

Conférences du CREDAM
14 mai 2001

Le savoir et les médias

Philippe Meirieu

Concernant le traitement de l'information, les médias et les usages pédagogiques de ceux-ci, je ne suis pas spécialiste. Mes recherches se sont d'abord axées vers la psychologie cognitive interactionniste, sur les problèmes d'interaction entre pairs notamment. Je me suis également intéressé à l'histoire de la pédagogie ainsi qu'au statut du discours pédagogique dans l'histoire. Je travaille plus particulièrement, depuis quelques années, sur les savoirs d'action et sur leur construction dans les formations à caractère professionnel. En tant que chercheur, je rencontre donc latéralement la question des médias. A la suite de la consultation sur les lycées que j'ai conduite, les travaux personnels encadrés ont été institués et font une large part au travail sur la documentation, sur l'information et sur les médias.

Je vais tenter de dégager quatre grandes séries de remarques concernant successivement :

- le maître et le livre,
- la construction du rapport au document, du rapport au texte, du rapport au livre dans la relation pédagogique,
- les médias, l'enseignant et le rapport à la vérité
- les rapports communication / transmission

1 – Trois modèles d'enseignants

Identifions dans un premier temps trois modèles possibles du maître dans sa classe. Les modèles éducatifs apparaissent selon un ordre chronologique mais il suffit d'un ministre ou d'un recteur, d'un bouleversement institutionnel, pour que d'anciens modèles réapparaissent et que des modèles récents disparaissent momentanément ou définitivement. Il s'agit donc d'un artefact que de parler d'apparitions successives, car dans les faits les modèles sont entremêlés.

- **Le compagnon**

Il correspond probablement au modèle le plus ancien. Mais il continue de fonctionner largement aujourd'hui. Le rapport du compagnon à son apprenti s'inscrit dans une action de faire liée à la production. Le modèle est valorisant, mais il s'est trouvé confronté à des difficultés de fonctionnement importantes. A cet égard, j'ai retrouvé des textes de compagnons qui datent de la fin du Moyen-âge et du début de la Renaissance : les « professeurs » s'inquiétaient déjà de la pertinence de leur modèle.

Un texte a notamment retenu mon attention. Un maître s'y demande comment on peut à la fois satisfaire le client et permettre la formation de l'apprenti, alors que ce dernier n'est pas compétent. Les compagnons ont donc créé des lieux où il était possible de prendre du temps et de gâcher du matériel, afin que les apprentis aient le temps d'apprendre, sans être talonnés par la satisfaction du client. Ce modèle du compagnonnage reste fécond. Toutes les méthodes actives qui s'en inspirent, telles qu'elles se sont structurées à partir des années 1900 ont cependant retrouvé les difficultés que les compagnons avaient déjà identifiées dans leur travail.

En valorisant la production collective, la difficulté d'articuler à celle-ci la progressivité des apprentissages est réapparue. En valorisant la qualité du produit fini, le fait d'intégrer celui qui n'est pas a priori compétent a posé problème. En mobilisant le désir des enfants ou des élèves autour d'une production susceptible de les enthousiasmer, l'Education nouvelle a retrouvé l'aspiration par la qualité au détriment du tâtonnement nécessairement beaucoup plus lent des apprentissages et particulièrement des apprentissages des élèves en difficulté.

Ce modèle du compagnon reste encore présent mais il est, à la fois, porteur d'une certaine richesse et d'une série de limites.

- **Le clerc et le bibliothécaire**

Historiquement, le modèle qui est apparu après celui du compagnon correspond au clerc, le clerc catholique plus exactement.

On rencontre une rupture pédagogique fondamentale à la fin du XVIIIe siècle et au début du XIXe siècle qui correspond, avec un temps de retard, à la charnière du catholicisme et du protestantisme. L'émergence d'un troisième modèle, celui du maître bibliothécaire est en ce sens étroitement lié à la contestation du modèle catholique par le modèle protestant.

Expliquons-nous : le clerc catholique se considère comme capable de donner aux autres le sacrement du savoir et de la grâce. Il apporte aux apprenants sa parole et la vérité. Les protestants, comme Comenius, ressentent une vive irritation contre cette posture du clerc catholique. Ce dernier interdisait aux fidèles d'accéder directement à la Bible. Le choix des passages à lire, des commentaires de ceux-ci étaient réservés aux clercs qui avaient ainsi le monopole de l'interprétation du texte sacré.

