

Les fichiers originaux de ce numéro de la revue « Penser l'éducation » ne sont plus disponibles. Les textes ci-après ont été numérisés à partir de la revue « papier ». Il est possible que certaines erreurs se glissent dans les textes, merci de votre compréhension.

PENSER L'ÉDUCATION

N° 12 - Décembre 2002

Coordination scientifique de la revue

Jean HOUSSAYE

Professeur en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

Responsable des articles

Loïc CHALMEL

Responsable des abonnements

Marie-Claude BLAIS

Responsable des recensions

Brigitte DANCEL

Maîtres de conférences en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

Choix des articles

Chaque projet d'article est examiné par un comité de lecture composé de trois universitaires de pays différents. Il doit être organisé selon trois parties: un résumé, une liste de mots-clés, un texte.

Les propositions doivent être adressés à Loïc CHALMEL,
UFR du Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation,
Laboratoire Civiic,
B.P 108 - 76821 MONT-SAINT-AIGNAN Cedex,
avec une disquette informatique jointe.

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 J. Houssaye, Université de Rouen.

Pour tout renseignement complémentaire,
vous pouvez joindre le laboratoire Civiic au 02 35 14 64 38

Impression : Servi-Flandre, 59100 ROUBAIX

Éditeur: Laboratoire

Civiic **Dépôt légal:** 2002

PENSER L'EDUCATION

Sommaire - N° 12 - DECEMBRE 2002

Formation à la responsabilité sociale des étudiants en sciences de la nature	Michel GOLDBERG	5
La morale à l'école Valeur de la vertu ouverte des valeurs?	Christine JOURDAIN	21
La générosité pédagogique comme utopie éthique	Mayka LAHOZ	39
L'utilisation du photolangage dans l'étude des représentations: La mort, une question vitale	Hugues LE THIERRY et Philippe BOISSY	57
Maïeutique et didactique: L'exemple du Ménon	Alain MARCHIVE	73
L'attribution de responsabilité de malade mental Enjeux éthiques, théoriques et pratiques	Bertille PATIN	93
Autorité et contrat pédagogique chez Rousseau	Maria de Fatima SIMOES FRANCISCO	123

FORMATION À LA RESPONSABILITÉ SOCIALE DES ÉTUDIANTS EN SCIENCES DE LA NATURE

Éléments pour un cours d'enzymologie

Michel GOLBERG
Université de La Rochelle

La transmission des connaissances théoriques, des hypothèses et des méthodes en enzymologie peut s'accompagner d'une volonté de comprendre certains enjeux éthiques, épistémologiques, politiques ou sociaux liés à cette discipline afin de contribuer à former des scientifiques mieux outillés pour exercer leur responsabilité sociale.

Cet article présente une étude du lien entre la formation à une discipline scientifique et la formation à cette responsabilité, et propose deux exemples classiques d'un cours d'enzymologie pour mettre en évidence ce lien: un modèle simple des réactions enzymatiques (pour approfondir la démarche de modélisation ainsi que la discussion critique) et l'étude de l'ADN polymérase, utilisée dans la technique de la «polymerase chain reaction»-+ (pour aborder des questions de bioéthique).

I. Le lien entre le cours d'enzymologie et la formation à la responsabilité sociale

La formation à la responsabilité sociale des étudiants en sciences de la nature est définie ici comme une formation qui favorise la compréhension de questions philosophiques, ainsi que des enjeux sociaux, politiques, économiques et militaires liés à une discipline scientifique. Elle favorise la mise en débat de ces enjeux et la pratique d'une éthique de la discussion, de la prise de décisions ainsi que de leur mise en application.

Du fait des récentes affaires sanitaires, alimentaires et environnementales, de larges courants de l'opinion publique et de nombreux scientifiques ont porté un regard critique sur le développement des sciences de la nature et des nouvelles technologies. Cependant, dans ce contexte assez favorable pour repenser le contenu des formations universitaires, les cours de sciences semblent être peu affectés par cette réflexion. Certes, les universités françaises s'apprentent à vivre une petite révolution avec l'introduction, proposée dans un rapport rédigé par Dominique Lecourt (2000), d'un cours de philosophie des sciences dans le cursus des étudiants, et certaines formations scientifiques proposent déjà des cours de déontologie ou d'éthique.

