**BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI
Dominique. *Transmettre, apprendre***

Paris : Stock, 2014, 264 p.

Hubert Vincent

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4433>

DOI : 10.4000/rfp.4433

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2014

Pagination : 145-147

ISBN : 978-2-84788-639-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Hubert Vincent, « BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI Dominique. *Transmettre, apprendre* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 186 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4433> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4433>

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BROSSARD M. (1985). «Qu'est-ce que comprendre une leçon ?». *Bulletin de psychologie*, n°371.
- TIBERGHEN A. & MALKOUN L. (2007). «Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisition des élèves du point de vue du savoir». *Éducation et didactique*, n° 1.
- TROGNON A. (1997). «Conversation et raisonnement». In J. Bernicot, J. Caron-Pargue & A. Trognon (dir.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI Domini. *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock, 2014, 264 p.

C'est un livre courageux et ambitieux en ce qu'il s'affronte, après tant d'autres, à ce que nous nommons la crise de l'éducation et plus particulièrement la crise de l'école, qui reflète une crise de notre temps, toujours incapable de choisir entre ce qui lui vient du passé et ce qu'il veut ou croit vouloir lui-même dans le présent. Et l'ouvrage y revient avec une ambition certaine : terminer cette crise, ouvrir les chemins d'une recherche qui désormais connaîtrait sa direction par-delà nos égarements contemporains.

Cette crise est d'abord ressaisie au travers d'une opposition entre transmission et apprentissage. Il y eut un temps où nous savions quoi transmettre et où la forme même de la transmission, comme transmission du même entre les générations, était assurée. Et puis vint un temps de l'apprendre, amorcé au XVIII^e siècle, avec l'avènement d'une approche méthodique du savoir et le triomphe des sciences exactes. L'enseignement est alors centré sur la subjectivité elle-même, qui apprend, qui s'apprend elle-même selon les voies d'une méthode et d'un savoir construit. Longtemps, ajoutent les auteurs, on se tint sur une sorte d'équilibre des deux, en gros jusqu'aux années 1970, où le paradigme de l'apprendre prétendit effacer totalement celui de la transmission et où l'équilibre fut rompu. L'histoire de cette rupture est, selon les auteurs, bien connue : ce sont les pédagogies nouvelles qui, dès les années 1930, rompent définitivement avec toute tradition, au nom de l'activité de l'enfant ; et c'est, plus tard, la critique de toute autorité, appuyée par les mouvements sociaux qui voient le triomphe de la démocratie et de l'individu. Il y aurait le malheur d'une «pensée 70», dont la pensée d'Ivan Illich serait une figure typique.

Les auteurs entendent montrer en premier lieu que l'on ne

se débarrasse pas si aisément de la transmission. Celle-ci fait retour d'abord dans les familles, dans un mouvement dont le livre analyse les ambiguïtés et difficultés contemporaines. La transmission nous revient aussi dans la relation avec le maître, car c'est dans cette relation que se construisent certaines voies essentielles de l'expérience, à savoir rien moins que l'expérience du don, de la passion intellectuelle, de l'initiation, du temps de l'apprentissage enfin.

En second lieu, les auteurs interrogent la source, ou l'une des sources de ce paradigme de l'apprendre, qu'ils trouvent chez Spencer et Piaget et dont ils montrent la fragilité. La pensée de Spencer est entièrement dominée par l'idée ou le mythe selon lequel l'enfant récapitulerait dans son devenir le devenir de l'humanité. Plus besoin alors de transmission, puisque son développement suffirait à nous assurer qu'il accéderait aux formes de cultures évoluées qui sont les nôtres. Quant à Piaget, à la suite d'une longue et minutieuse étude, les auteurs montrent qu'en fonction de ce que l'on peut nommer son logicisme épistémologique, «il ne peut être tenu pour un penseur de l'apprentissage, si l'on entend par là un processus par lequel le sujet reçoit quelque chose qui lui est au départ extérieur et étranger, ni de la pédagogie». (p. 164). Théorie sans doute de l'apprendre et du développement de l'intelligence, mais pas de l'apprentissage. De là, et juste après cette étude, vient un rappel des perspectives opposées et décisives pour quiconque veut penser cet apprentissage de Vygotsky. La notion de «socio-constructivisme», que l'on prétend forger pour conjoindre ces théories pourtant opposées, doit donc être critiquée, car c'est leur opposition même qui est décisive.

