

## MALENTENDU

(n. m.) association de l'adverbe « mal » et du participe passé du verbe « entendre » – « entendu » – au sens de « compris ». Stabilisé en 1558 au sens de « différences d'interprétation d'un fait ou d'un texte entre des personnes ». Le sens s'étend ensuite pour désigner la mésentente, voire le conflit, qui résulte de ce désaccord. Il est utilisé également pour désigner une situation où les protagonistes, convaincus de leur bon droit, campent sur leur position et accusent leur contradicteur de mauvaise foi.

En théorie, tout malentendu devrait pouvoir être levé en se référant au fait ou au texte qui en fait l'objet. En réalité, les malentendus persistent souvent car le référent n'est jamais totalement univoque. La reconnaissance de son équivocité pourrait peut-être permettre de transformer le malentendu en acceptation réciproque de cette équivocité, voire en faire une occasion d'assumer une tension féconde. Mais il semble que tout effort dans ce sens soit condamné à l'échec : « Je suis un traumatisé du malentendu, dit Jacques Lacan. Comme je ne m'y fais pas, je me fatigue à le dissoudre. Et du coup, je le nourris. »

Dans son émission *Répliques* consacrée au philosophe Alain et diffusée le 26 mai 2018 sur France Culture, Alain Finkielkraut affirme : « Je ne suis pas, je l'avoue, un grand lecteur d'Alain. Un des livres d'Alain, cependant, fait partie de ma bibliothèque idéale, les *Propos sur l'éducation*. J'y reviens sans cesse, je le lis et le relis, car cet ouvrage est une source de réflexion et d'inspiration inépuisable face à ce qui m'apparaît comme les dérives du pédagogisme. » Dans une autre émission de France Culture (*Du grain à moudre*, le 18 mai 2015), Alain Finkielkraut précisait : « Le plaisir de recevoir un enseignement, que célébrait Alain dans ses propos sur l'école, n'est pas un plaisir facile. C'est un plaisir difficile qui est indissociable du rapport maître-élève. Un professeur fait cours et l'élève entend le cours : quelque chose se noue là. Et ce qui m'étonne aujourd'hui [...], c'est qu'on puisse désirer, au nom du plaisir et de l'efficacité, en finir avec ce rapport. Le cours, au sens classique, annonce-t-on très souvent, [...] doit disparaître. Le cours magistral est toujours tenu en haute suspicion. C'est, pour moi, une preuve d'impudence et d'imprudence. Notre civilisation s'est constituée autour de ce rapport maître-élève. »

Voilà donc Alain enrôlé contre le « pédagogisme ». Ses *Propos sur l'éducation* seraient le texte majeur où se ressourcer sans cesse pour ne pas renoncer à ce qui fonde notre civilisation : la distinction décisive entre l'ignorance et le savoir... une distinction qui se traduit à l'école par une dénivellation irréductible entre le maître qui parle et l'élève qui écoute... et une dénivellation qu'incarne, dans sa forme la plus parfaite, le cours magistral aujourd'hui si injustement soupçonné ! Mais la démonstration, si on tente d'en comprendre les ressorts, s'avère un peu courte et révèle d'étranges sous-entendus : le cours magistral – l'exposé oral du professeur devant sa classe – serait, si on comprend bien, la seule méthode possible de transmission du savoir, destituant ainsi aussi bien l'interrogation socratique que la lecture individuelle de textes, le travail de recherche personnelle que les échanges collectifs. Plus

encore : ce cours magistral serait la seule manière pour que « quelque chose se noue » entre celui qui sait et celui qui ignore. Mieux et plus fondamentalement peut-être : ce serait l'existence de ce cours comme seule forme de transmission qui garantirait l'indispensable écart, objet de tous les efforts fondateurs de « la civilisation », entre l'ignorance et le savoir. C'est grâce à lui seulement qu'on pourrait échapper à la terrible et toujours menaçante confusion des opinions. Renoncer au cours magistral, ce serait affirmer que tout se vaut : les bafouilles du gamin immature et le discours éclairé du professeur, les slogans publicitaires les plus débiles et la parole d'un maître instruit de ce que l'intelligence humaine a élaboré de meilleur, les croyances archaïques véhiculées par les cultures vernaculaires et la science dans ce qu'elle a de plus rigoureux.

