

***PENSER
L'ÉDUCATION***

***PHILOSOPHIE
DE L'ÉDUCATION
ET HISTOIRE DES IDÉES
PÉDAGOGIQUES***

N° 29 - Mai 2011

Coordination scientifique de la revue

Jean HOUSSAYE
Professeur en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

Assistance technique

Émilie OSMONT
Université de Rouen

Choix des articles

Chaque projet d'article est examiné par un comité de lecture composé de trois universitaires. Il doit être organisé selon trois parties : un résumé, une liste de mots-clés, un texte. Les projets doivent être adressés à Emilie Osmont,
UFR des Sciences de l'Homme et de la Société-Laboratoire CIVIIC
Rue Lavoisier
76821 Mont Saint Aignan cedex
avec un CD joint

Adhésion à la revue comme université partenaire

Les universités ou établissements d'enseignement supérieur souhaitant participer au développement de cette revue sont invités à adresser leur demande à Jean Houssaye, Université de Rouen.

Pour tout renseignement complémentaire
vous pouvez joindre Emilie Osmont au 02 35 14 71 18
ou à l'adresse mail : civiic@univ-rouen.fr
ou sur le site du CIVIIC : www.univ-rouen.fr/civiic/

ISSN : 1253-1006
Editeur : laboratoire CIVIIC
Directeur de publication : Jean HOUSSAYE
Impression : Corlet Numérique – 14110 Condé-sur-Noireau
Dépôt légal : 1^{er} semestre 2011

PENSER L'ÉDUCATION
PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET
HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

Sommaire – N° 29 – mai 2011

Penser l'évaluation comme une pratique « humanisante »	Marie AGOSTINI Yvan ABERNOT	5
L'idée d'autoformation : sens et dimensions dans la culture pédagogique italienne	Chiara BIASIN	17
La double posture chercheur-formateur : quelle validité et quelle pertinence pour des recherches sur la formation des enseignants ?	Jean-Yves BODERGAT	34
L'éducation du peuple et la démocratie. L'apport de Jacques Rancière	Michel FABRE	59
Solitude et coopération : apprendre chez Alain et chez Freinet	Baptiste JACOMINO	83
L'éducation et les stratégies d'oubli dans la langue, le corps et l'histoire	Guy-Noël PASQUET	99
Le jeu de rôles en présentiel et en ligne : un outil pour former des professionnels aux sciences humaines	Bertille PATIN	120
Diversité d'expression de soi dans des récits écrits par les enfants japonais	Ayuko SEDOOKA	152
RECENSION		
Johann Heinrich PESTALOZZI <i>Le chant du cygne. Le testament pédagogique du maître d'Yverdon.</i> Paris, éditions Fabert.	Jean-Marc LAMARRE	176



PENSER L'ÉVALUATION COMME UNE PRATIQUE « HUMANISANTE »

Marie AGOSTINI

ATER IUFM d'Aix-Marseille I
UMR ADEF
agomarie@free.fr

Yvan ABERNOT

Professeur des Universités
Département des Sciences de l'Éducation
Université d'Aix-Marseille I
UMR ADEF
yvan.abernot@univ-provence.fr

RESUME :

L'évaluation est un champ de recherche reconnu en sciences de l'éducation. Pourtant, cette pratique, plus particulièrement lorsqu'elle intervient dans le milieu scolaire, continue de susciter de vives interrogations. « Vives » dans le sens où elles remettent en question jusqu'à la pertinence et la légitimité de cette pratique. Questionnements qu'il ne s'agit pas de résorber, mais auxquels nous pensons que l'histoire de la philosophie et de la pédagogie peuvent fournir quelques outils conceptuels notoires pour continuer de réfléchir sur l'intérêt et les limites cette pratique. Cet article se propose donc de convoquer des penseurs tels que Platon, Montaigne, Nietzsche et Dewey pour mettre en lumière, non seulement les enjeux pédagogiques et formatifs de la pratique de l'évaluation scolaire, mais encore sa dimension « humanisante ».

MOTS-CLES : évaluation scolaire ; philosophie de l'éducation ; évaluation formative ; humanisation ; pédagogie.

L'évaluation scolaire est une pratique souvent décriée. Perçue dans sa dimension punitive et compétitive plus que pédagogique et formative, l'intérêt qu'il peut y avoir à la maintenir à l'école et tout au long du cursus scolaire peut être interrogé.

En effet, pourquoi l'évaluation à l'école ? Cette pratique est-elle seulement bénéfique pour les élèves ? N'est-ce pas plutôt perpétuer une logique qui entretient, voire développe l'idée de travailler pour une récompense plutôt que par plaisir (qui se concrétisera, dans le monde du travail, par un salaire) et valoriser un résultat quantifiable plutôt que

des qualités proprement humaines (ce qui se traduira, dans le monde du travail, par une logique de la rentabilité et de l'exploitation) ?

Le but de cet article est de mettre au jour certains aspects de l'évaluation qui permettent de comprendre en quoi cette fonction est non seulement pleinement « humaine », mais de plus nécessaire à la formation de citoyens. Aussi, pour répondre à notre interrogation quant au bien-fondé des pratiques évaluatives, avons-nous décidé d'exploiter dans un premier temps quelques approches philosophiques. Puis, dans un second temps, nous tenterons de spécifier les enjeux de l'évaluation pour les acteurs de l'éducation que sont les enseignants et les élèves.

APPROCHES PHILOSOPHIQUES DU CONCEPT D'« ÉVALUATION »

Il est difficile de trouver une pensée de l'« évaluation » à proprement parler. Cependant, si l'on regarde son étymologie, il apparaît que le terme, dérivant de la racine indo-européenne « wal » (exprimer sa force, être puissant), renvoie à la notion de « valeur »¹. C'est ainsi que l'« évaluation » devient omniprésente dans nombre de réflexions où elle apparaît sous de multiples aspects et en association avec d'autres concepts importants. Et pour cause, qu'est-ce que philosopher, sinon produire un travail minutieux d'évaluation d'une thèse, puis d'une autre pour en élaborer une qui nous semble « convenable » ?

Il ne s'agit pas ici de faire un inventaire de toutes les apparitions de la notion d'évaluation dans l'histoire de la pensée, ni même une histoire du concept. Souhaitant mettre en lumière la dimension humaine de l'évaluation, nous proposons des incursions dans la pensée de trois philosophes très différents pour montrer que l'évaluation est une fonction propre à l'humain qui doit apprendre à la maîtriser pour pouvoir se réaliser pleinement, c'est-à-dire exercer sa liberté de pensée, une liberté créatrice de valeurs.

L'évaluation : une fonction innée ?

Il existe plusieurs interprétations divergentes de l'approche psychologique de Platon, notamment sur le fait de savoir si les trois parties qu'il distingue dans l'âme sont en conflit les unes contre les autres ou se subsument selon les hommes à l'une des trois parties qui devient dès lors dominante. Cependant quelle que soit l'interprétation choisie, toutes reconnaissent la nature fondamentalement évaluatrice de la *psyché*.

En effet, quelle que soit la partie de l'âme qui domine les autres, celle-ci juge, c'est-à-dire qu'elle détermine ce qui est bon ou mauvais, et l'homme oriente son action en fonction de cette détermination. D'où l'objectif de l'apprentissage du philosophe : s'assurer que l'âme évalue les biens de manière pertinente, c'est-à-dire selon sa partie

rationnelle (le *logos*). La lecture des dialogues de Platon que Renaut propose considère qu'une « fonction de valorisation » est tout spécifiquement dévolue à l'une des trois parties de l'âme : le *thumos*, c'est-à-dire le cœur, la partie intermédiaire de l'âme². Ce qui expliquerait la démarche des *Lois*³ qui, par le discours médiateur, prétend éduquer cette partie intermédiaire pour qu'elle devienne le soutien de la raison, dans le sens où cette éducation du *thumos* aurait pour but d'habituer l'homme à priser les choses que la partie rationnelle approuve.

Ce que nous retiendrons de cette conception platonicienne de la *psyché*, aussi problématique qu'elle soit, c'est que l'évaluation est une fonction qui la caractérise en propre. Tout le problème pour les philosophes étant de savoir comment et selon quels mécanismes elle procède à cette évaluation, car de sa pertinence dépend le bonheur ou le malheur de l'homme. L'idée selon laquelle l'évaluation est une fonction innée en l'homme se retrouve d'ailleurs dans le *Banquet*⁴ : l'homme se caractérise par le fait qu'il aime ou n'aime pas, c'est sa nature, il ne peut faire autrement, ou plus exactement, il ne peut être autrement qu'aimant ou non aimant. En ce sens, l'amour est le propre de l'homme en tant qu'il ne peut être sans immédiatement aimer ou ne pas aimer⁵. Tout le malheur de l'homme venant qu'il n'aime pas les bonnes choses, celles qui le rendraient heureux. D'où la nécessité, pour le maître de philosophie, de lui apprendre à évaluer les biens et à travailler et raffiner cette évaluation.

Autrement dit, pour revenir à notre propos, nous pourrions dire que la nature humaine se caractérise par l'évaluation : nous ne pouvons pas être autrement ou autre chose que des « évaluateurs ». Cette démarche est ce par quoi nous pouvons nous orienter dans la vie et orienter notre action. Mais pour être une fonction « naturelle » à l'homme, cette évaluation se révèle souvent sinon erronée, du moins irréfléchie. C'est pourquoi, certains penseurs ont insisté sur la nécessité d'apprendre à juger, et ce le plus tôt possible.

La nécessité d'apprendre à évaluer

Dans l'essai *De l'institution des enfants*, Montaigne insiste sur l'importance de faire travailler le jugement aux enfants : « Son institution, son travail et estude ne vise qu'à le former »⁶. Or, en quoi consiste ce « jugement » ? Précisément en un exercice d'évaluation. En effet, le jugement n'est pas ici réductible à une sentence aveugle et irréfléchie. Pour Montaigne, c'est justement cet exercice d'évaluation qui est à l'œuvre dans l'essai et qui peut prétendre relever du jugement par opposition au pré-jugé. Autrement dit, le préjugé prend l'apparence du jugement mais n'en est pas un parce qu'il ne contient pas le minutieux travail d'évaluation qui donne sa consistance au jugement et donc à l'essai.

Mieux, Montaigne fait de l'évaluation une méthode pour philosopher. En effet, comme le montre Foglia, les *Essais* mettent en place un procédé dont le but est de garantir l'aspect critique du jugement : l'« alternance »⁷. L'alternance consiste à exploiter et investir sa propre opinion sur un sujet donné ainsi que l'opinion contraire avant de se prononcer. Cette double investigation se veut des plus sérieuses puisque Montaigne va chercher pour l'une comme pour l'autre des références philosophiques et historiques où étayer les deux positions et en comprendre la légitimité. Car l'intérêt de cette méthode est avant tout de s'assurer que le jugement que l'on va produire est éclairé et non simplement l'expression d'un parti-pris. Où l'évaluation semble se rapprocher du concept de délibération tant celui-ci met en avant la volonté de « peser le pour et le contre » et d'examiner rigoureusement les tenants et les aboutissants avant de statuer.

Ainsi, pour Montaigne, l'éducation reçoit comme mission première celle d'apprendre aux enfants à juger, car produire un jugement digne de ce nom n'est pas inné, loin de là. Toute la problématique de « l'emprise de la coutume » qui traverse l'ensemble des *Essais* tend à le montrer : le plus souvent l'homme ne produit, ou plus exactement ne reproduit, que des préjugés, ceux de sa culture, de son environnement social, ceux qui lui ont été transmis par son milieu et son éducation⁸.

Donc, pour accéder à une pensée critique et, qui plus est, à une pensée qui lui est propre, l'individu doit apprendre à maîtriser cette faculté de juger. Une faculté dont tout individu est doté mais dont la maîtrise fait défaut car celle-ci ne s'acquiert que par l'exercice régulier et répété d'une évaluation en acte. Cette évaluation se retrouve certes dans l'exercice de réflexion philosophique, mais se déploie également dans la recherche scientifique lorsqu'il s'agit de mettre à l'épreuve une hypothèse ou encore dans l'exercice d'interprétation. L'important, c'est finalement que l'individu, pour apprendre à devenir un bon évaluateur, accepte de devenir un chercheur et qu'on accepte de le considérer comme tel.

Evaluation et création

Comme le rappelle Abernot, la notion d'« évaluation » recouvre deux idées : d'une part l'idée de mesure (supposant une unité) et d'autre part, l'idée d'appréciation (impliquant la subjectivité de l'évaluateur)⁹. En ce dernier sens, la notion d'« évaluation » se rapproche de celle d'« interprétation ». Un rapprochement que sous-tend d'ailleurs la pensée nietzschéenne : « Mais à l'"évaluation" classique qui entre dans le cadre de la délibération, comme chez Aristote par exemple, Nietzsche oppose une évaluation en acte, un processus d'évaluation qui prend forme au moment même où il s'effectue, c'est-à-dire, fondamentalement, une interprétation »¹⁰.

Que nous apprend ce rapprochement quant à l'importance de l'exploitation de sa nature évaluatrice pour l'homme ?

C'est dans le cadre de l'élaboration de sa doctrine de la Volonté de Puissance¹¹ que Nietzsche opère ce que Manicki nomme une « radicalisation du concept d'interprétation », dans le sens où l'évaluation, à l'œuvre dans toute interprétation, ne porte pas uniquement sur des supports textuels et littéraires comme le voudrait l'utilisation première du terme « interprétation », mais intervient sur tout ce qui prend part à notre existence : « En effet, évaluation et interprétation deviennent quasi synonymes, en ce qu'ils disent l'acte d'appropriation d'une chose par une Volonté de puissance qui donne à cette chose son sens »¹². Pas de sens donc, sans évaluation. Même la morale, ne fait pas exception : que sont le « bien » et le « mal », si ce n'est le résultat d'évaluations ? Dès lors, l'interprétation et, avec elle, l'évaluation reçoivent une portée « existentielle ».

Cependant, Manicki pose une distinction entre deux manières d'évaluer : la première crée des valeurs en se rapportant à un donné préexistant, elle constitue ce que Nietzsche nomme une « force réactive » ; la seconde crée ses valeurs à partir d'elle-même sans se rapporter à un donné préexistant, elle constitue donc une « force active ». C'est à travers cette dernière force que se réalise pleinement la Volonté de Puissance.

Ainsi, cette « radicalisation » permet de mettre en évidence, non seulement l'aspect vital et instinctif de l'évaluation, mais surtout sa dimension créatrice. Certes d'un point de vue nietzschéen, seule la seconde évaluation, celle qui relève de la « force active », est véritablement créatrice. Pourtant, rappelons que même l'évaluation critique qui suppose de s'appliquer à un donné préexistant, motive ou représente une étape vers la création. On oublie trop souvent que la création, notamment artistique, se voit avant tout motivée par un travail d'évaluation critique qui lui permet de mettre en lumière les nouveaux éléments d'originalité qui seront les siens (force réactive), jusqu'à ce qu'émerge une conception autonome de l'art qui n'a plus besoin de se rapporter à celle des autres pour trouver son sens (force active).

Pour notre propos, critique ou autonome, l'évaluation demeure l'expression d'une aspiration vers la « création » et l'affirmation de soi. L'évaluation devient ainsi l'expression même de la liberté de penser de l'homme : sa liberté ne peut s'exprimer qu'à travers et à l'issue d'un travail d'évaluation qui, par la même occasion, aboutit à la création de nouvelles valeurs assumées en propre.

Pour devenir créateur, l'homme doit donc savoir évaluer et oser le faire !

Créateur, l'évaluateur doit donc l'être lui-même ! S'interrogeant sur sa propre pratique, son sens et son efficacité. Des interrogations qui précisément sont au cœur de la recherche en éducation et formation : « la moyenne » est-elle un principe de notation

juste pour rendre compte du niveau et de la progression d'un élève ? Faut-il transmettre la note aux parents ? Cela sous-entend que l'on attend une implication de leur part. Cette implication est-elle seulement possible (voire souhaitable) ? Faut-il transmettre la note à l'élève ? Question qui en appelle une autre : avant un certain âge, cette évaluation fait-elle sens pour lui ? Quels sont les prérequis pour qu'elle fasse sens ? Dans quelle mesure l'évaluation est-elle un outil à destination du seul enseignant, le reconnaissant ainsi comme le seul destinataire de la mission qui consiste à faire progresser l'élève ? A quelles conditions peut-il transmettre cette mission à l'élève lui-même ? A l'étudiant ? Au formé ? La notation est-elle le seul outil pour évaluer ? Est-elle le bon outil ?

Autant de questions qui rappellent que la pratique de l'évaluation n'est pas une et qu'elle n'aspire pas à le devenir. La recherche en éducation invite à prendre la pleine mesure de la liberté pédagogique dévolue à l'enseignant. Une liberté pédagogique à laquelle l'évaluation, quoi qu'on en dise, peut pleinement participer. Aussi, après avoir fait appel aux philosophes, nous voudrions à présent mettre l'accent sur la nature du lien entre « évaluation », « formation » et « pédagogie » à la lumière de certaines recherches actuelles.

PENSER LA PRATIQUE DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE

Bien que l'évaluation soit un domaine de recherche établi en sciences de l'éducation, force est de remarquer que le thème même de l'évaluation continue de susciter un « embarras », un « désarroi » et une « gêne » auprès de nombre d'enseignants. Pourtant son utilisation nous semble décisive dans le processus de réussite ou d'échec scolaire.

Comme un outil formateur

Le malaise lié à l'évaluation scolaire n'est pas sans fondement. En effet, l'évaluation actuelle en éducation est peu formative, car son aspect soi-disant « formatif » repose en réalité sur deux principes : celui de l'attrait ou de la crainte de la note et celui selon lequel l'élève travaillera son corrigé de manière autonome¹³. Autrement dit, on pense que notre pratique de l'évaluation est « formative » en ce qu'elle apprend aux élèves que s'ils veulent avoir une bonne note, ils doivent travailler davantage (1^{er} principe). Seulement, elle ne leur dit pas réellement ni comment travailler, ni précisément ce qu'il faut travailler, là où individuellement l'élève a des lacunes. On suppose que l'élève ira de lui-même chercher et pallier ses propres lacunes (2^e principe). Or, les enseignants savent bien que ceux qui travaillent les corrigés sont soit les bons élèves, précisément parce qu'ils ont compris la logique sous-jacente à cette démarche et comment l'utiliser pour progresser, soit les

élèves dont les parents suivent de près la scolarité (ce sont d'ailleurs souvent les mêmes). Une pratique de l'évaluation qui est loin de satisfaire à l'ambition de promouvoir l'égalité des chances à la réussite scolaire.

A cette pratique peu formative de l'évaluation s'oppose une idée qui ne cesse d'être promue par les sciences de l'éducation : celle d'une « culture de l'évaluation »¹⁴. Cependant un constat s'impose, celui que rappelle Zerbato-Poudou : cette « culture » qui devait associer les enfants, et ce dès la maternelle, à l'élaboration de critères d'évaluation, ne s'est pas développée et a même été abandonnée par les textes officiels où l'évaluation n'apparaît plus que dans sa dimension « sommative » et non plus « formative »¹⁵. Or cette réduction de l'utilisation de l'évaluation à sa dimension sommative ne peut que contrarier l'action pédagogique de l'enseignant et sans doute plus profondément son engagement éthique en matière d'éducation. Cette réduction contribue d'ailleurs à véhiculer une conception erronée de l'évaluation comme une activité objective, mathématique et implacablement juste. Or, tel n'est pas le cas. Car si l'évaluation pouvait être un exercice objectif, aurions-nous besoin d'un enseignant pour évaluer ? Un ordinateur ferait l'affaire. Rappelons une illustration simple mais bien connue de cette dimension subjective intrinsèque à toute évaluation : celui de l'enseignant qui note un peu plus généreusement une copie parce qu'il sait, connaissant l'élève auquel cette note est destinée, que cela va le motiver à travailler davantage ; et inversement, le cas où l'enseignant note un peu plus sèchement pour signifier à un élève de se ressaisir. Où l'on voit que l'évaluateur consciencieux s'adapte à son destinataire en fonction de ce qu'il sait de lui et ce, pour le bien de ce dernier.

Pour comprendre cette dimension formative que peut revêtir l'évaluation, rappelons ici les trois missions qu'Anna Bonboir reconnaît à l'évaluation¹⁶ : une mission descriptive qui consiste à dire « vous en êtes là » ; une mission diagnostique qui tente d'expliquer les causes « vous en êtes là parce que vous avez telles lacunes et telles forces » ; et enfin, une mission pronostique qui indique une voie à suivre pour une amélioration ou une progression. Ainsi, d'après Bonboir, chacun de ces usages peut être utilisé au moment opportun par le formateur pour débarrasser l'évaluation du statut de « mal nécessaire » – représentation courante de l'évaluation –, au bénéfice d'un véritable outil pédagogique qui contribue au bon déroulement d'un processus de progression du formé. Apparaît dès lors clairement la dimension « subjective » – ce qui ne signifie pas « arbitraire » – de l'évaluation : il s'agit, pour le formateur, de déceler quels moyens spécifiques il va pouvoir mettre en œuvre pour accompagner le formé, ou plus exactement tel formé, vers une meilleure compréhension de lui-même et vers un travail plus efficace et plus plaisant.

Cette distinction entre deux pratiques de l'évaluation, l'une soucieuse de mettre en place un réel accompagnement du formé et l'autre, empreinte d'une illusoire objectivité

et dont la seule préoccupation est la soi-disant « valeur intrinsèque » du travail fourni, n'est pas sans rappeler l'opposition que Platon pose entre deux pratiques de la médecine : le « médecin de condition libre » et le « médecin esclave ». En effet, dans *Les Lois*, il explique que le premier pratique une médecine plus soucieuse des particularités de son patient. Il tente de lui faire comprendre les différents enjeux du traitement qu'il compte lui conseiller¹⁷. La pratique du second est autoritaire, voire dogmatique¹⁸. Autrement dit, l'idée que l'évaluation implique une mise en relation entre l'évaluateur et l'évalué est déjà présente dans cette comparaison des deux pratiques de la médecine. La base du progrès est donc la croyance *a priori* de l'éducabilité de l'autre.

On attend de l'évaluation qu'elle renseigne, qu'elle aide à la décision, qu'elle guide le mouvement, qu'elle permette de surmonter les difficultés. D'une certaine manière, dans l'évaluation, se retrouve le processus vital et le principe de l'accompagnement au développement. Nous ne sommes pas loin de la maïeutique ! En revanche, nous nous éloignons de ce qu'est devenue l'évaluation : un jugement, une manière de « punir » ou de « récompenser ». C'est en ce sens que l'on peut parler d'une dimension « vitale » de l'évaluation. On évalue pour faire progresser, l'évaluation identifie les caractéristiques d'un obstacle pour proposer une voie de contournement ou de dépassement.

En ce sens, on peut considérer que la fonction de l'évaluation est de renvoyer aux formés une image de leurs performances. Elle peut donc être comparée à un miroir, tenu par le formateur selon des angles variables, selon les aspects de la réalité que l'on souhaite favoriser. Cette image, pour être formative, est supposée donner aux formés des informations pour les aider à comprendre comment progresser et une confiance en eux-mêmes indispensable.

Au service d'un engagement pédagogique

A travers les exercices d'évaluation, l'élève accède à une certaine rationalité de la pensée. A commencer par celle qui est à l'œuvre dans l'évaluation elle-même : ils comprennent que celle-ci n'est pas aléatoire, mais qu'elle procède d'une délibération, d'une appréciation en fonction d'un certain nombre de critères qui ont été choisis selon leur degré de pertinence avec un objectif à atteindre. Ainsi peuvent-ils percevoir la possibilité d'une progression, alors même que l'évaluation est souvent perçue par les élèves en situation d'échec comme un verdict définitif.

Certes certains élèves possèdent déjà cette rationalité. Ils n'ont pas besoin qu'on les familiarise avec elle, car ils l'ont acquise grâce à leurs parents et à leur milieu social qui l'utilise déjà explicitement. Cependant, force est de constater que cette rationalité n'est ni innée, ni présente dans toutes les familles, loin de là. C'est d'ailleurs ce constat, celui

d'un manque de rationalité de ses propres étudiants, qui motive la démarche pédagogique de Dewey visant à introduire la recherche, ou plus précisément la « logique de l'enquête » à l'école¹⁹.

En effet, pour Dewey, cette défaillance, cette lacune observée quant à la maîtrise des bases de la logique du sens commun est pour lui le signe d'un échec de l'éducation. Car comment ces mêmes élèves pourraient-ils agir raisonnablement, alors même que les rudiments de l'outil principal de la raison, à savoir la logique, leur sont étrangers ? S'ils ne savent pas *penser* raisonnablement, il y a peu de chances que leurs *actions* soient raisonnables à leur tour. Or, pour Dewey, toute éducation qui se veut éducation à la démocratie doit fournir aux futurs citoyens les moyens d'agir raisonnablement²⁰. C'est là la meilleure sauvegarde de la démocratie et le signe d'une éducation cohérente.

C'est pourquoi, pour Dewey, le citoyen que doit former l'éducation se caractérise par sa capacité à produire une « pensée réfléchie », c'est-à-dire un jugement non pas spontané (un pré-jugé) mais un jugement qui est « le résultat de l'examen serré, prolongé, précis d'une croyance donnée, ou d'une forme hypothétique de connaissance, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celle-ci, et des conclusions auxquelles elles aboutissent »²¹. La pensée réfléchie procède donc selon une certaine logique²². Elle permet de se justifier par de « bonnes raisons ». Grâce à la pensée réfléchie, la personne peut percevoir, prévoir et prévenir, car elle sait observer et interpréter correctement les signes. Elle peut ainsi agir pour son bien-être et celui de la collectivité.

Or, cette logique de l'enquête, logique qui est celle du chercheur, est avant tout évaluative. La réflexion de Dewey incite à se demander quel degré de rationalité attendre de quelqu'un qui ne sait pas évaluer une situation, un argument ou une raison. Pour former des citoyens susceptibles de prendre part à la démocratie, il est donc nécessaire d'initier tous les élèves à cette logique qui ne régule pas seulement la science, mais le fonctionnement de notre société toute entière quel que soit le domaine abordé.

C'est pourquoi, l'évaluation ne se résume pas aux seuls exercices de notation, mais s'applique plus largement à toutes les activités de recherche où le jugement de l'individu est convoqué et mis à l'épreuve.

CONCLUSION

Certes, l'utilisation actuelle de l'évaluation n'est pas satisfaisante. Cependant, et c'est ce que nous avons tenté de montrer ici, supprimer l'évaluation serait ainsi tout bonnement « inhumain ». C'est-à-dire que ce serait non seulement aller contre la nature humaine, mais pire encore, s'interdire de pouvoir former des individus responsables.

En faisant appel à trois approches philosophiques de l'évaluation, nous avons voulu mettre en évidence l'existence, en l'homme, d'une fonction évaluatrice innée qui pour être efficace et pertinente doit faire l'objet d'une éducation propre. Une éducation qui, en retour, lui permettra de devenir autonome et d'assumer une certaine créativité d'ordre existentiel : le libre choix de son existence. Ce premier regard porté sur l'évaluation tend à plaider en faveur d'un maintien d'une pratique de l'évaluation tout au long du cursus scolaire. Mais pas à n'importe quelles conditions. C'est pourquoi nous avons voulu, dans un deuxième temps, convoquer les travaux de plusieurs chercheurs en évaluation qui invitent à s'interroger sur la portée formative et pédagogique de cette pratique.

La théorie de l'évaluation formative veut séparer clairement les deux fonctions de l'évaluation (sommative et formative) pour leur rendre leur efficacité propre. Cette séparation devrait amener les formés à comprendre que cette pratique n'est pas systématiquement une sanction, mais qu'elle est favorable au processus de progression. De sorte que l'évaluation ne se fait pas contre eux, pour les dévaloriser, mais pour eux, pour leur indiquer comment progresser. De même pour les formateurs, l'évaluation ne doit plus représenter un « mal nécessaire » ou un outil de menace ou de sanction mais un outil pédagogique permettant une meilleure adaptation de son enseignement à son destinataire.

Aussi peut-être faut-il commencer à penser différemment la pratique de l'évaluation pour qu'elle puisse remplir son rôle pédagogique et émancipateur : sous forme d'exercices d'évaluation à proprement parler, mais également dans des activités de recherche engagées par les élèves ou encore à travers des pratiques réflexives où l'élève peut exercer son jugement et ainsi apprendre à le construire.

Nous pouvons ainsi terminer notre propos en paraphrasant celui d'Anne Jorro²³ : s'il est vrai que « la construction de l'éthos professionnel en formation alternée est tributaire de l'anticipation de soi vers le monde professionnel visé »²⁴, nous pensons que la construction d'une éthique par l'individu, en général, est tributaire de ce mouvement, cette anticipation de soi vers le monde. Or, comment se projeter dans ce monde sans jamais avoir recours à une évaluation qui dans sa formulation existentielle reprend des questions éminemment philosophiques : Qui suis-je ? Que penser de ce monde ? Et comment vais-je y prendre part ?

Il s'agirait alors de promouvoir ici, une certaine déontologie de l'évaluation. Déontologie faisant appel à une responsabilisation éthique de l'évaluateur, dans le sens où c'est à lui qu'il revient de s'interroger et d'assumer la portée « humanisante » de l'évaluation.

NOTES :

- ¹ Max Wientzen, « Evaluation », 2001. <http://www.missionspubliques.com/pdf/09-evaluation.pdf>
- ² Olivier Renaut, « Le *thumos* dans les dialogues de Platon : Réforme et éducation des émotions », 2007. http://www.zetesis.fr/IMG/pdf/resume_analytique.pdf
- ³ Platon, *Les Lois*, Paris, GF, 2006.
- ⁴ Platon, *Le Banquet*, Paris, Nathan, 1989.
- ⁵ Faire de l'amour le propre de la nature humaine est une idée que l'on retrouve en filigrane dans plusieurs discours du *Banquet* de Platon : dans le fait que tout être procède immanquablement de l'une des deux Aphrodite pour Pausanias (180d-182a), dans le fait que cette force soit une force cosmique qui meut toute chose pour Eryximaque (188a-188d) et dans le mythe d'Aristophane (189d-193a) qui explique pourquoi dès sa naissance l'homme est mû ou animé par cette force.
- ⁶ Michel de Montaigne, *Essais*, t. 1, *De l'institution des enfans*, Paris, GF, 1969, p. 199.
- ⁷ Marc Foglia, « L'exercice d'évaluation *iudicio alternante* dans les *Essais* » in Laurent Cournarie, Pascal Dupont et Isabelle Piétri, *La connaissance des choses*, Paris, Ellipse, pp. 67-82.
- ⁸ L'exemple sans doute le plus connu se trouve dans l'essai *Des cannibales* où Montaigne (*op.cit.*, t. 1, 31) dénonce la condamnation injustifiée de cette pratique par ses contemporains.
- ⁹ Yvan Abernot, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Dunod, 1996.
- ¹⁰ Anthony Manicki, « Nietzsche et la radicalisation de l'interprétation », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 4, 2003, pp. 9-19 : <http://traces.revues.org/index.html>
- ¹¹ Rappelons que la « Volonté de Puissance » (*Wille zur Macht*) ne saurait désigner une volonté proprement humaine d'exercer une puissance de domination, mais d'avantage une forme d'énergie à l'œuvre partout et non uniquement en l'homme, instinctive et agissante, allant de ce fait « vers la puissance » (Friedrich Nietzsche, *Par delà le bien et le mal*, Paris, Gallimard, 1982).
- ¹² « Nietzsche et la radicalisation de l'interprétation », *op.cit.*
- ¹³ *Les méthodes d'évaluation scolaire*, *op. cit.*
- ¹⁴ Claude Thélot, « L'évaluation du système éducatif français », *Revue française de pédagogie*, 107, 1994, pp. 5-28.
- ¹⁵ Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, « En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'évènements », *Cahiers pédagogiques*, 456, 2007 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article3312>
- ¹⁶ Anna Bonboir, *La docimologie*, Paris, PUF, 1972.
- ¹⁷ *Les Lois*, *op. cit.*, p. 246 : « Il procède à une enquête systématique sur l'origine du mal et sur son évolution naturelle, en entrant en communication avec le malade lui-même et ses amis ; il se renseigne lui-même auprès des patients et en même temps, dans la mesure où la chose est possible, il instruit à son tour celui dont la santé est défaillante. Bien plus, il ne lui prescrit rien avant de l'avoir persuadé d'une manière ou d'une autre » (720d).

¹⁸ *Id.* : « Et aucun des médecins de ce genre ne donne à propos d'aucune maladie la moindre explication à chacun des serviteurs qu'il soigne, ni n'en accepte ; mais avec une arrogance qui s'apparente à celle d'un tyran, après avoir prescrit ce qu'il estime être le mieux à la lumière de l'expérience, et cela comme s'il savait parfaitement à quoi s'en tenir, il s'en va et court soigner un autre serviteur malade » (720c).

¹⁹ John Dewey, *Logique, la théorie de l'enquête*, Paris, PUF, 1967.

²⁰ John Dewey, *Démocratie et Education : introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1975.

²¹ John Dewey, *Comment nous pensons*, Paris, Le seuil, 2004, p. 15.

²² Logique que Dewey nomme « logique du sens commun » donc susceptible d'être maîtrisée par tous, par distinction avec la « logique formelle ». Cette logique est en œuvre « dans le cours ordinaire de l'existence, les hommes examinent : ils font intellectuellement le tour des choses, ils infèrent et jugent aussi naturellement qu'ils sèment et moissonnent, produisent et échangent des marchandises » (*Logique, la théorie de l'enquête, op. cit.*, p. 166).

²³ Anne Jorro, « La construction de l'éthos professionnel en formation alternée », *Travail et Apprentissage*, 3, 2009, pp. 13-25.

²⁴ *Ibid.*, p. 11.

L'IDÉE D'AUTOFORMATION : SENS ET DIMENSIONS DANS LA CULTURE PÉDAGOGIQUE ITALIENNE

Chiara BIASIN

Département de Sciences de l'Éducation
Faculté de Sciences de la Formation
Université de Padoue (IT)

RESUME :

L'autoformation est une idée de plus en plus émergente dans le domaine de l'éducation et notamment dans la formation d'adultes. Elle s'impose dans le scénario de l'ère contemporaine comme une perspective d'éducation permanente laquelle attribue une place dominante au sujet comme auteur de sa formation ou comme agent de ses apprentissages.

Cet article se propose d'apporter une lecture critique sur l'idée d'autoformation dans la culture pédagogique italienne à partir du XX^e siècle jusqu'à aujourd'hui. Le statut conceptuel, les modèles épistémologiques et les ambiguïtés de cette notion sont analysés selon des lignes de comparaison avec la culture pédagogique française.

L'objectif est d'ouvrir à une réflexion commune sur cette idée afin d'envisager un espace de débat et de recherche dans le domaine de la pédagogie et de l'éducation tout au long de la vie.

MOTS-CLES : autoformation ; auto-éducation ; apprentissage autodirigé ; éducation d'adultes ; éducation postmoderne.

INTRODUCTION

L'autoformation est invoquée aujourd'hui comme une idée à fort impact sur laquelle converge l'intérêt de plusieurs domaines de savoir : elle est de plus en plus présente dans le débat international sur l'éducation des adultes, sur la formation professionnelle, dans les études de psycho-sociologie et s'établit comme mot-clé des sciences de l'organisation.

En effet, cette notion se réfère à l'autonomie et la responsabilité du sujet, engagé à décliner sa propre formation, à définir le développement de ses compétences, dans la recherche ou le maintien de son identité.

Dans un scénario caractérisé par des mutations globales et par la domination de la technologie dans la vie quotidienne, elle s'impose comme le vexille d'une culture de la *subjectivité individuelle*, répondant à des attentes sociales de flexibilité ou à des besoins de gestion personnelle de l'existence. Elle apparaît donc stratégique pour envisager une formation qui oblige, dans le mouvement dynamique et changeant du cours de la vie, à *s'inventer soi-même*, face à la fluidité évanescence des fondements de la réalité, soumis au questionnement et à la compétition interindividuelle (Kaufmann, 2004, p. 292).

Notre propos est d'analyser l'idée d'autoformation pour comprendre les motivations de son importance progressive, notamment dans la formation des adultes là où elle est interprétée selon une vision optimiste, performative voire psychologisante du sujet.

Après avoir placé le concept avec ses caractéristiques et ses ambiguïtés dans le contexte postmoderne, nous allons parcourir l'évolution de cette idée dans la culture pédagogique italienne, à partir du début du XX^e siècle jusqu'à nos jours, afin de montrer sa matrice éducative plutôt que son usage fonctionnel.

Le sens de cette démarche diachronique conduit à l'identification des liens avec la culture pédagogique française. Dans une perspective comparative, on essaiera de focaliser sur les points de repères de cette notion, afin d'envisager un espace de recherche commun entre les deux cultures de l'éducation.

ACTUALITÉ DE L'IDÉE D'AUTOFORMATION

À partir des années '90, les documents de référence sur l'éducation et la formation édités par les grandes organisations internationales (OCDE, Union Européenne, UNESCO) consacrent une attention particulière sur les mutations produites par les nouvelles technologies dans la société de l'information (Feenberg, 1999).

Le modèle interprétatif de la *Learning Society*, choisi entre les plus significatifs à ramener dans un cadre cohérent et global ces mutations non complètement contrôlables, assigne un rôle stratégique à l'apprentissage permanent et informel. Dans cette perspective, la connaissance est mise en cause dans son approche consolidée pendant des siècles, c'est-à-dire dans les formes traditionnelles de la construction par accumulation et par mise à jour des savoirs ; elle va se redéfinir selon une approche synchronique, complexe en fait *situé* et collectif (Lave et Wenger, 1999).

L'apprentissage se répand au-delà des domaines théoriques ou d'applications spécifiques et au-delà des destinataires typiques de l'éducation formelle, en devenant le moteur d'un système complexe et interconnecté. Au fur et à mesure qu'il devient le paradigme structurel de la *Learning Society*, il se transforme aussi dans son critère d'orientation heuristique et épistémologique ; il est invoqué comme la variable qui permet de

gérer et contrôler la réalité incertaine, les stratégies politiques et plusieurs secteurs du marché culturel et économique. L'apprentissage, noyau de référence de la globalité, est diffusé dans une *vulgata* qui le propose comme outil fonctionnel et positif pour dominer le changement dans toutes les situations de vie, de travail, de relations de l'existence humaine.

Tout cela, en effet, produit une mutation profonde du modèle de formation humaine qui, d'une vision humaniste et idéale, se déplace vers un point de vue performatif, individualisé, productif, où les compétences dans tous les aspects de capitalisation (de base, spécifiques, transversales et méta-compétences) sont l'unité de mesure et d'échange du cours de vie.

C'est dans cet horizon que l'anthropologie de référence pose son accent sur l'image de *Free Agent Learner* : non plus un sujet concentré sur l'exécution de tâches, sur des rôles sociaux établis ou sur un modèle d'identité unique et stable, mais un adulte flexible et plastique, capable de s'orienter entre appartenances fragmentées et multipliées, crises et ruptures, travaux précaires et styles de relation modifiés (Beetham et Sharpe, 2007).

L'expansion des dispositifs pour l'*e-learning* et pour le *mobile-learning* a rendu possible l'adaptation d'espaces, de temps et de niveaux à des configurations personnalisées d'apprentissage, car il a fourni le soutien du virtuel aux défis de la globalité (Wagner, 2005 ; Song et Hill, 2007), dans l'horizon du paradigme de la connectivité (Kop et Hill, 2008) qui va reproduire l'image d'un individu toujours actif et égocentré, tout puissant voire dominant.

La compétence d'apprendre à apprendre apparaît alors comme soit une obligation sociale soit une injonction individuelle, c'est-à-dire la valeur-clé d'un nouvel ordre culturel et éducatif exaltant l'indépendance et la liberté du sujet. Pour faire face à une réalité complexe, le sujet *produit* alors sa formation, son identité, son apprentissage en autonomie, tout en focalisant sur les aspects psycho-cognitifs d'une auto-direction plutôt que sur ceux existentiels d'un auto-engendrement.

L'idée d'autoformation vient donc se configurer comme une référence paradigmatique pour la culture contemporaine au fur et à mesure qu'elle devient aussi l'attitude fondamentale vers un apprentissage ininterrompu et prescrit comme son requis indispensable.

Tout cela suppose une transformation radicale du concept d'éducabilité qui, du domaine pédagogique étroitement lié à l'enfance, vient se renverser tout au long de la vie (*lifelong* et *lifespan*) pour se transfigurer dans des modulations sociales permanentes qui affectent l'individu à différents buts et niveaux. L'idée d'autoformation se répand alors comme forme d'auto-éducation (la définition des finalités et des moyens de sa formation) ; comme outil d'autorégulation (la gestion et le contrôle des processus d'apprentissage) ; comme mesure de l'auto-efficacité (la perception de soi comme personne compétente) et

enfin comme signal d'autodétermination (la capacité de choix et de prise de décisions de vie, de travail ou de relation).

Cette notion apparaît, alors, de plus en plus centrale malgré sa configuration dilatée et ambiguë : elle est le jalon pour re-définir les modèles formatifs et les pratiques éducatives dans une perspective auto-organisée de rationalisation efficace de l'action du sujet, au lieu d'un système socio-éducatif en crise et incapable de le faire à sa place. L'accent mis sur l'autonomie marque le glissement vers une redéfinition paradigmatique, et pour certains aspects, difficile et périlleuse des modes et des objectifs de la formation, tout en focalisant sur une promesse de liberté « égocentrique » et de valorisation de l'individu par rapport à la vie collective.

L'AUTOFORMATION EN QUESTION

Dans une culture de la subjectivité si complexe et problématique, l'intérêt pour l'autoformation repose donc sur un nouveau rôle social et culturel assigné à l'individu : à lui le choix, mais aussi l'obligation, de définir son parcours d'identité pour faire face à la faiblesse des liens, à la fluidité des modèles et des contraintes de référence. Par un transfert de responsabilité et de pouvoir pédagogique de l'hétéro-formation à l'autoformation, le sujet vient exiger un contrôle direct sur sa manière d'être et d'apprendre ; d'ailleurs, il est forcé à l'usage de cette liberté pour démontrer son efficacité et son autonomie dans les différentes situations de sa vie. Dans la duplicité de cette condition paradoxale, on invoque, donc, l'autoformation notamment dans le monde de la formation professionnelle et continue d'adultes, où cette notion acquiert une place capitale par rapport au binôme société-travail. On remplace une conception technique et standard de la formation avec une vision « humanisante », « sur mesure », apparemment centrée sur la personnalisation et sur la valorisation du sujet qui cache, pourtant, des défis de compétitivité très poussés (Cell, 1998 ; Tobin, 2000) au delà des raisons éducatives ou culturelles plus neutres qu'elle proclame.

La duplicité de ce statut fonctionnel – performativité versus liberté – dégage aussi des critiques sur le statut conceptuel de cette notion. En effet, plusieurs auteurs ont mis en évidence les ambiguïtés à propos du poids épistémologique de l'autoformation ainsi que la confusion à propos de son utilisation.

Il y a, en premier lieu, la mise en cause de l'idée même d'autonomie comme catégorie conceptuelle spécifique ; en se référant aux principes de l'éducabilité, de l'intentionnalité, de la liberté et également à la dimension pédagogique du projet sur lesquels se fonde l'éducation (Meirieu, 2007 ; Houssaye, 2007), elle en souligne sa faiblesse et donc son inutilité par rapport à ce domaine du savoir. Le point de force principal – l'émergence

du sujet – est stigmatisé plutôt comme son plus grand défaut ; elle entraîne une confusion entre les stratégies ou les conditions éducatives et les processus de la méta-cognition du développement individuel. Aussi les résultats que l'autoformation se propose risquent de la rendre de plus en plus semblable à une sorte de « libéralisme formatif », à une « autoéducation à la carte », solipsiste et autocentrée (Carré, 2005 ; Carré et Moisan, 2002).

Si on ne peut que concorder avec les valeurs, les idéaux et les buts qui caractérisent son sens essentiel, on ne peut pas toutefois ne pas noter quelques manques à propos de l'incertitude épistémologique de ses traits constitutifs.

En effet, en participant à plusieurs cadres conceptuels bien plus larges (éducation, formation, apprentissage, etc.) et avec lesquels il présente un certain nombre de contiguïtés pas du tout circonscrites, ce concept est insaisissable. Dépourvu d'une synthèse spécifique, il garde une configuration structurelle ouverte et fluide, car il prend ses références théoriques parmi des perspectives scientifiques différentes et aussi contradictoires entre elles : la théorie de Piaget plutôt que l'*énaction* de Maturana et Varela ; les études sur l'auto-efficacité de Bandura ou la phénoménologie de Husserl. Bien qu'il représente une ligne de recherche « jeune » et peu institutionnalisée (Pineau, 2006), qui offre une variété de dispositifs de lecture qui ont donné lieu à une tout aussi diversifiée *galaxie* de pratiques, particulièrement répandue dans le monde de la formation d'adultes, l'autoformation manque d'une théorie de synthèse exprimée et partagée ; en tout cas elle constitue un terrain d'études très peu sédimenté.

L'idée d'autoformation apparaît aujourd'hui comme un domaine conceptuel tout à fait semblable à une nébuleuse pédagogique (Bulea *et al.*, 2006) ou à un iceberg éducatif, qui cache sous la surface beaucoup de questions irrésolues (Brockett et Hiemstra, 1991).

De plus, une telle idée, qui est enracinée dans l'histoire culturelle (Socrate, Platon, Aristote, Kant) et qui traverse une grande partie de l'histoire de l'éducation occidentale (de Erasme de Rotterdam à Rousseau ; de Pestalozzi à Freire), subit aujourd'hui l'influence des études psychologiques anglo-saxonnes (Candy, 1991). En particulier, la recherche en Amérique du Nord (Guglielmino *et al.*, 2004), qui se déploie d'une façon très différente par rapport à la zone européenne, surtout française et italienne, développe l'autoformation principalement du côté de l'apprentissage autodirigé.

Le concept de *Self-directed Learning*, en fait, n'est que partiellement comparable à celui français et encore moins à son équivalent italien. Le terme a été inventé par Malcolm Knowles, le pionnier américain de l'andragogie, qui l'utilise dans son travail dès 1975 ; la notion est associée, à côté de la psychologie humaniste de Rogers, à la liberté d'apprentissage, en se focalisant sur les traits de personnalité de l'adulte, sur les caractéristiques didactiques des dispositifs et sur le rôle des enseignants d'adultes. Au delà de l'Atlantique, l'étude du *Self-directed Learning* privilégie des méthodes d'approches expérimentales :

pour mesurer l'efficacité personnelle et explorer la motivation personnelle ; pour diagnostiquer le profil d'apprentissage et pour configurer les lieux d'apprentissage et l'accès aux ressources (Rejo et Davis, 2005 ; Long, 2007 ; Ricard, 2007 ; Guglielmino, 2008).

Dans ses connotations, le concept « européen » d'autoformation n'est pas totalement superposable avec l'idée d'apprentissage autodirigée (Tremblay, 2003). En effet, dans la culture francophone, les références de l'autoformation se rattachent plutôt à une idée d'éducation permanente et se relie aux motifs de l'autodidaxie (Bézille, 2008) et de l'éducation populaire (Dumazedier, 2002) ; ses racines se rapprochent de la pensée de Paul Lengrand, de Bertrand Schwartz et des initiatives des grandes institutions internationales (UNESCO, Communauté européenne) qui, dès les années soixante-dix, diffusent la notion dans une version socio-éducative. L'idée d'autoformation puise ses racines dans la culture éducative française, dans la tradition du Mouvement des Ecoles Nouvelles et de l'activisme pédagogique, dont les principaux représentants préconisent un idéal d'éducation démocratique, naturelle et progressive.

Dans le débat français actuel, le pluralisme interprétatif prévaut (Pineau, 2006). On essaye de relier les tendances hétérogènes dans un modèle interprétatif raccordant des approches diversifiées. La *galaxie* de l'autoformation dans ses formes (sociale, cognitive, existentielle, intégrale, éducative jusqu'à planétaire) pousse sur la question de l'autonomie du sujet en formation et assemble les différences autour d'une unité de base qui fait appel au désir du sujet – dans son intégralité et unicité – d'être ou de devenir davantage soi-même.

Comme dans la culture française, même dans celle italienne, l'idée n'est pas totalement comparable à la matrice du *Self-directed Learning* des anglophones. En Italie, la notion d'autoformation est enracinée dans la pensée pédagogique du début du XX^e siècle, tandis que récemment elle a connu une évolution très nette vers les orientations de la psycho-sociologie appliquée dans les domaines de l'instruction et de l'apprentissage dans l'entreprise (*Learning Organization*).

La question qui se pose est alors que l'autoformation démarque un champ d'intérêt théorique et pratique polysémique qui combine, avec une grande variabilité de solutions, les modes d'interpréter le projet de formation, l'autonomie individuelle, la gestion de l'apprentissage, le rôle de la médiation, le volet éthique et les implications professionnelles. Autrement dit, l'idée se présente sous forme de conceptualisations différentes, avec un répertoire très large de significations qui peut rendre inefficace son propre usage dans l'éducation et la formation.

La thèse qu'on va développer est que l'idée d'autoformation doit être sémantisée principalement dans ses connotations éducatives, en s'éloignant soit d'une vision performative qui est demandée au sujet pour se conformer à l'incertitude globale, et à la fois aux formes psychologisantes de l'auto-thérapie.

La lecture qu'on va proposer place l'idée de l'autoformation au sein d'une culture pédagogique qui se réfère au sujet, dans son rôle critique et actif par rapport à soi-même et aux autres. Le but est la forme d'un projet de soi qui vise à améliorer et développer les possibilités individuelles et collectives dans les orientations et perspectives possibles. Sans postuler d'une vision irréaliste de l'autonomie sans contraintes ni interactions contextuelles, l'idée d'autoformation pose la question de la conscience du sujet sur/de/par soi ; c'est dans son application pratique et réelle que la notion peut donner lieu à un mouvement de connaissance globale, véritablement personnelle, enrichie et transformée par les rencontres avec ses propres manières d'agir, de penser, d'être dans le monde.

Le danger de thématiser l'autoformation comme le produit du libéralisme économique et culturel, qui pousse l'individu vers la compétition globale ou de l'assimiler à une stratégie d'étude efficace est particulièrement manifeste dans la culture italienne, où le débat est dans l'impasse.

En s'appuyant sur les besoins d'un marché du travail en crise, on assimile l'autoformation à une technique d'entreprise pour améliorer les niveaux d'efficacité et contrôler les coûts de l'innovation ; secondement on banalise l'autoformation comme une ruse de mémorisation d'information pour mettre à jour l'apprentissage des langues étrangères, des dispositifs économiques ou informatiques.

L'IDÉE D'AUTOFORMATION EN ITALIE

La culture pédagogique de Maria Montessori et Giovanni Gentile

En Italie, le concept d'autoformation est lié à la culture pédagogique du début du XX^e siècle ; il est tout à fait synonyme d'auto-éducation et il se réfère à l'apogée du processus d'éducation scolaire dans lequel l'étudiant est devenu autonome par rapport à l'enseignant. Son sens est donc invoqué pour désigner le résultat final de la scolarité et il vise à la finalité idéale de l'instruction à laquelle l'enfant doit être dirigé. En ce sens l'idée d'autoformation est employée, malgré des théories contradictoires et des positions conceptuelles différentes, par Maria Montessori et Giovanni Gentile. Les deux principaux auteurs de l'époque placent cette notion – sur la base du néo-positivisme plutôt que du néo-idéalisme – dans le domaine de la culture de l'enfance.

Dans ces deux orientations, bien qu'inconciliables, l'auto-éducation est étroitement liée à une théorie philosophique, qui en constitue la prospective d'interprétation. En fait, de ce point de vue, la conception de référence est totalement différente : Montessori

identifie l'autoformation avec la nature créatrice et Gentile la met en correspondance avec la notion d'esprit absolu. Toutefois, les deux visions expliquent l'émergence d'un sens prioritaire de l'autoformation : la perspective téléologique est centrale soit comme but futur soit comme finalité idéale de l'enseignement. L'autoformation est proposée comme la force motrice d'un changement invoqué dans un domaine plus vaste : la rénovation de l'enseignement et la reconfiguration de la culture et de la société italienne de l'époque.

Selon Maria Montessori (1880-1956), l'autoformation se déroule d'une façon naturelle. Au sein d'une redéfinition de l'éducation comme science dans le cadre de la philosophie positiviste, Montessori, dans son livre *L'autoeducazione* (1916), affirme que l'auto-éducation est le concept clé de la formation humaine tout entière qui est réglée par le principe de la liberté, suivant la *natura creatrice*, le seul moyen de développement évolutif, à la fois physiologique et psychologique.

La première femme médecin en Italie ne se réfère pas au concept de potentiel à réaliser, comme quelque décennies plus tard affirmera la théorie psychologique de Rogers ; elle parle d'une tendance vitale qui pousse chaque être humain à opérer de façon libre et active afin d'accomplir son dessein naturel (Montessori, 1962, 20). En accord avec l'enseignement de Jean Jacques Rousseau, Montessori développe sa position sur l'autoformation en revendiquant le respect de la nature individuelle, au sein de l'acte-même de la création de chacun dès sa naissance. L'enfant doit donc être laissé libre d'entreprendre le travail de création de soi comme *homme nouveau* (Montessori, 1962, 21).

Quant à la critique des modèles d'imitation de l'adulte transmis par l'éducation, Montessori définit l'auto-éducation comme un droit à revendiquer de la part de l'enfant. Le rôle de l'enseignant est alors d'organiser les ressources pour répondre à l'impulsion primitive qui amène tout naturellement les enfants à révéler la forme intérieure personnelle. La didactique de Montessori présuppose que l'adulte ne force pas le développement, mais il l'accompagne ; sans aucune perturbation, l'enseignant a le but de mettre en place un milieu « de soutien » et de facilitation qu'il active par des dispositifs spécifiques : jeux, leçons, matériaux, environnement, en plein respect de ce chemin naturel, vital et nécessaire.

Tout cela ne signifie pas l'abandon de l'enfant à lui-même ou un manque de méthode, mais présuppose une formation scientifique des enseignants afin d'assurer que la *didactique* puisse agir comme une sorte d'échelle d'amélioration du développement humain. Dans cette logique de stimulation éducative, l'enseignant devra donc aider le travail autonome que l'enfant accomplit soi-même pour lui-même, guidé par sa nature et par sa spécificité individuelle, en limitant le plus possible des formes d'hétéro-éducation traditionnelles.

La conception d'autoformation de Montessori conduit à l'auto-apprentissage comme une action, qui, en allant de l'intérieur à l'extérieur du sujet, peut mettre en lumière ce qui est écrit par la nature dans chacun.

Tout à fait différente se présente l'orientation proposée par Giovanni Gentile (1875-1944), l'auteur qui a le plus influencé la pédagogie italienne jusqu'à la seconde guerre mondiale. Dans son œuvre principale, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913/1914), Gentile met en correspondance sa réflexion pédagogique avec l'idéalisme de Hegel. Selon cette approche, la philosophie est la vraie et unique « science » car elle constitue la principale manifestation de l'esprit et du divin ; elle permet d'entrer en contact avec l'Absolu, vers lequel la vie humaine tend naturellement, afin de trouver un sens dans le monde.

Gentile développe cette vision en démontrant que la pédagogie n'est pas une science mais une philosophie appliquée à l'éducation, du moment que sa fonction est de diriger la formation de l'homme vers l'esprit. La formation de l'homme doit être, dès lors, dépourvue de toute détermination matérielle, naturelle, historique ou professionnelle, car elle doit privilégier la « vocation » (dans sa signification étymologique latine de appel) de l'âme à réaliser sa nature supérieure (Gentile, 1942).

L'autoformation se présente d'emblée comme la visée qui dure toute une vie et ne peut pas que procéder de cette « antériorité » ontologique constitutive, d'où le sujet trouve son origine. Donc, à partir de l'enfance, l'éducation va se résoudre en autoformation, le terme qui traduit le mieux de l'allemand l'idée de *Bildung* et qui correspond le plus au processus d'auto-conscience de soi comme esprit. Pour Gentile, la réalisation de cet objectif nécessite l'intervention directe de l'enseignant, qui a le devoir de participer au processus de développement interne de l'étudiant. La compétence de l'éducateur se joue, alors, dans la relation éducative conçue comme communion spirituelle maître-élève, pour conduire le jeune à acquérir la « vraie » forme de soi-même.

Le spiritualisme de Gentile conçoit donc l'autoformation comme le but suprême et à certains égards inaccessible ; l'hétéro-éducation guide la progression du caractère et de la volonté pour aboutir à la « manifestation » de l'esprit absolu. Par conséquent, l'autoformation a une connotation transcendantale (Carlini, 1958) : le sujet est amené par le biais de l'enseignant, selon une direction éducative – opposée à celle de Montessori – qui va de l'extérieur à l'intérieur de l'homme, à s'engager dans le chemin de révélation de son propre ordre intérieur (*fine interno costitutivo*).

On relève, alors, que dans la version néo-positiviste de Montessori comme dans la vision néo-idéaliste de Gentile, l'autoformation convoque la centralité et l'unicité du sujet dans son parcours vital ; cette idée, marquée comme l'issue d'une vision philosophique, se constitue comme « la » finalité de toute éducation car elle représente un

aspect anthropologique de la nature humaine plutôt que la forme spirituelle de l'éducation elle-même.

Autoformation et éducation d'adultes

Jusqu'à la seconde moitié du siècle dernier, les deux principaux axes de la pensée pédagogique italienne identifient le concept d'autoformation par rapport à la culture de l'enfance et, plus précisément, l'inscrivent dans le domaine de la philosophie de l'éducation.

Un changement important de cet horizon d'interprétation est enregistré entre les années soixante-dix et les années quatre-vingt dix ; au cours de ces deux décennies, on voit émerger un nouveau paradigme qui propose une conception différente de l'éducation, non plus centrée sur une vision philosophique de référence, mais plutôt orientée vers la recherche interdisciplinaire.

Le passage vers les sciences de l'éducation prend forme à côté du débat sur la méthode, sur l'épistémologie des sciences humaines et sur la théorie des systèmes. On traduit les œuvres de Popper, Kuhn et Feyerabend et aussi le modèle structurel français de Mialaret et Clause connaît une large diffusion. En Italie va s'affirmer le paradigme interdisciplinaire de l'« encyclopédie éducative » qui, à différents niveaux et contributions scientifiques, soutient une étude méthodologique des faits éducatifs (Mialaret, 1978 ; Visalberghi, 1978).

Dans ce contexte, le concept d'autoformation trouve un nouveau champ de déclinaison, en se plaçant au sein des processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela implique une rupture par rapport aux racines philosophiques et porte une modification des significations et des contextes d'utilisation. À la fin des années quatre-vingt, dans l'ouvrage de référence en matière d'éducation, *l'Enciclopedia Pedagogica* (Laeng, 1989), on peut noter ce glissement de la philosophie à l'instruction ; l'autoformation se déplace vers la didactique, les méthodologies d'apprentissage et elle est considérée comme une stratégie d'étude efficace, plus ou moins supportée par des dispositifs technologiques et par des enseignants ou des formateurs.