Les auteurs proposent enfin une phénoménologie de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dont nous pourrions extraire les bases solides d'une juste compréhension du rapport entre apprendre et transmettre ; et ils suggèrent que c'est pour avoir manqué ce travail-là que l'équilibre entre les deux s'est défilé. Ils donnent quelques linéaments de cette «phénoménologie», en insistant d'une part sur la méconnaissance de l'extériorité de l'écrit par rapport à tout développement naturel, et d'autre part, et surtout peut-être, sur la méconnaissance, à la fois de ce qui est en jeu dans cet apprentissage et de ce qui fait aussi sa difficulté et sa lenteur propre. Or, ce qui est en jeu n'est rien moins que l'individuation et la possibilité de l'accès à sa pensée propre ; et ce qui fait difficulté, lenteur, très grande lenteur de cet apprentissage n'est rien d'autre que le passage à l'abstraction. Ce dernier a été raté au nom même, semble-t-il, d'une méthode que l'on croyait naturelle, ou aisée. La non-naturalité de l'apprentissage a été ratée, peut-être barrée.

Enfin, un dernier chapitre, «Faut-il encore apprendre à l'heure d'internet ?», interroge ce qui est sans doute au centre aujourd'hui des forces qui font que nous rompons avec la

tradition et qui est le lieu contemporain de ce rêve d'un apprendre libre de toute transmission, comme de nombreuses agences publicitaires nous poussent à le croire.

Ainsi résumé, ce livre appelle toutefois quelques questions. Il se situe sur deux plans. D'abord un plan de recadrage ou de purification où il s'agit de dénoncer un certain nombre de dérives : sont mis en accusation « les pédagogies nouvelles », « la pensée 70 », « l'hédonisme et l'individualisme contemporain », les nouvelles technologies, etc. Il s'agit alors de rappeler que l'on ne se débarrasse pas si aisément de la tradition, qu'elle est ce qui toujours nous précède et que l'on ne peut ignorer sans nous perdre nous-mêmes ; il s'agit de rappeler la force de structuration subjective de l'expérience des maîtres, compris comme initiateurs ; il s'agit de rappeler la spécificité de la culture de l'écrit et l'importance de « l'abstraction ». Le lecteur est ainsi fondé à comprendre qu'il s'agit de ramener la tradition contre « l'apprendre et ses dérives ». Nul doute que, de ce point de vue, ce livre va fournir un nouveau « prêt-à-penser » à qui en a besoin.

Mais sur un autre plan, le livre vise autre chose, qu'il dit en conclusion : se situer entre les deux paradigmes de la tradition et de l'apprendre ; accepter la sortie du paradigme traditionnel, mais en cernant les points de passage entre tradition et apprendre. Ce livre est alors plus modeste, plus inquiet, mais aussi, me semble-t-il, plus légitime. Il ne s'agit plus de dénoncer rapidement et sommairement, et à l'aide de thématiques supposées bien connues, les dérives du présent ; il s'agit, ou il s'agirait plutôt, de se situer au lieu même d'une différence entre apprendre et transmettre et d'étudier les points de passage.

Force est toutefois de constater que c'est bien la première rhétorique qui l'emporte et que l'étude même des points et lieux de passage aura été ratée, et qu'on lui aura préféré de très nombreuses simplifications et approximations.

Soit la question du maître. Les auteurs mentionnent très vite l'ambiguïté de cette expérience, susceptible d'être autant aliénante qu'émancipatrice. Mais très vite aussi, ce qui les préoccupe c'est de montrer le sens anthropologique ou existentiel d'une telle expérience et tout ce que l'on perd à la laisser de côté. Du même coup, la réflexion ne peut s'ouvrir à ce qui sut l'interroger, et depuis fort longtemps. Cicéron nous l'a appris : « l'autorité du maître nuit à ceux qui veulent apprendre » ; Montaigne nous a prévenus : « qui suit un autre il ne suit rien. Il ne trouve rien voire il ne cherche rien » ; et nous savons avec Jacques Rancière ou Alain, que ceux-là sont les maîtres qui sont ignorants et font voir que chacun peut « apprendre et s'apprendre », selon le motif d'une intelligence égale ou selon le motif d'un faire dont chacun est capable.

