

De l'ennui en pédagogie

Philippe Meirieu

Extrait du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de 1882 coordonné par Ferdinand Buisson, article de E. Pécaut.

« *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 est un phénomène ancien avec, sans aucun doute, des manifestations nouvelles. Nous assistons au passage d'un ennui contenu dans les limites de la convenance scolaire, à un ennui qui s'étale ostensiblement dans son arrogance, interroge la légitimité des enseignants et menace même l'équilibre de l'institution. C'est moins la réalité du phénomène ennui qui pose problème aux enseignants, aujourd'hui, que ses manifestations vécues comme beaucoup plus agressives de la part de ceux qui sont chargés d'enseigner dans l'institution scolaire.

En d'autres termes, la convenance scolaire est devenue, pour un grand nombre d'élèves, une « langue étrangère ». Face à ce constat, trois comportements sont possibles : enseigner en « langue étrangère » (par exemple, en verlan)... au risque de la démagogie ; enseigner à tous la « langue maternelle scolaire »... au risque d'un conflit culturel dans lequel 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'en exclure le plus grand nombre.

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 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.

Les enseignements de la consultation sur les lycées de 1998

La consultation lycée de 1998 nous éclaire. Dans son principe, elle était un moyen de faire réfléchir les lycéens et l'ensemble de la communauté éducative sur la question des contenus et des méthodes d'enseignement. Comme on le sait, cette enquête a donné lieu à une polémique sur la question de l'ennui sur laquelle il est utile de revenir.

Le questionnaire à destination des élèves comportait une vingtaine de questions. Deux questions comportaient le mot « ennui » : « Qu'est-ce que vous jugez important d'apprendre au lycée mais qui vous ennue ? » « Pensez-vous qu'il y ait un remède à cet ennui ? Si oui, lequel ? » A partir de ces deux questions, notre premier objectif était de faire réfléchir les lycéens sur le rapport entre l'importance et l'intérêt : ce qui est important n'est pas forcément intéressant et, inversement, ce qui est intéressant n'est pas forcément important. En second lieu, nous souhaitions amener les lycéens à faire des propositions au lieu de se cantonner dans la critique : quelles possibilités voyaient-ils pour que les contenus de programme deviennent non seulement importantes mais intéressantes pour eux ? Enfin, pour éviter des propos strictement réactionnels, les élèves étaient accompagnés dans leur réflexion par les établissements et les enseignants étaient invités à aider les élèves dans cette démarche.

Au-delà des querelles qui ont porté sur le principe même de la consultation, le nombre de réponses reçues et dépouillées (plus de un million deux cent mille) et le mode de traitement (fondé sur une grille nationale élaborée à partir d'une typologie des réponses aux questions ouvertes faite sur un échantillon) permettent de faire quelques constats :

- Les élèves font bien la distinction entre l'importance et l'intérêt.
- Les élèves considèrent comme importants, aussi bien pour leur enrichissement personnel que pour leur vie professionnelle future : la culture générale, les langues, l'apprentissage de l'expression écrite et orale, l'explication des grands événements de l'actualité (par exemple, la guerre du Golfe), l'informatique et les nouvelles technologies.
- Les élèves considèrent comme importants mais ennuyeux cinq types d'enseignement ; ceux qui font appel à la simple mémorisation (72 %) ; ceux qui concernent des phénomènes trop éloignés, à leurs yeux, dans l'espace et dans le temps (61 %) ; ceux qui se rapportent à des matières secondaires dans la série choisie (58 %) - les lettres dans les séries scientifiques ou les sciences dans les séries littéraires - ; ceux qui sont trop spécialisés (52 %) ou trop abstraits (31 %).

- Les élèves proposent comme remèdes à l'ennui, par ordre d'importance : avoir des professeurs plus passionnés ; avoir des professeurs qui aident et encouragent ; introduire les technologies nouvelles ; articuler les enseignements aux problèmes de la vie pratique ; travailler davantage sur l'actualité ; utiliser l'interdisciplinarité ; faire des visites, des stages, des séjours à l'étranger ; multiplier les travaux de groupes ; réduire les effectifs et la durée des cours.

