

Texte de la chronique de Philippe Meirieu parue dans *Le Café pédagogique* du vendredi 15 mai

L'ennui à l'école : un véritable tabou ?

La ministre de l'Éducation nationale a fait, dit-on un peu partout dans les médias, des maladresses de communication sur la réforme des collèges. Outre son attaque contre les « pseudo-intellectuels », elle aurait affirmé que les élèves – ou, du moins, certains d'entre eux – s'ennuyaient en classe. L'histoire se répète, ou, du moins bégaye : c'est aussi pour avoir utilisé ce mot d' « ennui » que l'équipe chargée de la consultation sur les lycées en 1998 s'était faite épingler et avait subi les foudres de ceux et celles qui entendent lutter contre la démagogie scolaire, refusent de s'en remettre aux « caprices des élèves » et prônent l'exigence intellectuelle contre les tentations de la séduction qui feraient de l'École républicaine une nouvelle forme d'agence publicitaire...

On peut comprendre l'inquiétude qui se manifeste là et même partager vigoureusement la conviction que l'École doit résister au « capitalisme pulsionnel », à l'immédiateté compulsive, à la régression dans l'infantile et au syndrome de la toute-puissance. Mais il me semble qu'on ne doit pas, pour autant, traiter le phénomène de l'ennui à l'école par l'ignorance ou le mépris... Nous avons besoin d'une réflexion approfondie sur cette question qui permette, sans céder aux sirènes de la démagogie, de mobiliser les élèves fortement sur les savoirs qui leur sont proposés... C'est ce que j'esquisse modestement ici.

-o0o-

Si l'on consulte le célèbre *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* publiée sous la direction de Ferdinand Buisson à la grande époque de la fondation de l'École républicaine par Jules Ferry, on trouve, dans l'article « Ennui » de Félix Pécaut, quelques lignes étonnantes de la part d'un Inspecteur général de l'Instruction publique : « *Qui n'a été frappé, en pénétrant dans la cour d'un de nos grands établissements d'enseignement secondaire, de la mine maussade, éteinte, ennuyée, d'un grand nombre de jeunes garçons ? Qui ne les a vus, dans la classe, subir les leçons comme une corvée monotone, sans que leur visage s'animât, sans que le moindre tressaillement vînt annoncer que le cœur prenne part à l'effort de l'intelligence ? Qui ne sait que, l'éducation terminée, un trop grand nombre d'entre eux se hâtent d'oublier une époque de leur vie qui, par leur faute ou par celle de leur maître, ne leur apparaît que comme un temps de labeur ingrat et ennuyeux ?* ».

L'ennui n'est donc nullement un phénomène nouveau dans l'institution scolaire, mais ce qui, de toute évidence, a changé, ce sont ses manifestations. Nous assistons, en effet, aujourd'hui au passage d'un ennui contenu dans les limites de la convenance scolaire, à un ennui qui s'étale ostensiblement avec une arrogance insupportable, interroge la légitimité même des enseignants et menace parfois l'équilibre de l'institution... Mais, en fait, c'est moins la réalité du phénomène qui pose problème aux enseignants, aujourd'hui, que les comportements qui lui sont associés et qui sont vécus comme beaucoup plus agressifs de la part de ceux qui sont chargés d'enseigner dans l'institution scolaire. Disons-le crument : les élèves qui savent s'ennuyer poliment n'ont, aujourd'hui, aucun problème avec l'École. Le problème, ce sont les autres !

En d'autres termes, la convenance scolaire est devenue, pour un grand nombre d'élèves, une « langue étrangère ». Face à ce constat, trois possibilités se présentent spontanément : enseigner en « langue étrangère », par exemple en verlan, au risque évident d'une surenchère de démagogie ; enseigner à tous la « langue maternelle scolaire » au risque d'une perte de temps infinie et de conflits culturels dans lesquels les enseignants peuvent s'épuiser ; réserver les bénéfices de l'enseignement à ceux qui maîtrisent la « langue maternelle scolaire », avant même d'arriver à l'école, au risque d'exclure de l'accès aux savoirs scolaires le plus grand nombre des enfants et adolescents.