En second lieu, peut-on dire que le débat Piaget/Vygotski n'a pas eu lieu ? Ce serait ignorer beaucoup de livres sur cette question. Jérôme Bruner en particulier, qui n'est, si nous avons bien lu, jamais mentionné alors que le simple énoncé des titres de ses ouvrages montre qu'il pouvait s'insérer dans ce débat : *Car la culture donne forme à l'esprit* (1990), *Comment les enfants apprennent à parler* (1987). Ou encore Samuel Johsua, et l'importance qu'il attache, non exactement aux maîtres mais aux œuvres de la culture, au « fait » des œuvres, qui « se » transmettent plutôt que « nous » les transmettons (voir en particulier : *L'école, entre crise et refondation* [1999]). Ou encore les travaux les plus tardifs de Jean-Pierre Astolfi qui, en particulier dans *La saveur des savoirs* (2008), engage de façon tout à fait explicite ce débat avec un certain héritage piagétien autant qu'avec la suprématie contemporaine de la notion de compétence. On pourrait rappeler également toutes les réflexions, venues de différents horizons, sur la notion de problème.

Concernant en outre la pensée des stades et la réduction de toute la perspective de l'éducation à la question du développement, il paraît peu plausible d'entraîner Dewey dans cette direction. Car ce dernier le répète très souvent, l'enseignant a besoin de connaître parfaitement la culture et ses sources majeures pour accompagner les enfants dans leur développement. On ne peut pas non plus dire que le débat entre éducation et développement commence avec Spencer : il commence au moins dans les critiques que Rousseau adresse à Locke : doit-on ou non raisonner avec les enfants ?

En troisième lieu, pour ce qui est la « phénoménologie » de l'écrit, on aimerait encore citer quelques références oubliées, d'auteurs qui ont mis l'accent sur le rapport subjectivité/écriture, autant dire sur la « non-naturalité de l'écriture » et par conséquent de l'apprentissage. Même en dehors de Jacques Derrida, qui chercha à établir que l'écriture était bien propre à déstabiliser toute certitude du sujet sur lui-même et ainsi à rendre impossible dans son principe une phénoménologie de l'écrit, il faudrait dire que les auteurs mentionnés rapidement dans le livre n'ont nullement la même position par rapport à l'écrit. B. Lahire, comme on sait, critiqua A. Bentolila autant que J.-P. Terrail (et ces critiques ne sont nullement anecdotiques), de même qu'il sut assez bien se défendre contre le reproche de réduire le travail scolaire au seul soin pour l'écrit.

Une autre objection, sur ce problème de l'écrit et de la lenteur de son apprentissage, porte sur le traitement réservé à Freinet. On ne peut certainement pas dire que Freinet méconnut cette réalité et, par suite, certainement pas dire que sa « méthode naturelle » se confond avec la croyance qu'il est aisé d'entrer dans l'écriture. Toute la grande complexité du dispositif du « texte libre », qui ne se confond pas avec l'idée que l'on doit laisser les enfants écrire ce qu'ils veulent et ne

rien faire de ce qu'ils produisent, montre le contraire. S'efforcer de rendre aisé est une chose, penser qu'il est aisé d'entrer dans l'écriture en est une autre.

Quoi qu'il en soit, on peut penser que ce n'est pas « la forme écrite », dans sa supposée abstraction, qui compte alors, mais certains écrits et le rapport critique à ce qui est bon ou mauvais écrit. L'invocation un peu réflexive de Goody manque cette expérience diverse, surtout si l'on songe que les analyses de ce dernier n'engagent pas vraiment l'écriture en général mais bien certains usages de l'écrit. Il faut noter aussi, comme d'autres l'ont souvent fait, que l'écrit est synonyme de certains dangers, en particulier un « croire savoir alors que l'on ne sait pas », comme disait Platon, en particulier un pédantisme qu'il véhicule toujours (Montaigne), autant que le risque de se détourner du monde et de ses affaires sans aucune importance (Dewey, Baudelaire, Pessoa, avec des valorisations bien différentes de ce retrait). L'expérience de l'écrit est une expérience ambiguë, on le sait ou plutôt on l'a dit depuis fort longtemps, et c'est à ce titre que l'écrit vaut comme objet de culture et même de formation.

