

# Apprentissage et transgression

**Philippe MEIRIEU**

**Professeur des Universités, sciences de l'éducation**

**Directeur de l'IUFM de l'Académie de Lyon**

En 1998, j'ai été amené à animer une consultation auprès des lycéens. Parmi les questions posées, l'une avait fait scandale à l'époque dans la mesure où elle demandait aux lycéens s'il leur arrivait de s'ennuyer en classe. Les lycéens ont, en effet, admis qu'il leur arrivait de s'ennuyer à l'école quand, contre toute attente, ils n'y travaillaient pas assez. C'est pourquoi, en guise d'introduction, je voudrais rappeler à ceux et celles qui affirment que l'école aurait, par démagogie, sacrifié une bonne fois pour toutes, les valeurs du travail et de l'effort, que les élèves demandent massivement qu'on travaille plus à l'école et qu'à leurs yeux, seul le vrai travail suscite le goût d'apprendre. La plupart des lycéens nous disaient à l'époque – et je pense qu'il en serait de même aujourd'hui – qu'il venaient à l'école pour écouter, puis rentraient chez eux pour travailler : c'est véritablement cela qui les ennuie.

Pour avancer sur la question qui nous occupe, je vais évoquer, devant vous, sept acquis qui me semblent stabilisés dans la réflexion pédagogique (je les appellerai des « hypothèses de travail »), puis sept perspectives sur lesquelles nous pourrions nous pencher (je les nommerai « hypothèses de recherche »).

## I. Sept hypothèses de travail

Premièrement : Tout apprentissage est une rencontre aléatoire, et tout enseignant idéalise la scène primitive où il a entrevu, dans le miracle d'un moment de grâce, les savoirs qui nourrissent son engagement. Tout enseignant rejoue dans sa tête cette scène primitive du *Phèdre* de Platon, cette promenade au bord de l'Ilissos, Socrate tournant par ici et Phèdre : « *Descendons l'Ilissos. Nous nous assoirons tranquillement à un endroit qui nous plaira. Nous deviserons et nous ferons des mathématiques et de la philosophie* ». Il y a là quelque chose qui participe d'un apprentissage idéal qui se ferait pieds nus, dans la campagne, dans une sorte de bonheur permanent et de rencontre merveilleuse entre des êtres qui se choisissent.

Deuxièmement : Tout enseignant découvre, un jour ou l'autre, qu'à côté des élèves qui cheminent avec lui au bord de l'Ilissos, d'autres restent réfractaires aux charmes plus ou moins discrets de son enseignement. Certains ne rentrent pas complètement dedans, d'autres restent à côté, d'autres, encore, sont en rupture par rapport au savoir que lui aime, a envie de transmettre et avec lequel il entretient un rapport privilégié. Dans le roman de Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*, l'enseignant s'adresse à un élève réfractaire à propos d'une poésie classique : « *Comment cela peut-il ne pas vous enthousiasmer puisque je vous ai expliqué mille fois que cela vous enthousiasmait ?* ». Il est pathétique de voir cet enseignant découvrir que tous ses élèves ne cheminent pas à ses côtés sur les rives de l'Ilissos.

Troisièmement : L'école organise des temps et des lieux où des sujets sont assignés à mettre en œuvre leur liberté d'apprendre sur des programmes qui leur échappent. Tout est organisé, minuté, conçu et structuré. Or de manière paradoxale, c'est précisément ce sur quoi la liberté doit se mettre en jeu. Ainsi, Marguerite Duras, dans *La Pluie d'été*, fait-elle dire à Ernesto, cet enfant qui sait lire

sans avoir jamais appris à lire et ne veut pas aller à l'école parce qu'il ne veut pas apprendre : « *Quand on ne veut pas apprendre, ce n'est pas la peine d'apprendre* ». Ce à quoi l'instituteur répond en criant : « *L'instruction c'est obligatoire, Monsieur, OBLIGATOIRE !* ».

Quatrièmement : Nul ne peut déclencher mécaniquement le désir d'apprendre chez quelqu'un, même dans une structure où tout est programmé et organisé. Nous ne pouvons que créer les conditions qui permettent l'émergence de ce désir, sur lequel nous n'avons pas pouvoir. Comme le disait Lacan, « *nous ne pouvons pas avoir pouvoir sur le désir de l'autre, parce que c'est nous qui désirerions. Si l'on se met à la place de l'autre, l'autre, où est-ce qu'il se mettra ?* ». Apprendre, c'est s'engager et toujours prendre un risque. Vladimir Jankélévitch le dit, de manière très belle, dans son *Hommage à Bergson* : « *Pour commencer il faut commencer, et l'on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage* ». Il faut donc quelque chose sur quoi nous n'avons, précisément, que peu de pouvoir.