L'enseignement entre « le plaisir de la rencontre » et « les contraintes de l'organisation »

Ces trois formules mènent donc à des impasses. Aussi, plutôt que de chercher désespérément à refonder l'obligation scolaire sur la convenance scolaire, il vaut sans doute mieux essayer de repenser l'institution scolaire à partir du pari que le projet d'apprendre peut encore, aujourd'hui, s'engrener, dans l'École, sur le projet d'enseigner.

Mais, il me semble que, si les choses sont compliquées, c'est que, pour un enseignant, le déni de l'ennui dans sa propre histoire scolaire est sans doute nécessaire comme moyen de réassurance personnelle. C'est peut-être même un moyen de résister à la fragilisation inévitable que produirait une trop grande lucidité sur le caractère dérisoire et insupportable de certaines situations pédagogiques. Enseigner exige, sans aucun doute, au risque d'un découragement permanent, une certaine forme de cécité sur la réalité de ce qui se passe dans sa classe.

D'autant plus que la nostalgie et l'exaltation de son propre rapport au savoir sont, sans doute, pour beaucoup de professeurs, génératrices de dynamisme pédagogique. Comme l'explique bien Daniel Hameline, le professeur idéalise la scène primitive où il a découvert, dans le bonheur d'une rencontre fondatrice, les savoirs qui nourrissent son engagement professionnel. Souvenons-nous le début du *Phèdre* de Platon : cette rencontre extraordinaire où le maître et l'élève vont se baigner dans la rivière et deviser tranquillement. Les pieds dans l'Ilissos, ils savourent ensemble le plaisir d'apprendre... Mais le monde grec lui-même, dès lors qu'il a dû instituer l'enseignement, ne l'a pas organisé autour de l'Ilissos : de toute évidence, il n'y aurait pas eu assez de place ! Il l'a organisé au gymnase, ce champ de manœuvres où l'élève se formait pour la guerre sous le coup d'une obligation de résultat qu'on peut résumer par ce choix terrible : « Tuer ou être tué ». Ainsi, entre la scène archétypale, où le maître et l'élève devisaient tranquillement ensemble les pieds dans l'Ilissos, et le gymnase où, de façon indiscutablement utilitariste, se transmettent des savoirs sociaux exigibles, il y a un écart probablement constitutif de ce qui fait la difficulté d'enseigner. L'exigible n'est pas toujours désirable. Et les savoirs qui font advenir l'humain dans l'homme relèvent de rencontres qui ne sont pas toujours facilement compatibles avec les contraintes du gymnase.

Parce qu'il n'est que « médiateur » entre le savoir et l'élève, le maître a la responsabilité essentielle de créer des liens entre le concret immédiat et les images qui permettent de se le représenter, entre l'univers chaotique de « la vie » et modèles symboliques grâce auxquels il devient intelligible, entre l'expérience intime de chacun et la culture dans son projet d'universalité.

À partir de là, et de façon bien trop schématique, on pourrait identifier deux courants pédagogiques qui ont tenté de résoudre le problème et que je nomme ici, pour simplifier les choses, la « pédagogie de l'intérêt » et la « pédagogie de l'exercice ».

Éviter l'ennui en pratiquant « la pédagogie de l'intérêt » ?

La « pédagogie de l'intérêt » apparaît de manière formalisée et systématique, en 1889 à Abbotsholme, en Angleterre, avec Cecil Reddie. Dans l'école qu'il fonde, on supprime tous les enseignements : les enfants font des mathématiques en dessinant le cadastre et tenant la comptabilité ; ils apprennent la biologie en s'occupant du jardin potager, et travaillent sur la littérature en montant des pièces de théâtre pour les habitants du village. Ils sont donc censés découvrir l'ensemble des savoirs à travers une activité qui les mobilise et dont ils ne se détournent que pour effectuer les apprentissages nécessaires à sa réalisation... Ce mouvement s'est développé en France à travers Eugène Demolins avec l'École des Roches. Il a fait l'objet, en 1921 à Calais, d'un congrès important qui, dans la suite de la guerre 1914-1918, a été porté par les politiques comme une espérance extraordinaire de réconciliation entre les hommes. Cela s'est traduit concrètement par la promotion des « méthodes actives » et dans une sorte de « vulgate de l'Éducation nouvelle » résumée par une formule empruntée à Dewey – mais qui en appauvrit considérablement la pensée : « *learning by doing* ».