Mais une telle démarche pourrait aussi se révéler particulièrement intéressante si elle trouvait sa place dans les cours de sciences eux-mêmes. Il est possible que les enseignants en sciences développent dans la formation qu'ils dispensent des éléments d'éthique, de déontologie et une réflexion sur les conséquences sociales du savoir scientifique qui ne peuvent être totalement séparés de la formation aux disciplines scientifiques (Goldberg, 2001a, b).

Un cours universitaire d'enzymologie se situe souvent à la jonction des sciences appliquées et fondamentales. La partie fondamentale porte sur les connaissances générales de l'enzymologie, c'est-à-dire les connaissances valables pour de très larges familles d'enzymes et dans des conditions expérimentales bien définies. Il peut s'agir des lois établies pour la cinétique enzymatique, de la nomenclature enzymatique, des grandes méthodes de purification et de caractérisation, des grands mécanismes de catalyse, des modèles et des schémas réactionnels. La partie appliquée porte sur des projets qui, en enzymologie, concernent de très vastes domaines: la pharmacie, la médecine, la cosmétologie, l'agronomie, l'alimentation, etc. La formation à la responsabilité sociale peut concerner ces deux parties du cours qui sont parfois eux-mêmes imbriqués l'un dans l'autre pour des raisons didactiques.

La partie fondamentale du cours peut conduire, en partenariat avec un cours de philosophie, à travailler des notions de philosophie des sciences telles que la connaissance scientifique, la vérité, le progrès, le modèle, la mise en perspective de différents savoirs (religieux, métaphysique, scientifique), etc. Cette partie du cours peut donc être vue comme une illustration de la philosophie des sciences.

La partie appliquée du cours peut conduire à travailler des questions d'éthique, de déontologie, de droit, de bioéthique, ou à étudier des actions sociales et politiques, dans des exemples tels que les organismes génétiquement modifiés (OGM), les techniques de séquençage, la synthèse des arômes, les méthodes de diagnostic, etc. Le cours magistral, les travaux dirigés et les travaux pratiques sont aussi des temps pendant lesquels peuvent se pratiquer l'éthique de la discussion, la mise en partage des

connaissances, des compétences et des doutes, le travail en groupe, la résolution de conflits, l'ouverture sur la pensée d'autrui, etc.

En enzymologie, les applications s'insèrent en général dans de vastes projets qui concernent de nombreuses disciplines et qui nécessitent des choix économiques, sociaux, militaires ou autres. L'enzymologiste risque donc de ne pas comprendre de nombreux enjeux s'il considère que les applications de sa discipline peuvent être maîtrisées en restant dans le cadre des théories, des hypothèses et des conceptions classiques de l'enzymologie. C'est une des raisons pour lesquelles, il peut être bon que la formation à la responsabilité sociale s'intègre dans les cours centrés sur des applications de l'enzymologie qui conduisent à des questionnements beaucoup plus vastes, pluridisciplinaires et philosophiques.

Les questions liées à la philosophie dans un cours d'enzymologie concernent en fait la plupart des cours d'une formation scientifique. Il n'est sans doute pas nécessaire que chaque enseignant traite de ces questions : les connaissances philosophiques acquises dans un cours de sciences peuvent souvent être transposées à une autre discipline. C'est pourquoi il peut être judicieux de prévoir dans chaque formation au moins un cours de sciences qui serait construit en accordant une place relativement large à la formation à la responsabilité sociale ou de coordonner entre enseignants ce travail de formation.

L'approche interdisciplinaire des technologies, indispensable pour pouvoir avoir une certaine maîtrise des enjeux, a été présentée par d'autres auteurs (Fourez, 1994, 2000), et ne sera pas discutée ici. Nous verrons ici quelques éléments de la formation à la responsabilité sociale qui peuvent être abordés dans le cadre d'un cours de sciences.

2. Deux éléments d'un cours d'enzymologie qui peuvent contribuer à la formation à la responsabilité sociale des étudiants.

Les possibilités qui se présentent à l'enseignant pour introduire des notions d'histoire des sciences, d'épistémologie, de philosophie morale en vue de contribuer à la formation à la responsabilité sociale des étudiants sont innombrables, et les exemples qui suivent ne sont proposés qu'à titre d'illustration, dans le cadre d'une formation à l'enzymologie et à ses techniques. Ils montrent que certaines notions peuvent être abordées rapidement, parfois en une ou deux minutes, et cependant marquer la formation des étudiants (Goldberg, 2000).

