

Éducation Transmission

# Transmettre, oui... mais comment ?

On s'accorde aujourd'hui à penser que les apprentissages scolaires ne relèvent pas d'une simple inculcation. Pourtant, l'accès à une culture universelle est un impératif des sociétés démocratiques. C'est sur ce paradoxe que se bâtit la réflexion pédagogique...

Article réservé aux abonnés

Philippe Meirieu Publié le 01 mars 2002 (il y a 23 ans) ⓘ 18 minutes de lecture

ARTICLE ISSU DU DOSSIER

**La pratique des enseignants**

Découvrir

Saint Augustin écrivait au ve siècle de notre ère : « *Qui donc chercherait le savoir de manière si insensée qu'il envoie son fils à l'école pour apprendre ce que pense le maître*<sup>①</sup> ? » Dans un univers marqué par le pluralisme et qui voit vaciller ses certitudes les plus établies, cette question est plus que jamais d'actualité. Pourquoi envoyons-nous nos enfants à l'école ? Que voulons-nous leur transmettre ? L'école est en effet écartelée entre des fonctions multiples et contradictoires : enseigner la maîtrise des langages traditionnels et initier aux nouvelles technologies, transmettre un patrimoine et permettre la compréhension des situations contemporaines, prendre en compte les différences et garantir une culture commune, faire réussir aux examens et apprendre les règles de la vie en société, former au respect de l'environnement et à la sécurité routière, éduquer à la santé, prévenir le sida, informer sur les dangers des

toxicomanies et bien d'autres choses encore.

Sans aucun doute, ne pourrions-nous pas éviter qu'un jour ou l'autre la représentation nationale au plus haut niveau précise les finalités de l'école, indique ses objectifs et définisse ses priorités. Une telle démarche aurait le mérite d'éviter que des questions de toute première importance, qui concernent l'ensemble des citoyens, soient traitées de manière empirique, au gré des aléas politiques et des rapports de force entre les différents groupes de pression. Mais, en attendant, pour nourrir et clarifier le débat, on peut énoncer trois principes fondateurs : l'école doit transmettre, indissociablement, 1) des savoirs qui inscrivent l'enfant dans un groupe d'appartenance et lui permettent de s'y intégrer ; 2) des savoirs qui donnent à l'enfant les moyens d'échapper à toute forme d'emprise, y compris l'emprise de la collectivité dans laquelle on l'inscrit ; 3) des savoirs qui permettent à l'enfant d'accéder, au-delà de toute appartenance spécifique et de l'expression légitime de sa singularité, à l'universalité de l'humaine condition.

Il n'est pas d'exemple où un être humain ait pu atteindre le statut d'adulte sans que soient intervenus dans sa vie d'autres êtres humains, adultes ceux-là. L'enfant, en effet, vient au monde infiniment démunie et il ne peut grandir que s'il est introduit dans le monde, si des adultes prennent en charge son arrivée dans la maison. Là, il lui faut apprendre les règles de ceux qui l'accueillent. Ce n'est pas facile : l'intégration dans la *domus* est toujours une entreprise de « domestication », une affaire d'horaires à respecter, d'habitudes à prendre, de codes à acquérir, d'obligations auxquelles il faut se soumettre.

C'est pourquoi celui qui est éduqué ne peut pas choisir lui-même ce à quoi il doit être éduqué. Nos enfants ne choisissent pas la langue dans laquelle ils vont s'exprimer, les coutumes avec lesquelles ils vont vivre. Pas plus qu'ils ne pourront, à l'école, choisir les disciplines qu'ils vont devoir apprendre pour s'intégrer dans la société. Si l'enfant pouvait choisir ses objets d'apprentissage, c'est qu'il serait déjà éduqué. Aucun « respect » ne peut justifier ici

l'abstention éducative. L'adulte a un impératif « devoir d'antécédence ». Il ne peut abandonner l'enfant sans l'inscrire dans une histoire et lui donner les moyens de se développer dans la collectivité qui l'accueille : habitudes et savoir-faire qui lui permettent de vivre au quotidien, langages fondamentaux pour communiquer avec ses semblables dans tous les domaines, connaissances des phénomènes naturels et sociaux dans lesquels il devra s'insérer, identification des enjeux historiques, économiques, politiques auxquels il devra faire face, maîtrise des mécanismes qui permettent de prendre une place parmi les hommes de son temps.

