



*Philippe Meirieu*

## « Tenir les deux bouts de la chaîne »

Je crois bien que je place Meirieu en tête des pédagogues contemporains : son mérite est qu'il greffe l'enseignement sur l'expérience et les acquis de l'élève - ce que j'appelle le début de la chaîne ; et simultanément il conduit l'élève jusqu'au chef-d'œuvre ce qui constitue l'autre bout de la chaîne.

Indépendamment des apports de l'école, tout enfant dispose d'un stock d'idées, de convictions, d'intérêts - et aussi il nourrit des projets, des aspirations ; il se heurte à des difficultés et vit des inquiétudes. Il est certain que parmi ses idées, il y en a beaucoup qui sont erronées. Il a bien dû se construire une conception de ce qui l'entoure, du moins pour ne pas être désorienté. Mais Meirieu a raison de dire que « l'éducation ne doit pas chercher à arracher les convictions des élèves comme on arrache les mauvaises herbes... ».

L'école va à l'échec chaque fois qu'elle tente de plaquer sur le savoir premier des élèves un savoir complètement hétérogène. Mon école ne mettra pas en quarantaine ses goûts, sentiments, mouvements. Elle les prendra au sérieux. Meirieu veut, fondamentalement, respecter le cheminement propre de l'élève, de telle sorte qu'il parvienne à un enrichissement réciproque de ce qu'il acquiert par l'école et de ce qu'il acquiert par son expérience de vie. En continuité-rupture, le maître peut systématiser, préciser, articuler les significations : les nomades, par exemple, vont cesser d'être, aux yeux des élèves, des vagabonds, mais bien un peuple de traditions, d'autant plus attirantes

que différentes des nôtres. En chaque élève, n'y a-t-il pas le désir d'un logement stable et un rêve de pouvoir changer aussi à volonté de lieux de vie ? C'est ainsi que le maître peut parvenir à conduire les élèves jusqu'à des exercices plus austères comme apprendre les noms des fleuves, des montagnes, des pays. La rupture entre le vécu et l'appris ne sera jamais un saut brutal : il en sera, en quelque sorte, comme pour l'apprentissage de la marche. C'est par une multiplicité d'essais qu'un beau jour le petit homme s'élancera dans la marche. L'élève ne passera pas non plus d'un coup de Harry Potter à Victor Hugo, si le maître ne montre l'itinéraire, ne place des relais.

Il s'agit toujours d'insérer des apprentissages nouveaux sur des éléments qui ont déjà une certaine existence. Et en même temps intervient la rupture. Par exemple, les élèves aiment les chansons à la mode. La rupture que je vais essayer de créer, c'est de les amener à être sensibles aux mélodies de Mozart : parfois je peux avoir l'audace de les mettre directement au contact des chefs-d'œuvre, plus souvent j'agirai par paliers, prenant appuis sur les meilleures parmi les chansons qu'ils connaissent et apprécient déjà.

Dans un tout autre domaine, l'élève est passionné par les voitures, mais sur les sujets proposés habituellement en classe, il ne parvient pas à faire une rédaction cohérente. La rupture que je vais essayer de créer, c'est de lui proposer d'écrire pour le journal de la classe un article sur un modèle de voiture qui vient de sortir - mon espoir est qu'alors il va ordonner ses idées et les relier les unes aux autres.

Le processus de continuité-rupture ne peut exister que si l'enseignant a su donner aux élèves un statut tel qu'ils aient la possibilité d'exprimer ce qu'ils savent ou pressentent, qu'ils osent dire leurs pensées face aux explications que le maître leur apporte, jusqu'à pouvoir juger et critiquer. Les ruptures sont toujours difficiles, mais un des moyens de rassurer les élèves est de les inviter à l'effort, c'est de leur montrer que les savants eux-mêmes sont passés par une série d'inquiétudes et de tâtonnements. On rappellera, par exemple, quels obstacles Galilée a dû surmonter pour établir et persuader que la terre tourne autour du soleil.

### **La mobylette**

Il est essentiel que les élèves ressentent que les savoirs scolaires mènent

plus loin dans les connaissances dont ils ont besoin, et dans l'action qu'ils souhaitent entreprendre que leurs idées premières : les savoirs scolaires permettent des projets plus ambitieux. Par exemple, la mobylette. Le jeune n'a pas besoin de l'école pour l'entretenir, pour la bricoler dans les incidents quotidiens. Mais lorsque l'école lui apprend la théorie du moteur à explosion, **il** tirera plus de joie de son engin - par exemple **il** va comprendre la place de son moteur par rapport au moteur de l'auto, de l'avion : en quelque sorte il va comprendre sa propre place.

