

Faut-il supprimer le cours magistral ?

Philippe Meirieu tente ici d'expliquer la prégnance, la longévité de la pédagogie expositive et frontale : le cours magistral. Et si la magistralité était avant toute chose au service du narcissisme intellectuel du maître ? Et si le cours magistral ne servait en fait qu'au professeur pour ressaisir son propre savoir, le structurer et le construire dans l'acte même de la parole professée et, de surcroît source de plaisir ? Que dire alors, dans cette hypothèse aux maîtres qui sont en formation ?

Philippe Meirieu

Le modèle de la classe en « collectif frontal » - l'*auditorium-scriptorium* comme dit Fernand Oury - n'est pas si ancien que cela. Il a commencé à apparaître, de manière embryonnaire, il y a trois siècles environ. Michel Foucault qui, dans *Surveiller et punir*, en a analysé l'émergence, montre comment il s'est construit, avec d'autres espaces (l'hôpital, la prison) pour organiser et discipliner les corps et les esprits. Il souligne que la matrice commune de ces institutions est le panopticon de Bentham, bel exemple d'architecture utopique dans laquelle, un « maître » peut voir tout et tous et s'exprimer de manière à être entendu par chacun ; les individus sont ici juxtaposés, sans possibilité de communiquer entre eux, afin d'être les plus disponibles possible à l'enseignement qu'ils reçoivent. En ce sens, la classe n'est collective qu'en apparence ; en réalité elle est un ensemble de relations duelles qui forment une pyramide parfaite ; elle est un « appareillage », comme dit Foucault, qui vise à segmenter l'espace et le temps, à assigner des places et à garantir un ordre. Avant d'être affaire d'apprentissage, elle est affaire de pouvoir.

Le cours magistral, formidable avancée

Pourtant, et au risque d'apparaître bien immodeste, il faut relativiser la description de Michel Foucault : certes, l'organisation traditionnelle de la classe, issue des « rangs » qui existaient dès le XVIII^e siècle, est bien une manière de se garantir contre la subversion d'individus qui pourraient échapper au dressage social ; certes, le « collectif frontal » est bien, comme l'affirment sans détours Kant ou Durkheim, un outil pour « dresser l'animal

dans l'homme » et lui apprendre à dominer ses pulsions en restant assis sur une chaise six ou sept heures par jour... Mais il faut aussi reconnaître que la construction de la classe constitua un immense progrès au regard de l'organisation des apprentissages : avant elle, les élèves de tous âges cohabitaient dans un espace où un maître tentait de se faire entendre pendant que chacun vaquait à ses activités. À sa naissance même, malgré le dispositif collectif, le maître ne travaillait qu'avec chaque élève pris séparément qu'il faisait venir à son bureau pendant que les autres attendaient ou, dans le meilleur des cas, exécutaient des exercices sous le contrôle de moniteurs. Puis apparut le cours magistral tel que nous le connaissons aujourd'hui ; au début, il n'était proposé que quelques heures par semaine, les études individuelles représentant l'essentiel de l'emploi du temps ; et ce n'est qu'il y a moins d'un siècle qu'il devint le mode d'enseignement dominant, au moins dans les lycées et les collèges d'élite. S'il connut alors un tel succès - qui ne se dément pas aujourd'hui - c'est parce qu'il apparut comme une formidable avancée pour la transmission des connaissances : son rapport coût/efficacité sembla, d'emblée, optimal, et, avec les publics privilégiés auquel il s'adressait cette hypothèse fut vite confirmée.

Subjuguer son auditoire

À cette double explication de la magistralité dominante - la mise en ordre des individus dans l'espace scolaire et la recherche d'une plus grande efficacité dans la transmission -, il faut ajouter un phénomène sociologique trop peu évoqué et qui tient aux représentations mêmes du métier d'enseignant : quels sont les modèles professionnels auxquels le maître s'identifie ? Le clerc qui prêche du haut de sa chaire, l'avocat qui plaide dans le prétoire, le député ou le ministre qui s'efforcent d'emporter

l'adhésion à la tribune du Parlement. Comme eux, l'enseignant est un « homme de paroles », il tire sa légitimité de sa capacité à subjuguier un auditoire ; il reconstitue toujours avec ses élèves l'amphithéâtre dans lequel il a lui-même été formé. Cette posture n'est d'ailleurs pas simplement mimétique ; elle ne renvoie pas seulement au prestige de professions socialement valorisées ; elle est en cohérence avec la fonction même dont l'enseignant se sent investi, elle articule sa position institutionnelle et sa satisfaction narcissique.