Ceci étant, ces deux questions ont suscitées des réactions extrêmement violentes que nous avons interprétées à l'époque comme l'opposition entre deux conceptions de l'école apparemment contradictoires :

- d'un côté, la volonté de ne pas rabattre le fonctionnement d'une institution (fondée sur des principes et des valeurs) sur celui d'un service obéissant à une logique de besoins ;

- de l'autre, la volonté de mettre en adéquation les acteurs de l'institution avec les principes de son fonctionnement (en affirmant que les acteurs sont les seuls à pouvoir actualiser les principes).

À regarder les très nombreux courriers que nous avons reçus à l'époque, il est évident que la violence des réactions des enseignants, le fait qu'ils n'aient même pas lu la question et qu'ils se soient focalisés sur ce mot « ennui », tient au principe même des questions concernées : des tiers étaient venus leur demander si leurs élèves s'ennuyaient, c'est-à-dire venaient faire irruption de manière insupportable dans le colloque pédagogique singulier du professeur et de sa classe. Cette intrusion n'a pas été supportée. À l'époque, nous avons interprété ce phénomène comme un refus plus ou moins explicite de la part des enseignants d'intégrer la question du sens des apprentissages dans leur profession. Nous avons même pensé que les enseignants vivaient sur un déni de leur propre histoire scolaire, refusant d'en considérer les difficultés et exaltant systématiquement leurs propres réussites au détriment des grandes plaines mornes et tranquilles qu'ils avaient, de toute évidence, traversées comme les autres.

L'ennui inavouable

Il m'apparaît aujourd'hui, avec le recul, 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 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 requerrait une certaine cécité sur la réalité de ce qui se passe dans la classe.

De plus, la nostalgie et l'exaltation de son propre rapport au savoir sont sans doute 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 les pieds dans la rivière et deviser tranquillement, sereinement. Les pieds dans l'Ilissos, le maître et l'élève savourent ensemble le plaisir d'apprendre : occasion assumée réciproquement sans aucune concession, pourtant, à la rigueur de la transmission.

Mais le monde grec lui-même, dès lors qu'il a dû instituer l'enseignement, n'a pas organisé celui-ci autour de l'Ilissos : il n'y aurait pas eu assez de place de toute évidence ! Il l'a organisé autour du 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 ». Entre la scène archétypale, où le maître et l'élève devisaient tranquillement ensemble les pieds dans l'Ilissos, et le gymnase où, de façon utilitariste, les contraintes et les obligations imposaient cette obligation de résultat, il y a un écart probablement constitutif de ce qui fait la difficulté d'enseigner. Or, depuis, l'Ilissos ne passe guère au pied de l'estrade, et la classe est plus affaire d'obligations, de contraintes, d'encadrement que de rencontres occasionnelles et heureuses entre des personnes consentantes.

C'est pourquoi, il faut ne jamais sous-estimer le caractère irréductiblement aléatoire de la rencontre avec les savoirs, il faut ne jamais croire que l'amélioration des conditions de l'enseignement suffit à produire mécaniquement de l'apprentissage, et il faut accepter l'impouvoir du maître sur le désir de l'autre. On peut identifier différentes explications à cet impouvoir qui n'est pas, pour autant, de l'impuissance : le maître ne peut pas être l'objet du désir de l'autre, il n'est qu'un médiateur ; il ne peut commander au désir de l'autre parce qu'on ne déclenche pas le désir d'apprendre mais on se rencontre au bord de l'Ilissos, de temps en temps ; il est médiateur entre l'autre et le savoir parce qu'il engendre, le plus souvent à son insu, de greffes et de transferts de toutes sortes.

Le maître crée des situations par lesquelles des liens se nouent : des liens ténus, difficiles entre le concret immédiat et les images, les symboles et les modèles théoriques qui permettent de le penser, des liens ténus entre l'expérience intime et l'universalité de la culture ; le moment où l'expérience la plus intime devient la plus universelle ; le moment où l'enfant retrouve, à travers Rimbaud ou l'*Illiade*, les interrogations qui travaillent sa propre vie ; le moment où le désir de comprendre et de connaître prend forme à travers l'intelligence

mathématique, et où l'intime et l'universel se rejoignent dans une greffe qui n'est jamais véritablement réussie à l'avance.

