

LE COURS OU LE LIVRE ?

PROPOS SUR L'ENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ

Olivier Reboul

PARTONS d'une anecdote, authentique et significative. En 1977, mon collègue Michel Tardy et moi avons ouvert le premier séminaire du DEA "Sciences et théorie de l'éducation" à Strasbourg, avec une vingtaine d'étudiants. Parmi eux, un groupe important de soixante-huitards encore verts, qui prirent aussitôt la parole, à tour de rôle, pour expliquer comment ils entendaient organiser le séminaire, les deux professeurs y étant admis, et même bienvenus, à condition de ne pas interférer. Une majorité restait silencieuse et impénétrable. Et l'atmosphère irrespirable, enfumée et confuse.

Chargé d'ouvrir le séminaire, j'avais préparé un texte d'Aristote, auteur peu adapté à notre public. Timidement, je le distribuai, en suggérant de le lire, puis d'en parler ensemble. Aussitôt, l'ambiance changea ; chacun, même parmi les silencieux, se mit à parler, non plus de ses attentes et de ses revendications, mais d'Aristote. Comme des problèmes surgirent, je pus placer le commentaire que j'avais préparé, qui fut écouté et suivi d'un riche débat, pertinent. Nous n'eûmes plus jamais de problème d'autorité.

Que s'était-il passé ? C'est ce que je voudrais essayer de comprendre.

Communication documentaire

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 17, 1989

Chacun se souvient du conseil que Méphistophélès donne à l'étudiant, au début de Faust : Lis le livre avant de suivre le cours, et tu verras qu'il dit la même chose. Toutefois, n'en déplaît à Méphisto, suivre un cours n'est pas la même chose que lire un livre, même si leur contenu est identique, mot à mot.

Le cours est en effet une forme de transmission orale, le message de quelqu'un, qui surgit ici et maintenant et qui disparaît au fur et à mesure de son émission, ce qui met l'auditeur dans un état de dépendance : "Ecouter, c'est toujours courir sans jamais s'arrêter", dit Alain (*Propos sur l'éducation*, n° 44). Le lecteur, lui, a tout loisir de s'arrêter, de revenir sur ce qui lui paraît important, ou obscur ; lire, c'est pouvoir relire. Et donc réfléchir. On dira que l'étudiant qui suit un cours prend des notes ; mais quelles notes ? "Prendre un cours" implique un savoir, souvent plus précieux que celui que transmet le cours, et par là même fort rare.

Toujours est-il que celui qui suit un cours n'est pas libre à l'égard de ce qu'il entend. S'il s'arrête pour réfléchir, il perd le fil ; et s'il oublie telle partie moins importante, il ne la retrouvera plus jamais ; c'est pourquoi celui qui "suit" un cours est plus ou moins contraint de "suivre" le maître, d'en être le disciple. Le lecteur, au contraire, est à distance de ce qu'il lit ; le texte est là, devant lui, comme un objet qu'il a le pouvoir de prendre ou de laisser, mais sans le perdre pour autant. Il peut y revenir, l'analyser, distinguer sa forme de son sens, le paraphraser dans sa propre langue. La nécessité de "suivre le cours" condamne l'auditeur à s'identifier au message, qu'il doit faire sien s'il ne veut pas le perdre sans recours. Le simple fait de lire le libère au contraire du message, lui permet de le comprendre sans pour autant l'accepter, de le juger.

Celui qui fait cours enchaîne ses étudiants ; celui qui fait lire les délivre. Cette formule, à vrai dire simpliste et qui ne me satisfait pas, exprime en tout cas l'expérience relatée plus haut ; nos étudiants refusaient le rapport asymétrique : orateur - auditeur ; mais ils consentaient volontiers à la relation triangulaire : maître - texte - auditeurs, car le texte les mettait sur le même pied que le maître. Celui-ci était sans doute mieux préparé à le comprendre et à en tirer telle ou telle leçon ; mais, ensuite, l'étudiant pouvait reprendre le texte et y trouver encore bien autre chose, l'enseigner à son enseignant. Scripta manent : c'est cette permanence du texte objet qui nous libère de la parole.