Le protestantisme se constitue comme un refus de laisser aux clercs le monopole de l'accès au texte et comme la volonté de permettre aux fidèles d'accéder directement au texte littéral et d'en discuter la signification. C'est ainsi que se constitue entre le XVIIIe et le XIXe siècle un modèle qui va être porté par la pédagogie protestante, qui est celui du libre examen.

Celui-ci promeut l'accès direct au document contre le système clérical catholique dans lequel le clerc a le monopole du choix du commentaire, de l'interprétation et de la vérité du document. Ce n'est donc pas un hasard si les pays nordiques et l'Angleterre ont des bibliothèques bien plus importantes qu'en France.

Au XIXe siècle, les deux modèles s'affrontent. Ainsi l'université de Bruxelles s'appelait l'« université libre examinateur » de Bruxelles. Les étudiants avaient le droit, contrairement aux étudiants des universités catholiques d'accéder directement à la bibliothèque, de choisir eux-mêmes leurs ouvrages et de discuter de ces ouvrages entre eux.

Les grands laïcs français comme Ferdinand Buisson, ont fait des séjours prolongés en Suisse où ils ont pu rencontrer la tradition protestante et s'en imprégner, mais le système éducatif français n'a jamais vraiment tranché entre les deux courants pédagogiques qui s'opposaient. La France a cherché le compromis qui permet au maître de rester le clerc tout en s'appuyant de manière latérale sur le modèle du maître bibliothécaire qui guide l'élève vers le livre.

Le débat reste actuel. Certains affirment le primat de la parole magistrale sur toutes les autres formes d'enseignement. Le paradoxe, aujourd'hui, c'est que la tradition républicaine retrouve assez étrangement la position du clerc catholique au détriment de la critique de document. Mais il y a peut-être une richesse française possible aujourd'hui, dans la mise en tension des trois modèles. Le compagnon incarne la centration sur les savoir-faire. Le clerc rappelle la nécessité qu'un savoir s'incarne à travers la langue qui est porteuse de l'exigence de vérité. Le maître bibliothécaire amène, quant à lui, les élèves vers le texte, permettant ainsi une laïcité ouverte. Cependant, même s'il est possible de combiner ces trois modèles, cela ne suffit pas pour répondre à toutes les interrogations pédagogiques de transmission du savoir.

En effet, suffit-il de permettre l'accès au texte pour que l'élève construise un rapport exigeant au texte, rapport qui lui permette d'édifier son esprit critique ?

2 – Conditions d'un rapport exigeant au texte

Ma deuxième série de remarques est liée aux questions de conditions de construction d'un rapport exigeant au texte. Je voudrais distinguer cinq points à ce propos.

L'objectalité

Mon premier point concerne la construction d'une certaine « objectalité ».

La relation objectale consiste à poser un objet comme extérieur à soi. L'enfant vit dans un univers que Piaget appelait l'égoïsme initial où l'ensemble des objets est récupéré par la sphère subjective. Mais la construction de l'objectalité n'est pas liée seulement à la petite enfance. Un certain nombre de recherches que j'ai menées montrent que, souvent, les savoirs proposés aux élèves ont trop de sens pour eux. Cette surcharge de sens est névrotique.

Les élèves ont tendance à réinterpréter le savoir à travers leur vie personnelle. Le surinvestissement de l'exemple donné par le professeur devient une entrave à l'accès à l'abstraction. On s'aperçoit que le concret peut être l'objet d'un blocage là où, peut-être, certains élèves s'en seraient mieux sortis avec l'abstraction.

Le savoir n'est donc pas posé immédiatement en dehors de soi. Le savoir n'a pas d'objectalité en soi et il arrive qu'il soit dévoré par la subjectivité de la personne. Les élèves subissent aujourd'hui des pressions affectives terribles qui les empêchent d'appréhender le monde comme extérieur à eux-mêmes. La distinction entre l'objectalité et subjectivité n'est pas construite chez un certain nombre d'entre eux. Pour cette raison, les enfants abordent généralement tout objet d'étude sur le mode de l'adhésion ou du rejet. Ils n'ont pas intégré la notion d'extériorité qui permettrait l'analyse ou l'étude. Des enquêtes menées récemment démontrent que la période la plus difficile à gérer à l'école primaire est celle de l'accueil, ce moment où l'enfant accepte de se libérer de son tumulte intérieur, de la mettre entre parenthèses pour se rendre disponible à la considération d'un objet qui existe en dehors de lui, et dont on peut parler sur un mode qui n'est ni celui d'un conflit d'opinion ni celui du conflit de

subjectivité, mais celui de la discussion critique.