« Pédagogie de l'intérêt et « pédagogie de l'exercice »

À partir de là, et de façon caricaturale, on pourrait dire que dans l'histoire, la « pédagogie de l'intérêt » et la « pédagogie de l'exercice » se sont opposées pour résoudre ce problème.

La pédagogie de l'intérêt naît, en 1899 à Abbostholme, en Angleterre, avec Cecil Reddie : dans cette école, on supprime tous les enseignements, les enfants font de l'arithmétique en dessinant le cadastre, font de la géométrie en faisant des plans de la maison, font du jardinage et calculent à cette occasion des pourcentages et des taux d'intérêt, montent des pièces de théâtre. Ils découvrent l'ensemble des savoirs à travers une activité dans laquelle ils s'investissent. Ce mouvement s'est très largement 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 également dans les « méthodes actives » et dans une sorte de « vulgate de l'Éducation nouvelle » : rien ne se fait sans que l'enfant ne le désire. ; l'enseignant doit donc engrener le savoir sur le développement de la personne et son objectif premier est de créer la demande de savoir.

Pour cela, deux directions s'offrent à l'enseignant : s'appuyer sur les intérêts spontanés de l'élève et faire émerger son intérêt à partir d'objets culturels. C'est là que l'on retrouve les interrogations de la « consultation lycée » : ce qui intéresse l'élève est-il vraiment dans son intérêt ? Pourquoi ce qui est dans son intérêt n'est pas miraculeusement ce qui l'intéresse ? La pédagogie de l'intérêt se débat en permanence dans ce paradoxe, essayant de répondre à la question : comment créer la demande de savoir ? Si l'on étudie l'histoire de la « pédagogie de l'intérêt », nous nous rendons compte à quel point cette dernière peut engager le maître dans une logique de production. Progressivement, l'accent mis sur l'intérêt devient obsession de l'activité et, parfois, du bricolage. L'activité, pour favoriser la finalisation et la coopération, devient exclusivement une activité collective : construction de maquettes, de châteaux forts, 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 au sein du groupe.

L'apprentissage est ainsi évacué, avec la spécificité de l'École : le primat du comprendre sur le réussir. Ce primat fait de l'école une institution très

particulière. Il s'agit pourtant d'une exigence quotidienne : celui qui veut bien réussir emprunte des objets déjà faits. Dire qu'il est plus important de comprendre que de réussir, c'est, en revanche, affirmer, que l'objectif est prioritaire sur la tâche, que l'acquisition mentale à long terme est prioritaire sur la production à court terme.

D'où les paradoxes de la pédagogie de l'intérêt : porteuse de nombreuses espérances, elle ne cesse de se débattre dans de nombreuses difficultés. Elle mobilise certains élèves, mais, très souvent, ce sont ceux qui sont déjà mobilisés : ceux qu'on retrouve actifs dans une activité de classe l'auraient été à la MJC, au centre social ou dans le club du quartier. La pédagogie de l'intérêt évite l'ennui mais au prix d'une activité qui peut devenir activisme, et au risque de marginaliser les apprentissages personnels. Elle fonctionne sur le déclenchement d'un désir qu'elle ne maîtrise véritablement jamais. Si elle évite l'ennui, c'est, parfois, au prix d'une surenchère de séduction qui, comme le montre le mouvement de l'Éducation nouvelle, risque en permanence d'assujettir l'élève à son émancipateur qui récupère en fascination ce qu'il abandonne en contrainte.

