

ENTRE HOMÈRE ET LE RAP, QUELLE CULTURE ENSEIGNER À L'ÉCOLE ?

Philippe Meirieu

Professeur de sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2

« L'instruction est obligatoire » mais « l'apprentissage ne se décrète pas »

Je vais partir, pour tenter de comprendre la situation dans laquelle nous sommes, d'un paradoxe qui est, me semble-t-il, très important pour nous enseignants et qui est peut-être insuffisamment explicite, insuffisamment repéré : dans la constitution française, « l'instruction est obligatoire », mais ce que nous découvrons chaque jour, c'est que « l'apprentissage ne se décrète pas ». Et, entre ces deux affirmations, il y a simultanément, contradiction, et une espèce de gouffre dans lequel s'inscrit la difficulté d'enseigner aujourd'hui.

« L'apprentissage est obligatoire », on pourrait même dire, il est de plus en plus obligatoire, parce que la pression sociale pour que nous apprenions, pour que les élèves apprennent, est de plus en plus forte. Cette pression sociale émane des familles, mais aussi de la société tout entière. Il faut apprendre. D'ailleurs nous sommes dans une société qui consacre l'essentiel de son énergie à l'apprentissage : dans notre emploi du temps, l'acte pédagogique vient juste après le sommeil et est, bien avant l'acte de production, l'activité essentielle des Français. Nous apprenons tout : la peinture et le bricolage de A à Z, faire la cuisine, faire l'amour, etc. Et il faut de plus en plus apprendre : on exige de nous que nous sachions de plus en plus de choses. L'école, de son côté, doit lutter contre toutes les formes d'illettrisme, apprendre aux élèves à la fois la Sécurité sociale, la sécurité routière, le respect de

l'environnement, la capacité d'exercer son jugement sur les délibérations du conseil municipal, d'avoir un point de vue intéressé et utile sur la littérature d'Euripide, etc.

Et les parents, très légitimement, demandent à l'école qu'elle prouve qu'elle est capable d'enseigner et d'obtenir des résultats avec les élèves, même si ceux-ci sont de moins en moins réceptifs aux savoirs que nous leur proposons.

C'est le deuxième volet de cette contradiction, « l'instruction est obligatoire » mais « l'apprentissage ne se décrète pas ». Nous ne pouvons pas décréter que les élèves doivent apprendre : les élèves apprennent quand ils le veulent, c'est très irritant, très ennuyeux, ça nous met même en colère. Cette colère est, sans doute, constitutive du métier de pédagogue : les élèves ne désirent pas toujours ce qu'on leur explique, pas au moment où on leur explique ; ils désirent faire autre chose que ce que l'on voudrait qu'ils fassent. De plus, nous ne maîtrisons pas la réalité de ce qui se passe dans leur tête, leur esprit nous échappe irrémédiablement, et même, quand ils ont suffisamment de pratique de l'institution scolaire et de savoir-vivre pour faire semblant de nous écouter, nous ne savons jamais s'ils sont véritablement là ou ailleurs.

Et, en même temps que la pression sociale pour l'apprentissage est de plus en plus forte, nous assistons à ce qui a été déjà pointé à plusieurs reprises comme une perte de sens des savoirs scolaires : le savoir scolaire n'est plus identifié ni perçu comme un savoir qui permet de grandir. C'est un savoir qui est repéré comme étant à peine utile, le plus souvent même inutile, dans un ensemble social où la réussite n'est plus à la clé de l'effort, et de l'effort à l'école en particulier. Beaucoup d'élèves nous le disent : « Ce n'est pas par l'école que l'on réussit, il n'y a qu'à voir Zidane et NTM ! On sait bien que, de toutes façons, à l'école les jeux sont faits, l'essentiel est fait. Travailler à l'école, ça va bien pour être tranquille, ça va bien pour que nos

parents continuent à toucher les allocations familiales.. Mais, pour le reste, on n'a pas trop d'illusions ! » Globalement, la reproduction des inégalités sociales est considérée comme inéluctable par la plupart d'entre eux et la mobilité sociale semble s'éloigner des perspectives de la majorité des élèves que l'on appelle aujourd'hui « difficiles ».