Mais n'assiste-t-on pas ici à un étrange glissement ? Ne confond-on pas l'existence d'un inévitable et indispensable dénivelé entre l'adulte qui enseigne et l'enfant qui est enseigné avec une – mais une seule – des manifestations possibles de ce dénivelé ? En effet, s'il n'est pas possible de nier, ou même seulement de sous-estimer, l'impératif de transmission à l'égard de celles et ceux qui viennent au monde... s'il n'est pas question de céder le moins du monde sur l'exigence de probité intellectuelle dont l'éducateur doit être porteur et qu'il doit faire intérioriser par l'élève... qu'est-ce qui permet de dire que le cours magistral est la seule bonne méthode pour y parvenir, la seule porteuse de l'exigence de probité et de vérité ?

### *Alain à contre-emploi...*

D'après Alain Finkielkraut, les *Propos sur l'éducation*, qu'il « lit et relit sans cesse », devraient nous apporter la réponse. Or, que trouvons-nous exactement dans ce livre sur ce sujet ? D'abord une étonnante condamnation sans appel du cours magistral à l'école primaire : « L'école primaire, dit-il, offre parfois ce spectacle ridicule d'un homme qui fait des cours. Je hais ces petites Sorbonnes. J'en jugerais à l'oreille, et seulement par une fenêtre ouverte. Si le maître se tait et si les enfants lisent, tout va bien<sup>1</sup>. » Certes, dirait sans doute Alain Finkielkraut... concédons que, dans les premières années de la scolarité, l'enfant n'est pas encore mûr pour une écoute attentive du savoir qui s'expose. Acceptons qu'effectivement la lecture individuelle silencieuse constitue l'apprentissage fondamental. Mais, dès qu'on accède à des savoirs complexes, le cours magistral s'impose ! Or, Alain affirme précisément le contraire : « On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, me suis-je dit souvent, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit. » Oui, sans doute, mais cela n'est vrai que pour des savoirs élémentaires, objecterait encore celui qui voudrait à tout prix faire d'Alain le chantre du cours magistral. Dès qu'on accède à des études de haut niveau, la confrontation directe avec la parole du maître reste la seule manière de progresser. Ce n'est pourtant pas ce que dit Alain : « Les cours magistraux sont temps perdu. Les notes prises ne servent jamais. [...] D'une leçon magistrale il ne reste presque rien après huit jours, et après quinze jours il ne reste rien du tout. C'est en récitant, en lisant, en copiant et recopiant, que l'élève retient à la fin quelque chose. Tout le monde le sait ; mais l'inspecteur qui s'assied dans une classe comme au théâtre veut entendre un monologue bien composé, ou bien un de ces dialogues réglés où deux ou trois enfants lancent des réponses obligées dont la place est faite d'avance. » Oui, oui, poursuivrait l'anti-pédagogue poussé dans ses retranchements... Alain a peut-être écrit cela car l'homme aimait la provocation et avait, y compris avec lui-même, l'esprit de contradiction, mais la réalité est toute autre : « Quoiqu'il ait écrit, Alain faisait

---

<sup>1</sup> Toutes les citations de ce développement, sauf mention contraire, sont extraites des *Propos sur l'éducation* d'Alain, édition revue et augmentée par Robert Bourgne, première édition aux PUF, collection « Quadrige », 1986.

bien des cours, affirme Alain Finkielkraut, et les élèves se pressaient pour l'entendre. » (*Du grain à moudre*, France Culture, 18 mai 2015)

Mais, est-ce si sûr ? Voici un rapport de l'inspecteur général Roustan, rédigé en 1921, sur ce que faisait Alain dans sa classe : « M. Chartier, dont le nom de plume est Alain, a des procédés d'enseignement particuliers.

*Point de cours* : on écrit au tableau des séries de mots, on les explique, on marque des distinctions entre expressions presque synonymes, on recueille au cours de ces explications quelques remarques ingénieuses et quelques très gros paradoxes. Les esprits sont en éveil, la classe participe à la recherche, la récolte me semble très menue, mais M. Chartier paraît s'intéresser à la chasse plus qu'au gibier... On doit traiter ce matin de la mémoire. Un élève inscrit au tableau : adaptation, accoutumance, coutume, entraînement, exercice, habitude, aptitude, talent, habileté, adresse... Ces mots sont commentés sans aucun recours aux connaissances acquises à l'heure actuelle en psychologie. Le professeur fixe le sens de ces termes selon sa fantaisie et les élèves s'habituent à parler la langue de leur professeur. On a l'impression que cette initiation crée une sorte de chapelle, dont les membres écoutent avec quelque pitié ceux qui emploient les mots dans leur sens ordinairement admis.