2.1. Le modèle le plus simple de réaction enzymatique : approche de la notion de modèle

Notre but, dans ce chapitre n'est pas d'expliquer ce modèle, qui date de 1902, et qui est abondamment repris dans les manuels d'enzymologie (par exemple, Segel, 1976, Wallach, 1997), mais de relever quelques éléments de cette étude qui peuvent être abordés dans une perspective de formation à la responsabilité sociale.

Cette étude épistémologique porte en elle un contenu éthique fort : tout d'abord, l'enseignant choisit ici, délibérément, d'insister sur la construction même du modèle qui n'apparaît plus comme «une représentation fidèle de la réalité». Ensuite, l'enseignant construit son cours sous la forme d'une discussion critique, dans laquelle les forces et les faiblesses du modèle sont étudiées. Enfin, par le souci de mettre en évidence de nombreux aspects délicats de la modélisation de la réaction enzymatique, l'enseignant propose aux étudiants des éléments fort utiles pour participer pleinement aux débats du milieu scientifique.

Rien ne semble plus éloigné de ce projet éthique que l'étude de ce modèle très classique en cinétique enzymatique. Nous souhaitons montrer que le modèle de réaction discuté ici peut être présenté comme « un modèle de la notion de modèle ». Ce chapitre d'enzymologie devrait permettre à l'étudiant de mieux situer le domaine bien défini dans lequel l'utilisation d'un modèle particulier peut se justifier. Nous pensons en effet qu'une des confusions les plus dommageables à la compréhension des phénomènes sociaux vient de la croyance selon laquelle des spécialistes de certaines disciplines possèdent des modèles explicatifs et prédictifs qui donnent leur juste place à tous les facteurs qui influencent le phénomène que l'on étudie. Trop souvent, on ne perçoit pas le domaine de validité des modèles scientifiques. Cette vision des choses, qui rappelle l'idéologie scientiste du XIXe et du début du XXe siècle semble encore vivace, et l'étude du modèle simple de réaction enzymatique devrait contribuer à remettre en question cette façon de voir.

Cette étude peut être l'amorce d'une réflexion plus large, qui sortirait cette fois du cours d'enzymologie, pour être intégrée à un cours de philosophie. Elle porterait sur d'autres types de modélisation utilisés en sciences humaines et sur d'autres types de connaissances, qui sont généralement peu valorisés dans les facultés de sciences (la tradition, la religion, la métaphysique), mais qui peuvent être utilisés pour la compréhension de certains enjeux liés aux sciences et aux technologies.

L'étude de ce modèle de réaction enzymatique est souvent placée au début du cours. Il permet d'aborder dès le début de la formation, la grande question des simplifications, des hypothèses et des aspects de la réaction qui ont été volontairement négligés pour la construction du modèle.

Nous présenterons le « noyau dur » du cours d'enzymologie dans un encadré. Ce texte est structuré pour mettre en valeur les parties de cours discutées dans le reste de l'article.

Présentation du modèle

Le modèle de réaction enzymatique présenté ici a été proposé par A.J. Brown en 1902. Il postule l'existence d'un complexe formé entre l'enzyme et son substrat. L'existence de ce complexe est à la base de toute la modélisation en cinétique enzymatique. Généralement, on présente ce modèle de la façon suivante :

Enzyme + Substrat \rightleftharpoons Complexe Enzyme-Substrat \rightarrow Enzyme + Produit

Plus schématiquement, on écrit :

$E + S \rightleftharpoons ES \rightarrow E + P$

Dans un milieu liquide, tel un tube à essai, une enzyme E forme avec un substrat S un complexe ES qui peut soit se dissocier en libérant E et S, soit évoluer vers la formation du produit P qui s'accompagne de la libération de E.

schéma I

2.1.1. Quelques aspects de la démarche pour dégager un modèle scientifique de réaction enzymatique à partir du phénomène naturel.