L'horizon paradigmatique glisse de l'éducation scolaire de l'enfant à l'instruction des adultes, bien que dans ce passage, l'autoformation acquiert un sens négatif. L'idée est utilisée pour définir les modalités de formation des adultes qui n'ont pas pu achever un cycle régulier d'études à l'école. C'est une vision défavorable, liée à un jugement économique ou idéologique, qui fait correspondre l'autoformation à l'alphabétisation appliquée aux pratiques non formelles d'autodidaxie pour s'émanciper d'une situation de marginalité culturelle ou pour atteindre le minimum de qualification professionnelle.

En contraste avec son noyau philosophique, l'idée d'autoformation s'identifie à un apprentissage solitaire d'un bas niveau, hors des institutions scolaires et hors de la culture institutionnelle ; elle correspond à des stratégies simples d'alphabétisation pour mieux étudier et développer un niveau d'information de base pour adultes, sous la forme de résumés de synthèse ou de manuels *do-it-yourself* qui ne nécessitent pas d'une profondeur réflexive.

Nouvelles perspectives dans la formation d'adultes

Un changement radical dans la vision de l'autoformation se produit en Italie, au milieu des années quatre-vingt-dix du siècle dernier jusqu'à aujourd'hui. Cette mutation de perspective est due sans doute à la crise du modèle de l'âge adulte non plus conçue comme phase de stabilité et équilibre, maturité et plénitude de l'existence (Demetrio, 2003). Au sein de cette vision de référence, l'idée d'autoformation ne concerne plus l'enfant et ne s'applique plus à l'obtention d'acquis de base, mais elle se conforme à une perspective *vitale* plus étendue.

L'autoformation devient emblématique d'une condition existentielle dynamique qui s'écoule, avec des ruptures, des transitions et des crises, tout au long de la vie ; elle se rapporte à l'idée d'une permanence et d'une continuité de l'éducation, pour définir l'effort de l'adulte à renforcer son identité, à améliorer sa formation autant que le devoir de diriger son apprentissage.

Deux facteurs agissent de manière propulsive à fin de l'affirmation de cette nouvelle vision paradigmatique. Un premier élément est la diffusion de la recherche internationale sur la métacognition, sur l'apprentissage autodirigé et l'affirmation de l'approche du socioconstructivisme en psychologie. Les « classiques » américains de l'éducation des adultes de Malcolm Knowles (1996) et de Jack Mezirow (2003), bien que les études sur les compétences de McClelland et Spencer ou les ouvrages de Argyris, Schön, Boyatzis, qui ont été traduites pour la première fois en Italie à la fin du siècle, constituent les nouveaux modèles de référence. Il s'agit d'une perspective qui propose un différent point de vue pour concevoir la formation d'adultes centrée sur la gestion de l'apprentissage individuel.

Un deuxième facteur de changement est lié aux politiques culturelles et éducatives de l'Union Européenne, lesquelles assignent une importance fondamentale, selon la métaphore de la *Learning Society*, à l'apprentissage continu conçu comme éducabilité toujours possible et négociable par le sujet. Dans le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (CE, 2000) et dans la communication *Realizzare uno spazio europeo per l'apprendimento permanente* (CE, 2001), par exemple, on propose

un modèle de développement social et culturel centré sur l'apprentissage comme facteur crucial. L'idée d'une éducatibilité permanente est assimilée à la capacité de l'adulte de saisir les occasions (formelles, informelles et non-formelles) d'apprentissage et de formation hors de l'école, dans le travail, les relations, la vie quotidienne. L'architecture du système de formation européen trouve son point de repère dans un adulte autodirigé, capable de poursuivre ses propres projets de développement personnel et de participation sociale active, de s'adapter pour faire face à la rapide évolution socioculturelle et économique ainsi qu'aux difficultés existentielles (Federighi, 2000).

Ces publications européennes marquent, en Italie, une nouvelle direction pour l'autoformation, qui va s'inscrire plus précisément dans la formation professionnelle continue et dans la formation d'adultes en entreprise.

C'est dans le débat le plus récent qu'on a essayé de penser l'autoformation dans sa structure de base, selon des lignes qui ont en commun la notion d'indépendance, de liberté et de pouvoir du sujet de décider son propre apprentissage quel que soit le contexte où cette autonomie vient se dérouler.

Un courant de recherche plus répandu, à caractérisation psychosociale, consacre une attention particulière aux processus psychologiques du contrôle cognitif, à la motivation, aux styles cognitifs et à la personnalité du sujet, ainsi que à l'environnement propice à la mise en œuvre de ces postures d'auto-apprentissage ; dans les écoles et dans les entreprises (Baldassarre et Bonani, 2004 ; Baldi ; 2005) le but est le développement d'une posture d'auto-direction individuelle ou socialisée (Pellerey, 2006) pour bien manager des différentes situations.

Une deuxième tendance de recherche sur l'autoformation examine les connotations plus existentielles liées au paradigme de la narration, en utilisant les récits de vie, l'auto-biographie et la communauté de pratique comme outils principaux d'une éducation sans maîtres (Fontana, 1999). L'idée de l'*auto* réside dans la profondeur d'un travail critique sur sa propre identité développé à deux niveaux : les aspects les plus intimes de recherche sur soi ou de soin de soi (Demetrio, 1999) ; les traits pro-réflexifs orientés vers une décision sur soi ou vers une communication ouverte vers autrui.

En Italie, donc, l'idée de l'autoformation signe un changement par rapport au passé et propose la recherche d'un statut théorique, en présentant une attitude d'extrême perméabilité au débat international ; il y a des traits plus sédimentés de la tradition et des contaminations avec de différents domaines (Biasin, 2008).

Toutefois, l'équivalence sémantique n'est que partielle avec ses homologues dans les pays anglo-saxons et de la zone francophone, puisque l'idée d'autoformation se réfère à des cadres conceptuels et à une réalité historique et culturelle tout à fait différente. En Italie, l'idée d'autoformation, qui se constitue en puisant ses racines profondes dans la

tradition de la philosophie de l'éducation et de la culture scolaire, s'accroît aujourd'hui dans de nouveaux secteurs qui s'étendent surtout du côté de la psychologie appliquée à l'entreprise et au travail.

On note, pourtant, la tentative de faire converger la polysémie des usages et des significations surtout dans le domaine de l'éducation d'adultes dans un modèle commun de *pédagogie de l'apprentissage de soi et par soi* (Quaglino, 2004). Le courant cognitif et celui existentiel vont unifier leur orientation dans la dimension formative et transformative du projet de changement/renforcement de l'identité du sujet adulte (Biasin, 2009). L'accent est mis sur le lien entre les processus de développement, non seulement au niveau cognitif, et l'espace d'éducabilité par rapport à un projet d'autonomie personnelle dans toutes les implications des contextes de vie (sociale, scolaire, relationnelle, travail, quotidien, etc.).

Dans cette perspective, l'idée d'autoformation est semblable à un *management* de la *singularité* sociale (Fontana, 2004), ouverte à autrui dans l'échange social. On va donc assimiler l'autoformation à une question de *re-formation* continue que l'adulte poursuivra pour se donner forme et s'améliorer, en passant à travers les crises, les transitions et les changements tout au long de sa vie.

QUESTIONNEMENT DE CONCLUSION

Nous avons vu comment l'idée de l'autoformation, en raison de sa complexité et de sa polyvalence, apparaît dans le scénario d'aujourd'hui comme un concept-clé car il permet d'interpréter l'incertitude des mutations contemporaines sous le signe de l'autonomie de la formation de soi ou de la liberté de l'apprentissage pour soi.

Nous avons distingué, en particulier, le clivage éducatif de ce concept ; dans la culture italienne, la notion s'enracine à l'idée d'auto-éducation et participe d'une vision anthropologique dans laquelle l'enfant, et plus tard l'adulte, devient non plus l'objet mais le sujet d'un projet éducatif de développement de soi comme personne plutôt que comme apprenant.

Les facettes cognitives et cliniques, les buts d'organisation et les applications technologiques (Bouchard, 2009) de cette idée, déployées selon une vision efficace et fonctionnelle, ont aujourd'hui distancé ce noyau pédagogique surtout dans les pratiques d'éducation des adultes et dans la formation professionnelle continue.

Notre propos a été de montrer comment ces deux versions selon lesquelles l'idée d'autoformation est actuellement répandue risquent de véhiculer une image de conformation sociale ou d'une ego-thérapie, tout à fait étrangère à son sens originel. Faute d'une remise en critique de ses représentations, cette notion risque de tomber dans l'illusion d'un faux pouvoir individuel ou dans un usage inauthentique.

Il convient de noter que le débat italien suggère la reprise d'une dimension éducative, qui conduit par une différente clé interprétative, vers l'horizon d'une recherche de valeur personnelle.

Dans cette connotation, l'idée d'autoformation par sa nature se réfère, d'une façon ontologique profonde, au questionnement du sujet à propos du sens de son être au monde. La perspective pour l'éducation, en considérant le sujet comme modèle et noyau originel de sa forme, ne remarque pas l'autoformation comme déterminisme social ni comme dispositif psychologique. On va plutôt marquer une condition éducative, existentielle et permanente, dont le but est de « faire devenir quelqu'un ce qu'il est plutôt que de faire devenir quelqu'un quelque chose » (Quaglino, 2004, XX).

D'ailleurs, l'autoformation prend les caractéristiques d'un projet délibéré d'humanisation de soi et coïncide avec une mission axée sur le développement transformateur (Mezirow, 2003 ; Grimaldi et Quaglino, 2004) qui ne mène pas à l'isolement, mais se greffe dans des domaines spécifiques de l'existence individuelle et de la participation sociale.

Cette idée révèle donc son impact car elle avance des questions cruciales à propos de la valeur de l'individu et de la liberté de son éducatibilité, en exigeant une problématisation renouvelée au cœur de l'éducation et de la formation contemporaine : l'identité personnelle du sujet par rapport à la relation avec les autres et avec le monde.

Nous terminons par quelques remarques pour mettre en évidence les nombreux points de contact entre le débat italien et celui français sur ce thème. En effet, les deux cultures partagent une idée d'autoformation axée sur la centralité d'un engagement éducatif continu qui soutient les personnes tout au long de leur vie. Par rapport à la version américaine, les deux perspectives font usage d'une vision plus holistique et créative du sujet dans sa pleine globalité. Elles se réfèrent à une orientation plus nuancée et moins spécialisée d'autoformation, qui concerne l'expérience, les connaissances, les relations, les processus de mise en forme de soi ; la finalité commune est la préoccupation pour les modalités de la transformation de l'adulte, par rapport à son âge et à ses contextes de vie, en gardant une attention à son unicité.

L'idée principale partagée concerne le travail personnel du sujet, sur lui-même, sur ses connaissances, sur ses sentiments selon une posture de réflexivité et de quête de sens interprétatif plutôt que sur sa détermination psycho-cognitive. Cet élément devient très important pour promouvoir une discussion critique qui, par le moyen de l'échange et la comparaison croisée, peut aider à façonner une plus large collaboration dans le débat international sur cette question.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Baldassarre S. et Bonani G.P. (2004). *Autoformazione : Come liberarsi dagli stereotipi aziendali*. Milano : Franco Angeli.
- * Baldi F. (2005). *Soggetti in formazione : Percorsi teorici e metodologici dell'autoapprendimento*. Pisa : ETS.
- * Beetham E., Sharpe R. (2007). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and Delivering e-Learning*. London/New York : Routledge.
- * Bézille H. (2008), « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation tout au long de la vie ». *L'éducation tout au long de la vie*, L.Colin, J.L., Le Grand édts. Paris : Anthropos, 23-38.
- * Biasin C. (2008). « Self-directed Learning in Italy : Problems and Possibilities ». *International Journal of Self-directed Learning*. 5, 2, 1-10.
- * Biasin C. (2009). *Che cos'è l'autoformazione*. Roma : Carocci.
- * Bouchard P. (2009). « Pedagogy without a teacher : what are the limits ? ». *International Journal of Self-directed Learning*. 6, 2, 13-12.
- * Brockett R.G. et Hiemstra R. (1991). *Self-direction in adult learning : Perspective on theory, research and practice*. London/New York : Routledge.
- * Bulea E., Bota C., Bronckart J.P. (2006). « L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation ». *Éducation Permanente*. 168, 31-57.
- * Candy P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning : A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- * Carlini A. (1958). *Il pensiero pedagogico dell'idealismo*. Brescia : La Scuola.
- * Carré P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- * Carré P. et Moisan A. édts. (2002). *La formation autodirigée : Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.
- * Cell E. (1998). *Organizational Life : Learning to be Self-directed*. Boston : University Press of America.
- * Commission des Communautés Européennes. (2000). *Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles : CCE.
- * Commission des Communautés Européennes. (2001). *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente : Comunicazione*. Bruxelles : CCE.
- * Demetrio D. (1999). « Tra arte e esistenza ». *Adulità*. 10, 9-14.
- * Demetrio D. (2003). *L'età adulta*. Roma : Carocci.
- * Dumazedier J. (2002). *Penser l'autoformation*. Lyon : Chronique Social.
- * Feenberg A. (1999). *Questioning technology*. London/New York : Routledge
- * Federighi P. (a cura di) (2000). *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*. Firenze : Euridyce.
- * Fontana A. (1999). « Educarsi senza maestri ». *Adulità*. 10, 15-23.
- * Fontana A. (2004). *Vivere in apprendimento nelle organizzazioni : Imparare da soli e con gli altri nei contesti di lavoro*. Firenze : Le Monnier.

- * Gentile G. (1942). *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*. Torino : Sansoni. (texte original 1912-1913).
- * Grimaldi A. et Quaglino G.P. (2004). *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e auto-formazione*. Roma : Isfol.
- * Guglielmino L.M., Long H.B. et Hiemstra R. (2004). « Self-direction in Learning in the United State ». *International Journal of Self-directed Learning*. 1, 1, 1-16.
- * Guglielmino L.M. (2008). « Why Self-directed Learning ? ». *International Journal of Self-directed Learning*. 5, 1, 1-14.
- * Houssaye J. (2007). *Autorité ou éducation : entre savoir et socialisation, le sens de l'éducation*. Issy-les-Molineaux : ESF.
- * Kaufmann J.C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Colin.
- * Knowles M. (1975). *Self-directed Learning : A guide for Learners and Teachers*. New York : Association Press.
- * Knowles M. (1996). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano : Franco Angeli.
- * Kop R., Hill A. (2008). « Connectivism. Learning theory of the future or vestige of the past ? ». *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 9, 3, 1-13.
- * Laeng M. (1989). « Autoeducazione ». *Enciclopedia Pedagogica*. M. Laeng éd. Brescia : La Scuola.
- * Lave J., Wenger E. (1999). « Learning and Pedagogy in Communities of Practice ». *Learners and Pedagogy*. J. Leach, B. Moon, eds. London : Chapman, 21-33.
- * Long H.B. (2007). « Themes and theses in Self-directed Learning Literature ». *International Journal of Self-directed Learning*. 4, 2, 1-18.
- * Meirieu Ph. (2007). *Frankenstein pédagogue*. Issy-les-Molineaux : ESF.
- * Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione : Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano : Raffaello Cortina
- * Mialaret G. (1978). *Le scienze dell'educazione*. Torino : Loescher.
- * Montessori M. (1962). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano : Garzanti. (texte original 1916).
- * Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento : Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia : La Scuola.
- * Pineau G. (2006). « Moments de formation de l'autos et ouvertures transdisciplinaires ». *Éducation Permanente*. 168, 5-18.
- * Quaglino G.P. (2004). *Autoformazione : Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*. Milano : Raffaello Cortina.
- * Rejo T.J. jr., Davis W. (2005). « Age, Gender Differences in Self-directed Learning Readiness : A Developmental Perspective ». *International Journal of Self-directed Learning*. 2, 1, 40-49.
- * Ricard V.B. (2007), « Self-directed Learning Revisited : A Process Perspective ». *International Journal of Self-directed Learning*. 4, 1, 53-64.

- * Song L., Hill J.R. (2007). « A Conceptual Model for Understanding Self-directed Learning in Online Environment ». *Journal of Interactive Online Learning*, 6, 1, 27-42.
- * Tobin D.R. (2000). *All learning is Self-directed : How Organizations can Support and Encourage Independent Learning*. Alexandria (VA) : ASTD.
- * Tremblay N.A. (2003). *L'autoformation : Pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- * Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano : Mondadori.
- * Wagner E.D. (2005). « Enable Mobile Learning ». *Educause Review*, 40, 3, 40-53.

LA DOUBLE POSTURE CHERCHEUR-FORMATEUR : QUELLE VALIDITÉ ET QUELLE PERTINENCE POUR DES RECHERCHES SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

Jean-Yves BODERGAT¹

Université de Caen Basse-Normandie
Laboratoire CERSE E965

RESUME :

Pourquoi exposer ses recherches au soupçon de partialité et aux risques accrus d'invalidité, en les inscrivant dans son champ d'activité de formateur ? L'article, en prenant l'exemple d'enquêtes scientifiques sur les mémoires professionnels des enseignants et sur leur accompagnement, souligne les pièges patents de cette proximité, tant pour la formation lorsqu'elle attend de la recherche normes et réponses pouvant méconnaître sa logique propre d'action que pour la recherche dont l'intentionnalité, la temporalité et les démarches sont irréductibles. D'où la nécessité d'un décentrement méthodique et d'une vigilance épistémologique redoublée pour qu'une telle approche devienne un atout : des questions vives posées à la recherche, des interlocuteurs plus volontiers disposés à partager la singularité de leur expérience professionnelle. La double posture, si sa dimension dialogique est soigneusement pensée, apparaît alors comme une des façons de déclinier le jeu constant entre proximité et distance auquel se livre le chercheur en sciences humaines.

MOTS-CLES : accompagnement ; implication ; mémoire professionnel ; vigilance épistémologique ; recherche : formation ; pratique.

La proximité du chercheur en sciences sociales avec son objet d'étude l'incite à identifier les risques d'une telle position pour la conquête de l'objectivité. Cependant lorsqu'il travaille sur une activité qu'il exerce en tant que praticien, cette proximité qui résulte de préoccupations professionnelles quotidiennes ne constitue-t-elle pas à plus forte raison un « obstacle épistémologique majeur », selon la formule de Pierre Bourdieu (et al., 1983, 35) ? Cette difficulté se présente avec acuité dans le champ spécifique de la formation car, comme le remarque Guy Jobert dans son entretien avec Yves Clot, « la

plupart des chercheurs sont des praticiens » (Clot, 2008, 73), autrement dit exercent aussi des fonctions de formateur.

Cette double posture de praticien et de chercheur ne tisse-t-elle pas un enchevêtrement inextricable ? La question n'est-elle pas d'autant plus sensible que le formateur, lorsqu'il se tourne vers la recherche, en attend un positionnement plus judicieux et une activité mieux assurée et plus performante ? Les bénéfices escomptés pour lui-même mais également exigés par l'institution qui soutient la démarche ne risquent-ils pas d'infléchir prématurément ses propres recherches vers des modélisations de l'action plutôt que vers une intelligibilité forcément plus distanciée ?

Des recherches sur les différentes dimensions impliquées par le mémoire professionnel des enseignants stagiaires, en France et en Suisse romande, constitueront la référence principale pour examiner la configuration en jeu. Nous verrons comment, à chaque étape des processus engagés, chacune des postures peut compromettre la validité de l'autre. Nous chercherons alors quelles précautions majeures et quelles conditions impératives autoriseraient à concevoir une forme d'alliance, en mesure tout à la fois de gagner en intelligibilité et d'ouvrir pour les acteurs de la formation un champ plus étendu de possibles.

LES RISQUES DE LA PROXIMITÉ DE LA RECHERCHE ET DES PRATIQUES DE FORMATION

Les obstacles induits par l'engagement professionnel du chercheur-formateur résident dans les convictions que cet engagement porte, dans les valeurs qu'il exprime et dans les différents intérêts stratégiques liés au positionnement de l'acteur dans l'institution. Ce risque est d'autant plus grand que même le chercheur en sciences sociales qui n'est pas un acteur dans le champ d'activités qu'il étudie est pourtant exposé à des difficultés pour assurer le partage entre constatation et production de normes.

Un risque plus général de brouillage des genres

Une première règle bien connue de la démarche du chercheur scientifique consiste à soigneusement distinguer dans son discours le plan de la production de connaissances et celui des orientations qu'à d'autres titres (acteur social, citoyen,...) il estime préférables. Cette règle exige de la vigilance de la part du chercheur car ses travaux l'installent, aux yeux des décideurs et des acteurs, dans la figure de l'expert. C'est ce que remarque Dominique Glasman. Volontiers sollicité pour donner son avis, le problème qu'il rencontre alors, en raison de cette attente sociale, est dans le choix même de la

terminologie. Souhaitant qualifier au plus juste les activités de soutien et de prise en charge assurées après le temps scolaire auprès d'une fraction d'élèves, l'expression qu'il retient, en l'occurrence celle d'« accompagnement éducatif », reste indécidable dans son statut : « Expression normative ou constatative ? » (2001, 56).

Ce risque et même cette « difficulté » pourraient sembler circonscrits à la publication et la diffusion de tels travaux et non à leur élaboration proprement dite. Cependant pour tout chercheur en sciences humaines, même celui qui n'est pas un praticien du champ considéré, c'est dans la genèse même de toute recherche que se love une subjectivité irréductible : elle relève de déterminations initiales que le sujet ne maîtrise pas complètement. Plus son orientation est d'ordre qualitatif, plus les rencontres suscitées par son investigation vont nécessairement l'affecter car les interactions sont de l'ordre de « l'intersubjectivité » (Ardoïno, 1992, 1) et constituent une forme d'interconnaissance.

Le soupçon spécifique : être juge et partie

Lorsque le chercheur est aussi et même antérieurement un professionnel, un soupçon plus particulièrement lié à ses engagements de praticien peut être porté sur la genèse de ce discours et sur les mobiles qui peuvent amener à le produire.

Dans quelle mesure l'acteur ne se tourne-t-il pas vers une publication avec l'espoir plus ou moins conscient de justifier une conception de la formation préalablement déterminée ? En quelque sorte, le discours, si savant ou outillé soit-il, peut s'emparer de la recherche comme d'une tribune pour défendre d'abord des réalisations professionnelles et des choix institutionnels.

Le risque est du même ordre lorsqu'il s'agit de commenter les résultats. Par exemple, mobiliser le concept de résistance pour imputer à ses propres étudiants la responsabilité de l'échec d'une formation ne soulève-t-il pas un soupçon légitime ? Cette interprétation est-elle la seule recevable ? L'est-elle tant qu'on ne s'interroge pas (on dirait : avec probité) sur sa propre conception de la formation ou la qualité de sa mise en œuvre ?

Se référer à sa propre expérience de formateur pour conduire les investigations est également risqué : la réussite éventuelle dont se prévaut le formateur peut tenir à bien des variables qu'il n'identifie peut-être que partiellement. Bien des facteurs autres que l'hypothèse avancée peuvent rendre compte des résultats qu'il met en avant : un contexte favorable (moyens importants, soutien de la direction), sa compétence sociale (son réseau de relations,...), son surinvestissement éventuel ou encore l'intérêt suscité d'abord par l'originalité ou l'engouement lié au fait de participer à une expérimentation. Léopold Paquay (1993) a mis en garde contre de telles inférences illégitimes : les variables pertinentes peuvent être mal identifiées. Ces biais expliquent entre autres que bien des innovations

locales ne parviennent pas à se généraliser. Jean-Marie Van Der Maren cite plusieurs expériences qui n'ont pu échapper à ces biais au point d'invalider les résultats qui ne s'avéraient pas du tout reproductibles (1996, 346).

Enfin, interroger les collègues n'est pas sans poser des problèmes. L'interviewé réagit et répond en fonction de l'image qu'il se fait du destinataire. En l'occurrence, l'enquêteur est situé. Si la recherche est légitimée dans son institution, comme c'est assez souvent le cas, les réserves de l'interviewé à cet égard ne seront probablement pas énoncées aussi franchement. Les deux effets de conformité (dire ce qui est tenu pour correct) et de désirabilité (dire ce qui est perçu comme faisant plaisir à l'autre) se conjuguent et peuvent s'aggraver même de l'effet « d'entre-soi » (rester dans l'implicite, l'interlocuteur étant supposé comprendre, en tant que collègue, ce qu'on veut lui dire sans qu'il y ait besoin de l'explicitier).

Il n'est pas étonnant que les enseignants-chercheurs conscients de tels risques s'entourent des précautions nécessaires pour constituer un espace de recherche valide. Mais alors pourquoi s'exposent-ils autant ? N'est-ce pas qu'ils comptent sur la recherche pour conduire une exploration valide des pistes que leur propre activité de formateur leur fait entrevoir ? À l'inverse, ne saisissent-ils pas que leur recherche ainsi orientée y gagne par les questions pertinentes qu'une pratique éprouvée leur pose ? Nous avançons l'idée que ces enseignants-chercheurs estiment tirer avantage, pour chacune des deux postures, des ressources que l'autre est en mesure de lui fournir. Pour soutenir cette assertion d'une complémentarité risquée mais potentiellement féconde, le cas du mémoire professionnel des enseignants en formation sera présenté.

LES ATOUTS DE L'ACTIVITÉ DE FORMATION POUR LE CHERCHEUR : QUESTIONS VIVES, VOIES À EXPLORER MAIS EMBÛCHES POSSIBLES

La mise en place et le suivi du mémoire professionnel dans la formation des enseignants en France² ont ouvert trois séries de recherche : des déficiences patentes dans les productions, des réticences prononcées de certains stagiaires, des réussites riches d'enseignement chez les acteurs. Pour chacune d'entre elles, nous voudrions montrer dans cette partie que peuvent s'intriquer dans la même personne un atout, un intérêt et des embûches : l'atout d'être formateur pour identifier rapidement de telles singularités dans ses propres activités, l'intérêt d'être chercheur pour élucider méthodiquement ces questions vives mais aussi les embûches à vouloir transposer, sans les médiations requises, les normes et résultats de ses recherches dans des dispositifs institutionnels.

Dans cette configuration, des formateurs qui vivaient leur expérience comme « une épreuve » (Fabre, 2002, 110) et qui ne se résignaient pas, en tant que pédagogues (Houssaye, 2002), aux difficultés récurrentes rencontrées, ont pu s'engager dans la recherche qu'ils appréhendaient comme l'espace approprié pour construire le problème. La recherche qui n'est pas « séparable d'un pouvoir décisive » (Deleuze, 1968, 255) s'origine ici dans un impératif qui est d'abord celui du formateur. En ce sens, les questions du formateur devenant chercheur expriment, toujours selon Gilles Deleuze, « le rapport des problèmes avec les impératifs dont ils procèdent » (*id.*).

Se confronter aux ratés des dispositifs : un tremplin pour cibler des recherches pertinentes

Le retour sur les premières années du mémoire professionnel en IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres)³ donne l'occasion de comprendre pourquoi la recherche a été sollicitée mais aussi quels pièges comportait une prise en compte bien trop stricte de ses normes.

Deux difficultés récurrentes avaient été identifiées dans les productions des premières années : le constat d'une partie dite théorique qui juxtaposait des fiches de lectures et un recueil de données peu méthodique et suspect de partialité, puisque l'apprenti-auteur, en tant que stagiaire, pouvait craindre d'être jugé sur les événements de la classe qu'il rapportait dans son mémoire.

La première difficulté incitait à mieux définir la spécificité de la dimension théorique dans une production professionnelle. Comment échapper à un exposé de thèses d'auteurs et à un résumé d'ouvrages ou d'articles qui exhibaient des notions sans contribuer à la problématique et sans être réinvesties dans l'étude de terrain ? La recherche était ainsi sollicitée pour concevoir une forme d'écriture permettant au stagiaire de mobiliser des ressources théoriques au service d'une question identifiée dans sa pratique et de faire ainsi entendre sa propre voix, sans céder à l'impressionnisme ou à l'arbitraire.

Pourtant si les difficultés récurrentes appelaient des recherches, le risque ici était de court-circuiter celles-ci par des modélisations déjà disponibles. Les termes mêmes de la question conduisaient en effet à ne pas tout attendre de ce que certains auteurs avaient pu proposer pour les mémoires universitaires. Par exemple, la trame proposée dans le manuel de sciences sociales de Raymond Quivy et Jean-Luc Campenhoudt (1995) présente l'intérêt de la clarté et de la sûreté pour l'étudiant et l'apprenti chercheur mais le caractère canonique de la démarche ne convient pas nécessairement aux mémoires dénommés expressément « professionnels ». Le propre de l'année de formation, c'est

qu'elle suscite des évolutions parfois très marquées, voire de réelles transformations. Le mémoire n'a-t-il pas pour fonction de rendre compte de ces mutations, signes de développement professionnel ? L'écriture ne peut-elle pas y contribuer en faisant surgir elle-même de nouvelles questions ? Dans certains cas, ce serait une mutilation d'effacer ce mouvement propre de la pensée. De tels mémoires, d'ampleur limitée (trente pages stipulées par les textes officiels) pouvaient présenter autant d'intérêt par l'itinéraire professionnel dont ils témoignaient (le "processus") que par les résultats, forcément limités, qu'ils exposaient (le "produit").

Comment passer alors d'une conception de la partie théorique comme exposé notionnel à son appréhension comme espace où une difficulté est identifiée puis transformée en problème ? Comment alors construire ce problème, en tenant compte des données de la situation professionnelle interrogée ainsi que des ressources que la théorie peut alors fournir pour déterminer les conditions d'une solution possible (Bodergat, 2005) ?

La seconde difficulté conduisait là aussi à se tourner vers la recherche pour qu'elle puisse fournir des méthodes d'investigation et d'analyse des données en mesure de garantir une certaine objectivité aux propos du stagiaire-auteur. Mais là aussi, une telle demande comportait des risques pour la formation et pouvait même mettre en porte-à-faux la recherche elle-même car les méthodes et les techniques de recueil de données et de restitution des résultats qu'elle déploie dans son espace propre peuvent-elles s'appliquer à la production d'un jeune enseignant invité à relater sa propre action ?

En Suisse romande par exemple, une enquête conduite dans une Haute École Pédagogique à l'occasion de la mise en place du mémoire professionnel pour les étudiants se destinant à l'enseignement du premier degré, a identifié les réels inconvénients d'une telle transposition : le canevas du mémoire a été discuté, parfois sévèrement, par certains des formateurs interrogés, qui le trouvaient trop rigide. Les contraintes initialement posées étaient nombreuses et les documents fournis jugés par un des directeurs interviewés « *trop lourds* » (Bodergat, 2006, 193) : pour un écrit de trente pages, les étudiants ont reçu, lors de l'année de la mise en place du dispositif, jusqu'à soixante, voire cent pages d'indications méthodologiques. Ils risquaient alors d'appréhender ce travail non comme une œuvre à produire ou comme un instrument de formation mais, selon les propos d'un directeur de mémoire interviewé, comme « *un passage obligé, une espèce de rituel mais peu significatif et peu formateur* » (*id.*).

Aussi le formateur, soucieux de trop bien faire et de tirer immédiatement profit de ses propres avancées dans la recherche, s'expose-t-il à des ratés au moment de ses tentatives d'application. Dans les cas les plus radicaux, l'absence de distinction entre les exigences propres de la formation et celles de la recherche peut aboutir à des échecs cuisants, comme le relate Jean-Marie Van Der Maren (2008, 82), lorsque des cours mobilisent

systématiquement les discussions épistémologiques et méthodologiques relatives aux savoirs enseignés.

La double posture n'est pas pour autant condamnée mais incite à inventer des formes du mémoire qui évitent d'être calquées sur les productions estampillées "recherche" dans le monde universitaire (tout du moins sur leur forme la plus courante). Il s'agit de concevoir des formes qui tiennent compte de la tension repérée par Michel Fabre et Vincent Lang (2000) concernant ce type d'écriture : tension entre l'écriture qui rend compte d'un itinéraire professionnel et l'écriture qui répond aux normes d'un produit institutionnel.

Réticences et résistances des acteurs : une demande d'intelligibilité

Les formateurs d'enseignants qui pratiquaient la recherche se sont montrés favorables au mémoire professionnel⁴ mais ils enregistraient des plaintes de stagiaires quant à la charge de travail ainsi induite. Le souci d'une formation réellement acceptée appelait des recherches pour élucider le sens et la portée de telles réticences.

Une enquête méthodique s'imposait pour connaître l'appréciation portée par les acteurs sur le mémoire professionnel et déterminer leur degré d'adhésion. Le mémoire était-il réellement rejeté par un certain nombre et alors plutôt par qui ? Les stagiaires finissaient-ils par l'accepter, une fois le processus engagé, et même par reconnaître des progrès professionnels et théoriques sensibles ? L'adhésion au dispositif une fois attestée et mesurée, quels facteurs pouvaient en rendre compte ? Pouvait-elle être corrélée, ainsi d'ailleurs que la qualité variable des productions, aux orientations des directeurs de mémoire ? D'où une enquête pour savoir ce que ces derniers attendaient de la partie théorique et entendaient par "problématique". De nombreuses réponses embarrassées sur ce dernier point ou des déclarations qui tenaient l'écriture pour "un obstacle à la pensée (*sic*)" (Le Roux *et al.*, 2001, 126) pouvaient éclairer les difficultés des stagiaires ainsi dirigés à assumer les exigences intellectuelles d'un tel travail.

Pourtant, dans ces échanges tels que nous cherchons à les élucider entre formation et recherche, c'est cette fois les connaissances empiriques du formateur qui pouvaient compromettre la double posture en court-circuitant la recherche. En effet, interpréter la moindre adhésion de certains stagiaires par la compétence insuffisante de certains collègues formateurs serait recourir à une explication causale simple qui méconnaîtrait le fait que les stagiaires appréhendent la formation et ses différents dispositifs avec tout un passé et en fonction de leurs propres orientations. La prudence requise pour des cas particuliers s'impose aussi lorsque tout un corps de formateurs est en jeu. Par exemple, des recherches ont pu établir, tout du moins pour certains IUFM et dans les

premières années (Bailleul & Bodergat, 2001, 273-276), la plus grande adhésion des stagiaires du premier degré au mémoire professionnel qui estiment y avoir fait plus de progrès. Mais il serait risqué de l'expliquer par une plus grande qualité des formateurs du premier degré. Certes, ceux-ci sont en général des professeurs d'IUFM et, à ce titre comme formateurs à plein temps, plus au fait de ce qu'est le mémoire professionnel. C'est justement là où la recherche doit être conduite encore plus avant et s'orienter vers d'autres champs théoriques. La sociologie professionnelle peut montrer comment, entre le premier degré et le second degré, est en jeu un rapport différent au métier, comment ce qu'on pourrait appeler les performances dépend d'un *ethos*. Apparaît alors une épaisseur sociale et historique qui met en garde contre l'illusion d'une ingénierie éducative pouvant se déployer sans autres précautions, comme le montre Henri PEYRONIE (1998, 200).

Seule une recherche qui s'émancipe de préoccupations directement opérationnelles dictées par la formation permet de mettre en perspective les difficultés qui ont pu être rencontrées avec des stagiaires du second degré dans certaines disciplines. Elle offre une intelligibilité des logiques d'acteurs, qui éclaire les conditions d'acceptation de la formation, ne heurtant pas de plein fouet, au nom de « l'avenir radieux de l'ingénierie » (LENOIR, 1998, 130), les valeurs constitutives de l'identité professionnelle en construction. Un tel détour permet alors de tirer le meilleur parti de l'observation des pratiques effectives pour en identifier les réussites et surtout en saisir la portée.

Le chercheur à l'écoute et à l'affût des processus et réussites de la formation mais sous condition de réélaboration des matériaux

La valeur heuristique d'un détour par la recherche est manifeste dans l'itinéraire que retrace Anne Barrère. Devenue chercheur et travaillant sur la pratique professionnelle qui avait été la sienne, elle s'est mise à l'écoute d'enseignants dont plusieurs avaient été ses collègues et c'est seulement ainsi qu'elle a découvert des dispositifs pertinents qu'elle ne soupçonnait pas en tant qu'enseignante. Elle a ainsi pu ainsi constater que ce qui fait le plus défaut à une « pratique professionnelle antérieure » (2005, 71) que son parcours de chercheur la conduisait à revisiter, c'est la communication des pratiques.

Enrichie de témoignages de collègues qui n'en sont plus, cette pratique paraît être tout d'un coup possible à améliorer grandement, ainsi que le métier plein de promesses inexplorées, de ressources inexploitées, de différends artificiels et parasites. En fait, le milieu enseignant souffre, dans les collèges et les lycées, d'un déficit assez fort de communication professionnelle.

Ainsi quand le formateur se préoccupe d'améliorer des pratiques de direction de mémoire conciliant les différents objectifs qu'il poursuit, il peut demander au chercheur de constituer un répertoire des manières de faire, des stratégies et des postures. Il ne s'agit pas tant d'ailleurs de débusquer des pratiques de direction supposées ingénieuses, mais d'abord d'identifier des processus à l'œuvre dans la relation et qui conditionnent l'aboutissement du travail. Ce sont les entretiens avec les directeurs de mémoire qui ont permis à Annette Gonnin-Bolo (2002) de repérer la transaction qui s'opère entre eux et les stagiaires. Les deux parties sont amenées à trouver un consensus sur le travail à produire. Les formateurs tiennent à ce que les stagiaires se confrontent aux ouvrages théoriques, ce qu'ils ne feraient pas d'eux-mêmes. À l'inverse, les stagiaires ne sont pas disposés à s'engager dans des ouvrages trop nombreux ou qu'ils jugeraient trop difficiles, quand bien même les formateurs les tiendraient pour importants dans le champ théorique considéré.

La recherche peut donc se mettre à l'écoute des acteurs du terrain mais elle serait compromise dans ses exigences propres si elle communiquait les expériences observées, en se retournant aussitôt vers la formation. Ce qu'elle restituera en effet au bout du processus, à la suite d'un travail d'écriture et grâce à la publication, aura subi des transformations majeures. Le matériel de recherche doit être « retravaillé et construit », comme le signale Anne Barrère (2005, 71). La recherche, en procédant à un travail de conceptualisation, en inscrivant les pratiques jugées pertinentes dans un cadre théorique, permet en effet de les situer, de les fonder mais aussi d'en faire des instruments d'intelligibilité des processus à l'œuvre. Ce sont de telles conditions qui ouvrent les possibles, en mettant à disposition un éventail de stratégies et en contribuant à élargir le champ de compétences du formateur. Constitutives de toute recherche, elles induisent une rupture franche avec l'activité du praticien formateur.

La recherche ne peut en effet se contenter de diffuser des expériences sans les soumettre à ses propres critères, tels que par exemple Jacky Beillerot (1988, 82) avait pu les dégager.

On dit qu'il y a recherche si il y a une production de savoir nouveau, fondé sur des analyses de processus, de conduites, de fonctionnement, justifiant de méthodes rigoureuses, s'appuyant sur un état préalable de la question, usant de notions, concepts et théories repérables, et dont les résultats peuvent être communiqués.

La pression de l'action professionnelle et l'exigence d'amélioration des pratiques peuvent mettre en demeure le chercheur de fournir des réponses le plus rapidement disponibles. D'où la nécessité de redoubler de vigilance et de multiplier les précautions. En ce sens, voici quelques orientations, les premières de portée générale en cas de double posture, les autres relevant d'options méthodologiques jugées appropriées au choix des objets et à la problématique des recherches présentées dans ce texte.

LA DISTANCIATION À METTRE EN ŒUVRE

D'abord distinguer radicalement les intentionnalités

Le chercheur s'assure de la *validité* de ses propositions au regard de ce qui a déjà été écrit. Pour ce faire, il établit l'état de la question, en l'occurrence l'ensemble des publications sur le mémoire professionnel, pour rendre les résultats cumulatifs. Il inscrit ses travaux dans la perspective de l'*universalité* de la classe considérée.

Le formateur, en tant que praticien, vise l'*efficacité* : il veille à ce que le stagiaire conduise à terme un mémoire recevable selon des normes spécifiques à la formation et il se préoccupe de la *singularité* du trajet que cette production est destinée à favoriser chez le professionnel en devenir qu'il dirige.

En conséquence, comme le souligne Mokhtar Kaddouri, « les deux activités ne sont pas du même ordre et n'ont pas le même statut. Elles ne visent pas les mêmes finalités et ne sont pas motivées par la même intention » (2008, 87-88). L'auteur en tire deux implications : ces activités ne peuvent être conduites simultanément et un praticien ne peut s'engager dans la recherche que s'il a bien (nous dirions pour notre part : s'il acquiert) les compétences propres du chercheur et non pas en raison de ses seules qualités de praticien.

Ensuite expliciter autant que possible ses a priori

Toute expérimentation et toute enquête s'exposent à différents biais, comme le remarque Jean-Marie Van Der Maren : le risque est que des variables qui interviennent dans la conduite de l'expérience ne soient pas identifiées. Selon cet auteur, le risque est manifeste lorsque l'approche retenue est qualitative. Comme nous l'avons déjà indiqué dans la première partie, la subjectivité ne peut être totalement évacuée. C'est notamment le cas en conduite d'entretiens, malgré toutes les précautions prises. Par exemple, si le chercheur a constitué l'accompagnement comme son objet central d'investigation, il ne peut jamais être sûr de neutraliser totalement, dans la rencontre interhumaine qu'est la conduite d'entretien, l'intérêt qu'il porte à cette notion, la place qu'il lui accorde et toute l'activité, notamment cognitive, qu'il ne cesse en fait de déployer à son propos. En revanche, il peut s'engager dans un processus de réflexivité en élucidant autant que possible tout ce qui constitue son rapport subjectif à cette notion. En explicitant ses *a priori*, qui ne sont pas seulement théoriques et méthodologiques, il détermine la forme d'objectivité à laquelle il peut prétendre.

Dans l'approche qualitative, convaincus de ne pas pouvoir éliminer tous les biais, les chercheurs tenteront d'obtenir une autre forme de l'objectivité en explicitant les a priori et les limites de la recherche et en déclarant l'estimation qu'ils font de l'effet des biais sur les résultats de la recherche. Il ne s'agit pas seulement d'être objectif par accord intersubjectif (le consensus entre les chercheurs), il s'agit surtout d'être objectif par la reconnaissance de sa subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité » (Van Der Maren, 1996, 119).

Réduire les risques de sur-implication

Lorsque le formateur tient à rester un des acteurs du dispositif qu'il se propose d'investiguer, souvent parce qu'il en est un des responsables mais aussi parce qu'il veut pouvoir mieux le saisir dans sa dynamique propre, il peut circonscrire les risques de « sur-implication (juge et partie, comme nous l'évoquions dans la première partie) par diverses dispositions. Nous citerons deux chercheurs qui se sont adjoints pour construire leur objet de recherche une troisième personne qui n'était pas impliquée dans le dispositif qu'ils pilotaient (Pillonel, Luisoni & Rouiller, 2010, 125) :

Deux des trois chercheurs qui ont mené cette étude sont responsables de la mise en place et du suivi des projets d'établissement. Ils se sont associés à un troisième chercheur travaillant hors de ce cadre et, dès lors, hors des enjeux en présence ; ce, afin de croiser la lecture et l'analyse de la problématique.

Une autre précaution consiste pour le chercheur, pendant la période de son enquête sur une communauté virtuelle d'enseignants, à s'abstenir d'intervenir dans les discussions pédagogiques auxquelles il participe le reste du temps avec assiduité (Daele, 2010, 70).

Pour certains objets, construire un modèle conceptuel multiréférencé

La connaissance des travaux existants permet de se distancier de ses propres conceptions de l'objet, surtout si on prend le soin de chercher le maximum de variations dans les productions de référence, quant aux théories mobilisées, aux méthodologies mises en oeuvre, aux champs disciplinaires couverts par les objets étudiés (dans le cas notamment du mémoire professionnel). Cette nécessité de distanciation conduit à construire « un modèle conceptuel initial [...] "multiréférencé" » (Van Der Maren, 1996, 375), rejoignant les exigences induites par la nature même d'un objet « sensible à beaucoup de facteurs » (*id.*), facteurs qui ne peuvent être saisis que par « diverses orientations théoriques » (*id.*) et elle évite l'imposition aux étudiants et stagiaires d'un modèle monologique lors de la mise en place d'un nouveau dispositif de formation.

Pour mieux saisir son objet, il est utile également d'exploiter les travaux portant sur des objets différents mais suffisamment proches pour qu'une recherche d'invariants puisse être entreprise. Par exemple, pour le mémoire professionnel, l'étude de Michèle Guigue (1995) sur des mémoires de fin d'études de travailleurs sociaux permet de repérer les difficultés de positionnement d'un acteur engagé et d'identifier un certain type de fonctionnement mental. De même, l'étude comparative d'Éliane Ricard-Fersing (*et al.*) relativise l'originalité du mémoire professionnel, mis en place notamment en France, puisque d'autres genres d'écriture professionnelle remplissent dans d'autres systèmes de formation un certain nombre de fonctions similaires.

Choisir l'altérité pour son public : autres statuts, autre cadre institutionnel

Cette disposition évite « la trop grande proximité », comme le souligne Alain Marchive (2005, 81). Il s'agit de se distancier des conditions habituelles de sa propre activité de formateur. En IUFM, l'enquête sur les directeurs de mémoire pouvait s'adresser aux différentes catégories de formateurs qui interviennent : Maîtres de conférence, PIUFM (Professeur IUFM), formateurs associés, formateurs occasionnels, PEMF (Professeur des Écoles Maître-Formateur).

Une autre manière de se distancier consiste à enquêter auprès de formateurs étrangers exerçant la même activité mais dans un cadre institutionnel qui comporte des différences sensibles. Une telle ouverture permet de se détacher de ses propres manières de faire en tant que formateur. Il s'agit de savoir si sa posture de directeur est liée à des conditions particulières que l'on pourrait qualifier de favorables ou qui tiendraient à une histoire singulière, celle de son propre parcours et celle de son institution ou si elle peut s'inscrire dans une conception plus générale de la formation. Une telle enquête, portant sur l'extension possible du concept, permet aussi d'en éprouver la teneur conceptuelle.

Pour notre part, nous avons pu conduire des entretiens en Suisse romande, qui présente des conditions différentes. Analysant les modalités de direction du mémoire professionnel des enseignants en formation initiale, nous avons cherché à identifier la part qui est dévolue à la démarche d'accompagnement. Cette dernière peut-elle assurer toutes les fonctions de la direction du mémoire ? Le mémoire est en effet présenté comme un travail personnel en relation avec un problème que rencontre et que pose un étudiant ou un stagiaire. Cependant c'est aussi un objet cadré institutionnellement, avec des objectifs et des exigences qui ne se négocient pas : quelle est ou quelles sont les modalités de direction mises en œuvre pour cette dimension ? Est-ce encore de l'accompagnement ? Par ailleurs, l'adoption de cette posture varie-t-elle selon les acteurs en jeu, l'étudiant mais aussi le

directeur ? Est-elle également fonction de la définition même de l'objet, du cadre dans lequel il s'élabore ainsi que de la formation reçue par les étudiants ?

Pour ces deux dernières questions plus particulièrement, nous avons cherché des éléments de réponse dans une HEP (Haute École Pédagogique) de Suisse romande, la HEP-BEJUNE (le terme BEJUNE désigne les trois cantons de BErne, du JUra, et de NEuchâtel que cette école regroupe). L'accompagnement suppose, d'après notre définition, une demande de la part de l'étudiant, un désir de transformation et une capacité suffisante de la part de celui-ci de mobiliser les ressources nécessaires à la construction de son objet. Alors que le praticien que nous sommes *veut* le mettre en œuvre avec les stagiaires qui choisissent de travailler avec lui, le chercheur, lui, se demande si cette posture *peut* être mise en œuvre dans toutes les conditions ou s'il n'y pas des facteurs qui la rendent problématique et peut-être même inopérante. Dans le cas de cette HEP, les étudiants comme les formateurs étaient confrontés à plusieurs difficultés : une première année d'institution du mémoire (avec peu de repères en conséquence pour cet objet à construire), des exigences lourdes en termes de méthodes de recherche, des étudiants disposant seulement de deux ans de formation après l'équivalent du Baccalauréat et n'ayant pas choisi la voie universitaire.

Quinze formateurs ont été interviewés, en mai 2004, selon un échantillon représentatif (âge, genre, ancienneté dans l'école et dans la formation, discipline enseignée, site, formation initiale universitaire ou non, reprise ou non d'études, engagement ou non dans la recherche, responsabilités ou non dans l'organisation du mémoire professionnel). Ils étaient invités, au terme de cette première année expérimentale, à déterminer la place, le sens et les fonctions de l'accompagnement dans leur expérience de directeur de mémoire.

Recourir à des méthodes objectivantes

Ces méthodes dites objectivantes permettent d'établir un recueil systématique de données, sur lesquelles l'analyse et même l'interprétation, dont elles ne dispensent pas, font apparaître des significations que le chercheur serait bien en peine de découvrir autrement. Les entretiens suisses ont par exemple donné lieu à différents types de traitement : une analyse thématique permettant la constitution d'idéaux types puis une analyse lexicale du contenu d'entretiens à partir du logiciel *Alceste*. Ce logiciel calcule la fréquence des termes dans un discours (le contenu de chacun des 15 entretiens) et le degré d'éloignement des termes entre eux. Le traitement a fait ressortir des classes lexicales nettement différenciées et des polarisations qui s'avèrent très éloignées les unes des autres. Alors que l'accompagnement était présenté comme le thème à traiter, il n'a constitué qu'une classe lexicale sur les quatre que le logiciel a dégagées, les autres étant « la méthodologie

scientifique du mémoire », « les enfants en difficultés » et « les normes du texte », avec un fort coefficient dans cette dernière classe pour la forme lexicale « fautes » (de français). De telles méthodes de traitement ont ainsi l'intérêt de montrer l'écart entre les préoccupations du chercheur, focalisé sur son objet, et celles des interlocuteurs, entre les thèmes que ceux-ci consentent à aborder à la demande du premier et ce dont ils parlent effectivement. Elles sont les seules aussi à établir avec autant de netteté l'éloignement entre les classes lexicales selon certaines variables d'identification : sciences de l'éducation (pour les deux premières classes) *versus* disciplines scientifiques (variable inscrite dans la quatrième classe, « les normes du texte »), formation initiale universitaire (pour la deuxième classe) *versus* formation initiale école normale (variable inscrite cette fois dans la troisième classe, celle des « enfants en difficulté »), formation continue par la recherche (à cheval sur les deux premières classes) *versus* pas de formation continue (troisième classe), etc.

Le questionnaire peut constituer aussi une forme de garantie lorsqu'il s'adresse aux stagiaires dont la formation relève en bonne part de la responsabilité des chercheurs. Un questionnaire comportant 28 questions a ainsi été élaboré et distribué dans deux IUFM pour savoir parmi les compétences du référentiel de formation lesquelles sont jugées importantes pour enseigner, lesquelles sont tenues pour faisables, lesquelles sont estimées en cours de construction dans la pratique et enfin avec qui les enquêtés pensent les construire prioritairement. Le traitement des réponses des 900 stagiaires interrogés en 2007 (Bodergat & Thémines, 2009) a d'abord consisté dans l'analyse des scores par items. L'analyse de régression multiple a ensuite été sollicitée, pour examiner les écarts de telle catégorie par rapport à la distribution normalisée : en l'occurrence, on découvre et on établit que les plus âgés et les femmes accordent plus d'importance aux sciences humaines pour enseigner. Enfin les données ont été soumises à une méthode mathématique dite « d'analyse statistique implicite ». Elle consiste à repérer des relations de quasi-implication lorsque quasiment tous ceux qui ont répondu de telle manière à un item ont répondu également de la même manière à un autre item, voire à plusieurs autres items. Cette analyse permet d'identifier des « chemins » et de dégager des réseaux spécifiques de représentations (sur la nature de la formation par exemple) et de mettre en évidence des logiques différentes de fonctionnement et de conception (du rapport aux élèves, des finalités poursuivies, de la professionnalité,...).

C'est seulement si le chercheur rompt avec la durée tendue de la formation et s'inscrit dans des temporalités bien plus longues qu'il peut réellement élaborer son objet et à ce prix, apporter à terme des éclairages utiles à la formation pour comprendre les logiques des acteurs.

Se régler sur le principe de retenue : précautions et vigilance

Enfin, il est prudent d'exclure du champ d'études les stagiaires que l'on a soi-même dirigés ainsi que leurs productions. Outre le risque de l'exhibition de soi, qui n'est plus de l'implication mais, comme le signale Patrick Boumard (2005) en citant René Lourau, de la « sur-implication », il serait en effet, dans ces cas-là, difficile de faire la part entre ce qui peut tenir à un éventuel surinvestissement du formateur sur la direction de mémoire et ce qui relève en propre des vertus formatrices de ce dispositif institutionnel.

De même, la technique des entretiens implique une réserve par rapport à ses propres idées (ce qui n'exclut pas l'insistance pour obtenir des informations précises). Alain Blanchet et Anne Gotman font remarquer que, parmi les différents modes d'intervention, la contradiction se révèle contre-productive : « La contradiction apportée par l'interviewer est un mode d'intervention qui contraint l'interviewé à soutenir l'argumentation de son discours » (1992, 80). Cette réserve semble tout à fait évidente mais elle exige probablement plus de vigilance encore pour un chercheur qui est aussi acteur à double titre, formateur et formateur de formateurs : c'est le cas lorsqu'il se trouve confronté à une situation où son interlocuteur énonce des propositions que lui-même combat en tant que formateur. Par exemple, lors d'un entretien, une formatrice suisse, très réservée à l'égard de l'institution du mémoire professionnel, considérait notamment que l'obligation d'une problématique « compliquait inutilement les choses ». Cette remarque pouvait mettre l'interviewer que nous étions dans une situation elle-même problématique. Les positions du chercheur et du formateur sont enchevêtrées, comme le signale Ruth Canter Kohn (2001), il importe de bien déterminer le positionnement approprié selon la nature de l'activité conduite. Nous devons faire attention à ne pas réagir en tant que praticien car l'irritation (ou l'ironie) aurait évidemment compromis la confiance nécessaire à l'entretien. Il était en revanche précieux pour nous, en tant que chercheur, que cette personne ait pu exprimer sa position. En effet, nous étions à même de mieux comprendre la difficulté que représentait cette innovation pour une institution qui, en cessant d'être École normale pour devenir Haute École Pédagogique, avait décidé tout à la fois d'acquiescer une dimension universitaire et de garder tout son personnel. Si le formateur était en désaccord radical avec ses propos, le chercheur, lui, y voyait la possibilité de constituer des idéaux types et de mieux comprendre les logiques divergentes et les résistances des différents acteurs.

C'est le lot du chercheur qui assure aussi des activités de formation de devoir adopter des positionnements différents et de bien déterminer à chaque fois dans quel registre il conduit son activité.

LA PROXIMITÉ PEUT ALORS ÊTRE UN ATOUT

Accès précieux au terrain et à l'information utile

Certains auteurs n'hésitent pas à recourir au terme de *familiarité* avec l'objet de recherche en cas de double posture. Ainsi Alain Marchive estime que cette « familiarité » permet plus aisément « de frapper aux bonnes portes » (2005, 79). Elle peut être fort appréciable pour obtenir un retour très élevé des questionnaires. Ce fut le cas pour l'équipe de chercheurs dont nous faisons partie lorsque nous avons distribué des questionnaires (évoqués ci-dessus) dans nos deux Instituts de formation d'appartenance. Nous cherchions à cerner le degré de correspondance et d'éloignement entre le référentiel de formation de ces Instituts et la représentation que les nouveaux enseignants de ces Instituts se faisaient de leur professionnalité en construction. Nous avons pu recueillir les réponses de la quasi-totalité des enseignants stagiaires 2007 (900 réponses). L'année suivante, en 2008, pour ceux qui, devenus titulaires, étaient restés dans leur académie de formation, nous avons obtenu par voie postale un retour de 225 réponses⁵.

Le chercheur peut aussi profiter des informations des collègues qui signalent des mémoires professionnels particulièrement intéressants pour son objet d'étude, par exemple des mémoires dont l'élaboration a permis d'affronter des situations particulièrement difficiles et en bonne part d'inverser le sens d'une expérience professionnelle initialement compromise.

La connaissance préalable des personnes est aussi un atout s'il s'agit cette fois de constituer un échantillon représentatif. Pour l'enquête par entretiens auprès des formateurs suisses, des liens de travail privilégiés tissés avec des formateurs de cette École ont permis d'aller au-delà des variables objectives : âge, genre, site, ancienneté. Ils ont donné accès à des informations moins aisément accessibles, comme la nature de la formation initiale de chaque interviewé et à son engagement ou non dans la recherche. Surtout, ils ont permis de retenir, comme variables, des positions différentes, dont certaines réservées, voire opposées à l'institution même du mémoire professionnel. Les personnes qui étaient dans ce dernier cas ne pouvaient être identifiées par des ruptures objectives et manifestes : elles avaient en effet accepté officiellement la décision institutionnelle de mettre en place le mémoire et elles s'étaient même engagées à diriger des mémoires et à jouer le jeu. Le corps des formateurs n'en était pourtant pas moins traversé, comme le fait remarquer Anne Barrère pour les enseignants du second degré, par des fissures peu repérables pour un chercheur venant de l'extérieur mais particulièrement significatives : « Les fractures se redoublent ou se contredisent par de multiples fissures » (2005, 64).

La proximité évite impasses et impairs

La connaissance suffisante du milieu évite les questions disqualifiantes auprès de ses interlocuteurs. Jeanne Favret-Saada, au début de ses enquêtes dans le bocage mayennais, demandait aux gens s'ils connaissaient des cas de sorcellerie. Elle n'obtenait jamais de réponses positives, jusqu'au jour où elle s'est entendue dire : « Ah ! Oui, les superstitions ! » (1981, 12). Elle découvrira ainsi que personne ne veut parler de sorcellerie mais que tout le monde la craint. Elle comprendra aussi plus tard qu'une personne ne parle de sorcellerie que si une menace effective se présente et ne trouve aucun sens à en discourir hors situation. En fait, c'est une chose tellement dangereuse qu'on ne se résout à en parler que lorsque la menace qui pèse sur sa propre intégrité est trop grande et qu'il n'est plus possible de "fermer les yeux" : ce sera alors toujours un "annonciateur" qui en parlera le premier et jamais la "victime", qui craindrait sinon de passer pour folle ou faible d'esprit.

Nous pouvons aussi évoquer la "bévée" de Philippe Descola, rapportée par Michèle Guigue (2005, 100) : observant une grande ligne en zigzag gravée au feu sur la pirogue de son hôte, il demande s'il ne s'agit pas de l'image d'un anaconda. Cette question apparaît tellement décalée et incongrue à son interlocuteur que celui-ci préfère tout simplement le conforter dans son interprétation. Il apprendra ultérieurement qu'il s'agit de la représentation d'Orion mais ce démenti n'interviendra qu'une fois suffisamment constitué ce qu'on appelle "le monde de base", partagé avec son informateur et fait en bonne partie d'implicite. Les questions de l'étranger prennent alors sens et méritent qu'on y réponde.

