



Note de lecture de : Vilarroig, Jessica : Les refus d'apprendre. L'élève, son professeur et la littérature. Genève : Éditions ies, 2018, in “ Notes de lecture ”, Carrefours de l'éducation, 2019/2 (n° 48), p. 209-212

Alain Panero

► **To cite this version:**

Alain Panero. Note de lecture de : Vilarroig, Jessica : Les refus d'apprendre. L'élève, son professeur et la littérature. Genève : Éditions ies, 2018, in “ Notes de lecture ”, Carrefours de l'éducation, 2019/2 (n° 48), p. 209-212. Carrefours de l'éducation, 2019, 10.3917/cdle.048.0171 . hal-03349140

HAL Id: hal-03349140

<https://u-picardie.hal.science/hal-03349140>

Submitted on 25 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Jessica Vilarroig. *Les refus d'apprendre. L'élève, son professeur et la littérature*. Paris : Éditions ies, 2018, 178 p.

Il convient de signaler que ce livre n'est pas, malgré ce que pourrait laisser entendre son titre, un travail de recherche en sciences de l'éducation ou en didactique. Nulle enquête réelle ici auprès des publics scolaires ou des enseignants, nulle méthodologie en règle de type proprement universitaire... Certes, l'auteure use de logiques conceptuelles qui attestent une bonne culture littéraire et philosophique ; elle précise même que son approche se veut « phénoménologique », ce qui devrait donc donner à ses descriptions une portée universelle.

Une chose est sûre : le but ou l'ambition de J. Vilarroig, qui entend fonder la légitimité de son propos sur ses années d'enseignement au sein du dispositif « Soins-études » du lycée Lakanal, est de faire de la littérature le ressort essentiel de toute pédagogie efficace. Grâce à leur puissance évocatrice et à leur richesse symbolique, les textes des grands auteurs (Montesquieu, Rimbaud, Baudelaire, Flaubert, Queneau, etc.) rouvriraient - pourvu que le professeur sache les choisir opportunément et opérer les médiations indispensables - un espace d'avant l'espace scolaire, entre rêve et réalité, qui permettrait à tous les élèves, y compris à ceux qui refusent d'apprendre, de dépasser la plupart de leurs blocages psychologiques ou relationnels. En faisant retour au sol originare des croyances et adhésions premières, ces adolescents dont l'identité est encore mouvante, coïncideraient de nouveau avec les forces vitales et spirituelles qui les traversent, ce qui opérerait en profondeur une refonte de leur personnalité. En s'identifiant successivement à tel ou tel personnage de roman, en s'imaginant vivre mille situations qui tranchent sur leur quotidien, tous les enfants, y compris les jeunes autistes apparemment les plus éloignés du langage (en tout cas, J. Vilarroig veut, dit-elle, le croire), pourraient réactiver des manières d'être-au-monde qui précèdent et excèdent leur seul être-en-classe.

Reconnaissons que nombre de perspectives ouvertes par l'auteure sont, à première vue, assez prometteuses. En donnant à voir l'école à partir de ses marges (l'inclusion d'adolescents souffrant de troubles psychologiques graves : autisme, bouffées délirantes, schizophrénie, etc.), elle prétend mettre au jour, par contraste, les automatismes psychologiques de ses collègues enseignants, qui, en milieu dit « ordinaire », ne se poseraient plus assez radicalement la question de la transmission effective des savoirs et s'enfermeraient donc paradoxalement dans des pratiques professionnelles pouvant être métaphoriquement qualifiées d'autistiques.

Si l'idée de ce renversement de points de vue est aussi attrayante qu'audacieuse, en l'état actuel de ce travail, elle ne porte toutefois pas ses fruits, et ce, pour au moins deux raisons. D'une part, la « phénoménologie » de la classe que nous promet J. Vilarroig se transforme trop rapidement en une sorte de dissertation assez convenue sur la notion d'altérité, mettant en place, au moyen de concepts empruntés soit à la philosophie (double négation), soit à la psychanalyse (espace transitionnel ; transfert et contre-transfert), une dialectique dedans/dehors trop formelle. D'autre part, sa critique du système éducatif - qui ne s'appuie, en dernière instance, que sur quelques impressions ou souvenirs assez douloureux de sa première année d'enseignement dans un établissement classé en Zone prioritaire (cf. p. 92-93) - apparaît, elle aussi, trop générale et prévisible. Loin de s'appuyer sur une description rigoureuse du travail de ses collègues, ou des réactions des collégiens ou lycéens, ces derniers deviennent des sortes de personnages d'un récit très personnel, une sorte d'autobiographie

intellectuelle et professionnelle entièrement dédiée à un enseignement rêvé de la littérature, un univers romancé dans lequel s'affrontent, sur fond de crise de l'éducation, d'un côté, des marginaux encore porteurs du dire originel (celui d'avant le langage démotique et l'école instituée), et d'un autre côté, des fonctionnaires désabusés (reproduisant indéfiniment les mêmes schémas éducatifs).