Une des voies de la culture passe évidemment hors de l'école. Par exemple, le maître indique qu'une œuvre est diffusée à la télévision. Cela suppose, d'une part, une collaboration de la famille qui incitera le jeune à s'intéresser à cette émission et lui laissera le poste disponible pendant toute sa durée – et, d'autre part, qu'il y ait un moment réservé en classe pour en discuter.

Et aussi ce livre, non inscrit dans le programme, mais que l'enseignant pense capable d'intéresser et d'émouvoir les élèves - et ici encore il y aura un moment réservé en classe pour en discuter.

### ***L'autre bout de la chaîne : Meirieu et les chefs-d'œuvre***

Mener les élèves jusqu'au chef-d'œuvre pour qu'un accord s'opère entre le jeune et le chef-d'œuvre. Il est nécessaire que le jeune sente, dans le chef-d'œuvre, ses désirs, son expérience, ses aspirations comme satisfaites et indéfiniment dépassés.

La pédagogie de Meirieu c'est d'ouvrir le passage de la culture première à la culture du chef-d'œuvre dans une traversée pathétique, reflet du pathétique propre au chef-d'œuvre. La confrontation avec le chef-d'œuvre risque de ne pas s'accomplir dans une atmosphère de facilité. La nouveauté du chef-d'œuvre, à la fois peut attirer l'élève mais aussi le déstabiliser, se heurter à des goûts et des habitudes déjà ancrés.

Mon école voudrait en arriver au point où le chef-d'œuvre se rattache intimement à la vie des élèves, les aide à construire leur vie. « Le chef-d'œuvre, dit Malraux, est ce qui répond à l'homme quand il se demande ce qu'il fait sur terre ». Paradoxalement on devient soi-même par la médiation d'un autre.

Nous découvrons peu à peu que les poèmes que nous aimons nous révèlent à nous-même, nous disent la vérité de nous-même. Qu'est-ce que ce poème d'amour ajoute à mon amour ? Il me dit dans une clarté émouvante ce que j'avais senti confusément, combien elle et moi nous avons été transformés par cet amour. Il me dit aussi que la femme aimée me rattache à tout ce qui est amour dans le monde. Je voudrais que les élèves aiment un poème que je trouve magnifique de Philippe Soupault sur le vent. Je ne peux résister au plaisir de citer quelques vers...

*C'est le vent*

*qui pousse*

*ces pauvres*

*bateaux*

*Bleus*

*Leur fumée*

*Qui secoue ces arbres malheureux*

*Et c'est lui encore qui écrit les nuages  
Rase l'herbe...*

Meirieu ouvre deux chemins complémentaires : rattacher ce poème aux multiples évocations du vent dans la mythologie, dans la littérature. Une autre voie est possible, directement au contact de l'expérience de beaucoup d'élèves, approcher le vent lui-même rendre son action visible - par des cerfs-volants, des moulins, des éoliennes.

Meirieu utilise ailleurs une méthode très difficile à mettre en œuvre mais qui peut se révéler très fructueuse. L'enseignant réunit des « objets » qu'il considère comme romantiques, il n'a choisi que des chefs-d'œuvre : un texte de Chateaubriand, un tableau de David, la préface d'Hernani, un poème de Vigny, une symphonie de Mahler. Dans un premier temps, les élèves sont répartis en groupes et chaque groupe va étudier son « objet » à partir de ses goûts, de ses habitudes de pensée. Deuxième moment : les groupes se réunissent, chacun expose comment il a ressenti le chef-d'œuvre proposé, quels caractères lui ont semblé les plus saillants. Enfin, et c'est le moment le plus difficile, par un travail collectif du maître et des élèves, on va s'efforcer de dégager les traits communs qui autorisent à appeler « romantique » chacune des œuvres. À partir de quoi devant une œuvre inconnue, l'élève pourra se demander dans quelle mesure elle appartient à la sensibilité romantique.

## **Rimbaud, Hugo**

Rimbaud a vécu à l'extrême les tentations adolescentes de tout refuser, de se confier à une violence aveugle. Mais l'enseignant va faire sentir aux élèves comment Rimbaud accède au niveau du chef-d'œuvre lorsqu'il sublime sa violence dans une poésie qui unit ces rejets à la révolte face à l'injustice et la barbarie.

*Les Misérables* constituent un chef-d'œuvre qui peut servir d'initiation à beaucoup de chefs-d'œuvre. Cette fresque peut persuader l'élève que nous sommes capables de lutter contre la misère et que nous ne sommes pas impuissants face à ce que beaucoup appellent des cataclysmes sociaux.