Je relate une autre expérience, bien antérieure. Je préparais un livre, dont le contenu faisait l'objet d'un séminaire de maîtrise. Quand le manuscrit fut terminé, je changeais de méthode. Au lieu d'en exposer le

contenu, je le distribuai aux étudiants sous forme de photocopiés, en leur demandant de le lire puis d'en discuter, ce qui prit les deux derniers mois du séminaire. Je n'avais pas très bonne conscience, car je me demandais si j'avais le droit de me servir de mes étudiants comme d'un "banc d'essai". Toutefois, à la fin du séminaire, une étudiante déclara : "C'est merveilleux : nous avons assisté à un renversement total des rapports de pouvoir !"

Quelle est là dedans la part de vérité et la part d'illusion ? Avais-je abdiqué tout pouvoir en me faisant lire au lieu de me faire écouter ? Avais-je vraiment libéré ? Je me le demande encore.

A vrai dire, l'opposition entre le livre qui libère et le cours qui enchaîne est trop manichéenne pour n'être pas factice. Mon propos n'est pas de la maintenir, mais de la surmonter.

Si je reviens sur l'anecdote citée au début, je dois constater que le texte avait été choisi par moi. C'est moi qui avais retenu Aristote plutôt que Tartempion, moi qui avais préparé le commentaire, moi qui utilisais ce texte comme pièce de choix dans une stratégie didactique. Bien sûr, rien n'empêche qu'un étudiant propose le texte ; mais, étudiant ou professeur, c'est toujours quelqu'un qui choisit. Je ne conçois pas d'enseignement, avec ou sans livre, sans un acte d'autorité.

A mon avis, l'obstacle véritable n'est pas là ; il est dans l'usage même de textes "choisis" ; cette pratique, peut-être inévitable, n'en est pas moins discutable. Car un auteur n'écrit pas des "morceaux choisis", mais un livre, dont on ne peut comprendre telle partie sans se référer au tout. Un fabricant de morceaux choisis, à qui je faisais cette remarque, me répondit : les étudiants, dans leur immense majorité, ne liront jamais la République de Platon et ne connaîtront donc jamais l'allégorie de la Caverne ; autant la leur offrir dans un recueil de morceaux choisis. Peut-être, mais le risque est terrible ; au lieu d'ignorer Platon tout en sachant (au moins) qu'ils l'ignorent, ils auront l'illusion de le connaître, d'avoir appris "l'essentiel de Platon". L'inconvénient des morceaux choisis, c'est de donner une culture en mosaïque, en brisant ce qui est souvent le plus important dans une oeuvre, son unité organique.

Si l'on avait le courage d'étudier des livres entiers, je pense qu'on arriverait à une intelligence en profondeur et, en même temps, à une joie de lire qu'on ne trouve pas dans les textes choisis.

Un drame, un roman sont faits pour être lus en entier ; à chaque page, on "attend la suite" ; et cette attente est irremplaçable. Je pense

qu'il en va de même pour un essai de philosophie ou de sciences humaines.

Quant au discours dit "magistral", est-il aussi aliénant qu'on le prétend ? Si l'on juge qu'il enchaîne, c'est sans doute qu'on ne comprend pas ce qu'on peut en attendre.

Premier thème de débat : on a souvent constaté que la densité d'information est bien plus faible dans la communication orale que dans la lecture : "La lecture, dit François Richaudeau, est de deux à quatre fois plus rapide que l'audition." (*Le langage efficace*, Denoël, 1973, p. 260). En conséquence, on apprendrait deux fois ou même quatre fois plus vite en lisant qu'en suivant un cours. Mais la vitesse est-elle un bon critère en éducation ? On peut penser que le message entendu, par le fait même qu'il est reçu moins vite, l'est aussi plus profondément, étant ainsi mieux adapté à notre propre rythme. Ce serait en tout cas un beau thème de recherche.

Mais l'essentiel n'est pas là. Qu'on défende le cours ou qu'on le pourfende, on raisonne toujours comme si ce qu'on attendait du cours était une information. Un professeur de la Sorbonne voulait ridiculiser 68 en disant : jusqu'ici, je commençais mon cours sur Descartes en disant : "Descartes est né en 1596" ; maintenant, je demanderai aux étudiants leur opinion, et on fera la moyenne... Ce "maître", qui se croyait drôle, n'était que ridicule. Car enfin, a-t-on besoin d'une Sorbonne et de professeurs pour transmettre ce genre d'informations, que chacun peut trouver dans le Larousse ? C'est autre chose qu'on attend d'un cours, et que ses étudiants attendaient sans doute : non des renseignements, mais un enseignement. Qu'est-ce à dire ?