Nous sommes en face de cette situation et les enseignants des zones d'éducation prioritaires, les enseignants des collèges difficiles sont encore plus en face de cette situation. La société exige des élèves qu'ils réussissent et ceux-ci n'apprennent plus sur ordre.

Consumérisme scolaire et responsabilité sociale de l'école

Alors, dans cet écart entre ces deux réalités, il y a la montée sociale, me semble-t-il, de deux attitudes qui se renforcent réciproquement. D'un côté, la tentation consumériste d'un certain nombre de familles - de nous-mêmes en tant qu'enseignants quand il s'agit de nos propres enfants - qui consiste à chercher à évaluer directement ou indirectement l'efficacité des apprentissages scolaires, à placer les enfants dans des établissements, des sections, des filières ou des classes privilégiées. C'est la tentation de contrôler ce qui se passe dans l'école, tentation d'autant plus forte dans la population que celle-ci ne perçoit pas pourquoi il existerait une catégorie d'individus qui, alors qu'eux-mêmes sont soumis au danger du chômage, échapperait à toute forme de contrôle social. Nous voyons monter ce consumérisme et tous les effets pervers qu'il entraîne d'une manière extrêmement forte.

Simultanément, face à ce consumérisme, on voit aussi monter, et en réaction contre lui, une forme de tentation des enseignants - et moi-même je m'implique tout à fait

à l'intérieur de ce corps – pour ce qu'on pourrait appeler l'irresponsabilité sociale revendiquée. En face de parents, d'élus, d'une opinion publique qui nous disent :

« Mais rendez-nous donc des comptes sur ce que vous faites à l'école avec nos enfants, rendez-nous des comptes sur ce que vous faites avec l'argent public !

Comment se fait-il qu'il y ait encore des illettrés et des chômeurs alors que vous coûtez si cher à la nation ? », la tentation, celle qu'évoquait peut-être Éric

Debarbieux quand il parlait de « crispation », est de dire : « Mais attention, nous ne vous sommes pas redevables de quoi que ce soit. Nous transmettons des savoirs à ceux qui veulent bien les recevoir. Nous avons été adoubés par l'Université dans notre jeunesse, ça nous donne le droit d'enseigner à vie. Nous n'avons pas de comptes à rendre dans la mesure où rendre des comptes serait confondre la fabrication d'un objet et l'éducation d'un homme. L'éducation, elle, ne peut pas être soumise à l'obligation de résultats. » Ce qui est tout à fait exact.

Nous sommes en face de deux attitudes qui ont leur légitimité. Celle de parents et d'une population inquiète de l'avenir de sa progéniture et celle de l'éducateur qui dit : « Attention, un être, on ne peut que l'accompagner, on ne peut pas grandir à sa place, on ne peut pas décider à sa place, on ne peut pas apprendre à sa place, et l'obligation de résultats en l'éducation produirait des effets extrêmement graves, qui pourraient aller jusqu'à brancher des électrodes aux élèves récalcitrants. » Et nous sommes ainsi, me semble-t-il, socialement et intellectuellement, en face d'un problème qui n'a jamais été aussi vif, et qui a provoqué un certain nombre des soubresauts que nous avons vécus et vivons encore.

Transmettre sans imposer

Ce problème n'a jamais été aussi vif et, pourtant, il est au cœur de la pédagogie depuis toujours. Depuis toujours, la pédagogie se heurte à cette contradiction : nous devons transmettre, nous avons un patrimoine culturel à transmettre, une langue à transmettre, des outils à transmettre. Il faut transmettre pour ne pas laisser nos enfants démunis : eux qui arrivent au monde infiniment fragiles, beaucoup plus fragiles que n'importe quel animal, nous devons leur transmettre l'essentiel de ce qui leur permettra de vivre. Mais, en même temps, seuls les savoirs qu'ils s'approprient eux-mêmes, seuls ceux qu'ils seront capables à la fois de désirer et d'inscrire dans leur propre démarche, seuls ceux qu'ils assimileront dans un rapport d'interaction leur permettront de s'émanciper réellement. Nous devons transmettre, et, à ce titre, Paul Ricœur a raison de dire que « tout autodidacte est un imposteur »... nous vivons avec le passé, avec « le don des morts », comme disent certains. En même temps, Carl Rogers a également raison de dire que « l'on n'apprend bien que ce que l'on a appris par soi-même ». La difficulté pédagogique est de gérer simultanément ces deux affirmations : tout autodidacte est un imposteur, il nous faut transmettre ; et, en même temps, on n'apprend bien que ce qu'on a appris par soi-même dans sa propre démarche, parce qu'on l'a demandé, parce qu'on l'a reconstruit, parce que cela répondait à des questions que l'on a rencontré, des questions que l'on a voulu surmonter et pour lesquelles on a élaboré des réponses. Alors, au fond, la réflexion pédagogique dans son ensemble, ça n'est jamais qu'une façon d'inventer des « ruses », ce qu'on pourrait appeler des médiations, qui permettent de surmonter ce paradoxe, qui permettent, tout à la fois, de transmettre et de respecter la démarche de celui à qui l'on transmet.