L'accomplissement du peuple apparaît en même temps que l'accomplissement de l'homme en Jean Valjean. L'action morale conquiert un retentissement social : « La lumière ne peut-elle pénétrer ces masses ? Revenons à ce cri : Lumière ! et obstinons-nous-y... ! Les révolutions ne sont-elles pas des transfigurations ? »

Ce chef-d'œuvre, l'élève peut le ressentir en harmonie avec le meilleur mais aussi le plus rude de sa vie. Une promesse, par quoi il s'inscrit dans l'histoire des hommes et cherche à y trouver sa place.

Dans ce parcours je vais évidemment rencontrer un obstacle capital : ce que je présente comme chef-d'œuvre risque toujours de laisser les élèves indifférents, la classe peut alors se dérouler dans une double hypocrisie : les élèves font semblant de me suivre, d'être touchés par ce qui est évoqué et moi le professeur, je continue à faire un cours bien construit assurant ainsi le succès au bac - et je feins de ne pas voir que nous nageons dans le vide. Le métier de professeur est dangereux, un risque à courir à chaque pas.

## **Mes inquiétudes**

J'admire Meirieu quand il déclare : un moment vient où l'adolescent peut « se mettre en jeu et dire enfin : c'est moi qui décide cela, non parce que mes parents me l'ordonnent, non plus parce que c'est le contraire de ce que mes parents m'ordonnent, mais j'ai réfléchi et prends mes risques ».

Pourtant je crois indispensable de

penser simultanément ce type d'autonomie et ses limites, ses conditions : être autonome, ce n'est pas échapper à toutes les influences, à toutes les pressions qui pèsent nécessairement sur moi, c'est choisir par moi-même celles auxquelles je vais me rallier. Je me demande si Meirieu se préoccupe jusqu'au bout de replacer les problèmes d'autonomie des adolescents dans le contexte sociopolitique d'ensemble. Je me demande, dans l'inquiétude : est-ce que l'autonomie d'un adolescent peut devenir réelle aussi longtemps que tant de ses pairs en sont à lutter pour la liberté de ne plus avoir faim ?

Mon deuxième souci se joue sur le rapport entre l'autonomie et les valeurs. L'autonomie n'est pas l'unique fin de l'éducation, l'adolescent peut la souiller en se ralliant à ce que je considère comme des non-valeurs, ou l'épanouir en adhérant à ce que je considère comme des valeurs.

Pour reprendre un de mes exemples habituels, l'adolescent qui choisit « librement » de se joindre à un groupe raciste peut paraître aussi autonome que celui qui s'engage parmi les adversaires de toute discrimination. Mais je soutiens qu'il existe des degrés dans l'autonomie comme Descartes disait qu'il y a un plus « bas degré » de la liberté. Je pense que, pour atteindre la forme la plus accomplie d'autonomie, il faut que l'adolescent se réfère à quelques grands chefs-d'œuvre qui ont su donner aux questions essentielles les réponses que je juge valables. Et je suis déçu de ne pas trouver de tels appels chez Meirieu.

Sartre nous montre comment un adolescent qui se laisse aller au racisme se croit autonome puisqu'il ne reçoit plus d'ordres contraignants. En réalité, il a mis sa liberté « en veilleuse », il l'a réduite à son degré le plus bas. La liberté réelle est prise de risques, mise en question constante de soi et du monde. Au contraire, le raciste en est réduit à quémander une garantie automatique de supériorité : puisque je suis blanc, je suis supérieur à tous ceux qui ne le sont pas.

## **Enfermé et libre**

C'est à travers l'œuvre de Robert Antelme que je parviens au degré suprême de l'autonomie. Enfermé dans un camp de concentration, il ose se proclamer libre parce qu'il est certain que les nazis seront finalement écrasés : ils ont voulu casser l'unité de l'espèce humaine

alors qu'elle ne comporte ni race supérieure, ni race inférieure indigne de vivre. Il est libre parce qu'il sait que sa défaite n'est que provisoire et sera balayée par le cours de l'Histoire, et d'autre part, à l'intérieur du camp, il participe aux actions de la Résistance.

Je sais que Meirieu par toutes les fibres de son être est antiraciste. Mais mon regret est qu'il ne cherche pas dans les grandes œuvres qui exaltent la conquête de la liberté des appuis pour les adolescents qu'il veut libérer.

Le mérite de Meirieu dans sa vie d'enseignant et d'auteur est d'avoir lutté pour que l'école soit le lieu où les jeunes apprennent, se forment et se dirigent dans le dépassement d'eux-mêmes vers la conquête de l'autonomie et l'accès aux chefs-d'œuvre. Pour Meirieu, ce n'est pas une entreprise désespérée : les jeunes auxquels nous nous adressons ne sont pas encore fixés, figés mais demandent au monde entier de les aider dans leur recherche encore vacillante.

---

Extrait de Georges Snyders, ***J'ai voulu qu'apprendre soit une joie***, Paris, Institut de recherche de la FSU – Éditions Syllepse, 2008, pp. 230 à 236.