Comme l'écrivait, je crois, Claparède, le but d'un cours est de dire ce dont on n'est pas sûr. Ce dont on est sûr, on le publie (enfin, si l'on peut...). Je pense qu'un vrai cours d'université n'est pas celui qui livre un savoir prêt-à-servir, un savoir clefs-en-main, un savoir qu'on trouverait aussi bien et même mieux dans les livres. Un vrai cours d'université, c'est un cours imparfait, où les étudiants sont témoins d'une recherche en acte, d'une recherche qui se fait, qui hésite, titube, échoue parfois, en un mot : qui pense. Témoins, je dirais plutôt juges, car si le maître est conséquent, il doit entendre la réponse des étudiants aux questions que pose son cours ; que cette réponse soit orale ou écrite, immédiate ou différée, peu importe : l'important est de l'entendre.

Alors, le cours ou le livre ? Je répondrai : le cours et le livre. Le tout est de savoir comment les conjuguer.

Une opinion très répandue est que le cours magistral est un procédé on ne peut plus traditionnel, "médiéval", entend-on dire parfois. Ce cliché, qu'on retrouve jusque dans des thèses en sciences de l'éducation, n'est qu'une erreur grossière. Le cours magistral est une invention du XIX^e siècle. Le Moyen Âge, et même l'Ancien Régime, n'ont rien connu de tel.

Une grande partie de l'enseignement médiéval consistait en exercices, notamment la *disputatio*. Quant au cours proprement dit, il n'était pas une conférence, mais le commentaire d'un livre. Le mot "leçon" vient du latin *lectio*, lecture ; même origine du *lecture* anglais, de la *Vorlesung* allemande, qui semble d'ailleurs un calque de la *prelectio* des jésuites. Je rappelle que ces derniers concevaient tout l'enseignement ainsi: lecture puis commentaire d'un texte, pour le faire comprendre et en tirer tout le profit possible (cf. F. de Dainville, *La naissance de l'humanisme moderne*, Slatkine Reprints, Genève, 1969).

Faute de pouvoir illustrer cet article, je renvoie le lecteur à quelques images bien connues de l'enseignement médiéval. Soit dans *L'histoire mondiale de l'éducation* (dirigée par G. Mialaret et J. Vial, PUF, 1981), notamment aux pages 129, 160, 192, 289. Soit encore dans *L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (Nouvelle librairie de France, Paris, 1981, Tome I, rédigé par Michel Rouche), notamment aux pages 359, 499 et 507. Toutes ces images, sans exception, montrent un professeur en chaire, devant un livre, dont les étudiants tiennent un exemplaire en main. On m'objectera qu'il y a pourtant une exception, celle de la page 160 du Vial-Mialaret, montrant un orateur qu'écoute un public, sans que personne ait de livre. Mais la légende "L'enseignement à Paris au Moyen Âge" est tout à fait trompeuse. Comme l'indique Michel Rouche, à propos de la même image, il ne s'agit pas du tout d'un enseignement, mais de "Gerson prêchant l'Éternelle Consolation"... (p. 484 et 669). On excusera, j'espère, cette érudition que je crois indispensable contre ceux qui font dire à l'histoire n'importe quoi...

Certes, la structure de l'image change au cours des siècles. Mais il reste un invariant. Arrêtons-nous à la plus ancienne, celle de Michel Rouche, p.359 ; dans cette lettrine de 1277, un professeur, les deux mains levées, a devant lui, sur un lutrin, un manuscrit des Décrétales ; devant lui, plus bas, trois étudiants tonsurés, sont assis face au même livre, ouvert à la même page. Ce qui frappe dans cette image, c'est que les quatre personnages ont la bouche résolument close, même le maître, dont les deux paumes écartées semblent interroger les trois étudiants, plongés semble-t-il dans une grande perplexité. Le même

silence apparaît dans les autres images. Est-ce à dire que nos collègues médiévaux étaient payés pour se taire ? Je pense simplement que ce que l'on concevait comme le plus important dans un cours n'était pas la parole d'un seul mais la lecture en commun ; une relation silencieuse au-delà des paroles qui la préparaient et la suivaient.

