

L'École est obligatoire, mais l'apprentissage ne se décrète pas

Philippe Meirieu

J'ai la chance de travailler régulièrement avec de nombreux enseignants et je peux témoigner que beaucoup d'entre eux butent encore sur une contradiction que je crois nécessaire de regarder en face : « L'École est obligatoire, mais l'apprentissage ne se décrète pas ». Effectivement ! Et c'est bien pour cela que nous avons besoin de pédagogie... C'est aussi pour cela qu'il nous faut régulièrement faire le point sur la manière de nous situer au regard de cette question. Car c'est là – n'en doutons pas – que se situe le vrai clivage. C'est dans la manière de surmonter cette contradiction que nous nous situons dans les débats éducatifs et les débats de société. C'est même là, à mon sens, que se joue le rapport essentiel entre pédagogie et politique. Pour avancer un peu sur la question, je me propose de formuler ici sept points d'appui que je crois essentiels (je les appellerai des « hypothèses de travail »), puis sept perspectives sur lesquelles nous pourrions nous pencher pour travailler de manière régulière (je les nommerai « hypothèses de recherche »).

Sept hypothèses de travail

Premièrement : Tout apprentissage est une rencontre aléatoire, et l'enseignant idéalise bien souvent 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'Illyssos qui nous laisse espérer une relation pédagogique apaisée : « *Descendons l'Illyssos. 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'Illyssos, 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'Illyssos.

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.

Sept hypothèses de recherche

Premièrement : La modernité exaspère la contradiction entre l'obligation de l'instruction comme seule clé de l'insertion sociale et le fait que l'apprentissage ne se décrète pas ; ce dernier apparaît, en effet, de plus en plus comme une démarche individualiste, excluant 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 la contradiction entre la volonté de savoir et le projet d'apprendre ; ce dernier 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 la contradiction entre « le primat du réussir » et « le primat du comprendre ». « *Réussir et comprendre* » est le titre de la dernière œuvre de Piaget, 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 ainsi, à la limite, 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 alors 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 découverte de nouveaux savoirs, de l'exploration systématique de nouveaux horizons.

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. Regardons ce que dit le *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 Roberval, 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 à leur propre expérience – guidée évidemment par le maître – 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 », comme d'autres projets pédagogiques fondés sur l'expérimentation, 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 que les ampoules s'allument. De même, quand on met en place des débats argumentatifs avec les élèves, on apprend ensemble, par un travail d'interrogation réciproque et de décentration systématique, à distinguer un exemple d'une preuve et à se soumettre individuellement et collectivement à la rigueur démonstrative... Ce renversement important fait de l'école le lieu de la jouissance non par l'exhibition de sa force, mais par une transgression proprement intellectuelle et la satisfaction de s'approcher de la vérité.

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.

-o0o-

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 l'École et tous ses acteurs 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 avec nos élèves ?