

# ***Transmettre, Apprendre***

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi  
Stock (Les essais), 2014, 256 pages.

Note de lecture rédigée par Charles Hadji, Professeur émérite,  
Université Grenoble Alpes (Laboratoire des Sciences de l'Éducation).

Après avoir proposé de très utiles éléments de réflexion sur la signification politique de l'éducation dans les sociétés démocratiques (*Pour une philosophie politique de l'éducation*, Bayard 2002, puis Fayard 2003), puis avoir interrogé de façon radicale les conditions de possibilité de l'action éducative (*Conditions de l'éducation*, Stock, 2008), Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi poursuivent leur enquête sur la possibilité et le sens du travail éducatif dans un troisième et passionnant ouvrage, qui se révèle indispensable pour penser les conditions d'une véritable refondation de l'école.

En effet, cet ouvrage propose une analyse du « grand tournant » ou « grand bouleversement » (p. 210) qui, selon les auteurs, s'est opéré dans les années 1970, et qui culmine avec « l'immense basculement » du numérique. Un « cadre de pensée » se serait « disloqué » et « écroulé » (p. 15), au cours du véritable « séisme » (p. 14) produit par le « basculement » d'une société de tradition (où transmettre était la norme) à une société de la connaissance, où apprendre devient le maître mot. D'où une question centrale, et lancinante, qui traverse et dynamise tout l'ouvrage: **apprendre a-t-il vraiment supplanté transmettre ; et, surtout, faut-il qu'il le fasse?** C'est à une enquête sur le « triomphe » apparemment « définitif » (p. 8) de l'apprendre, mais en vue d'en mettre en évidence les ambiguïtés et les limites, que nous sommes conviés.

Triomphe apparemment définitif : la rencontre entre un « modèle intellectuel », celui de l'évolution (des espèces), et un fait social, à savoir l'individualisme, a, pour les auteurs, provoqué l'irrésistible émergence d'un « nouveau paradigme éducatif, à la fois social et épistémique » (p. 26). Le compromis « séculièrement et subtilement tressé » (p. 17) qui s'était installé, dans l'école « moderne » (on pourrait dire en fait : « classique », p. 17), entre un régime moderne de la connaissance (primat des sciences et de la raison), et des pratiques dominantes de transmission d'une tradition jugée indispensable dans le cadre de l'action d'une génération sur une autre, s'est « disloqué » sous les coups de boutoir « de la poussée de détraditionnalisation et d'individualisation caractéristique des années 1970 » (p. 15). C'est grâce à cette « rupture » (p. 17) que « le fait d'apprendre a pris le dessus » (p. 26), et que s'est imposé « le sacre de l'apprenant » (Première partie). Au fil du texte, des pages décrivent de façon précise la « révolution » individualiste et hédoniste des années 30/70 (p. 68), et mettent en perspective historique la « révolution copernicienne » opérée par Claparède lorsqu'il propose de mettre l'enfant au centre des apprentissages, idée qui sera,

elle, avec celle d'école active, au centre de la « vulgate pédagogique » (p. 134) qui manifestement déplaît souverainement aux auteurs, et qui est leur ennemi principal dans cet ouvrage.

Mais triomphe en trompe l'œil. Ce nouveau paradigme est marqué par des « carences » (en particulier sur les plans de l'éthique, de la citoyenneté, et de l'expression) dont la mise en évidence va permettre une « redécouverte de la transmission » (p. 28) comme dimension obligée de l'action éducative. Car il y a « un incompressible de la transmission » (p. 30). C'est essentiellement à cette « redécouverte » que sont consacrés les autres chapitres du livre, dont ceux de la deuxième partie (Résistances de la transmission), mais aussi de la troisième (Comment apprend-on ?), de la quatrième (Pour une phénoménologie de l'apprendre) et de la cinquième (Faut-il encore apprendre à l'heure d'Internet ?) parties. Si bien que l'ouvrage se donne deux objectifs concomitants : mettre en évidence les résistances de la transmission ; et en profiter pour faire ressortir la spécificité du fait d'apprendre : « Eclaircir la place et le rôle de la transmission, élucider la nature de l'apprendre » (p. 10). C'est ce double objectif qui lui donne son très grand intérêt.