A. Les données qui ne seront pas prises en compte pour établir un modèle.

Pour parvenir à se représenter un schéma aussi simple que celui discuté ici [Schéma I], il a fallu exclure de nombreux paramètres qui compliqueraient grandement l'étude de la réaction enzymatique s'ils étaient pris en compte. L'exclusion de certains paramètres peut sembler évidente : dans ce schéma, il n'est pas question, par exemple, de la couleur de la chemise de l'expérimentateur, ni de ses sentiments pour la technicienne, ni de l'éclairage du local, ni du matériau qui constitue les parois du tube à essai dans lequel se fait la réaction. Cela signifie que dès que l'on étudie les enzymes, on se fait déjà une certaine idée de ce qui n'aura aucune influence sur leur mode de fonctionnement. Les exemples repris ci-dessus semblent aller de soi. Pourtant le matériau qui constitue les parois de tube à essais peut être la cause d'une perte d'activité de l'enzyme, et dans ce cas, le schéma I ne pourra plus représenter adéquatement ce qui se passe pendant l'expérience. L'éclairage de la pièce pourra lui-aussi avoir une influence déterminante sur certaines réactions enzymatiques.

On voit par ces exemples que la représentation que l'on se fait d'un phénomène peut parfois être faussée par des idées préconçues. De très nombreux paramètres sont volontairement ou involontairement négligés par les chercheurs qui construisent un modèle, soit parce que l'on pense qu'ils n'influencent pas le phénomène étudié, soit parce que l'on pense que leur influence est négligeable. Le travail de modélisation impose une représentation simplifiée du phénomène étudié. C'est en partie grâce à cette simplification qu'il devient possible de proposer un schéma de réaction enzymatique et par la suite une équation de vitesse pour ces réactions. Cependant, comme nous venons de le voir, cette simplification conduit parfois à oublier de prendre en compte des données importantes pour la compréhension du phénomène.

8. *La simplification des conditions expérimentales*

La simplification des conditions expérimentales est rendue possible parce que le chercheur se fait une certaine idée de ce qu'est une enzyme. Il expérimente comme si l'enzyme répondait à une sorte de théorie qu'il s'est construite avant de réaliser l'expérience. Comme l'écrit François Jacob (1981), «la démarche scientifique ne consiste pas simplement à observer, à accumuler des données expérimentales, pour en déduire une théorie. On peut parfaitement examiner un objet pendant des années sans jamais en tirer la moindre observation d'intérêt scientifique. Pour apporter une observation de quelque valeur, il faut déjà au départ, avoir une certaine idée de ce qu'il y a à observer».

Pour établir un modèle de réaction enzymatique, le milieu réactionnel a été composé de telle sorte qu'il ne contienne que les molécules nécessaires à la réaction. De plus, le modèle lui-même n'a pris en compte que certains aspects de la réaction, comme nous le verrons. Certaines données de la démarche de simplification sont repris ci-dessous.

- Un milieu particulièrement simple

Dans ce modèle, on a un seul substrat et un seul produit, ce qui correspond en fait à un très petit nombre de réactions. Plus fréquemment, on trouve deux substrats et/ou deux produits, et c'est grâce à un artifice mathématique (non vu ici) que le modèle simplifié présenté ci-dessus peut souvent être utilisé pour des réactions qui font intervenir plusieurs substrats ou produits. Notons aussi que ce modèle est surtout valable dans un milieu simple, à température, activité de l'eau et force ionique constantes. De plus, il n'a pu être construit que lorsque des expérimentations ont été réalisées à pH constant, après plus de dix ans de recherche, à la fin du XIXe siècle.

La simplicité du modèle vient aussi du fait que l'enzyme est dans une phase aqueuse homogène, contrairement à son environnement naturel, où elle peut être fixée sur une

membrane cellulaire, ou être en présence d'inhibiteurs, d'activateurs, d'autres substrats, de produits de la réaction, ou d'autres enzymes, telles que des protéases susceptibles de l'inactiver.

- L'étape de catalyse n'apparaît pas sur le modèle simple de réaction enzymatique.

Dans le schéma 1, l'étape de catalyse proprement dite est négligée. On ne peut en effet concevoir la réaction sans l'existence, même très brève, d'un complexe enzyme-produit (EP), au terme de la catalyse. Un schéma plus fidèle à la réaction devrait comprendre cet intermédiaire, et pourrait avoir la forme suivante :



- La flèche unidirectionnelle : $ES \rightarrow E + P$

Contrairement à une idée répandue parmi les étudiants, cette flèche unidirectionnelle ne signifie pas que la réaction inverse (c'est-à-dire $E + P \rightarrow ES$) est impossible. Au contraire, fréquemment, l'enzyme peut fixer des molécules de produit, former un complexe (EP) et catalyser la formation de molécules de substrat. Dans ce cas, il sera plus juste d'écrire :



Cependant, cette réaction qui se produit pendant l'expérience peut être négligée dans certaines conditions. La flèche unidirectionnelle simplifie le modèle, en particulier lorsqu'il s'agit d'établir l'équation de vitesse. C'est là son principal avantage, ce que l'on manque trop souvent de souligner.