La proximité met l'interlocuteur en confiance

Jean-Louis Derouet (1985, 115) avait remarqué que les étudiants de D.E.A. (Diplôme d'études approfondies) qui enquêtaient sur un établissement scolaire du second degré étaient particulièrement performants pour en identifier l'aspect organisationnel et en reconstituer l'organigramme. En revanche, ils passaient complètement à côté des tensions, rivalités et fissures que d'autres enquêteurs, eux-mêmes enseignants ou l'ayant été, mettaient en évidence. Ils n'avaient pas saisi ce qu'on appelle « la compétence sociale », les implicites, les réseaux d'influence, l'histoire individuelle et collective.

Les ouvrages sur la méthodologie des entretiens soulignent le rôle que joue la perception réciproque des interlocuteurs. Être perçu comme un collègue qui se confronte aux mêmes difficultés, qui accomplit les mêmes tâches crée des liens de solidarité. Ces liens fondent, comme le souligne Henri Peyronie (1998), des relations informelles, nécessaires pour éviter « le surgissement de fronts » (le formateur face au chercheur). Dans tous

les cas, une proximité minimum doit s'instituer pour établir, comme le signale Philippe Perrenoud, « une certaine confiance réciproque, minimisant les effets de façade » (1988, 101).

5. UN JEU ENTRE PROXIMITÉ ET DISTANCE

Des bénéfiques pour la recherche

L'entretien de collègues travaillant dans le même établissement peut se heurter à une difficulté si la personne interviewée se réclame de positions différentes de soi ou si elle ne s'estime pas très au point sur certains aspects de la direction de mémoire. Cette difficulté n'est pas, à notre sens, insurmontable si des relations de travail se sont instituées qui permettent d'établir la confiance. Cependant enquêter dans un autre établissement, *a fortiori* dans un pays étranger, permet d'échapper plus sûrement à cette difficulté. Le formateur interviewé a moins de comptes à rendre à un observateur extérieur, il mobilisera moins de défenses.

C'est ce qui ressort des entretiens évoqués ci-dessus : ils ont été conduits en Suisse romande par un chercheur d'un autre pays (l'auteur de cet article) mais dont il était manifeste, par les remarques, par les questions posées mais aussi par la confiance manifestée, qu'ils le percevaient comme un formateur confronté à la même pratique professionnelle. Ces entretiens ont incité les interlocuteurs à se livrer à un bilan lucide de cette nouvelle expérience. Ils n'ont pas hésité à faire part de leurs doutes, de leurs regrets et de leur perplexité. En voici quelques exemples.

Les directeurs de mémoire ont évoqué notamment une certaine crainte de l'institution. Ainsi un des directeurs reconnaît qu'il a recouru à une forme prononcée de guidage pour se tranquilliser. Il a organisé de nombreuses rencontres, même pendant les vacances : « *Lors des recherches exploratoires [...], je l'ai beaucoup assistée* » (Bodergat, 2006, 237). Le guidage a consisté à restreindre le sujet, à intervenir dans la problématique elle-même, à fournir des indications de lecture et même à donner des titres de chapitre. « *Trop de conseils !* », déclare-t-il quand il évoque son attitude. Son aide pour la construction du modèle d'analyse a été si importante que finalement il a « *livré* » le questionnaire ! Il juge en conséquence qu'il « *a trop coaché* », qu'il a été « *trop directif* », que sa direction a été « *trop importante* » ; « *J'ai mal assuré* » (237).

Un autre estime aussi qu'il a mal géré le problème de la mesure : « *Peut-être que j'ai porté trop aussi* », qu'il y a consacré « *trop de temps* ». Une directrice s'est rendu compte des conséquences de sa démarche : « *Démarche où j'ai été très aidante* ». Les

apports majeurs effectués au début ont conduit à des dérives. L'étudiante a vite sollicité un guidage jugé excessif : « Elle a eu tendance à mettre beaucoup de choses entre mes mains ». Elle envoie par exemple des phrases inachevées et demande à sa directrice de les corriger ! Tous les efforts qu'évoque un autre directeur pour construire le mémoire avec l'étudiante afin de susciter son adhésion ne sont pas parvenus à ce que l'objet du mémoire devienne pleinement l'affaire de celle-ci. Pour la partie théorique, elle a fait des liens « plus ou moins artificiellement, sous pression » (240) : il n'y a donc pas eu d'acquisition de compétences dans ce domaine. Pour ce directeur, elle n'a retiré que des bénéfices limités du mémoire, tant sur ses connaissances en pédagogie que sur sa propre pratique. C'est avec une même liberté d'expression que certains n'ont pas hésité à reconnaître leur échec, même relatif, et que d'autres en revanche estiment avoir eu de la chance, quand la réussite a été manifeste, ou déclarent avoir eu « le beau rôle » (*id.*, 225).⁶

Ce jeu entre proximité et distance est une donnée fondamentale à laquelle est confronté l'ethnologue, comme l'a décrit et analysé par exemple Jeanne Favret-Saada (1981) : afin de « délier les langues » et de cesser de se heurter à des dénégations qui bloquaient toute son enquête, elle devait trouver un positionnement lui permettant de se voir conférer une place dans le système de sorcellerie dont elle commençait à saisir la logique (en l'occurrence elle s'est inventé une place inédite, celle d'introduire une personne qui se pense victime d'un sort auprès d'une « désensorceleuse ») sans exercer pour autant une fonction majeure dans celle-ci.

Des bénéfices conditionnels de la recherche pour les formateurs : des ressources à savoir apprécier

Les recherches sur les activités et les concepts portant sur la formation sont susceptibles de constituer des apports appréciables pour celle-ci mais elles comportent des limites constitutives, qui tiennent à l'irréductible autonomie de l'activité du formateur.

Tout d'abord, les difficultés récurrentes des stagiaires à construire la problématique ont conduit des chercheurs à une élaboration théorique de la démarche de problématisation mais les critères (Bodergat, 2005) qui peuvent en être dégagés ne constituent que des repères qui permettent de savoir s'il y a ou non une problématique mais ne sont pas les clés qui donneraient "la" problématique. En effet, si l'un des critères d'une problématisation dûment conduite est que surgisse une configuration singulière, alors la construction de la problématique s'opère bien dans un espace propre à la formation dans laquelle se déploie l'activité spécifique du stagiaire. Là s'arrête la recherche par le fait même qu'elle définit un espace qui lui est radicalement hétérogène : ce n'est pas une *borne* à laquelle elle se heurte mais une *limite* (au sens kantien du terme) qu'elle se pose elle-même.

De même, l'élaboration du concept d'accompagnement, incluant comme l'une de ses déterminations la prise en compte du projet spécifique du stagiaire et l'implication dans celui-ci, peut inciter le formateur à une plus grande vigilance à l'égard des suggestions qu'il peut formuler. Le risque est en effet qu'il impose subrepticement une direction qui corresponde davantage à ce qui l'intéresse ou à ce qu'il sait bien traiter qu'à ce que le stagiaire recherche vraiment. Néanmoins cette vigilance relève en tant que telle du travail propre du formateur sur lui-même. Une autre limite est plus radicale : élaborer un concept, ce n'est ni dicter ni même inspirer les attitudes de tous les formateurs. En effet, le choix d'une démarche d'accompagnement relève *in fine* d'une intentionnalité philosophique, comme l'a montré Jacques Ardoino (2000, 15) ; une recherche qui s'inscrit dans ce paradigme ne peut être directement utile aux formateurs qui conçoivent autrement leur rôle. C'est manifeste pour certains des enseignants-chercheurs que présente Annette Gonnin-Bolo (2002, 72) ; ils conçoivent leur fonction de directeur de mémoire sur le mode universitaire classique, non pas l'accompagnement mais le guidage : donner les références qui s'imposent sur le sujet, vérifier la bonne compréhension des lectures, s'assurer de la progression du travail.

Pour les formateurs qui tentent de mettre en œuvre une démarche d'accompagnement, leurs recherches leur permettent certes de disposer de ressources bibliographiques certainement plus étendues, mais là aussi l'exercice du jugement en situation, qui ressort de l'intelligence dans l'action, reste entier pour apprécier lesquelles correspondent le mieux au questionnement propre du stagiaire, lesquelles peuvent l'aider à avancer et à s'approprier davantage son sujet.

Toutes ces caractéristiques de la formation qui la rendent irréductible à la recherche se trouvent réunies lorsqu'il s'agit de déterminer quel profit peut ou non être tiré des distinctions que la recherche établit entre différents degrés d'engagement du stagiaire. Prenons l'exemple des instruments qu'elle offre pour apprécier la nature et l'intensité de l'investissement de chacun dans le mémoire professionnel. Le stagiaire vise-t-il le "service minimum" (rendre une production conforme qui valide son année) ? Ambitionne-t-il (deuxième degré) de maîtriser une technique ou un dispositif professionnel (un « outil de formation ») ? Engage-t-il plus avant son être avec une visée de transformation identitaire toujours coûteuse (la « quête de soi ») ? Est-il prêt enfin (quatrième degré) à s'engager dans « la réalisation d'une œuvre » et à entreprendre alors un travail encore plus conséquent qui passe notamment par l'originalité de la réflexion et par la qualité de l'écriture ?

La recherche propose de telles catégorisations à partir de l'analyse des productions effectives et de discours de formateurs opérant un bilan réflexif de leur expérience (Bodergat, 2006, 435-437). Pourtant des savoirs de ce genre comportent deux limites. La première est qu'ils ne dispensent pas le formateur de déployer des ressources propres

au sein même de son activité. En effet, c'est bien de sa compétence propre de varier les modalités de direction selon les attentes, besoins et centres d'intérêt du stagiaire. En tout état de cause, c'est à lui qu'il revient d'accepter ou non de se mettre ainsi au service du stagiaire pour adapter son positionnement à l'objectif que ce dernier s'assigne dans ce travail du mémoire. Cette conception de la formation recèle une composante éthique, que la recherche peut certes éclairer mais qu'elle ne dicte pas.

La deuxième limite est que les savoirs ainsi produits peuvent paradoxalement constituer des entraves au développement de l'activité en question. Pour continuer sur le même exemple, lorsque le formateur exploite ses savoirs de chercheur pour identifier chez le formé tel positionnement, il s'expose à figer la situation du fait même de son savoir ! C'est ce que remarque Yves Clot : « Le chercheur qui sait déjà est un obstacle interne pour l'intervenant qu'il est simultanément » (2008, 75). Cette difficulté n'est pas marginale, elle est, précise-t-il, « au cœur du métier » (*id.*). Ainsi le formateur qui a cerné lors des premières rencontres tel degré d'investissement qu'un stagiaire semble bien résolu à adopter ne peut pourtant pas exclure que la dynamique de travail engagée avec lui l'amène à « se prendre au jeu » et à ambitionner de faire « une œuvre » là où il ne comptait rendre qu'une production honorable.

Entre formation et recherche, une circulation peut devenir incessante en cas de double posture mais elle n'est fructueuse que si les relations sont pensées sur le mode dialogique : les deux sphères sont complémentaires mais aucune n'a vocation et légitimité à recouvrir l'autre ou à la régenter.

CONCLUSION

La position et l'activité de formateur l'inscrivent dans un réseau professionnel qui peut servir le chercheur pour établir des contacts mais elles peuvent être plus intimement liées à la recherche en ce qu'elles aident à mieux cerner une question pertinente. Par exemple, sur le mémoire professionnel, c'est en tant qu'observateur privilégié que le formateur repère des disparités considérables entre les productions, entre les degrés d'adhésion ou de rejet des différents acteurs. Au chercheur alors de prendre le relais pour mesurer selon des instruments éprouvés ces disparités et identifier les conceptions en jeu. De telles démarches sont requises pour saisir la logique des acteurs ; en démultipliant les entrées (enquête par questionnaires et entretiens, analyse des productions), la recherche fournit des instruments d'évaluation des dispositifs et des démarches.

La double posture présente des atouts potentiels pour le chercheur mais ne lui confère aucun privilège : le chercheur ne peut invoquer son vécu, sa connaissance du terrain ou ses éventuelles réussites pour se dispenser de l'administration de la preuve ou de la quête

exigeante d'intelligibilité. La logique propre de la recherche s'impose à lui comme à tout autre.

De même la recherche n'est pas destinée à régenter la formation mais elle peut aider les formateurs à mieux prendre la mesure et le sens des écarts entre les objectifs poursuivis et les instruments et dispositifs mis en place. À eux alors de se confronter à cette *béance*, d'engager les changements qu'ils jugeront possibles et souhaitables et de déterminer les stratégies et le *tempo* qui tiendront compte de leur propre connaissance du terrain.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Ardoino, J. (1992). *L'implication*. Se former +, s11, 1-8.
- * Ardoino, J. (2000). Éditorial, De l'"accompagnement" en tant que paradigme. *Pratiques de formation-Analyses*, 40 : 5-19.
- * Bailleul, M. et Bodergat, J.-Y. (2001). Diriger un Mémoire Professionnel. Entre Dispositif Institutionnel et Problématique Relationnelle : le cas de la formation des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 24, no. 3 : 263-89.
- * Barrère, A. (2005). De la critique endogène à l'empathie critique. Retour sur un itinéraire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 38, no 1 : 61-73.
- * Beillerot, J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris : Éditions universitaires, 93 p.
- * Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université, 125 p.
- * Bodergat, J.-Y. (2005). La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants. Le mémoire, un moyen de penser sa pratique ? *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 2 : 27-48.
- * Bodergat, J.-Y. (2006). *L'accompagnement comme démarche de formation. Pour une intelligibilité des processus à l'œuvre dans l'élaboration du mémoire professionnel des enseignants*. Thèse d'Université. Université de Caen Basse-Normandie, tome 1, 499 p.
- * Bodergat, J.-Y. et Thémines, J.-F. (2009). Les conceptions du métier chez les enseignants, à l'épreuve de la première année d'exercice. 7ème Colloque International CDIUFM : Recherche(s) en éducation et en formation, 3-4-5 juin 2009 à Mont Saint Aignan (Rouen) IUFM de Haute-Normandie.
- * Boumard, P. (2005). L'implication. In A. Vergnioux (Ed.). *Penser l'éducation* (pp. 93-101). Paris : ESF éditeur, 214 p.
- * Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. et Passeron, J.-C. (1983). *Le Métier de sociologue*. Paris : Mouton éditeur [1ère édition, 1968].
- * Canter Kohn, R. (2000). Les positions enchevêtrées du patricien-qui-devient-chercheur. In M.-P. Mackewicz, *Praticien et chercheur, Parcours dans le champ social* (pp. 15-38). Paris : L'Harmattan, 159 p.
- * Clot, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Éducation permanente*, 177, 67-77.

- * Daele, A. (2010). Conditions et vécu du conflit sociocognitif au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants : une étude de cas. In L. Dionne (coord.) Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants. *Éducation & Formation*, e-293, Mai 2010, 65-80.
- * Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris : PUF, 409 p.
- * Derouet, J.-L. (1985). Des enseignants sociologues de leur établissement ? *Revue française de pédagogie*, 72 : 113-124.
- * Fabre, M. et Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ? *Recherche et formation*, 35 : 43-58.
- * Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre. *Manifeste pour les pédagogues* (pp. 99-124). Paris : ESF éditeur.
- * Favret-Saada, J. et Contreras, J. (1981). *Corps pour corps. Enquête sur la sorcellerie dans le bocage*. Paris : Gallimard, 369 p.
- * Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'École*. Paris : PUF, 317 p.
- * Gonnin-Bolo, A. (2002). Le mémoire professionnel en IUFM – « Traduction » des savoirs, « médiation » des formateurs. *Recherche et formation*, 40 : 59-74.
- * Guigue-Durning, M. (1995). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction des savoirs*. Paris : L'Harmattan, 270 p.
- * Guigue, M. (2005). Les Dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 38, no 1 : 93-108.
- * Houssaye, J. (2002). Pédagogie : justice pour une cause perdue ? In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre. *Manifeste pour les pédagogues* (pp. 7-47). Paris : ESF éditeur.
- * Kaddouri, M. (2008). Praticiens et chercheurs : litiges autour d'un qualificatif. *Éducation permanente*, 177, 79-90.
- * Le Roux, A., Bailleul, M. et Lerbet-Séréni, F. (Eds), avec Bodergat, J.-Y., Thémines, J.-F. (2001). *Entre régulation et régularisation : le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement. Recherches multiréférentielles dans une académie*. Paris : L'Harmattan, 241 p.
- * Lemoine, M. (2005). D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur un terrain familier. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 38, no. 1 : 43-59.
- * Lenoir, Y. 1998. L'avenir radieux de l'ingénierie. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.). *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 129-140). Paris : L'Harmattan, 357 p.
- * Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 38, n° 1 : 75-92.
- * Paquay, L. (1993). Le travail de fin d'études. Clé de voûte d'une formation initiale d'enseignants-chercheurs ? In H. Hensler (Ed.), *La recherche en formation des Maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 195-232). Éditions du CRP. Université de Sherbrooke, 380 p.

- * Perrenoud, P. (1988). Sociologie du travail scolaire et observation participante : la recherche fondamentale dans une recherche-action. In M.-A Hugon et C. Seibel (dir.). *Recherches impliquées. Recherche action : Le cas de l'éducation* (pp. 98-104). Bruxelles : De Boeck, 185 p.
- * Perrin D., Bailleul, M. et Bodergat, J.-Y. (2009). Le mémoire professionnel pour les étudiants de la Haute École Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel : entre constitution d'outils et démarche compréhensive. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 7 : 13-41.
- * Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF, 215 p.
- * Pillonel, M., Luisoni, M. et Rouiller, J. (2009). Le développement professionnel des répondants. In L. Dionne (coord.) *Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants. Éducation & Formation*, e-293, Mai 2010, 121-136.
- * Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 288 p.
- * Ricard-Fersing, É., Dubant-Birglin, M.-J. et Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants : une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139 : 121-129.
- * Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 502 p.
- * Van Der Maren, J.-M. (2008). La formation à la recherche des enseignants au Québec. Un témoignage, le cas de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. *Recherche et formation*, 59 : 75-88.

NOTES :

¹ Maître de Conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Caen Basse-Normandie. Membre du laboratoire CERSE (Centre d'études et de recherches en sciences de l'éducation). A été formateur en IUFM pendant 14 ans, chargé de la méthodologie du mémoire professionnel. Est Directeur-Adjoint du Master professionnel *Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité*.

² En France, le mémoire professionnel demandé, jusqu'à une date récente, aux enseignants stagiaires du premier et second degré, tous formés à partir de 1991 dans les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), avait été défini et cadré par plusieurs circulaires du Ministère de l'Éducation Nationale. La première circulaire, n° 91-202 du 2 juillet 1991, précisait que le mémoire « *s'appuie sur l'analyse des pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité, et doit permettre de vérifier les capacités du professeur stagiaire à identifier un problème ou une question concernant ces pratiques [et] à analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine. Il ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse et réflexion critique, ni être une réflexion théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire [...]. La soutenance, individuelle, du mémoire doit permettre de vérifier l'implication du stagiaire dans ce travail et de mesurer ses capacités d'argumentation.* ».

^{1e} Bulletin Officiel n° 1 et 2 de 1995 insistait sur le passage à l'écrit qui doit aider « le futur professeur à prendre du recul par rapport à sa pratique et à réfléchir à la manière de l'améliorer. Il contribue ainsi à préparer le futur enseignant à communiquer, à propos de son enseignement, avec ses interlocuteurs futurs (élèves, parents d'élèves, collègues, etc.) ». Enfin, le Bulletin Officiel n° 15 du 11 avril 2002 soulignait le rôle de l'écriture « pour analyser et penser sa pratique » et déterminait les conditions de la direction de mémoire (p. XIX).

³ Une réforme achevée au plus tard le 1^{er} janvier 2008 confie la responsabilité de la formation des enseignants à l'Université. Les IUFM ont été pour la plupart intégrés à l'Université avec le statut d'école interne. Dans nombre d'académies, ces écoles internes ont été dessaisies, en totalité ou en partie, de la formation des futurs enseignants du second degré (enseignement général). Les étudiants passent toujours un concours pour devenir enseignants (titulaires) mais ils sont désormais recrutés à Bac +5, avec un mémoire de Master plus conséquent à réaliser et impliquant une confrontation aux méthodes de la recherche.

⁴ Plusieurs ouvrages en témoigneraient, par exemple celui de Françoise Cros qui plaide pour le mémoire et le présentait même comme une « bombe » susceptible de modifier radicalement les pratiques enseignantes. CROS, F. (Ed.). 1998. *Le mémoire professionnel en formation des enseignants – Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan. CRINON, J. (Ed.). 2003. *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire de pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan. Crinon, J., B. Marin, P. Rayou, et E. Ricard-Fersing. 2005. *Le mémoire professionnel. Pour un accompagnement efficace*. IUFM de l'académie de Créteil.

⁵ L'exemple d'une enquête conduite auprès des enseignants du premier degré au cours de leur première année de titularisation confirmerait cet avantage. L'auteur de l'enquête, avec 85 questions, dont plusieurs ouvertes, requérant une heure pour y répondre, a obtenu 60 % de retour par la poste. Son statut d'enseignante du premier degré et les liens tissés, en tant qu'observatrice, lors de stages réservés à ce public, expliquent assurément ce score, bien au-delà des 20-25 % constatés le plus souvent. Marie-France Lévêque (2004). *L'accompagnement dans le métier des enseignants du premier degré*, Mémoire de DESS, « Formation de formateurs : mutations et professionnalité », Université de Caen.

⁶ Toutes ces réserves, adressées à un chercheur extérieur à l'institution, tiennent, rappelons-le, au contexte d'une innovation, dont les conditions ont été indiquées ci-dessus. D'autres recherches entreprises ultérieurement dans la même institution pour suivre le dispositif, avec des approches différentes (par questionnaires et cette fois auprès des étudiants eux-mêmes) font état d'apports appréciables du mémoire aux yeux des étudiants eux-mêmes (Perrin, Bailleul & Bodergat, 2009).

L'ÉDUCATION DU PEUPLE ET LA DÉMOCRATIE. L'APPORT DE JACQUES RANCIÈRE

Michel FABRE
CREN

RESUME :

La philosophie de Jacques Rancière pense l'émancipation d'une manière originale en articulant trois points de vue : politique, esthétique et éducatif. A partir du partage du sensible tel que l'instaure superlativement la République de Platon, Rancière appréhende le peuple comme le « sans part », qui reste extérieur au partage des places. L'éducation du peuple est donc un geste éminemment politique en ce qu'elle vient déranger l'ordre de la cité. C'est également un acte esthétique dans la mesure où s'émanciper c'est se distancier de sa condition et la dire ou l'écrire en portant sur elle un regard non fonctionnel. Reste à penser les modalités proprement éducatives de l'émancipation à partir de l'expérience de Jacotot, le maître ignorant. Ces trois points de vue déplacent les frontières et brouillent les débats éducatifs, renvoyant dos à dos néo-républicains et socio-pédagogues boudieusiens. Ils renouvellent également la question de la démocratie.

MOTS-CLES : émancipation ; éducation populaire ; Jacotot.

Pour un philosophe de l'éducation, la lecture de Jacques Rancière présente toutes les garanties du dépaysement. Elle constitue un bon exercice d'hygiène intellectuelle si l'on pense qu'il est bon – comme le recommandait Bachelard – de fréquenter de temps à autre des pensées étrangères et de tester des intuitions contraires aux siennes. En effet, bien que cette philosophie apparaisse souvent déconcertante, c'est sa radicalité même qui fait son intérêt. Il s'agira donc de se laisser interpeller. En questionnant l'éducation du peuple dans son rapport à la démocratie, en s'efforçant d'élucider ce qu'émanciper veut dire, Rancière nous oblige à nous détourner de nos controverses quelque peu stériles et nous interpelle en brouillant nos repères¹.

Le problème que pose Rancière est de savoir comment penser une éducation du peuple qui soit une émancipation véritable. Dans ce questionnement, les points de vue

politique, esthétique et éducatif se rejoignent d'une manière tout à fait originale. Il faut d'abord se centrer sur ce qui fait le cœur de la problématique politique de Rancière à savoir la notion de place, telle qu'on peut la tirer de la *République* de Platon. C'est en l'éclaircissant que Rancière renvoie dos à dos les socio-pédagogues bourdieusiens et les anti-pédagogues néo-républicains. Au-delà de ces critiques radicales qui tournent souvent au jeu de massacre, comment penser positivement l'émancipation par la figure du « maître ignorant » ?

CHACUN À SA PLACE

Quand on traite de l'éducation du peuple, il faut souligner la polysémie et même l'ambiguïté du mot « peuple ». Elles concernent d'abord la catégorie de la quantité. Tantôt « le peuple » indique une totalité sans contraire : le peuple de France. Le mot désigne alors une unité ethnique (le peuple Corse), ou politique (l'ensemble indifférencié des sujets du roi de France par exemple). Dans les sociétés démocratiques « peuple » va désigner une population à qui on reconnaît la souveraineté politique. Tantôt au contraire, le peuple désigne une partie d'une totalité stratifiée. On parle alors du peuple par opposition. Et ceci sur différentes échelles. Une échelle culturelle : le roman « populaire » par opposition à la grande littérature ; une échelle sociale : les « classes populaires » par rapport à la bourgeoisie. On pressent que cette ambiguïté quantitative traduit en réalité une ambiguïté qualitative. Tantôt le « populaire » est valorisé comme ce qui est proche d'un naturel, d'une simplicité de bon aloi, d'une bonhomie par rapport aux excès de sophistication de la culture. On parlera d'une fête « populaire », d'une émission de télévision « populaire ». C'est le sens rousseauiste de l'expression qui renvoie à une sorte de communion des cœurs simples. Avec une nuance de condescendance on pourra même parler du « bon peuple ». Tantôt au contraire le populaire rejoint la « populace ». On dira que telle expression, tel comportement fait « peuple ». Ce qui fait peuple s'oppose à ce qui fait classe.

C'est sur le fond de ces ambiguïtés qu'il faut penser la question de l'éducation du peuple. Du point de vue de l'ambiguïté quantitative, l'éducation du peuple sera conçue tantôt dans l'utopie d'une éducation pour tous (le peuple en son entier a droit à l'éducation), mais tantôt au contraire, on opposera l'éducation du peuple (ou son absence) à autre chose : l'éducation de la bourgeoisie ou celle de l'élite. Du point de vue qualitatif, l'éducation du peuple sera tantôt valorisée comme éducation véritable par rapport à l'éducation bourgeoise, scolastique et abstraite ; tantôt elle sera au contraire rabaisée et conçue comme un sous produit rudimentaire de l'éducation des élites. On opposera donc le Peuple (le grand peuple, voire le peuple souverain) au « petit peuple », tantôt populaire et tantôt

populacier. Le concept de « pauvre » ou de « prolétaire » désignera ainsi – chez Rancière – ce « petit peuple », celui qui est toujours en « tiers », celui à qui on ne reconnaît pas sa part.

Le partage du sensible

La manière dont on construit l'ambiguïté de l'idée de peuple dépend – selon Rancière – d'un « partage du sensible », d'une configuration propre à une société donnée à une époque donnée. Il s'agit donc de « ce système d'évidences sensibles qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives » (Rancière, 2000, p. 12)². Ce que Rancière désigne par « sensible », c'est donc la production indéfinie des différences, du multiple, qui ne se laisse jamais ramener à une unité, à un absolu qui prétendrait la réduire. Une société organise ainsi un découpage de l'espace et du temps, une répartition du visible et de l'invisible, du dicible et de l'indicible, de l'espace public et de l'espace privé, du travail et du loisir. Elle répartit les types de pouvoir, les compétences, les richesses (Ruby, 2009, p. 19). Quelle que soit la fiction de l'unité que produit une société, elle effectue toujours un partage inégalitaire entre ceux qui ont part et les « sans-part ». Le peuple devient ainsi une réalité tierce : le tiers état qui vient après la noblesse et le clergé ; le peuple des artisans et laboureurs qui vient après les gardiens chez Platon. De cette tierce place, il arrive même que le peuple soit déchu : on parlera selon le cas des « pauvres » dans la sollicitude chrétienne, du lumpem prolétariat (Marx), des exclus aujourd'hui, toujours sur le point de tomber du côté de la populace, voire de la « racaille ».

C'est dans la *République* de Platon que Rancière trouve la meilleure illustration du « partage du sensible » et tout un chapitre du *Philosophe et ses pauvres* lui est consacré. Précisément, la dualité du sensible et de l'intelligible dont nous avons tant de mal à nous démettre s'avère – chez Platon – fondatrice de l'ordre de la cité. Et cet ordre définit la place de chacun. La justice étant précisément que chacun reste à sa place. Ainsi La *République* commence-t-elle par fonder la cité sur une division du travail (Livre II). D'où quatre termes : des besoins illimités, le temps qui manque, des ouvriers plus ou moins indispensables et des aptitudes naturelles distribuées. Le principe sous-jacent est qu'on ne peut faire qu'une chose à la fois. Le cordonnier ne peut être menuisier et réciproquement. Or si toute technique est virtuellement polytechnique, la spécialisation de l'artisan n'est ici que l'interdiction de faire autre chose. La règle sociale doit contredire la loi du transfert. C'est pourquoi ceux qui entendent faire deux choses en une sont des imitateurs condamnables, tels les peintres, les poètes ou les Sophistes.

La justice de la cité repose sur un ordre prétendument naturel, homologue à celui des fonctions biologiques : la tête qui commande au cœur, lequel commande au ventre

(*République*, 441c). Le partage du sensible se fonde sur une distribution naturelle des talents : aux uns la nature aurait donné la sagesse en partage, aux autres le courage et aux derniers l'appétit sensuel. Rancière remarque cependant que Platon ne semble pas trop croire lui-même à ce fondement naturel de l'ordre de la cité. Il en dévoile au contraire l'arbitraire. Dans le Livre III de la *République*, vient la question de l'expansion et de la défense de la cité, pour lesquelles il faut créer une classe supplémentaire, celle des gardiens. On est bien dans le registre du supplément. S'il est impossible au même homme d'exercer plusieurs métiers, alors le laboureur et le cordonnier ne sauraient devenir soldats. L'art de la guerre est une spécialité qui requiert tout un apprentissage. Curieusement, ni la question de la sélection ni celle de l'éducation ne se posaient jusqu'à présent. Comment on apprend le métier de cordonnier ou de laboureur, on n'en sera rien. Peut-être parce que – pour Platon – l'éducation du peuple ne se pose pas : on apprend sur le tas, par imitation. Par contre, c'est une question fondamentale pour la cité de savoir comment on va sélectionner et recruter les gardiens. Il faut donc choisir ceux qui « par nature » sont aptes à garder la cité (*République* 374a) et les éduquer en conséquence par la musique d'Apollon (le joueur de lyre) et non par celle de Marsyas le flutiste (*République*, 399d). Il faut également les exercer à la gymnastique en leur épargnant les fables des poètes. D'où une série d'épreuves sélectives (*République*, 414a). Certes, l'ordre de la cité se fonde sur celui de la nature, mais pour les gardiens en tout cas, le talent ne se révèle que par l'éducation. Sera chef des gardiens celui qui réussira toutes les épreuves. La question se pose alors de savoir si c'est l'exercice qui crée le talent ou si cet exercice ne fait que révéler des dons naturels préexistants. On comprend l'enjeu. Si le talent ne résulte que de l'exercice, qui empêchera le laboureur de croire qu'en s'entraînant convenablement, il pourrait devenir gardien ? Il faut donc – dit Platon – conter aux gardiens et à tous les citoyens un « pieux mensonge » (*République*, 414a). Il faut leur faire croire que les compétences résultent de dons naturels.

« Vous tous qui êtes dans la cité êtes frères, leur dirons nous dans notre histoire, mais le dieu qui vous a façonnés a mêlé de l'or dans la composition de ceux qui sont aptes au commandement et qui sont aussi le plus précieux. A celle des défenseurs il a mêlé de l'argent ; tandis que le fer et l'airain sont pour les laboureurs et autres artisans » (*République*, 415a).

Platon vend donc la mèche ! Mais le mensonge n'est pas assez crédible pour fonder un ordre immémorial comme dans les sociétés traditionnelles. Il doit se contenter d'une méritocratie. D'ordinaire les chiens ne font pas des chats, les enfants ressemblent à leurs parents et la société se reproduit, mais il se peut que le fils d'un gardien ne révèle qu'une âme de fer et qu'inversement on découvre une âme d'argent chez un fils d'artisan. C'est aux magistrats de régler les élévations et les abaissements sociaux en

surveillant attentivement les enfants. Mais – remarque Rancière – si l'on voit bien comment le magistrat pourra discerner chez l'apprenti guerrier une âme d'airain, au cours des épreuves qu'on lui fait subir, comment l'apprenti cordonnier se débrouillera-t-il pour faire remarquer une âme d'argent ou d'or ? En l'absence de toute éducation du peuple, « L'égalitarisme risque de fonctionner dans le seul sens du déclassement. Il s'agit surtout d'empêcher le fer et l'airain de corrompre l'élite de la cité » (Rancière, 2007, p. 39). La fonction du « pieux mensonge » est donc d'empêcher le mélange des métaux. L'ordre de la cité repose sur l'idée que le travail est lié à la propriété et au gain (l'argent) dont il faut préserver les gardiens et les chefs qui sont voués au bien commun (ils sont communistes, dit Rancière, et le communisme doit dominer le capitalisme (*Ibid*, p. 40).

Il n'y a donc pas ici d'éducation possible du « petit peuple ». La sagesse de l'artisan existe en dehors de lui, « c'est simplement l'ordre de l'Etat qui le met à sa place ». (*Ibid*, p. 47). Le peuple devient ici le populaire et même la populace. On le voit dans l'exemple paradigmatique de la *Politique* d'Aristote qui oppose les hommes du *logos* et ceux de la *phonè* : ceux qui parlent avec raison et ceux qui ne font en parlant que des bruits de bouche sans signification. Ce qui reprend le passage du Livre VI de la *République* qui semble rejeter « le gros animal populaire » en marge de l'humanité (Ruby, 2009, p. 30).

Police et politique

Quelles sont les implications de ces thèses ? D'abord l'idée que la cité ne repose sur aucun fondement naturel. Le mensonge de Platon révèle l'arbitraire du « partage du sensible qui s'y opère. Mais comment ce partage inégalitaire peut-il se maintenir ? Par la police et le consensus, répond Rancière. Le concept de police n'évoque pas forcément l'action du gendarme. Il est bien emprunté à Foucault mais n'est pas focalisé sur le pouvoir de l'état. La police désigne, chez Rancière, le principe du partage du sensible selon lequel se distribuent les stratégies et les techniques de répartition des places et des parts. Le concept désigne également leurs systèmes de légitimation lesquels reviennent le plus souvent à naturaliser l'arbitraire (Ruby, 2009, p. 55). La police suscite le consensus qui est finalement le refus du politique, c'est-à-dire le refus des alternatives.

On était parti des ambiguïtés du peuple. Rancière nous fait comprendre comment la Cité fabrique son « petit peuple », ses « pauvres » et comment, par la police et le consensus, elle tente de justifier ces partitions en assignant à chacun la juste place qui lui revient. Rancière forgera le concept de « Mésentente » pour désigner cette contestation de l'ordre qui fera apparaître injuste la justice de la cité. Alors que la police assigne les places et exclut le petit peuple, la politique désigne l'acte de contester et de faire bouger les lignes, dessinant ainsi d'autres partages. Dès lors, le sujet de la politique, pour Rancière, ce sera

bien le *démos*, le peuple, ou encore « le tiers-peuple ». Mais il s'agit moins d'une catégorie sociale que de ce qui se trouve en excès, en trop, par rapport aux groupes sociaux. Ce tiers peuple n'est pas compté, il n'a pas sa part et il ne peut apparaître qu'en remettant en cause la répartition des parts (Nordmann, 2006, p. 175).

LE DÉBAT SUR LA DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Comment cette philosophie politique envisage-t-elle l'éducation du peuple, c'est-à-dire ici des pauvres ? Au moment où Rancière écrit *Le Philosophe et ses pauvres* (1981), c'est le retour de la gauche au pouvoir et la controverse éducative autour de la loi Jospin fait rage. Or, précisément, un des effets de la philosophie de Rancière est bien de brouiller les lignes et les camps, d'obliger à poser les problèmes éducatifs autrement que dans l'affrontement stérile des « néo-républicains » et des « pédagogues » pour tenter de penser l'éducation comme émancipation.

Républicains et pédagogues : un faux débat

Les controverses sur l'éducation vivent en effet d'oppositions que l'on peut trouver contestables et vaines : l'instruction et l'éducation, l'ouverture ou la fermeture de l'école sur la vie, la centration sur l'élève ou sur le savoir, savoir et pédagogie... (Fabre, 2002). Pour Rancière, les vrais enjeux de ce débat renvoient aux tentatives de démocratiser l'enseignement et à leur échec relatif (Merle, 2009). Le fond de l'affaire semble être de savoir qui porte la responsabilité de cet échec. L'explication républicaine est simple : ce n'est pas l'école qui exclut les enfants du peuple, ce sont les familles qui n'ont pas les moyens de scolariser leurs enfants ni de leur faire comprendre l'intérêt de l'école. Il ne faut rien changer à l'école telle qu'elle est (ou peut être telle qu'elle était avant les réformes que le XX^e siècle a multipliées). L'action publique doit porter plutôt sur l'aide aux familles. Au contraire, pour les pédagogues « libertaires » (comme les nomme étrangement Rancière), c'est l'école elle-même qui exclut les enfants du peuple de par sa structure qui reproduit la sélection et l'exclusion sociale et en inculquant aux élèves « défavorisés » et par « violence symbolique » une culture « bourgeoise » qui leur est étrangère. On reconnaît là les thèses de Bourdieu et Passeron dans *Les Héritiers* ou *La Reproduction* : l'école élimine le « petit peuple » en faisant croire qu'elle n'élimine pas et en renvoyant, soit à l'idée de « don », soit plus prudemment à celle de mérite (Rancière, 2007, p. 247). L'école sélectionne par la vertu accordée aux valeurs aristocratiques du dilettantisme ; elle est le lieu du loisir (*scholè*), de l'exercice gratuit, du rapport distancié au monde social, au langage et au corps. Elle véhicule donc l'ethos bourgeois. Par contrecoup, la critique

sociologique semble ainsi cautionner des pratiques pédagogiques douteuses visant à enrayer la violence symbolique de l'institution, en réduisant la part de la grande culture légitime dans l'apprentissage et en adaptant la forme scolaire aux nouveaux publics. De fait, le réformisme des années quatre vingt devait susciter les réactions républicaines que l'on connaît, arguant de la nécessité d'enseigner la même chose à tous, sans souci d'adaptation particulier. Ainsi, « Aux promesses de la science sociale s'opposaient les promesses philosophiques de la république citoyenne » (Rancière, 2007, IX).

Rancière renvoie dos à dos les protagonistes. D'un côté, la pensée républicaine va se perdre dans la dénonciation de la « pensée 68 » et va raviver tous les thèmes de la restauration de l'ordre politique, social, culturel et pédagogique au point – dit Rancière un peu sévèrement – de devenir « la version intellectuelle de gauche de la défense de l'Occident contre les sauvages islamistes » (Rancière, 2007, X). De l'autre côté, la pédagogie « libertaire » (qui n'est pas toute la pédagogie contemporaine, il faut le préciser), repose sur une sorte « mépris » déniait au petit peuple la capacité d'accès à la grande culture. En réalité, le débat est pipé puisque républicains et pédagogues libertaires, soutenus par la sociologie de la Reproduction, s'entendent sur un présupposé commun : celui de poser l'égalité comme un but à atteindre et non comme un postulat de départ. Or pour Rancière, qui part de l'inégalité est certain de la retrouver à la fin. Mais comment Rancière peut-il récuser à la fois la méritocratie républicaine et sa contestation dans la sociologie de Bourdieu ?

Rancière contre Bourdieu

Rancière développe trois objections contre la sociologie de Bourdieu.

Cette sociologie se veut anti platonicienne mais renouvelle en réalité le geste de la *République* : le sociologue ne dénonce le philosophe roi que pour prendre sa place et devenir lui-même « sociologue roi » (Rancière, 2007, p. 257). Certes, il détruit bien l'illusion du mérite. Il déchire donc – contre les né-républicains – le voile d'ignorance des inégalités qui n'est qu'un avatar du mythe d'Er par lequel les âmes choisissent librement leur vie³. Mais Bourdieu oublie l'autre mythe de la *République*, le mythe de l'or, de l'argent et de l'airain, le « noble mensonge » par lequel Platon avouait tranquillement l'arbitraire de la justice. En fait la sociologie accomplit une deuxième fois le geste platonicien qui n'avoue l'arbitraire que pour le naturaliser. Certes le sociologue reconnaît l'arbitraire culturel qui prévaut à la distribution des places, mais il rend cet arbitraire nécessaire. Ce n'est plus une nécessité de nature – comme chez Platon – mais une sorte de déterminisme historique : la société ne fait que se reproduire, même quand elle prétend s'ouvrir aux exclus, en tentant de démocratiser l'enseignement. Dès lors, la sociologie de

la Reproduction édicte son verdict scientifique, celui du destin statistique. Elle ne peut intégrer l'idée de « parvenus », ceux qui s'arrogent le droit de ne pas rester à leur place, ceux qui font mentir les statistiques et se montrent de ce fait, « traîtres à leur classe » : Annie Ernaud par exemple (Rochex, 1995).

Ce que Rancière condamne, c'est donc l'effet de naturalisation qu'entraîne la sociologie de la Reproduction et l'impuissance qu'elle traduit. La pédagogie rationnelle qui était chargée – chez Bourdieu – de rendre visibles les implicites de l'École, ne peut que renforcer l'arbitraire culturel en prétendant rendre possible l'appropriation par le petit peuple d'une culture bourgeoise, qui lui est étrangère. D'ailleurs, cette pédagogie ne saurait fonctionner qu'à la marge. La description de la société en termes de système, sans prendre en compte les dynamismes historiques qui l'animent, révèle l'alliance improbable des deux injonctions : l'ancienne (que chacun reste à sa place !) et la nouvelle (n'oubliez pas la lutte des classes !). Rancière y voit une sorte de « marxisme parmenidien », un marxisme sans révolution ni émancipation (Rancière, 2007, p. 258). On retrouve là une critique très proche de celle des philosophes de l'éducation marxistes comme Georges Snyders (1976).

La sociologie de la Reproduction ne laisse donc aucun espace à l'émancipation, surtout lorsqu'elle s'allie à la sociologie esthétique de la *Distinction* (1979). Bourdieu veut montrer que l'exercice social du jugement de goût s'oppose à la théorie kantienne de *La Critique de la Faculté de juger*. La prétendue universalité formelle du jugement esthétique ne résiste pas aux constats sociologiques. Pour la *Distinction*, le goût désintéressé est tout simplement le goût bourgeois qui s'oppose au goût populaire. Seule en effet la classe de loisir peut promouvoir un rapport désintéressé, non fonctionnel, au monde. Mais précisément, ce que Rancière reproche à Bourdieu, c'est de chosifier les choix esthétiques en rivant les classes dominées à leur rapport intéressé au savoir et au beau (Ruby, 2009, p. 40). La contestation sociologique de l'esthétique kantienne méconnaît ce qu'il y avait précisément d'émancipateur dans *La Critique de la Faculté de juger*. L'idée de l'unité formelle du jugement de goût répondait en réalité à l'élitisme qui jugeait le « petit peuple » incapable de sensibilité au beau. Kant refusait précisément ce partage que *La Distinction* semble à présent ontologiser. Il anticipait, dans le sens commun esthétique, « le dépassement conjoint de la culture des dominants et de la nature rousseauiste » (Rancière, 2007, p. 282). Autrement dit, Kant cherchait à surmonter l'antinomie de la culture raffinée et de la culture populaire, dans une philosophie de l'émancipation. C'est donc en réalité *La Critique de la Faculté de juger* qui répond à *La Distinction*. Et c'est à Kant que Rancière laisse le dernier mot. En effet, l'universalisation du jugement de goût ne fait qu'anticiper l'expérience de l'émancipation ouvrière du XIX^{ème} siècle. Pour les fouriéristes et saint-simoniens que Rancière découvre dans *La nuit des prolétaires*, l'émancipation ne réside pas dans la célébration d'une culture ouvrière

qui s'opposerait à la culture bourgeoise. C'est plutôt la tentative d'acquiescer, en le dérochant au travail, le temps de lire, d'écrire ou de parler. Il s'agit donc de se déprendre de la fonctionnalité des choses, de viser une distanciation esthétique, au sens kantien. L'émancipation ouvrière – dit Rancière – « était d'abord une révolution esthétique : l'écart pris par rapport à l'univers sensible « imposé » par une condition » (Rancière, 2007, p. VI). On dirait aujourd'hui, en sciences de l'éducation, que l'émancipation consiste à instaurer un rapport désintéressé au savoir et au monde (Charlot, 1997).

La troisième critique de la sociologie de Bourdieu s'avère plus générale. Rancière, qui se souvient sans doute, non sans quelques remords, de ses enthousiasmes althusseriens, voit dans la sociologie de Bourdieu, comme dans le marxisme structuraliste des années 1960, une variété de scientisme visant à éclairer le peuple de l'extérieur, à lui apporter d'en haut un savoir libérateur, comme si ce même peuple était, par lui-même, incapable de prendre conscience de son aliénation (Rancière, 2007, préface). La lecture des archives du mouvement ouvrier, synthétisée dans *La nuit des prolétaires*, a convaincu Rancière qu'une politique de l'émancipation du peuple devait récuser à la fois, le regard expert sur la conscience mystifiée et l'exaltation de l'authenticité populaire. Dans les deux cas en effet, on reste prisonnier du partage du sensible platonicien qui assigne au « petit peuple » sa place, avec l'interdiction d'en sortir⁴. Or, dit Rancière, dans un entretien au Philo-Magazine :

« Ce qui m'a sauté aux yeux dès que j'ai commencé à travailler sur l'histoire de la pensée ouvrière, c'est qu'il n'y avait jamais eu besoin d'expliquer à un travailleur ce qu'était la plus-value ou l'exploitation. Le problème, pour eux, n'était pas de « PRENDRE CONSCIENCE » de l'exploitation, c'était, au contraire, de pouvoir l'« IGNORER », c'est-à-dire de pouvoir se défaire de l'identité que cette situation leur donnait et se penser capables de vivre dans un monde sans exploitation. C'est ce que veut dire le mot émancipation ».

On pourra trouver caricaturale cette critique de Bourdieu. Comme l'écrit Charlotte Nordmann, qui a étudié avec soin cette controverse, l'extrême sévérité de Rancière s'explique peut-être par le fait que derrière la figure de Bourdieu se cache celle d'Althusser. On sait combien fut douloureuse la rupture d'avec le maître (Nordmann, 2006, p. 136-139). C'est donc finalement une position de pouvoir et de pouvoir scientifique qui est condamnée avec virulence. Indépendamment de ces circonstances biographiques qui peuvent expliquer la vivacité du propos, il faut bien voir que ce que condamne Rancière, c'est l'enjeu politique de la théorie de la Reproduction. Non seulement cette théorie n'est d'aucun appui pour l'émancipation mais elle constituerait plutôt un obstacle à celle-ci. Avec elle en effet, on ne peut rien faire. (Nordmann, 2006, p. 158).

L'élitisme républicain et la haine de la démocratie

Cette critique sévère de la sociologie de Bourdieu semble priver les pédagogues de leur principal recours. Ils ne peuvent désormais se penser comme des nouveaux husards de la République, chargés d'émanciper le peuple de l'extérieur, en lui imposant un savoir libérateur. Ils sont également pris au dépourvu dans leur désir de réforme et enfin suspectés d'adapter la culture légitime à ce que le petit peuple des quartiers est jugé capable d'en recevoir⁵. Leurs adversaires « néo-républicains » auraient cependant bien tort de se réjouir. Certes Rancière fait état d'un voile d'ignorance que le petit peuple, pour s'émanciper, doit jeter sur les limitations de sa condition pour transgresser l'interdit d'en sortir. Mais par contre, cet autre « voile d'ignorance » que l'idéologie méritocratique jette sur la condition du peuple n'est pas dépourvu d'ambiguïté. Dans certaines tendances de l'idéologie républicaine (certaines, pas toutes assurément !), Rancière décèle un élitisme qui, même s'il ne s'avoue pas volontiers, se fait complice d'une haine de la démocratie dont on constate les résurgences aujourd'hui.

Rancière voit dans l'évolution intellectuelle de Jean Claude Milner un cas symptomatique de cette attitude qui relie la défense des valeurs de la république à la haine de la démocratie. C'est Milner, avec son ouvrage *De l'Ecole*, qui relance la querelle scolaire en 1984. A cette époque, Milner se fait le défenseur de l'idée de république, de laïcité. Il fait du savoir le seul rempart de la démocratie. On sait avec quelle virulence il combat ce qu'il appelle le complot des pédagogues qui veulent substituer à la transmission du savoir une pédagogie suspecte et finalement méprisante pour le peuple. Vingt ans après (en 2003), le même Milner écrit *Les penchants criminels de l'Europe démocratique* dans lequel il explique la Shoah par le souci de liquider le peuple juif, lequel est censé incarner la mauvaise conscience de l'Europe, devenu le seul rempart contre le mal démocratique⁶. Le XX^e siècle est le siècle de l'illimitation, explique Milner : l'illimitation du désir, du pouvoir, de la science... Et Lorsque plus aucune transcendance ne vient borner le pouvoir de l'homme, tout est permis. Hitler n'était certes pas un grand démocrate, mais pour Milner, totalitarisme et démocratie ont partie liée en ce que rien n'y vient limiter le pouvoir que l'homme se donne à lui-même. Dans les deux cas, on est voué en effet à l'illimitation : « il n'est rien que le moderne ne puisse transformer » (Milner, 2003, p. 120). Dans le totalitarisme, c'est l'état qui dévore la société ; dans la démocratie c'est l'inverse : la société y dévore l'état. Bref, pour Milner « c'est la même chose à l'envers » commente Rancière (2005, p. 19). Chez les nazis, comme dans l'illimitation démocratique, on trouve l'irrespect absolu de la vie humaine. Hier le docteur Mengele tentait ses improbables expériences sur des cobayes humains, aujourd'hui, nos apprentis sorciers, dans leur souci de déconnecter complètement sexualité et filiation, n'hésitent pas à bricoler le patrimoine

génétique de l'humanité et à pratique le clonage. Pour Milner, il s'agit bien de déraciner l'humanité, d'arracher l'enfant aux noms, d'en faire des enfants de personne, des enfants trouvés. Toutes les religions – prophétise Milner – finiront par accepter l'artificialité de la biologie, sauf la religion juive qui refuse le rêve humain du tout est possible. Pourquoi ? Parce que le Judaïsme est une religion de la filiation et de la tradition.

Rancière relit *De l'École* de 1984 à la lumière des *Penchants criminels de l'Europe démocratique* de 2003. Pour le Milner de 1984, il était question du savoir universel et laïque. Aujourd'hui, ce qu'il faut sauver, c'est la transmission et la filiation, bref cette transcendance dont seul le « juif » est le nom. Itinéraire tout à fait étonnant : une république peut en cacher une autre et derrière l'invocation de Jules Ferry (en 1984), il y avait donc, en filigrane, la *République* de Platon. La transcendance disparue, la démocratie est en effet menacée par la barbarie dans ses deux aspects : la feritas (la violence) et la vanitas (le vide et l'inculture (Fabre, 2006, 2008). Rétrospectivement, il apparaît que le premier livre de Milner se souciait moins de l'égalité des chances que des rapports de l'élite au savoir. Pour Rancière, qui ne fait pas dans la nuance, la doctrine de 1984 renvoyait en réalité d'avantage aux thèses de Renan qu'à celles de Jules Ferry. Sous le masque de l'universel républicain face aux particularités sociales, sous les dénonciations de l'inculture, la racine du mal, c'était bien déjà l'individualisme démocratique (Rancière, 2005, p. 33). Ce n'était donc pas le problème des inégalités sociales qui dominait, mais plutôt la condamnation de la société démocratique comme société de consommation. Le mal c'était l'égalité, l'immanence. Le maître, en 1984 comme en 2003, est bien le porte parole de l'adulte mature qui tente d'enrayer la fatale équivalence démocratique de toute chose que véhicule une société adolescente. Sauf qu'en 1984 il s'agissait de l'enseignant de l'école publique, nouvel hussard de la République et qu'en 2003 c'est le Rabin et le Talmud qui sont invoqués sans que Milner ne laisse au lecteur le moindre indice pour décider s'il doit prendre l'expression à la lettre ou s'il s'agit d'une métaphore et si c'est le cas, comment l'interpréter.

Le cas Milner permet à Rancière de dénoncer, dans certaines tendances de la philosophie républicaine (certaines tendances seulement, soyons prudents !) une coloration antidémocratique, au sens du Renan de *La Réforme intellectuelle et morale* de 1871. C'est que la plaidoirie pour l'école républicaine s'accompagne quelquefois d'une critique acerbe de la société telle qu'elle va, qu'on l'appelle de quelque nom qu'on voudra : société post-moderne, modernité tardive, société de consommation. Dans cette critique, la démocratie ne désigne plus seulement un régime politique mais bien une forme de société. Comment en est-on venu là ? A partir sans doute d'une interprétation hâtive de

Tocqueville faisant de la société démocratique une aspiration à l'égalité des conditions, laquelle ne se contenterait pas de l'égalité politique mais déploierait une revendication égalitariste couvrant tous les domaines. Ce que dénonçait déjà Hannah Arendt dans la *Crise de la culture*, mais également d'autres intellectuels américains comme Christopher Lasch, Allan Bloom et même Daniel Bell, pour la variante marxiste. En France, les tentatives des « joyeux post-modernes » – comme les appelle Rancière, tels que Lipovetsky par exemple, magnifiant la sortie de la modernité autoritaire, devaient susciter, par réaction, la dénonciation de la société de consommation, de ses mirages médiatiques, de son inculture. On sait l'influence de certains intellectuels très médiatisés comme Alain Fienkielkraut (1987) ou plus académiques comme George Steiner (1973, 1991). Dans ce débat, la démocratie – explique Rancière – a fini par signifier une forme de société de l'illimitation du désir, le règne de l'excès, de l'égalitarisme et du relativisme. Bref, la démocratie qualifie désormais une crise de civilisation et désigne « une catastrophe anthropologique, une auto-destruction de l'humanité » (Rancière, 2005, p. 31). La boucle est ainsi bouclée puisque la condamnation de la post-modernité retrouve les accents platoniciens de la *République*. Chez Platon en effet, la démocratie ne signifie pas simplement une mauvaise forme de gouvernement mais un style de vie qui s'oppose à tout gouvernement ordonné de la communauté. Elle est proprement le renversement de toutes les relations qui structurent la société humaine ». Bref, c'est le bouleversement de toutes les hiérarchies quand le jeune commande au vieux, le gouverné au gouvernant, la femme à l'homme (Rancière, 2005, p. 43)⁷.

La thèse de Rancière est double. Il tient d'abord à réhabiliter la démocratie, non pas comme une forme de gouvernement, mais comme la condition de possibilité de l'action politique, celle qui s'oppose à la police, c'est-à-dire aux partages institués. La démocratie se confond donc avec la politique comme brouillage de l'ordre oligarchique, lutte contre la confusion des pouvoirs. Si la police invente des figures de nécessité (aujourd'hui la nécessité économique qui ruine toute alternative possible), la politique est au contraire l'ouverture des possibles. Mais, c'est la deuxième thèse qui nous importe le plus : la haine de la démocratie qui parcourt les ouvrages des censeurs du présent est en fait une haine du peuple, du « petit peuple ». Au temps du marxisme triomphant – dit Rancière – on chargeait le capitalisme de tous les péchés de la société de consommation. Aujourd'hui la tendance s'inverse, c'est « l'homme démocratique », cet être de démesure, consommateur de Mac Do et de sous culture, qui s'avère coupable (Rancière, 2005, p. 96). Alain Badiou voit l'emblème de cette démocratie, ainsi entendue, dans un personnage que tout le monde reconnaîtra, celui du « vieux rockeur increvable et milliardaire qui continue si flapi et ridé qu'il puisse être, à brailler dans son micro en contorsionnant sa vieille carcasse » (Badiou in G Agamben et alia, 2009, p. 21). Rancière pense plutôt que les

contempteurs de la démocratie brossent le portrait du « jeune consommateur imbécile de pop-corn, de télé-réalité, de safe sex, de sécurité sociale, de droit à la différence et d'illusions anticapitalistes ou altermondialistes » (*Ibid*, p. 98). Derrière cette dénonciation du post-moderne, assimilé au règne de l'égalitarisme et de l'individualisme démocratique, on retrouve donc les vieilles lunes de la critique classique des possédants (les pauvres en veulent toujours plus) et la thèse des élites raffinées : il y a trop de gens qui prétendent au privilège de l'individualité. « Le discours intellectuel dominant – conclut Rancière – rejoint ainsi la pensée des élites censitaires et savantes du XIX^e siècle » et en particulier les thèses de *La Réforme intellectuelle de morale* de Renan, qui, en 1872, se lamentait sur le désastre de Sedan et dénonçait, par delà les maladresses de Napoléon III, la tradition démocratique, égalitariste, inculte et corrompue (Rancière, 2005, p. 37).

Autrement dit, selon Rancière, la pensée républicaine – le cas Milner le montre superlativement – serait désormais plus tentée par Renan que par Jules Ferry. A moins que la condamnation de la société de consommation ne s'effectue au nom de l'hypothèse communiste, chère à Alain Badiou, mais à laquelle Rancière ne croit plus. Là encore, on trouvera le propos de Rancière bien excessif et on dénoncera l'amalgame. Mais le danger d'élitisme existe bien et la critique de la modernité s'apparente à un nouveau gnosticisme, une haine du monde que Georges Snyders dénoncera également. Pour vouloir changer le monde – dira-t-il à Finkielkraut, Milner et Sallenave – il faut tout de même l'aimer un tant soit peu (Snyders, 2002).

EDUCATION DU PEUPLE ET ÉMANCIPATION

Rancière mine donc le terrain des controverses actuelles sur l'éducation en général et l'école en particulier en renvoyant dos à dos les protagonistes : les pédagogues qui s'inspirent de Bourdieu et les néo-Républicains dans lesquels il a tendance à voir des lointains disciples de Renan. Si le débat piétine et ne peut aboutir, c'est que pédagogues et républicains partent de l'idée d'inégalité et se demandent si l'éducation peut réduire ces inégalités. Mais, pour Rancière, il faut poser l'égalité en principe. L'égalité est première. Sans ce postulat de l'égalité, il n'est pas possible de penser l'émancipation. Le jeu de massacre débouche donc sur une thèse positive. Rancière, dans la tradition anarchiste, pense l'éducation du peuple comme émancipation. Qu'est-ce à dire ?

La nuit des prolétaires.

L'idée d'égalité – dit Rancière – n'est pas de l'ordre des faits, ce n'est pas quelque chose qui est à prouver. C'est plutôt un postulat pragmatique dont on peut mesurer les

conséquences. Un peu comme le postulat d'éducabilité : c'est l'optimisme de la volonté qui triomphe du pessimisme de l'intelligence. La sociologie ne cesse de nous dire qu'en fait les hommes sont inégaux, mais on voit où conduit ce constat : à retrouver toujours l'inégalité en fin de course, même quand on la combat. Au contraire, poser l'égalité en principe, c'est le seul moyen de la réaliser dans les faits.