Il n'a rien perdu de son charme

Là est sans doute l'explication la plus convaincante de la prégnance de la magistralité expositive. La raison aussi pour laquelle ceux-là même qui la dénoncent le font souvent en l'utilisant, et bien des militants des « méthodes actives » qui en prônent l'éradication finissent toujours, un jour ou l'autre, par y revenir. Le panoptisme, en effet, semble n'avoir plus guère de légitimité sociale et entre en contradiction avec une culture contemporaine qui place l'affirmation de l'individu au premier plan ; il est désuet au regard de l'évolution des contenus à enseigner (les savoirs technologiques, par exemple, qui requièrent un compagnonnage plutôt qu'un contrôle en surplomb), et obsolète par rapport à l'évolution des médias de toutes sortes, de la photocopieuse à l'ordinateur. De plus, nous savons maintenant parfaitement que le cours magistral n'est efficace qu'avec un petit nombre d'élèves - ceux là mêmes qui ont été préparés socialement à le recevoir - et qu'à tout prendre il ne sert que des objectifs de sensibilisation ou de structuration, laissant de côté l'appropriation personnelle et l'entraînement systématique qui requièrent impérativement d'autres méthodes. Et, pourtant, « le cours magistral n'a rien perdu de son charme ni la magistralité de son éclat ». Il est même plus vigoureux que jamais au point que, dans une enquête

effectuée en janvier 1997 auprès d'un échantillon d'élèves des établissements les plus divers de la région lyonnaise, 93 % affirment n'avoir jamais connu d'autres méthodes, ni au collège, ni au lycée, à l'exception des cours de dessin et d'éducation physique.

Quand on se trouve ainsi en face de la résistance d'un phénomène dont les effets pervers et sélectifs sont pourtant repérés et dénoncés depuis longtemps, il n'est pas possible de s'en débarrasser en invoquant seulement la facilité et le manque d'imagination, ni même l'inquiétude que le chef d'établissement regarde par la fenêtre au moment où tous les élèves n'écoutent pas sagement un cours en même temps, bien assis à leur place. Si la magistralité résiste tant et, de fait, écarte le travail de groupe, le monitorat, la pédagogie de contrat et de projet, la pédagogie différenciée, c'est qu'elle correspond à une logique qu'il faut comprendre, qu'elle répond à des questions qu'il faut entendre et auxquelles il faudra bien donner une autre réponse, si l'on ne veut pas, qu'en dépit de nos incantations, elle resurgisse en permanence et bloque toute innovation.

Une dimension fonctionnelle et narcissique

L'hypothèse que je fais ici est que le cours magistral, au-delà de ses justifications historiques et institutionnelles, au-delà de la prégnance des représentations dominantes de la classe et de l'enseignement, au-delà des facilités qu'il offre aux élèves de pouvoir faire semblant d'être là tout en étant ailleurs et de ne pas trop s'impliquer dans les choses scolaires, *supporte et structure le rapport de l'enseignant au savoir qu'il enseigne*. En d'autres termes, il n'a pas d'abord une fonction didactique tournée vers la réussite des élèves, mais une fonction personnelle, à dimension fonctionnelle et narcissique, pour l'enseignant lui-même. La parole fonctionnelle ici comme une manière d'investir ses propres connaissances en les exposant, de les maîtriser en les communiquant, de se les approprier et de les conserver vivantes par l'exigence même de leur transmission ordonnée. Le cours magistral est d'abord utile pour l'enseignant, pour qu'il reste maître de ses savoirs d'une part, et pour qu'il jouisse du plaisir de cette maîtrise d'autre part. Il renvoie, en réalité, à l'acte par lequel celui qui parle prend possession de sa propre pensée, coïncide avec ce qu'il dit, donne corps et voix à un savoir ou une idée. Il permet que les savoirs soient ressaisis par le maître et ne lui filent pas, comme du sable, entre les doigts.

Cette hypothèse n'exclut pas, bien évidemment, les autres raisons de la survie de la magistralité mais elle

explique, à mon sens, que, une fois que toutes les autres raisons auront été déblayées, il restera quand même un noyau dur qui résistera.

Du bon usage du cours magistral

C'est pourquoi, je me permets de faire ici quelques propositions modestes qui tiennent compte de cette irréductibilité et qui pourraient être développées et mises en œuvre dans la formation initiale et continue des enseignants.