Cela est visible dès le deuxième chapitre, qui clôt la partie consacrée au sacre de l'apprenant. Car si Ivan Illich propose une vision prophétique de la transformation des institutions (p. 44), qui sera en partie réalisée par la révolution numérique étudiée au chapitre huit (cinquième partie), le « renversement copernicien » qu'il propose (lui aussi !) avec l'idée du « réseau libérateur » (p. 38) n'implique nullement, bien au contraire, que l'on puisse apprendre tout seuls. Illich revalorise la démonstration, et réinvente la figure traditionnelle du sage, centrale dans la relation maître/disciple qui sera analysée au chapitre 4. Ce qu'il met en évidence, en creux, est la nécessité de concilier les exigences complémentaires, bien qu'antagonistes, de l'individu (droits de la raison individuelle), et de l'institution (legs des générations précédentes).

La deuxième partie a clairement pour objet de montrer que la transmission est une « dimension inéliminable » de toute réflexion pédagogique (p. 30), en tant que « donnée interhumaine indépassable » (p. 9). Le chapitre trois, qui nous paraît particulièrement bienvenu, met en évidence l'actualité et l'importance des transmissions familiales. A l'heure où l'école est accusée de creuser les inégalités sociales, il est bon de saisir que « l'on ne balaie pas si facilement l'éducation première », et que « les inégalités liées aux transmissions familiales perdurent et s'accroissent même » (p. 65). Après une éclairante analyse du terme de transmission, ce chapitre explore les trois domaines principalement concernés par les transmissions familiales : le domaine psychique (inscription dans une histoire, confiance dans sa capacité à se développer, amour inconditionnel) ; le domaine moral (rapport au monde, manières d'être, valeurs) ; et le domaine cognitif (modes de pensée, méthodes de travail, et surtout pratiques langagières : une part importante des inégalités devant les apprentissages trouve sa source dans des différences de nature et de niveau touchant les interactions langagières délibérées, mais aussi, et peut-être surtout, la qualité des échanges parents/enfants).

La relation maître-disciple étant, par ailleurs, une « parlante illustration » du fait que la transmission, bien que fonctionnant « de manière clandestine, officieuse, périphérique » (p. 87), cependant « perdure avec vigueur » (p. 78), le chapitre 4 est consacré à la mise en évidence des ressorts que mobilise l'expérience du savoir à quatre grands niveaux de fonctionnement de cette relation. Sont ainsi identifiées quatre caractéristiques essentielles de tout apprentissage un peu complexe: apprendre a toujours une dimension de

transmission qui s'inscrit dans le temps ; tout apprentissage exige des interlocuteurs privilégiés, qui soient des intermédiaires compétents pour initier à un langage par nature ésotérique (l'exemple des mathématiques comme « idiome crypté » étant très bien analysé, p. 99); tout apprentissage implique subjectivement, ce qui nécessite un accompagnement ; et enfin tout apprentissage a une dimension symbolique d'intégration sociale. Cela permet de comprendre qu' « apprendre... c'est toujours apprendre de quelqu'un pour transmettre à quelqu'un » (p. 102).