Toutefois, si l'égalité est un postulat, il existe des signes qui l'accréditent. Le meilleur signe que l'égalité n'est pas une chimère, c'est le langage que les hommes ont en partage. Il arrive quelquefois à Rancière de dire que l'égalité n'est pas seulement un postulat mais cette réalité effective qui se manifeste jusque dans l'acte d'autorité qui ne peut s'effectuer sans communication, sans que maître et serviteur ne parlent « d'égal à égal », c'est-à-dire ne se reconnaissent l'un l'autre comme êtres parlant par delà leurs différences et leurs inégalités (Rancière, 2005 p. 55). Le langage est donc en lui-même un facteur d'émancipation.

C'est dans les archives du mouvement ouvrier de 1830 à 1850, chez les Saint-Simoniens et les Fourieristes, que Rancière trouve ses exemples d'émancipation. A travers des portraits (le menuisier Gauny, le vidangeur Ponty, le tailleur Martin Rose et bien d'autres), il nous décrit l'aventure autodidacte comme une conquête du loisir de penser sur le temps du travail : loisir de la lecture ou de l'écriture nocturne ou du dimanche matin. Il s'agit bien d'une « interruption » du cours normal des choses, où s'autorisent à penser ceux qui n'y sont pas destinés (Rancière, 1981, p. 8). Les prolétaires que Rancière étudie s'efforcent tous de contrer l'interdit platonicien selon lequel le savetier ne doit pas faire deux choses à la fois et ne doit surtout pas lever les yeux au-dessus de son ouvrage. Dans l'avant propos à *La nuit des Prolétaires*, Rancière s'efforce de préciser ce que ces prolétaires ne sont pas. Ils ne sont pas les chantres d'une culture ouvrière à opposer à la culture bourgeoise ; ce ne sont pas non plus des intellectuels censés représenter la classe ouvrière même si certains d'entre eux deviennent députés. On vient plutôt chercher ces autodidactes quand on a des choses à « représenter aux bourgeois » (*Ibid*, p. 9). Ils sont non pas non plus les portes parole du petit peuple, mais ils donnent une voix à la protestation populaire. Ils ne s'évadent pas forcément de leur condition ouvrière, mais ils sont des sortes d'hybrides : « Il faut – dit-il – que ces gens là se soient déjà fait autres, dans la double et irrémédiable exclusion de vivre comme les ouvriers et de parler comme les bourgeois » (*Ibid*, 9). Qu'est-ce qui fait courir ces prolétaires si non l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes ? Ils sont mus par l'idée d'égalité. C'est donc en lisant, en parlant, en écrivant des journaux ou des poèmes que les prolétaires s'émancipent. Le langage est en effet un opérateur de distanciation qui permet de prendre du recul par rapport à sa condition, bref d'accéder à ce non-fonctionnel qui définit, pour Kant, le regard esthétique. C'est pourquoi Rancière relie toujours attitude esthétique et émancipation :

d'où l'importance de l'écriture poétique, celle qui permet de voir les choses autrement. La poésie est virtuellement politique. Par la pratique du langage parlé et écrit, s'effectue donc un processus de subjectivation que Rancière décrit comme un décrochage vis-à-vis de toute « incarnation ». Dans le langage dualiste que Rancière emprunte quelquefois à Jacotot, l'émancipation suppose que l'esprit échappe à l'ordre social qui asservit les corps (Nordmann, 2006, p. 192).

La célébration que fait Rancière de l'émancipation ouvrière échappe-t-elle pourtant à toute perspective élitiste ? Penser l'émancipation de quelques êtres exceptionnels – fussent-ils ouvriers – n'est-ce pas encore penser élite ? Rancière répondrait qu'il y a deux éléments dans l'émancipation : « la constitution d'un « souci de soi » plébéien, qui est en même temps un souci des autres, une idée de l'individu humain qui est aussi une idée de la solidarité des êtres » (Rancière, cité par Greco, p. 60). Reste entière cependant la question de savoir ce que peuvent devenir les prolétaires qui demeurent à l'écart de ces solidarités, trop malchanceux pour ces rencontres ou trop aliénés pour vouloir s'émanciper.

Sapere aude

Qu'est-ce donc que l'émancipation ? Kant (1991) définit les Lumières comme un devenir majeur : oser penser par soi-même, oser se prendre en charge. Pour lui, la majorité n'est ni la maturité ni l'accès à la responsabilité pénale ou civilité. Elle n'est pas conférée par la nature ou par le droit. Et ce n'est pas une affaire d'intelligence mais de volonté. Kant postule bien l'égalité des intelligences et pose le problème sur le plan éthique et politique. Comment expliquer la servitude volontaire ? Elle n'est ni le fait du tuteur (du dominant) ni le fait du dominé. Elle résulte de l'interaction entre la perversité du tuteur et la lâcheté du mineur. Le tuteur fait croire au dominé qu'il est meilleur pour lui de rester mineur ; que d'ailleurs il n'arriverait pas à penser par lui-même, à se prendre en charge ; bref, que la liberté est pleine de périls. Et d'un autre côté, le dominé trouve mieux son compte à ce qu'on le prenne en charge car il a peur de la liberté. Dans ce mécanisme, tous les protagonistes restent mineurs. Le tuteur parce qu'il reste soumis aux préjugés de sa caste, qu'il ne pense pas par lui-même ; le dominé (le tutoré) parce qu'il s'en remet au tuteur pour penser à sa place. Comment briser ce cercle infernal – demande Kant ? Il est rare qu'un individu s'émancipe lui-même. Mais qu'un public s'éclaire, c'est possible. Notamment parce qu'il y a des tuteurs qui lisent et qu'il se trouve parmi le clergé ou la noblesse « ces tuteurs attirés du peuple » – comme les nomme Kant – des individus qui s'émancipent des préjugés de leur classe. Or l'émancipation est contagieuse : qui s'émancipe veut s'émanciper. A quelles conditions l'émancipation est-elle possible ? A condition de laisser les Lumières se répandre. D'où la distinction de l'usage privé de la raison, qui

est censé préserver l'ordre social, l'obéissance du soldat, du citoyen et de son usage public qui exige une pleine liberté d'expression et surtout de publication.

Le texte de Kant constitue la matrice d'une philosophie de l'émancipation. Rancière s'avère d'ailleurs très proche du commentaire qu'en fait Michel Foucault dans sa leçon inaugurale au collège de France (Foucault, 1994). Pour lui comme pour Foucault, Kant définit la tâche de la modernité qui est, non de découvrir qui on est, mais de s'inventer soi-même (Greco, 2007, p. 39). Mais pour qu'il y ait émancipation, il faut bien que quelqu'un brise les chaînes. On ne peut s'émanciper tout seul, dit Kant. Mais alors nous voici dans un cercle : il faut une autorité qui émancipe, qui nous délivre de l'autorité. Comment penser ce tiers qui autorise ? Rancière doit se situer ici par rapport aux modèles socratique et platonicien de l'émancipation. Pour lui, Socrate n'émancipe pas. Il va bien chercher l'esclave de Menon pour expérimenter sur lui la théorie de la réminiscence, mais c'est bien pour montrer que la vertu ne s'enseigne pas, qu'une éducation du peuple, comme la voudrait les Cyniques, est donc impossible. L'éducation véritable est conversion et cette opération relève exclusivement du philosophe « qui tourne le regard de l'élueu vers le point aveugle de son savoir » (Rancière, 2007, p. 64). Le mythe de la caverne décrit bien une émancipation. Mais qui sont ces prisonniers que l'on vient délivrer ? Ceux que le philosophe a choisis et non les « parvenus » qui désirent s'affranchir de leurs conditions. Ceux là sont trop intéressés. Il y a donc des gens qui ne sont pas nés pour la philosophie (*Republique* VI, 496a). A la fin du Livre VII, le thème de la bâtardise visera les héritiers « populistes » de Socrate, tel Antisthène. Le cynisme prétend enseigner à tous la philosophie. Antisthène veut donner le pouvoir au peuple et réaliser une démocratie de braillards, mais il ne saurait y avoir une éducation de la multitude. Ceci est confirmé par la théorie de l'esthétique populaire du Livre VI de *la République* : le peuple ne saurait aimer que les belles choses et non le Beau en soi. Que les prolétaires saint-simoniens ou fouriéristes restent donc dans leur nuit.

Jacotot « la méthode des pauvres »

Pour Rancière le modèle de l'émancipation ne se trouve donc ni dans la maïeutique socratique du *Menon*, ni dans le mythe de la caverne, mais chez Jacotot. Jacotot est un professeur français émigré aux Pays-Bas en 1818. Ses étudiants hollandais veulent apprendre le français, mais lui ne connaît pas le flamand. Il ne dispose que d'une version bilingue du *Télémaque* de Fénelon. Il se résout donc à demander à ses étudiants d'apprendre le français en s'aidant de la traduction. Il s'attend à une catastrophe. Or, il est très surpris par la qualité de leurs travaux. De cette expérience Jacotot va tirer des leçons qu'il exposera dans les cinq tomes de son ouvrage *Enseignement Universel* qui paraîtront

en 1829 et 1830. Ce sont ces leçons que Rancière commente dans *le Maître ignorant*, ouvrage quelque peu déconcertant pour un philosophe de l'éducation. Il y a trois leçons essentielles.

La première est celle de la dissociation entre la volonté du maître et l'exercice de l'intelligence de l'élève. Si les étudiants hollandais ont compris le fonctionnement des phrases françaises uniquement en lisant, cela signifie qu'ils n'ont pas eu besoin des *explications* du maître. L'idéologie pédagogique normale est de croire que l'élève apprend ce que le maître lui enseigne, c'est-à-dire lui explique. Mais – objecte Rancière – l'ordre de l'explication est marqué par une régression à l'infini : le maître explique le livre que l'élève a sous les yeux, mais cette explication à son tour doit être expliquée et ainsi de suite (Rancière, 1987, p. 15). D'autre part, expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est lui dire qu'il ne peut pas comprendre par lui-même. On brise le cercle en supposant l'égalité des intelligences entre le maître et l'élève. Le rapport pédagogique n'implique aucune supériorité d'une intelligence sur l'autre. C'est un rapport de pure volonté : prends ce livre et lis ! L'émancipation se définit comme « la différence connue et maintenue entre deux rapports, l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté » (Rancière, 1987, p. 26). Tel est le paradoxe d'une autorité qui libère. Comme chez Kant, on retrouve ici le primat de la volonté : l'homme est une volonté servie par une intelligence (*Ibid*, p. 88).

La deuxième leçon de Jacotot est que l'on peut partir de n'importe où. La règle pédagogique normale veut que l'on parte du commencement et qu'on aille du simple au complexe. Elle suppose qu'il y a deux sortes d'intelligence : celle des ignorants, qui va au hasard et celle du maître et des savants qui procède méthodiquement. Jacotot pense au contraire que toute intelligence procède de la même manière. Dans cette anti-méthode, on peut partir en effet, non de l'ignorance de l'élève mais de ce que sait l'ignorant : il parle la langue, il connaît son métier, il sait chercher, apprendre et se perfectionner (*Ibid*, p. 63). Le cogito de Jacotot est donc du type : « je suis homme donc je pense » (*Ibid*, p. 63). Et l'axiome de l'enseignement universel se formule ainsi : « apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste d'après ce principe : tous les hommes ont une égale intelligence » (34). Sur la tombe de Jacotot au Père Lachaise, on peut lire : « Je crois que Dieu a créé l'âme humaine capable de s'instruire seule et sans maître » (Greco, 230).

La troisième leçon de Jacotot est sans doute la plus rude : on peut enseigner ce que l'on ignore. Certes Jacotot est loin d'être un *ignare*. C'est même un savant. A la lettre un « homme universel ». Il enseigne successivement la rhétorique à Dijon ; il devient, durant la convention, instructeur au bureau des poudres, sous-directeur à l'école polytechnique. De retour à Dijon, il enseigne les « mathématiques transcendantes », le calcul différentiel et intégral. Il possède une riche expérience politique : secrétaire du ministre

de la guerre, puis député. C'est, en 1818, quand la deuxième restauration le contraint à s'exiler, qu'il devient lecteur de littérature française à l'Université de Louvain. Jacotot est bien un savant mais il ignore le flamand et ses étudiants ignorent le français. Le problème pédagogique est donc : comment un savant français ignorant le flamand peut-il enseigner le français à des étudiants hollandais ? Il fallait dit Rancière « établir, entre eux, le lien minimal d'une chose commune » (Rancière, 1987, p. 8). D'où l'utilisation d'une édition bilingue du *Télémaque*. Les étudiants apprennent alors par eux-mêmes à parler et à écrire le Fénelon, c'est-à-dire un excellent français. A quoi sert donc le maître, se demande Jacotot ? A donner le travail et à vérifier qu'il a été fait ! Le maître ignorant interroge. Non pas comme Socrate dans le *Ménon*, car Socrate, lui, sait et interroge pour vérifier le savoir de l'élève. Les questions du maître ignorant sont de vraies questions dont il ne connaît pas la réponse. Il ne peut certes vérifier ce que l'élève a trouvé mais il peut vérifier si l'élève a cherché avec toute son attention. Car tout le monde sait ce que chercher veut dire (Rancière, 2007, p. 58). C'est pourquoi le père de famille illettré peut parfaitement émanciper son fils en lui tendant *Télémaque* ou n'importe quel autre livre. Chacun en effet, qu'il soit savetier, maçon ou laboureur, est fort capable – n'en déplaise à Platon – de faire deux choses à la fois : faire son métier et réfléchir à ce qu'il fait. C'est cette réflexivité qui permet au maître ignorant de savoir si l'élève travaille vraiment ou s'il fait semblant.

La généralisation de la méthode pose cependant problème. On remarquera que Jacotot n'ignore nullement ce qui est à enseigner, à savoir la littérature française. Il est au contraire expert en la matière. Son ignorance tient en ceci seulement qu'il ne peut s'exprimer en flamand. A Louvain, Jacotot ne se trouve-t-il pas finalement dans la position assez banale de l'enseignant de français langue étrangère qui ignore la langue maternelle de ses étudiants ? Au contraire, le père de famille, qui tend le livre à son fils, ne sait ni lire ni écrire. Il peut bien communiquer avec son fils puisqu'ils partagent la même langue, mais il ignore le contenu à enseigner. Peut-on mettre sur le même plan ces deux ignorances ? Peut-on assimiler ces deux expériences ? La question reste sans réponse car Rancière récuse toute interprétation pédagogique, didactique ou même psychanalytique. Le maître ignorant n'est ni l'émule de Socrate qui sait qu'il ne sait rien, ni l'agent du processus apprendre « qui fait le mort », dans le triangle pédagogique (Houssaye, 1993), ni même l'enseignant didacticien qui engage une dévolution du problème à l'élève dans la théorie des situations de Brousseau (Denis in Derycke et Peroni, 2010)⁸. Pour Rancière « il n'y a pas de didactique de l'émancipation » (in Derycke et Peroni, p. 419), non que la didactique soit à rejeter (il n'y a pas de méthodes bonnes ou mauvaises en soi), mais parce que la relation émancipatrice est pré-didactique. Ne peut-on alors assimiler l'ignorance du maître au non savoir du psychanalyste qui laisse venir le dire du patient ?

Mais pour Rancière la psychanalyse peut aussi bien aliéner qu'émanciper (*Ibid*, p. 424). En quoi consiste finalement cette ignorance du maître, si difficile à saisir ? Rancière la détermine de deux manières : par rapport à la connaissance et par rapport à la volonté. C'est d'abord une ignorance de « dissociation ». Dans le rapport pédagogique traditionnel, le savoir est ce qui vient combler l'ignorance. On entretient ainsi la confusion entre l'enseignement qui est l'acte du maître et l'apprentissage qui est celui de l'élève. La dissociation, c'est la conscience que chacun va son chemin : que le savoir du maître n'a pas grand-chose à voir avec l'apprentissage de l'élève. Mais l'ignorance du maître, c'est aussi ce que le maître choisit d'ignorer. Le maître s'aveugle ainsi volontairement sur l'inégalité de fait entre l'élève et lui pour supposer l'égalité des intelligences. Il ya là une formulation originale et radicale du postulat d'éducabilité qui seule peut ouvrir à ce que l'ignorance (celle de l'élève cette fois) sait faire. Le non savoir du maître ne se laisse donc pas facilement situer dans le panthéon des figures et des méthodes pédagogiques⁹. Il faut y voir plutôt une posture politique : celle de l'autorisation. Le maître ignorant est celui qui met en question le partage du sensible et qui interpelle l'élève afin qu'il ne renonce pas à prendre sa part. Cet acte politique, même le père ignorant peut le faire auprès de ses fils¹⁰.

Comme le souligne Rancière, Jacotot entre ainsi en rupture avec le mouvement général de son temps. Sa découverte de *L'Émancipation intellectuelle* survient après 1815, au moment où l'on se préoccupe de réordonner la société après le grand choc révolutionnaire et le désastre de l'épopée napoléonienne. C'est l'éducation qui est supposée mettre chacun à sa place tout en assurant un minimum de partage des savoirs et des valeurs. Les gens du peuple doivent avoir quelques bases pour progresser dans leur métier et participer aux valeurs communes de la société. En 1833, la loi Guizot sur l'instruction primaire est le premier jalon de ce processus. Dans ce contexte, Jacotot intervient absolument à contre-courant. Selon lui, tout ce soi-disant progrès par l'instruction n'est qu'une machine d'abrutissement, le contraire de l'émancipation intellectuelle. C'est pourquoi, l'enseignement universel, « la méthode des pauvres », doit rester à l'écart de ce courant d'institutionnalisation qui aboutira pourtant à l'école de Jules Ferry (Rancière, 2007, p. 175). Barthe, ministre de l'instruction publique et même Casimir Perrier viennent demander à Jacotot ce qu'il faut faire¹¹. Il leur répond : rien ! Rien parce que « le gouvernement ne doit pas l'instruction au peuple pour la simple raison qu'on ne doit pas aux gens ce qu'ils peuvent prendre par eux-mêmes » (*Ibid*, p. 177). Il faut juste dire aux pères de famille qu'ils ont les moyens d'émanciper leurs enfants. « Montrez leur comment faire répéter à leur fils « Calypso, Calypso ne, Calypso ne pouvait, Calypso ne pouvait se passer, Calypso ne pouvait se passer de Télémaque... » (*Ibid*, p. 179).

CONCLUSION

Après avoir parcouru l'œuvre de Rancière, le philosophe de l'éducation ne peut que rester perplexe. Ayant congédié les protagonistes du débat qui lui est familier, ayant récusé l'intervention des socio-pédagogues bourdieusiens comme des anti-pédagogues républicains, il se retrouve avec pour seul bagage l'enseignement universel de Jacotot dont il se demande bien ce qu'il pourrait en faire. C'est là où plusieurs tentations le guettent.

La première tentation serait d'ignorer la leçon de Jacotot-Rancière et de rejeter l'anarchisme pédagogique dans les poubelles de l'histoire. Certes, comme beaucoup de commentateurs, on peut trouver les critiques de la socio-pédagogie injustes et outrées. Mais pour caricaturales qu'elles soient, elles touchent juste quand il s'agit de savoir ce que la sociologie de la Reproduction apporte à l'idée d'émancipation. On s'indignera également du procès qui est fait aux républicains de bonne foi. Tous ne sont pas élitistes. Mais il est vrai que dans la confusion du débat, le lieu commun de la défense de la culture contre la barbarie fait flores. Or, ce thème expose à voir la barbarie dans l'autre, c'est-à-dire dans l'inculture du peuple et des « quartiers ». On ne peut donc liquider aussi facilement que cela l'espèce de mauvaise conscience que la lecture de Rancière inocule à son lecteur (Fabre, 2006, 2008).

La deuxième tentation consisterait à édulcorer le message, à sauver ou à récupérer ce qui peut l'être. Du temps même de Jacotot, *L'enseignement Universel* a été l'objet de toutes sortes de tentatives de récupération contre lesquelles le maître ignorant a toujours protesté¹². Plus tard, Bernard Perez, dans le *Nouveau dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson, désespérera de tirer quelque chose du système Jacotot. Pourtant, si l'on acceptait de relativiser l'ignorance du maître, de n'y voir qu'une critique du pédantisme, alors ce silence rejoindrait assez facilement celui de l'instituteur de l'École Nouvelle qui a entendu la leçon de *l'Emile* et qui donc n'enseigne pas directement mais organise l'apprentissage de ses élèves. Ce serait pourtant méconnaître la veine anarchiste de Jacotot-Rancière, celle qui lui fait se méfier de toute institutionnalisation.

La lecture de Rancière doit-elle désespérer le philosophe de l'éducation ? Paradoxalement non ! Pour Jacotot-Rancière, il ne peut y avoir d'école émancipatrice, en tant que telle, mais il peut bien exister des processus émancipateurs qui traversent les institutions (Greco, 2007, p. 81). La lecture du *Maître ignorant* pouvait bien désespérer les réformateurs socialistes des années quatre vingt et les pédagogues de bonne volonté qui tentaient de réformer l'école. Mais aujourd'hui, quel est l'enseignant qui peut attendre quelque chose des politiques publiques en matière d'éducation ? Nous vivons l'échec de la démocratisation de l'enseignement et le délitement des institutions. Nous constatons

avec stupeur la dégradation rapide des conditions d'enseignement et celle de la formation professionnelle des maîtres (Fabre, 2009). On ne voit pas bien, dans ces conditions, quels pourraient être les moyens institutionnels d'une éducation du peuple. Dans un tel contexte et par un étrange retournement, la leçon de Jacotot-Rancière pourrait bien alimenter le seul optimisme qui vaille encore : celui d'actions locales, ici et maintenant.

A un enseignant de musique désespéré qui se lamentait devant l'indifférence de ses élèves, Jacotot répondit que l'essentiel est en effet dans la volonté d'apprendre, mais que cette volonté ne se transmet pas et qu'il faut « travailler sans cesse n'ayant d'autre espoir dans cette tâche que de réussir par hasard et par intervalles... » (Greco, 2007, p. 75). C'était déjà le message de *l'Emile* de Rousseau. Cette patience est bien ce qui caractérise les grands pédagogues de l'histoire : les Jacotot, mais aussi les Decroly, les Freinet, les Deligny. Nous n'avons plus besoin de réformateurs. Il nous faudrait des pédagogues ! Telle est peut être finalement la leçon ultime de la pensée de Rancière, malgré la difficulté qu'on rencontre à situer Jacotot dans l'histoire de la pédagogie.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Agamben G. et al. (2009). *Démocratie dans quel état ?* Paris : Editions la fabrique.
- * Aristote (1970). *La politique*. Paris : Jean Vrin.
- * Bauthier E. et Rayou P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- * Bourdieu P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit. Bourdieu, P et Passron, J-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Seuil.
- * Bourdieu, P et Passron, J-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Seuil.
- * Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- * Cornu L. & Vermeren P. (Eds). (2006). *La philosophie déplacée. Autour de Jacques Rancière*. Péroonas : Ehorlieu éditions, Colloquee de Cerisy.
- * Derycke M. & Peroni M. (Eds) (2010). *Figures du maître ignorant : savoir & émancipation*. Publication de l'université de Saint-Etienne.
- * Fabre M. (2006). De la barbarie ou les deux sources de l'éthique éducative, in Christiane Gohier et Denis Jeffrey (dir) *Enseigner et former à l'éthique*. Les Presses universitaires de Laval, (Québec).
- * Fabre M. (2002). Les controverses françaises sur l'école : La schizophrénie républicaine, in *Enseigner et libérer* (direction Christiane Gohier), Les presses de l'université de Laval.
- * Fabre M. (2008). Culture et barbaries Essai sur George Steiner. *Symposium « Europe, Amériques. L'Education entre héritages et modernité »* Waldersbach, Musée Oberlin, 28-30 août 2008.

- * Fabre M. (2009). L'IUFM et ses fantômes. Entre critique radicale, évaluation experte et politique libérale, *Colloque du CERFFE. Enjeux scientifiques et politiques des sciences de l'éducation : Quelle implication des acteurs ?* Montpellier 4/5 Septembre 2009.
- * Finkielkraut A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris : Gallimard.
- * Foucault M. (1994). Qu'est-ce que les Lumières ? In *Dits et écrits*. Tome IV. Paris : Gallimard.
- * Greco M-B, (2007). *Rancière et Jacotot une critique du concept d'autorité*. Paris : L'harmattan.
- * Houssaye J. (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui ?* Paris ; ESF.
- * Kant E. (1965). *Critique de la faculté de juger*. Paris : Vrin (1790).
- * Kant E. (1991). *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris : Flammarion (1784).
- * Merle P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La découverte (2002).
- * Milner J-C (2003). *Les penchants criminels de l'Europe démocratique*. Paris : Verdier.
- * Nordmann C (2006). *Bourdieu / Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*. Paris : Editions Amsterdam.
- * Perez B. (1911). Article « Jacotot » in Ferdinand Buisson (Ed) *Nouveau dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- * Platon (1966). *La République*. Paris : Garnier-Flammarion.
- * Rancière J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Arthème Fayard. 10/18
- * Rancière J. (2000). *Le partage du sensible*. Paris : La fabrique éditions.
- * Rancière J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris : Editions la fabrique.
- * Rancière J. (2007). *Le philosophe et ses pauvres*. Paris : Flammarion (1983).
- * Renan E. (2006). *La réforme intellectuelle et morale*. Paris : Elibron Classic (1872).
- * Rochex J-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : PUF
- * Ruby C. (2009). *L'interruption. Jacques Rancière et la politique*. Paris : La fabrique éditions.
- * Snyders G (1976). *Ecole, classe et lutte des classes*. Paris : PUF.
- * Snyders G. (2002). *De la culture, des chefs d'œuvre et des hommes*. Vigneux : Matrice.
- * Steiner G. (1973). *Dans le château de barbe-bleue. Notes pour une redéfinition de la culture*. Paris : Gallimard, Folio-Essais.
- * Steiner G. (1991). *Réelles présences. Les arts du sens*. Paris : Gallimard, Folio-Essais.

NOTES :

¹ Qui est Rancière ? Un philosophe français contemporain, né en 1940. Élève de Louis Althusser, il participe en 1965 à *Lire le Capital*. En 1974, il écrit *La Leçon d'Althusser*, qui remet en cause la démarche de son maître. À la fin des années 1970, il anime, le collectif « Révoltes Logiques ». Ses interventions ont été regroupées dans un ouvrage *Les Scènes du peuple*, édité en 2003. Parallèlement, il s'intéresse

à l'émancipation ouvrière et aux utopistes du XIX^e siècle, d'où sa thèse d'état : *La Nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*, publiée en 1981. Il découvre l'œuvre de Joseph Jacotot, un pédagogue non conventionnel du XIX^e siècle et fait paraître *Le maître ignorant* (1987). Rancière développe toute une philosophie politique de l'émancipation, d'inspiration anarchiste, à travers un certain nombre d'écrits comme *Le Philosophe et ses pauvres* (1983), *La Mésentente* (1995), *Aux bords du Politique* (1999) et plus récemment *La haine de la démocratie* (2005). Rancière s'intéresse également à l'esthétique et on verra comment il relie esthétique et politique. Citons seulement *Le Partage du sensible : esthétique et politique* ou encore *Le destin des images* (2003).

² Parler de « sensible » ne renvoie pas d'abord à une théorie de l'art, mais bien à une idée d'expérience qui englobe les divers sens qu'elle avait chez Kant : une réceptivité située dans un espace-temps donné (une esthétique transcendantale historique) une expérience esthétique et même politique au sens de *Qu'est-ce que les Lumières ?*

³ Il est vrai cependant que le passé des âmes pèse sur ce choix.

⁴ Au cours de cet entretien Rancière s'explique clairement sur ce point. A la question : « Sentiez-vous déjà que l'exploitation avait peu à voir avec la supposée « ignorance » des opprimés ? » Rancière répond : « La vision marxiste de l'idéologie posait que les dominés et les exploités étaient soumis par manque de savoir, par ignorance de leur situation au sein du système. Mais, en même temps, elle supposait que leur situation même au sein du système produisait nécessairement la méconnaissance de cette situation. En somme, ils étaient dominés parce qu'ils étaient ignorants et ils étaient ignorants parce qu'ils étaient dominés. Pierre Bourdieu a perfectionné ce cercle avec sa théorie de la Reproduction. Cette vision « progressiste » m'est apparue comme la simple reprise de la théorie platonicienne de la caverne : une manière de mettre chacun à sa place et de fonder le pouvoir des savants. Même dans un texte chargé de bonnes intentions, l'ouvrage dirigé par Bourdieu, *La Misère du monde*, il y a deux paroles : celle des habitants des quartiers difficiles qui expriment leur souffrance et celle du sociologue qui l'explique. C'est toujours la vieille opposition formulée par Aristote entre la voix qui exprime et le discours qui argumente.

⁵ Au sein des sciences de l'éducation l'équipe ESCOL, de Paris VIII a toujours critiqué cette tendance à l'adaptation par baisse du niveau et renoncement à l'abstraction. Voir par exemple Bautier et Rayou (2009).

⁶ Cet argument constitue un leitmotiv que l'on trouve entre autre chez George Steiner.

⁷ Myriam Revault d'Allones reprend, dans *Pourquoi nous n'aimons pas la démocratie*, les analyses de Claude Lefort selon lesquelles, la démocratie désigne le pouvoir sans garantie transcendante (ni Dieu, ni la naissance, ni le talent) et l'expérience démocratique celle de la « dissolution des repères de la certitude » (p. 9). Le peuple souverain mais sans garanties y est renvoyé au pluralisme des opinions et au relativisme et aux tentations totalitaires. L'expérience démocratique est celle de la désubstantialisation du pouvoir et celle d'un monde problématique.

⁸ Voir l'article d'Alain Denis, *La situation, l'apprenant et la maîtrise qui essaye de reformuler la thèse du maître ignorant dans la théorie des situations de Brousseau et la réponse de Rancière.*

⁹ Encore qu'on puisse lui trouver des parentés avec les méthodes d'apprentissage autonome par groupe (Cousinet) ou la pédagogie des opprimés de Paolo Freire. Mais comme le souligne Walter Kohan in Cornu et Veraren (2006), ni Jacotot ni Rancière ne parent de « conscientisation ».

¹⁰ Voir l'étude de cas de Marc Derycke une famille de bateliers illettrés qui apprennent suivant la scolarité de leurs enfants« Des marges entre savoir et ignorance. Maîtres non lettrés et suivi scolaire. L'exemple d'une stratégie familiale », in Derycke et Peroni (2010).

¹¹ Il s'agit de Casimir Pierre Perrier (177-1832) opposant libéral à Charles X, régent de la Banque de France qui fut président du conseil en 1831-1832 sous Louis-Philippe, et de Félix Barthe (1795-1863) qui fut ministre de l'éducation en 1830-1831.

¹² La plus célèbre tentative de récupération est celle de Durietz dès 1829 (Greco, 2007, p. 74).

SOLITUDE ET COOPÉRATION : APPRENDRE CHEZ ALAIN ET CHEZ FREINET

Baptiste JACOMINO
ISFEC de Marseille
baptistejacomino@hotmail.fr

RESUME :

Alain et Freinet ont en commun de parler d'une classe « atelier » et d'une école « chantier ». Il est étonnant de retrouver ces mêmes expressions chez les deux auteurs. Elle est le signe d'une proximité probable entre deux pensées que l'on oppose souvent trop radicalement. Si les deux auteurs utilisent ces deux mêmes expressions, c'est parce qu'ils se rejoignent pour proposer des pratiques pédagogiques qui placent au premier plan la relation directe entre l'élève et le savoir. Ils défendent deux formes différentes du « processus apprendre » tel qu'il est défini par Jean Houssaye. Freinet propose une pédagogie qui relève du « processus apprendre côté former ». Sans accorder à cette question une grande place dans sa réflexion théorique, il propose une structure coopérative qui doit permettre de former des hommes et des citoyens. Cette proposition de Freinet se heurte à plusieurs objections quand on la confronte à la philosophie d'Alain. En particulier, on est conduit à se demander si la forme coopérative ne fait pas obstacle au développement de la pensée individuelle. La position d'Alain sur cette question n'est pas parfaitement claire. Elle offre des outils pour une réflexion approfondie sur la question de la coopération scolaire mais elle ne tranche pas le débat radicalement.

MOTS-CLES : Freinet ; Alain ; pédagogie ; philosophie ; coopération ; solitude.

Alain et Freinet ont en commun de parler d'une classe « atelier » et d'une école « chantier ». Il est étonnant de retrouver ces mêmes expressions chez les deux auteurs. Elle est le signe d'une proximité probable entre deux pensées que l'on oppose souvent trop radicalement.

Certes, quand Alain et Freinet parlent d'une « école chantier » ou d'une « classe atelier », ils ne donnent pas tout à fait le même sens à ces deux expressions. Chez les deux auteurs, la formule recouvre plusieurs significations. Certaines sont communes aux discours d'Alain et de Freinet. D'autres sont propres à l'une ou l'autre de ces deux argumentations.

Tandis qu'Alain (1932, XXXIII) parle d'« atelier » ou de « chantier » en un sens très métaphorique, Freinet, lui, organise de véritables ateliers techniques et crée une école

qui ressemble véritablement à un chantier parce que l'on y pratique, par exemple, la menuiserie. Alain marque beaucoup plus nettement la différence entre le travail scolaire et le travail « véritable ». Il propose une classe « atelier » tout en refusant de transposer le modèle de l'atelier à l'école. En classe, l'élève ne doit pas être soumis aux pesanteurs étouffantes qui pèsent sur le monde professionnel et qui font obstacles aux apprentissages. A l'atelier, il n'est pas permis de se tromper et il est donc difficile d'apprendre. En classe, l'erreur doit toujours être possible. La classe ne doit pas devenir un atelier véritable.

Que veut dire le philosophe, dès lors, quand il parle de classe « atelier » ou d'école « chantier » ? Il évoque une école où l'élève n'est pas figé dans une posture passive, où il est tout à son travail. Sur ce point, il rejoint Freinet, qui, à la suite d'Adolphe Ferrière, défend une « école active ». Voilà qui explique pourquoi nous retrouvons l'idée d'une classe « atelier » chez Alain comme chez Freinet. Les deux auteurs évoquent l'atelier ou le chantier pour parler d'un travail scolaire mené par l'enfant lui-même. L'un et l'autre mettent la relation entre l'élève et le savoir au premier plan, et ils proposent ainsi deux pédagogies qui relèvent de ce que Jean Houssaye (2009) appelle le « processus apprendre ».

Toutefois, une divergence se dessine sur ce fond de convergence. L'atelier ne prend pas la même forme chez les deux auteurs. Dans l'atelier proposé par Freinet, le travail coopératif s'impose, tandis que, dans la classe théorisée par Alain, le silence règne, l'élève n'est pas appelé à coopérer avec ses pairs. A nouveau, il apparaît qu'Alain parle de « chantier » en un sens très métaphorique. Dans le chantier scolaire qu'il propose, chacun travaille seul.

La pédagogie Freinet relève au contraire de ce que Jean Houssaye (2009) appelle le « processus apprendre côté former ». Chaque élève est appelé à participer à la gestion coopérative de la vie de la classe. Alain ne condamne pas explicitement et radicalement l'idée de coopération entre élèves. Mais on trouve dans sa philosophie de l'éducation et sa philosophie politique différentes thèses qui permettent de construire une critique de la coopération entre élèves telle que la conçoit Freinet.

C'est en nous appuyant sur le triangle pédagogique théorisé par Jean Houssaye (2009) que nous distinguerons ce qui rapproche et ce qui sépare la pédagogie défendue par Alain et celle que propose Freinet, deux formes du « processus apprendre » qui orientent l'élève vers la solitude ou vers la coopération.

DE LA CONVERGENCE À LA DIVERGENCE

Jean Houssaye (2009) situe les différentes postures pédagogiques à l'aide d'un schéma, celui du triangle pédagogique. Il y a trois pôles à ce triangle : le maître, l'élève et le savoir.

Chaque processus pédagogique privilégie la relation entre deux de ces pôles. Il est impossible de ne pas privilégier un des côtés. Chacun d'entre eux correspond à ce que Jean Houssaye appelle un « processus ». Distinguons-les.

1. Le « processus enseigner » privilégie la relation entre le maître et le savoir.
2. Dans la relation « apprendre », c'est l'axe élève-savoir qui s'impose.
3. Le « processus former » privilégie la relation du maître et de l'élève.

Une de ces trois relations est nécessairement mise au premier plan (Houssaye, 2009, p. 22). Une pédagogie qui prétendrait suivre les trois processus en même temps ne serait qu'une illusion. Cependant, on ne peut ignorer le pôle tenu en retrait, sans quoi l'instance que l'on voulait mettre de côté risque d'« entrer par la fenêtre ». Quand le « processus enseigner » s'impose exclusivement, quand l'élève est systématiquement tenu à l'écart, il est probable qu'il « fera le fou », qu'il se livrera au chahut. Pour éviter cela, le pédagogue peut chercher à développer des compensations, en accordant une place, certes secondaire, mais bien réelle, au pôle tenu en retrait. En théorie, si l'on observe le dessin du triangle pédagogique, rien ne semble pouvoir empêcher le pédagogue d'accorder une place compensatrice égale aux deux processus exclus, aux deux axes qui intègrent le pôle laissé dans l'ombre. Cependant, Jean Houssaye constate que, dans la pratique, chaque pédagogie intègre plus facilement, pour constituer un arrière-plan, un des deux processus sur lesquels elle ne se fonde pas prioritairement.

Si nous cherchons à situer les pédagogies d'Alain et de Freinet dans ce triangle pédagogique, nous constatons à la fois une convergence et une divergence. Nous pointerons tout d'abord la convergence. Nos deux auteurs proposent d'adopter ce que Jean Houssaye appelle « le processus apprendre ». Chez l'un comme chez l'autre, c'est le rapport de l'élève au savoir qui est privilégié. La pédagogie défendue par Alain et celle que propose Freinet placent très nettement la relation entre l'élève et le savoir au premier plan. Les enfants sont conduits à accéder au savoir sans passer systématiquement par la médiation du maître. Alain et Freinet veulent délivrer l'élève de la posture passive dans laquelle il est figé lorsque la relation entre le maître et le savoir est privilégiée. Ce sont donc des formes du « processus enseigner » qui tiennent lieu de repoussoirs dans les argumentations de nos deux auteurs.

Alain (1932, XXV) écrit ceci :

L'école primaire offre 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.

Les maîtres imitent trop souvent les professeurs de l'enseignement supérieur et ils donnent aux élèves des cours à écouter. Au spectacle vain du cours magistral, Alain préfère les aridités de la lecture. L'enfant ne rencontre la difficulté que dans le travail qu'il fait

lui-même. C'est ainsi qu'il manifeste une attention réelle et durable. Il ne peut apprendre que s'il n'est pas un simple spectateur.

Freinet veut aussi délivrer l'enfant de toute posture passive.

Mettez à la disposition des enfants, dit-il, le matériel et la technique d'expérimentation.

Au lieu de vous montrer jaloux de votre sûreté et de votre autorité scientifiques, habituez-les à douter, à se méfier et à se persuader [...]. (Freinet, 1994, vol. 1, p. 297)

Il faut placer l'élève dans une situation favorable à ses expérimentations personnelles, plutôt que de lui livrer un savoir dont la valeur serait garantie par la seule autorité du maître. Tandis que le cours magistral détourne l'enfant de l'expérience du doute, de l'examen personnel, une pédagogie active l'y conduit.

Cependant, et ces deux citations le suggèrent déjà, Alain et Freinet ne s'opposent pas aux mêmes formes et aux mêmes aspects du « processus enseigner » et ils défendent deux formes différentes du « processus apprendre ».

Comme l'a montré Jean Houssaye, la pédagogie Freinet se situe sur l'« axe apprendre côté former ». Dans ce processus (Houssaye, 2009, p. 23), « [...] la priorité est [...] donnée à la construction de méthodes et de moyens qui permettent aux élèves de se saisir directement du savoir, mais tout se fait dans un climat qui trouve sa souplesse par une relation non figée professeur-élèves ». Le « processus apprendre », qui met au premier plan la relation directe entre l'élève et le savoir, demeure au premier plan. Mais, en arrière-plan, la pédagogie Freinet tend à rejoindre le « processus former », qui laisse de côté le savoir. La relation entre le maître et l'élève est souple. Les règles communes ne sont pas le résultat d'une action unilatérale du maître. C'est lors du conseil des élèves que sont prises la plupart des décisions qui permettent de réguler la vie de la classe.

C'est sur ce point que la divergence entre Alain et Freinet semble se dessiner. Tandis que Freinet propose des pratiques coopératives, Alain semble s'écarter de cette ligne pédagogique pour rejoindre davantage une forme du « processus apprendre côté enseigner ». C'est du moins l'hypothèse que nous chercherons à confronter aux textes des deux auteurs.

LA COOPÉRATION DANS L'ŒUVRE THÉORIQUE DE FREINET

Etrangement, alors que Freinet est connu pour avoir promu le travail scolaire par groupes, il a consacré très peu d'attention, dans son œuvre théorique, à cette question, comme l'a souligné Alain Vergnioux (2005, p. 76). Ce point est abordé précisément dans trois textes seulement. Dès 1923, Freinet consacre un article, dans *L'École Emancipée*, à la question de la coopération scolaire.

Le pédagogue lit alors les auteurs du mouvement de l'Éducation nouvelle, et il propose des comptes-rendus de lecture qui sont à l'époque très élogieux. Freinet trouve une

argumentation favorable aux Républiques d'enfants et une présentation de leur histoire dans un ouvrage d'Adolphe Ferrière (1921) intitulé *L'autonomie des écoliers, l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*. Freinet (1923), enthousiaste, conclut le court compte-rendu qu'il consacre à ce livre par la phrase suivante : « L'autonomie des écoliers » est un livre nécessaire aux camarades qui veulent faire évoluer leur classe vers la démocratie, pour le développement social et humain de tous les enfants. » Il s'agit donc de développer la démocratie à l'école en visant des finalités très larges : le développement social et humain de l'enfant. Les Républiques d'enfants sont mises au service d'un objectif qui semble considéré comme essentiel mais qui est formulé de façon assez vague.

En 1929, dans un article intitulé *Les coopératives scolaires* (Freinet, 1929), une nouvelle étape est franchie dans la réflexion de Freinet sur la coopération scolaire. Le pédagogue prend parti dans le cadre d'un débat qui oppose, au sein même du mouvement de l'École Emancipée, adversaires et partisans des coopératives scolaires. Freinet défend vigoureusement ces institutions en s'appuyant sur deux arguments principaux (Freinet, 1929).

Tout d'abord, la coopérative a une fonction pédagogique. Elle permet de rendre les rapports entre le maître et les élèves plus souples. Parce que leurs relations seront moins figées, l'élève ne vivra plus l'apprentissage comme une soumission à l'ordre hiérarchique. Il se fera actif et participera à sa propre instruction et à sa propre éducation. Il ne s'agit pas d'écarter le maître mais de l'intégrer à une collaboration « [...] entre maîtres et élèves [...] débarrassée au maximum de la notion paralysante de supérieurs et inférieurs. » (Freinet, 1929).

La coopérative scolaire se justifie aussi dans une perspective politique. Freinet, comme le « camarade » auquel il s'adresse, veut préparer l'avènement du socialisme. Une école où les élèves possèdent et gèrent collectivement les outils de travail est nécessaire, si c'est pour une société de la coopération que l'on veut former des citoyens. Or, Freinet est alors persuadé que la révolution est proche et il veut former des hommes à la mesure de cet avenir meilleur. « Si l'avenir appartient au socialisme, écrit-il, la voie pédagogique est nécessairement vers une socialisation toujours plus grande de l'école : socialisation au sein même de l'organisme scolaire [...]. » (Freinet, 1929). Et le pédagogue justifie ainsi le recours à un matériel collectif et à la pratique coopérative de l'imprimerie scolaire.

En 1944, dans *L'École Moderne Française* (Freinet, 1994, vol. 2, pp. 58-59), le thème de la coopération est de nouveau abordé. Freinet décrit très précisément le déroulement d'une séance du conseil des élèves. Le samedi soir, les élèves se réunissent. Le président, dont on comprend qu'il a été élu par ses camarades, s'assied à la place du maître. L'instituteur se tient au fond, dans une posture discrète et rassurante. Le secrétaire, qui est

sans doute lui aussi élu, lit le compte-rendu des travaux précédents. On examine la situation financière de la coopérative. Puis on discute de différentes questions. Le rituel est précis et régulier. Le champ des questions abordées est très large. On parle des problèmes financiers, disciplinaires, du travail que chacun a accompli pendant la semaine.

Dans le chapitre qu'il consacre au récit de cette séance exemplaire, Freinet n'évoque pas les finalités d'une telle pratique pédagogique. *L'École Moderne Française* est un livre dans lequel la réflexion théorique tient peu de place. Freinet y décrit surtout l'organisation matérielle de l'école qu'il propose. C'est seulement en mettant en relation le chapitre que nous avons évoqué et ce que dit Freinet dans les premières pages introductives de l'ouvrage que l'on peut cerner quelque peu l'intention qui le guide quand il propose une coopération scolaire et un conseil des élèves. Dans ces premières pages, Freinet présente la perspective d'ensemble dans laquelle il inscrit son projet d'« école moderne ». Il écrit ceci (Freinet, vol. 2, pp. 14-15) :

Nous en sommes là : un fossé, qui va s'approfondissant chaque jour, sépare de plus en plus la traditionnelle école publique adaptée tant bien que mal à la démocratie capitaliste du début du siècle, et les besoins impérieux d'une classe qui sent la nécessité de former les générations nouvelles à l'image de la société qu'elle entrevoit et dont elle a commencé la majestueuse édification.

Il s'agit de proposer une école qui ne soit plus celle de la « démocratie capitaliste », mais qui soit une école d'avant-garde, adaptée à la société socialiste à venir. Cette finalité politique vient justifier l'idée d'une coopérative scolaire. Freinet retrouve la thèse qu'il défendait en 1929.

Les arguments de Freinet en faveur de pratiques coopératives articulent donc deux perspectives. L'une est politique. L'autre est pédagogique. La coopération est tout d'abord un pivot pédagogique. L'élève affranchi de la tutelle systématique et étouffante du maître travaille volontiers parce qu'il ne voit plus le travail scolaire comme une aliénation. Il développe dans le même temps une aptitude à coopérer dont le socialisme futur aura besoin. Son affranchissement individuel est mis au service d'un affranchissement plus large, celui de la classe sociale à laquelle il appartient.

RÉPONDRE À FREINET AVEC ALAIN

Les dangers de la coopération

Alain ne propose aucune critique directe de l'idée de coopération scolaire telle qu'elle apparaît chez Freinet. Cependant, la forme du « processus apprendre » qu'il défend dans

ses propos s'écarte largement du modèle coopératif théorisé par Freinet. Cette divergence trouve sa justification dans la pensée d'Alain.

Tandis que Freinet organise un conseil des élèves lors duquel ont lieu des débats ritualisés, Alain condamne radicalement la discussion en général. Il écrit ceci (Alain, 1932, XLIV) :

On a disserté assez sur les discussions, toujours inutiles, si souvent nuisibles, mais sans aller à la vraie raison, qui est que nous soutenons alors nos opinions, sans aucune métaphore, par une action physique continuelle. Écouter, c'est toujours courir, sans jamais pouvoir revenir [...].

Les discussions sont dangereuses parce que chacun y défend ses idées par « une action physique continuelle ». La voix et les gestes qui peuvent l'accompagner ne cessent pas. L'auditeur est obligé de les suivre. Contrairement au lecteur, il ne peut pas revenir en arrière. Il n'a pas un recul suffisant pour penser librement. Alain ajoute que la parole et les gestes de celui qui parle transmettent des passions. En parlant, on s'échauffe pour persuader les autres et se persuader soi-même et cette chaleur est transmise aux interlocuteurs. Ces propos d'Alain sur les méfaits de la discussion s'inscrivent ainsi dans sa philosophie des passions. Le philosophe ne cesse de pointer dans l'ensemble de son œuvre le danger des passions. Il nous invite toujours à leur opposer une volonté affirmée, une posture souveraine qui dresse le corps et l'imagination au lieu d'en subir les humeurs.

La critique de la discussion avancée par Alain ne conduit-elle pas à interroger la pédagogie Freinet ? Le pédagogue veut préparer l'élève par la coopération à un rôle de citoyen actif, apte à participer au gouvernement coopératif de la société. C'est là une des principales justifications du conseil des élèves que Freinet défend. Cette perspective politique perd toute pertinence si l'on suit l'argumentation d'Alain, d'une part parce que la discussion est dangereuse et, d'autre part, parce que le philosophe considère la distinction entre gouvernants et gouvernés est indépassable. Alain soutient, en effet, que chaque révolution ne fait que remplacer une caste gouvernante par une autre sans jamais abolir la division qui sépare les gouvernants et les gouvernés. Il ne peut être question dès lors de mettre l'école au service d'une révolution future. Le citoyen véritable ne peut être celui qui gouverne au côté de ses pairs. Il est plutôt un gouverné éclairé.

Chez Alain, la posture du citoyen est double. Elle combine obéissance matérielle et résistance spirituelle, de façon apparemment paradoxale. Les gouvernés, sont appelés à obéir, parce que c'est ainsi que pourra être combattue la menace de chaos. Le citoyen ne décide pas des règles qu'il doit respecter, et, parmi celles qui lui sont imposées, il n'est pas appelé à choisir, au contraire. Le citoyen n'a pas à comprendre pourquoi on lui interdit d'emprunter telle rue. Mais il doit comprendre que l'obéissance au pouvoir est nécessaire. Et il doit approuver ce grand mécanisme qui le protège du désordre. Alain,

qui a beaucoup critiqué les usages militaires de son temps, considère que tout pouvoir s'impose nécessairement militairement. Sans cela, chacun cherche à défendre ce qu'il croit être son droit par la force. Il faut un ordre militaire pour que la guerre ne s'impose pas à tous les coins de rue.

Cependant, l'obéissance ne suffit pas. A l'opposé de l'anarchie, Alain pointe l'autre danger majeur : la tyrannie. Celle-ci s'impose, selon lui, quand les gouvernés ne se contentent plus d'obéir, mais croient, quand ils accordent au pouvoir plus qu'il ne mérite, quand ils ont foi en lui, quand le culte succède à la froide obéissance. « Toute tyrannie vient, il me semble, de ce que les hommes ne savent pas obéir sans respecter. » (Alain, 2005, 59).

Alain considère que le pouvoir cherche toujours à obtenir davantage que l'obéissance. Le philosophe, contrairement à Freinet, n'espère pas un régime et une société qui seraient délivrés des maux qui pèsent sur le présent. L'homme sera toujours l'homme, et celui qui est au pouvoir espérera toujours plus que ce qui lui revient. Il voudra le respect, l'adhésion spirituelle en même temps que l'obéissance matérielle. Chez Alain, les chefs que la démocratie porte au pouvoir ne sont pas épargnés par la corruption du pouvoir. Ces chefs ne sont pas les bons, et ils ne peuvent pas être les bons. Ceux qui finissent par occuper les hauts postes ont été le plus souvent portés par une passion dangereuse : la soif du pouvoir, peu compatible avec la sagesse et l'esprit de justice.

On ne peut pourtant pas se passer d'un Etat, d'un pouvoir. L'ordre est nécessaire. Il ne faut pas chercher à abolir la distinction entre gouvernants et gouvernés. Que les citoyens se contentent de ne pas sacraliser le pouvoir et ils seront délivrés de la tyrannie. Qu'ils associent à l'obéissance matérielle ce que l'on pourrait appeler, en reprenant le vocabulaire pascalien, « une pensée de derrière », qui est une force de résistance spirituelle. Alain écrit ceci :

Résistance et obéissance, voilà les deux vertus du citoyen. Par l'obéissance, il assure l'ordre, par la résistance il assure la liberté. (Alain, 2005, 52).

Le philosophe défend une école où l'élève obéit sans coopérer, tout en développant son autonomie spirituelle, sa pensée, sa volonté. Et il défend, par ailleurs, une posture citoyenne qui associe obéissance matérielle et résistance spirituelle. Même si Alain ne lie jamais explicitement ces deux aspects de sa philosophie, il apparaît qu'ils sont pleinement cohérents. Quand le philosophe écrit « J'enseigne l'obéissance » (Alain, 1932, LXXXIII), il semble que cette phrase s'intègre à sa doctrine pédagogique comme à sa pensée politique.

Les propositions pédagogiques de Freinet se heurtent ainsi à une argumentation à laquelle le pédagogue n'a jamais pris soin de répondre.

Ces mêmes propositions se heurtent, dans le même temps, à un autre pan de la réflexion politique d'Alain. Tandis que Freinet prône la coopération, Alain regarde avec la plus grande méfiance, ce qui sort l'individu de sa solitude. Avec le talent rhétorique qui le caractérise, le philosophe écrit ceci : « L'union fait la force. Oui, mais la force de qui ? » (Alain, 1956, p. 66).

Chez Alain, ce n'est pas seulement aux gouvernants que le citoyen doit résister. Il doit aussi toujours se méfier du gros animal qu'est la société. Chacun est facilement pris par un mouvement d'ensemble qui l'emporte et le domine. Les mouvements de paniques, de haine d'un bouc-émissaire, d'enthousiasme collectif... sont ce dont il faut se garder. « Je range encore parmi les faits du même genre, écrit Alain, l'adoration soudaine pour un chef, ou pour un orateur, les entraînements bien connus des assemblées, le délire révolutionnaire, enfin tous les courants d'opinion qui naissent comme le vent et le cyclone, et se terminent de même. » (Alain, 2003, CXLVIII). C'est un vent, c'est un cyclone, il relève d'une mécanique plutôt que du libre gouvernement humain.

Ce gros animal, Alain lui donne souvent le nom de « Léviathan ». Ce monstre est fait de ceux qu'il dévore. En lui, ils sont serrés. Ils forment un même corps qui se dirige tout seul. Les libertés sont absorbées. Ce n'est plus moi qui pense. Ce n'est plus aucun de nous. C'est un animal qui s'agite et qui agit.

L'esprit démocratique consiste à s'élever contre l'élan infantile du gros animal. Le citoyen sait être et penser seul. Il ne cesse de considérer l'élan de l'opinion avec méfiance. « Le plus clair de l'esprit démocratique, c'est peut-être qu'il est antisocial. » (Alain, 2003, CXLVIII). L'esprit démocratique suppose la pensée, qui est résistance de chacun. Or, « il n'y a de pensée véritable que dans un homme libre ; dans un homme qui n'a rien promis, qui se retire, qui se fait solitaire, qui ne s'occupe point de plaire ou de déplaire. » (Alain, 1956, p. 667). Les partis, les journaux, les Eglises, les nations, les communautés, ne peuvent, dès lors, qu'être regardés avec la plus grande défiance. Alain écrit ceci : « On me demande si je suis avec le prolétariat. Réponse : je ne suis avec personne. » (Alain, 1956, p. 1077).

Cet éloge de la solitude est fréquent dans les propos du philosophe. Je ne pense que seul. Je ne pense que dans le refus du mouvement de la masse, dans la méfiance à l'égard de l'enthousiasme. Être seul, c'est devenir plusieurs, ne plus se croire, se surveiller soi-même, tandis que se noyer dans le grand Léviathan, c'est n'être plus qu'un.

La démocratie ne se fonde pas sur le débat, chez Alain. Au contraire, elle s'en tient à distance. A la discussion publique, aux arguments qui emportent les foules, à la communication des humeurs, le philosophe préfère la critique solitaire et l'opinion défiante.

Freinet n'a pas répondu à cette théorie politique d'Alain. Il ne semble pas voir peser sur la coopération en général, et sur la coopération scolaire en particulier, l'ombre d'un

Léviathan. La coopération qu'il propose ne semble pas menacée par des phénomènes de groupe dangereux.

Peut-être faut-il comprendre que les rituels précis qui permettent d'organiser les débats lors du conseil des élèves sont une protection face aux menaces évoquées par Alain ? Sans doute est-ce là ce qui fait la valeur de ces rituels, comme l'a souligné Philippe Meirieu (1995). Parce que la parole du président est respectée, parce que les décisions prises collectivement ne sont pas ignorées, parce que le conseil se tient régulièrement..., il peut devenir un lieu où la loi est reconnue et acceptée.

Cependant, Freinet ne dit jamais rien de tel dans ses écrits théoriques. Il n'esquisse que de rares arguments pour défendre une pédagogie coopérative qui fait aujourd'hui encore sa renommée. Il ne semble pas voir les obstacles, ou, du moins, les objections auxquelles elle pourrait se heurter.

De la foule à la solitude

Alain dessine un citoyen solitaire, mais il ne prétend pas que l'enfant puisse adopter d'emblée une telle posture. La force d'attraction du Léviathan social est trop importante. L'enfant placé parmi d'autres enfants ne s'isole pas spontanément. Au contraire, il appartient d'abord au peuple enfant et les sentiments, les mouvements, sont d'abord collectifs. C'est inévitable. Il faut dès lors que l'enfant se libère du collectif pour parvenir à une posture solitaire. Pour permettre cet affranchissement, Alain fait une proposition apparemment paradoxale. Il ne prétend pas arracher brutalement l'élève au peuple enfant. Au contraire, c'est le peuple enfant qui, par l'effet du dressage, permettra la libération de chacun. Il faut dresser l'animal pour en affranchir l'individu. Alain écrit ceci (Alain, 1932, XII) :

Ce peuple enfant est capable d'aimer et de respecter, non point d'abord par des pensées, mais par la puissance de tous sur chacun ; et ces sentiments collectifs s'impriment si fortement que, même dans la solitude, il en restera quelque chose. Seulement il faut d'abord que cette foule soit en ordre, et orientée selon le silence et l'attention. Le silence est contagieux aussi bien que le rire. Mais si cette société d'enfants se dispose mal pour commencer, tout est perdu, et souvent sans remède.

C'est à un peuple que le maître a affaire. L'enfant est d'abord guidé par la puissance de chacun sur tous plutôt que par sa pensée, précisément sans doute parce qu'aucune pensée ne peut apparaître quand chacun est emporté par le mouvement de tous, quand chacun échappe à son propre contrôle, à sa propre volonté. Cette puissance collective est si forte que, même lorsqu'il est seul, l'enfant n'est pas seul. Il respecte encore les normes du peuple enfant. On ne peut apprendre à penser dans ces conditions. Et le désordre

menace toujours. La foule des enfants peut à tout moment être emportée par le rire collectif, le chahut, ou tout autre mouvement. Le maître ne peut terrasser le monstre. Alain l'invite plutôt à dresser Léviathan. Le silence et l'attention se répandent dans ce grand corps aussi bien que le rire. Le silence et l'attention s'imposeront grâce à l'imitation spontanée, qui est l'alliée du maître.

Alain veut préparer l'élève à une posture citoyenne solitaire, mais il ne prétend pas plonger l'enfant dans cette solitude dès son entrée à l'école. Certes, il ne défend pas alors la coopération entre élèves. Au contraire, il veut imposer en classe un silence qui fait obstacle à la coopération. Mais l'élève n'est pas tout à fait seul. Il continue longtemps d'appartenir au peuple enfant. Grâce à la mécanique mimétique de cette foule enfantine, il adopte une posture attentive et silencieuse. C'est ainsi qu'il échappe à l'agitation et peut apprendre à penser seul, indépendamment de toutes les forces qui menacent sa liberté. Le philosophe propose en somme de retourner contre le Léviathan le dangereux mimétisme qui le fonde.