1. Il n'est pas question de supprimer toute forme de magistralité, mais il convient de la circonvenir à des espaces et des temps précis où le maître puisse s'investir complètement de manière personnelle et approfondie, se mettre en jeu dans ce qu'il dit et obtenir ainsi un renforcement fonctionnel et narcissique indispensable à l'exercice de son métier.

2. Le cours magistral ainsi conçu ne doit nullement éliminer le plaisir de celui qui le fait. L'idée qu'il faudrait que le maître n'ait aucun plaisir à enseigner pour que les élèves en aient à apprendre est une absurdité.

3. Toute expression magistrale, afin de limiter son caractère aléatoire et sélectif, afin aussi de favoriser l'assimilation de ce qui est exposé, doit être interrompue régulièrement afin que les élèves, par petits groupes de deux ou trois, reformulent ce qui vient d'être dit et confrontent ce qu'ils ont compris.

4. Toute expression magistrale ayant fait l'objet d'exercices systématiques de reformulation, doit voir ses effets évalués.

5. Toute évaluation d'une expression magistrale doit permettre d'en critiquer, avec les élèves, la pertinence et d'envisager avec eux d'autres modalités de travail.

6. Les autres méthodes de travail utilisées doivent aussi faire l'objet d'évaluations individuelles des acquis, en particulier le travail de groupe.

7. Le travail de groupe doit être organisé très précisément en fonction des objectifs qu'il prétend atteindre. Il peut se contenter d'objectifs sociaux-affectifs clairement affichés. Mais, s'il vise des objectifs cognitifs, il convient de le concevoir en fonction des opérations mentales requises. L'exploration des savoirs sous l'angle des opérations mentales permettant leur acquisition et des dispositifs qu'elle requièrent peut jouer, pour l'enseignant, le rôle de structuration de son propre rapport au savoir que joue, dans la pédagogie traditionnelle, l'exposé magistral. Mais, ici, la satisfaction de l'enseignant peut se doubler plus systématiquement de celle des élèves.

8. Toutes les formes de pédagogie - magistrale ou autre - doivent s'efforcer de permettre aux élèves de distinguer la qualité de la tâche produite (la per-

formance de l'enseignant ou l'objet fabriqué par un groupe d'élèves) de l'effectivité de l'atteinte des objectifs fixés. C'est l'effort inlassable pour distinguer la tâche et l'objectif, pour repérer les acquisitions et comprendre comment elles ont été effectuées, qui est le moteur d'une pédagogie visant à l'autonomisation des personnes. C'est aussi cette distinction, sans cesse remise en chantier, qui impulse la différenciation pédagogique, suscite l'inventivité et évite de s'enkyster dans des procédures dont l'efficacité n'est jamais questionnée.

En conclusion, et dans tous les cas de figure, la réflexion avec les élèves sur leurs apprentissages et les méthodes qui réussissent avec chacun d'entre eux, ne peut que faire apparaître leur hétérogénéité. L'homogénéité est toujours un leurre... Même aux moments les plus forts où le maître subjugué ses élèves par sa seule parole, il n'y en a pas deux qui entendent vraiment la même chose. Cette hétérogénéité peut inquiéter... mais elle est une formidable richesse pour l'organisation de situations pédagogiques différenciées. Et la course à l'homogénéité des classes - perçue comme la condition de l'efficacité de l'enseignement - ne prive pas seulement le maître de ressources précieuses (l'échange, le monitorat, etc.), elle trahit surtout la vocation de l'école républicaine. Elle transforme les classes en groupes de connivence où règne la complicité sociale et culturelle, qui s'éloignent les uns des autres jusqu'à ne plus pouvoir se parler. Elle menace le lien social lui-même. Elle satisfait peut-être les « consommateurs d'école » mais elle ne peut que soulever l'indignation et mobiliser contre elle tous ceux qui croient encore que l'école a aussi pour fonction d'apprendre aux hommes à vivre ensemble, à pouvoir se parler et se comprendre, en dépit et à cause de leurs différences.

Philippe Meirieu

Professeur en sciences
de l'éducation
Université Lyon II
Louis Lumière

Voir : Philippe Meirieu, *Apprendre en groupe ?*, deux tomes, *Chronique sociale*, sixième édition revue et complétée, Lyon, 1996.

Et aussi, Philippe Meirieu, « Groupes et apprentissage », *Connexions. Éres*, Toulouse, 1997.