Or, si l'on étudie de près l'histoire de la « pédagogie de l'intérêt », nous observons sa difficulté consubstantielle à se dégager d'une « logique de production » : progressivement, l'accent mis sur « l'intérêt » devient obsession de l'activité et, parfois même, systématisation du bricolage. L'activité, pour favoriser la finalisation et la coopération, devient exclusivement une activité collective : construction de maquettes, de panneaux, de journaux scolaires... À ce moment-là, la réussite immédiate et matérielle surdétermine le fonctionnement du groupe, produisant la division du travail et l'exclusion de ceux et celles qui ne disposent pas déjà d'une compétence. Enfin, si l'on parvient quand même à interrompre l'attraction de la tâche pour prendre le temps nécessaire à des apprentissages formalisés, on note une vraie difficulté – en particulier pour les élèves qui ne disposent pas déjà d'acquis solides – à s'approprier des modèles cognitifs dégagés de l'empirie et transférables à d'autres situations. En réalité, et comme certains « pères » de l'Éducation nouvelle n'hésitaient pas à le revendiquer, ainsi pratiquée, la « pédagogie de l'intérêt » développe les capacités déjà existantes des élites appelées à devenir les « futurs

chefs », sans guère bénéficier à ceux et celles qui sont – et seront – cantonnés dans les rôles d'exécutants, de chômeurs ou de gêneurs.

Ainsi, si la « pédagogie de l'intérêt » évite l'ennui, c'est, parfois, au prix d'une surenchère de séduction qui, comme le montre le mouvement de l'Éducation nouvelle lui-même, risque en permanence d'assujettir l'élève à son émancipateur... qui récupère aisément en fascination ce qu'il a abandonné en contrainte.

Lutter contre l'ennui en mobilisant l'attention de l'enfant par une « pédagogie de l'exercice »

Face à cette « pédagogie de l'intérêt » s'est développée, ce qu'on pourrait nommer une « pédagogie de l'exercice ». On trouve même cette dernière chez des pédagogues qu'on rattache pourtant, d'une manière ou d'une autre à l'Éducation nouvelle. Ainsi, Pestalozzi, auquel se réfèrent en permanence les tenants des « méthodes actives », explique-t-il, dans la « Lettre de Stans », en 1799, qu'il ne faut pas hésiter à demander à des élèves difficiles de regarder un doigt pendant dix minutes et de se concentrer dessus, afin qu'ils apprennent à fixer et soutenir leur attention. On trouverait aussi facilement un éloge de la « pédagogie de l'exercice » chez Maria Montessori, quand elle parle de « l'esprit absorbant » des enfants et affirme que le drame de l'éducation scolaire est de distraire les petits élèves en leur imposant des gesticulations inutiles quand il faudrait, tout au contraire, s'appuyer sur leur immense capacité de concentration pour leur permettre de progresser en effectuant des exercices de plus en plus complexes.

Mais c'est, sans aucun doute, Alain – souvent identifié, à tort, comme un adversaire des pédagogues – qui a le mieux formalisé ce qu'on peut entendre par « pédagogie de l'exercice ». Pour lui, l'enfant se forme dans l'apprentissage de la concentration, de la maîtrise de soi qu'impose l'exercice dans son ingratitude apparente elle-même... et c'est cela qui permet de découvrir le plaisir de l'activité intellectuelle, seule véritable antidote contre l'ennui : *« Il faut que l'enfant se sente grandir lorsqu'il passe du jeu au travail. Ce beau passage, loin de le rendre insensible, je le voudrais marqué et solennel. L'enfant vous sera reconnaissant de l'avoir forcé et vous méprisera de l'avoir flatté (...). Le travail a des exigences étonnantes, et que l'on ne comprend jamais assez. Il ne souffre point que l'esprit considère les fins lointaines ; il veut toute l'attention. Le faucheur ne regarde pas au bout du champ. Et tout cet ennui, là autour, et ce vide sans profondeur, sont comme une leçon bien parlante. »*

Pour Alain, l'apprentissage scolaire est d'abord l'apprentissage de la densité du geste. Cela requiert, dit-il, une « action dénudée », que « le travail montre son froid visage, insensible à la peine et même au plaisir ». Cela nécessite « de répéter et de faire répéter, de corriger et de faire corriger », « d'essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit... »... et, au bout du compte, cela impose une « simplicité monastique » et une « patience d'atelier ».