Nous retrouvons là un geste philosophique fréquent chez Alain. Il s'agit de partir d'en bas pour s'élever, sans espérer une victoire définitive sur les passions, ou une vertu qui ne serait pas elle-même issue du mal qu'elle rejette. Les passions ne sont pas détruites. Elles sont dressées et ainsi corrigées et surmontées. Quand Alain parle de l'éducation du corps, il soutient que l'on ne peut le délivrer des humeurs qui l'agitent qu'en le soumettant à une gymnastique qui est un dressage noble et qui nous en rend maître. De même, quand le philosophe évoque le geste de l'artiste, il le présente comme une passion que l'on dépasse en la poursuivant, en la travaillant. La passion est purifiée parce qu'elle est mise à distance, parce qu'elle est dessinée, jouée, dansée. « Le son musical est un cri gouverné. Qu'est-ce à dire ? Un cri qui s'imité lui-même, qui s'écoute, qui se continue. » (Alain, 1931, p. 15). L'expression strictement spontanée de l'émotion ne se réduit qu'à un mouvement difforme et confus. Cet élan n'est pas maîtrisé. L'art conduit à échapper à cette passivité. Le cri n'est plus lâché, mais continué, précisé... Il devient chant et bonheur en prenant forme. Faire surgir l'individu solitaire du gros animal qu'est la classe, c'est aussi partir d'en bas pour élever. Il s'agit de surmonter le chaos plutôt que de l'esquiver. Léviathan n'est pas évité mais corrigé, et c'est ainsi que la liberté s'affirme au cœur de l'aliénation.

Devenir citoyen sans coopérer

Outre ce dressage noble du Léviathan qu'est la classe, Alain propose plusieurs pratiques pédagogiques qui doivent élever l'enfant à la citoyenneté. Il n'est pas question de voter ou de coopérer. La formation du citoyen se fonde sur d'autres savoirs.

Le bon citoyen est d'abord celui qui sait opposer aux prétentions du pouvoir sa résistance spirituelle, sa volonté, sa pensée. C'est par la géométrie, en particulier, qu'Alain veut développer le jugement et la volonté des élèves.

La géométrie a un intérêt tout particulier dans la perspective d'une formation du citoyen. C'est par elle que l'enfant peut comprendre ce qu'est la loi des hommes, nous dit Alain (1956, p. 71). Quand l'esprit a été éveillé par la géométrie, il ne tolère plus l'agitation des passions, et il devient sensible à « [...] un idéal enfin, qui n'est autre que le droit et le juste. »

D'autre part, la géométrie me permet de reconnaître en l'autre mon semblable, et la démocratie est ainsi fondée. La géométrie nous rend égaux. Elle ne permet pas la pédanterie, la culture superficielle. Il faut inventer, penser. La force ici ne peut rien. L'esprit est tout. « Socrate fit une grande chose le jour où il proposa le carré et la diagonale, tracés sur le sable, non point à Alcibiade ni à Ménon ni à quelqu'un de ces brillants messieurs, mais à un petit esclave qui portait les manteaux. » (Alain, 1956, p. 703). Par la géométrie, les grandeurs de convention sont dépassées. Reste l'esprit nu et l'homme égal à son semblable. La géométrie révèle que l'humanité est quelque chose et permet ainsi à l'esprit de justice mutuelle de se développer.

En dehors de l'enseignement de la géométrie, Alain envisage quelques leçons pour former le citoyen. Le philosophe (Alain, 1932, LXXXII) souligne que « les leçons de morale civique sont hérissées d'épines. » Il s'agit de ne pas susciter un fanatisme nationaliste. Il faut souligner la valeur du patriotisme sans conduire l'enfant à s'y tenir. L'attachement à la patrie, comme à tout groupe social, délivre l'enfant de l'égoïsme. Cependant, il faut rappeler que ce n'est pas là la valeur la plus haute. Le patriotisme ne justifie pas tout. L'humanité est plus grande que la patrie. Alain propose de l'enseigner en parlant aux élèves des expériences sociales qu'ils connaissent déjà au sein du peuple enfant. Il s'agit de proposer une leçon nuancée que l'enfant puisse comprendre. On retrouve là un geste philosophique fréquent chez Alain. De même que Pascal invite à penser par étape en passant du stade de l'habile à celui du demi-habile, qui doit lui-même être dépassé..., Alain pointe la part de vérité contenue dans le fanatisme patriotique tout en cherchant à dépasser ce moment de la pensée.

Tandis que Freinet propose une pédagogie qui relève du « processus apprendre côté former », Alain défend plutôt une forme du « processus apprendre côté enseigner ». Freinet fait appel au conseil des élèves pour former l'homme et le citoyen. Il s'agit d'un processus compensatoire qui est associé à l'axe pédagogique principal : « apprendre ». Chez Alain, le processus compensatoire relève plutôt de l'« axe enseigner ». Le philosophe propose des leçons d'éducation civique, et, plus globalement, il semble ne pas condamner systématiquement le cours magistral. Alain et Freinet ont en commun de

critiquer le « processus enseigner » et c'est sur cette critique qu'ils fondent deux propositions pédagogiques différentes qui relèvent de la relation « apprendre ». Toutefois, Alain s'oppose moins radicalement que Freinet au « processus enseigner » et il le préserve en partie.

DÉBAT COMMUNAUTAIRE ET DIALOGUE INTÉRIEUR

L'éducation scolaire, chez Alain, comme nous venons de le voir, ne se fonde pas sur la coopération. Au contraire, l'élève est conduit à adopter une posture solitaire. Faut-il en déduire que le philosophe ne reconnaît aucune vertu formatrice au dialogue, alors que Freinet organise, dans le cadre du conseil, des débats ritualisés ?

La pensée d'Alain est plus complexe. La solitude à laquelle il veut conduire l'élève n'est pas une véritable solitude. Le philosophe (Alain, 1932, XXVI) écrit ceci :

Qu'est-ce qu'apprendre par l'esprit ? C'est faire société. Le géomètre formé selon la subtilité euclidienne est toujours occupé de convenir avec un interlocuteur imaginaire, au moyen d'une définition sans ambiguïté ; et de là, par raisonnement conquiert l'autre, répondant à toutes les objections possibles.

L'enfant est donc appelé à un dialogue intérieur. Il fera société avec lui-même, en se dédoublant. Penser, apprendre par l'esprit, c'est mener un dialogue serré avec un interlocuteur intérieur. On est ainsi conduit à préciser une pensée, à proposer des définitions claires et à se convaincre soi-même par le raisonnement.

Ce dialogue protège de la hâte. Tandis que les discussions orales m'entraînent malgré moi, la société intérieure auprès de laquelle je cherche à valider ma pensée m'impose des délais. Elle me conduit à revoir et à corriger ce que j'ai cru d'abord. C'est ainsi que l'erreur devient un moment nécessaire en étant dépassée.

Il s'agit d'apprendre à ne pas trop se croire. Alain écrit que l'homme doit conserver (Alain, 1932, LXXXIII) « [...] les vertus qui le préservent de trop se croire ». « Il faut que l'enfant connaisse le pouvoir qu'il a de se gouverner, et d'abord de ne point se croire [...] ». (Alain, 1932, II). L'élève doit apprendre à ne pas s'abandonner à sa première idée. Il ne s'agit pas de la refuser mais de la travailler, de la polir, de la corriger par le dialogue intérieur. Il ne s'agit pas de ne pas se croire. Il s'agit de ne pas trop se croire. On pense en ne refusant pas la première idée et en ne l'acceptant pas non plus telle qu'elle est d'abord. Voilà pourquoi une communauté intérieure est nécessaire.

Alain veut conduire l'élève au dialogue intérieur sans lui proposer de dialogue avec ses pairs, tandis que Freinet invite les élèves à coopérer et à débattre mais n'évoque jamais la nécessité d'un dialogue intérieur. Chacune de ces deux propositions pédagogiques se heurte à l'autre comme à une objection. L'enfant peut-il accéder au dialogue

intérieur sans avoir fait l'expérience du dialogue communautaire ? Le conseil des élèves n'est-il pas une pratique intéressante en particulier parce qu'elle permet à l'élève de développer une disposition au dialogue intérieur ? Alain et Freinet n'envisagent pas une genèse progressive de la posture réflexive, fondée sur l'expérience du débat communautaire. Chez Freinet, l'idée d'une surveillance de soi fondée sur un dialogue intérieur n'est pas thématisée. Cependant, sa pratique, en accordant un rôle structurant à la communauté d'apprentissage, autorise une intériorisation progressive du contrôle extérieur des pairs.

LES GROUPES D'ÉCOLIERS CHEZ ALAIN

Chez Alain, la disposition au dialogue intérieur ne semble pas se fonder sur l'expérience du débat communautaire. Alain veut que l'élève apprenne à faire société avec lui-même dans une classe parfaitement silencieuse.

Remarquons, cependant, que dans un des propos qui constituent le recueil des *Propos sur l'éducation*, Alain fait l'éloge des groupes d'enfants et des échanges communautaires. Il écrit ceci (Alain, 1932, XIV) :

En tous (les élèves) une sécurité étonnante, par ce secours qui n'est point suspect, et cette confirmation de tous les instants, qui mêle conviction et persuasion selon les moyens de chacun. Pour les moindres choses, pour un vers de Virgile ou pour un calcul, l'opinion vraie s'établit, avec l'aide du maître, par l'union des preuves et de la publique rumeur. Il est beau de passer à côté d'un groupe d'écoliers qui marche vers l'école et qui discute et compare, au sujet d'un participe ou d'un poids spécifique ; chacun tire son papier, et souvent un hésitant corrige sur la foi des autorités, qui sont marmots aussi, sans majesté ni bonnet pointu. Cet heureux état de l'esprit humain ne se retrouvera jamais. Même deux professeurs ensemble n'ont point tant de bonne foi, ni une aussi pure estime des valeurs vraies.

L'opinion vraie s'établit parmi les écoliers grâce à l'« union des preuves », la « rumeur ». On « discute », on « compare », on se fie parfois à l'autorité des bons élèves et on s'appuie sur l'aide du maître. Une véritable coopération est possible pendant les années d'école primaire, qu'on ne rencontre plus par la suite sous une forme aussi pure. Alain fait ici un véritable éloge de la coopération entre élèves.

Étrangement, ces groupes d'écoliers ne semblent pas se transformer en dangereux Léviathan. Chacun semble apprendre avec le concours de tous. Alain ajoute que c'est peut-être dans ces assemblées d'enfants seulement que l'homme pense. Par la suite, l'adulte est emporté par la hâte et les exigences du travail véritable. Il ne forge plus d'idées aussi solides que celles dont le peuple enfant est l'auteur.

La coopération dont parle ici Alain n'est pas tout à fait celle que théorise Freinet. Il n'est pas question de gouverner en coopérant. Les élèves ne votent pas. Ils ne décident des projets qu'ils vont mener au cours de la semaine. Ils ne siègent pas en assemblée. La coopération est seulement mise au service de l'apprentissage du français et de la géométrie. Elle ne semble pas organisée mais spontanée. Il n'en est pas moins vrai qu'Alain et Freinet se rejoignent en faisant l'éloge du travail coopératif des élèves.

Comment comprendre, dès lors, qu'Alain propose une classe silencieuse, où chacun est à son propre travail ? Il veut une école où tous lisent, copient, travaillent en silence, et il fait l'éloge dans le même temps des discussions entre élèves. Il affirme que les discussions sont « [...] toujours inutiles, si souvent nuisibles [...] » et pointe leur grande valeur. Nous ne parvenons pas à dépasser l'impression de contradiction.

La réflexion sur l'éducation d'Alain connaît bien d'autres sinuosités. Sans doute est-ce parce que le philosophe a rédigé de nombreux propos sur le sujet au cours des années sans chercher à composer un ouvrage systématique. Le recueil intitulé *Propos sur l'éducation* (1932) rassemble des propos écrits entre 1910 et 1931. Le projet initial d'Alain n'était pas de produire un livre qui offrirait une pédagogie parfaitement cohérente et unifiée. Ce n'est d'ailleurs pas lui qui a composé le recueil *Propos sur l'éducation*, mais celle qui fut à la fois son amie, sa compagne et sa collaboratrice : Marie Monique Morre-Lambelin.

CONCLUSION

Alain et Freinet défendent deux formes différentes du « processus apprendre » tel qu'il est défini par Jean Houssaye. Freinet propose une pédagogie qui relève du « processus apprendre côté former ». Sans accorder à cette question une grande place dans sa réflexion théorique, il propose une structure coopérative qui doit permettre de former des hommes et des citoyens.

Cette proposition de Freinet se heurte à plusieurs objections quand on la confronte à la philosophie d'Alain. En particulier, on est conduit à se demander si la forme coopérative ne fait pas obstacle au développement de la pensée individuelle.

La position d'Alain sur ce thème n'est pas parfaitement claire. Elle offre des outils pour une réflexion approfondie sur la question de la coopération scolaire mais elle ne tranche pas le débat radicalement. Elle manifeste les sinuosités d'une pensée qui a été formulée au cours des années sans jamais être parfaitement unifiée. Les propos ne s'articulent pas toujours tout à fait les uns aux autres, même s'ils constituent un ensemble largement cohérent.

Au terme de cette étude, il semble que l'on ne puisse pas adhérer aux lectures « néo-républicaines » d'Alain qui sont apparues récemment et qui prétendent opposer, de façon

absolue, l'héritage du philosophe à la pédagogie en général et aux méthodes Freinet en particulier (Muglioni, 1996 ; Noisillier-Ogor, 1996 ; Lorvellec, 2001). Quand on se penche sur la question de la coopération, on ne constate pas une opposition radicale entre Alain et Freinet, mais des divergences complexes qui se dessinent sur un fond de convergence.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Alain (1931). *Vingt Leçons sur les Beaux-Arts*. Paris : Gallimard.
- * Alain (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF.
- * Alain (1956). *Propos*. Paris : Gallimard.
- * Alain (2003). *Propos II*, Paris : Gallimard.
- * Alain (2005). *Propos sur les pouvoirs*. Paris : Gallimard.
- * Houssaye J. (2009). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 13-25.
- * Ferrière A. (1921). *L'autonomie des écoliers*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- * Freinet, C. (1923), L'autonomie des écoliers, de Ferrière. *L'Ecole Emancipée*. 12 mai 1923, n° 33, p. 347.
- * Freinet C. (1929). Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire : les coopératives scolaires. *L'Ecole Emancipée*. 5 mai 1929, n° 31, p. 506-507.
- * Freinet C. (1994). *Œuvres pédagogiques*. Paris : Seuil, tomes 1 et 2.
- * Lorvellec Y. (2001). *Alain philosophe de l'instruction publique, éléments pour une critique de la pédagogie*. Paris : L'Harmattan.
- * Meirieu P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- * Muglioni J. (1996). Alain et l'enseignement philosophique. *Penser avec Alain*. Paris : Institut Alain, p. 21-29.
- * Noisillier-Ogor M. (1996). Actualité des Propos sur l'éducation. *Penser avec Alain*. Paris : Institut Alain, p. 50-61.
- * Vergnioux A. (2005). *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen : Presses universitaires de Caen.

L'ÉDUCATION ET LES STRATÉGIES D'OUBLI DANS LA LANGUE, LE CORPS ET L'HISTOIRE

Guy-Noël PASQUET

Attaché de recherches à l'Institut de travail social du Languedoc-Roussillon
Maître de conférences associées en sciences de l'éducation
à l'université Paul Valéry – Montpellier III
Rédacteur en chef de la revue de recherches en travail social *Le Sociographe*

RESUME :

Devant les transformations de l'école soumise aux injonctions de former des citoyens malléables, adaptables, flexibles, celle-ci retrouve les affaires de l'oubli qui la constitue. L'examen des déficiences, inaptitudes et incapacités – qu'elles se déclinent dans l'apprentissage de la langue, par les insuffisances du corps ou encore par l'inadaptation sociale et historique – permet d'analyser les processus éducatifs comme constitués sur l'oubli. Celui-ci s'inscrit comme signe d'appartenance, de reconnaissance et d'histoire. Sans cet oubli, la langue se fait confuse, le corps perd ses marques et l'histoire n'en reste qu'à la mémoire.

MOTS-CLES : reconnaissance ; marquage ; anthropologie ; handicap ; folie ; monstruosité, domestication ; dressage.

INTRODUCTION

Si l'on doit reconnaître à l'école son apport incontestable dans la transmission du savoir, de la connaissance et sans doute de bien autre chose notamment sur les aspects politiques et laïques de la nation, il est peut-être opportun, dans cette période de forte remise en cause de l'efficacité de l'école, de s'interroger sur les oublis nécessaires de cette école pour consolider ses prérogatives et obtenir les résultats qu'on lui connaît et reconnaît. L'école est un lieu d'acquisition, d'accumulation, où l'important en est ce que l'on retient.

On ne saurait penser l'éducation du côté de son assignation à oublier. Il est commun d'accueillir avec bienveillance l'image de l'enseignant qui fait répéter la leçon pour que

ses élèves la retiennent. Et c'est presque une image d'Épinal que d'évaluer un élève sur ce qu'il a retenu, appris. On ne saurait penser une évaluation de ce que les élèves ont oublié. On ne peut même pas soupçonner que le travail de l'éducation passe par des stratégies d'oubli autant que par des stratégies de mémorisation. C'est comme si l'école oubliait elle-même qu'elle est aussi une institution avec ses stratégies d'oubli. Il semble que l'école ait oublié qu'elle produit de l'oubli, voire qu'elle se fonde sur de l'oubli.

Or, l'histoire de l'école¹ nous montre que l'école fut rendue obligatoire et pour tous dans la perspective de créer une unité nationale en faisant tomber dans l'oubli les facéties locales avec ses empreintes du temps qu'il fait et autres langages vulgaires qu'on rangea rapidement dans les patois et autres jargons. Ce qui est vrai de l'institution de l'école dans son rapport aux stratégies politiques l'est aussi dans son rapport à sa mission d'éducation et d'enseignement.

Dans le registre de l'éducation, l'école construit sa mission du côté de l'oubli du corps dans ce qu'il a de plus trivial et radical : le dressage du corps, la maîtrise des vents et toutes les attitudes convenues et attendues. Or, déjà là, l'école assigne aux petits d'homme d'oublier son corps pour pouvoir prétendre suivre un cursus scolaire. Le pendant de cette assignation est que l'école a refusé et refuse encore un certain nombre de corps comme ayant la possibilité de prétendre à l'école. C'est ce que j'appelle les corps oubliés. Certes, l'école est obligatoire pour tous et ouverte à tous. Ceci étant, dans les cas extrêmes, celui des monstres par exemple, on s'aperçoit que tous les corps ne sont pas admis à l'école. Si ces cas peuvent difficilement se prêter à la quantification ; ou plutôt si leur quantité peut paraître négligeable, l'analyse clinique de ces situations frontières peut apporter non pas une dénonciation de l'école (quoique ?), mais au moins une compréhension de la manière dont l'école présuppose, sans la nommer, sans la dire et dans l'oubli pour ainsi dire, une certaine conformité préalable au déroulement de son éducation et de son enseignement.

Nous essaierons de voir qu'il s'agit de l'oubli de la domestication et du dressage qui permet de reconnaître avant de connaître. Plus généralement, nous essaierons de montrer que l'histoire elle-même, et pas seulement l'histoire de l'école ou des élèves qu'elle éduque, relève de l'oubli. L'histoire ne retient pas tous les corps, ni même tous les langages. Si les technologies aux vastes mémoires pouvaient donner la possibilité de tout retenir, nous serions alors dans la mémoire totale, le mythe de la tour de Babel qui retomberait dans la cacophonie et nous passerions à coup sûr, à côté de l'histoire. Constituer une histoire, c'est constituer une stratégie d'oubli. Il faut oublier la parole des gueux pour entendre celle des rois. Ou à l'inverse, dans une autre stratégie d'oubli, il faut oublier la parole des femmes pour entendre celle des hommes, ou encore travailler sur les corps vils pour constituer une histoire des corps sains.

Si l'activité neurologique a besoin de davantage d'activité pour « effacer » une donnée que pour en « mémoriser » une nouvelle, notre déroulement ne portera pas sur les neurosciences² et le fonctionnement cognitif des acquisitions. Si nous choisissons l'oubli dans les domaines de la langue, du corps et de l'histoire, c'est que derrière ces trois formes d'oubli se tapissent les déficiences, inadaptations et incapacités qui portent à la stigmatisation des personnes en situation de handicap. Les défauts du langage sont souvent des signes qui inquiètent sur le développement psychosensoriel ; les mauvaises coordinations du corps peuvent inquiéter sur le développement psychomoteur ; enfin, l'incapacité à se repérer socialement dans une époque, géographiquement et dans une histoire inquiète sur la question de l'intégration sociale et professionnelle. Toutefois, ce que nous appelons « défauts » dans les situations avérées de handicap se révélerait au contraire être des « excès » au regard de l'éducation. Les enfants qui vont suivre une scolarité ordinaire sont ceux qui vont « perdre », oublier certaines choses. Ceux qui ne parviendront pas à oublier certaines choses vont sans doute connaître des difficultés que l'on classera par exemple, en déficiences mentales, incapacités motrices et inadaptations sociales. Autrement dit de manière un peu elliptique, l'éducation ordinaire est celle qui apprend à structurer l'oubli. Cette éducation serait « spéciale » lorsque justement, cet oubli ne parvient pas à se faire.

L'ÉCOLE ET LE LANGAGE

Les langues régionales

L'exemple de l'enseignement des langues dites minoritaires ou plutôt régionales au sein de l'éducation nationale ne va pas sans poser question sur l'oubli nécessaire à l'apprentissage d'une langue. Les langues régionales sont, d'une certaine manière, illégitimes si l'on s'en tient aux prérogatives de la constitution qui ne reconnaît qu'une langue : le français. Elles sont aussi à contre-courant d'une histoire de la république qui, par l'éducation, a su imposer une seule langue comme langue d'unité nationale. L'histoire de l'apprentissage de la langue française, c'est aussi l'histoire de la disparition des langues dites régionales. Le phénomène de l'apparaître est toujours lié à un phénomène de disparaître. Comment l'apparaître de l'institution scolaire trouve son pendant dans un disparaître de certaines compétences linguistiques ? Aujourd'hui, comment l'éducation nationale entretient des relations avec son histoire ?

Au moment où l'éducation nationale déplore des difficultés qui semblent toujours accrues en matière de lecture et d'écriture, pourquoi renoue-t-elle avec des langues

qu'elle a combattues, et qu'en attend-elle aujourd'hui ? Signe-t-elle là son propre désaveu, ou saisit-elle que la richesse de sa langue, c'est la richesse de toutes les langues ?

Si l'on observe ce qui peut se passer dans les classes optionnelles de langues régionales, on constate que ce type d'apprentissage produit chez les élèves des réactions diverses qui placent l'enseignant par rapport à des choix pas toujours faciles à comprendre, et encore moins à assumer. C'est un lieu où les élèves s'autorisent à renouer avec leur histoire et leur culture, que celle-ci soit en lien direct avec la langue enseignée ou non. Autrement dit, il semble que l'enseignement de ces langues minoritaires trouve sa légitimité dans la réactivation de l'hétérogénéité des cultures en présence dans une classe. Ici, à l'occasion d'un cours d'occitan, chacun y va de la manière dont on parle « à la maison », que ce soit en occitan, en arabe, en breton ou en alsacien. L'écheveau de la langue déroule aussi les pratiques et leurs étrangetés. Il semble que la langue retrouve les traces mnésiques des pratiques que l'école a oubliées.

La compétence de l'enseignant n'est pas ici circonscrite par la seule maîtrise d'une langue, sauf à passer à côté de toutes les cultures qui sont amenées en creux dans la classe. Une grammaire, par exemple, peut être introduite du haut d'une règle, mais elle peut être également montrée comme issue d'une pratique, d'un certain nombre de valeurs. Les enseignants en langues régionales le sont le plus souvent à partir d'une implication personnelle, de valeurs. Ainsi, l'échange est plus directement un échange sur des implications réciproques, celles de l'enseignant et celles des élèves, et même celles des parents qui trouvent là aussi un lieu où ils peuvent parler d'eux-mêmes. Une classe de langue régionale, mais aussi sans doute dans une certaine mesure, une classe de langue se construit sur un certain oubli de l'histoire de l'école, de l'histoire des pratiques et de certaines cultures.

Dans la constitution Française³, toutes les langues autres que le français sont non constitutionnelles. Ainsi, le véhicule de la transmission du savoir, des connaissances et de l'information ne peut se faire que dans la langue nationale qu'est le français, renvoyant par exemple les écoles Diwan et Calendrette à un débat sur leur légitimité dans le cadre d'une éducation nationale. Pour autant, ces écoles en langues régionales connaissent un certain succès auprès de parents dont certains sont attachés à la culture régionale parce que c'est leur culture. Mais plus surprenantes, ces écoles sont aussi fréquentées par des enfants de parents issus d'une immigration nationale et qui ne sont pas de la région concernée.

Lorsqu'on y regarde de plus près, on s'aperçoit que ces écoles de langues régionales développent des processus d'éducation différents de ce qu'on peut trouver dans les établissements ordinaires. Pour les Calendrettes, par exemple, la pédagogie s'inspire explicitement de la pédagogie Freinet⁴, comme si l'enjeu d'une langue était aussi l'enjeu

d'une pédagogie. Est-ce à dire que les savoirs, les connaissances ne peuvent pas être les mêmes dès lors qu'ils sont transmis avec une langue plutôt qu'une autre ? C'est comme si la pédagogie mise en œuvre était une forme de résurgence, de forme amnésique de l'oubli de certaines histoires et de certaines cultures.

Dans les établissements publics, dans les classes d'enseignement des langues régionales, on retrouve aussi cette prégnance de la culture dans la transmission des savoirs et connaissances. Lorsque l'enseignant se met à parler la langue régionale en utilisant des termes de la vie locale, on voit des élèves surpris. Non pas étonnés par le son et l'étrangeté, mais bien au contraire, ils semblent surpris d'entendre là quelque chose qui leur est familier, qui leur rappelle les sons et expressions les plus ordinaires. « Qu'es aquo ? ». C'est un copain qui utilise ce mot prononcé par l'enseignant. Ce peut être aussi leur père, mère ou autre. C'est aussi la parole de l'ancêtre, ou du vieux monsieur qu'on croise tous les jours. Bref, quelques mots suffisent à ramener dans la classe ceux qui habituellement n'y sont pas invités : les parents, les voisins, les ancêtres. Et dans l'avancée du cours, les élèves se mettent à évoquer la manière dont l'un des siens utilise tel ou tel terme lorsqu'il fait telle ou telle chose. « Je me suis tombé » reprend des formes grammaticales locales. Comme si la langue dévoilait des pratiques, des usages, des coutumes, des habitudes. Et c'est sans doute dans la reconnaissance que cette forme grammaticale a son sens dans un certain contexte, qu'elle peut être abandonnée dans la connaissance d'une langue d'un autre contexte. C'est comme s'il était plus facile de développer des compétences de traduction ou de transduction⁵ que d'acquérir quelque chose qui serait totalement nouveau. Le traducteur qui traduit une langue oublie un instant la langue d'origine lorsqu'il parle la langue de destination. Mais la légitimité de cette langue de destination s'appuie sur la langue d'origine qu'il ne parle pas, mais qu'il sait entendre et traduire.

Il n'est pas de maîtrise de la langue sans travail qui consiste à faire jouer les langues entres-elles dans leur traduction. La langue, dans l'enseignement et dès le départ, est une matrice transférentielle. La faute de langue est alors comprise comme légitimité de l'enseignant et de sa discipline, et l'ignorance ou l'absence de langue chez les élèves. Chacun des protagonistes est fixé à sa condition, parce que la langue ne joue plus de sa mobilité. Mobilité qu'il faut qualifier de migration si l'on veut sortir de la seule mobilité occidentale qui se résume bien souvent à la flexibilité, à l'adaptabilité, à la circulation, au changement. Le lot des irrégularités au regard de la loi en ce qui concerne la migration ne serait qu'une « forclusion » des migrations que contient la langue elle-même avec son lot de déplacements. Toute langue est migratoire et fait advenir l'insu de l'humanité. Sommes-nous sûrs de vouloir transmettre la langue aux enfants ?

L'enseignement des langues régionales constitue un élément proéminent de l'enjeu de l'oubli à l'école. Ce qui fut une négation des particularismes locaux pour construire

une unité nationale semble ressurgir comme des traces d'un oubli qui cherche à faire histoire.

Le choix d'une langue

L'oubli est cependant plus ontologique que purement politique ou historique. Il semble en effet que les premiers souvenirs de son histoire puissent se mettre en place avec l'acquisition d'une langue qui est un renoncement. Les cas de défauts de langue permettent d'en déceler les mécanismes. Aussi, pour nous intéresser à l'oubli dans la langue, est-il judicieux de se pencher sur l'oubli de la langue, c'est-à-dire les lieux où la langue fait défaut, s'absente, n'émerge pas ? C'est la démarche qu'a utilisée Roman Jakobson en s'intéressant au babil des nourrissons, au futurisme russe, à la métrique comparative slave et à la phonologie structurale⁶. Il semblerait que le « défaut » de langue soit plutôt un défaut d'oubli.

Le babil d'un enfant est capable d'articuler des sons qu'on ne trouve jamais réunis dans une seule langue, ni même dans une famille de langues. L'étendue sonore de l'enfant qui gazouille se présente comme une sorte de totalité sonore qui attend, pour ainsi dire, qu'une interruption décisive se produise où les capacités sonores alors illimitées vacillent. L'atrophie sonore paraît assez souveraine puisque l'enfant qui accède au langage accède en fait à une seule langue (ou deux éventuellement), en tout cas à une phonographie limitée, abandonnant ainsi les variations plastiques du babil pour en accentuer uniquement certains aspects et en abandonner d'autres. L'accès à une langue n'est donc pas tant l'apprentissage d'une sonorité, mais bien au contraire le fait même d'abandonner certaines sonorités. C'est d'ailleurs pour cela que l'apprentissage d'une langue ne va pas de soi. En se préoccupant des enfants aphasiques, Roman Jakobson montre la manière dont l'aphasie n'est pas un « défaut » de langue, mais une certaine façon de poser la question de savoir quelle langue parler. L'aphasie pourrait être associée à un « défaut » d'oubli, autrement dit le fait de ne pas renoncer au babil, à son étendue sonore et sa jouissance orale. Tobie Nathan⁷ s'intéresse également à l'aphasie et reprend, du point de vue de l'ethnopsychanalyse, la question du choix de la langue. Un enfant mutique ou aphasique ne parlerait pas plutôt que d'avoir à choisir une seule langue⁸.

Les situations de « défaut » de langue sont toutes prises dans la question affective, comme si ce qui affectait la vie affectait également les étendues sonores. On renoncerait au babil pour rester affecté, comme si l'affection et le renoncement à une totalité étaient inscrits dans une complémentarité contradictoire, dialectique. Il semblerait que le langage garde ce qui est perdu comme souvenir que c'est perdu. Au tout début de son

travail, Sigmund Freud encore neurologue, s'est lui aussi préoccupé de la question des aphasies⁹. Il était dans un refus d'admettre la typologie des aphasies et la topographie des centres cérébraux du langage de ses confrères contemporains. La conscientisation serait liée à l'oubli d'une certaine mémoire, condition d'une inscription du langage et dans le langage. L'aphasie ne serait ainsi pas une incapacité à parler comme les autres, mais elle aurait le défaut d'avoir plus de mémoire, de ne pas avoir oublié la capacité de ne pas parler. Elle serait en quelque sorte la vie même à laquelle aucun signe ne saurait correspondre, fût-ce le cri primal de la transcription sonore elle-même.

Jean-Marie Marconnot¹² rapporte cette expérience d'un enfant mutique pris en charge dans un établissement spécialisé. Cet enfant crie, puis un jour, il prononce une parole : « un sou ». Le cri de cet enfant, est-il corps ? Les cas de mutisme montrent la manière dont l'appareil phonatoire ne suffit souvent pas à l'accès à la parole. Si le geste du cri de l'enfant est là, dans le contexte de la parole, il fait signe. Signe d'un univers où quelque chose le retient, ou signe d'un univers dans lequel il ne veut pas entrer où l'on ne l'a pas invité. Puis un jour, quelqu'un montre à cet enfant mutique une pièce de monnaie et l'enfant se met à crier « un sou », dans un mot phrase où quand on le dit, il n'est plus rien à dire. « Un sou », comme un mot qui contiendrait « toute la vérité, rien que la vérité »¹³. « Un sou » comme une vérité si générale qu'elle fonctionnerait comme équivalent de toutes les vérités¹⁴. « Un sou », comme un équivalent marchandise peut-être plus que comme un mot parce que l'ensemble de la langue se contient dans un mot. Un mot équivalant à tous les autres mots. « Sur le langage qui fait défaut à l'enfant se décompose pour ainsi dire la parole de l'homme... »¹⁵. Walter Benjamin évoquant l'Idiot de Fedor Mikhaïlovitch Dostoïevski¹⁶ évoque justement cette idiosyncrasie comme totalité inoubliable : « La vie immortelle est inoubliable, tel est le signe auquel nous la reconnaissons. C'est la vie qui, sans mémorial, sans souvenir, peut-être même sans témoignage, échapperait nécessairement à l'oubli. Elle est impossible à oublier. Pour ainsi dire sans forme ni contenant, cette vie est ce qui ne passe point. Et la dire « inoubliable », ce n'est pas dire seulement que nous ne pouvons l'oublier ; c'est renvoyer à quelque chose dans l'essence de l'inoubliable, par quoi il est inoubliable »¹⁷.

De ce point de vue, l'accueil d'enfants en situation de handicap dans l'école dite ordinaire est aussi un accueil témoin de l'inoubliable. En effet, que dire d'un enfant trisomique ou autiste, ou même avec des stigmates comme la cécité ou la surdité ? Il est souvent celui avec qui il est difficile d'exiger les mêmes progressions qu'aux autres enfants ordinaires. Leur présence en classe se fait sous le sceau de l'enfant inoubliable ou à l'inverse de celui qu'on oublie complètement. Dans la cour de récréation, il en va de même où il est soit laissé seul dans un coin, repoussé pour les jeux, ou alors au centre de toutes les attentions souvent d'ailleurs comme bouc émissaire.

Il est assez étonnant que le défaut de langue d'ailleurs soit corrélatif d'un défaut sur le corps, ou en tout cas donne à la perception immédiate d'un corps autre. L'oubli de cet être inoubliable se traduit souvent par une posture corporelle particulière. C'est comme si l'inoubliable était en fait le corps, comme si le corps inoubliable redoublait l'impossibilité d'oubli dans l'acquisition du langage.

L'OUBLI DU CORPS

La reconnaissance est préalable à la connaissance

Le premier objet de reconnaissance est le corps dans la manière dont il a été reconnu dans le jeu des ressemblances. Reconnaissance des odeurs, de la peau, des fonctions des orifices (respirer, manger, déféquer, uriner), des organes du corps (les yeux, les oreilles, la bouche, le nez, la tête, les cheveux, les mains, les pieds, etc.). Ce bébé respire, mange, défèque, urine comme nous ; il a des yeux, des oreilles, un nez, etc. comme nous ; tellement comme nous que sa bouche ressemble à celle de son père, il a le nez de sa mère, les oreilles de sa tante, les yeux de sa grand-mère, les cheveux de son grand-père, etc. Il est reconnu, mais « par morceau » pour ainsi dire. Le morceau de linge, traditionnellement, dont le père se servait pour entourer son enfant, est autant un « morceau » de linge qui désigne que ce bébé entre dans un tissu social parce qu'il a un « morceau » de ce tissu social, qu'il en est lui-même un « morceau ». Le tissu est déjà une première façon « d'écrire » un enfant ; le tissu et le texte ayant la même racine étymologique, *texere* : tisser, tramer, entrelacer. Le signe même de la reconnaissance que ce petit d'homme fait partie des hommes, qu'il est légitime à être là, c'est qu'il est découpé comme un parmi les autres, et identifié aux autres par la ressemblance partielle à ceux-là. Le processus de différenciation est ici le corollaire du processus d'identification.

Cette reconnaissance par morceau est ce qui le découpe et lui donne les premiers éléments de découpage de sa propre existence et de l'existence de ce qui existe autour de lui. Il est reconnu comme domestique et l'on pourrait dire que ces premiers regards, ce jeu des ressemblances est ce qui institue le bébé à entrer dans la domestication. Entendons par domestication qu'il est le fruit d'un croisement contrôlé entre un mâle et une femelle de l'espèce *homo sapiens*¹⁸. Et ce n'est qu'une fois cette domestication achevée qu'il pourra entrer dans la phase de dressage¹⁹. Ce dernier consiste à conformer le corps du bébé à son environnement, autrement dit à fonctionnaliser les organes pour les rendre propres à son environnement. On respire avec la bouche et le nez, on attrape avec les mains, on dissocie la colonne alimentaire de la colonne respiratoire, on dort allongé, on

mange assis, on suit du regard le bruit, on ne touche pas ses excréments et son urine, etc. Que l'on me comprenne bien, il ne s'agit pas encore d'entrer dans un processus éducatif proprement dit, mais bien de conformer le corps à s'adapter à son milieu. Lorsqu'une maman couche son bébé, on ne peut pas dire qu'elle fait œuvre d'apprentissage que l'on dort couché ! De la même manière, lorsqu'elle attend le rot après avoir donné à son bébé le sein ou le biberon, elle n'est pas dans un apprentissage qu'il faut dissocier la colonne d'air de la colonne alimentaire, que les deux colonnes ne se confondent pas, qu'elles s'ordonnent l'une après l'autre²⁰. Ce n'est qu'à la suite de cette domestication et de ce dressage que quelque chose de l'éducation va pouvoir se mettre en place. C'est seulement l'éducation qui pourra permettre à cet enfant d'acquérir les éléments pour non seulement se présenter aux siens comme différent, mais aussi – et peut-être surtout – comme autre. L'éducation est essentielle pour accéder à un processus d'altération qui n'est pas celui de différenciation, bien au contraire.

Ceci étant, avant de pouvoir entrer dans un processus de connaissance, cela suppose que le corps lui-même ait été reconnu. La reconnaissance précède la connaissance. Le langage suppose, en effet, de reconnaître que ce corps articule et s'articule aux autres corps au point de pouvoir l'oublier tant il est ordinaire, tant il est reconnu. Cette présence de la reconnaissance est aussi une façon de reconnaître que la transmission par le corps précède l'éducation. Allons même jusqu'à dire que la reconnaissance est la condition de possibilité d'une éducation qui construira sa connaissance et son savoir sur l'oubli de cette reconnaissance du corps. Il est d'ailleurs des enfants qui n'entrent jamais à l'école et peut-être même n'entrent jamais dans un processus éducatif. Il y aurait des inéducables ou des a-éducables. Certaines formes de naissances extra-ordinaires ne connaissent en effet que l'univers des expériences, des examens médicaux et finissent par ne pas être viables tant ils ne sont pas vivables pour les institutions humaines.

Le corps, une mémoire qui s'oublie

Un corps qui parle, qui retient par la mémoire, est un corps qui fait silence, où ses organes se taisent pour laisser place à la mémoire. « Certains des faits qu'on évoquera plus loin donnent crédit à l'idée paradoxale que l'oubli peut être si étroitement mêlé à la mémoire qu'il peut être tenu pour une de ses conditions. Cette imbrication de l'oubli dans la mémoire explique le silence des neurosciences sur l'expérience si inquiétante et ambivalente de l'oubli ordinaire. Mais le premier silence est ici celui des organes eux-mêmes. À cet égard, l'oubli ordinaire suit le sort de la mémoire heureuse : celle-ci est muette sur sa base neuronale. Les phénomènes mnémoniques sont vécus dans le silence des organes. L'oubli ordinaire est à cet égard du même côté silencieux que la mémoire

ordinaire. C'est la grande différence entre les amnésies de toutes sortes sur lesquelles la littérature clinique abonde. Même le malheur de l'oubli définitif reste un malheur existentiel qui invite plus à la poésie et à la sagesse qu'à la science. Et, si cet oubli avait un mot à dire au plan du savoir, ce serait pour remettre en question la frontière entre le normal et le pathologique. Cet effet de brouillage n'est pas le moins troublant. Une autre problématique que la problématique biologique et médicale s'élève sur ce fond de silence : celle des situations limites où l'oubli vient rejoindre le vieillissement et la mortalité ; ce ne sont pas seulement alors les organes qui restent silencieux, mais le discours scientifique et le discours philosophique, dans la mesure où celui-ci reste pris dans les rets de l'épistémologie »²¹.

Si la citation de Paul Ricœur est un peu longue, c'est que mieux que quiconque, il met le doigt sur la problématique de la transmission dont le fond épistémologique (et sa limite) est l'oubli. Pas de transmission sans oubli et peut-être même que la transmission s'efface dès lors que la mémoire tend à envahir tous les espaces. Or, le corps, ultime refuge d'une mémoire qui s'oublie en quelque sorte, ou du moins qui oublie cela même qui lui sert de mémoire, est lui-même transmission. Comme pour le langage, sans doute est-il judicieux de laisser place à un corps qui retient tout d'une certaine manière, et qui n'est pas pris dans les logiques de la transmission. La forme paradigmatique d'un corps incapable d'oubli serait le monstre qui plonge celui qui le regarde dans l'effroi. En cela, le monstre serait la mémoire de ce que nous oublions du corps lorsque nous sommes inscrits dans la transmission. Et si le monstre est si inquiétant, sans doute le doit-on au fait qu'il nous rappelle l'oubli ordinaire, celui-là même qui est la condition de notre histoire. « Le monstre trouble la normalité au sens le plus quotidien, là où la répétition s'est faite si fréquente qu'elle paraissait s'être constituée en une loi implicite. Un jour, une femme accouche non d'un enfant, mais d'un monstre. Cette chose répugnante, intolérable, réulsive et fascine l'observateur »²².

Pour qu'un processus éducatif puisse se mettre en place, il faut en effet que le corps ne soit pas un frein, autrement dit, qu'il soit reconnu dans une différenciation. C'est par rapport à cette différenciation que peut être attendu ce qui va se construire comme activité finalisée pour expliquer ou faire comprendre quelque chose. Le monstre plonge celui qui le regarde face à un corps dont on ne peut détacher son regard pour en attendre autre chose. C'est comme si le corps du monstre ne pouvait pas s'oublier, être oublié. On ne peut pas penser qu'un monstre puisse être le fruit d'un rapport ordinaire entre un homme et une femme. C'est un monstre ! Une bête ! Il ne s'inscrit pas dans une filiation ordinaire, humaine. On ne cherche pas les ressemblances du monstre, même plus les différences, tant il est radicalement autre. On recherche les causes de la monstruosité qui sont toujours cherchées dans l'autre partenaire, dans les générations passées, non chez le

grand-père, mais chez celui qui déjà était monstrueux ou tout du moins « bizarre » ou en tout cas « pas très net ». C'est comme si le monstre n'appartenait pas, ne pouvait appartenir à la génération, encore moins à l'un des deux sexes.

Le monstre nous montre que si chaque enfant qui naît est bien un enfant unique, il n'en reste pas moins un enfant marqué du sceau de son appartenance à son espèce, à sa culture, à sa filiation. Si le corps doit comporter des marques, pour autant celles-ci ne sauraient être des ruptures. Lorsque la rupture est consommée, plus rien ne peut se marquer sur le corps de son appartenance et cette « chose » est alors autre, tout autre. La possibilité d'éduquer, c'est aussi la possibilité de marquer le corps comme témoignage qu'il est unique dans un ensemble qui le reconnaît comme tel. Ainsi, le trait du visage de cet enfant ou la ressemblance des yeux à tels ou tels de ses parents apparaît comme la marque qu'il appartient et témoigne que ce petit d'homme a oublié sa monstruosité. Pour la tératologie²⁷ hier ou pour les maladies congénitales aujourd'hui, mais aussi pour la plus grande partie du sens commun sur la question du handicap, l'anormalité est le plus souvent une évolution qui s'est arrêtée trop tôt et cause un déficit, un manque, une incapacité, une inadaptation, etc. Si l'école n'apparaît qu'à la suite d'un long processus d'évolution, on peut comprendre que les monstres qui n'auraient pas atteint cette évolution soient tout simplement ignorés de l'école. Ce qui fonde l'école est bien l'oubli de ces monstres, de ceux qui sont, non pas considérés comme inéducables, mais ceux tout simplement dont on ne se pose même pas la question de savoir s'ils sont éducatibles. Ceux qu'on oublie tout simplement. L'histoire de l'enfermement l'illustre²⁸. Pourtant, s'intéresser à ces a-éducables nous permet de pouvoir penser ce que nous oublions pour pouvoir accéder à l'éducation, et peut-être même de pouvoir rendre l'acte éducatif plus performant en redonnant le processus éducatif comme celui qui se construit en oubliant.

Pour l'enfant ordinaire, l'éducation est ce long processus de marquage qui se présente comme des successions, des étapes. Être « grand maintenant » lorsque l'enfant entre à l'école témoigne de ce processus de succession, d'étapes. Ces « couches » vont se sédimenter et le corps se marque des traces de ce qui est oublié d'une étape à l'étape suivante. Il s'agit d'installer une rupture pour que la couche supérieure vienne recouvrir la couche inférieure, la dissimuler. L'anthropologie²⁹ nous montre que le marquage des corps est toujours le marquage de la fin d'une étape. Ce serait la marque que cette étape est finie, elle serait le témoin de l'oubli. On peut s'interroger, dans nos sociétés, de ce que peut représenter le jeu des marques pour les vêtements, les objets, les alimentations. Peut-être est-ce là que les corps trouvent leurs marques faute d'une école qui marque de moins en moins, contrainte de conserver des corps malléables, adaptables, flexibles, etc. Il en va de même pour ces pratiques de piercing, de cutting, de tatouages qui sont autant d'éléments qui devraient interroger l'école sur sa capacité à être une étape marquante de la vie.

L'OUBLI DE LA VIE ET L'HISTOIRE

Des successions d'histoires pour une histoire

C'est aussi parce que la langue donne un environnement sonore et connotatif, que le corps est « à l'arrêt » pour ainsi dire, concentré sur ce qui va advenir, que peut se construire l'histoire. L'histoire est tout aussi marquante qu'elle est aussi le récit des faits marquants. Celle-là commence d'abord par *les* histoires, celles des contes qui rythment la prosodie, met en œuvre le suspens et capte l'attention, fige le corps, le fixe dans une palpitation d'attente, les marque pour ainsi dire. Ces contes et histoires reprennent les grandes figures qui jalonnent le « roman » de l'histoire, les légendes (du latin médiéval *legenda*, « récit » et du latin classique *legere*, « lire ») celles qui vont peupler la littérature et mettent en œuvre les manières de raconter, y compris la *grande* histoire. Entre les histoires dont on sait qu'elles sont fictives et l'histoire dont on sait qu'elle retrace quelque chose qui se serait passé, il y a bien la culture comme façon de découper et associer les sons, les corps et ainsi, donne les conditions de la rationalité entre ruptures et continuités en travaillant les manières dont l'histoire est succession.

Cette succession fait la cohérence du discours, sa continuité, et celle-ci semble convenir à la continuité de l'histoire. Pour autant, l'historien découvre aussi des périodes qu'il appelle rupture dans l'histoire, qui produiraient une sorte de saut qui parfois s'explique par des formes de pressions, des découvertes techniques, ou d'autres phénomènes. La continuité des ruptures s'établit par causalités entre des événements avant la rupture et des événements après, de confirmation des causes. « D'une façon plus fondamentale, et à ce niveau où les connaissances s'enracinent dans leur positivité, l'événement concerne non pas les objets visés, analysés et expliqués dans la connaissance, non pas même la manière de les connaître ou de les rationaliser, mais le rapport de la représentation à ce qui est donné en elle »³⁰. « Le discours sur le passé a pour statut d'être le discours du mort. L'objet qui y circule n'est que l'absent, alors que son sens est d'être un langage entre le narrateur et ses lecteurs, c'est-à-dire des présents. La chose communiquée opère la communication d'un groupe avec lui-même par ce *renvoi au tiers absent* qu'est son passé. Le mort est la figure objective d'un échange entre vifs. Il est l'*énoncé* du discours qui le transporte comme un objet, mais en fonction d'une interlocution rejetée du discours, dans le *non-dit* »³¹. Il est dès lors possible que l'histoire se confonde avec ses objets dans la mémoire comme pour ne rien oublier. La mémoire veut en effet tout retenir, ne rien oublier. La mémoire, c'est déposer quelque chose à un endroit où l'on sait qu'on pourra y revenir. C'est vrai du monument aux morts comme du disque dur informatique ou des

ressources en centres ou en lignes qui sont à disposition. La mémoire, c'est le matériel avant le récit qui est la matérialisation de la relation entre la mémoire disponible et le souvenir. Avoir du style (de la même origine étymologique que le stylet du chirurgien), c'est, par le récit, découper et associer la mémoire et les souvenirs. C'est d'ailleurs ce qui rend la tâche de l'historien difficile, celui-ci étant renvoyé régulièrement dans les disputes entre rationalité et littéralité. Ces éléments du débat des méthodes de l'historien sont passionnants dans la mesure où elles posent le débat insoluble de la stratégie d'oubli à adopter pour l'historien. Est-ce l'histoire de la Renaissance ou est-ce l'histoire de l'historien, ou encore l'histoire de l'époque de l'historien ? L'historien qui fait œuvre d'histoire écrit certes l'histoire d'hier, mais son récit est toujours un élément qui se donne à son époque pour faire histoire de demain. Il y a nécessairement quelque chose qu'il faut oublier pour faire un travail d'historien. Non seulement « mettre de côté », mais bien oublier. L'objet de l'historien est bien de choisir l'histoire des rois, de France, des femmes, de l'industrie, etc. en mettant de côté tous les autres objets. Mais qui plus est, l'historien peut « s'oublier » dans son travail. Oublier sa vie, de manger, de rentrer, d'aller chercher ses enfants, etc. pris qu'il est dans les archives de vies qui ne sont pas la sienne.

L'oubli et les oubliés de l'histoire

La condition même de l'histoire, quelle que soit son échelle, est peut-être qu'elle creuse elle-même son origine dans ce qu'elle oublie d'elle-même. On passerait de la mémoire, fût-elle collective, à l'histoire par et dans l'oubli comme fondement de la légitimité même d'une histoire qui s'autorise d'elle-même. « Pourquoi les abus de la mémoire sont-ils d'emblée des abus de l'oubli ? Nous l'avions dit alors : c'est en raison de la fonction médiatrice du récit que les abus de mémoire se font des abus d'oubli. En effet, avant l'abus, il y a l'usage, à savoir le caractère inéluctablement sélectif du récit. Si l'on ne peut se souvenir de tout, on ne peut pas non plus tout raconter. L'idée de récit exhaustif est une idée performativement impossible. Le récit comporte par nécessité une dimension sélective. Nous touchons ici au rapport étroit entre mémoire déclarative, narrativité, témoignage, représentation figurée du passé historique. Comme nous le notions alors, l'idéologisation de la mémoire est rendue possible par les ressources de variation qu'offre le travail de configuration narrative. Les stratégies de l'oubli se greffent directement sur ce travail de configuration : on peut toujours raconter autrement, en supprimant, en déplaçant les accents d'importance, en refigurant différemment les protagonistes de l'action en même temps que les contours de l'action »³². La mémoire ne dit rien en elle-même, ou, si l'on préfère, elle dit tout, tout le temps et dès qu'il s'agit de lui donner sens, il s'agit en fait d'opérer des choix, des découpes, pour élaborer un récit entendable, voire pour que

le sujet ait un corps. « C'est que le corps, toujours orienté vers l'action, a pour fonction essentielle de limiter, en vue de l'action, la vie de l'esprit. Il est par rapport aux représentations un instrument de sélection seulement. Il ne saurait ni engendrer ni occasionner un état intellectuel. S'agit-il de la perception ? Par la place qu'il occupe à tout instant dans l'univers, notre corps marque les parties et les aspects de la matière sur lesquels nous aurions prise : notre perception, qui mesure justement notre action virtuelle sur les choses, se limite ainsi aux objets qui influencent actuellement nos organes et préparent nos mouvements. Considère-t-on la mémoire ? Le rôle du corps n'est pas d'emmagasiner les souvenirs, mais simplement de choisir, pour l'amener à la conscience distincte par l'efficacité réelle qu'il lui confère, le souvenir utile, celui qui complètera et éclairera la situation présente en vue de l'action finale »³³. L'histoire serait l'oubli de la mémoire en tant à la fois qu'elle vise à combler l'effacement des traces, mais également en tant qu'elle opère des choix qui oblitérent la mémoire en tant que totalité³⁴.

Vouloir faire L'histoire de la folie³⁵ comme Michel Foucault, ou encore une historiographie de l'expérimentation des Corps vils³⁶ des êtres humains à la façon de Grégoire Chamayou qui a poursuivi sa recherche par une historiographie sur Les chasses à l'homme³⁷, c'est sans doute vouloir rétablir les oubliés de l'histoire. Montrer que les savoirs qui font l'histoire des progrès des sciences permettant à l'homme de vivre « mieux », plus longtemps, entouré d'objets supposés servir sa condition, dans des conditions de gouvernances plus aguerries et une culture enrichie de ses créations accumulées de l'histoire de l'art, c'est montrer en effet que ces progrès sont issus le plus souvent d'expérimentations, voire d'expériences faites sur des êtres humains qui ne sont pas mentionnés dans cette histoire du progrès. C'est par exemple sur ces corps que la médecine réalise et a réalisé ses plus grands progrès, comme si, pour ces dits progrès de la médecine, comptait seule la possibilité d'obtenir des corps d'études et de recherches que sont les corps des suppliciés, des condamnés, des colons, des soldats, des cobayes, des monstres, des fausses couches, etc. Corps que l'on produit presque en les mettant dans des situations où leur valeur se déprécie et qui justifiera qu'on les chasse comme matériel d'expérimentation. « Il faudrait ajouter qu'elles ne sont pas seulement discursives (dire, écrire, justifier que certaines catégories valent moins que d'autres), mais aussi matérielles (si une telle dichotomie à une quelconque pertinence) : affamer quelqu'un pour le contraindre d'accepter une offre, par exemple, relève des techniques d'aviilissement, tout autant que les discours destinés à le convaincre de sa propre infériorité. En abaissant sa puissance d'agir, on fait baisser le prix de son acquisition »³⁸.

Ainsi, tout récit trouve sa condition de possibilité dans ce qu'il oublie. S'agissant de ceux qui sont réputés incapables, aussi bien du côté du langage que de celui du corps, les « fous » dont parle Michel Foucault, ou encore les « corps infirmes » de Henri-Jacques

Stiker³⁹, ils apparaissent comme l'oubli radical, voire fondamental. L'oubli défaisant les catégories, il n'est pas possible pour autant de réduire l'oubli aux oubliés. Or, une histoire qui s'écrit avec l'oubli comme toile de fond ressemble non à l'histoire canonique, mais bien davantage à la littérature, voire à la littérature mise en musique⁴⁰. Une littérature qui contient une intrigue, pour reprendre encore Paul Ricœur⁴¹, comme métaphore⁴² du fond de l'oubli de toute histoire. Une littérature capable de faire parler plusieurs voix en même temps, sans qu'aucune prenne le dessus sur une autre.

L'histoire ne saurait se réduire à une période sans se coincer dans les passages et les changements d'échelle. Elle n'est pas non plus dans un monument qu'il s'agit encore d'interpréter ; pas même dans un récit qui est l'histoire du narrateur autant que celle qu'il raconte ; encore moins dans des livres, même si ceux-ci peuvent apparaître comme des monuments, au même titre qu'une image ou une icône. Elle n'est pas non plus dans les personnes vivantes prises isolément, en témoigne que les morts chaque jour ne bouleversent pas l'histoire. Alors où est-elle ? Dans la durée. « Le lien de la chaîne, c'est la conviction que le devenir ne signifie pas fondamentalement passage, mais sous le signe de la mémoire, durée. Un devenir qui dure, en cela consiste l'intuition maîtresse de *Matière et mémoire* »⁴³.

Les « oubliés de l'histoire » pourraient bien être la figure du pathos, celui de la vie. Il est probable que s'ils sont oubliés, c'est parce qu'ils sont la vie se niant elle-même⁴⁴. Les « oubliés » seraient en quelque sorte les représentants de cette négation. Il ne s'agit donc pas de chercher à connaître les oubliés, mais à reconnaître l'oubli lorsqu'il est manifeste. En ce sens, on ne connaît pas les oubliés, mais on reconnaît l'oubli comme altération radicale lorsqu'elle se manifeste. Si l'oubli est souvent déposé dans les oubliés, c'est comme pour être dans la négation de l'oubli objectivé dans un processus de différenciation qui évite l'inquiétante étrangeté d'une altérité familière ainsi refoulée. C'est toujours l'autre, monstrueux qui produit l'effroi au point d'en devenir « inoubliable » comme l'idiot de Dostoïevski⁴⁵. On ne peut admettre que cet effroi soit la reconnaissance de quelque chose de soi qu'on a oubliée.

Faire l'histoire de l'oubli, ce n'est pas faire l'histoire des oubliés, l'oubli se partage. Mais en même temps, il n'est pas possible de faire l'histoire de l'oubli sans passer par son déploiement dialogique dans les formes cristallisées que prend l'oubli. Sans cela, l'histoire reste campée sur ses idéalités. Il s'agit de ne pas s'en tenir à un cas clinique qui relève d'un autre champ que l'histoire, ni même rester sans s'enraciner dans la manière dont l'histoire s'inscrit corporellement et psychiquement. L'histoire ne saurait être l'histoire d'un objet, fut-il complexe ou pluriel, il est aussi, également, une histoire d'écriture, de réécriture. En cela, l'histoire conjugue à la fois une approche multiréférentielle et des écritures plurielles.

CONCLUSION

Un processus éducatif se fonde sur de l'oubli. Celui de la langue dans les premiers moments de l'interaction avec l'entourage qui le reconnaît, celui du corps dans la construction d'une discipline du langage et des connaissances structurées, celui de la vie dans l'intégration de l'histoire comme celle dont on fait partie.

L'oubli en éducation témoigne que l'éducation ne saurait être réduite à une quelconque institution parce que toute forme d'éducation contient des éléments qui lui échappent. Cela ne veut pas dire qu'il faille renoncer à vouloir comprendre quelque chose de l'éducation, mais qu'il faut par contre renoncer à toute vision totalisante de l'éducation. L'éducation invite au contraire à la duplicité, à la multiplicité, à renoncer à la toute-puissance. Elle est la composante démocratique qui constitue la pluralité. Sa mission égalitaire n'est pas celle de faire de tout citoyen le même, mais au contraire que chaque citoyen, dans sa condition, est la condition même de l'éducation, y compris la condition de celui que l'éducation oublie. Il y a là une humanité ouverte qui accepte de ne pas se cloîtrer dans une définition figée, établie, instituée de l'humain, mais une éducation qui vise à élargir sans cesse sa définition et chatoie ainsi ses propres limites.