Face à cette pédagogie de l'intérêt s'est développée, simultanément une pédagogie de l'exercice. On trouve cette dernière chez les pédagogues eux-mêmes. Ainsi, Pestalozzi, dans la *Lettre de Stans*, en 1799 explique qu'il faut d'abord demander à des élèves difficiles de regarder un doigt pendant dix minutes et de se concentrer dessus. On la trouve chez Maria Montessori, quand elle parle de « l'esprit absorbant » des enfants d'école maternelle et primaire. Elle affirme que le drame de cette dernière est qu'on se met à distraire les élèves, qui étaient pourtant si concentrés à l'école maternelle, en multipliant des activités inutiles, alors qu'il suffit de les regarder à l'école maternelle pour comprendre que, s'ils continuaient comme cela, ce serait merveilleux. Il en est de même chez Germaine Tortel, ce qu'elle nomme dans « la pédagogie de l'initiation », ou chez Fernand Oury. Cette pédagogie de l'exercice est très bien formalisée chez Alain : l'enfant se forme dans l'apprentissage de la concentration, de la maîtrise de soi qu'impose l'exercice dans son ingratitude même.

« 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. » Alain, *Propos sur l'éducation*

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 », « 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, une « simplicité monastique » et une « patience d'atelier ».

Ainsi, dans l'atelier, on fait l'hypothèse que l'enfant plie son intelligence à l'objet pour former son intelligence. La contrainte de la tâche, dans son exigence et dans sa dureté même, dans son ingratitude, entraîne l'esprit, structure l'intelligence et forge la volonté.

Mais, comme la pédagogie de l'intérêt, cette pédagogie de l'exercice peut aussi aboutir à certaines dérives. L'exercice, déconnecté de toute possibilité de lui donner du sens, est vécu comme une simple soumission. L'obsession de la perfection formelle interdit toute ouverture vers de nouveaux savoirs et phagocyte toute perspective nouvelle. D'une certaine manière, là encore comme dans une pédagogie de l'intérêt mal comprise, la spécificité de l'école est évacuée, en particulier la spécificité de se donner une forme et d'élargir sa propre forme. On interdit cet élargissement par l'enfermement dans la forme initiale.

Assumer les tensions, agir dans la contradiction

Ainsi, l'histoire de la pédagogie elle-même nous instruit sur la complémentarité de l'exercice et de l'intérêt. Il faut donc comprendre et accepter que le métier d'enseignant est un métier de décisions au quotidien, qu'il est au cœur de contradictions difficiles, qu'il suppose que ces décisions quotidiennes les plus concrètes soient prises en conscience des enjeux qu'elles engagent.

Pour les responsables de formation d'enseignants, l'objectif est de permettre à l'enseignant d'agir au cœur des contradictions et de tenir ensemble, dans le même acte, l'exigence du sens, sans laquelle le bénéfice de l'activité scolaire est réservé à ceux qui savent l'instrumenter à leur profit, et l'exigence de la densité, sans laquelle le sujet ne peut naître à lui-même et au monde. Il s'agit bien de réaliser une « composition » en associant avec le sens et la technique, d'articuler des contraires sans espérer jamais une satisfaction parfaite, mais sans renoncer non plus à cette articulation. Cela implique de penser la professionnalité enseignante autrement que comme une somme de compétences spécifiques et aussi d'aider les enseignants à comprendre ce qu'est le projet d'enseigner : c'est un projet de transmission, culturel, transgénérationnel. C'est aussi un projet politique d'institution : on institue un espace spécifique. Ce n'est

pas parce qu'il y a écrit « École », que c'est un espace où ce n'est pas le plus fort qui fait la loi, et où c'est celui qui démontre le mieux à qui l'on donne raison. Et il faut instituer cette école-là dans l'École. Enfin, le projet d'enseigner consiste à rendre chacun, selon la maxime des lumières, capable de penser par lui-même !

En conclusion, il me semble que, plutôt que de cultiver la nostalgie d'un temps où la convenance scolaire permettait de tolérer l'ennui, il vaudrait mieux inventer ensemble des situations où *le sens* fait de l'ennui la temporalité nécessaire à la formation de l'intelligence, et où *l'ennui* fait du sens autre chose qu'un appel à la satisfaction immédiate. Le sens sans l'ennui, c'est la satisfaction immédiate. L'ennui sans le sens, c'est le vide et, probablement, l'impossibilité d'accéder au bonheur d'apprendre que nous cherchons à créer dans chaque classe. Et c'est bien là, la raison d'être de notre métier, en tant que nous sommes, non pas les « auteurs » des apprentissages de nos élèves mais bien les médiateurs nécessaires pour qu'ils apprennent.