Ainsi, dans l'atelier, l'enfant apprend-il à manipuler mentalement des objets pour se former à penser. Et la pensée, ici, parvient à trouver sa jouissance dans le rapport maîtrisé d'une intentionnalité qui s'éprouve grâce à l'exigence des consignes du maître, à sa fermeté pédagogique qui entraîne l'esprit et forge la volonté.

Mais une telle pédagogie, aussi séduisante soit-elle et dont les anciens bons élèves que nous avons été se souviennent avoir fait l'expérience, ne garantit guère plus que la « pédagogie de l'intérêt » l'accès au savoir, au plaisir d'apprendre et à la joie de comprendre pour tous les élèves... Et même, de toute évidence, elle est susceptible d'exclure ceux et celles qui n'ont jamais entrevu, dans leur histoire personnelle, les perspectives fabuleuses qu'elle offre : quand, chez un enfant, toute activité intellectuelle est corrélée à l'échec, voire à la souffrance, quand nul, dans son entourage, n'a pu prendre le contrepied de la machinerie médiatique qui exalte le plaisir du corps et méprise l'effort de l'esprit, il ne peut la vivre que comme génératrice d'ennui *a priori*, et refuser même d'en faire l'expérience.

De plus, comme l'avait justement noté les pédagogues de l'Éducation Nouvelle, l'exercice, déconnecté de toute possibilité de lui donner du sens, peut-être vécu, par certains élèves, comme une simple soumission. Pour d'autres, l'obsession de la perfection formelle interdit toute ouverture vers de nouveaux savoirs et phagocyte toute possibilité de transférer ce qu'ils apprennent là dans d'autres situations et contextes.

Ainsi, voit-on toute l'importance qu'il y a à articuler une « pédagogie de l'intérêt », mobilisatrice, et une « pédagogie de l'exercice », formalisatrice. L'apprentissage requiert, en effet, tout à la fois, l'exploration et la formalisation. Sans la première, il est vide de sens ; sans la seconde, il est incapable de parvenir à des savoirs stabilisés, investis par des sujets capables de les maîtriser mentalement et durablement. Sans la première, il exclut les élèves qui ignorent le statut même des savoirs scolaires et sont convaincus qu'il ne s'agit que d'« utilités scolaires » inventées par une institution pour sélectionner des élites ; sans la seconde, il exclut les élèves qui ignorent ce que

« penser » veut dire et croient que les savoirs humains ne sont que des réponses empiriques et conjoncturelles à des problèmes concrets.

-o0o-

Cette brève analyse – qui mériterait, bien sûr, beaucoup de nuances, de compléments et d'exemples – nous montre néanmoins à quel point il est vain de « s'écharper » sur la question de l'ennui à l'école. L'ennui est bien là, il agace les enseignants et c'est bien compréhensible, au regard de leur histoire personnelle. Mais il est là et n'importe quel adulte qui se souvient honnêtement de sa propre scolarité ne peut le nier.

Pas question, pour autant d'abandonner la moindre exigence pédagogique, bien au contraire. Pas question, non plus, de s'engager dans une surenchère de séductions en développant un activisme qui occupe artificiellement les élèves. Pas question, enfin, sous prétexte de ne point basculer dans la démagogie, de se rabattre sur un formalisme scolaire qui, en accroissant l'ennui, peut nous donner l'illusion de la rigueur. La réflexion pédagogique nous ouvre le chemin : articuler finalisation et formalisation sans rien renier de l'intérêt et de la complémentarité des deux démarches... Et il va de soi – mais le lecteur s'en sera aperçu – que toute ressemblance entre ces propos et les débats actuels sur la réforme des collèges ne serait que pure coïncidence.

Philippe Meirieu