur histoire. On réconcilierait beaucoup de gens avec les mathématiques, la physique, la biologie si on leur enseignait l'histoire des mathématiques, de la physique, de la biologie. Il s'agirait de leur montrer quels sont les enjeux de cette histoire, comment les choses se sont trouvées, comment elles ont été construites par les hommes au fur et à mesure de leur évolution.

Un titre de chanson ou de film qui m'évoque le métier d'enseignant, c'est...

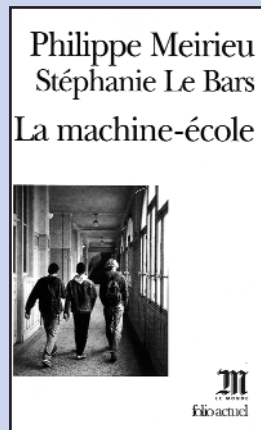
une vieille chanson de ma jeunesse, une chanson de Richard ANTHONY, qui ne portait pas du tout sur

Bibliographie choisie

MEIRIEU Ph., *Itinéraires des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe*, Chronique sociale, Lyon, 1994, 6^e édition.

MEIRIEU Ph., *Le choix d'éduquer*, ESF éditeur, Paris, 1991.

MEIRIEU Ph., LE BARS S., *La machine-école*, Gallimard, 2001.



l'éducation, mais qui s'intitulait: "Donne-moi ma chance encore". L'éducateur est celui qui, contre toute évidence - parfois contre toute logique et parfois contre tous ceux qui lui prédisent qu'il n'y arrivera jamais - s'obstine à donner cette chance. Cela correspond à ce que dans mes travaux j'ai appelé le principe d'éducabilité. J'ai le sentiment d'avoir rencontré beaucoup d'élèves qui, à travers leur maladresse, parfois d'une façon agressive ou passive, en fait me disaient: "Donne-moi ma chance encore". Ils ne le disaient pas d'une manière explicite; parfois ils n'osaient pas me le dire parce qu'ils sont trop pudiques. C'est à l'enseignant d'entendre le "Donne-moi ma chance encore" même quand l'enfant ou l'adolescent, voire l'adulte, ne sait pas le formuler de cette façon-là.

Le personnage historique pour lequel j'ai le plus d'admiration, c'est...

le pédagogue PESTALOZZI, parce qu'il a été le premier confronté de manière forte à cette difficulté consubstantielle du métier d'enseignant qui est d'être rejeté par ceux à qui l'on s'adresse. Il a fait le premier l'expérience de rencontrer des élèves pour lesquels il fallait de la pédagogie. Au fond, celle-ci ne devient nécessaire que lorsqu'il faut enseigner à un tel public. Jusqu'au 18^e siècle, beaucoup se sont contentés d'enseigner aux gens qui voulaient apprendre. La césure de la modernité éducative, c'est le moment où quelqu'un se dit qu'il va enseigner aussi à ceux qui ne veulent pas apprendre. C'est aujourd'hui aussi notre difficulté; mais, c'est aussi notre ambition, parce que si nous nous résignons à ce que les gens n'apprennent pas, le métier d'enseignant ne serait pas difficile. Le paradoxe de cette modernité est la découverte du rapport dialectique entre transmettre et émanciper: il faut à la fois l'un et l'autre. ■

1. HAMELINE D., *Les objectifs pédagogiques*, ESF éditeur, Paris, 1991, 9^e édition et HAMELINE D. et DARDELIN M.-J., *La liberté d'apprendre*, Éditions ouvrières, Paris, 1967.

2. Les portraits de ces grands "pédagogues" sont parus aux Publications de l'École moderne française.