La troisième partie peut alors résolument se saisir de la question « comment apprend-on ? ». Mais en la situant d'abord (en la cantonnant ?) sur le plan des débats théoriques, ce qui peut faire naître une certaine frustration chez le lecteur attendant une étude plus directement documentée de l'acte d'apprendre. Mais il importait aux auteurs de montrer comment s'est construit et imposé un paradigme éducatif qu'ils jugent erroné, et dont il y aurait lieu de se délivrer pour parvenir à saisir ce que l'on pourrait désigner comme la « vérité de l'acte d'apprendre » (p. 189) (sa « réalité », p. 121), conception vraie sur laquelle on pourrait construire un modèle éducatif pertinent pour notre temps. L'enjeu est de taille. Il s'agit de sortir du « nouveau cours pédagogique » (p. 9) actuellement dominant, qui s'incarne dans une « vulgate » (l'enfant au centre d'une école active : pp. 134-135), pour penser librement l'expérience d'apprendre dans sa réalité phénoménologique (p. 143). Les chapitres 5 et 6 analysent les courants de pensée, et livrent les noms des coupables, qui ont permis l'émergence et le triomphe de cette vulgate. Le chapitre 5 fait voir dans l'évolutionnisme et l'individualisme les deux sources (l'une scientifique, l'autre sociale) du paradigme éducatif moderne dominant. Les thèses évolutionnistes, constructivistes et inductionnistes (Spencer, Haeckel, puis Dewey, Claparède) ont pesé « lourd dans le champ pédagogique » (p. 120) en conduisant à privilégier faussement les idées d'activité individuelle et d'autoconstruction. Or la « légende prométhéenne de l'autoconstruction » dans laquelle s'est enfermée la réflexion pédagogique « est à déconstruire pièce par pièce » (p. 143) ! Car le constructivisme s'avère réducteur en ramenant « le savoir à ce que peut en reconstituer l'individu à partir de son expérience », ce qui constitue un « rabaissement de la signification humaine du savoir » (p. 140). C'est donc au nom d'une conception élevée du savoir, et de la culture comme ensemble « de références indispensables pour s'y retrouver dans le monde où nous évoluons » (p. 139), qu'est condamnée la dérive constructiviste. On comprend alors aisément que le chapitre 6 enfonce le clou en montrant comment la psychologie génétique de Piaget ne fait qu'apporter une « caution savante » (p. 134) à une vulgate condamnable. Mais était-il vraiment indispensable de déprécier Piaget (ni penseur de l'apprentissage, ni psychologue de l'enfant, ni pédagogue !) pour mettre en relief le mérite de Vygotski, et la pertinence de ses analyses sur l'importance des outils cognitifs (dont certains, de « niveau très supérieur », exigent « une transmission formelle, délibérée, et volontaire » (p. 182)), la primauté des apprentissages, et la zone proximale de développement ? Certes, Vygotski oriente heureusement vers une conception adéquate de l'éducation comme assistance d'un adulte (p. 178), qui exerce une action « restructurante » (p. 179), parce qu' « organisée et systématique » (p. 181). Et permet d'entrevoir la « phénoménologie de l'expérience d'apprendre » dont nous avons besoin pour comprendre comment « se joue l'accès effectif à la culture, c'est-à-dire l'entrée dans l'univers de l'écrit » (p. 143), car là se situe la fonction essentielle de l'école.

La quatrième partie, composée d'un seul chapitre, se révèle alors capitale, car elle est consacrée à esquisser cette phénoménologie. L'école d'aujourd'hui ne sachant plus ce que

veut dire apprendre (p. 187), il convient de l'établir d'une façon ferme. Car, après l'étape de l'équilibre classique (du compromis entre régime moderne de la connaissance et transmission de la tradition), puis celle de la « vulgate dominante » (p. 188) (triomphe des conceptions réformatrices radicales dans une vision unilatéraliste de l'apprendre comme processus personnel d'appropriation), est venu le temps d'une troisième étape, qui dépassera les deux unilatéralismes précédents, en se fondant sur la vérité de l'acte d'apprendre. Cette vérité est recherchée du côté de la description de « la nature du travail auquel l'enfant est appelé à se livrer à l'école » (p. 191). Or, à l'école, il s'agit d'apprendre à lire, écrire et compter, i.e. « d'accéder à un univers artificiel de la réflexion et de l'abstraction » (p. 203). L'objet de l'apprendre (question : quoi ?, négligée lors de l'étape de la vulgate) est d'abord le langage écrit, autrement dit « le discours signifié sous sa forme écrite » (p. 191). L'écriture est ainsi un facteur décisif d'individuation (à distinguer de l'individualisation sociale), qui passe par une « discipline réflexive » faisant voir l'inanité du « mythe diffus » de l'élève « constructeur de lui-même, né en sachant lire, écrire et compter » (p. 195). Exercice, entraînement, automatisation, tels sont les maîtres-mots quand il s'agit d'« apprivoiser l'abstraction » (p. 198). Du lecteur déchiffreur au lecteur herméneute, par exemple, le chemin est difficile (p. 200). Mais, si l'on peut être sûr de la nécessité d'une transmission médiatrice, et si l'on a compris « à quel point il est difficile d'apprendre » (p. 204), on reste sur sa faim, les auteurs le reconnaissent, quant à l'identification et à la compréhension des processus qui se déroulent dans la « boîte noire » où s'effectue ce qui permet de surmonter cette difficulté intrinsèque d'apprendre.