La question pédagogique est : comment susciter le plaisir d'apprendre, et comment dans cette ruse suprême faire en sorte que l'autre désire apprendre ce que

précisément on a décidé de lui enseigner ? S'il pouvait le décider lui-même, il serait déjà éduqué : nous seuls l'étant, nous pouvons seuls savoir « ce qui est bien pour lui ». Mais, en même temps, il vaut mieux qu'il le désire lui-même parce que c'est la seule manière pour qu'il se l'approprie vraiment. C'est bien de « ruse » dont il s'agit, d'une ruse qui n'est pas honteuse, d'une ruse que nous utilisons tous, d'une ruse qui n'est pas de la manipulation, mais qui est le lieu possible d'une invention, d'une inventivité qui est proprement pédagogique.

Nous en venons ainsi à la question qui nous occupe précisément aujourd'hui : la question de la motivation et du sens. J'aurais tendance à penser que la pédagogie, pour résoudre la contradiction dont on vient de parler, peut travailler sur la motivation et le sens au moins de trois manières.

« Donner du sens » aux savoirs scolaires en s'appuyant sur leur « utilité » ?

Il y a une première façon de travailler sur le sens qui consiste à ramener le sens à « l'utile ». Cela a été et cela reste, pour une part, le fondement de ce que l'on a appelé « les méthodes actives »... Ramener le sens à l'utile, c'est introduire la proportionnalité pour pouvoir apprendre à faire une recette de cuisine ; introduire la lecture pour permettre de lire le journal, d'y décrypter des petites annonces ; introduire la géographie en essayant de se retrouver sur le plan ou sur la carte d'une ville dans laquelle on vous demande de chercher votre chemin... Bref, c'est essayer de montrer que ce qui est élaboré par les hommes et qui est transmis par l'école, cela peut vous aider concrètement à résoudre les problèmes auxquels vous vous trouvez confronté dans votre vie quotidienne.

Je crois qu'il a été très important et qu'il reste très important de travailler à articuler les savoirs scolaires à ce qui est « fonctionnel », utile dans la vie quotidienne ; et, à

ce titre, je ne décrie nullement tous les efforts pédagogiques qui s'effectuent dans ce sens. Je voudrais simplement repérer que la réduction du sens à l'utile opère sans doute un appauvrissement, et, en particulier, que cela laisse de côté la dimension essentielle du symbolique. L'homme ne vit pas seulement de pain, mais aussi de tas d'autres choses... d'ailleurs si nous vivions seulement de pain et si nous mangions seulement pour nous nourrir, nous mangerions une fois tous les trois jours, ça nous suffirait très largement. L'essentiel de nos actes n'est pas dirigé par l'utilité immédiate, mais par ce qu'on appelle l'efficacité symbolique, par l'inscription symbolique qu'ils représentent. Claude Lévi-Strauss revenant de ses voyages chez les « primitifs » note que les peuplades indigènes passent quotidiennement à côté de baies sauvages extrêmement goûteuses et nourrissantes et qu'elles ne les mangent pas. En revanche les mêmes peuples, les mêmes personnes, font des concoctions avec des herbes absolument infâmes, des produits et des breuvages qui n'ont ni vertu nutritive, ni vertu gustative. D'une certaine manière nous sommes un peu pareils : nous mangeons dans des fast-food, mais nous ne mangeons pas les chiens, que, pour autant, les indiens d'Amérique du Nord considèrent comme la viande la plus goûteuse qui soit. Donc l'utilité n'est pas ce qui nous émeut d'abord. Si nous nous vêtions, par exemple, pour simplement ne pas avoir froid, nous serions aujourd'hui tous habillés de la même manière et nous ne prendrions pas le temps d'aller nous acheter des chaussures, une chemise, une robe de temps en temps. Nous fonctionnons avec l'utile, mais comme Claude Lévi-Strauss l'explique à propos des baies sauvages, « l'homme ne fonctionne pas en déclarant connu ce qui est utile, mais en déclarant utile ce qui est d'abord connu ». Si je me permets de dire cela, c'est parce que dans les entretiens que je mène avec un certain nombre d'élèves, en situation que l'on va appeler difficile, je suis extrêmement frappé de