Une langue ne sera jamais toutes les langues, un corps ne sera jamais tous les corps et une histoire ne sera jamais toute l'histoire. Une éducation qui prescrirait la forme abstraite comme conformation de ce que doit être une langue ou un corps ou une histoire relèverait davantage d'une doctrine, d'une doxa. Une éducation véritablement démocratique⁴⁶ inscrit l'inachèvement de l'homme⁴⁷, de son savoir et de ses connaissances et s'énonce elle-même comme toujours inachevée dans une tension démocratique toujours à atteindre et jamais acquise. Plus trivialement, l'éducation rate toujours ses prérogatives de la même manière que toute éducation rend insatisfait parce que toute acquisition se constitue contre d'autres acquisitions. L'oubli en éducation, c'est l'affirmation d'une exigence éducative.

Si la dimension éducative de l'école comme institution visant la formation du citoyen dans une nation cherchant à se constituer était sans doute un moment important d'une histoire cherchant sa centralité, l'école se retrouve aujourd'hui confrontée à la résurgence de ce qu'elle a oublié alors et lui apparaît comme une remise en question de ses fondements. Si l'éducation alors avait nécessité d'oublier les facéties locales et les langages familiers renvoyés dans les patois, elle se trouve aujourd'hui confronté à la question des zones dites sensibles et aux technologies favorisant les langages hybrides entre la parole et l'écrit, les langages de circonstances et le langage à visée universelle. Les corps calleux d'alors se couvrent également de marques incongrues et de voiles polémiques ; l'apprentissage de l'histoire de la France par nos ancêtres les gaulois semble aussi trouver

sa caducité. La constitution d'universaux semble ne pas pouvoir se constituer sans les singularités qui vont avec. L'universalité du langage, du corps ou de l'histoire n'est pas un langage, un corps ou une histoire universelle qui se décline dans des particularités, voire des particularismes. Tout langage, corps et histoire sont particulier, mais en tant qu'ils sont langage, corps et histoire, ils renferment quelque chose d'universel. De la même manière que chaque vie n'est pas universelle, mais renferme quelque chose de l'universalité de la vie.

NOTES :

¹ Furet, F. Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. 2 volumes I Paris: Minuit.

² Voir Favre, D. (1997). *Des neurosciences aux sciences de l'éducation. Contribution à une épistémologie de la variance*. thèse de doctorat sous la direction de Guy Avanzini. université Lumière – Lyon II.

³ En France, la langue constitutionnelle est le Français et c'est à partir d'elle que l'éducation nationale (ex-instruction nationale), institue les élèves. Ainsi, dans l'ordre de cette logique, on est institué dans une langue constituée.

⁴ Marconot, J-M. 2002. *Une école et son quartier. L'enclos Rey à Nîmes, et Bovet E., Vers, un village et son école*. Montpellier: RIRESC Recherches sociales.

⁵ Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*, Paris: Klincksieck.

⁶ Jakobson, R. (1972). *Langage enfantin et aphasie*. Paris: Minuit. Traduit de l'anglais et de l'allemand par Jean-Paul Boons et Radmila Zygouris.

⁷ Nathan, T. (1995). *Psychanalyse païenne*, Paris: Odile Jacob, et Nathan, T. (2000). *L'enfant ancêtre*, Grenoble: La pensée sauvage.

⁸ Ce n'est pas sans rappeler l'histoire d'Elias Canetti qui décrit dans ses mémoires, la façon dont il fut pris dans une sorte de tourbillon des langues et où il a « changé » de langue maternelle, du ladino des juifs séfarades pour l'allemand, forcé par sa mère qui lui inflige un apprentissage forcené sur les rives du lac Léman en Suisse. Voir Canetti, E. (2005). *Histoire d'une jeunesse : 1905 – 1921. La langue sauvée*. Paris: Albin Michel. Traduit de l'allemand par Bernard Kreiss.

⁹ Freud, S. (1983). *Contribution à la conception des aphasies : une étude critique*, Paris: PUF. Traduit de l'allemand par Claude Van Reeth.

¹² Marconot, J-M. (1987). *Le thème du rachat dans le marché du sens. Pour une sociolinguistique du discours religieux*. thèse de doctorat d'État sous la direction de Robert Laffont. Université Paul Valéry – Montpellier III.

¹³ On notera d'ailleurs que la formule énoncée à l'occasion d'un procès suppose d'associer une parole à un geste. La suite de la phrase étant « levez la main droite et dites « je le jure » ».

¹⁴ « Les vérités sont des pièces de monnaie qui ont perdu leur empreinte ». Nietzsche, F. (1993). *Le livre des philosophes*. Paris: Garnier-Flammarion. p. 123. Traduit de l'allemand par Angèle Kremer-Marietti.

- ¹⁵ Benjamin, W. (2000). « L'idiote de Dostoïevski ». in *Œuvres 1*. Paris: Gallimard. p. 171. Traduit de l'allemand par Maurice de Gandillac, Rainer Rochlitz et Pierre Rusch.
- ¹⁶ Dostoïevski, F. M. (1983). *L'Idiot*. Paris: Gallimard,. Traduit du russe par Pierre Pascal.
- ¹⁷ Benjamin, W. « L'idiote de Dostoïevski ». in *Œuvres 1, op. cit.*, p. 170.
- ¹⁸ Autran, I. (2007). *Les figures sexuelles de l'altérité. Échanges symboliques entre les sexualités animales et humaines*. thèse de doctorat sous la direction de Jean-Marie Brohm. Université Paul Valéry – Montpellier III.
- ¹⁹ Mendousse, P. (1910). *Du dressage à l'éducation*. Paris: Alcan.
- ²⁰ Il est très instructif de lire l'ouvrage de sur la place des vents dans l'éducation. Gaignebet, C. (2002). *Le folklore obscène des enfants*. Paris: Maisonneuve et Larose. Cet ouvrage est issu de sa thèse de doctorat en ethnologie soutenue en 1966.
- ²¹ Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil. p. 553.
- ²² Ancet, P. (2006). *Phénoménologie du corps monstrueux*. Paris: PUF. p. 15.
- ²³ Chauvin, É. (1920). *Précis de tératologie*. Paris: Masson. p. III.
- ²⁴ Voir l'illustration sonore qu'en fait Modest Petrovitch Mussorgsky dans *Tableau d'une exposition* (sous la direction de Karel Ancerl avec le Czech Philharmonic Orchestra, Supraphon, gold edition, 2002).
- ²⁵ Freud, S. (1965). *Totem et tabou*. Paris: Payot. p. 120. Traduit de l'allemand par Serge Jankélévitch.
- ²⁶ Foucault, M. (1976). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard. p. 343.
- ²⁷ Voir Geoffroy Saint-Hilaire, E. (1968). *Philosophie anatomique*. II (*Des monstruosités humaines*). Bruxelles: Culture et civilisation, ; et Geoffroy Saint-Hilaire, I. (1837). *Histoire générale et particulière des anomalies de l'organisation chez l'homme et les animaux*. Paris: Baillière.
- ²⁸ Voir Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard ; (1963). *Naissance de la clinique*. Paris: PUF. Voir aussi Chamayou, G. (2008). *Les corps vils. Expérimenter sur les êtres humains aux XVIII^e et XIX^e*. Paris: La Découverte.
- ²⁹ Voir par exemple le classique Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris: A. et J. Picard, ; mais aussi le moins classique Valabrega, J.-P. (1980). *Phantasme, mythe, corps et sens*. Paris: Payot.
- ³⁰ Foucault, M. *Les mots et les choses, op. cit.*, p. 251.
- ³¹ De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard. p. 73. Souligné par l'auteur.
- ³² Ricœur, P. *La mémoire, l'histoire, l'oubli. op. cit.*, pp. 579 - 580.
- ³³ Bergson, H. (1965). *Matière et mémoire. Essai sur la relation du corps à l'esprit*. Paris: PUF. p. 199.
- ³⁴ Georges Canguilhem, sur l'histoire des sciences (*Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1979), parle de la fluctuation de l'objet dont la détermination est moins le fait de l'autonomie elle-même qu'aux relations qu'elles entretiennent avec l'intérêt qu'elle peut avoir pour d'autres sciences. C'est comme si l'objet était alors déterminé comme objet extérieur. Sur la manière dont histoire et sciences ont pu se mêler et s'entremêler pour des intérêts divers, voir l'introduction de Koyré, A. (1973). *Du monde clos à l'univers infini*, Paris: Gallimard. pp. 9 à 15. Traduit de l'anglais par Raissa Tarr.

- ³⁵ Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard.
- ³⁶ Chamayou, G. *Les corps vils. Expérimenter sur les êtres vivants au XVIII^e et XIX^e siècle*. *op. cit.*
- ³⁷ Chamayou, G. (2010). *Les chasses à l'homme*. Paris: La Fabrique.
- ³⁸ Chamayou, G. *Les corps vils. Expérimenter sur les êtres vivants au XVIII^e et XIX^e siècle*. *op. cit.*, p. 17.
- ³⁹ Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et société. Essai d'anthropologie historique*. Paris: Dunod.
- ⁴⁰ Ingarden, R. (1989). *Qu'est-ce que l'œuvre musicale ?*. Paris: Christian Bourgois. Traduit de l'allemand par Dujka Smoje.
- ⁴¹ Ricœur, P. (1982). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.
- ⁴² Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris: Seuil.
- ⁴³ Ricœur, P. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. *op. cit.*, p. 564. Il s'agit de la référence à Bergson, H. *Matière et mémoire*. *op. cit.*
- ⁴⁴ Voir Henry, M. (2004). *Auto-donation. Entretiens et conférences*. Paris: Beauchesne.
- ⁴⁵ Dostoïevski, F. M. *L'Idiot*. *op. cit.*
- ⁴⁶ Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris: Colin. Traduit de l'américain par Gérard Deledalle.
- ⁴⁷ Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris: Minuit.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Ancet, P. (2006). *Phénoménologie du corps monstrueux*. Paris: PUF.
- * Autran, I. (2007). Les figures sexuelles de l'altérité. Échanges symboliques entre les sexualités animales et humaines. thèse de doctorat sous la direction de Jean-Marie Brohm, université Paul Valéry – Montpellier III.
- * Benjamin, W. (2000). « L'Idiot de Dostoïevski ». in *CŒuvres 1*. Paris: Gallimard. Traduit de l'allemand par Maurice de Gandillac, Rainer Rochlitz et Pierre Rusch.
- * Bergson, H. (1965). *Matière et mémoire. Essai sur la relation du corps à l'esprit*. Paris: PUF.
- * Canetti, E. (2005). *Histoire d'une jeunesse : 1905 – 1921. La langue sauvée*. Paris: Albin Michel. Traduit de l'allemand par Bernard Kreiss.
- * Canguilhem, G. (1979). *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris: Vrin.
- * Chamayou, G. (2008). *Les corps vils. Expérimenter sur les êtres humains aux XVIII^e et XIX^e*. Paris: La Découverte.
- * Chamayou, G. (2010). *Les chasses à l'homme*. Paris: La Fabrique.
- * Chauvin, É. (1920). *Précis de tératologie*. Paris: Masson.
- * De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- * Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris: Colin. Traduit de l'américain par Gérard Deledalle.
- * Dostoïevski, F. M. (1983). *L'Idiot*. Paris: Gallimard. Traduit du russe par Pierre Pascal.

- * Favre, D. (1997). Des neurosciences aux sciences de l'éducation. Contribution à une épistémologie de la variance, thèse de doctorat sous la direction de Guy Avanzini, université Lumière – Lyon II.
- * Foucault, M. (1963) Naissance de la clinique. Paris: PUF.
- * Foucault, M. (1972). Histoire de la folie à l'âge classique. Paris: Gallimard.
- * Foucault, M. (1975). Surveiller et punir. Paris: Gallimard.
- * Foucault, M. (1976). Les mots et les choses. Paris: Gallimard.
- * Freud, S. (1983). Contribution à la conception des aphasies : une étude critique. Paris: PUF. Traduit de l'allemand par Claude Van Reeth.
- * Freud, S. (1965). Totem et tabou. Paris: Payot. Traduit de l'allemand par Serge Jankélévitch.
- * Furet, F., Ozouf, J. (1977). Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. 2 volumes. Paris: Minuit.
- * Gaignebet, C. (2002). Le folklore obscène des enfants. Paris: Maisonneuve et Larose.
- * Geoffroy Saint-Hilaire, É. (1968). Philosophie anatomique. II (Des monstruosités humaines). Bruxelles: Culture et civilisation.
- * Geoffroy Saint-Hilaire, I. (1837). Histoire générale et particulière des anomalies de l'organisation chez l'homme et les animaux. Paris: Baillière.
- * Henry, M. (2004). Auto-donation. Entretiens et conférences. Paris: Beauchesne.
- * Ingarden, R. (1989). Qu'est-ce que l'œuvre musicale ?. Paris: Christian Bourgois. Traduit de l'allemand par Dujka Smoje.
- * Jakobson, R. (1972). Langage enfantin et aphasie. Paris: Minuit. Traduit de l'anglais et de l'allemand par Jean-Paul Boons et Radmila Zygouris.
- * Koyré, A. (1973). Du monde clos à l'univers infini. Paris: Gallimard.. Traduit de l'anglais par Raissa Tarr.
- * Lapassade, G. (1963). L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme. Paris: Minuit.
- * Lourau, R. (1988). Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication. Paris: Klincksieck.
- * Marconnot, J.-M. (1987). Le thème du rachat dans le marché du sens. Pour une sociolinguistique du discours religieux. thèse de doctorat d'État sous la direction de Robert Laffont. université Paul Valéry – Montpellier III.
- * Marconot, J.-M. (2002). Une école et son quartier. L'enclos Rey à Nîmes et avec Bovet, É. Vers, un village et son école. Montpellier: RIRESC Recherches sociales.
- * Mendousse, P. (1910). Du dressage à l'éducation. Paris: Alcan.
- * Mussorgsky, M. P. (2002). Tableau d'une exposition (sous la direction de Karel Ancerl avec le Czech Philharmonic Orchestra). Supraphon: Gold Edition.
- * Nathan, T. *et al.* (2000). L'enfant ancêtre. Grenoble: La pensée sauvage.
- * Nathan, T. (1995). Psychanalyse païenne. Paris: Odile Jacob.
- * Nietzsche, F. (1993). Le livre des philosophes. Paris: Garnier-Flammarion. Traduit de l'allemand par Angèle Kremer-Marietti.
- * Ricœur, P. (2000). La mémoire, l'histoire, l'oubli. Paris: Seuil.

- * Ricœur, P.(1982). Temps et récit. L'intrigue et le récit historique. Paris: Seuil.
- * Ricœur, P. (1975). La métaphore vive. Paris: Seuil.
- * Stiker, H.-J. (2005). Corps infirmes et société. Essai d'anthropologie historique. Paris: Dunod.
- * Valabrega, J.-P. (1980). Phantasme, mythe corps et sens. Paris: Payot.
- * Van Gennep, A. (1981). Les rites de passage. Étude systématique des rites. Paris: A. et J. Picard.

LE JEU DE RÔLES EN PRÉSENTIEL ET EN LIGNE : UN OUTIL POUR FORMER DES PROFESSIONNELS AUX SCIENCES HUMAINES

Bertille PATIN
Université de Rennes 2
CREAD

RESUME :

Cette section vise à rendre compte de deux pratiques de formation, en ligne et en présentiel, à partir d'un même outil pédagogique : le jeu de rôles destiné à former des professionnels aux sciences humaines. Le cadrage théorique resitue le jeu de rôles dans sa perspective historique et montre que son intérêt pédagogique est de faire s'articuler les savoirs théoriques et pratiques comme une construction de sens en prenant appui sur l'expérience des apprenants, sur le jeu et sur le groupe comme lieu d'élaboration et de croissance. Le modèle socioconstructiviste auquel se réfère la méthode proposée, favorise la prise de conscience permettant aux adultes en formation de développer des compétences professionnelles et d'acquérir une meilleure plasticité dans leur comportement. Cette pratique pédagogique, analysée selon qu'elle se déroule en présentiel ou en ligne, tant à partir de la place du formateur que de la mise en rapport avec la situation de face à face dans la première condition et celle de déprivation sensorielle visuelle frontale dans la seconde condition, met en évidence les freins et les leviers propres à chacune dans l'engagement en formation.

MOTS-CLES : jeu de rôles en ligne ; jeu de rôles en présentiel ; formation professionnelle ; sciences humaines ; socioconstructivisme.

Les dispositifs de formation se multiplient aujourd'hui, notamment avec les accords de Bologne, préconisant le développement des formations tout au long de la vie. Pour autant, les professionnels ne peuvent pas toujours s'absenter de leurs lieux d'exercice aussi longtemps qu'ils le souhaiteraient, ni quitter aisément leur famille dont la stabilité est plus précaire qu'au siècle dernier. Même en situation stable et en dépit de leur bonne volonté, les jeunes adultes, hommes et femmes, tendent à réserver leur énergie à gérer le quotidien du travail et des enfants, rendant leur présence à l'université impossible

à tenir. C'est dans cette évolution sociétale marquée par le développement d'internet rentré dans une grande proportion de foyers, notamment en France, que les formations en ligne connaissent un réel essor.

Pour autant, est-il assuré que les formations, en présentiel et en ligne, soient également profitables ? La question se pose notamment à propos de l'enseignement des sciences humaines. En effet, celles-ci constituent un outil conceptuel essentiel pour les professionnels qui ne sont pas nécessairement des psychologues, mais qui sont engagés dans les relations de face à face avec l'humain, seul ou en groupe. L'enseignement théorique et clinique qu'elles recouvrent, pour intéressant et nécessaire qu'il soit, n'en demeure pas moins limité quand on connaît sa complexité. Les modalités pédagogiques qui permettraient un travail suffisamment en profondeur ne manquent pas¹, faisant varier à l'envi les thèmes et l'implication des apprenants. Il en est ainsi du jeu de rôles, dont l'intérêt en formation professionnelle est avéré. Toutefois, s'il est reconnu pour être approprié en situation de groupe dans des formations qui se déroulent en présentiel, qu'en dire dans l'enseignement en ligne ? Comment parler développement des compétences, dans ce type de dispositif ?

Pour répondre à cet ensemble de question, nous procéderons par une approche psychosociale de la formation². Aussi, après le cadrage théorique du jeu de rôles, nous identifierons les enjeux que recouvre l'apprentissage des sciences humaines par le jeu de rôles et l'histoire des idées pédagogiques dans laquelle il s'inscrit. Nous pourrions ainsi, avant de conclure, identifier les freins et les leviers qui résultent de ces formations marquées par le « face à face » en présentiel, et par la situation de déprivation sensorielle visuelle frontale en ligne, dans lesquelles la communication et le lien occupent une place essentielle.

CADRAGE THÉORIQUE DU JEU DE RÔLES : SON HISTOIRE ET SES AVANTAGES DIDACTIQUES ET PSYCHOLOGIQUES

Un rapide retour en arrière montre la relation importante qui s'est nouée entre le jeu de rôles et les formations aux sciences humaines utilisant la dynamique des groupes. Déjà développés (Patin, 2005), seuls seront repris ici les aspects les plus saillants de l'histoire, avant de rendre compte des intérêts didactiques puis psychologiques du jeu de rôles³.

L'histoire du jeu de rôles

Le jeu de rôles s'origine dans deux champs théoriques très différents, auxquels s'est ajouté l'intérêt de Lewin pour les phénomènes de groupe et l'utilisation des situations miniatures dans la sélection militaire pendant la guerre. L'histoire montre d'emblée le

lien ambigu qu'il entretient avec le psychodrame et les formations à la dynamique des groupes.

a) S'agissant du psychodrame, le jeu de rôles a été initié par Moreno qui menait des expériences de théâtre spontané, à Vienne en 1921. C'est la mise en évidence fortuite de ses effets thérapeutiques au cours d'une séance qui conduira Moreno à se dégager du modèle théâtral⁴. Il va par la suite développer simultanément l'axiodrame, le sociodrame et le psychodrame aux fins de dénonciation des valeurs reçues, de catharsis sociale ou de thérapie individuelle. La technique du psychodrame s'est précisée peu à peu, les séances se déroulant en 3 phases : 1) Le groupe dégage un thème commun à partir d'une histoire vécue ou imaginaire. 2) Les participants (dont éventuellement les psychodramatistes en tant qu'égo-auxiliaires) donnent la réplique au sujet à l'origine du scénario. 3) Le jeu est exploité par les protagonistes (De Vissher, 1991, p. 109-110, Ancelin-Schutzenberger, 1966).

L'intérêt de cet outil dans la prise de conscience de la relation à autrui, n'échappera pas aux psychanalystes français qui l'adopteront dès 1945 à partir des remaniements économiques et topiques de l'appareil psychique (Anzieu, 1956, Lebovici, Diatkine & Kestemberg, 1958), pour développer des méthodes originales dont le psychodrame « triadique » d'Anne Ancelin-Schutzenberger qui, dans une triple référence à Freud, Lewin et Moreno, s'intéresse à la formation et à la sensibilisation psychologique des adultes.

b) La dynamique des groupes constitue une autre source d'inspiration, l'objectif étant de réduire les tensions raciales très vives aux USA. Les sessions initiées en 1946 par Kurt Lewin dans le Connecticut, auront pour particularité d'alterner des exposés magistraux, des études de cas et des « sessions miniatures », notamment des jeux de rôles dans des groupes d'enseignants. Les interactions étaient ensuite analysées par les observateurs du séminaire, les membres du groupe et les animateurs qui eux, pouvaient compléter les observations par des propositions de jeux de rôles. Ces groupes de discussion, dits « Basic Skills Training-group » (BST) lors du First National Training of group development à Bethel en 1947, ont connu peu après le remplacement progressif des animateurs par des psychologues cliniciens. Rapportées en Europe, ces activités groupales privilégieront les approches de Lewin, de Rogers, de Bion ou de Freud, selon le courant des animateurs, mettant ainsi l'accent sur la communication, les phénomènes de pouvoir ou les mythes et les fantasmes. Ces groupes de diagnostic ont évolué vers un renforcement des règles (CEFFRAP), leur éclatement (Lapassade). Voire ils se sont enrichis de la dimension corporelle et émotionnelle de la communication, donnant lieu à l'émergence des groupes de rencontre (Schutz) qui partent de l'exploration des sentiments avec Reich pour théoricien de référence.

c) Une autre source d'inspiration provient du champ militaire, référence théorique d'importance dans l'histoire des formations aux relations humaines, mais très différente du précédent. Ainsi, bien avant l'avènement du nazisme, l'approche allemande visait essentiellement à identifier des « chefs – nés ». Pour cela, les psychologues sociaux avaient mis au point des « situations miniatures » au cours desquelles les candidats chefs devaient encadrer un groupe de jeunes recrues pour des projets divers type évasions collectives, montage d'un pont préfabriqué etc. Supprimées par Hitler dès 1942, ces expériences s'exporteront chez les Anglais. Bion, médecin psychiatre anglais, apporta sa contribution à la connaissance de la dynamique des groupes. Affecté au War Office Selection Board, il va inventer « la technique du groupe sans leader » à partir de l'observation des candidats officiers par les sélectionneurs. Engagés eux-mêmes dans la guerre, les Américains feront appel aux praticiens de groupe dès les années 1943-1945. Des figures connues comme Lewin, Lippitt, Murray se retrouvèrent ainsi dans les centres d'évaluation de l'O. S. S. (Office of Strategic Service). Un système de sélection fut mis au point pour identifier les leaders qui devraient mener des missions d'espionnage, de sabotage, de campagne de propagande, de liaisons. Un ensemble de techniques de situations miniatures, pour la plupart groupales, et particulièrement réalistes, ont été mises au point. L'obligation au secret militaire n'a malheureusement pas permis de conserver le récit de ces différentes expériences.

L'histoire très rapidement brossée ici du psychodrame et de la dynamique des groupes montre que l'alliance entre les deux est loin d'être simple. Les dispositifs rendent compte d'une pratique très diversifiée, selon les références théoriques et les objectifs de la session. Ainsi, le jeu dramatique de Moreno est susceptible de libérer les émotions attachées aux rôles et d'exprimer les conflits vécus par l'acteur sous forme symbolique. Il démontre ainsi une évolution potentielle dans le comportement des acteurs, répondant à une approche thérapeutique. Les visées de Lewin sont bien plus larges et plus pédagogiques. Ainsi, centrées, elles, sur le groupe, les activités de Lewin sont destinées non seulement à améliorer les relations à autrui par le biais d'interactions plus fonctionnelles, à développer la capacité à changer, à échanger librement les problèmes, angoisses, mais également à étudier des techniques comme le psychodrame, l'observation, la méthodologie de la recherche-action. Quant aux situations miniatures préconisées en formation à la guerre, elles visent à faire acquérir les bons réflexes pour faire face aux situations de terrain tout en constituant une aide au recrutement des leaders susceptibles de mener les hommes au combat. Enfin, inspirés par Reich, exercices corporels, techniques de sensibilisation, jeux de rôles visent à amplifier les sensations, à débloquent physiquement les parties du corps posant problème plutôt que l'analyse et la verbalisation. Dans chacun de ces cas, le jeu de rôles paraît utilisable tant dans le champ de la thérapeutique que de la

formation. C'est dans cette dernière perspective que sera abordée la fonction du jeu de rôles dans ses aspects didactique et psychologique.

Les avantages didactiques

Relevant d'une approche pédagogique inductive, le jeu de rôles se fonde sur l'hypothèse d'un apprentissage facilité par a) *l'expérience*, b) *le groupe* et c) *le jeu*.

a) *L'expérience* : Aldous Huxley en parlait en ces termes : « L'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à l'individu, c'est ce que l'individu fait de ce qui lui arrive ». L'auteur laisse ainsi entendre que c'est bien le système de pensée qui permet de donner sens à l'expérience. Sans entrer dans une analyse approfondie des nombreux écrits qui s'y réfèrent⁵, rappelons que l'expérience a été conceptualisée par Dewey⁶, Vigotsky⁷, Piaget⁸. Ces auteurs montrent combien l'expérience est importante d'un point de vue cognitif par la prise de conscience qu'elle favorise. Jodelet le rappelle (2006) qui analyse l'expérience comme étant mise en forme par les représentations et médiatrice dans la construction des connaissances. L'expérience peut en effet revêtir dans des situations nouvelles une fonction révélatrice qui aboutit à la création de nouvelles représentations. Mise en parole et échangée par le langage, l'expérience émerge à la conscience et revient au sujet comme un objet externe, transformé par sa mise en discours, enrichi par les significations que favorisent les échanges et le processus de prise de conscience. Cette prise de conscience liée au dialogue avec l'autre et avec soi-même, met en évidence l'importance de décontextualiser la situation.

Nous constatons toutefois que, trop souvent traitée en opposition aux savoirs académiques, l'expérience est abordée en priorisant la dimension cognitive dans les apprentissages au détriment de l'émotion qui pourtant marque le corps de son empreinte avec d'autant plus de force qu'elle est mise en sens par les représentations. Or, l'expérience met également en jeu des éléments émotionnels dont les significations sont modulées par les positions occupées dans un espace social défini. Elle peut se construire sur un mode imaginaire où se trouve engagée l'identité des sujets, favoriser ou inversement entraver le changement social. L'apprentissage par l'expérience, qui implique effort, douleur et contact avec la réalité, a été pensé par Bion qui en a fait une théorie de la connaissance. Selon le psychanalyste, les éléments émotionnels dans l'apprentissage ont trait à la capacité de supporter la frustration intrinsèque à l'expérience, appelée le « lien C ». L'importance est alors pour le sujet de transformer les éléments émotionnels en « éléments alpha », qui sont intégrés, digérés, la transformation étant assurée par la fonction alpha⁹ chargée de convertir les impressions des sens en éléments mnésiques susceptibles

d'être emmagasinés pour être ensuite utilisés dans les pensées du rêve et la pensée vigile inconsciente. Faute de quoi, le sujet va chercher à fuir la frustration qu'engendre l'acquisition de connaissances en les expulsant par identification projective, comme autant « d'éléments bêta », sans parvenir à modifier cette frustration, ni développer sa capacité à penser. Ces éléments « bêta », bruts et improductifs de l'expérience, apparaissent de ce fait comme des faits non digérés, des faits non symbolisés, décisifs dans les *acting out*¹⁰. La fonction alpha, alors inefficace, traduit un défaut d'enregistrement et de notation de l'expérience, indiquant qu'il n'y a pas de transformation des émotions.

C'est donc bien « le faire et le subir » qui définit l'expérience comme indissolublement émotive et cognitive pour en faire un véritable levier d'apprentissage en formations d'adultes. Le professionnel peut ainsi construire ses compétences au gré du contexte selon deux modalités. L'une en mobilisant par le jeu des essais – erreurs, ses savoirs et savoirs faire organisationnels et méthodologiques potentialisant ses savoirs comportementaux, dans un environnement mouvant structuré par les normes professionnelles qui cèdent parfois à « l'air du temps » (Paicheler, 1977). L'autre, en mettant à l'épreuve son flair, ses déceptions, ses souffrances, son plaisir, son envie de plaire ou de déplaire, de se démarquer ou de se conformer. Le jeu de rôles en s'appuyant sur l'expérience antérieure de cet être expérientiel qu'est le sujet (De Visscher, 2001), favorise l'émergence d'éléments cognitifs et psychoaffectifs, et par leur élucidation, la relation théorie – pratique.

b) Le groupe : Les apports du groupe dans le changement d'attitudes sont reconnus (Lewin, Anzieu, Kaës) et intéressent de ce fait la pédagogie. Certaines expériences restent célèbres comme celles de Lewin en 1942 : à la suite de leurs réunions en groupe, des ménagères ont augmenté leur consommation d'abats qui antérieurement les répugnaient pourtant. Même si psychosociologues et psychanalystes n'interprètent pas ces résultats de la même manière¹¹, tous reconnaissent l'intérêt du groupe dans les apprentissages qui nous paraît pluriel.

En premier lieu, le groupe permet la co-construction du savoir dont la compréhension passe chez le sujet par l'expression du conflit sociocognitif (Perret-Clermont, 1979 ; Doise et Mugny, 1981) que génère la rencontre avec l'autre, différent de soi, et porteur d'autres représentations du monde, de la réalité vécue. Il résulte de cette rencontre un processus de clarification des représentations qui sont l'expression de croyances, de valeurs chargées émotionnellement et de la position occupée dans la société et l'espace de travail. En second lieu, l'expérience de la dynamique des groupes favorise la circulation de fantasmes et d'affects, amenant les apprenants à élucider les représentations imaginaires qui font obstacle au fonctionnement des équipes. Ces représentations sont construites à partir des alliances, pactes et contrats inconscients avec leur fonction de maintien des

liens intersubjectifs (Kaës, 1993) dans lesquels chacun est pris dans les institutions de travail. C'est là une manière d'approcher la dynamique des groupes traitée dans plusieurs ouvrages importants, mais dont l'accès reste difficile quand les apports théoriques sont insuffisants. En troisième lieu, le groupe dans le jeu de rôles à une fonction contenante qui s'apparente au rôle de la mère pour l'enfant et à sa capacité de rêverie, indispensable pour le développement de la pensée (Bion, 2005). Il permettra en effet de transformer les éléments représentationnels non compris, non métabolisés (éléments bêta) liés aux comportements et interactions développés pendant le jeu de rôles, pour les rendre digestes et les mettre ultérieurement à disposition de la pensée.

En assurant la fonction de liaison (fonction alpha) des représentations entre elles, permettant au sujet d'accéder aux éléments alpha, le groupe joue une fonction de nourriture psychique (Cebula, 2009). De la sorte, les données de sens qui se dégagent de l'expérience émotionnelle du sujet sont conscientisées, transformées pour être désormais susceptibles d'être emmagasinées et mises à la disposition de l'abstraction, de la pensée.

c) *Le jeu : play or game ?* Winnicott nous éclaire sur l'intérêt du jeu pour l'enfant, et par là même pour l'adulte dans ses apprentissages. Selon lui, le jeu permettrait au bébé de contrôler ce qui est « au dehors », correspondant au « non-moi » qu'il reconnaît, mais qui échappe à son contrôle magique. Construit sur l'illusion, qui est à la base de l'initiation de l'expérience, le jeu marque la plus grande partie de son vécu de petit enfant. Il constituerait de la sorte une aire intermédiaire d'expérience qui subsistera tout au long de sa vie et s'étendra jusqu'à la vie créatrice et culturelle de l'homme : « Jouer, c'est une expérience : toujours une expérience créative, une expérience qui se situe dans le continuum espace-temps, une forme fondamentale de la vie » (Winnicott, 2002, p. 103). La formation comme expérience culturelle, constitue par extension un « espace potentiel », en tant qu'étape intermédiaire où les pensées et les propos sont affranchis des contraintes, de l'urgence et des limites imposées par l'exercice professionnel. Le jeu y revêt les caractéristiques de l'aire intermédiaire qui, située en dehors de l'individu et de sa réalité professionnelle, aide à comprendre les expériences pour mieux les opérationnaliser. Il sert à manipuler les phénomènes extérieurs que sont les situations vécues en équipe dans les organisations de travail. Jouer la comédie, rentrer dans le jeu, où les phases d'expérimentation alternent avec le sérieux, l'amusement, montre qu'il s'agit bien d'un *jeu*, place étant entièrement laissée à la découverte, à l'inconnu, à l'imprévu.

A l'instar des jeux d'enfants dans leur fonction d'intériorisation des rôles sociaux, le jeu de rôles permet d'appréhender par le jeu les relations humaines et expérimenter d'autres rôles, d'autres attitudes, d'autres comportements. Il prépare de la sorte l'assomption de rôles réels et améliore les conduites interactionnelles de rôle. L'imprévisibilité des

interactions amène en effet le sujet à réagir à son insu, selon des schèmes de comportements et des représentations intériorisées. Révélatrice, elle favorise la conscientisation dans la phase d'exploitation par un effet de distanciation et de « faire semblant », sans pour autant être « détruit » par le jeu : on joue un autre que soi, tout en éprouvant ce que la situation simulée amène d'affects et de tensions¹². La fonction de pare excitation du jeu de rôles va alors éviter au sujet d'être envahi par les émotions consécutives aux interactions.

Les avantages psychologiques

Outre les intérêts didactiques, le jeu de rôles présente des avantages psychologiques en développant chez les sujets leurs capacités d'insight. La prise de conscience de ses propres modes de fonctionnement est en effet limitée chez l'apprenant jeune, expliquant une difficulté majeure dans le transfert de ses connaissances théoriques pour comprendre les relations humaines dans lesquelles il est impliqué. Cette limitation concerne également le professionnel plus âgé dont le savoir expérientiel fonctionne comme une base de sécurité et constitue un frein pour de nouveaux apprentissages qui mettraient en question ses certitudes, normes et valeurs attachées aux métiers et aux institutions, sur lesquelles il a construit son identité professionnelle. Or là, la perte de repère éprouvée devant la complexité des théories, a pour effet de générer des résistances, rendant sourd à des savoirs facteurs pourtant d'accroissement de compétences nouvelles dans les environnements professionnels changeants.

Face à ces freins, l'intérêt du jeu de rôles est d'offrir un miroir grâce aux commentaires recueillis : chacun se voit dans le regard de l'autre, ce qui favorise la perception de soi-même et la sensibilité à l'égard des autres. L'identification à autrui en jouant son rôle, permet de mieux comprendre ses préoccupations. Et la parole exprimée en situation de jeu confronte à la découverte de ce que pensent et ressentent les autres qui n'appartiennent pas au même sexe, au même corps professionnel, au même groupe et à ce que pense et ressent le groupe, compris comme une entité différente de la somme de ses parties. Ceci permet de modifier ses comportements en apprenant à écouter activement, à valider les propos et les sentiments d'autrui, mais aussi à s'affirmer, à déployer sa spontanéité.

Le développement de ces capacités d'insight s'opère par l'expérience, le groupe et le jeu pour des raisons éminemment liées. Ainsi, en tant qu'espace *jeu*, le jeu de rôles permet de « jouer » le rôle¹³ d'un autre, par exemple celui d'un enseignant face à un groupe d'élèves, d'un élève face à l'enseignant, d'un cadre face à une équipe (ici le groupe en formation) ou inversement. Le jeu permet alors d'expérimenter et de développer une plasticité du comportement, les acteurs étant professionnellement appelés à endosser des

rôles très différents. Cette plasticité à la fois provoque et résulte de la capacité du sujet à se décentrer et à rentrer dans une attitude de compréhension vis-à-vis d'autrui. Elle le met en position d'oser se montrer, se tromper, en position de moindre contrôle, et ainsi d'acquiescer une certaine spontanéité. C'est la capacité à inventer, créer, imaginer quelque chose qui se trouve mobilisée. De la sorte, et de manière inconsciente, le participant témoigne de son intégration des normes sociétales attachées aux statuts. En effet, le statut attaché au rôle joué s'inscrit dans un processus d'inter structuration du sujet et des institutions, combinant l'intériorisation des modèles sociaux et l'expression d'une singularité qui confère à chacun sa propre personnalité (Tap, 1988). Le rôle joué rend alors visible l'identité sociale résultant d'une intériorisation des rôles et des règles qui sont des effets aliénants de la socialisation. Partant de là, le jeu de rôles fonctionne comme mode d'intégration de la personnalité. Il conduit le sujet vers un processus de désaliénation relevant de la « personnalisation du sujet historique » pour un nouveau type de socialisation « par la position de valeurs et la participation offensive à l'orientation culturelle, à travers ses projets » (Tap, 1988, p. 204).

Par ailleurs, appelé lors du débriefing à expliquer les raisons qui l'ont conduit à répondre, à ne pas répondre, à utiliser un mode de communication agressif ou à faire taire, le participant est sollicité pour exprimer les représentations qu'il construit en situation de jeu, de ses partenaires et de lui-même, du rôle attaché à son statut. Il va alors mettre au jour les défenses qui s'expriment pour répondre aux attaques proférées par les interlocuteurs en situation de jeu, à la crainte de ne pas être entendu ou à celle que « le chef », enseignant ou manager, ne préférât un autre membre du groupe, voire à la perception du risque qui fait suite à l'attaque par le chef, d'un membre du groupe. Ceci montre d'une part combien l'expérience au cours du jeu des interrelations entre les participants et leur analyse, joue une fonction de miroir sur l'apprenant qui découvre son mode de communication et ses effets sur les autres participants. D'autre part, les participants expérimentent la dynamique de groupe et la pression à la conformité comme expression d'une négociation entre l'individu et le groupe (Moscovici, 1979, 1994, Moscovici & Faucheux, 1972). Ils vérifient ainsi par l'expérience du jeu, combien chacun a envie que l'animateur reconnaisse à part égale les membres du groupe qui, à défaut, cherchent à s'en protéger en faisant corps contre lui ou en s'isolant. Par ses effets sur la socialisation des sujets, le groupe intervient ainsi comme lieu de croissance, le processus d'individuation de l'être humain passant par une différenciation de soi et de l'autre, par et au-delà de multiples identifications et oppositions, successivement dépassées.

Enfin, construit à partir des effets psychologiques qu'il engendre la fonction de « catharsis » du psychodrame permettrait selon Moreno de délivrer le sujet de ses conflits intérieurs. Sans que cet effet soit toujours vérifiable par le formateur au cours des exercices

structurés, disons au moins que le jeu de rôles donne aux individus l'occasion de libérer les émotions et les sentiments interdits d'expression, dans les situations professionnelles du fait de la rigidité des rôles sociaux et des normes sociétales maintenus par les contextes culturels, familiaux, institutionnels et sociétaux. C'est d'ailleurs là une des dimensions humaines qui participent largement à bloquer le système. Or, ce sont bien les émotions qui sont à l'origine de la sociabilité (Tap, *Ibidem*, p. 207). Elles ne sont le point de départ de la conscience de l'individu que par l'intermédiaire d'autrui, la conscience de soi et celle d'autrui ayant pour origine commune des dédoublements internes, paradoxalement associés à des identifications passionnelles à autrui. Leur expression permet au joueur de prendre conscience de ses propres sentiments et réactions vis-à-vis d'autrui avec qui il se trouve d'abord confondu. Mais de cet autrui, le joueur va recevoir les formules différenciées de l'action et les instruments intellectuels sans lesquels il serait impossible d'opérer les distinctions et les classements nécessaires à la connaissance des choses et de soi-même, d'autrui et des valeurs sociales.

Le jeu de rôles ainsi défini nous conduit désormais à identifier les enjeux de la formation des relations humaines, le système de pensées en orientant l'utilisation.

ENJEUX DES SCIENCES HUMAINES ET SYSTÈMES DE PENSÉE DE RÉFÉRENCE DU JEU DE RÔLES

Les formations aux sciences humaines recouvrent différents domaines d'application dans les psychothérapies et les milieux professionnels (Anzieu, 2003). Sans rentrer dans leur analyse approfondie déjà répertoriées (Pfeiffer & Jones, 1972) et largement référencées (De Visscher, 1991), les enjeux qu'elles recouvrent pour les professionnels en situation de face à face avec les individus et les groupes, orientent le modèle d'intervention dans le jeu de rôles et les postures épistémologiques qui s'y réfèrent comme expression d'une conception de l'homme en référence à l'histoire des grands courants pédagogiques.

Les sciences humaines : un enjeu majeur pour les interventions des professionnels

L'apprentissage des sciences humaines constitue un enjeu majeur pour le professionnel amené demain à intervenir auprès des individus et des groupes en ce qu'il met en jeu un ensemble de compétences à mobiliser. Or, il s'agit là d'un savoir délicat à acquérir parce qu'il est impliquant et confère à celui qui le mobilise, une sécurité dont nous dirons qu'elle est faussement établie. En effet, s'il ne consiste qu'en un savoir sur les autres, il rate son objectif : celui de comprendre ce qui se joue dans les relations humaines et dans

la manière d'intervenir qui suscite chez l'autre résistance ou engagement. C'est ainsi que nous avons pu apprendre avec effroi (Nicolas, 2010) que les managers de France Télécom utilisaient le concept d'étapes du deuil théorisé par Kubler Ross (2009), pour accompagner les ingénieurs dont le poste était supprimé. En adaptant le concept comme s'il s'agissait d'un « process » que tous suivront comme s'il s'agissait d'une norme, ces charmants managers oublient l'essentiel : l'être humain n'est pas une machine. Le risque est que cet homme, cette femme, au regard de son histoire et de l'interprétation qu'il fait de sa vie, de son travail, peut *perdre le sens* de ce qu'il vit et préférer ne pas vouloir (pouvoir ?) passer les étapes suivantes.

Quelle formation ces managers ont-ils reçue ? Quelle fut leur réflexion critique et éthique ? Les vagues de suicide sont là pour rappeler aux managers et à leurs formateurs, qu'ils sont là pour améliorer la production de savoirs et de biens, comme expression du sens qui motive les individus, non pour dénier le produit de leurs actes et leur ôter toute dignité humaine. Ceci met en évidence l'écueil des formations aux relations humaines : jouer l'apprenti sorcier est aussi grave que nier ce qui se joue en situation de face à face. Car demain, ces hommes et ces femmes vont se tenir sous l'autorité de ce « leader » dans le pire des cas, ou vont évoluer avec son soutien dans le meilleur des cas. Et pour lui, manager ou formateur, il est moins aisé d'attribuer l'échec de ses interventions à sa manière de procéder, qu'à ce qu'il rationalise en terme de résistance aux changements ou de rapport difficile au savoir de ceux qu'il encadre.

De fait, quel est l'objectif de ces responsables d'encadrement ? C'est d'amener des hommes et des femmes à effectuer leur tâche avec application, implication, esprit critique et créativité pour ajuster le travail prescrit et le travail réel et, quand les compétences requises sont éminemment complexes et/ou de haute technicité, à devenir des experts de haut niveau, voire à développer encore plus de créativité parce que l'environnement contraint requiert de trouver de nouvelles stratégies, de nouveaux réflexes. Ce responsable doit dès lors savoir écouter pour déployer un ensemble de pratiques, de techniques, d'art relationnel vis-à-vis non seulement de l'individu, mais également de l'individu membre d'un groupe qui ne se réduit pas à la somme de ses parties. Sa capacité à prendre de la distance vis-à-vis de ses pairs, de son institution, et à reconnaître le travail du groupe d'apprenant ou de son équipe à partir du jugement d'utilité et de beauté (Dejours, 2003), est essentiel pour permettre aux équipes de développer des compétences individuelles et collectives dans un environnement de plus en plus mouvant.

Autrement dit, les connaissances en sciences humaines ne suffisent pas si elles résultent d'un savoir clôturant. Voire, elles risquent d'aller à l'encontre des objectifs fixés qui ont à mettre l'apprenant au cœur de ses apprentissages : comment est-il, lui, dans sa relation aux autres ? Quels sont ses désirs et ses peurs ? Quelle est selon lui sa marge de

liberté ? Qu'attend-il de sa rencontre avec le groupe ou l'équipe ? Qu'entend-il de ce qui lui est dit ? Comment interprète-t-il les bavardages intempestifs entre les membres du groupe et les remarques désagréables qui lui sont faites sur son mode d'intervention ? Que comprend-il de la réaction des participants face à leurs contraintes et suite à son intervention ? Il s'agit là de son mode de communication qui révèle les représentations qu'il construit de lui, de son rôle, du savoir, de l'autorité, des participants, du groupe et de sa tâche et qui s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte porteur de représentations structurées par des normes, des valeurs. Ces enjeux que recouvre la compréhension des relations humaines orientent le modèle d'intervention avec le jeu de rôles qui requiert pour cela une clarification des postures épistémologiques.

Elever, enseigner, former aux sciences humaines par le jeu de rôles ? Clarification des postures épistémologiques

S'agit-il dès lors « d'élever », « d'enseigner » ou « de former » aux relations humaines ? De fait, selon Reboul (1989), parler de formation reviendrait à préparer l'individu à une fonction sociale selon l'exclusion mutuelle qui s'exerce entre l'enseignement et la formation : « on enseigne quelque chose à quelqu'un » et « on forme quelqu'un à quelque chose ». Alors que « l'élevage » consisterait en une éducation spontanée, non programmée, non intentionnelle, l'objet de la formation aurait une fonction sociale faisant du sujet en formation un moyen, pendant que l'enseignement traiterait l'apprenant comme une fin : c'est pour lui-même que l'individu apprend. Ces distinctions, bien qu'intéressantes, portent toutefois le sceau des idéologies qui voudraient reconnaître dans l'enseignement uniquement la part de liberté qu'elle recherche, occultant la domination et l'aliénation qu'il exerce sur les apprenants plus ou moins prêts à prendre leur distance avec le savoir et celui qui le représente, l'enseignant. Et comment peut-on penser que la mère n'ait pas de projet éducatif – y compris d'autonomie – pour son enfant quand elle communique avec lui ? Doit-on également penser le formateur d'adultes uniquement à partir de la commande institutionnelle, qui, relevant de l'adaptation à l'emploi, n'intègrerait aucune dimension émancipatrice ?

Ces distinctions expriment la fonction identitaire des représentations du rôle de l'enseignant comme résultante d'un compromis psychosocial où il s'agit de dénier l'aliénation exercée sur l'apprenant pour conserver de soi une image gratifiante de « libérateur » par la « culture », et par réduction, de se distinguer du rôle « naturel » de la mère et « utilitaire » voire « aliénant » du formateur d'adultes. Aussi, plutôt que de faire jouer le rôle de « mort » ou de « fou » au savoir, à l'éducateur ou à l'apprenant (Houssaye, 2000), il nous semble plutôt intéressant d'unifier ces trois termes que sont « l'élever », « l'enseigner »,

« le former », par une théorie de l'apprentissage qui se réfère aux enjeux que recouvrent les sciences humaines pour ces professionnels, futurs responsables d'encadrement, précédemment évoqués.

L'apprentissage peut pourtant paraître banal sur le motif qu'il en serait des sciences humaines comme de n'importe quel autre contenu de formation. Nous aurions ainsi les adeptes du modèle déductif affirmant qu'un étudiant ou un professionnel désirant se former, vient chercher un contenu qu'il pourra demain « transférer », exerçant ainsi son libre arbitre. Face à eux nous retrouverions les adeptes du modèle inductif garantissant le contraire : les adultes en formation ont déjà un ensemble de connaissances qu'ils vont devoir mettre en ordre. Or, le jeu de rôles pose la question du savoir en termes parfois très différents. En effet, il intègre dans son processus d'autres outils comme l'analyse de situation, la vidéo, des retours théoriques, qui font référence à des épistémologies distinctes voire antagonistes. Et même, selon qu'ils sont informels, spontanés ou démonstratifs (Eitington, 1990)¹⁴, les jeux de rôles varient dans leurs modalités pratiques selon le modèle d'apprentissage de référence.

Ces épistémologies sont liées à des modèles pédagogiques chargés de fournir un mode d'intelligibilité de l'action indiquant la place accordée au savoir qui requiert une clarification dans la posture épistémologique du formateur. Or, les enjeux précédemment identifiés orientent vers une pédagogie émancipatrice qui favorise le « système problème » plutôt que le « système solution » (Morin, 1979), les professionnels devant développer des compétences dans leurs interventions. Il s'agit dès lors de mettre les apprentissages en situation, en les contextualisant et en les mettant en perspective.

Le modèle socioconstructiviste de l'apprentissage, en référence aux travaux de Vygotski (1997) est à même de servir cette intention, la dimension sociale du constructivisme étant référée non seulement aux interactions sociales avec les pairs et le formateur, mais aussi à la nature même des savoirs qui sont contextualisés, sociaux. Dans cette perspective, les compétences des professionnels en formation ne peuvent se construire qu'en situation, faisant du jeu de rôles un outil de référence qui, par la rencontre avec l'autre porteur d'autres représentations du monde et le conflit sociocognitif qui en résulte, vient alors pour amener l'individu à mobiliser l'espace de travail cognitif¹⁵ et psychoaffectif. Le jeu de rôles l'aide à prendre conscience de ses façons de comprendre et de communiquer, parce qu'il est sollicitant et sollicité par ses partenaires et le formateur, pour retrouver les émotions (la peur, la colère...) et les sentiments (de malaise, de ne pas être entendu...) éprouvés pendant le jeu, et pour les articuler avec ses représentations (du rôle, de la tâche etc), ce qui stimule sa prise de distance. Cet exercice dévoile la fonction des émotions dans les interactions sociales et le cortège des règles implicites et explicites élaborées par les organisations de travail qui réfèrent leur révélation.

Dans ce contexte expérientiel où le savoir est interne au sujet, la reprise théorique en revanche vient qui, elle, relève du modèle cartésien de la transmission, et fait de la connaissance un savoir extérieur contenu dans le monde et les objets du monde. Mais, bien qu'elle empreinte au modèle traditionnel de la transmission des savoirs, son efficace repose ici sur le fait que la théorie devient la réponse aux questions et aux situations explorées, faisant dire à Lewin « *il n'y a rien de si pratique qu'une bonne théorie* ». Les apprenants feront ainsi du savoir informel du corps, un savoir formel auquel il sera possible demain de se référer, non pour le « transférer », ce qui relèverait du modèle comportementaliste (Jonnaert, 2002), mais pour l'adapter, voire, l'assimiler et l'accommoder, dirait Piaget. Et, préconstruit par les apprenants, il n'est plus tant transmis qu'il ne dévoile des significations.

Quant à l'autoscopie (ou vidéo), elle peut viser des objectifs très différents conduisant aussi à une clarification. Certains spécialistes des jeux de rôles¹⁶ empreints du modèle du conditionnement, préconisent ainsi la vidéo pour montrer « la bonne manière » d'appliquer la technique afin que les apprenants la maîtrisent. L'avantage pour les participants est d'acquérir la « certitude » d'adopter le comportement référé à un savoir transmis au préalable qui a alors valeur de vérité. Cette approche behavioriste de la formation est nécessaire dans l'apprentissage des techniques. Elle l'est moins s'il s'agit de former aux sciences humaines. En effet, le jeu de rôles enclenche alors stabilité et sécurité qui font entrer dans une attitude de désapprentissage, de rigidification des comportements. La certitude fait perdre la capacité de développer une attitude critique, une écoute sensible, par rapport aux comportements. Elle tend à enfermer le sujet dans la certitude du savoir constitué qui tend à empêcher de penser (Bachelard, 1980, p. 57), alors que l'incertitude est la clé de l'apprentissage, en laissant place au doute et à l'expression d'autrui.

En revanche, si le jeu de rôles s'inscrit dans une dimension socioconstructiviste de l'apprentissage, il accorde autant d'importance à l'action constitutive du développement qu'à la construction de connaissance et à la conceptualisation. Aussi, filmer la scène introduit, pour la reconnaître, la subjectivité du sujet sur la base de données objectives ramenant ce qui a été dit, fait. La re-mémorisation de la scène et du climat émotionnel sert de déclencheur au « rappel stimulé » et à une démarche d'explicitation des décisions, des attitudes exprimées au travers des pratiques, des savoirs, savoir-faire utilisés (Vermersh, 1994). La force de l'expression verbale, analysée en profondeur, permet de capter la communication non verbale qui échappe à la conscience et montre sa réalité fulgurante : les mimiques du visage, le regard, la voix, la manière de parler, d'écouter ou non, le poids des mots sur le corps. Et en réaction, l'imagination, le fantasme de l'interlocuteur continuent d'alimenter le désordre, le jeu. L'ambiguïté et le malentendu dans la communication deviennent autant de sources d'erreurs dont il va s'agir de faire une

source de progrès et d'invention. La vidéo fait ainsi parler la théorie, lui donnent sens, tout en aidant le sujet guidé par le groupe et le formateur, à affiner sa capacité d'intervenir efficacement, plutôt qu'à formater des comportements.

La posture épistémologique proposée dans le jeu de rôle comme outil de formation aux relations humaines exprime le système de pensée et son lien avec la logique d'action. Elle s'inscrit dans un contexte culturel, social et humain qui se condense sous forme de modèles pédagogiques, comme nous allons le voir maintenant.

Le jeu de rôle pour l'apprentissage des sciences humaines et son rapport à l'histoire des idées éducatives

Ainsi compris, le jeu de rôles se distingue des pédagogies de la maîtrise¹⁷, mais renvoie aux pédagogies actives pour lesquelles agir et faire fondent l'apprentissage qui favorise l'auto construction. Il relève du modèle d'Education Nouvelle où sont prises en considération la relation de l'acte à la pensée avec la réalité professionnelle de l'apprenant dans laquelle il exerce et la réalité sociale dans laquelle il vit. Le développement procède du dedans, se fonde sur les dons naturels et exprime une croyance non seulement de la bonté de l'Homme, mais aussi en sa capacité de construire son savoir. La part jouée par l'expérience, le jeu, la parole fait écho aux figures de proues qui en défendent le principe : Dewey, Claparède, Pestalozzi, Freinet, Neill, Decroly, Montessori. Là, la métaphore du savoir devient la construction en référence à Piaget, de la dimension sociétale avec le groupe qui, outre la fonction de la parole, développe la coopération, l'entraide, l'intérêt mutuel. S'y développe la pédagogie de la question posée par ses pairs, engendrant un conflit sociocognitif développé par les psychologues sociaux (Doise & Mugny, 1997). Ce n'est plus seulement là le constructivisme de Piaget, mais le socioconstructivisme proposé par Vygotski qui fait prendre de la distance avec Montessori peu encline aux activités collectives. Cette pédagogie permet d'accéder par la situation traitée au modèle de la complexité (Morin, 1979), où se donnent à voir des jeux complexes d'acteurs pris entre besoins, désirs et impositions par leurs institutions ou groupes d'appartenance, une relativisation des normes et des valeurs, des règles de fonctionnement définies comme partielles, provisoires et contingentes (Crozier, 1977). Expressions des antagonismes, des concurrences et des complémentarités, les situations conflictuelles non comprises par les professionnels qui les exposent, dévoilent la tension entre les principes de fermeture et d'ouverture des organisations complexes.

Cette pédagogie se complexifie quand le jeu de rôle en présentiel se transforme en jeu de rôles en ligne. La transmission d'éléments théoriques en présentiel se mue alors en documents mis à disposition en ligne ou à aller chercher grâce à internet qu'accompagne

un travail sur la compréhension de l'information et le sens des messages. Ce principe documentaire renvoie au texte manuscrit du Moyen Age utilisé pour faire apprendre et construire des savoirs. L'informatique rejoue dès lors le destin de l'écriture et intègre par les outils comme les « forum », les wiki et les « chat », l'apparition d'une intelligence collective. Le jeu de rôles qui devient interaction par l'écrit, est alors susceptible de transformer l'information en savoir, de construire à l'aide du travail collaboratif et coopératif, une construction de sens pour soi, pour l'autre. Cette configuration technologique et sociale de l'environnement inclut le modèle local et inductif, et global et déductif où l'information devient le pivot du savoir. L'autonomie est certes une construction d'une efficacité personnelle, mais elle se construit dans l'interdépendance aux autres, à leurs réactions, leurs questions, à leurs interactions pendant le jeu où se révèlent des traitements différents du savoir. Connaître devient relier, comprendre, le projet de connaissance étant le principe à l'intérieur duquel l'apprenant est le moteur qui construit par la découverte. Ce modèle global et de l'autonomisation accorde une prépondérance au « système sujet » visant une pédagogie, non plus uniquement à la troisième personne que recouvre l'appellation des méthodes actives, mais à la deuxième personne : une école du dedans (Lerbet, 1994). Le sujet est alors sollicité et sollicitant et développe l'art de s'instruire par soi-même par et pour les autres.

S'engager dans le jeu de rôles en présentiel et en ligne : les freins et les leviers

En développant un « savoir impliquant » comme les sciences humaines, une meilleure conscientisation des « savoirs faire » comme compétences à acquérir, et du « savoir être », comme compétence relationnelle, le jeu de rôles interroge l'identité du sujet dans sa communication avec autrui et son engagement en formation en présentiel et en ligne.

Les motifs d'engagement en formation sont le plus souvent identifiés à partir de motivations intrinsèques dont le plaisir d'apprendre ou le besoin de reconnaissance, et extrinsèques allant des évolutions de statut professionnel à une fuite d'une vie affective ou familiale (Carré, 2001). En dépit du manque de temps dont souffrent les professionnels en formation en présentiel et en ligne¹⁸, l'engagement est soutenu par le besoin exprimé de prendre du recul face à un quotidien professionnel surchargé, dans un contexte d'universitarisation des professions, notamment de santé (Patin, 2007). Toutefois, en dépit de cette motivation avérée, nous savons que l'abandon constitue le fléau des formations en ligne¹⁹. Outre celles qui tiennent lieu à l'utilisation de l'outil informatique, les raisons de ces « décrochages » font majoritairement état de sentiment d'isolement²⁰ des participants qui regrettent le manque de communication entre pairs, et entre pairs – tuteurs – enseignants, à l'absence d'émotion

et d'affect, à leur besoin de trouver des moyens de communication pour diminuer ce sentiment d'isolement que complique une pédagogie inadaptée. Autrement dit, comme le remarque Dumont (2007), l'humanisation, le développement des interactions, sont pour une partie la clef de la persévérance de la plupart des apprenants, faisant de la relation entre enseignant – étudiant et entre étudiants, une question essentielle.

Voyons dès lors en quoi le jeu de rôles interfère sur l'engagement des participants en formation en présentiel et en ligne comme freins et comme levier, d'abord à partir de la particularité qui tient au face à face présentiel et au virtuel en ligne, puis du groupe et des liens qui s'y créent, et enfin de la posture du formateur.