Cinquièmement : La tension entre l'intérêt et la contrainte est constitutive de la pédagogie et de la praxis pédagogique. Comme le dit Edgar Morin, « *ceux qui nous obligent à choisir entre des pôles à la fois contradictoires et nécessaires l'un et l'autre nous font le pire mal qu'on puisse nous faire : ils détruisent la possibilité-même de penser* ». La contrainte et l'intérêt sont ensemble nécessaires dans toute forme d'activité pédagogique : cette tension ne peut pas être abolie, mais peut être dépassée en posant la construction du sens comme « principe régulateur », et non comme quelque chose de permanent qui interviendrait dans toutes les activités, voire se substituerait aux apprentissages eux-mêmes.. Fernand Oury définit mieux que je ne le pourrais le faire le fait qu'« *un milieu de vie institutionnalisé, une école, est un milieu où la loi naît de la parole des enfants mais où la parole ne peut naître que de la loi, d'une loi qui autorise* ».

Sixièmement : La tension entre la motivation extrinsèque, qui consiste à aller chercher les intérêts déjà existants, et la motivation intrinsèque, qui renvoie à la dramaturgie intérieure du savoir, est elle aussi constitutive de la praxis pédagogique. Elle ne peut pas être abolie, mais elle peut être dépassée par l'effort permanent pour « créer du lien ». Saint Augustin écrit ainsi, dans *De Magistro* : « *Quand un signe m'est donné, si j'ignore ce dont il est signe, il ne peut rien m'enseigner, et s'il me trouve instruit que m'enseigne-t-il ?* ». Nous sommes dans l'« entre », entre ce qui est déjà là et ce qui pourrait advenir : nous travaillons dans cet « entre » en permanence parce que le savoir n'est pas donné.

Septièmement : Le goût d'apprendre peut émerger dès lors que le maître propose des objets culturels, grâce auxquels chacun relie ce qui lui est le plus intime à ce qu'il y a de plus universel. Rien n'est plus intime que la peur que ressent chaque enfant d'être abandonné par ses parents, et rien n'est plus universel que *Le Petit Poucet* : le rôle de l'enseignant, qui n'est pas un psychothérapeute, est d'offrir cet objet culturel qu'est *Le Petit Poucet* pour que l'enfant puisse reconnaître dans cet objet qu'il n'est et ne sera pas le seul à avoir peur d'être abandonné par ses parents. Christian Bobin écrit ainsi, dans *L'Inespérée* : « *L'intelligence est la force solitaire d'extraire du chaos de sa propre vie la poignée de lumière suffisante pour éclairer un peu plus loin que soi, vers l'autre, là-bas, l'autre comme nous, égaré dans le noir* ». Nous sommes tous égarés dans le noir, à l'image de nos élèves : le savoir que nous pouvons leur apporter représente cette poignée de lumière qui peut leur permettre de se retrouver.

## **II. Sept hypothèses de recherche**

Premièrement : La modernité exaspère une contradiction entre l'obligation de l'instruction comme seule clé de l'insertion sociale et le fait que l'apprentissage ne se décrète pas et apparaît de plus en plus comme une démarche individualiste, refusant toute contrainte. Nous sommes dans une société, et plus particulièrement dans une école, dans laquelle on exige que tous les enfants apprennent ;

parallèlement, on reconnaît de plus en plus le droit aux individus de ne pas apprendre ou de n'apprendre ce qu'ils désirent ou demandent.

Deuxièmement : La modernité exaspère une contradiction entre la volonté de savoir, d'être dans l'immédiat, et le projet d'apprendre qui impose de surseoir au « savoir tout, tout de suite », d'assumer l'ignorance et d'appriivoiser le temps. « Savoir » et « apprendre » ne sont pas synonymes. Je fais l'hypothèse que le goût d'apprendre s'est effondré chez beaucoup d'élèves dans la volonté de savoir. C'est parce qu'ils veulent « savoir tout de suite » qu'ils ne comprennent pas la nécessité d'apprendre. La modernité technique elle-même organise de manière systématique nos activités pour que nous puissions savoir sans apprendre et sans avoir appris. Il faut que les enseignants comprennent que la modernité agit de la sorte ; dans le cas contraire, ils ne comprendront pas pourquoi il est si difficile aux élèves de renoncer à savoir tout de suite pour prendre le temps d'apprendre.