l'absence presque complète de tout impact sur eux du discours sur « l'utilité » de ce qui se passe à l'école. Tout se passe comme si le discours sur « c'est utile d'apprendre, c'est utile d'aller à l'école », était récusé du fait même que l'idée de « l'utilité scolaire » ne trouverait pas place dans leur imaginaire. Ce qui est premier c'est autre chose, ce n'est pas l'utile. Et je retrouve là exactement ce que dit Claude Lévi-Strauss : « Ce n'est pas parce que les choses sont fonctionnelles, efficaces, que je les adopte. Je déclare qu'elles sont efficaces et fonctionnelles parce que ces choses occupent une place dans mon imaginaire, qu'elles me permettent de m'inscrire dans un espace symbolique et qu'elles me donnent la possibilité de me repérer par rapport à mon père, à ma mère, de marquer mon hostilité par rapport à x, y ou z et ma filiation par rapport à telle ou telle personne. » Il y a là quelque chose de tout à fait étrange et étonnant, mais qui me semble très important à entendre aujourd'hui pour ne pas se casser le nez dans une sorte d'appel pathétique à travailler. Pour beaucoup d'élèves le traditionnel « Travailles et tu réussiras », ne marche plus, parce que le « tu réussiras » n'a plus d'importance, n'est plus significatif, n'est plus symboliquement inscrit dans leur paysage mental. Ce qui est important est de retrouver un sens à un autre niveau que celui de l'efficacité, à un niveau qui place l'apprentissage dans la construction symbolique de la personnalité. Une anecdote qui m'a beaucoup appris a été découverte et révélée par mon collègue Patrick Mendelsohn de l'université de Genève. Il s'agit de l'histoire d'une patrouille de l'armée suisse qui est perdue sur la frontière entre la Suisse et l'Autriche, en 1942. Il fait froid, il y a une tempête, ces hommes ne voient plus rien, il y a du brouillard, on ne distingue ni un arbre ni une colline ni quoi que ce soit. Ils n'ont plus rien à manger, ils sont au bord de la mort. Ils sont là, prêts à tout abandonner et à accepter le triste sort qui leur pend au nez, quand un soldat trouve

dans la poche de son sac à dos un morceau de carte. Ce morceau de carte produit un effet tout à fait miraculeux, car, grâce à ce morceau de carte, ils finissent par trouver la vallée, par redescendre au village le plus proche. La patrouille est rapatriée sur sa caserne à Berne où on lui donne à la fois les premiers soins et la nourriture nécessaire. À Berne, les experts de l'armée suisse interrogent cette patrouille : « Mais comment avez-vous fait pour trouver votre chemin ? » Ils sortent la carte : « Nous avons trouvé ce morceau de carte. » Les experts regardent cette carte avec beaucoup d'intérêt : c'était une carte des Pyrénées ! Qu'est-ce qui s'est passé ? Qu'est-ce qui fait que des hommes retrouvent leur chemin dans les Alpes avec une carte des Pyrénées ? Je crois que ce qui a compté pour ces hommes-là a été le fait de sortir de l'indifférenciation, du brouillard, de repérer les points cardinaux, d'identifier une ligne droite, une ligne courbe, de reprendre des repères, d'être capables de retracer entre deux points quelque chose qui leur a évité de tourner en rond et ainsi de suite... Ce qui leur a permis de retrouver leur chemin, c'est de se réinscrire dans un espace symbolique, c'est-à-dire de retrouver une place dans le monde.