L'objectivité

Posée comme principe régulateur, l'objectivité doit guider le travail pour identifier les caractéristiques constitutives de l'objet étudié, d'un document. A cet égard, la probité linguistique est très importante. Or un nombre colossal de jeunes estime par exemple que la différence entre un conditionnel et un futur est sans importance. La lecture exacte, rigoureuse du texte n'est pas évidente pour les élèves. Et il faut s'y attacher sans relâche avec l'objectivité pour horizon même si c'est un horizon qui recule au fur et à mesure qu'on avance.

L'argumentativité

Il faut ensuite distinguer l'objectivité de l'argumentativité. En effet, il est nécessaire de s'interroger sur le statut de tout document étudié. J'ai été amené, dans mon travail de chercheur, à réfléchir au statut des textes pédagogiques. Beaucoup d'ambiguïtés voulues ou non par les auteurs subsistent parce que la nature des documents n'a pas été clairement définie. Des textes de nature scientifique, éthique ou à charge lyrique n'ont pas la même fonction. Beaucoup de textes pédagogiques sont à charge lyrique et prétendent être scientifiques ou éthiques. Identifier le statut du texte et la nature de ses arguments est donc un travail absolument nécessaire.

L'axiologie du texte

Une fois que le statut du texte est élucidé, il faut repérer l'axiologie du texte, les valeurs dont il est porteur. Il n'existe pas de texte neutre et l'éducateur doit être capable de faire entendre cela à l'élève.

La croyance et l'adhésion

Il est possible, au-delà de cette analyse, d'atteindre un cinquième niveau, celui de la croyance et de l'adhésion. Quelle posture peut-on avoir par rapport aux valeurs présentées et au groupe qui les partage ? Ce questionnement n'est possible qu'après avoir dépassé les quatre niveaux précédents. Une véritable élaboration pédagogique complexe doit donc être mise en œuvre pour cela. Or, les enseignants et les documentalistes ne sont pas toujours correctement formés pour ce faire.

3- Information, savoir, savoir-action

Il me semble que ce qui caractérise l'information, contrairement au savoir scolaire traditionnel, c'est que le maître ne la connaît pas avant l'élève. Chronologiquement, nous ne sommes plus dans un rapport qui permet la maîtrise préalable du savoir en favorisant la transmission sous sa forme traditionnelle. Le maître et l'élève découvrent quasiment simultanément l'information. La posture de l'enseignant va donc être totalement modifiée à cause de cette simultanéité. Il ne peut plus fonctionner dans la transposition didactique. L'enseignant est obligé de traiter dans l'urgence les informations. Ce n'est donc pas le savoir savant qui va être transposé didactiquement en savoir scolaire au sein de la classe, mais un certain regard, un type d'attitude, un type d'exigence à l'égard de ce qui se donne comme information.

Ce changement, ce déplacement posent clairement le problème de la formation actuelle des enseignants. Pour gérer l'urgence, il faut avoir un jugement sûr qui permette de sentir dans l'immédiateté l'enjeu d'une situation, savoir surseoir ou non à une discussion, par exemple. En caricaturant, nous passons ici du modèle platonicien au modèle aristotélien. Les médias réactivent une problématique qui renvoie à cette capacité, qui doit être construite, à entendre et réagir malgré l'incertitude. Ce que Michel de Certeau appelle « l'art de faire ». Il faut aujourd'hui réfléchir à des concepts, comme celui du discernement dans l'enseignement. L'usage du discernement devient déterminant avec les médias.

4 – Rapport entre communication et transmission

Pour reprendre les propos de Régis Debray, la communication se déploie dans le paradigme de l'espace, alors que la transmission se déploie dans le paradigme du temps et relie les générations entre elles. L'éducation aux médias repose la question de ce qui relie les gens dans l'espace, l'actualité, et de ce qui relie les générations entre elles, la culture.

Les deux ne sont pas contradictoires mais profondément solidaires bien que leur articulation ne soit pas simple. Il s'agit d'un défi pour l'école. Il faut mettre en perspective ce qui arrive via l'actualité avec les grandes préoccupations fondatrices de l'humanité. C'est ce qui permet de discerner dans l'actualité ce qui la dépasse.