*Point de dissertations*. M. Chartier invite ses élèves à écrire quelques lignes sur n'importe quoi, lorsqu'une idée leur traverse l'esprit. Je dois dire que certains élèves écrivent fréquemment, quelques-uns tous les jours. Mais ils n'apprennent pas à composer, à grouper sur un sujet imposé les principales idées qu'il comporte<sup>2</sup>. »

Il est impossible, avec cette description trop sommaire, de porter le moindre jugement pédagogique sur le travail d'Alain avec ses élèves, mais reconnaissons que l'homme présenté comme l'antidote radical du pédagogisme, non seulement n'est pas un thuriféraire acharné du cours magistral, mais n'en est pas, non plus, un praticien scrupuleux ! Serait-il alors lui-même un pédagogue qui s'ignore, sacrifiant la transmission du savoir à l'exaltation du « vécu » des élèves, promouvant un enseignement ludique dans un climat scolaire récréatif ? On ne peut guère l'en suspecter. Alain, en effet, définissait l'entrée dans l'école comme la rupture avec l'univers affectif familial et la confrontation sans compromis avec l'austère rationalité. Il refusait radicalement que le maître se fasse « courtisan » ou « amuseur ». Il le voulait « sans cœur », faisant « régner l'ordre comme on balaie ». Il bannissait toute tentative de séduction des élèves, jusqu'à exiger de l'école une « simplicité monastique », des « murs nus », sans la moindre décoration susceptible de détourner les élèves de leur *travail*. Car, pour Alain, là est l'essentiel : à l'école, ce n'est pas la performance du maître qui compte, c'est le travail de l'élève. Un travail dont il ne faut pas chercher à cacher artificiellement la difficulté, un travail qui forge le caractère et permet d'accéder à la satisfaction de « la difficulté vaincue ». Et c'est ce travail que le maître doit organiser plutôt que de s'adonner à d'« épuisants monologues ».

La leçon d'Alain est claire et, si l'on peut discuter beaucoup de ses propos, on ne peut récuser le principe qui est au cœur de sa pensée pédagogique, maintes fois répété sous diverses formes : « Il n'y a de progrès pour nul écolier au monde, ni en ce qu'il entend, ni en ce qu'il voit, mais seulement en ce qu'il fait ». C'est pourquoi « il faut apprendre à penser comme on apprend à souder » par l'expérience : « La vérité ne peut être versée d'un esprit dans l'autre. Pour celui qui ne l'a pas conquise à partir de l'expérience, elle n'est rien. »

---

<sup>2</sup> Pierre Guiral et Guy Thuillier, *La vie quotidienne des professeurs de 1870 à 1940*, Hachette, 1982.

## *Un faux débat, une véritable opposition ?*

Et, dès lors que la raison d'être de l'école est de permettre à l'élève de travailler à la conquête de la vérité, la question du cours magistral devient une question non pas secondaire, mais seconde. Car les questions premières sont tout autres : Qu'est-ce qui met effectivement l'élève au travail ? Quelles sont les situations lui permettant de rencontrer des savoirs et de les faire siens ? Et qu'est-ce qui garantit qu'il progresse, non seulement en s'appropriant les connaissances qu'on lui transmet, mais en intériorisant toujours plus et mieux l'exigence intellectuelle qui lui permettra de continuer à apprendre et à accéder à de nouveaux savoirs tout au long de sa vie ?

Voilà les questions premières à l'aune desquelles il faut examiner la pertinence du cours magistral. Oui, il peut être une belle occasion de découvertes et, même, un vrai moment de grâce. Oui, on peut y rencontrer une parole habitée et une pensée vivante qui interpellent, remettent en question, apportent des informations déterminantes et fournissent des clés de compréhension du monde. Oui, l'élève peut y cheminer avec le maître et accéder ainsi à des connaissances nouvelles qui lui ouvrent des perspectives jusque-là insoupçonnées... Mais non, cela ne fonctionne pas toujours et avec tout le monde. Non, cela ne suscite pas miraculeusement l'attention de toutes et tous et il faut craindre que beaucoup y apprennent simplement à s'ennuyer poliment. Non, il ne suffit pas de quelques interrogations faussement socratiques auxquelles répondent les bons élèves pour attester de son efficacité... Et cette dernière n'est pas seulement subordonnée à la parfaite maîtrise par le professeur de son sujet, ni à ses talents oratoires et théâtraux, elle requiert quelques conditions pédagogiques dont il doit absolument se préoccuper : la capacité d'attention de ses élèves et leur familiarité avec un rituel auquel toutes et tous n'ont pas été habitués, l'articulation du cours avec des questionnements qui permettent d'en percevoir l'importance et les enjeux, la compréhension de la structure du discours ainsi que des termes, notions et concepts qu'il introduit, etc. Évidemment, tout cela ne constitue en rien des préalables qui devraient être acquis avant le cours. Cela se construit au fur et à mesure, à condition que l'enseignant avance progressivement en s'assurant à chaque étape, par des exercices appropriés, que tous les élèves avancent avec lui : « Grader l'expérience, c'est l'art d'instruire » dit, à ce sujet, Alain.