LE « FACE À FACE » EN PRÉSENTIEL ET « VIRTUEL » EN LIGNE

Le travail psychique dans les groupes en présentiel, a fait l'objet de bien des théorisations dont il a déjà été fait mention plus haut. En revanche, l'analyse d'un dispositif de groupe en ligne est plus réduite, nous conduisant à analyser chez chacun, les particularités.

a) *Le face à face en présentiel* : Le jeu de rôles se fonde sur la rencontre des personnes avec ce qui va constituer un groupe, et qui s'opère à partir d'un face à face des participants entre eux. Selon Kaës (2005, p. 189), les positions de face à face en situation de groupe reproduisent un mode habituel, hautement culturalisé, des positions dans le groupe familial et social renvoyant notamment à deux expériences fondamentales. D'abord, il s'agit de l'expérience du face à face maternel correspondant à l'étayage visuel sur le visage de la mère, les identifications, les angoisses de dévoration, de captation imaginaire, de séduction, d'incorporation, de perte et de séparation. Ensuite, l'expérience du face à face spéculaire réactive des angoisses primaires de morcellement et de perte de soi, que calme l'illusion constructive d'un corps unifié par le « je ». Cette expérience est renouvelée par les situations de groupe dont le sentiment d'étrangeté, devant le double et l'angoisse de la perte de soi, se trouve apaisée par l'illusion groupale. Ces deux expériences, parce qu'elles réactivent des angoisses chez le sujet, imposent des règles de sécurité (Patin, 2005) pour construire de l'illusion groupale qui crée un espace subjectif de formation où chacun se sent protégé.

b) *Le virtuel en ligne* : comme des groupes dos à dos ? Pour autant, l'enseignement en ligne comme dispositif de formation ne reproduit pas les situations de face à face, l'écrit seul servant de lien entre les membres. Cette posture spécifique présente des caractères affines avec le groupe « dos à dos »²¹ qui constitue un dispositif conceptualisé par Kaës

(2005) où les sujets s'assoient en cercle. Chacun y tourne le dos à l'autre ne conservant qu'une vision liminaire de son voisin. Ce dispositif a la caractéristique de tournement de la face qui correspondrait selon Kaës au support corporel d'un mouvement de retournement psychique. Le fait de ne pas voir l'autre ou le groupe, induit alors des effets économiques d'investissement et de contre-investissements qui viennent buter sur la parole, comme ils viennent buter dans l'enseignement en ligne, sur l'exigence de l'écriture comme seul mode de communication possible entre les participants. A l'instar des groupes « dos à dos », ce dispositif en ligne est basé sur la déprivation sensorielle visuelle frontale. Il constitue une expérience de « l'absence » qui confère une valeur et un poids considérables aux mouvements d'agrippement par le regard. La notion d'excitation par défaut de la présence ne peut trouver d'apaisement par le regard, expliquant peut-être nombre de difficultés éprouvées par les nouveaux venus dans les enseignements en ligne²². Il s'ensuit un nécessaire travail de tissage de liens qui ne peut s'opérer dans le jeu de rôles en ligne qu'à partir de ce qui est écrit et imaginé, dans une sorte de création hallucinatoire commune. Ce que ne permettent pas à contrario les groupes « face à face ». Cette création hallucinatoire participe à l'élaboration des liens entre les participants que la réalité est susceptible de délier²³. Chacun, par le travail de collaboration avec les autres à l'occasion des échanges en ligne, contribue à la création d'une enveloppe contenant « l'extérieur » auquel tous appartiennent, tout en reconstituant une continuité grâce à la parole écrite, restée visible, accessible à tous, dans le « forum » ou le « chat ». Cette organisation renvoie à un écran de peau groupale qui pourrait correspondre à un fantasmatique œil groupal déjà identifié par Kaës (1976, p. 17 et 211) quand un des participants a fait faux-bond et n'a pas respecté le rendez-vous en ligne. Mais, si elle inclut le « parler/voir » dans les groupes en ligne en termes transformé de « écrire », cette organisation exclut le « sentir/toucher/voir » associé à l'odeur de la peau activée dans les groupes dos à dos, et qui s'articulerait avec les poussées de sécrétions hormonales résultant du regroupement chez l'homme comme chez de nombreux animaux grégaires.

La sécurité dans le groupe pour oser se montrer et l'humanité pour ne pas « décrocher »

Dans le modèle socioconstructiviste, l'intérêt du jeu de rôles est d'apprendre à se connaître, à reconnaître son mode d'intervention et corrélativement de construire une théorie de la relation à autrui. La sécurité dans le groupe est alors cruciale pour que les participants puissent rentrer dans le dispositif de formation et se montrer dans son mode de relation à l'autre. Elle est à construire dans tout groupe en réponse à des réticences chez les participants.

Déjà, *la durée de la formation* est décisive dans la constitution du groupe comme « enveloppe qui fait tenir ensemble des individus » et où s'édifie une barrière protectrice contre l'extérieur (Anzieu, 1999). Le groupe non constitué peut en effet apparaître trop dangereux pour oser expérimenter un rôle encore mal connu²⁴. Cette limitation en indique une autre : le nombre de participants ne peut pas être trop important²⁵ au risque de devenir menaçant pour les individus qui vont devoir oser se montrer devant les autres. L'analyse des interactions qui conduit à interroger son propre mode relationnel met en effet à l'épreuve les individus. La blessure narcissique qui s'en suit parfois, peut conduire les acteurs les plus fragiles à rigidifier leurs modalités défensives, les empêchant ultérieurement de se mettre en scène, de s'exposer. Il est également recommandable que le statut des participants soit identique, le risque étant de perdre la face devant les autres. Le vécu de honte qui fait basculer le participant, d'une position de prestance liée au statut professionnel de domination, à une position d'humiliation, renverrait (Ciccione et Ferrant, 2009, p. 64) ainsi au passage brutal d'une exposition phallique à une exposition anale. Le risque pour le sujet est alors d'éprouver la honte dont la résolution conduit à son enfouissement et à la résistance pour rentrer dans les dispositifs de formation proposés, comme le jeu de rôles.

Aussi, *les règles de fonctionnement propres au groupe* comme mode d'ouverture de la session constituent un aspect essentiel pour instaurer des liens en édifiant des barrières protectrices qui participent à la construction d'un Soi de groupe. Ces règles, en sécurisant les membres du groupe, fonctionnent comme garants symboliques permettant de ramener des situations anciennes pour les travailler²⁶. Ces conditions de sécurité sont indispensables pour que le groupe accède au jeu de rôles et puisse répondre aux demandes de formation des participants. Elles participent à développer l'illusion groupale qui permet d'oser se montrer. Le caractère ludique proposé par le jeu de rôles renforce dès lors l'engagement des participants qui voient dans cet outil pédagogique, une autre manière d'apprendre et dans le groupe, une aire de jeu où expérimenter ce que le quotidien professionnel permet rarement.

Ces règles de fonctionnement ont en outre pour avantage de développer le lien entre les participants, et avec le formateur, lien appréciable pour développer encore plus d'humanité dans le virtuel en ligne moins probante dans le face à face²⁷.

Rôle sécurisant du formateur en présentiel et en ligne : les conditions nécessaires

Le rôle de formateur est de sécuriser le groupe pour engager sa compréhension de la situation analysée et jouée. Mais en réactivant des scènes antérieures, conflictuelles,

douloureuses, la situation de jeu conduit parfois à se confronter à des tensions internes, ce à quoi chacun n'est pas toujours préparé. Cette situation délicate engage les fonctions de facilitation, de régulation et d'interprétation ainsi que l'implication du formateur, marquées par l'absence totale de jugement, toutes attitudes et situations professionnelles méritant d'être comprises. Il s'agit de faire émerger les sentiments non verbalisés, en questionnant les acteurs sur leur interprétation de la situation et sur leur mode de communication, pour aider à la compréhension et la prise de conscience des sentiments et motivations. Certains aspects de ce rôle varie sensiblement selon les conditions en présentiel ou en ligne.

Rappelons ainsi que *la fonction de facilitation* revient à se centrer sur « la forme » de la session, et consiste à favoriser les échanges entre les participants sur ce qui s'est passé. *La fonction de régulation*, elle, a pour objectif d'être en phase avec la vie affective du groupe, sa valence²⁸ (Amado et Guittet, *op. cit.*, pp. 152-161). S'agissant de la formation en présentiel, le formateur se fonde pour intervenir, sur ce qu'il ressent, et perçoit de la forme (l'atmosphère, le ton) et du contenu des échanges, distinguant pour cela, à l'instar d'Enriquez (1971, pp. 125-129), le groupe, les relations interpersonnelles et l'individu²⁹. Il s'appuie pour cela sur les phrases qu'il a soigneusement retranscrites. En revanche, en ligne, le formateur assure son rôle de facilitateur et de régulateur avec le support de l'écrit lui conférant une forme de sécurité grâce à la distance géographique et temporelle. En effet, d'un point de vue géographique, les apprenants en FOAD venant d'horizon divers, ils mettent en lumière de manière encore plus accrue, leurs façons différentes d'interpréter la réalité. Ce que le formateur peut interroger sur le compte de la « culture » à laquelle chacun se réfère pour se protéger, mais mise ainsi à distance par chacun avec d'autant plus d'aisance qu'elle fait parler son groupe d'appartenance plutôt que soi-même. D'un point de vue temporel, le formateur s'appuie sur le différé, pour formuler ou répondre aux questions, analyser les interactions. Mais invisible, l'expression non verbale de sa restitution n'est pas substituable aux seuls émoticons³⁰ agrémentant ses écrits, que peuvent en revanche compenser sa réactivité et sa disponibilité pour maintenir le lien et les échanges.

Ces deux fonctions de facilitation et de régulation ouvrent sur *la fonction d'interprétation* du formateur dans les expériences de groupe en présentiel et en ligne³¹. L'attitude du formateur n'est alors pas de faire surgir un sens nouveau au-delà du sens manifeste que peut présenter une partie du discours du sujet, et ainsi de prendre le pouvoir par ses interventions ou par une distance trop grande résultant de son rôle d'observateur. Au contraire, ses questions éclairent le groupe sur le sens des tensions qui le traversent. En facilitant la compréhension des phénomènes de violence dans les interactions ou de ses blocages, il adopte une démarche de recherche dont chacun est à même de se saisir, pour

lui emboîter le pas. Et ainsi, participer à l'élucidation des désirs inconscients, du mythe, de l'idéologique qui porte le discours et des mécanismes de défense à l'œuvre dans tout groupe.

Le point épineux que soulève la fonction interprétante du formateur interroge *l'implication du formateur*. En effet, cette forme de pédagogie, qui relève d'une démarche d'intervention sociale, s'apparente à la recherche-action (Dubost et Lévy, 2003), reconnue depuis longtemps dans l'éducation (Barbier, 1977) et dans la formation³². Elle part de la conception lewinienne des rapports entre l'individu et son environnement en termes de champs, les groupes formant des ensembles définis par des liens d'interdépendance entre leurs membres et possédant un champ psychologique spécifique. Le champ des phénomènes inclut donc le chercheur et l'objet de la recherche qui, tout en répondant pour Lewin à un idéal démocratique, a pour but, une production de connaissance, c'est-à-dire un objectif épistémologique. Cette forme de pédagogie s'appuie sur un dispositif d'observation participante (Lapassade, 2003) pendant la période d'interactions sociales unissant acteurs, observateurs et formateur³³. Elle pose de ce fait la question de la proximité et de la distance qu'il entretient par rapport à son objet. Or, comme le remarque Lévy à propos de la recherche-action (1994), « non seulement l'implication du chercheur n'est pas contradictoire avec le maintien de la distance nécessaire à l'objectivation du réel, à sa constitution symbolique comme objet externe et au dégagement de la conscience immédiate que l'on peut en avoir, mais elle les suppose ». L'implication liée à la méthode d'intervention, demande ainsi au formateur de travailler sur la bonne distance qui l'unit et le sépare des apprenants, pour les comprendre sans se fondre à eux. S'interrogent ainsi les liens amoureux Versus les liens destructifs constitutifs de la relation pédagogique. Ils obligent le formateur à travailler sur son contre-transfert et sur les désirs inconscients qu'il cherche à réaliser dans ses activités de formation synthétisées par les figures connues du « formateur-sein », du « fantasme du pélican » et de la « formation envieuse » (Kaës, 1997).

Rendre compte pour le formateur de la manière dont il a vécu la formation, expliciter ses réactions exprimées ou réprimées, analyser ses attentes et ses craintes à l'égard du groupe, notamment dans la tenue régulière d'un journal « de terrain » recommandé en son temps par Marcel Mauss, favorise une meilleure prise de conscience. Cet exercice, par la position critique attachée à la déconstruction des savoirs clos et des institutions figées, souligne les convergences fortes entre l'ethnographie et la psychosociologie (Lapassade, 2003, 388). Par ailleurs, l'équipe de formateurs est un support de réflexion pour un travail en cohérence au niveau symbolique. L'élucidation de la résonance fantasmatique du transfert collectif sur le formateur est en effet un objet de travail collectif indispensable pour l'équipe de formateurs, soutenue en cela par un travail de supervision. Selon Anzieu, cette prise de conscience de la résonance transférentielle demande à

l'équipe de distinguer les résistances individuelles et groupales des moniteurs au transfert collectif des participants, et les désirs inconscients que les moniteurs cherchent à réaliser dans les activités pédagogiques et dans leurs relations d'objet à l'égard de leur propre groupe. Cette reconnaissance, jamais complète et jamais achevée, requiert, à minima de différencier, dans l'activité de formation, ce qui relève de la technique et ce qui fonctionne sous la dépendance d'un fantasme tant dans la formation en présentiel qu'en ligne. C'est ce que nous avons tenté de faire dans cette communication, le « lecteur » jouant à son tour le rôle de tiers.

CONCLUSION

L'approche psychosociale de cet exposé a souligné l'intérêt du jeu de rôles en formation professionnelle en présentiel et en ligne, à partir de l'histoire dans laquelle il s'inscrit, et de ses avantages didactiques et psychologiques. Les enjeux que recouvrent les sciences humaines pour des professionnels amenés à intervenir en face à face avec des individus ou des groupes ont conduit dès lors à clarifier les postures épistémologiques préconisées. L'importance du jeu de rôles dans l'apprentissage des sciences humaines avec l'approche socioconstructiviste favorisant la prise de conscience tant des sentiments vécus par les participants que de leurs réactions vis-à-vis d'autrui, a mis en exergue son rapport avec l'histoire des idées éducatives. Mais, le savoir impliquant des sciences humaines et le jeu de rôles interrogent tous deux l'identité du sujet, et son engagement en formation en présentiel et en ligne. Aussi, par la spécificité du face à face en présentiel, et par la déprivation sensorielle frontale en ligne, la sécurité dans les groupes est-elle indispensable pour se montrer en présentiel dans le jeu de rôles qui, par l'humanité et les liens développés pendant les échanges, aide également les participants en ligne à ne pas abandonner leur formation.

Sans doute, le jeu de rôles confère une réelle professionnalisation à la formation en permettant au sujet d'avoir une vision claire du métier auquel il se prépare, les situations concrètes permettant d'étayer l'intérêt, les possibles et les limites. Aussi, le jeu de rôles est-il transférable aux publics en formation, dès lors qu'il s'agit de développer une réflexivité sur son mode de communication et sa compréhension des relations à autrui. Des managers, des formateurs et enseignants, voire des personnels d'accueil sont au nombre d'entre eux qui font déjà l'objet d'investigations³⁴. En priorisant l'analyse de la communication, le jeu de rôles fait entrer dans une démarche compréhensive de la relation entre les êtres pour reconstruire le fonctionnement d'une pratique à travers la situation jouée, à l'aide de concepts, de modèles d'intelligibilité qui interrogent, pour en découvrir le sens, le discours normatif et les jugements de valeurs. C'est une manière de prévenir,

notamment chez certains enseignants, le rempart d'isolation qu'ils construisent contre la demande orale épuisante des élèves³⁵.

Il reste toutefois nécessaire, pour que le jeu de rôles soit profitable pour les apprenants, sans les mettre en danger, que le formateur ait une connaissance bien établie des phénomènes de communication et de groupe en présentiel et qu'il ne perde pas de vue la perte de la communication non verbale en ligne, une phrase écrite ne rendant pas compte des liens établis entre les êtres. Et pour cela, qu'il soit à même de saisir le sens de ses propres relations à autrui, même si, en ligne, il ne peut pas prendre conscience de son expression non verbale. Ceci requiert qu'il contrôle ses projections, ses désirs, ses inquiétudes, indiquant sa capacité à analyser et à maîtriser ses interventions en conservant un souci éthique de la formation. Sans doute faut-il pour cela qu'il ait lui-même travaillé sur ses propres modalités défensives, lui permettant d'être en phase avec l'affectivité des groupes en formation et de toujours conserver éthique et déontologie professionnelle. Le simultané du présentiel rend l'exercice sans doute plus malaisé que le différé en ligne qui laisse un temps pour le formateur pour mieux contrôler son contre-transfert. C'est ainsi qu'il pourra mieux se positionner dans sa pratique pédagogique qui, sans être thérapeutique, requiert pour être efficace, d'être toujours respectueuse de l'apprenant, dans son être et dans son histoire pour l'aider à intégrer demain, une dimension éthique dans ses propres interventions auprès des individus et des groupes.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Abric J. C. (1994). *Pratiques et représentations sociales*. Paris : PUF.
- * Amado G., Guittet A. (1975). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris : Armand Colin, pp. 152-161.
- * Ancelin Schutzenberger A. (1966). *Précis de psychodrame*. Paris : Edition de Minuit.
- * Anzieu D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- * Anzieu D., Martin, J. Y. (1956). *Le psychodrame analytique chez l'enfant*. Paris : PUF.
- * Anzieu D. (1997). La fantasmagorie de la formation psychanalytique. In *Fantasme et formation*. Paris : Dunod, pp. 93-123.
- * Anzieu D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 3^e éd., pp. 114-140.
- * Anzieu D & Martin J. Y. (2003). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF (1^{re} édition, mai 1968).
- * Ardoino J. (1993). L'approche multiréférentielle et le devenir de la multiréférentialité. *Pratiques de formation-analyse*, n° 26-27, Paris VIII.
- * Ardoino J. (2001). Les dialectiques du lien social. In *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris : Matrice.

- * Ardoino J. (1980). L'intervention : imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire ? In. Ardoino et Dubost (dir), *L'intervention institutionnelle*. Paris : Payot.
- * Astolfi J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- * Bachelard G. (1980). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : VRIN.
- * Baiwir J., Delhez R. (1975). Des exercices structurés en dynamique des groupes : comment ? *Les cahiers de psychologie sociale*, N° 2, p. 4-8.
- * Barbier R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Economica Anthropolos.
- * Barbier R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- * Barth B. M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- * Bion W. R. (2002). *Recherche sur les petits groupes*. Traduit de l'anglais (1965), Paris : PUF (1^{re} édition 1961).
- * Bion W. R. (2005). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- * Carre P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan, Collection Savoir et Formation.
- * Castro D. (2004). La place des émotions en milieu professionnel. *Les interventions psychologiques dans les organisations*. Paris : Dunod, p. 91-108.
- * Cebula J. C. (2009). Des nourritures psychiques. *Enfances et psy*, 2009/2, n° 43, p. 14-18.
- * Ciccone A., Ferrant A. (2009). *Honte, culpabilité, traumatisme*. Paris : Dunod.
- * De Angeli G. & Hebrard J. (1976-77). *Formation aux relations humaines*, 2 vol., Eurotraining, Strasbourg, tome 1.
- * Dejours C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA.
- * De Landsheere G. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF.
- * Dewey J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan : Publishing.
- * Dewey J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- * De Visscher P. (1975). Des exercices structurés en dynamique des groupes : pourquoi ? *Les cahiers de psychologie sociale*, n° 2, p. 1-4.
- * De Visscher P. (1991). *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes. Une brève histoire des groupes restreints*. Grenoble : PUG.
- * De Visscher P. (1996). Animateurs, Leaders, Moniteurs et différenciation de rôles. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 29, p. 93.
- * De Visscher P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris : PUF.
- * Doise W. et Mugny G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- * Doise W. et Mugny G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand-Colin « U ».
- * Dubost J. Levy A. (2003). Recherche-action et intervention. In *Vocabulaire de psychosociologie*, Ed. Érès (1^{re} éd. 2002).
- * Dumont C. (2007). Les relations enseignants-enseignés : les aspects psychoaffectifs. In Manderscheid et Jeunesse, *l'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles : comment et pourquoi ?* Bruxelles : De Boeck.

- * Eitington J. (1990). *Utiliser les techniques actives en formation : exercices et documents*. Paris : Ed° Organisations.
- * Enriquez E. (1971). Les méthodes de groupe par prise de conscience, In *la formation psychosociale dans les organisations*. Paris : PUF, pp. 125-129.
- * Falguière J. et Laxenaire M. (2003). Analyse de groupe et psychodrame. *Le journal des psychologues*, n° 203, 43-47.
- * Gibb, J et I (1967). Traduit dans Bugental : *Psychologie et libération de l'homme*. Verviers : Marabout, 1973, Ch. 17, p. 211-223.
- * Grawitz M. (2001). *Méthodes en sciences sociales*. Paris : Dalloz, 11^e éd.
- * Honneth A. (1996). Reconnaissance. In Canto (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris : PUF, 215-238.
- * Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang, (3^e éd., 1^{re} éd. 1988).
- * Jaques E. (1965). Systèmes sociaux en tant que défense contre l'anxiété dépressive et l'anxiété de persécution. Traduit de l'anglais (1955), in A. Levy, *Psychologie sociale, Textes fondamentaux anglais et américains*, Tome 2. Paris : Dunod, p. 546-565.
- * Jodelet D. (1989) (S. d.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- * Jodelet D. (2006). Culture et pratiques de santé. *Nouvelle Revue de Psychologie*, n° 1, 219-239.
- * Jonnaert P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- * Kaës R., Anzieu D. et al. (1997). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod. 1^{re} éd. 1975.
- * Kaës R. (1976). *L'appareil psychique groupal. Constructions du groupe*. Paris : Dunod.
- * Kaës R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.
- * Kaës R. et al. (1996). *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris : Dunod.
- * Kaës R. (2005). *La parole et le lien*. Paris : Dunod.
- * Kübler-Ross E., et al. (2009). *Sur le chagrin et sur le deuil : trouver un sens à sa peine à travers les cinq étapes du deuil*. Paris : J. C. Lattès.
- * Lapassade G. (2003). Observation participante. In *Vocabulaire psychosociologique*. Toulouse : Ed° Érès, pp. 375-390.
- * Lebovici S. et al. (1958). Bilan de dix ans de thérapeutique par le psychodrame chez l'enfant et l'adolescent. *Psychiatrie de l'enfant*, n° 1, 63-179.
- * Lerbet G. (1994). *L'École du dedans* Paris : Hachette.
- * Levy A. (1994). Les objets introuvables de l'analyse psychosociologique. *Revue internationale de psychosociologie* 1.
- * Levy-Leboyer C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
- * Lipianski E. M., Taboata-Leonetti, I., Vasquez A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri (coll.), *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- * Lipianski E. M. (1992). *Identité, communication*. Paris : PUF.

- * Mayen P., Mayeux C. (2003). Expérience et formation. *Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes – L'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- * Meltzer D. (1967). *The psycho-analytical process*. Londres : Heinemann. Traduit en français par J. Begoin (1971), *Le processus psychanalytique*. Paris : Payot.
- * Mendel G. (1985). *La crise est politique, la politique est en crise. De l'Autorité traditionnelle à l'Acte pouvoir autogestionnaire*. Paris : Payot.
- * Morin E. (1979). *La méthode. 1. La nature de la Nature*. Paris : Seuil.
- * Morin E. (1980). *La méthode. 2. La Vie de la Vie*. Paris : Seuil.
- * Morin E. (1986). *La méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance*. Paris : Seuil
- * Morin E. (1982). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.
- * Moscovici S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : PUF.
- * Moscovici S. (s. d.) (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF, (2^e éd. 1988).
- * Moscovici S. (s. d.) (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Ed° Nathan.
- * Nicolas B. (2010). Humiliation, dépression, démission. *Les Inrockuptibles*, 22. 09, pp. 55-57.
- * Paicheler, G. (1977). Argumentation, négociation et polarisation. *Bulletin de psychologie*, 337, XXXI, 923-931.
- * Pain S. (1980). *Les difficultés d'apprentissage : diagnostic et traitement*. Berne : Peter Lang.
- * Patin B. (2005). Le jeu de rôles : Pratique de formation pour un public d'adultes. *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, septembre 2005.
- * Patin B. (2007). La licence en sciences humaines et sociales des cadres de santé de Rennes. In Manderscheid J. C. & Jeunesse C. (s. d.), *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles : pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck.
- * Patin B. (2007). Représentations de la formation ouverte à distance chez des étudiants cadres de santé : Méthode de recherche et perspectives en formation. *Congrès de l'AREF*, Strasbourg, Août 2007.
- * Patin B. (2008). Jeu de rôles en présentiel et en ligne. Un même outil pédagogique pour deux types de situations d'apprentissage. *Forum de la formation en ligne. La formation en ligne, de la conception à la réalisation*. Maison de la région de Strasbourg, le 12 Juin.
- * Patin B. (2009). Résister à l'analyse de pratiques : comment et pourquoi ? *L'analyse des pratiques : transmission, professionnalisation, recherche*. Cliopsy3, Troisième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : 20-21 novembre 2009, Université Paris-Nanterre.
- * Patin B. (2010). *Les conflits à l'hôpital – Comprendre pour agir*. Bordeaux : Edition Les Etudes Hospitalières.
- * Perrenoud P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- * Perret-Clermont A. -N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- * Pfeiffer J. W., & Jones J. E. (1972). *A handbook of structured experiences for human relations training*. Traduction française par Marie Bonneau : *Le répertoire de l'animateur de groupe, 316, expériences structurées en relations humaines*, 6 vol., Montréal, Actualisation, 1982.

- * Piaget J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- * Piaget J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- * Piaget J. (1975). L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement. *Etudes d'épistémologie génétique, T. 33*, Paris : PUF.
- * Roussillon R. (1988). *Espaces et pratiques interstitielles. Le débarras et l'interstice. L'institution et les institutions, Etude psychanalytique*. Paris : Dunod, 157-178.
- * Saint Arnaud Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaines*. Gaétan Morin : Montréal-Paris.
- * Sibony D. (1991). *Entre-deux*. Paris : Seuil.
- * Shannon C. E., & Weaver W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, Illinois : University of Illinois Press, traduction française 1952.
- * Tap, P. (1988). *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.
- * Vermersh P. (1994). Explicitation et analyse de pratique : de l'action vécue à la construction de l'expérience. *Actes du congrès international « Les techniques d'évaluation des personnes »*. Issy-Les-Moulineaux : Editions EAP : 475-477.
- * Vygotski L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- * Winnicott D. W. (2002). *Jeu et réalité*. Paris : Folio essais, Gallimard (1^{re} édition, 1971).

NOTES :

¹ Citons pour exemple les numéros anciens de *Connexion*, la revue de l'ARIP, les ouvrages de Angeli et Hebrard (1976-77), de Pfeiffer and Jones (1972), voire aussi ceux de Roger Mucchielli comportant les aspects théoriques et l'application pratique du thème traité pour des sujets aussi divers que la conduite de réunion (1967), le travail en équipe (6^e édition, 1993) etc.

² Cette réflexion prend appui sur la double utilisation du jeu de rôles dans le cadre du Master 1 & 2 en FOAD regroupant enseignants de primaire et de secondaire, éducateurs et cadres de santé, avec l'université de Franche Comté et de l'institut de formation de Rennes à destination des cadres de santé.

³ Le thème de cet article a fait l'objet d'une communication à la Maison de la région de Strasbourg le 12 Juin 2008 sous le titre « Jeu de rôles en présentiel et en ligne. Un même outil pédagogique pour deux types de situations d'apprentissage ».

⁴ L'anecdote est la suivante : une jeune femme jouait le plus souvent le rôle de jeune fille ingénue, douce et romantique. Le mari étant venu se plaindre de l'attitude acariâtre de son épouse, celle-ci fut sollicitée pour jouer des rôles de femme agressive. L'évolution de son comportement conduisit Moreno à dégager les principaux concepts du jeu dramatique susceptible de libérer les émotions attachées aux rôles et d'exprimer sous une forme symbolique les conflits vécus par l'acteur.

⁵ Nous renvoyons le lecteur qui s'y intéresse au dossier « l'expérience » de la revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes (2003-1).

⁶ Dewey, un des fondateurs du courant de pensée progressiste, est un des philosophes américains les plus importants à s'y intéresser. Selon lui, l'expérience et la théorie constituent un processus dialectique en interaction constante : « L'expérience donne à la théorie son élan vital et son énergie ; la théorie fournit une direction à l'expérience ».

⁷ Vygotski justifie aussi, sur un plan théorique, la volonté de s'intéresser à l'expérience de l'apprenant. Il distingue *les concepts quotidiens* qui se forment dans l'expérience, ont une portée immédiate, sont peu abstraits et ne forment pas de systèmes et *les concepts académiques* qui sont transmis par le langage, ont une portée générale et forment des systèmes. Marqués par le verbalisme, ils sont insuffisamment saturés en concret. Ces deux lignes de sens opposé seraient unies par la « zone prochaine de développement » et par le « niveau présent du développement » (Vygotsky, 1997, p. 373).

⁸ Piaget a identifié les trois concepts de l'expérience en formation : la prise de conscience, le processus d'adaptation avec le couple assimilation – accommodation, et le concept d'invariant opératoire. Selon lui, l'expérience favorise la conscientisation qui est reconstitution conceptuelle et interprétation de l'action (Piaget, 1977, p. 98), obligeant à distinguer deux moments : réussir et comprendre.

⁹ Dans « Formulations sur les deux principes... » (1911), Bion identifie les « fonctions » qui instaurent une réponse au principe de réalité : la conscience des impressions sensorielles, l'attention, la mémoire, le jugement et la pensée. Il dégage sa théorie de la fonction alpha à partir des concepts de clivage et d'identification projective, du passage *vice versa* de la position schizo-paranoïde à la position dépressive (M. Klein), de la formation de symboles, et du concept de pensée verbale. Il insiste alors sur le rôle du rêve. Selon lui, si le patient ne peut pas transformer son expérience émotionnelle en éléments alpha, il ne peut pas rêver : « L'homme doit "rêver" l'expérience émotionnelle en cours, aussi bien durant son sommeil qu'à l'état de veille [...] la fonction alpha de l'homme, dans le sommeil ou à l'état de veille, transforme les impressions des sens liées à une expérience émotionnelle en éléments alpha qui s'assemblent à mesure qu'ils prolifèrent pour former la barrière de contact. Cette barrière de contact [...] marque le point de contact et de séparation entre les éléments conscients et les éléments inconscients et est à l'origine de leur distinction » (Bion, 2005, p. 34).

¹⁰ L'*acting out* en anglais ou « passage à l'acte » en français, définit un acte impulsif dont le caractère autoagressif ou hétéroagressif (contre le thérapeute, le moniteur ou les autres membres du groupe) est manifeste. Il introduit une notion de franchissement (passage), entre une position et une autre. C'est une faillite de la pensée. C'est aussi une tentative pour rompre un état de tension psychique intolérable. Le passage à l'acte est soudain, impulsif, parfois violent et dangereux, adapté ou non au réel objectif. Il arrive en réponse à un élément déclenchant ou à une situation de tension intérieure. Lacan introduit une distinction : « le passage à l'acte » est un acte sans parole (il n'a pas de sens), alors que « l'*acting out* » est un acte qui pourra être repris dans une verbalisation (il a un sens).

¹¹ Ces ménagères ont découvert les raisons économiques et diététiques de consommer les « bas morceaux » dont la consistance et l'odeur les dégoûtaient. Selon Lewin, c'est le sentiment d'appartenance à un groupe qui a modifié les attitudes individuelles de ces ménagères, hypothèse que contestent les

psychanalystes (Anzieu, 1999) qui reprochent à Lewin de ne pas avoir tenu suffisamment compte du contenu psychologique du préjugé associé aux abats. Le nœud affectif qui sous-tendrait les attitudes des ménagères américaines vis-à-vis des abats serait qu'ils sont « liés aux parties érogènes du corps ». Relevant de la zone du sale, du malpropre et du défendu, ils appartiendraient à la catégorie des « mauvais objets ». Selon eux, le changement d'attitude s'opèrerait sur le plan de l'imaginaire : l'apport du groupe résulterait alors de la mise en commun de fantasmes, d'angoisses et d'émois associés chez chacune des participantes du groupe.

¹² C'est d'ailleurs le rappel du cadre du jeu qui permet ensuite de travailler sur le sens de la charge émotionnelle si celle-ci en a dépassé les limites. Une des règles est par exemple de ne pas jouer son propre rôle dans une situation de conflit, mais celui du protagoniste.

¹³ Ceci nous conduit à distinguer dès à présent à partir du jeu de rôles, les rôles groupaux, sociaux, sociétaux. Défini généralement comme « un comportement approprié à une position donnée dans un ensemble à interactions personnelles possibles » (De Vissher, 1996), le rôle revêt les caractéristiques d'un type abstrait de conduite dont les formes sont variables. Les rôles sociétaux renvoient aux statuts et positions qui s'inscrivent à l'intérieur même d'une société globale donnée, alors que les rôles sociaux, eux, renvoient aux statuts et positions propres à des formations sociales comme les groupes sociaux, les organisations, faisant de certains rôles sociaux, des rôles professionnels. Quant aux rôles groupaux, ils correspondent à des statuts réels définis par le groupe restreint constitué en équipe ou en groupe de travail réuni par un objectif commun.

¹⁴ Le jeu de rôles informel (il naît des besoins et des circonstances qui surviennent en formation et émane soit des problèmes rencontrés par un participant, soit de la volonté d'affiner ses points de vue), spontané (il met en scène des personnes réelles – les participants – et leurs véritables problèmes avec les autres, dans leur travail ou chez eux), de type démonstratif (le jeu prend la forme d'une démonstration sous forme de type sketch théâtral ou de représentation de situations personnelles).

¹⁵ D'un point de vue cognitif, l'apprenant va tenter de décontextualiser sa pratique et la construction de ses connaissances à partir d'une construction et co-construction du sens, débouchant sur une « compréhension explicite » (Britt-Mari Barth, 1993). Et pour cela, expliciter le comment de son action, de ses procédures, (Vermersch, 1994), pour transformer les objets, les méthodes et s'adapter aux différents contextes d'action. Cet exercice de métacognition se double de celui de métacommunication, tous deux favorisant la pratique réflexive (Perrenoud, 1997) qui renvoie au principe d'élucidation, comme deuxième phase du processus.

¹⁶ Ainsi, supposons le principe des jeux de rôles structurés de type démonstratif, où les acteurs reçoivent des instructions précises : les acteurs ont à utiliser la technique « ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire ». Le sketch est joué selon les instructions générales du formateur et l'exercice devra être répété par le jeu jusqu'à ce que les procédures soient intégrées : le savoir à connaître est extérieur au sujet. La technique présentée fait rentrer le sujet dans un rôle prédéterminé par le formateur. Les modes d'actions pédagogiques valorisent le conditionnement, rendant compte d'une *approche behavioriste* (Skinner). Ils

suggèrent une dimension interventionniste des expériences. L'important est de créer des automatismes, de planifier l'activité du sujet en suivant un principe de « pas à pas », en conformité avec l'attendu (la pédagogie par objectifs), son comportement étant orienté vers l'adaptation à une norme préconstruite. L'apprentissage pourrait même être conçu comme un processus linéaire, hiérarchisé et cumulatif (l'enseignement programmé) ! Il relève alors essentiellement de l'activité sensori-motrice sans, à l'extrême, prendre en compte la participation consciente du sujet.

¹⁷ La pédagogie de la maîtrise a été initialement développée par Bloom et connue par les publications de l'université de Liège dont les travaux de De Landsheere, 1973.

¹⁸ Postec, N. et Lesselingue (2004). T. Résultats et synthèse de l'expérimentation menée sur 7 modules de formation à distance du campus entre Mars et Juin 2004. Campus numérique ENVAM. Université de Rennes [en ligne] Disponible sur : <http://www.envam.org/PDF/Synthese_experimentation.pdf> (consulté le 01/10/2006).

¹⁹ Comparant les abandons constatés dans une même formation selon deux modalités : présentiel et distance, Electra eLearning [50] témoigne que 80 % d'abandons université de Joensuu en Finlande, émanent des étudiants à distance contre 40 % pour les étudiants en présentiel.

²⁰ Cf les auteurs ou sites internet suivants qui s'y réfèrent :

– Jacquinet-Delaunay, G. (1999). Le tutorat : pièce maîtresse et pourtant parent pauvre des systèmes et dispositifs de formation à distance. [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.inrp.fr/Access/Biennale/5biennale/Contrib/194.htm>> 1999 (consulté le 01/10/2006)

– Educnet. Évaluation des Campus numériques ; (consulté le 01/10/2003) [en ligne]. Disponible sur : <<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/educnet/chrgrt/CN-docipsos.ppt>>

– Bernath, U., Kleinschmidt, A., Walti, C. J., Zawacki, O (2003). Challenges for Study Centers in an Electronic Age : A case study of the Center for Distance Education at Carl von Ossietzky University of Oldenburg in Germany. *The International Review of Research in Open Distance*, Vol 4, N° 1.

²¹ La similarité entre le dispositif de formation en ligne et de groupe dos à dos m'est apparue en raison de cette double expérience d'enseignement en ligne mené depuis septembre 2004 et de formation menée avec le CEFFRAP en décembre 2006 en tant que participante.

²² Il est fait état ici aux résultats d'une recherche (Patin, 2007) menée auprès d'étudiants cadres de santé, faisant état de difficultés liées à la solitude et à l'isolement dans les Formation Ouvertes à Distance (FOAD). La difficulté à identifier l'autre pourrait provoquer des sentiments d'abandon voire de persécution.

²³ L'exemple est ici donné par deux étudiantes impliquées dans un travail de collaboration important dans un mastère en ligne, l'une Tunisienne vivant dans son pays d'origine et l'autre Française. La seconde pour des raisons professionnelles a été amenée à partir vivre dans la même ville que la première. Après avoir pris contact par téléphone, elles ont exprimé la difficulté à provoquer une rencontre en dépit d'un lien fort de confraternité étudiante, comme « crainte qu'un rêve ne se brise », ont-elles expliqué.

²⁴ Cette peur du groupe, analysée depuis plusieurs années (Gibb J&L, 1973), montre que le groupe doit dépasser le « moment fantasmatique » (Kaës, 1993) où il est vécu comme altérité et attendre sa

fermeture susceptible de sécuriser ses membres. Ce « moment idéologique » est un moment fédérateur de repli narcissique où les limites entre le dedans et le dehors s'accroissent, les membres utilisant pour cela les mécanismes de projection, le déni, le clivage, l'annulation. Le « moment figuratif transitionnel » qui suit, permet enfin au groupe d'atteindre une sécurité lui permettant l'introjection et la projection des bons objets, marquée par l'illusion groupale.

²⁵ Les auteurs qui se réfèrent aux jeux de rôles tendent à restreindre le groupe à 12 participants.

²⁶ Ainsi, la *sécurité* du groupe et des personnes, définie à partir des besoins propres à chacun (ne pas être jugé, être entendu, pouvoir dire « stop », etc.) permet de *développer des compétences* (Saint Arnaud, 1999) qui, en retour, apportent une sécurité dans l'activité professionnelle.

²⁷ R. Maragliano souligne notamment que des clubs de rencontres, d'échanges de discussions se sont créés avec la fonction d'achat du commerce électronique des communautés. Le paradoxe serait ainsi que la virtualisation d'un service conduit vers humanisation plus importante que dans sa version réelle. MARAGLIANO R. On reporte sur la machine un problème qui est et reste essentiellement d'ordre didactique. (en ligne). In site de www.elearningeuropa.info. Disponible sur :

http://www.elearningeuropa.info/index.php?PHPSESSID=014aacf81e823dc4eb35a6a90d91a155&page=doc&doc_id=5148&doclng=3&lng=fr/ 2004 (consulté le 01/10. 2006)

²⁸ La valence d'un groupe représente les présupposés de base définis par Bion (2002), liés entre eux et qui alternent les uns avec les autres. Ces 3 présupposés de base sont : la dépendance, le couplage, l'attaque-fuite.

²⁹ La particularité de ce groupe en formation conduit à se centrer sur les relations interpersonnelles et le groupe, plus que sur l'individu.

³⁰ Signes typographiques ajoutant à l'écrit, un caractère émotionnel comme un sourire, rire, clin d'œil, tristesse.

³¹ De fait, Anzieu reconnaît que la prise de conscience des phénomènes inconscients est difficile voire dramatique, l'interprétation étant recevable par les seuls participants dont les échanges ont accédé à cette symbolisation. Les règles énoncées par Ezriel, reprises et complétées par Anzieu (*op. cit.*, p. 24) sont certes pertinentes dans la situation psychanalytique de groupe. Mais l'on connaît (J. Porter) les effets néfastes de l'interprétation abusive, l'interprétation étant susceptible de nuire à l'éclosion du discours authentique. Ce que ne dément pas une pratique établie de la formation menée auprès d'adultes – qui ne sont pas des psychistes – : les interprétations du formateur, quand elles sont prématurées, créent un climat d'insécurité qui nuit à la créativité et à l'apprentissage par l'erreur (Astolfi, 1997). Source de plaisir pour leur auteur, les interprétations sont reconnues (Winnicott, *op. cit.*) pour engendrer l'endocritisme et la soumission. Il en est tout autrement de l'élucidation. Celle-ci requiert d'attendre que l'apprenant comprenne ce qui se joue pour lui, tout le travail se situant dans le fait de le rendre capable de cerner ce qui est connu ou d'en devenir conscient en l'acceptant.

³² La théorie du changement attachée à « l'action-research » de Lewin et issue d'une expérience pratique, a en effet donné à la recherche active son point de départ et son orientation.

³³ Dans l'observation participante, l'enquêteur qui ne peut pénétrer dans un groupe peut faire appel à des participants observateurs, ce que sont ici nos apprenants. Les auteurs distinguent la participation de l'observateur, c'est-à-dire de l'observation-participation, l'observation des participants, devenus observateurs. Distinction arbitraire selon Grawitz (2001) car les enquêtes sur le terrain démontrent la nécessité et la réalité d'une collaboration entre observateurs et observés.

³⁴ Par exemple, la Société Daesign est un éditeur de programmes de formations à distance spécialisé dans le domaine de la relation interpersonnelle. Leurs produits reposent sur des technologies de jeu vidéo pour mettre en situation réaliste des managers, des vendeurs ou des personnels d'accueil pour des grands comptes (AXA, BNP Paribas, Orange, la SNCF, Air France,...) sur des thématiques telles que la conduite des entretiens annuels, la vente de produits financiers en face à face, le support client au téléphone, etc.

³⁵ Les angoisses persécutives et dépressives de l'enseignant s'inscriraient selon Kaës dans le fantasme du Pélican, et se thématiseraient fréquemment chez lui dans la crainte d'être « sucé », « bouffé », « épuisé », « vidé » ou « dévoré » au cours du travail de formation par le sujet-nourrisson en formation, qu'il soit élève, étudiant, apprenti ou « adulte en formation ». (Kaës.,1997, p. 32-33).

DIVERSITÉ D'EXPRESSION DE SOI DANS DES RÉCITS ÉCRITS PAR LES ENFANTS JAPONAIS

Ayuko SEDOOKA
Laboratoire EDA
Université Paris Descartes

RESUME :

Ce travail, portant sur des récits écrits par des enfants, fait partie d'une enquête ethnographique menée dans une école primaire japonaise d'Osaka¹. Il a été effectué dans un cadre de recherche anthropologique². Le présent article tente d'éclairer la représentation qu'ont les enfants japonais de l'individu dans les rapports sociaux. La méthode employée a consisté à recueillir les récits rédigés par des enfants à qui l'on avait demandé de trouver une issue à un différend entre deux individus. L'usage de cette méthode peut être pertinent pour appréhender en partie ce que les enfants japonais pensent des questions d'individualité et la manière qu'ils ont de penser les rapports sociaux. Ce dispositif est un moyen d'accéder aux aspects non manifestés dans les observations et les entretiens que nous avons effectués par ailleurs lors de l'enquête ethnographique³. L'analyse de 37 récits d'enfants montre une diversité d'expressions de soi ; celles-ci se manifestent au travers des comportements, des échanges, des façons de penser les rapports humains qui sont imaginés par les enfants pour résoudre le problème social qui leur est posé. Leurs récits nous permettent d'explorer les représentations culturelles et ethniques implicitement présentes dans leur expression de soi. Selon nous, celles-ci sont fortement liées au système de valeurs des Japonais.

MOTS-CLES : école au Japon ; récits écrits des enfants ; perception de l'individu ; expression de soi ; individualisme.

CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES RÉCITS

Contextualisation de la recherche

La question de l'individualisme dans les sociétés actuelles peut être abordée dans de multiples perspectives : sociale, économique, culturelle, politique, juridique, etc. Dans notre enquête, elle est traitée en référence aux valeurs – affirmation de soi, construction de l'identité individuelle, diversité et différence des individus –, c'est-à-dire d'un point de vue proche de la philosophie, de l'anthropologie, de la psychologie, mais aussi de l'éducation.

Dans l'ensemble de cette recherche, nous avons constaté que l'individu, pour les Japonais, n'est pas perçu comme une catégorie en opposition à la nature ou à la société. A. Berque analyse cet aspect en rapport à la langue japonaise : « Il ne fait pas de doute à mes yeux qu'un lien existe entre, d'une part, l'imprécision voire l'inutilité du sujet grammatical dans la langue japonaise et, d'autre part, la tendance à fondre le sujet dans son environnement, à exalter l'identification de l'homme aux choses, à déprécier la communication verbale au profit d'autres langages, à placer la sensibilité plus haut que le raisonnement, à magnifier la nature, le naturel, l'état d'âme, l'ambiance et le milieu, la tendance enfin à réprouver l'individuation de la personne et à célébrer l'identité commune, que la culture japonaise manifeste depuis toujours » (Berque, 1986 : 288). La conception de l'individu par les Japonais est ambiguë et inséparable des notions d'autrui et d'environnement. Comme pour les autres notions venues de l'Occident, une part d'ambiguïté est tacitement acceptée dans la culture japonaise. Elle leur permet d'accepter les choses floues telles qu'elles le sont. Cette perception de l'individu ne signifie pas que les Japonais ont moins de conscience individuelle ou qu'ils manquent de volonté individuelle pour prendre parti mais, au contraire, qu'ils acceptent la part d'incertitude de cette notion, ce qui engendre naturellement une certaine tolérance⁴.

Notre recherche se situe dans la réflexion anthropologique sur l'individu et l'individualisme (Dumont, 1983 ; Durkheim, 1898 ; Dewey, 1930). Celle-ci montre notamment la diversité des formes de l'individualisme à travers le cas japonais. Pour étudier cette question du point de vue des enfants, nous avons utilisé l'analyse des récits.

Pourquoi analyser des récits d'enfants ?

Quel est le monde du récit ? Un monde imaginaire, mais connecté plus ou moins au monde réel où nous vivons. À l'intérieur du monde du récit, la diversité des protagonistes nous dévoile qu'il y a des personnages qui agissent librement et disposent d'un esprit autonome. Or, les récits sont le produit d'une activité très particulière de l'humanité qui comporte de multiples dimensions spatio-temporelles : rapports entre soi, le monde et autrui ; dans le passé, le présent et l'avenir. Lorsqu'il écrit une histoire, l'auteur donne une vision de son rapport au monde et une représentation de ce monde, de son rapport aux autres et des rapports entre les autres. Autrement dit, et c'est là la raison de l'utilisation du récit pour cette exploration, « écrire une histoire » est un acte d'externalisation qui permet de déposer la pensée à l'extérieur de soi, sur le papier. Cet exercice peut être à la fois littéraire et éducatif car il permet aux enfants comme aux adultes de s'exprimer sans s'en rendre trop compte. Analyser les personnages et les événements qu'ils imaginent dans le déroulement de l'histoire nous renseigne alors sur la construction de leur pensée.

Il est remarquable que, si les histoires des enfants sont par essence le produit d'une activité personnelle et individuelle, il y a des similitudes entre elles, notamment dans la manière de penser les relations ou de résoudre les situations. C'est de ces similitudes, dont nous postulons qu'elles sont fondées sur une base culturelle et, plus précisément, sur les « jeux de langage » partagés avec les autres membres de la société, que l'anthropologie de l'éducation tire son intérêt pour les récits des enfants comme œuvres qui représentent une partie de leur identité collective.

Il convient de préciser pourquoi nous nous sommes intéressés au récit comme dispositif d'investigation. La première raison est d'ordre méthodologique. Au début de l'enquête, nous avons été confrontés à la difficulté de savoir comment l'individu est perçu par les enfants japonais à l'école primaire. En effet, il est impossible d'observer cette perception abstraite et invisible, pas plus que les influences implicites et explicites de l'individualisme⁵. L'analyse des récits des enfants nous permet d'accéder d'une manière systématique aux produits directs de leur expression de soi. Autrement dit, elle nous permet d'étudier une pensée qui n'est pas forcément exprimée verbalement dans la communication quotidienne. Elle complète des éléments invisibles ou non manifestés dans les observations et les interviews que nous avons effectuées sur le terrain⁶.

L'avantage de la méthode est d'autant plus marqué que l'étude est menée dans le contexte culturel japonais. Les recherches de C. Galan (2001), portant sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture au Japon, relèvent une particularité issue du double système inhérent aux écritures japonaises⁷ et sa problématique dans l'enseignement scolaire au Japon. Malgré la complexité du système d'écriture japonais comme l'indique cet auteur, la culture de l'écrit en tant que forme d'expression de soi est développée dans la tradition japonaise. Plus généralement, cet auteur soutient que la méthode de « faire écrire » est très pertinente pour les enfants japonais, qui expriment souvent leur soi sous une forme non verbale et de façon indirecte (à travers l'explicitation de leurs rapports avec les autres). Ainsi, en utilisant ce dispositif, nous pouvons traiter des expressions de soi qui se manifestent à travers les récits d'enfants japonais en tant que représentations de leur pensée dans la vie quotidienne.

L'usage de ce dispositif repose également sur le rapport entre le récit et l'expression de soi dans un cadre théorique. Beaucoup de psychologues, de linguistes et de philosophes, ainsi que des anthropologues, se sont intéressés aux récits et à leurs utilisations dans des recherches sur l'esprit et le comportement humains (Barthes, 1966). Plus particulièrement, dans l'anthropologie de l'enfance, les produits fabriqués par des enfants – qu'ils soient des dessins ou des écrits – sont considérés comme des objets pertinents à traiter, car ils permettent de comprendre les variations de leurs formes de vie, lesquelles sont liées au système de valeurs et aux traditions de la communauté à laquelle

ils appartiennent (Mead, 1932). Dans les sciences de l'éducation, les travaux anthropologiques de P. Clanché (2010) portant sur le texte libre des enfants, inspirés de la pédagogie de Freinet, analysent clairement cette activité d'un « point de vue de l'indigène », à savoir : que se passe-t-il concrètement dans la tête d'un enfant quand il écrit un texte ? Il souligne l'importance éducative de la production libre de textes banals qui permet à l'enfant d'avoir l'occasion de rencontrer l'écriture (Clanché, 1976).

Par ailleurs, J.S. Bruner (2002) mentionne, dans son ouvrage *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, les raisons d'étudier le récit notamment dans le domaine de la psychologie culturelle : « L'analogie avec la psychiatrie peut être aussi soulignée : il s'agit d'aider le patient à raconter les histoires qui lui permettront d'aller mieux. L'autre raison que nous avons d'étudier le récit est de parvenir à le comprendre, pour mieux exploiter ses capacités à créer des illusions de réalité, à "subjectiviser" toutes les affirmations quotidiennes qui paraissent aller de soi » (Bruner, 2002 : 14). Notre méthode s'appuie sur sa thèse selon laquelle les récits dévoilent les affirmations quotidiennes de l'individu. En partant de l'idée de Bruner, nous supposons que les récits des enfants représentent ce qu'ils ressentent et nous donnent accès à la perception qu'ils ont de leur vie dans le monde réel.

Notre démarche méthodologique : écrire la suite d'une histoire

L'objet central de notre analyse est la manière dont des enfants composent les récits, et non pas seulement les récits eux-mêmes. C'est dans cette construction que nous cherchons à comprendre leur conception du monde et des rapports humains.

Pour que les données soient utilisables en analyse comparative, nous avons choisi d'employer une même histoire comme point de départ ; celle-ci a été proposée à tous ceux à qui nous nous sommes adressés. L'objet de l'étude est la suite donnée par chacun des enfants au texte qui leur a été soumis. Nous avons retenu l'histoire racontée par Soseki Natsume (1867-1916)⁸ lors d'une conférence en 1914. Cette histoire présentée aux enfants comporte certains éléments déjà établis qui constituent la première structure du récit : les personnages et leur caractère, ainsi qu'un problème non résolu (une histoire dépourvue de fin). L'histoire parle de deux frères ayant des caractères opposés. L'aîné, qui adore la pêche, est d'un caractère ouvert. Le cadet, qui aime la lecture, est timide et renfermé. C'est de cette différence de caractères que naît le problème illustré dans l'histoire originale. Nous avons fait en sorte que le texte donné aux enfants s'arrête avant que ne soit révélée la fin proposée par l'auteur⁹. Le voici :

« Je connais deux frères dont le cadet se cloître toujours dans sa chambre à lire, tandis que l'aîné s'adonne à la pêche. Le dernier juge le premier trop introverti et pense sa retraite déplorable. Convaincu que la misanthropie de son frère vient de ce qu'il ne pêche

pas, il cherche, à tout prix, à l'emmener avec lui. Le cadet, de son côté, trouve cela fort déplaisant, mais comme l'aîné lui ordonne de le suivre en le chargeant d'autorité de porter la canne et le panier, il lui emboîte le pas à contrecœur et pêche des poissons aussi répugnants que des carassins avant de rentrer en faisant la tête. Est-ce que cela a permis de corriger le caractère du cadet comme l'escomptait l'aîné ? Pas le moins du monde. Au contraire, le cadet en conçoit un sentiment de révolte encore plus aigu à l'égard de la pêche. Sans doute, la pêche et le caractère de l'aîné adhèrent-ils l'un à l'autre sans qu'il y ait la place d'une feuille de papier entre eux deux, mais ça ne vaut que pour l'aîné, car le cadet n'éprouve pour la pêche pas le moindre intérêt » (Natsume, 2004 : 62-66).

Demander aux enfants d'écrire le dénouement qu'ils imaginent à cette histoire a nécessité une préparation en deux grandes étapes. Premièrement, avant d'écrire, la première tâche qu'ils ont dû accomplir était de lire et de comprendre le texte donné pour pouvoir s'imprégner de la première scène évoquée dans le récit. Cette première étape de compréhension de l'histoire initiale est aussi importante que l'étape d'écriture de sa suite. Par ailleurs, comme nous avons appliqué ce dispositif dans un cadre scolaire, il a fallu bien expliquer aux enfants que cet exercice ne donnait lieu ni à des notes ni à des jugements évaluatifs, et, surtout, qu'il ne serait pas soumis à l'appréciation de leur enseignant. Autrement dit, cela signifie pour les enfants qu'ils pouvaient écrire leur histoire sans craindre les normes scolaires ni le jugement des adultes qui les entourent¹⁰.

Nous avons recueilli 56 récits dans des classes de 6^e d'une école primaire d'Ibarakishi dans la préfecture d'Osaka¹¹.

Notre premier constat quant aux réactions des enfants par rapport à cette activité a été que l'absence de fin de l'histoire déclenche chez la plupart d'entre eux l'envie d'aboutir en développant leur propre suite. Peut-être par habitude des exercices scolaires, ils s'attendent à devoir trouver une "bonne" solution au problème relationnel qui oppose les deux frères. En effet, sur les 56 récits recueillis, 37 sont identifiés comme ayant une histoire résolue avec une fin heureuse. Dans le présent article, nous nous concentrons sur ces 37 récits dans lesquels une fin heureuse est donnée par les enfants à l'histoire originale¹².

ANALYSE DES RÉCITS

Déroulement des récits des enfants

La première étape de notre analyse a porté sur le travail de catégorisation des éléments constitutifs des récits des enfants : les personnages employés, leur fonction, le cadre spatio-temporel, l'objet cherché dans le récit et sa fin, etc. V. Propp (1965), qui

a introduit les méthodes d'analyse structurale des contes, a présenté une étude morphologique du conte. Ses recherches sont menées suivant une méthode rigoureusement inductive, allant du corpus aux conclusions ; il s'agit principalement de décomposer et classer les éléments du conte selon la fonction des personnages. Pour lui, l'essentiel dans l'étude du conte est l'analyse structurale de la fonction des personnages. La définition de la fonction selon Propp est la suivante :

« Elle ne doit jamais tenir compte du personnage exécutant. Dans le plus grand nombre des cas, elle sera désignée par un substantif exprimant l'action (interdiction, interrogation, fuite, etc.). Ensuite, l'action ne peut être définie en dehors de sa situation dans le cours du récit. On doit tenir compte de la signification que possède une fonction donnée dans le déroulement de l'intrigue... Par fonction, nous entendons l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue » (Propp, 1965 : 30).

Selon lui, nous pouvons trouver des actes identiques dans les différents contes. Malgré l'identité de l'action, ces actes peuvent avoir des significations différentes. En effet, les « valeurs constantes » dans des récits différents se manifestent sous la forme des fonctions différentes attribuées aux personnages. L'idée de Propp nous permet de comprendre des règles fondamentales. Les fonctions des personnages sont considérées comme des éléments centraux dans les analyses des contes. Cependant, il faut souligner que certaines questions comme l'intériorité du personnage ou des éléments liés à la base culturelle ne sont pas discutés dans son travail. En ce qui concerne notre recherche sur les récits des enfants japonais, l'un des axes centraux est l'analyse du rapport entre l'intériorité des protagonistes et leur extériorité.

La première observation concerne la structure narrative des récits que les enfants développent. Le schéma narratif se compose de trois grandes étapes : 1) il y a un problème relationnel entre deux frères ; 2) l'histoire s'arrête sans résolution de ce problème ; 3) les enfants inventent une suite qui conduira à une fin dans laquelle le problème du rapport entre les deux frères est résolu.

Nous constatons qu'en développant une suite, certains enfants décrivent un « événement » ou introduisent un « autre personnage » ; cet élément externe déclenche un changement de situation entre les frères. Ainsi, l'histoire est orientée vers une solution souhaitable grâce aux changements situationnels provoqués par cet élément.

Ces constats nous conduisent à identifier quels éléments (humains ou environnementaux) ont provoqué le changement relationnel des deux frères dans les histoires des enfants. Dans le présent article, nous nous sommes concentrés sur l'analyse de six thèmes qui sont ressortis comme étant les principaux déclencheurs du changement relationnel et, conséquemment, les principales voies vers la fin heureuse des récits retenus. Pour chacun

de ces six thèmes, nous présentons un récit prototype dont nous détaillons l'analyse. La répartition des 37 récits à issue positive dans les six différents types est la suivante : Dialogue et réflexion des frères (N=8) ; Comportement des frères (N=9) ; Événement naturel, positif (N=5) ; Événement naturel, négatif (N=6) ; Autre personne, effet positif (N=4) ; Autre personne, effet négatif (N=3).