## **L'idéal laïc, une notion d'actualité**

La laïcité combattante du XIXe siècle se voulait apprentissage de la résistance à l'emprise du clergé catholique et, à travers le rationalisme qu'elle prônait, à toutes les formes de superstition qui peuvent s'emparer des esprits. Si l'emprise des cléricaux n'est plus aujourd'hui, dans nos sociétés occidentales, un danger majeur, l'idéal laïc reste néanmoins parfaitement d'actualité.

Il est plus que jamais nécessaire, en effet, d'apprendre à nos enfants à résister à toutes les formes de pensée sectaire qui les menacent : ésotérismes de toutes sortes mais aussi tribus, bandes et groupes qui exercent sur les individus une « pression à la conformité » telle que nul ne peut prendre le risque de s'éloigner un instant, d'avoir des goûts personnels, *a fortiori* de penser par lui-même. Le repli sur un groupe trop puissant menace en effet la liberté individuelle : il fait payer aux individus un tribut très lourd en termes de renoncement à leur liberté pour les garantir contre la solitude qui les inquiète tant. L'enfant est, à cet égard, particulièrement vulnérable : en quête d'identité, il peut s'abandonner totalement à un groupe et à ses *leaders* pour bénéficier de l'identification à leur image, comme le montrent les phénomènes de bandes et l'idolâtrie pour certaines vedettes.

C'est pourquoi, si l'école doit transmettre les savoirs nécessaires à l'intégration dans un groupe social donné, elle doit transmettre ces

savoirs de telle manière qu'ils soient simultanément un outil d'émancipation à toute forme d'aliénation. En d'autres termes, on doit donner les moyens de s'intégrer à un groupe et, en même temps, de prendre de la distance avec lui.

C'est ce qui spécifie précisément les savoirs scolaires : ils doivent être, en même temps, des outils d'intégration dans un contexte donné et des moyens de s'émanciper de ce contexte, voire de le récuser. Ils ne peuvent s'inscrire dans une logique d'inculcation au risque de transformer l'institution scolaire, comme dans les anticipations les plus noires de la science-fiction <sup>②</sup>, en outil de normalisation. Comme le dit si bien Bernard Rey, « *l'école est le lieu où l'on apprend que la vérité d'une parole n'est pas relative au statut de celui qui l'énonce* »<sup>③</sup>. A l'école, les élèves apprennent à découvrir et construire une vérité objective à travers des expériences où ils sont impliqués. Ainsi, quand ils sont confrontés à une expérience scientifique, quand ils disposent d'un protocole de travail et peuvent observer eux-mêmes ce qui marche et ce qui ne marche pas, ils sont bien obligés de se dégager de l'emprise de leurs préjugés, de l'opinion des plus forts, de ceux qui cherchent simplement à assujettir autrui à leur pouvoir.

A cet égard, les méthodes actives, qui mettent l'individu en situation de construire son savoir par lui-même, ne sont pas des méthodes parmi d'autres. Elles n'imposent nullement au maître de renoncer à ses prérogatives : car c'est lui qui organise la situation d'apprentissage et identifie les contraintes et les ressources qui permettent d'apprendre par soi-même. C'est bien lui aussi qui garantit que le groupe ne bascule pas dans l'idolâtrie, qui incarne l'exigence de recherche de la vérité, ainsi que le refus de tout dogmatisme qui doivent être transmis aux élèves en même temps que les savoirs eux-mêmes, dans le même acte, dans le même temps. Ainsi la classe devient un lieu où l'on apprend à se dégager du conflit d'opinions, un lieu où, précisément, il y a à discuter, à examiner avant d'accepter, à faire fonctionner son intelligence.

C'est ainsi que l'école peut rester fidèle à l'idéal fondateur de la



laïcité : la résistance à toutes les formes d'emprise, de séduction et d'assujettissement des esprits ; c'est ainsi qu'elle peut former les citoyens d'un Etat démocratique.

Car, si l'école a pour mission de socialiser les élèves, ce n'est pas en organisant d'aimables discussions à bâtons rompus, c'est bien à travers la mise en place progressive de situations d'apprentissages où la confrontation des personnes peut être régulée par l'exigence de vérité.

## **Acquérir la liberté de pensée**

Il est nécessaire, pour cela, de garantir plusieurs conditions : il doit y avoir des objets médiateurs (on parle de quelque

chose et on peut confronter nos opinions à propos de cette chose) ; il doit exister des règles de fonctionnement qui permettent à chacun de s'impliquer (il faut éviter qu'un participant impose sa loi ou que certains soient exclus) ; on doit enfin être attentif à la possibilité offerte à chacun de s'engager dans un apprentissage pour se dégager d'une image de soi dans laquelle il est enfermé (*« je ne suis pas capable de lire ce livre en entier, de faire une division, de rédiger un poème... »*).