Bref, le livre aura voulu simplifier, et au fond purifier et exorciser. Mais, par là, il rate quelque chose, qu'il appelle pourtant, et qui est l'étude des lieux de passages et d'articulation entre ce qu'il nomme tradition et ce qui est apprentissage. C'est pourquoi il laisse dans une grande indétermination ce qui est à critiquer. Quel est, enfin, exactement le problème ? Au fond on ne le saura pas. Les pédagogies nouvelles ? La montée de l'individualisme ? Le renouvellement rapide des savoirs ? L'effacement de la figure du maître ? La domination de Piaget ? La montée en puissance, dès le XVII^e siècle, de la science, du discours de la science (ce dernier point, mentionné initialement, ne sera jamais repris) ? Tout cela à la fois dira-t-on. Or, ces objets ne sont nullement de même poids et s'attacher à l'un d'entre eux aurait été difficile.

On nous dit qu'il y a un nouveau paradigme, puis une rupture, récente, de l'équilibre entre transmission et apprentissage. Mais comment est-il prouvé que paradigme il y a bien ? Comment est établie la rupture de l'équilibre ? Le texte, essentiellement mais exclusivement, prétend l'établir avec Illich, la théorie spencérienne du développement, la supposée vague de l'individualisme, les pédagogies nouvelles. Est-ce bien suffisant ? Ces différentes temporalités sont-elles ajustées ?

Pourquoi enfin ne pas avoir enquêté dans les écoles mêmes ? Si la transmission n'est plus, cela doit se voir dans les pratiques ordinaires. Est-ce le cas ? On ne le saura pas et il n'y a dans le livre aucune mention de pratiques particulières, sinon une et une seule (mention très rapide d'une enseignante d'art plastique se défendant de vouloir transmettre quoi que ce soit aux

élèves, et les laissant faire seuls, semble-t-il, sans intervention). On n'en sait pas plus. Exemple parfaitement *ad hoc* qui fait émerger l'idée que les auteurs ne veulent voir du réel que ce qui confirme leur propre construction. Et de fait : il y a aujourd'hui de nombreux travaux sur les pratiques scolaires qui attestent, en particulier en primaire, que le paradigme d'une pure et simple transmission, loin d'être oublié et méconnu, est au contraire majoritairement dominant chez les enseignants. Si le point de départ de la réflexion avait été pris là, il y a fort à parier que le livre eut été différent.

Hubert Vincent
Université de Rouen, CIVIIC

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- BRUNER J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- BRUNER J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- JOHSUA S. (1999). *L'école, entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.

BOISSIÈRE Joël, FAU Simon & PEDRÓ Francesc. *Le numérique une chance pour l'école*. Paris : Armand Colin, 2013, 240 p.

Le numérique une chance pour l'école : le titre l'annonce, cet ouvrage est programmatique et militant. Ce positionnement clair, couplé à un appui effectif sur des résultats de recherche, alors que tant de discours institutionnels et médiatiques se contentent de slogans et de déclarations d'intentions, fait tout l'intérêt de cet ouvrage de synthèse sur les bouleversements institutionnels et économiques que la « révolution numérique » induit pour l'école.

La thèse défendue est que l'école n'échappe pas aux bouleversements liés à la diffusion extrêmement rapide des technologies numériques, mais qu'elle « semble les subir plutôt que d'en tirer avantage ». Est ainsi pointée la révolution dans les processus de diffusion des savoirs, mais aussi dans ceux de leur production (plus largement et rapidement que ce qu'avait pu faire l'imprimerie sur plusieurs siècles). L'ouvrage vise donc à livrer des éléments de compréhension de ce contexte en mouvement, pour mieux adapter l'institution scolaire.