Je crois que, fondamentalement, beaucoup de nos élèves manquent de cartes : on leur donne peut-être trop de plans, au sens technique du terme, et insuffisamment de cartes pour se situer dans quelque chose qui leur permettrait de reposer l'école et les apprentissages à leur place.

Il me semble que la difficulté à laquelle nous sommes souvent confrontés aujourd'hui est de faire en sorte que l'utile devienne sens, que l'élève adhère à l'idée qu'il est utile de travailler... ce qui est loin d'être acquis. Il faut que, d'une certaine manière, ce qui lui est proposé à travers la culture scolaire soit une

occasion pour lui de sortir d'une situation d'indifférenciation et de se poser en grandissant dans le monde.

« Donner du sens » aux savoirs scolaires : s'extraire de la toute-puissance de l'imaginaire

Il est temps de distinguer ces deux termes : imaginaire et symbolique.

L'imaginaire, d'une certaine manière, les enfants vivent beaucoup dedans. À certains égards trop ! Une étudiante qui travaille sur cette question-là m'a raconté une anecdote récemment. Nous sommes dans une classe de CE2, la maîtresse explique aux élèves : « Ton papa a acheté une voiture 70 000 francs, il la revend 50 000 francs, combien a-t-il perdu ? » La petite fille répond : « On n'a pas 70 000 francs, et si on achetait une voiture 70 000 francs on ne la revendrait pas 50 000 francs, et puis, de toute façon, je ne peux pas faire le problème parce que je n'ai pas de papa ! » Alertée par une anecdote de ce type, l'étudiante se retrouve quelques mois plus tard dans un cours d'anglais de 6^e, devant un élève qui refuse avec violence, et une agressivité extraordinaire, de traduire la phrase : « La voiture de mon voisin est plus rapide que celle de mon père », parce qu'il considère que cette phrase est une insulte grave que l'on fait à sa famille. Vous me direz que ce sont des situations un peu caricaturales, et nous ne sommes pas tous dans des situations pareilles. Oui et non. Ce qui me paraît caractériser assez largement une partie du public scolaire que l'on appelle en difficulté, c'est, précisément, que ces élèves sont tellement envahis de problèmes psycho-affectifs et sociologiques qu'ils ont une très grande difficulté à accéder à ce que les psychologues appellent l'objectivité, l'extériorité de l'objet, la réalité objective en tant que celle-ci ne dépend pas de moi. Éric Debarbieux a fait allusion à ces élèves qui imaginent tout de suite que le

prof est raciste, à ces élèves qui, parce qu'on ne les regarde pas un jour, se disent : « Il m'en veut aujourd'hui », et, si on les regarde le lendemain, disent : « Mais il m'en veut aujourd'hui. » Ces élèves sont dans une position qui consiste à toujours tout interpréter sur le mode subjectif, à ne jamais donner la possibilité à une réalité extérieure d'exister hors d'eux-mêmes. Tout est toujours « mangé » en quelque sorte par les problèmes qu'ils portent, et ces problèmes sont considérables.

Aujourd'hui, la réalité sociale, dans un certain nombre de lieux, est tellement forte que le « deux et deux font quatre » n'existe plus indépendamment du rapport de force, du rapport social, du rapport psycho-affectif, qui est établi entre l'enseignant et l'élève. L'élève arrive à l'école avec l'idée que tout ce qui va lui être dit lui est destiné, ce qui d'une certaine manière est vrai, et ce qui, en réalité, est faux... Ce n'est pas pour lui faire de la peine et lui créer des problèmes qu'on lui dit que « deux et deux font quatre », ou que « la Terre tourne autour du Soleil »... c'est comme ça. Or, il va interpréter que c'est pour lui faire de la peine, et la classe va se transformer en un lieu de débat très affectif entre des opinions qui s'affrontent : « Je pense comme ça et l'autre ne pense pas comme ça ; il est plus fort que moi, il va m'imposer son idée, je vais devoir battre en retraite pour le laisser penser ce qu'il a décidé de penser pour moi... »