Ainsi se mettra en place l'apprentissage fondamental du sursis : sursis à l'immédiateté de l'impulsion, à l'expression non-régulée des affects, aux préjugés, aux règles du clan ou de la communauté d'appartenance. C'est dans ce sursis que l'on se met à réfléchir, à examiner, à se faire une opinion, à tenter de trouver la vérité. Il faut d'abord *« poser les lances »*, dit Marcel Mauss (1873-1950) à la fin de *l'Essai sur le don*, reprenant la métaphore des chevaliers de la Table ronde <sup>④</sup>. Le sursis est la condition essentielle de « la liberté de penser » et, donc, de « la liberté de pensée ».

En classe donc, l'élève doit se construire à la fois, en tant qu'être social appartenant à une collectivité et comme sujet libre capable de prendre ses distances avec cette collectivité au nom d'une recherche,

toujours nécessaire, de la vérité. Mais il va aussi à l'école pour accéder à l'universalité et entendre, au-delà de son milieu social, familial et de ses caractéristiques personnelles, l'écho des autres hommes et l'appel de ceux-ci à partager les questions constitutives de l'humaine condition.

Il faut s'attacher, pour cela, à ce qui, dans les grandes oeuvres, touche aux invariants anthropologiques et relie un être singulier à ses semblables : ainsi, en écoutant *Le Petit Poucet*, cet enfant se dit que son inquiétude sur l'abandon par ses parents, sa crainte d'être mangé par un ogre, son désir d'être aimé... sont partagés par d'autres hommes, qui ont vécu avant lui et qui sont encore à ses côtés. Il faut articuler les questions les plus personnelles, parfois même les moins avouées et les moins avouables, aux créations qui, depuis l'origine de l'humanité, les ont traitées : « *Comment peut-on être aimé de quelqu'un sans qu'il nous dévore ?* » demande l'ogre des contes de fées. « *Comment ne pas se perdre dans un monde inconnu et hostile ?* » s'interroge le géographe. « *D'où vient que la vie ait émergé de la matière inerte ?* » questionne le biologiste. « *Peut-on diviser l'infini ?* » s'interroge le mathématicien... Il s'agit bien chaque fois d'articuler, en un mouvement créateur d'humanité, l'intime et l'universel, l'histoire singulière de chacun et les trésors de notre culture : Lascaux et le calcul infinitésimal, Gandhi et l'arbre à palabres, les cartes au trésor et la Déclaration des droits de l'homme, Homère et Einstein, Hérodote et Mozart...

Il nous faut pour cela, comme nous y invite Jerome Bruner, retrouver ou inventer « *l'art d'exploiter les questions, de les garder vivantes* »<sup>⑤</sup>, car ainsi, non seulement on restaure la liaison entre les générations, mais aussi on apprend à se relier à ceux qui, aujourd'hui, posent les mêmes questions, même s'ils n'y donnent pas les mêmes réponses. Entre le relativisme différentialiste, d'une part, qui, au nom du respect absolu des différences, condamne des individus à reproduire leur culture d'appartenance, et l'universalisme dogmatique, d'autre part, qui, au nom de la « grande culture », poursuit la colonisation de l'intérieur, il y a place pour une pédagogie où les élèves, se reconnaissant ensemble fils et filles des mêmes questions, sont

capables d'assumer sereinement la différence de leurs réponses. Il y a place pour la transmission d'une culture qui ne sépare pas les hommes mais les réunit...

## **La pédagogie au service de la transmission...**

L'école doit donc transmettre, et c'est même là le principe de son institution : alors que, dans la vie sociale, la transmission s'effectue de manière aléatoire, en fonction des histoires et des trajectoires individuelles, à partir des rencontres que chacun effectue au hasard des circonstances, l'école, elle, doit assurer une transmission rigoureuse et systématique des savoirs.

Dans la vie, on apprend, bien sûr, mais de manière inégalitaire et au hasard de nos rencontres ; cela ne garantit pas que chacun est bien confronté à un ensemble organisé de connaissances et qu'il bénéficie de méthodes nécessaires pour y accéder. L'école, elle, est régie par le principe de la didactique dont Comenius (1592-1670) avait posé les bases. Cet évêque morave, que Jules Michelet (1798-1874) surnommait le « *Galilée de l'éducation* », avait organisé les savoirs humains de manière systématique et progressive pour les rendre accessibles à tous : *Omnes* (tout le monde), *Omnia* (sur tout), *Omnino* (l'homme tout entier). Il fondait ainsi le projet scolaire comme « *institution d'éducation démocratique* », c'est-à-dire accessible à tout un chacun.