La cinquième et dernière partie, d'un seul chapitre, est particulièrement stimulante. Elle affronte la question : « faut-il encore apprendre (et, bien entendu, enseigner, car là est le nœud), à l'heure d'Internet ? ». Chacun trouvera profit à lire ces belles pages consacrées à l'analyse de l'« immense basculement » numérique, troisième révolution technologique, qui est porteuse d'une espérance fantasmagorique (p. 218) dont est conduit un rigoureux examen critique. On aurait pu croire qu'Internet allait réaliser la prophétie d'Illich (émergence d'un modèle de l'apprentissage informel dans des pratiques d'autoformation). Mais ce « projet alternatif tacite » (p. 218) ne résiste pas à un examen critique de son bien-fondé, qui débouche sur une compréhension critique des espoirs et des mythes construits autour de la révolution numérique, en permettant d'en débusquer les « leurres » (p. 244). Contre le dogme de l'existence d'une « compétence native », un « apprentissage méthodique » est toujours nécessaire (p. 221). La Toile et l'École sont deux univers antagonistes, car « apprendre représente toujours un travail, même si celui-ci peut se faire dans la joie » (p. 224). Il est impossible de se passer du « fastidieux labeur » de la mise en mémoire, de l'exercice enrichissant, et de la compréhension (p. 229). Le savoir ne peut être réduit à son accessibilité, et il faut se prémunir contre les dogmes de l'efficacité et de l'immédiateté (p. 245). C'est pourquoi l'« irremplaçable » (p. 248) école doit toujours être « en décalage » (p. 226), le devoir premier des enseignants étant de susciter des questions et des problèmes, pour faire éprouver le « plaisir de penser » (p. 240).

On le voit : voilà un ouvrage passionnant, riche, et stimulant, qui chemine dans la tête du lecteur bien après qu'il en ait tourné la dernière page. Un ouvrage qui exige une « lecture profonde » (lecture d'étude et de réflexion), et non une lecture industrielle ou de balayage, selon la belle distinction opérée pp. 232-233. Emporte-t-il l'adhésion ? Oui, pour ce qui concerne la mise en évidence de la part incompressible de la transmission dans le processus enseignement/apprentissage, qu'il faut en effet toujours tenter de saisir conjointement sous

ces deux aspects (et nous rejoignons totalement les auteurs dans leur lutte contre « la disparition du couple transmettre/apprendre », p. 248). Moins, dans ses efforts pour cerner la « vérité » de l'acte d'apprendre, car cet acte n'a pas qu'un seul objet, bien que le « langage écrit » en soit un objet essentiel à un moment donné ; et parce qu'il reste, mais les auteurs le reconnaissent volontiers, « une incertitude profonde sur ce que signifie réellement « apprendre » » (p. 241). Il reste tant à « explorer » (p. 206) sur cette « expérience à part » que constitue l'apprendre. Au moins l'ouvrage nous invite-t-il fortement à œuvrer dans cette direction. Mais que dire, in fine, du rapport des auteurs à la pédagogie ? Peut-on fonder un très judicieux éloge des professeurs (par exemple p. 236) sur une critique des pédagogues ? Certes, seul est dénoncé un modèle, celui de la vulgate dominante. Mais faut-il jeter avec lui toute idée d'activité et de construction, voire d'autoconstruction ? Le constructivisme est-il par essence erroné et néfaste ?

Il faut être juste. Un peu à la manière des travaux de Bourdieu et Passeron, cet ouvrage appelle de ses vœux une pédagogie rationnelle et éclairée, car, écrivent-ils, « la pédagogie est indispensable ». Son objet est, en se fondant sur une meilleure connaissance (encore à construire !) des processus à l'œuvre dans la boîte noire de l'apprendre, d'aménager des paliers, et de concevoir des cheminements, dans un domaine où « tout est à inventer » ! (p. 205). L'éloge bienvenu (p. 224) des travaux de Snyders et de Célestin Freinet laisse alors penser que les auteurs de ce très bel ouvrage ont dépassé l'enfermement dans la querelle républicains vs pédagogues, pour être prêts à accepter l'apport constructif de ceux qui avaient pris au sérieux l'importance de l'apprendre en tentant d'imaginer des dispositifs susceptibles de permettre à des apprenants –tels qu'ils sont dans leur réalité concrète- de s'approprier des savoirs –tels qu'il sont en effet dignes d'être transmis-. Alors : qu'advienne et que vive la pédagogie, au cœur de « l'école à venir » !