Sous cet angle, il est dommage que J. Vilarroig n'ait pas souhaité réorienter ses analyses en interrogeant surtout ce qui lui était le plus étranger (ou le plus « haïssable »), en l'occurrence l'enseignement de la littérature en milieu ordinaire ou « normal ». Puisqu'elle reconnaît elle-même que son intérêt pour les refus d'apprendre entre en résonance avec son propre refus d'enseigner les lettres dans le système éducatif d'aujourd'hui (insupportablement violent et kafkaïen), pourquoi ne pas avoir approfondi, en véritable ethno-psychologue, non seulement tous les aspects de ce système mais encore ses propres états d'âme ? Pourquoi avoir esquivé si vite cette étape nécessaire du travail phénoménologique de description ? Pourquoi l'avoir remplacée par une sorte de vague exhortation à changer de politique éducative ?

Au fond, tout se passe comme si l'auteure avait voulu se tenir ouvertement à distance des réquisits scientifiques d'un travail de type universitaire, soit à cause d'un rejet de ces réquisits, soit par manque de matériaux ou de sources pleinement exploitables. Certes, son insistance à défendre un droit de rêver et de romancer la réalité, valable à fois pour tout élève et tout professeur (ce qu'elle appelle un bovarysme assumé), est intéressante et interpelle d'abord le lecteur. L'idée, par exemple, de constituer des archétypes d'élèves, comme le ferait un romancier (cf. p. 57 et suivantes), ou d'appréhender les situations de classe comme le ferait un metteur en scène, est en effet aussi utile, lorsqu'il s'agit de redonner du sens aux apprentissages, que nombre de représentations et de modélisations puisées dans les ouvrages de sciences de l'éducation ou de didactique. Mais comment ne pas voir que la perspective d'un recours à l'imaginaire, avec ou sans textes littéraires, a aussi ses limites ? Comment ne pas voir que dissoudre le réel de la classe dans un sol onirique, fût-ce pour refonder l'unité primordiale des Sujets et du Monde, ne peut valoir que comme un principe éducatif très général ?

Certes, toute spéculation philosophique ou phénoménologique, même la plus abstraite, doit être encouragée. Car elle a le mérite de produire chez les professionnels de l'éducation un effet de distanciation souvent salutaire, notamment par rapport à un certain scientisme ambiant. C'est ainsi que Bachelard, évoqué par J. Vilarroig mais peut-être insuffisamment exploité ici, a montré toute l'importance de ce qu'il nomme, dans *La terre et les rêveries de la volonté*, la « confiance onirique ». C'est grâce aux rêves nocturnes, à une fusion quasi-narcissique (certes toujours renouvelée mais jamais définitive) avec la totalité indistincte de l'être, que tout Sujet peut surmonter l'expérience de la division et de la contingence, qu'il peut conjurer tout risque d'inadéquation entre ses intuitions et le monde extérieur, mais aussi entre les mots et les choses. Dans le même ordre d'idées, il y a chez Fernand Deligny une phénoménologie rigoureuse de l'espace, du corps et du sujet, qui donne à penser, par-delà la perspective même d'un refus d'apprendre, l'impossibilité de tout apprentissage. Il s'agit alors de décrire l'expérience d'une émergence et d'une délimitation difficiles d'un Corps-Sujet sur fond de monde. Or, pourquoi J. Vilarroig n'évoque-t-elle jamais les travaux de Deligny alors qu'elle s'intéresse pourtant à la question de l'autisme ? La réponse ne fait pas mystère : c'est sa position d'enseignante-fonctionnaire au cœur même de l'institution (même si le lieu dans lequel elle enseigne semble d'abord à part) qui brouille son regard phénoménologique. Il est donc permis de lui faire remarquer que sa passion de la littérature et sa défense des humanités - qui, en elles-mêmes, ne sont évidemment pas critiquables - la

conduisent, après les cinquante premières pages, à certaines facilités rhétoriques, voire à certains sophismes (elle s'imagine outrepasser les cadres institutionnels qui, en vérité, conditionnent la possibilité de ses expériences pédagogiques). Sans doute J. Vilarroig est-elle prête à assumer tout cela au nom d'un droit de rêver et d'écrire. Sans doute n'entend-elle faire œuvre que pour elle-même et ses élèves, et non se comparer aux grands noms de la pédagogie. Mais alors pourquoi, contrairement d'ailleurs à Bachelard ou à Deligny, vouloir si vite, dans la seconde moitié de son ouvrage, donner des conseils à ses collègues de lettres des collèges et des lycées ? Se rêve-t-elle, à son insu, formatrice d'enseignants ? Se rêve-t-elle plutôt essayiste participant, dans l'arène médiatique, aux débats sur l'éducation ?

Alain Panero, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)