Mais c'est ici que l'enseignement est confronté à l'une de ses plus fortes contradictions. Le caractère volontariste du projet éducatif universaliste - auquel il n'est pas question de renoncer - se heurte en effet à la singularité et à la diversité qui caractérisent les démarches individuelles d'apprentissage. C'est ici que viennent buter inexorablement nos efforts : quand l'élève résiste, ne comprend pas, ne veut pas comprendre ni apprendre, quand il échappe à tous les programmes que l'on a construits pour lui. D'une certaine manière, ce qui fait problème depuis toujours, c'est que « l'instruction est obligatoire », mais que l'apprentissage ne se décrète pas.

Mais c'est justement là, dans la reconnaissance de cette contradiction assumée, que naît la pédagogie. Elle apparaît clairement pour la première fois dans l'*Emile* de Rousseau quand celui-ci formule la notion de « ruse pédagogique » : comment faire en sorte que l'élève désire faire et apprendre ce que, précisément, l'on a décidé qu'il devait faire pour apprendre ? Emile, affamé, perdu en forêt, va se retrouver tout à coup motivé pour la géographie qu'il détestait jusque-là ! C'est cette même inspiration qui présidera aux méthodes actives, mises en oeuvre aussi bien dans le courant de l'éducation nouvelle que dans celui de la pédagogie du projet : l'apprenant va découvrir, à l'occasion d'un projet qui le mobilise, des connaissances pour lesquelles il n'était pas forcément motivé. C'est ce que l'on retrouve aussi, plus récemment, dans la notion de situation-problème élaborée à la suite des travaux de Jean Piaget (1896-1980) et de la psychologie constructiviste : c'est en confrontant l'élève à un obstacle qu'on l'engage à modifier ses représentations et donc à progresser dans ses apprentissages ⑥.

## Restaurer le désir

Contrairement à ce que les adversaires de la pédagogie prétendent parfois, la ruse pédagogique n'est nullement un abandon de la volonté de transmettre. Elle est, tout au contraire, une manière de transmettre efficace car elle rend le sujet actif, « demandeur », dit-on souvent, de ses propres apprentissages. C'est de cette manière que l'on peut alors éviter de penser la transmission en termes mécaniques ou, simplement, comme un rapport de force et réinstaller le savoir dans l'ordre du désirable.

Le malheur, en effet, en éducation c'est quand une volonté s'affronte à une autre volonté : « *Tu vas travailler et je m'en porte garant ; je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que tu aies compris. Et tu finiras bien par céder...* » Nous sommes là dans l'attitude de l'adulte qui croit pouvoir soigner l'anorexie par le gavage. Une volonté se cabre et renforce la détermination de l'autre. La relation bascule alors dans une partie de bras de fer infernale à laquelle les enseignants ne sont pas préparés et, dont ils sortent bien souvent blessés. Car, quand ils se laissent



happer par cette relation frontale, ils sont confrontés à des jeunes qui utilisent alors les armes des exclus : la capacité d'identifier les faiblesses de l'autre et de faire saigner ses blessures.

La fonction de transmission, quand elle prétend s'effectuer de manière purement autoritaire, comporte toujours un déni implicite de la place du sujet dans sa propre éducation. Je ne peux jamais, en dépit de tous mes efforts, contraindre quiconque à apprendre. Il est sans doute possible de l'obliger à répéter une phrase, à exécuter un geste, à se soumettre à une règle... Mais nous restons ici dans l'ordre du dressage ou dans celui de la mécanique sociale : il n'y a rien là qui ressorte d'un apprentissage proprement humain. Ce dernier, en effet, n'est jamais simple inculcation, il est toujours, simultanément, appropriation de connaissances et construction de la personne.

Bien des philosophes, d'ailleurs, révèlent l'existence d'une brèche irréductible dans tout apprentissage : du Platon du *Ménon* au paradoxe de la cithare de l'*Ethique à Nicomaque* d'Aristote, de Bergson à Jankélévitch ou même à Foucault et à Deleuze, on retrouve le thème rémanent de l'apprentissage comme prise de risque irréductible aux conditions qui permettent son émergence : il ne suffit pas que la leçon soit bien faite et que la piscine soit là ; il faut aussi que l'individu accepte de se jeter à l'eau. A leur manière, la plupart des pédagogues ne diront pas autre chose : Maria Montessori, Célestin Freinet, Roger Cousinet n'ont cessé de répéter que le maître doit accompagner mais qu'il ne peut qu'accompagner. Mais jamais faire à la place de l'autre.