Le thème « dialogue et réflexion des frères »

Dans huit des récits recensés, le dialogue entre les deux frères est un des moyens décrits par les enfants pour améliorer la situation difficile dans leur histoire. Quelle est la structure du dialogue dans les récits des enfants ? Quels contenus du dialogue décrivent-ils ? Dans quel contexte les dialogues ont-ils lieu ? Quelle logique est dominante dans les dialogues ? Sur quel système de valeurs s'appuie-t-elle ? Les échanges entre individus différents se situent-ils dans le conflit ou non ? Prenons l'exemple du récit d'une fille :

(1) Le cadet : « Je ne veux pas aller à la pêche. »

(2) L'aîné "obstiné" : « Qu'est-ce que tu racontes ? Dépêche-toi ! On y va tout de suite ! »

(3) Le cadet : « Pourquoi je dois t'obéir comme ça ! »

(4) L'aîné : « Tu dis un mot à ton grand frère ? Ça suffit. On y va tout de suite. »

(5) Le cadet : « Au lieu d'aller à la pêche, sortons et jouons ensemble ! Qu'en penses-tu ? »

(6) L'aîné : « Oui... Ok. On va jouer ! »

(7) L'aîné : « Je suis désolé pour tout à l'heure, où je te forçais à aller à la pêche. La prochaine fois, on va jouer dehors ! »¹³

Le thème principal de la discussion est : "aller à la pêche ou non". Nous distinguons cinq étapes dans le processus des échanges entre les frères pour résoudre le problème issu de leur différend : 1/Affirmer chaque avis (problème), 2/Une autre proposition, 3/ Compréhension de l'autre, 4/Accepter la faute et s'excuser, 5/Problème résolu (happy end).

La première étape correspond aux énoncés (1)-(4) : échanges verbaux dans lesquels chaque individu affirme son envie et défend sa position. Il y a deux positions opposées : aller à la pêche ou non. À cette étape, le rapport hiérarchique entre l'aîné et le cadet est présent dans leurs échanges. Dans les deux premières paroles de l'aîné, nous trouvons une expression de soi fondée sur ce principe qui est considéré comme un élément constitutif de son argument. Quant au cadet, son deuxième énoncé montre sa position dans le rapport avec son frère et son doute sur le rapport hiérarchique.

La deuxième étape est introduite par une autre proposition de la part du cadet. Comme ce dernier n'est pas d'accord avec son frère qui lui demande de lui obéir, il propose une

issue intermédiaire entre « aller à la pêche » et « ne pas y aller ». Il est intéressant d'observer que l'auteur opère une distinction entre les activités intérieures (lire à la maison et ne pas aller à la pêche) et extérieures (aller à la pêche, jouer dehors). Grâce à la proposition du cadet, les frères ont pu négocier et réussir à avoir une activité commune.

La troisième étape concerne la « compréhension de l'autre ». Dans cet exemple, une fois que les deux frères se sont mis d'accord, ils commencent à avoir une activité ensemble. Cette nouvelle situation permet à l'aîné de comprendre le sentiment du cadet. La compréhension consiste à reconnaître une convergence entre des individus différents, à travers la participation à une activité commune ou le partage d'un point commun concret.

La quatrième étape, l'attitude de « s'excuser », est souvent décrite par les enfants dans leur récit. Dès qu'on se persuade de son erreur, cette attitude est une valeur normative dans la société japonaise. Le comportement d'excuse de l'un permet de développer une communication non conflictuelle avec l'autre.

La cinquième étape est la fin, la "bonne" solution. Dans cette histoire, l'enfant finit en décrivant sa fin comme « enfin, les deux se mettaient bien *nakayoku* »¹⁴. L'état de « *nakayoku* » s'inscrit dans la norme principale de l'école japonaise. À l'école, les enfants apprennent cette norme commune, traitée comme prioritaire, à travers beaucoup d'activités collectives.

Le thème « comportement des frères »

Dans certains récits (N=9), une action ou une attitude impliquant l'un ou les deux frères déclenche le changement relationnel clef pour l'aboutissement de l'histoire. Pour l'essentiel, il s'agit d'échanges non verbaux qui deviennent significatifs aux yeux d'un des deux frères qui en devine le sens. Dans cette catégorie, la présence de la culture de « deviner » joue un rôle important pour qu'un comportement devienne le facteur décisif qui déclenche le changement situationnel dans les rapports entre les deux frères. Car, sans avoir une base de la culture de « deviner », un comportement resterait un comportement fermé et isolé et il ne porterait pas un sens important dans la communication avec autrui.

Prenons l'exemple du récit d'une autre fille.

« Mais ces derniers temps, l'aîné a changé : il ne va plus à la pêche. Au début, le cadet est content de ne plus avoir à l'accompagner jusqu'à la mer parce qu'il n'est plus nécessaire d'aller à la pêche ensemble. Cependant, il commence à s'inquiéter un peu du changement d'attitude de son grand frère : il se demande pourquoi, tout à coup, le grand frère ne va plus à la pêche, ce qu'il adorait vraiment. Le cadet décide alors d'aller discrètement dans la chambre de l'aîné, afin de l'espionner. Il pousse la porte sans faire de bruit. L'aîné était en train de regarder quelque chose. C'est une photo. Le cadet est étonné. Il

est vraiment étrange que l'aîné regarde une photo au lieu d'aller à la pêche qu'il adore. Le grand frère remarque alors la présence du cadet encore surpris par ce qu'il vient de découvrir et il lui dit : "Je suis désolé...". Le cadet est encore étonné. Il a regardé attentivement la photo que tenait son grand frère, c'est une photo sur laquelle les deux frères s'amuse bien ensemble. Le cadet comprend alors tout et se sent un peu gêné. Il répond sur un ton un peu bourru : "De quoi tu parles ?" »¹⁵.

Dans une première étape, on observe un changement du comportement de l'aîné qui ne va plus à la pêche. L'enfant écrit seulement que l'aîné a changé, mais sans expliquer ce changement. Ensuite, c'est le cadet qui se met à deviner la cause du changement de l'aîné. L'enfant-auteur décrit un monologue intérieur du cadet qui exprime sa réflexion concernant le changement de l'aîné. Dans la troisième étape, il s'agit de l'action du cadet. Il va chercher à comprendre l'origine de la nouvelle attitude de l'aîné. Il n'y a donc pas de communication verbale directe entre les deux. Le cadet trouve un indice des causes du comportement de son frère : il regarde une photo sur laquelle les deux frères s'amuse bien ensemble. Quant à l'aîné, dans la quatrième étape il aperçoit la présence du cadet. Ce fait lui donne une occasion d'exprimer ce qu'il pensait en regardant la photo. La cinquième étape montre que le cadet a tout compris. Enfin, la dernière phrase du cadet exprime implicitement qu'il pardonne à son aîné.

Le thème « événement naturel, positif »

Autre possibilité utilisée dans d'autres récits (N=5) : un événement inattendu, mais positif provoque une évolution de la relation entre les deux frères. Par exemple, une réussite inattendue telle que le fait de « pêcher un gros poisson » devient un facteur décisif pour changer le caractère du cadet et entraîner l'amélioration du rapport entre les deux frères.

L'histoire suivante utilise le scénario recourant à un événement positif inattendu : « pêcher un gros poisson ». À la fin de cette histoire, l'enfant décrit une amélioration du rapport entre les deux frères en employant le terme « ensemble » trois fois.

« Un jour lorsque l'aîné est en train d'aller à la pêche, le cadet le suit. Mais le cadet ne fait qu'observer son frère qui pêche, sans pêcher lui-même. Puis, lorsque l'aîné a fini la pêche, le cadet arrête son observation et se lève et puis ils sont rentrés à la maison. Lorsqu'ils sont arrivés à la maison, l'aîné a demandé à son frère pourquoi il l'avait suivi à la pêche. Le cadet ne répondait rien. Et le cadet continuait à lire. Quelques jours plus tard, lorsque l'aîné va à la pêche, le cadet lui dit qu'il veut qu'ils aillent pêcher ensemble. Donc, ils vont à la pêche ensemble. Un gros poisson a mordu à la canne à pêche du cadet. Le cadet avec l'aîné pêche ce poisson qui est un grand carassin. Ils l'ont amené

jusqu'à la maison pour en prendre l'empreinte « *gyotaku* »¹⁶ et puis ils ont remis ce carassin à la rivière. À partir de ce jour-là, le cadet est allé à la pêche avec l'aîné, *ensemble* »¹⁷.

Dans ce récit, le facteur déterminant du changement positif des rapports entre les deux frères est l'événement « pêcher un gros poisson ». Avant l'intervention de cet événement, les comportements implicites mais significatifs du cadet sont décrits par l'enfant. En effet, l'observation par le cadet des comportements de pêche de l'aîné est présente dès le début de la suite du récit. Cet acte du cadet peut être interprété comme un acte pour comprendre la passion de l'aîné pour la pêche. Ce qui est intéressant, c'est que le cadet n'explique pas son acte et que l'aîné ne demande pas trop d'explications.

Bien qu'il n'y ait pas d'expression de soi manifestée verbalement, nous pouvons considérer que l'action est une sorte d'expression de soi. Le changement de sentiment intérieur du cadet n'est donc pas décrit dans cette histoire. Cependant, la description du contexte nous en donne un indice. L'emploi du mot « ensemble » laisse entendre le début de ce changement intérieur, voire même du rapport entre les deux frères.

Le thème « événement naturel, négatif »

Six enfants ont introduit un événement inattendu négatif pour résoudre le problème entre les deux frères. À la différence de l'événement inattendu positif, l'événement inattendu négatif impose aux deux frères un obstacle à surmonter. Dans l'exemple qui suit, l'accident qui survient à l'aîné réveille, chez les deux frères, des sentiments profonds qui les unissent et ceci leur permet de dépasser le différend qui était à l'origine de leur mésentente.

« ... Tout d'un coup, le cadet a entendu un bruit à côté de lui. Lorsque le cadet s'est tourné vers l'endroit, l'aîné se noyait. Cet endroit est très profond et on n'a pas pied. En un instant, le cadet prend la canne à pêche de son frère et il sauve son frère de la noyade. L'aîné dit "merci" en pleurant. Le soir, l'aîné est venu dans la chambre du cadet. Il s'est assis devant le cadet et a dit en baissant la tête : "Je te remercie beaucoup de m'avoir sauvé aujourd'hui". À partir de ce moment, le lien entre les frères devint fort et petit à petit, le cadet a guéri son "*hikikomori*"¹⁸ »¹⁹.

Dans ce récit, il est symptomatique de lire que l'aîné, très autoritaire, devient un frère qui peut s'excuser : il baisse la tête, ce qui est, dans la culture japonaise, une façon d'exprimer du respect. L'aîné exprime donc sa reconnaissance envers son cadet qui l'a sauvé de la noyade. Quant à celui-ci, il est guéri de son « *hikikomori* », c'est-à-dire qu'il n'est plus dans un état d'enfermement à domicile sans les activités sociales.

L'événement inattendu négatif peut également permettre aux deux frères de se comprendre. Dans l'exemple qui suit, la maladie de l'aîné rappelle aux deux frères ce qui est important dans leur vie.

« ... Mais six mois plus tard, l'aîné est tombé gravement malade. Le grand frère gardait le silence sur sa maladie car, pour lui, son petit frère est très important. Il ne voulait donc pas lui faire de la peine. Lorsque le cadet a appris, par hasard, cette nouvelle à l'extérieur de la chambre de l'hôpital de l'aîné, elle lui a fait beaucoup de peine. L'aîné est quelqu'un de très important pour le cadet aussi, même s'il détestait que son frère l'oblige à aller à la pêche. Finalement, grâce aux attentions du cadet, l'aîné a guéri. À partir de là, les deux vivent en paix "*nakayoku kurasu*". Pourtant les caractères du cadet, "se cloîtrer" et de l'aîné, "passionné par la pêche", n'ont jamais changé »²⁰.

Le changement intérieur des deux frères s'extériorise par un changement des comportements de chacun : le cadet sort et l'aîné écoute l'avis de l'autre. À travers cette tragédie, leur situation relationnelle change car ils se rendent compte du fait que chacun est prêt à faire tout ce qu'il peut pour l'autre.

Par ailleurs, dans ce récit, nous trouvons une réflexion de l'auteur (l'enfant) sur le respect de l'individualité de chaque frère. Après la description d'un événement négatif inattendu, l'enfant aborde la question de l'origine du problème relationnel des frères : est-ce la différence de leurs caractères ? L'originalité de ce récit se manifeste notamment à la fin. Après une fin heureuse, l'enfant ajoute sa dernière phrase, qui montre sa propre position sur la question de l'individualité : une fin heureuse tout en gardant le fait que les deux frères n'ont pas modifié leur caractère. Ainsi, pour cet enfant, il n'est pas nécessaire que les frères changent de caractère pour rétablir leur relation, ce qui laisse supposer que, pour lui, un rapport amical entre deux individus n'implique pas le changement des personnalités.

Le thème « autre personne, effet positif »

Quatre enfants ont introduit de nouveaux personnages dans leur récit. Les nouveaux protagonistes sont souvent des personnes proches de leur vie quotidienne : des amis, la mère, le père, le cousin, le grand-père, etc. Nous pouvons catégoriser ces tiers en deux types. Les premiers se caractérisent par un statut neutre par rapport aux deux frères. Ils se positionnent souvent au-dessus des deux frères, afin de leur donner des conseils. Ces personnages ont une autorité morale respectée par les deux frères ; leur pouvoir n'est pas de l'ordre de l'arbitraire. Quant aux deuxièmes, ils tendent à prendre parti pour l'un des deux frères. Ils sont souvent utilisés pour justifier l'argument de l'un d'eux. Par exemple, l'auteur (l'enfant) pense que l'aîné a raison. Ce jugement personnel se traduit dans le schéma relationnel des figures du récit. Dans ce cas, une autre personne, qui ressemble à l'aîné, apparaît dans l'histoire pour aider à débloquer la situation difficile en appuyant le point de vue de l'aîné.

Prenons un exemple du premier type. Un grand-père du voisinage intervient pour exhorter les deux frères à dépasser leur différend.

« Un jour, un grand-père du voisinage a dit aux deux frères : "arrangez-vous entre vous deux", mais l'aîné insistait, persuadé que tout se passerait mieux si le cadet allait pêcher. Aussi, le grand-père résigné "*akireta*" emmena les deux frères quelque part : sur une île déserte ! Le grand-père leur dit "vous allez vivre entre vous deux juste pendant un jour". Il n'y a aucun équipement électrique. C'est une île où il n'y a que des arbres et la mer autour d'eux. Les deux frères se tourmentent. Ils finissent par conclure qu'il est nécessaire d'avoir de la nourriture et de la boisson pour survivre. Mais il n'y a pas du tout ce qu'ils aiment. Donc, l'aîné pêche dans la mer comme d'habitude. Le cadet cherche des plantes comestibles en utilisant les savoirs tirés de ses lectures. Ils coopèrent naturellement entre eux deux. Ils se parlaient à nouveau. Ils arrivaient, enfin, à savoir apprécier l'individualité de chacun et à en voir le bon côté. Happy end ! »²¹

Ce grand-père joue un rôle de guide pour conduire les frères sur le chemin de la compréhension réciproque. Sa première intervention est très limitée : il encourage les frères à s'arranger entre eux. Observant que cette exhortation ne marche pas, il leur propose une expérience hors du commun. En survivant ensemble sur une île, les frères apprennent le respect de l'individualité de chacun et découvrent l'aspect positif que peuvent avoir les différences. L'expérience de « survivre ensemble sur une île déserte » permet de découvrir les aspects que les frères ne voyaient pas avant. Il est tentant de voir ici l'influence de l'enseignement public japonais, au sein duquel l'éducation à la vie sociale (Toyoda, 2008) est très importante.

Une des valeurs largement diffusées, notamment à travers ce qu'on peut appeler les activités spéciales « *tokubetu katudô* », est que les individus peuvent apprendre l'importance du travail en équipe pour trouver une solution commune (Lewis, 1995 ; Benjamin, 1997). Autrement dit, l'école a pour mission d'enseigner aux enfants que, pour accomplir un objectif commun, chacun doit faire de son mieux. Cela peut conduire naturellement à un état coopératif entre les enfants et leur permettre de parler, de découvrir et de reconnaître la valeur des rôles de chacun, de leurs contributions respectives pour atteindre un objectif commun. C'est ce qui se passe dans le récit reproduit ci-dessus. La méthode que l'enfant décrit montre une image positive des apprentissages collectifs permettant de saisir l'individualité de chacun.

Dans trois autres récits, un personnage ou un groupe d'individus ou un événement externe vient appuyer le point de vue d'un des deux frères. Le rôle des personnages (ou événements) de ce type est de justifier l'argument de l'un et de convaincre l'autre. Il existe certains schémas hiérarchiques dans les rapports entre ces individus. Examinons un récit.

« Le cadet avait un sentiment de révolte contre la pêche. L'aîné lui avait proposé de sortir encore une fois, mais le cadet s'évadait en refusant et en regardant dehors par la fenêtre. À l'extérieur, les amis jouaient. Le cadet s'est adressé à eux : "puis-je vous rejoindre ?". Les amis ont dit : "oui !" Et le cadet s'amusait avec eux. Mais cela ne durait que ce jour-là. Le lendemain le cadet lisait. L'aîné lui dit : "vas t'amuser à l'extérieur !". Le cadet a répondu : "non, pas aujourd'hui". En fait, dehors, il n'y avait pas les amis de la veille, mais les camarades que le cadet n'aimait pas vraiment. L'aîné n'a plus rien dit. Le jour d'après, le cadet est enfin sorti tout seul »²².

Il convient de souligner la description hiérarchisée des espaces. Le terme « dehors/extérieur »²³ est employé par l'enfant pour désigner un endroit meilleur. Il y a une hiérarchisation des espaces entre extérieur et intérieur qui est fortement liée à une catégorisation hiérarchisée des personnages. Du point de vue du cadet, le « dehors » c'est l'inconnu et il en a peur. Cela explique la raison de sa première attitude qui consiste à refuser le monde extérieur, qui est représenté par la pêche.

Le thème « autre personne, effet négatif »

Afin d'orienter le récit vers une fin heureuse, les interventions de nouveaux protagonistes ne sont pas nécessairement positives. Dans trois récits, on observe l'intervention négative d'autres personnages. L'intervention de ces personnages tiers crée une situation pire que la difficulté relationnelle initiale entre les deux frères. Cette situation, définie par les enfants, peut avoir deux sources : 1) le pouvoir d'un troisième personnage qui fait oublier la difficulté existante entre les deux frères ; 2) les maladies ou les accidents d'un troisième personnage qui deviennent une préoccupation prioritaire et partagée par les deux frères. Prenons un exemple.

« Mais un jour, la mère a jeté les livres du cadet. À cause de cela, le cadet a eu un choc et il ne pouvait plus dire un mot. L'aîné s'inquiétait pour son frère et il n'allait plus à la pêche. Le père, qui s'inquiétait de cette situation, a acheté des livres pour l'anniversaire du cadet et lui a rappelé la belle époque avec ses livres. Mais le cadet ne parlait toujours pas du tout. Enfin, il s'enferma dans sa chambre en tournant la clef, il n'est pas sorti pendant une semaine. Pendant ce temps, l'aîné allait à la pêche. Mais il n'arrêtait pas de penser à son petit frère. Un jour, le cadet a ouvert son cœur. À partir de ce moment, le cadet va à la pêche avec l'aîné et ils restent tout le temps ensemble. Mais les parents divorcèrent et les deux frères durent se séparer. Vingt ans plus tard, ils se revoient. Et puis, on entend dire que les deux frères vivent ensemble toute leur vie ».²⁴

Dans cette histoire, la mère et le père sont les tierces personnes que fait intervenir l'enfant pour faire évoluer la relation des deux frères. Le comportement de la mère, « jeter

les livres du cadet », se manifeste brutalement dès le début et cet incident provoque un changement fondamental de la situation familiale et des attitudes de chacun. Le cadet ne parle plus et l'aîné ne va plus à la pêche. Alors que les frères étaient en opposition avant cette intervention, celle-ci conduit les deux frères à se retrouver dans une même position difficile dans laquelle ils doivent affronter le comportement abusif de leur mère. Ici, la mère autoritaire est décrite en opposition avec le caractère du père. Il est intéressant d'observer une représentation du nouveau rôle du père japonais, décrit par l'enfant. Il est gentil, attentif et maternel plutôt qu'autoritaire.

DISCUSSION : DE QUELQUES INDICES CULTURELS DANS LES RÉCITS DES ENFANTS

Comment les enfants japonais conçoivent-ils la résolution d'un conflit social ?

Les 37 récits analysés ici ont pour particularité de proposer une issue à une situation conflictuelle opposant deux individus, unis par les liens du sang, aux personnalités différentes et aux intérêts opposés : l'aîné est orienté vers le *dehors* et s'intéresse aux activités externes (symbolisées par la pêche) tandis que le cadet est tourné vers le *dedans* et s'intéresse aux activités internes (symbolisées par la lecture). Ce faisant, ces récits expriment la façon dont des élèves japonais de 10-11 ans conçoivent la résolution positive de conflits sociaux. Nous avons repéré six scénarios types : les deux frères se réconcilient soit par le dialogue (N=8), soit par le biais d'échanges non verbaux qui deviennent significatifs aux yeux d'un des deux frères qui en devine le sens (N=9), soit par l'intervention d'un événement naturel positif (N=5) ou négatif (N=6), soit par l'intervention d'une ou de plusieurs tierces personnes qui produisent un effet positif (N=4) ou négatif (N=3). C'est seulement dans les récits des deux premières catégories que la solution résulte de l'initiative propre des deux protagonistes. Dans les autres cas, l'issue heureuse est le fruit d'une personne ou d'un événement externe aux personnes directement impliquées dans le conflit. Dans aucun des récits, la solution ne résulte d'un rapport de force remporté par l'un des protagonistes. Dans aucun des récits, la solution ne consiste en la victoire de l'argumentation de l'un par rapport à l'autre.

Trois éléments, traversant l'ensemble des récits, méritent d'être signalés et analysés tant ils reflètent la culture japonaise. Très souvent, la solution transite par la compréhension du sentiment de l'autre, le comportement d'excuse et le fait de se remettre en question.

Comprendre le sentiment de l'autre

La plupart des enfants – sinon tous – considèrent l'empathie de l'un, de l'autre ou des deux frères comme un élément important pour obtenir un résultat de « happy end ». On trouve une parfaite illustration de ceci dans le récit suivant :

« Cette fois-ci, c'est le cadet qui a emmené l'aîné à la bibliothèque. Le cadet adore la lecture, tandis que l'aîné pense constamment à sa passion, la pêche. En rentrant à la maison, ils les discutent. L'aîné dit : "Il est plus amusant d'aller à la pêche plutôt que de rester à la maison". Le cadet dit : "Il est plus amusant de lire plutôt que de pêcher à l'extérieur". Chacun campant sur ses positions, ils décident d'échanger leurs goûts juste pendant une journée. Ce jour-là devenant le jour le plus ennuyeux pour tous les deux, ils se sont rendu compte que le plus amusant est de faire ce que l'on veut librement »²⁵.

Dans ce récit, en se mettant à la place l'un de l'autre, les deux frères se rendent compte du sentiment de chacun. Il s'agit d'une manière de communication non verbale qui peut transmettre des messages entre individus. Le cadet en tant qu'émetteur de la communication envoie un message implicite et indirect. L'affirmation verbale directe et précise n'est pas appréciée dans ce mode de communication, ni par le premier ni par le second. Ceci est typique de la façon dont les Japonais interagissent : l'émetteur attend du récepteur qu'il soit capable de deviner ce qu'il souhaite lui communiquer sans l'aide de l'explicitation verbale ; le récepteur attend, parallèlement, une manière de faire indirecte de la part de l'émetteur, ceci afin d'éviter une atmosphère conflictuelle. Le récit qui suit est illustratif de ceci :

« L'aîné commence à avoir sommeil en regardant les lettres dans le livre. L'aîné détestait la lecture plus qu'avant. Le lendemain, l'aîné a dit au cadet : "Je suis désolé". L'aîné a enfin compris le sentiment du cadet. Il a compris que ce que chaque individu aime est différent et que si l'on force quelqu'un à faire quelque chose, il le détestera encore plus qu'avant... »²⁶

Comprendre le sentiment de l'autre sans qu'il ait eu manifestation verbale est une attitude culturellement respectée et enracinée dans la manière d'être dans les rapports avec autrui chez les Japonais. La « culture de deviner *sasshi no bunka* »²⁷, qui se caractérise par la supériorité de la communication non verbale sur l'expression verbale, est traditionnellement développée dans la société japonaise. Dans la communication de la culture de « deviner *sasshi* », l'émetteur et le récepteur de la communication doivent partager une haute qualité de sympathie (similitude de sentiment entre deux ou plusieurs personnes). Si l'un des deux ne maîtrise pas suffisamment cette compétence, cette manière de communiquer ne fonctionne pas. Dans cette culture, il convient de « lire la situation *ba wo yomu* »²⁸ avant que les paroles ne soient prononcées. Lorsque les paroles sont

indispensables pour comprendre les choses, elles doivent être réduites au minimum afin de rester élégant. L'attitude de « comprendre le sentiment de l'autre » est cruciale lorsque l'on parle des rapports avec les autres et est ainsi fondamentale pour construire la position de l'individu dans l'univers où il évolue. Ainsi, « comprendre le sentiment de l'autre » est traité par les enfants, d'une part, comme un objectif des dialogues ; d'autre part, comme un moyen de résoudre le problème relationnel.

Cette capacité à lire la situation peut faire apparaître une pression collective qui se manifeste sous une forme non verbale et contraint le comportement de l'individu. Lorsque l'attitude très « conformiste » de la situation domine le comportement de l'individu, comment l'estime de soi peut-elle s'exprimer ? « La pression conformiste s'exerce sur nous (Japonais), non seulement de l'extérieur sous la forme d'une contrainte sociale, mais également de l'intérieur, souvent de manière inconsciente, par suite de l'intériorisation des normes sociales » (Kozakai, 2000).

S'excuser

Ruth Benedict définit la culture japonaise comme une culture fondée sur la « honte *haji* » : « La honte occupe dans la morale japonaise la même place dominante que dans la morale occidentale "une conscience claire", "être en règle avec Dieu" et "le fait d'éviter le péché" » (Benedict, 1995). L'attitude de s'excuser a bien cette primauté comme norme chez les Japonais. Benedict remarque que le concept de la honte japonaise est lié à la racine de la vertu. Maîtriser la honte signifie respecter toutes les règles de bonne conduite. Ainsi, l'attitude de s'excuser est, pour les Japonais, une manière de récupérer son honneur lorsqu'on a dévié de cette norme, en avouant sa faute.

Dans la plupart des suites données à l'histoire par les enfants, le fait de s'excuser est manifesté verbalement ou non verbalement, dès que les frères comprennent le sentiment de l'autre. Donnons-en deux exemples :

« L'aîné dit : "Je suis désolé pour tout à l'heure. Je te forçais à aller à la pêche avec moi... La prochaine fois, on va jouer dehors !" Enfin, les deux deviennent très complices "*nakayoku*" »²⁹.

« Le lendemain, en présentant le livre à son frère, l'aîné lui a dit : "Je suis désolé pour hier, je t'ai obligé à faire ce que tu détestes. Aujourd'hui, tu vas faire la lecture avec moi." Le petit frère est étonné. Ensuite, le petit frère a dit : "Ce n'est pas grave, ok. Alors, on va lire des livres tout de suite" »³⁰.

S'excuser est une valeur respectée et considérée comme une attitude admirable par les enfants japonais. Manifester cette attitude ne signifie pas une défaite personnelle. Car les destinataires de cette excuse doivent, dans le système de valeurs japonais, admettre

cette attitude honnête plutôt que de perpétuer la faute antérieure. Si l'on suit Benedict, traditionnellement, les Japonais n'ont pas de principe absolu qui distingue, par exemple, clairement le bien et le mal, à la différence des pays à religions monothéistes où de tels principes établissent les valeurs fondamentales de la société. Le changement de position ou de point de vue est immédiatement appliqué par les Japonais dès qu'il est ressenti comme nécessaire ou correct. La perception du bien et du mal dépend donc des éléments situationnels dans lesquels l'individu se trouve. L'explication de certains comportements des Japonais souvent incompréhensibles aux Occidentaux est à chercher dans ce relativisme (Kamishima, 1975).

Se remettre en question — « hansei »

L'attitude de « *hansei* » (réfléchir sur soi, se remettre en question), qui est une activité intériorisée de l'individu, est souvent discrète à l'égard de l'autre. Pourtant, elle est déclenchée par la considération d'un regard et d'un sentiment des autres. Certains enfants décrivent cette attitude dans leur récit.

« Et puis, comme l'aîné s'est rendu compte que ce qu'il a fait était mauvais, il est allé à la chambre du cadet. Mais sa chambre était fermée et ne s'ouvrait pas. L'aîné, effondré devant la porte, se fait alors la morale à lui-même "*hansei*", intérieurement, et reste à pleurer. Ensuite, le cadet sort en disant : "On va lire un livre ensemble !". L'aîné, en oubliant la pêche qu'il préfère, continua à faire la lecture avec le cadet jusque tard le soir. De temps en temps le cadet allait désormais à la pêche avec son grand frère. Et depuis, ils jouaient toujours amicalement »³¹.

Après avoir reconnu sa faute, le comportement de l'aîné change complètement. Il a tenté de communiquer avec le cadet mais sa chambre était fermée. Ici, la chambre fermée représente un obstacle de communication entre les deux frères. Après avoir vu la difficulté devant lui, l'aîné n'adresse pas la parole au cadet mais réagit d'une autre manière, c'est une attitude de « *hansei* » qui se manifeste.

Un autre exemple illustré par certains enfants est de faire expérimenter la même chose à l'autre, afin qu'il se place dans la même situation. La compréhension provoque souvent l'attitude de « *hansei* ».

« Plus tard, le cadet a tenté de faire lire beaucoup de livres à l'aîné en l'emmenant dans sa chambre. Alors, il semble que l'aîné s'ennuie de la lecture avant de finir la 10e page. On dirait que l'aîné ne peut pas entrer dans l'histoire du livre quand on l'oblige à lire. Aussi, la lecture de 60 pages lui a pris 6 heures. Pour le cadet, ce livre est très amusant à lire mais pas pour l'aîné qui n'arrive pas à avancer et qui veut tout de suite aller à la pêche. Le cadet a fait lire des livres à ses parents, mais ça ne les intéresse pas trop. Lors de la

lecture, ils pensent à d'autres choses ou à ce qu'ils ont envie de faire. Plus tard, l'aîné a réfléchi sur sa conduite et l'a regrettée "hansei" »³².

L'aîné, qui s'ennuie de la lecture pendant la tentative expérimentale, comprend et respecte le sentiment du cadet vis-à-vis de la pêche. À la fin de cette expérience, une attitude de « hansei » de l'aîné est décrite.

Or, même si l'attitude de « hansei » ne se manifeste que dans le cœur de la personne en question, nous pouvons remarquer que ce changement intérieur donne un impact concret au changement situationnel dans son rapport avec autrui :

« Comme l'aîné l'a forcé à aller à la pêche, le cadet a fait une fugue. Il a passé la nuit chez son ami ce jour-là. Une semaine s'est écoulée. L'aîné s'inquiétait de l'absence de son frère, en pensant : "Comme je ne pensais pas du tout au sentiment de mon frère..." , quand la sonnerie de la porte retentit. Alors l'aîné est allé voir vers l'entrée, et il y avait le cadet. L'aîné a dit au cadet : "Je suis désolé car je ne pensais pas du tout à ton sentiment..." Le cadet a répondu : "Ce n'est pas grave si tu me comprends maintenant." À partir de ce moment, ces deux frères ont toujours vécu en bonne entente »³³.

Est-ce qu'une activité intériorisée de l'individu peut influencer et changer son environnement ? Il n'est pas facile de répondre à cette question par rapport à la vie réelle. Cependant, nous constatons qu'il existe une manière de penser, chez les enfants japonais, qui ne distingue pas clairement le sujet et l'objet (environnements/milieus). Lorsqu'on conçoit les choses et qu'on décide de son action, il est logique d'enchaîner, d'établir la continuité et de fusionner les deux éléments. Il est évident, dans le récit n° 13 (Hamai_6-2_garçon)³⁴, que le comportement de l'aîné de « s'effondrer devant la porte/se faire la morale à lui-même/rester à pleurer » devient une clef pour changer la situation. Il n'est pas une expression de soi vis-à-vis d'autrui, mais l'expression de soi intériorisée matérialisée par son comportement.

CONCLUSION

Dans le présent article, notre objectif était d'analyser, à travers l'analyse des récits d'enfants, comment ceux-ci conçoivent la façon de résoudre positivement une situation initialement conflictuelle opposant deux individus dont les attitudes et les intérêts divergent. Il s'agissait, pour nous, d'examiner les rapports entre le choix fait, intentionnellement ou non, par des enfants de 10-11 ans (c'est-à-dire de fin d'école primaire) d'un élément résolvant le conflit latent entre deux frères, et la culture japonaise à laquelle ces enfants appartiennent. Nous supposons que le récit est le reflet de l'auteur, non seulement par les expériences et les idées personnelles de celui-ci, mais aussi par un effet implicite de la culture à laquelle il appartient. Bruner explique le lien fort entre le Moi et les récits

dans les visions du monde : « Lorsque nous inventons les mondes possibles de la fiction, nous ne quittons jamais vraiment l'univers qui nous est familier : nous le subjectivisons pour en créer un autre qui pourrait exister ou pourrait avoir existé » (Bruner, 2002 : 82).

Nous avons analysé, à travers les positions narratives des enfants japonais, la manière de trouver une issue heureuse à une situation conflictuelle entre individus. Partant de l'histoire originale dans laquelle deux frères ont des caractères très différents, nous avons vu que, dans les suites qu'ils ont données, les enfants japonais ont eu tendance à éviter dans les rapports entre les deux protagonistes l'apparition d'un état conflictuel, y compris au travers de la discussion : aucun des 37 récits analysés ne relate une controverse forte entre les deux frères ou une discussion qui verrait l'un des frères (par exemple, l'aîné) l'emporter sur l'autre par un acte d'autorité ou de prise de pouvoir. Nous avons également remarqué qu'il y avait une forte présence de facteurs décisifs externes autour des deux frères qui ont conduit à des solutions amicales.

Pour l'essentiel, deux types d'issues positives ont été relevés dans les récits des enfants : 1) accepter et respecter l'individualité de l'autre, sans pour autant pratiquer le loisir de l'autre ; 2) accepter l'autre et pratiquer les deux loisirs ensemble³⁵. À travers le déroulement de leurs récits, les enfants montrent implicitement ou explicitement la logique qui conduit à l'une de ces conclusions. Nous avons pu montrer qu'il existe certains indices fortement liés à la culture ou à la tradition japonaise. L'analyse du contenu des textes des enfants montre que les frères ne manifestent que très peu leurs sentiments de façon verbale. Par contre, les enfants ont décrit, dans un style narratif, les sentiments intériorisés, mais non exprimés directement par les frères. L'usage du monologue des personnages comme expression de soi joue un rôle important dans la manière de communiquer dans les récits. Les enfants ont eu tendance à exprimer l'individualité de chacun à travers son attitude et son comportement à l'égard de l'autre³⁶. Ils ont également montré que le comportement implicite d'un frère peut déclencher la résolution du problème, sans qu'il y ait eu une discussion ouverte sur ce même problème. Cela est représentatif du contexte culturel et historique japonais, en particulier de certaines valeurs mises en relief par Benedict (1995).

Enfin, l'individualisme des Japonais dans la pratique de leur vie quotidienne repose sur l'idée d'ambivalence entre l'individu et le collectif, l'homme et l'environnement, la subjectivité et l'objectivité, la nature et la culture. C'est une des raisons pour laquelle nous ne trouvons pas forcément d'opposition ni d'état conflictuel entre l'individu et la société ou entre l'élément et le tout dans notre analyse des récits des enfants.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Barthes R. (1966). *Introduction à l'analyse structurale des récits*. Paris : Communications, 8, 1-27.
- * Benedict R. (1995). *Le chrysanthème et le sabre*. Paris : Philippe Picquier (1946).
- * Benjamin G. (1998). *Japanese lessons : A year in a Japanese school through the eyes of an American anthropologist and her children*. New York : NYU Press.
- * Berque A. (1986). *Le sauvage et l'artifice – Les Japonais devant la nature*. Paris : Gallimard.
- * Bonnin P. (2002). *Nommer/habiter. Langue japonaise et désignation spatiale de la personne*. France : Persée, périodiques scientifiques en édition électronique ; Communications, 73, (1), 245-265.
- * Bruner J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- * Clanché P. (1976). *Le texte libre, écriture des enfants*. Paris : François Maspero.
- * Clanché P. (2010). *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- * Dewey J. (1999). *Individualism old and new (1930)*. New York : Prometheus Books.
- * Dewey J. (1920). *The school and society*. Chicago : University of Chicago Press.
- * Dumont L. (1983). *L'essai sur l'individualisme*. Paris : Seuil.
- * Durkheim E. (1987). *L'individualisme et les intellectuels (1898)*. Paris : Presses universitaires de France.
- * Galan C. (2001). *L'enseignement de la lecture au Japon : politique et éducation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- * Lewis C. (1995). *Educating hearts and minds*. Cambridge : Cambridge University Press.
- * Kamishima J. (1975). *Nihonjin no hattsou « idée des Japonais »*. Tokyo : Koudansha.
- * Kozakai T. (2000). *L'étranger, l'identité : essai sur l'intégration culturelle*. Paris : Payot & Rivages.
- * Mead M. (1932). *An investigation of the thought of primitive children, with special reference to animism*. Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 62, 173-190.
- * Nakagawa H. (2005). *Introduction à la culture japonaise : essai d'anthropologie réciproque*. Paris : Presses universitaires de France.
- * Natsume S. (2004). *Mon individualisme (1911)*. Paris : Payot et Rivages.
- * Propp V. J. (1965). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.
- * Saito T. (1998). *Shakaiteki Hikikomori – Owaranai shishunki « Hikikomori social – Adolescence infinie »*. Tokyo : PHP Shinsho.
- * Toyoda K. (2008). *A Study on the « Special Activities »(2) : Focusing on Elementary School Education*. Kyushu : Visio, Research reports 38, 29-36.
- * Watsuji T. (1979). *Fûdo. Ningengakuteki kôsetsu « Milieux. Étude humanologique »*. Tokyo : Iwanami shoten.

NOTES :

¹ Cette école se situe dans une ville du département d'Osaka, Ibaraki-shi, 273 992 habitants, surface totale, 76,52 km², où il y a 32 écoles primaires. L'école dans laquelle nous avons effectué notre enquête comptait 529 élèves en 2009.

² Cf. thèse d'Ayuko SEDOOKA, « La pertinence du concept d'individualisme dans l'analyse des questions et des situations éducatives japonaises contemporaines », Paris, université Descartes, 2009.

³ Nos enquêtes ethnographiques visent à mettre en relief la question actuelle de l'individualisme en décrivant la vie sociale des enfants japonais dans une école primaire.

⁴ Cela a été confirmé par nos enquêtes ethnographiques : la conception de l'individu chez les enfants japonais nous a montré qu'une certaine prise d'initiative et de responsabilité individuelle se manifeste beaucoup dans leur vie collective à l'école.

⁵ Le terme « individu » en japonais lui-même ne se manifeste pratiquement pas dans les conversations quotidiennes ni entre les enfants ni entre les enseignants à l'école. Pourtant, ce terme et plus encore l'« individualité de chaque enfant » sont fréquemment employés dans les textes officiels de la réforme scolaire de 1998.

⁶ Ces éléments ne sont pas traités ici, mais dans la thèse d'Ayuko SEDOOKA.

⁷ Écrire en japonais suppose que l'on maîtrise une écriture mixte. « La langue écriture japonaise mêle en effet deux grands types de signes : les kana, une cinquantaine de signes syllabiques à la correspondance phonie-graphie quasiment parfaite (un signe = un son), et les kanji, dénomination japonaise des caractères chinois tels que les habitants de l'archipel se les sont progressivement appropriés au fil des siècles. Le nombre des kanji est de plusieurs milliers et ceux-ci présentent par ailleurs la particularité de posséder chacun différentes lectures (le plus souvent deux) en fonction des mots et des contextes dans lesquels ils apparaissent » (Galan, 2001).

⁸ Intellectuel japonais de premier plan s'interroge sur les concepts d'individu et d'individualisme et sur leur transformation brutale sous l'influence occidentale à l'époque Meiji (1868-1912).

⁹ Malgré notre attention, plusieurs enfants nous ont posé la question suivante : « Est-ce que cette histoire s'arrête tout d'un coup (comme nous leur avons montré) ou non ? ». Le fait que la situation reste non résolue dans une histoire paraît gênant pour les enfants et ils ont tendance à attendre une fin plus ou moins stable et convaincante du récit.

¹⁰ Au terme de l'analyse des textes écrits par les enfants japonais, il faut souligner, d'abord, le fait que tous les élèves de la 6^{ème} classe de l'école primaire ont pu participer à cet exercice. Ils étaient capables de comprendre le texte d'un écrivain du XIX^e siècle et d'imaginer, développer et écrire leur propre suite de l'histoire.

¹¹ La classe de 6^e est la dernière année de l'école primaire au Japon. L'âge des élèves est 10, 11 ans.

¹² Dans le présent article, ce choix méthodologique a été décidé afin de pouvoir comparer systématiquement leur processus de résolutions des problèmes.

¹³ Récit n° 4 (Okabou_6-2_fille).

¹⁴ Nous remarquons que de nombreux enfants emploient le terme « *nakayoku* » ou « *nakanaori* » dans la description de la fin heureuse de leur histoire. Le terme « *nakanaori* » en japonais désigne l'acte de se réconcilier et « *nakayoku* » désigne l'état de bonne relation.

¹⁵ Récit n° 1 (Ishida_6-1_fille).

¹⁶ « *gyotaku* » : coutume populaire où l'on prend une empreinte des belles prises en mettant de l'encre sur le poisson et en le posant sur une feuille de papier avant de le relâcher.

¹⁷ Récit n° 3 (Mizoguchi_6-2_garçon).

¹⁸ Ce terme signifie le comportement asocial de jeunes adultes s'enfermant chez eux. Il est plus ou moins équivalent à l'expression anglaise *social withdrawal* qui peut se traduire par « retrait social ». Il désigne la condition des personnes restant à leur domicile, voire dans leur chambre, et ne participant à aucune activité sociale pendant plus de six mois, sans qu'aucun trouble mental n'en soit à l'origine (Saito, 1998).

¹⁹ Récit n° 9 (Takeuchi_6-2_fille).

²⁰ Récit n° 3 (Sasaki_6-1_fille).

²¹ Récit n° 2 (Shigemura_6-1_fille).

²² Récit n° 2 (Kawai_6-2_fille).

²³ Le travail de Bonnin développe le concept spatial en japonais (Bonnin, 2002).

²⁴ Récit n° 17 (Tanaka_6-2_garçon).

²⁵ Récit n° 4 (Akamatsu_6-1_fille).

²⁶ Récit n° 14 (Kinoshita_6-2_garçon).

²⁷ Cf. Berque, 2000 et Watsuji, 1979.

²⁸ Ce concept se manifeste fréquemment dans les pratiques quotidiennes de l'école japonaise.

²⁹ Récit n° 4 (Okabou_6-2_fille).

³⁰ Récit n° 5 (Kanazawa_6-2_garçon).

³¹ Récit n° 13 (Hamai_6-2_garçon).

³² Récit n° 19 (Imahori_6-2_fille).

³³ Récit n° 13 (Kimura_6-1_fille).

³⁴ Cf. note de bas de page n° 31.

³⁵ Cf. récit n° 5 (Kanazawa_6-2_garçon).

³⁶ Cf. récit n° 1 (Ishida_6-1_fille).



RECENSION

Johann Heinrich PESTALOZZI

Le chant du cygne. Le testament pédagogique du maître d'Yverdon. Traduction de l'allemand et introduction par Michel Soëtard, Paris, éditions Fabert, collection Pédagogues du monde entier, 315 pages

Publié en 1826, *Le chant du cygne* (*Schwanengesang*) est le testament pédagogique de Pestalozzi (1746-1827). Après *Mes recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (1797), dans lequel le pédagogue suisse pose les fondements philosophiques de sa conception de l'éducation et après *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1801), où il expose le programme de la Méthode, *Le chant du cygne* est l'expression la plus achevée de la transmission de son message éducatif. Pourtant, dès la Préface, Pestalozzi prévient le lecteur : « Ma vie n'a rien produit de complet, rien d'achevé ; mon écrit ne peut non plus rien produire de complet ni d'achevé. » (p. 26). Cet inachèvement n'est pas seulement le reflet de la vie de Pestalozzi ; il tient, plus profondément, à la faiblesse de la nature humaine. Paradoxalement *Le chant du cygne* est l'œuvre la plus accomplie de Pestalozzi parce qu'elle est celle qui exprime le mieux le caractère intrinsèquement inachevé, ouvert et non systématisable de « l'Idée de la formation élémentaire » qui « n'est rien d'autre que l'Idée de la conformité à la nature dans le développement et la formation des dispositions et des forces du genre humain » (p. 29). C'est

cette importance fondamentale accordée par Pestalozzi à l'inachèvement de la Méthode qui fait tout l'intérêt aujourd'hui de cette traduction et publication. La Méthode n'est pas une théorie à appliquer dogmatiquement, elle n'est pas non plus un ensemble de techniques, elle structure un agir au service de la liberté. « *C'est un pouvoir, ce n'est pas un savoir* », écrit Pestalozzi, en français (p. 130). Comme le dit M. Soëtard dans son Introduction, « la Méthode n'est pas un système exportable, c'est d'abord la démarche d'un sujet qui rencontre un autre sujet, sur la base d'une conviction personnelle étayée par une Idée. » (p. 15).

Pestalozzi a quitté en 1825 l'institut d'Yverdon pour se retirer dans la solitude « sur les terres de (son) petit-fils » où il trouve « une aire de repos physique, domestique et social » (p. 257). Il jouit désormais d'une immense notoriété et il est vénéré comme le grand Éducateur. Mais l'entreprise d'Yverdon a été un échec, et ce en grande partie à cause des dissensions à la tête de l'institut, en particulier entre le pasteur Niederer, le théoricien influencé par l'idéalisme allemand, et Schmidt, le praticien d'abord soucieux de la didactique et de la bonne gestion de l'établissement. Les débats d'Yverdon constituent l'arrière-fond du *Chant du cygne* et le livre peut être considéré comme étant en un sens la réponse de Pestalozzi à Niederer (en particulier à son grand ouvrage de 1812-1813, *L'entreprise éducative de Pestalozzi dans son rapport à la culture du temps*). Vers

1809, l'institut d'Yverdon (1805-1825), est à son apogée ; il est devenu le centre pédagogique de l'Europe. Visité par ceux qui veulent changer l'éducation (Marc-Antoine Jullien, Robert Owen, Herbart, etc.) et par des personnalités de renom (Mme de Staël, Cuvier, etc.), il rayonne. Dans les *Discours à la nation allemande* prononcés à Berlin en 1807-1808, le philosophe Fichte fait de Pestalozzi le Luther de l'éducation ; il consacre deux des *Discours* à l'examen critique de la pensée éducative du pédagogue suisse et appelle au salut de la nation allemande par l'éducation, c'est-à-dire par une généralisation des dispositifs pédagogiques pestalozziens à tous les enfants de langue allemande sans distinction de sexe ni de classe sociale. C'est dans ce contexte favorable que s'intensifient à Yverdon les débats et que s'exacerbent les dissensions. Niederer cherche à systématiser et à rationaliser la Méthode en la dégageant de son enracinement dans l'histoire personnelle de son auteur et en la repensant (en particulier la notion pestalozzienne fondamentale d'*Anschauung*, d'intuition sensible) avec des concepts empruntés à Fichte et à Schelling. Pestalozzi, cependant, résiste à se faire absorber par l'idéalisme allemand. Le moment semblant propice pour une généralisation de la Méthode à travers une reconnaissance officielle, Pestalozzi, probablement sous l'influence de Niederer, sollicite un rapport officiel des Autorités helvétiques. Une commission procède en 1809 à une évaluation de l'institut, mais le rapport du Père Girard conclut qu'en l'état

actuel de l'expérience sa généralisation à l'ensemble de la Confédération n'est pas recommandée. Consternation, désarroi et querelles à Yverdon. Fallait-il courir après la reconnaissance officielle ? Pestalozzi laisse entendre dans *Le chant du cygne* que la recherche d'une généralisation de la Méthode fut une erreur. En effet, il y affirme clairement le caractère ouvert, inachevé, autrement dit non systématisable et non généralisable, de la Méthode, laquelle ne peut rompre son lien vital avec les expériences sensibles individuelles (autrement dit avec l'*Anschauung*) car elle est inséparable des éducateurs et des éduqués. La Méthode, ou plutôt l'« Idée de la formation élémentaire » (Pestalozzi renonce dans *Le chant du cygne* au terme de Méthode qui risque d'entraîner vers un dogmatisme à la Niederer), écrit Pestalozzi, existe « partout et nulle part. Partout, dans les témoignages isolés de son applicabilité. Nulle part, dans son accomplissement. En tant que méthode introduite dans toute son étendue et systématiquement organisée dans ses moyens, elle n'est nulle part. [...] Un institut, un établissement aura beau être doté extérieurement de ressources princières et animé par des moyens moraux et intellectuels du même ordre, jamais il ne parviendra à introduire et à faire reconnaître pratiquement, dans l'ensemble du pays, l'Idée de la formation élémentaire comme une méthode d'éducation et d'enseignement achevée pour toutes les classes sociales. » (*Le chant du cygne*, p. 57-58). La réalisation de l'Idée ne peut être que fragmentaire

et la Méthode ne peut pas (et ne doit pas) être mise en pratique et généralisée sous l'injonction et la contrainte de l'État. Pestalozzi, qui restera attaché jusqu'à la fin de sa vie à l'éducation populaire, est, comme on le voit, au plus loin de l'idée d'éducation nationale, que ce soit celle que projetait Fichte en 1807-1808 pour la nation allemande (et on peut considérer *Le chant du cygne* comme la réponse de Pestalozzi à Fichte), que celle que mettront en œuvre Buisson et les républicains en France pendant la Troisième République (et on sait la place considérable qui sera faite à la pédagogie pestalozzienne dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*)

Le chant du cygne expose essentiellement trois idées. Première idée : la marche que la nature suit dans le développement des forces humaines « repose sur des lois éternelles et immuables » (p. 31). Deuxième idée : l'application de ces lois est soumise à la situation de chaque individu et à ses conditions d'existence. Troisième idée : l'éducation s'efforce de surmonter la tension entre les lois du développement et l'application de ces lois. Le caractère libre et ouvert, non systématisable et non généralisable, de la Méthode tient fondamentalement à l'écart qu'il y a entre d'une part la généralité des lois du développement de la nature humaine et d'autre part le fait que l'application de ces lois est soumise à la situation particulière de chaque individu et exige par conséquent l'inventivité du pédagogue. Pestalozzi, comme le montre

M. Soëtard, met en œuvre dans *Le chant du cygne* des schèmes triadiques ; mais, à l'inverse par exemple de la dialectique idéaliste hégélienne qui se referme en un système, les triades pestalozziennes sont des opérateurs d'ouverture. *Le chant du cygne* est lui-même structuré en trois parties : *L'Idée de la formation élémentaire* (p. 29-210), *Retour autobiographique* (p. 211-263) et *Action pédagogique et nature humaine* (p. 265-301). La Méthode, dans sa généralité, est inséparable des éducateurs qui la mettent en œuvre et des éduqués qui sont toujours situés dans des conditions sociales et individuelles particulières. D'où une première triade : la Méthode, l'éducateur, l'éduqué. Ainsi, Pestalozzi inscrit la Méthode dans la « marche de [son] existence » (cf. p. 211-263 : *Retour autobiographique*) et on pourrait ajouter que chaque éducateur s'engage dans la Méthode en l'interprétant selon son propre parcours existentiel (d'où des divergences inévitables, comme celles apparues entre Pestalozzi et ses collaborateurs).

La Méthode est elle-même structurée par la triade du développement naturel, de la formation par la vie et de l'éducation humaine. Les « lois éternelles et immuables » (p. 31) constituent les structures universelles du développement (*Entfaltung*) de la nature humaine. Mais l'homme se forme aussi au gré des circonstances et des situations particulières dans lesquelles se trouvent les individus, selon le principe « l'existence forme (*Das Leben bildet*) » (p. 63). Il ne suffit donc pas que l'éducateur connaisse

les lois du développement naturel ; l'application (*Anwendung*) de ces lois est soumise aux conditions d'existence de chaque individu et ces conditions déterminent les moyens d'éducation. Ce qui importe pour Pestalozzi, c'est de maintenir l'écart entre les moyens du développement (*Entfaltungsmittel*) de la nature humaine – toujours identiques à eux-mêmes car issus de lois immuables – et les moyens d'application (*Anwendungsmittel*) – lesquels sont aussi divers que le sont les situations individuelles. La vie, écrit Pestalozzi, « développe les forces humaines, quelle que soit la diversité des circonstances particulières où se trouve placé l'enfant, selon des lois éternelles et immuables dont l'influence naturelle est la même sur l'enfant qui rampe dans la poussière et sur le fils de roi, et affecte de façon identique la nature humaine. Par contre, en ce qui concerne l'application des forces, l'influence de la vie sur l'individu s'exerce en parfait accord avec la diversité des circonstances, des situations, des conditions où se trouve placé l'enfant [...]. C'est dire que, sous l'angle de l'application pratique, l'ultime influence de l'existence revêt un aspect extrêmement varié. » (p. 67-68). Le maintien de cette différence entre les moyens de développement et les moyens d'application préserve l'éducateur de tomber soit dans le dogmatisme (qui veut l'universel au détriment de l'individu concret) soit dans le relativisme (qui veut l'individu au détriment de la normativité des lois du développement de la nature humaine). Lorsque, au

Neuhof, Pestalozzi applique dogmatiquement sur son fils Jakob « le système de la liberté » de Rousseau, il agit en sacrifiant la particularité individuelle de l'enfant. « Dès que son *Émile* parut, dit Pestalozzi, mon esprit de rêve, dépourvu au plus haut point de sens pratique, fut saisi avec enthousiasme par ce livre de rêve au plus haut point dépourvu de sens pratique. » (p. 226). L'art pestalozzien de l'« Idée de la formation élémentaire » est de conduire chacun à se constituer en personne autonome dans le contexte particulier de ses conditions d'existence, c'est-à-dire à construire, à partir des lois immuables de la nature humaine, sa propre loi de développement et d'existence et à « faire œuvre de soi-même », selon la célèbre maxime de *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. M. Soëtard montre tout l'intérêt qu'il y aurait aujourd'hui pour la pédagogie à s'inspirer de la distinction entre moyens de développement et moyens d'application : « La distinction entre ces deux champs est essentielle pour Pestalozzi : la pédagogie ne consiste pas à appliquer purement et simplement à l'enfant les lois mises au jour par les sciences humaines, mais à étudier parallèlement les moyens spécifiques et particuliers par lesquels chaque enfant est appelé à opérer son développement. » (p. 304). C'est l'autonomie même de la pédagogie, aussi bien par rapport à la science que par rapport à la philosophie, qui est en jeu dans cette distinction pestalozzienne. Si le champ de la nature est

celui de la nécessité, le champ de la vie est celui de la contingence de ce qui arrive. La vie peut déformer, autrement dit entraver la bonne marche de la nature. Pour que l'influence de la vie se fasse autant que possible en conformité avec le développement naturel, il faut qu'intervienne l'art humain de l'éducation (*Erziehung*). L'art d'éduquer (troisième pôle de la triade) ne doit entrer en contradiction ni avec la marche de la nature ni avec les conditions particulières du milieu dans lequel l'enfant est appelé à vivre. Mais il est impossible que soit atteinte la perfection de l'harmonie entre la nature, la formation et l'éducation. La réalisation de l'« Idée de la formation élémentaire » ne peut être que fragmentaire car la tension entre les trois processus du développement naturel, de la formation (ou déformation) par la vie et de l'éducation par des hommes toujours situés dans des conditions sociales déterminées est irréductible.

Enfin dernière triade : la tête, le cœur, la main. A l'intérieur de chacun des trois pôles de la triade de la nature, de la formation et de l'éducation, on trouve la triade des trois forces humaines (la force intellectuelle, la force morale et la force technique), triade que Pestalozzi a déjà exposée dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*. L'« Idée de la formation élémentaire » vise à l'unification de ces trois forces en une unité dynamique ou force globale (*Gemeinkraft*), mais « un équilibre parfait [...], entre les forces humaines, reste chose inconcevable. » (p. 151). En

chaque homme, l'une des trois forces tend à l'emporter et « il y a des génies du cœur, des génies de l'intelligence, des génies de l'habileté technique. » (p. 59). On pourrait dire ainsi que chez Pestalozzi c'est le cœur qui prédomine, chez Niederer l'intellectualité et chez Schmid l'activité professionnelle. Cependant le travail du pédagogue consiste à établir ou à rétablir, autant que possible, l'équilibre entre les trois pôles de la triade de la tête, du cœur et de la main, en évitant les trois écueils de l'intellectualisme, du relationnisme et du technicisme. Dans cette triade qui structure l'acte pédagogique, le cœur (l'amour et la foi) est « le ressort intérieur [...] dont procède toute coordination active de nos facultés » (p. 156). La formation à l'humanité est le fondement de toutes les formations : de la formation élémentaire de la perception, de celle du langage, de l'intellect, du savoir-faire. « Or, le sens humain est essentiellement fonction de l'amour et de la foi. Sans amour et sans foi, nous ne pouvons saisir le commencement du fil d'où se dévide jusqu'au bout comme un écheveau toute formation vraiment humaine. En un mot, la foi et l'amour sont l'alpha et l'oméga de l'humanité [...] » (p. 163). D'où aussi l'importance accordée par Pestalozzi à l'éducation familiale.

La prédominance du cœur chez Pestalozzi s'exprime jusque dans son style. Pestalozzi n'est pas un génie de l'intelligence conceptuelle et, pour toucher le lecteur, il ne se lasse pas de répéter les thèmes qui lui tiennent le plus à cœur : « un homme de

mon âge, dit-il dans sa Préface, se répète souvent et volontiers » (p. 26). Il faut souligner la qualité du travail accompli par M. Soëtard, qui, grâce à sa familiarité avec l'œuvre et la pensée du pédagogue suisse, a su restituer le texte dans toute sa puissance. Les titres et sous-titres qu'il a

ajoutés facilitent la lecture et contribuent à rendre accessible à un large public un livre qui n'a pas seulement un intérêt du point de vue de l'histoire de la pédagogie mais aussi pour changer aujourd'hui encore l'éducation.

Jean-Marc LAMARRE