Bref, ma "découverte" du séminaire de 1977 était en fait la pratique commune de nos prédécesseurs médiévaux !

On dira qu'avec nos bibliothèques, nos photocopies, nos banques de données, nous lisons beaucoup plus qu'eux. Beaucoup plus, peut-être, mais comment ? Quelle est la qualité de notre lire ? Ce qui me frappe, c'est que dans notre patois universitaire, on ne parle presque jamais de lire. On dépouille, quand il s'agit de documents. On relit, quand il s'agit de Balzac ou de Nietzsche, comme si chacun avait tout lu avant d'avoir vingt ans. Pour le reste, on parcourt ; j'entends encore ce collègue chargé d'expertiser le mémoire d'une étudiante : "Je l'ai parcouru ; ça ne vaut rien". La pauvre fille a perdu son année. Demandons-nous ce que les auteurs de thèse retiennent des centaines de livres qui lestent leurs bibliographies : sujet intéressant, mais tabou.

C'est que lire est un travail aride. D'abord, en sciences humaines, on tombe sur tant d'ouvrages jargonnants, pontifiants, vaticinants... Mais, même quand le livre en vaut la peine, il faut s'isoler pour le lire et, renonçant à toute action, à toute convivialité, s'enfermer pendant des jours dans sa tour (d'ivoire ?) Lire est une ascèse.

Cette solitude de la lecture, on ne peut l'éviter. Du moins peut-on y préparer, par l'étude de textes en commun. Et c'est à mon avis ce que devraient être la plupart de nos cours. Comment s'y prendre, concrètement ? Je n'ai pas qualité pour donner des conseils pratiques, pour proposer un modèle. Mon propos n'est pas comment apprendre, mais quoi.

Deux choses, à mon avis. D'abord que lire est un acte religieux. Ensuite que lire est un acte critique.

Un acte religieux (cf. ici l'article d'H.-B. Vergote, in *La lecture*, Presses de l'Université de Strasbourg, 1983). Religieux en ce sens qu'il faut se mettre à l'écoute du texte, se rendre totalement disponible à son message. Oui, même si on ne l'accepte pas, même si le texte est proprement scandaleux, même s'il s'agit de *Mein Kampf* ! Après tout, si les contemporains avaient vraiment lu Hitler, ils auraient évité de le subir. Vraiment lire : faire comprendre aux étudiants que, lorsqu'on commente un texte en commun, ce n'est pas le professeur qu'il faut regarder, ni le plafond, mais le texte. Vraiment lire : admettre que, même si tout grand texte est polysémique et s'ouvre sur "une lecture

plurielle", il ne se réduit pas pourtant à une planche de Rorschach, que l'important n'est pas ce qu'on y projette, mais ce qu'on y trouve ; que toute lecture véritable est une rencontre, où l'on apprend ce qu'on ne savait pas, où l'on devient ce qu'on n'était pas. Vraiment lire est, comme disait Malebranche, "une prière naturelle".

Un acte critique, aussi. En ce sens que celui qui publie un texte se soumet *ipso facto* au jugement de ses lecteurs ; qu'il me demande, à moi lecteur, de tester la solidité de ses arguments, de déceler les présupposés de ses énoncés et le non-dit de ce qu'il dit. Et ce principe critique vaut aussi bien pour l'*Évangile* que pour l'*Emile* ou les *Propos sur l'éducation*. Celui qui parle demande qu'on l'écoute, aux deux sens d'entendre et d'obéir. celui qui écrit attend qu'on le juge.

"Religieux" et "critique" : est-ce conciliable ? Je pense que toute culture tient entre ces deux pôles et se perd en perdant l'un d'eux. Toutefois, s'agissant de la lecture, il me semble qu'il faut distinguer. Devant un texte qui nous heurte et nous contrarie, soyons résolument religieux ; faisons taire toutes nos objections, ne gardons qu'une question : que me dit-il ? Sinon, nous risquons de ne jamais l'avoir lu. Devant un texte qui nous "interpelle", soyons critiques, au contraire, résolument critiques et jusqu'au bout ; alors, s'il nous interpelle toujours, nous saurons pourquoi.

Le livre ou le cours ? Fausse alternative et fausse question.

C'est ce qu'il me fallait montrer.

Olivier Reboul

Université des Sciences humaines de Strasbourg