Apprendre n'est pas facile, en effet, à réduire aux catégories traditionnelles de la causalité : car c'est chercher à faire quelque chose que l'on ne sait pas faire en le faisant. Il s'agit là d'une décision que personne ne peut prendre à la place de quiconque : « *Je ne sais pas parler mais je ne peux apprendre à parler qu'en parlant. Je ne sais pas résoudre des équations mais je dois apprendre à le faire en surmontant mes inquiétudes, comme quand je m'engage dans un livre en ignorant les difficultés que je vais y rencontrer...* » Et il en est ainsi de tout ce que je pourrai apprendre à faire, des savoir-faire les plus



triviaux aux activités les plus essentielles de l'homme : on ne peut attendre de savoir nager pour aller à la piscine pas plus qu'on n'attend de savoir faire l'amour pour le faire...

Nous sommes là en face d'une difficulté qui constitue le coeur même de la réflexion pédagogique : être fidèle à l'impératif de transmission tout en permettant à l'élève de s'approprier lui-même, dans une démarche dont il est l'acteur, les connaissances que l'on doit lui transmettre. Organiser sans relâche des programmations rigoureuses et des situations bien construites... tout en sachant que seule la décision de l'élève peut lui permettre de progresser, d'apprendre et finalement de grandir. Faire alliance avec l'enfant contre toutes les formes d'adversité et de fatalité, sans, pour autant, tenter de l'enseigner au forceps. Et c'est, précisément, lorsqu'il refuse de choisir entre ces deux exigences que l'enseignant fait acte de pédagogie, qu'il crée des situations d'apprentissage qui sont les vecteurs d'une transmission à hauteur d'homme ⑦.

---

## **Philippe Meirieu**

Professeur de sciences de l'éducation à Lyon-II. Auteur notamment de *Frankenstein pédagogue*, ESF, 1996 ; *La Machine-École* (avec Stéphanie Le Bars), Gallimard, « Folio », 2001.

---

## **Polémiques autour de la culture commune**

Dans toutes les démocraties occidentales, les systèmes scolaires sont secoués depuis une vingtaine d'années de profondes mutations : allongement des scolarités, hétérogénéité croissante des élèves d'un côté, remise en question des savoirs enseignés devant le renouvellement et la démultiplication des connaissances de l'autre... Partout aussi, se pose le problème de la capacité de l'école à lutter contre les exclusions et l'échec scolaire, et à entretenir le lien social qui relie les individus dans la société.

On s'interroge alors sur la nécessité de transmettre à tous une « culture commune », que devraient maîtriser et partager tous les individus. En France, un certain nombre d'intellectuels, d'universitaires ou d'hommes politiques plaident pour un enseignement plus ouvert et décroïsonné, plus en phase aussi avec les nouvelles

demandes de la société actuelle. Edgar Morin, par exemple, prône depuis longtemps déjà une « réforme de la pensée » qui articule et organise la multiplicité croissante des connaissances.

## Un « Smic culturel »

La nécessité de définir une culture commune pourtant fait l'objet de vifs débats. Pour certains tenants de l'enseignement traditionnel, elle constituerait un « Smic culturel » qui aboutirait à abaisser le niveau général. Pour d'autres, elle serait au contraire un « socle » de connaissances minimales dont l'école devrait doter tous les élèves, évitant ainsi exclusions et fractures sociales.

Beaucoup de spécialistes du système éducatif pensent que la définition de cette culture commune relève d'un choix de société et mériterait un débat national. Quoi qu'il en soit, le ministère de l'Education nationale s'est déjà engagé dans cette voie. En janvier 2002, le CNP (Conseil national des programmes) vient de définir un « cahier des exigences » pour le collège, qui recense tout ce que le collégien doit savoir à la fin de la scolarité obligatoire.

A lire :

---

## ¶ Notes

- ① Saint Augustin, De magistro, Klincksieck, 1988.
- ② P. Meirieu, Frankenstein pédagogue, ESF, 1996.
- ③ B. Rey, Les Compétences transversales en question, ESF, 1996.
- ④ M. Mauss, Sociologie et anthropologie, Puf, 1990.
- ⑤ J. Bruner, L'Éducation. Entrée dans la culture, Retz, 1996.
- ⑥ P. Meirieu, Apprendre, oui... Mais comment, ESF, 1987.
- ⑦ P. Meirieu, La Pédagogie entre le dire et le faire, ESF, 1995.