Troisièmement : La modernité exaspère une contradiction entre « le primat du réussir » et « le primat du comprendre ». *Réussir et comprendre* est le titre de la dernière œuvre de Piaget, qui est, à mon sens, trop peu connue. C'est également une opposition intéressante pour décrypter un certain nombre de situations pédagogiques. Ceci étant, donner la priorité au réussir ne veut pas dire que l'on se dispense de comprendre, et inversement. Il n'empêche que le primat du réussir, tel qu'il est imposé par la société, devient « réussir à tout prix », à l'économie, en déléguant le maximum de tâches à la machine ou à des experts spécialisés. Réussir une fête d'école peut signifier, pour la maîtresse, sélectionner les trois élèves qui ont réalisé les plus beaux dessins, puis revenir le matin et les refaire soi-même pour que les parents pensent que la classe est vraiment excellente. Le primat du réussir est toujours une manière d'évacuer le comprendre ou, à tout le moins, de la faire passer au second plan. L'école doit assumer sa fonction de rupture d'un lieu où la réussite prime vers un lieu où le comprendre prime : l'école n'est pas le lieu de la performance économique, elle est le lieu de la construction des compétences.

Quatrièmement : Pour faire primer le comprendre sur le réussir, il faut être capable de trouver de la satisfaction dans l'intelligibilité de soi et du monde, et non pas seulement dans l'efficacité. Ainsi, il faut trouver du vrai plaisir à percer le secret de sa propre histoire et à accéder au secret du monde. Or ces secrets peuvent mettre en danger la sécurité de la personne : se mettre en route pour les chercher est tout sauf facile.

Cinquièmement : Accéder soi-même au secret des choses, c'est transgresser le pouvoir de ses parents, qui connaissent le secret de notre propre naissance, ainsi que le pouvoir des clercs, qui transmettent, parce qu'ils la savent, la seule vérité sur les choses. Accéder au secret des choses et y trouver du plaisir, c'est ne plus avoir à croire quiconque sur parole. Je vous renvoie à un très beau texte du *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* de Ferdinand Buisson sur « la leçon de choses ». Il explique que, si le maître amène en classe un faisan empaillé ou une balance, ce n'est pas pour séduire les élèves, c'est pour que les élèves n'aient pas à croire le maître sur parole. C'est pour qu'ils puissent regarder de près ce que le maître leur a dit, le confronter et accéder ainsi à autre chose qu'à la totémisation de la parole magistrale.

Sixièmement : L'école est, pas excellence, le lieu où l'on apprend que la vérité d'une parole n'est pas relative au statut de celui qui l'énonce, fût-il enseignant. En effet, l'école n'est pas le lieu de l'apprentissage de la dévotion, mais le lieu de l'apprentissage de la pensée critique, y compris à l'égard de l'école. L'école est le lieu où la recherche de la précision, de la justesse, de la rigueur et de la vérité doit l'emporter sur les rapports de force et les rapports sociaux. Elle est un lieu où se construit un rapport critique à la vérité. Je reste ainsi persuadé que « La Main à la Pâte » est une manière de faire arbitrer les rapports entre les hommes par la vérité scientifique. Quand on donne à des enfants des piles, des fils et des ampoules, celui qui a raison n'est pas celui qui crie le plus fort, mais celui qui parvient à brancher tous ces éléments ensemble pour les ampoules s'allument. Ce renversement important fait de l'école le lieu de la jouissance par la transgression intellectuelle.

Septièmement : Il n'est pas impossible que la recherche de formes de transgression qui mettent en péril l'intégrité psychologique et physique des enfants et des adolescents, soit liée à la perte du pouvoir transgressif des apprentissages scolaires. Il n'est pas impossible qu'apprendre à lire, qui a été présenté par Jules Ferry comme le moyen de pratiquer le libre examen et de nous libérer de la parole du clerc, soit devenu aujourd'hui un acte d'assujettissement et non de libération : les élèves cherchent à se libérer par des formes de transgression qui ne sont pas intellectuelles, mais qui contribuent à les mettre en péril, voire à les détruire.

En guise de conclusion, je voudrais vous livrer ces quelques réflexions de Pascal Quignard, tirées de son ouvrage *On ne transmet que l'autre monde* :

*« On ne transmet que l'autre monde, on ne traduit que l'autre langue. Seul l'autre sexe hante (...). Le problème n'est pas de transmission mais de prédation. Ce n'est pas aux vieux que revient le soin de transmettre : ils donnent (...). S'instruire, c'est sucer les os des cadavres et souper dans la mort, c'est parasiter les ruines des œuvres. Nous sommes tous des voleurs, nous sommes tous des clandestins ».*

Et si, dans la classe, l'essentiel était aujourd'hui de retrouver le goût de la clandestinité, si les enseignants étaient plus souvent des passeurs que des douaniers, s'ils empruntaient un peu plus souvent les chemins de traverse avec un certain goût de l'aventure au lieu de passer leur temps à demander leurs papiers aux élèves, est-ce que nous ne retrouverions pas un peu plus le goût d'apprendre ?

.