Pour aller régulièrement dans des classes, je suis très frappé de voir comment les élèves progressent chaque fois qu'ils parviennent à arbitrer les différends par l'objet, c'est-à-dire à revenir à quelque chose qui médiatise les relations affectives. C'est ce qui se passe dans les classes de français où je vois des élèves discuter sur le texte. L'intérêt de faire travailler sur des textes c'est que le texte a une objectivité — il existe dans sa réalité avec des mots, s'il y a conditionnel, c'est un conditionnel, ce n'est pas un indicatif... ce qui est dit est dit, et cela résiste à mon

imaginaire. Car l'objet, c'est précisément ce qui résiste à mon imaginaire : je ne peux pas lui faire dire n'importe quoi, il résiste à mon pouvoir... et, en même temps, il laisse des espaces pour que ma subjectivité puisse s'exprimer, pour que je puisse penser, que je puisse dire des choses, pour que je puisse l'interpréter, pour que je puisse éventuellement le discuter.

L'importance du travail à l'école sur l'imaginaire est là, à travers les « objets culturels » que nous transmettons aux élèves. L'école devient alors le lieu où s'articulent l'objet et le point de vue, le lieu où s'articulent la réalité et ce que l'on peut dire sur la réalité, ce qui résiste à ma subjectivité et ce qui est ma subjectivité qui s'exprime sur ce qui résiste à ma subjectivité

Cette approche peut apparaître très ésotérique, très métaphysique. En réalité, les théoriciens de la pédagogie institutionnelle comme Fernand Oury ont, depuis longtemps, expliqué en quoi la médiation de l'objet venait précisément arbitrer entre les opinions et apporter une sorte de pacification et de sérénité qui rendaient les apprentissages possibles. L'objet est ce qui peut pondérer la surenchère affective qui est en train de prendre la place de l'enseignement dans un certain nombre de classes. Je fais l'hypothèse qu'une des difficultés majeures, aujourd'hui, tient au fait que les situations sont de plus en plus psychologiquement tendues et de moins en moins objectivement arbitrées. On a des élèves qui arrivent avec de plus en plus de problèmes et, dans ces situations psychologiquement tendues, il y a de moins en moins d'objectivité, d'extériorité : c'est de plus en plus le « face à face » qui devient toujours, à terme, le « corps à corps » ; c'est de plus en plus le conflit d'opinions : « Tu penses ça, non je pense ça, tu penses ça, non... » Et puis les personnes se lèvent, les esprits se cabrent, la classe reconstitue les jeux du cirque :

entre le professeur et l'élève récalcitrant, il va y avoir un match, il va y avoir un mort à terre, un mort symbolique, humilié ou exclu.

Si j'insiste sur cette dimension du travail sur l'imaginaire, c'est parce que je crois que, de temps en temps, ce sont des clés d'interprétation que l'on peut utiliser. Il y a, dans un certain nombre de situations sociales difficiles, une sorte de capture de la relation éducative par l'imaginaire tout-puissant au détriment d'une construction plus sereine et plus pacifique de ce que j'ai appelé l'objectalité, qui pourrait donner du sens... et, paradoxalement, donner du sens en enlevant du sens, parce que - c'est cela qui est étonnant - quand tout est sens plus rien ne fait sens.

Si vous vivez avec quelqu'un, Freud l'avait dit, qui, chaque fois que vous êtes en retard, considère que vous ne l'aimez plus, qui, quand vous lui demandez du sel et que vous lui donnez du poivre considère que c'est pour « mettre du piment » dans votre relation et se met à tout interpréter sur le mode de la subjectivité, le sens devient tellement fort, tellement puissant, tellement lourd qu'il n'y a plus rien qui ait du sens. Vous ne vivez plus que dans votre bulle, vous devenez malade.

Quelqu'un qui est incapable de considérer qu'il y a des faits et gestes qui existent et qui n'ont pas, à proprement parler, de sens pour lui, est quelqu'un qui incapable de donner du sens à quelque chose. Quand tout a du sens, plus rien n'a de sens, on est dans la folie.