Autant dire que la simple confrontation avec une magistralité qui s'impose sans souci des conditions de sa réception ne garantit nullement que s'instaure, chez chaque élève, ce rapport à la vérité qu'Alain Finkielkraut place au cœur de notre « civilisation » et qui permet de s'exhausser au-dessus des opinions. Mais la question est alors de savoir si l'on se contente *de donner à voir à la classe son propre savoir* ou si *on démultiplie son rapport au savoir pour que chaque élève effectue pour lui-même la démarche qui lui permettra de s'approprier ce dernier*.

Question essentielle et qui ne permet pas seulement d'interroger la pertinence du cours magistral mais doit être posée systématiquement pour toutes les autres formes de travail, individuel ou collectif, documentaire ou expérimental. Car ce qui fait la différence entre un enseignement qui ne se soucie que de son *exposition* et un enseignement qui se préoccupe aussi de sa *réception* ne se situe pas dans l'opposition entre des méthodes – magistrales d'un côté, « actives » de l'autre – mais bien dans l'effort ou non pour que ces méthodes permettent une véritable appropriation de ce qui est transmis et une intériorisation par chacun et chacune d'un rapport exigeant au savoir.

Il nous reste alors une question et qui n'est pas, à mes yeux, seulement polémique : comment la lecture des *Propos sur l'éducation* d'Alain peut-elle laisser penser à de brillants intellectuels, comme Alain Finkielkraut, qu'il promeut le cours magistral alors qu'il dit explicitement le contraire et fournit une clé décisive pour sortir d'un débat stérile entre partisans et adversaires de la magistralité ? Peut-être parce qu'ils n'imaginent pas qu'on puisse être partisan de la rigueur, défenseur de la culture, réfractaire

à toute forme de démagogie... et renoncer à la posture magistrale ? Serait-ce alors que cette posture est pour eux un élément si essentiel de leur identité qu'ils ne peuvent y déroger sans s'effondrer ? Et, si c'est le cas, alors ce n'est pas le nécessaire dénivelé entre le maître et l'élève qu'ils défendent, ni l'écart fondateur entre l'opinion et la vérité, mais plutôt leur propre position sociale et médiatique dont ils feraient indûment un principe philosophique. Pour mieux asseoir leurs privilèges peut-être ?

On pourrait alors leur proposer de (re)lire les belles pages d'Alain sur « l'enseignement monarchique » : « Il y a, explique-t-il, un enseignement monarchique, j'entends un enseignement qui a pour objet de séparer ceux qui sauront et gouverneront de ceux qui ignoreront et obéiront. [...] Cet écrasement des faibles exprime tout un système politique dans lequel nous sommes encore à moitié empêtrés. Il semble que le professeur ait pour tâche de choisir, dans la foule, une élite et de décourager et rabattre les autres. Et nous nous croyons bons démocrates parce que nous choisissons sans avoir égard à la naissance, ni à la richesse. Comptez que toute monarchie et toute tyrannie a toujours procédé ainsi, choisissant un Colbert ou un Racine, et écrasant ainsi le peuple par le meilleur de ses propres forces... Que faisons-nous maintenant ? Nous choisissons quelques génies et un certain nombre de talents supérieurs ; nous les dégrassons, nous les estampillons, nous les marions confortablement, et nous faisons d'eux une aristocratie d'esprit qui s'allie à l'autre, et gouverne tyranniquement au nom de l'égalité... admirable égalité qui donne tout à ceux qui ont déjà beaucoup<sup>3</sup>. »

Mais je ne doute pas que celles et ceux qui, à travers leur défense du cours magistral, veulent en finir avec les pédagogues et la pédagogie, réussissent – pour peu qu'ils me lisent – à retourner à leur avantage ce texte d'Alain... montrant ainsi qu'en croyant déjouer un malentendu, je n'ai fait qu'en susciter un autre. Le débat continue.

➤ **Catéchisme, Ennui, Glissement, Préalable, Puzzle**

---

<sup>3</sup> Propos du 27 juin 1910 (daté du 1<sup>er</sup> juillet 1910 dans l'Édition La Pléiade).