Il y a une partie de nos élèves qui sont comme ça, qui sont dans l'interprétation permanente de tout : il n'y a rien de ce que nous faisons, de ce que nous proposons, de ce que nous disons qui n'est pas immédiatement interprété dans une sorte de délire permanent. C'est parce qu'il y a cet excès de sens qu'il n'y a plus de possibilité de dialogue entre l'interne et l'externe et que tout bascule dans la violence des subjectivités qui s'affrontent.

« Donner du sens » aux savoirs scolaires en s'appuyant sur les questions fondatrices

J'ai évoqué le sens dans sa dimension « utile », j'ai dit qu'il fallait y travailler et, ensuite, le sens dans sa dimension imaginaire. Je voudrais très rapidement maintenant terminer sur la troisième dimension du sens qui me paraît absolument essentielle, qui est celle, à proprement parler, du symbole. La dimension symbolique, je l'ai évoquée à travers le propos de Claude Lévi-Strauss et je pourrais multiplier les anecdotes de ce type. Car, tout savoir est d'abord un savoir symbolique : savoir lire ce n'est pas d'abord savoir faire une recette de cuisine, c'est savoir accéder à un secret. La matrice de la lecture c'est d'abord la carte, la carte au trésor : c'est pour cela que ceux qui disent que « la lecture c'est facile » ont tort. Ça n'intéresse pas, ce qui est facile. Les cartes sont intéressantes parce qu'elles sont difficiles à déchiffrer, qu'il faut y trouver son chemin. Comment se fait-il qu'avec des enfants qui adorent tous Indiana Jones et sa quête du Graal on ait autant d'élèves qui n'aiment pas la géographie ? C'est parce que la carte que nous présentons à l'école a été vidée de son secret, de ce qui fait qu'elle est vivante et qu'elle a quelque chose qui nous fascine et nous attire.

Je pense que cela renvoie à des interrogations anthropologiques fondamentales. Et je voudrais insister ici sur l'importance d'une véritable exigence culturelle pour les « publics difficiles », y compris en termes d'enjeux fondamentaux. Ce que fait mon collègue et ami Serge Boimare, qu'il a récemment exprimé dans un superbe livre, *L'enfant et la peur d'apprendre*¹, est tout à fait exemplaire : par exemple, il travaille avec des élèves en très grande difficulté sur le mythe d'Héraclès, sur *La*

¹Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.

Théogonie d'Hésiode, et il s'aperçoit que, dans ces textes à très haute densité culturelle, les enjeux sont d'une très grande violence. On ne peut pas faire plus *gore* que *La Théogonie* d'Hésiode : on s'émascule à tout va ! Ces textes-là sont des textes qui parlent aux élèves parce qu'ils renvoient à des éléments absolument centraux, que l'on pourrait appeler des « invariants anthropologiques ». Pourquoi les élèves vont-ils voir les films américains ? C'est parce que l'Amérique a parfaitement compris, Walt Disney en tête, que le symbolique est essentiel pour les enfants et les adolescents. Et, puisque les adultes et l'école ont abandonné le marché du symbolique, autant faire du commerce avec ! J'avais fait une étude avec mes étudiants, il y a cinq ou six ans, à propos d'un film, *Seven*, qui avait été le plus adulé pendant l'année par les adolescents. C'était l'histoire des sept péchés capitaux : la majorité des adolescents qui avaient vu ce film ignorait complètement les sept péchés capitaux et la Bible. Il n'empêche que certains avaient vu le film dix ou quinze fois parce qu'il réussissait admirablement à traiter de questions fondatrices touchant les grandes transgressions, les grands interdits. Or nous, nous ne traitons plus de cela... avec nos enfants et nos élèves. Je dis « nous » parce que m'implique complètement dans ce processus : pendant toute une période de ma vie, au nom d'une conception que, maintenant, je considère comme étriquée de la laïcité, j'ai cru qu'il fallait écarter les grandes questions... alors que la laïcité, ce n'est pas écarter les grandes questions, c'est simplement ne pas imposer certaines réponses. Or, je me suis aperçu que le marché, lui, ne les écartait pas : regardez ou lisez *Dragon Ball'z*, vous y verrez des interrogations métaphysiques fondatrices. Simplement, elles y sont traitées d'une manière extrêmement commerciale, aguicheuse, et souvent extrêmement facile.

L'hypothèse que je fais, que nous essayons de valider avec un certain nombre d'enseignants, en particulier dans la banlieue lyonnaise où je travaille avec plusieurs établissements, est que nous pouvons aborder ces questions-là, c'est-à-dire accéder à ce qui est très difficile, très exigeant, sans démagogie, simplement en prenant au sérieux les vraies questions que se posent les jeunes.

Je crois que la construction de l'universalité nécessite la prise en compte des cultures dans leur diversité : l'universalité ce n'est pas le contraire de l'interculturalité. Grâce à mon épouse qui est très impliquée dans ce domaine, je suis depuis plusieurs années des expériences d'expression théâtrale avec des élèves en très grande difficulté sociale parmi lesquels nous introduisons des enfants handicapés mentaux, parfois très gravement handicapés. Qu'observons-nous ? Que l'introduction d'une hétérogénéité supplémentaire, celle du handicap mental, dans un groupe d'enfants qui sont socialement déjà très handicapés, permet d'accéder à l'universalité : quand on travaille, en théâtre, pour savoir comment dire bonjour, comment saluer, comment regarder, et qu'on le fait avec des gens de cultures différentes, de capacités différentes, dont certains sont myopathes et ne peuvent quasiment pas faire un geste, on arrive à atteindre progressivement, à condition d'être exigeant, ce que l'on pourrait appeler des « nœuds anthropologiques forts ». Qu'est-ce que saluer un autre, qu'est-ce que le respecter, qu'est-ce qu'une vraie rencontre où l'on suspend sa violence pour écouter ou regarder le visage de l'autre ?

On n'arrache pas ici les cultures vernaculaires pour imposer « la » culture « universelle », c'est-à-dire la culture française et académique. Je crois qu'en revanche on peut travailler dans la confrontation des cultures vernaculaires avec cette perspective qui consiste à faire émerger ce qu'il y a de plus fort en elles pour

parvenir précisément à une expression qui soit plus proche de l'universel. Vous me direz que tout ce que je dis là ne touche que la littérature et l'art. Pas du tout : il n'y a rien qui touche plus à l'universel que les mathématiques : comment fait-on des élèves aussi nuls en mathématiques avec des élèves aussi passionnés par la science-fiction ?

Enfin, je voudrais conclure en disant que la question du sens ne peut pas être posée indépendamment de la question des contenus. Il ne s'agit pas, comme parfois le mot « ruse » a pu le laisser penser, de définir des contenus et, ensuite, de leur donner du sens en rajoutant de la ruse. Il s'agit plutôt de chercher des contenus qui portent du sens.

Une anecdote pour illustrer cela : j'étais, il y a moins d'un an, dans une classe maternelle où la maîtresse racontait *Le Petit Poucet*. Je ne me souvenais pas de l'histoire du Petit Poucet, donc j'ai écouté de façon très attentive. J'étais sidéré : c'est très *gore*, et puis c'est extrêmement violent... il y a abandon d'enfant, trahison de fratrie, anthropophagie et cannibalisme... Cela renvoie à des hantises fondatrices : tous les enfants ont peur d'être mangés, parce que l'on sait très bien que l'amour devient vorace. Tous les enfants savent que la frontière entre l'embrassade et l'enfermement n'est pas facile. Tous les enfants ont peur d'être abandonnés et d'être mangés : ils vivent dans la peur d'être complètement laissés à eux-mêmes et dans la peur d'être accaparés, c'est-à-dire de disparaître et d'être « absorbés » par leurs parents. En écoutant la maîtresse, je me disais que *Le Petit Poucet* rend compte admirablement de cela : il parle à ces enfants, mais sans aller farfouiller dans leur intimité. Il ne va pas leur parler de leur mère en leur disant : « Fais attention quand elle t'embrasse » ! Avec le Petit Poucet, on dit simplement : « Écoute, il y a une histoire que se racontent les hommes, et que je te raconte à toi et

aux autres, qui te relie à ceux du passé, à ceux du futur et à ceux du présent, et qui fait qu'au-delà de nos différences, au-delà de ce que chacun d'entre nous vit, nous partageons quelque chose, qui est notre commune humanité. » Et ce quelque chose-là, au fond, est la seule chose qui vaut la peine que l'école se batte pour le faire découvrir.