La réaction inverse ne figure pas sur le modèle parce-que le milieu réactionnel ne contient de produit (P) au départ, et sa concentration ne s'élève que de façon insignifiante pendant le durée de la réaction. Ainsi, la probabilité de fixation de P sur E est faible. Ce modèle n'est donc valide, en général, que pour les mesures de vitesse initiale (avant que la concentration en produit ne devienne significative). Il importe donc d'avoir conscience que la réaction inverse se déroule, même si elle n'apparaît pas dans le modèle.

- Le complexe ES

Dans ce modèle, tout se passe comme s'il n'existait qu'une seule forme du complexe ES. Il s'agit d'une simplification car plusieurs types d'intermédiaires peuvent être mis en évidence par certaines techniques.

Un modèle qui prendrait en compte l'ensemble de ces intermédiaires pourrait être représenté ainsi : $E + S \xrightleftharpoons{ES} ES' \xrightleftharpoons{ES''} EP \xrightarrow{} E + P$

ES, ES', ES'' représentent différents complexes intermédiaires, auxquels il convient d'ajouter le complexe ER. A nouveau, on voit que le modèle simplifie grandement le processus de la catalyse, et tout s'y passe comme si un seul complexe était présent dans le milieu.

- L'eau

Même dans un milieu très simple, on ne peut ignorer la présence d'eau à une concentration beaucoup plus élevée que celle des autres molécules. Classiquement, l'eau est mille à un million de fois plus concentrée que les autres molécules présentes dans le milieu. L'eau est souvent, elle aussi, un réactant, et si elle ne figure pas dans le modèle, c'est simplement parce que le traitement mathématique ne nécessite généralement pas la prise en compte de sa concentration, habituellement très élevée, et qui ne varie pas significativement durant la réaction.

De plus, pour être active, l'enzyme doit être associée physiquement à de nombreuses molécules d'eau, ce qui était ignoré lorsque cette modélisation a été proposée, puisqu'on ne connaissait même pas à l'époque la composition chimique des enzymes. L'enzyme n'est donc pas une macromolécule dépourvue de liaisons avec l'eau, comme pourrait le laisser penser le symbole «E» qui la représente dans le modèle. Elle n'est pas non plus une molécule figée, et sa dynamique complexe n'est pas prise en compte dans le modèle.

2.1.2. Le lien entre le modèle de réaction enzymatique et l'équation de vitesse.

Nous allons voir maintenant une méthode qui permet d'établir une équation de vitesse à partir d'un modèle de réaction enzymatique. Pour cela, nous allons, dans un premier temps, baser la démonstration de l'équation de vitesse sur l'hypothèse de Henri-Michaelis. Ensuite, nous verrons qu'il est possible d'établir cette équation de vitesse en se basant sur d'autres hypothèses, parfois incompatibles avec celle de Henri-Michaelis, avant d'en tirer certaines conséquences.

A. Trois hypothèses pour établir une équation de vitesse

L'équation de vitesse dans le cadre de l'hypothèse de Henri-Michaelis (hypothèse de l'équilibre rapide)

Cette équation de vitesse permet de prédire la vitesse des réactions enzymatiques qui correspondent au modèle présenté dans le schéma 1 :



k_1 , k_{-1} et k_{cat} sont les constantes cinétiques des réactions désignées par les flèches (pour leur signification précise, voir Segel (1976)).

L'hypothèse de Henri-Michaelis, bâtie sur ce modèle, concerne la réaction de formation et de dissociation du complexe ES :



K_x est appelée la constante de dissociation. $[E]$, $[S]$ et $[ES]$ sont respectivement les concentrations de E, S et ES atteintes lorsque ces espèces sont en équilibre.

On montre que $K_s = \frac{[E][S]}{[ES]}$.

On montre que la vitesse initiale (v_0) est donnée par l'équation [1] :

$$v_0 = \frac{v_{\max} [S]}{K_s + [S]} \quad \text{[Equation 1]}$$

v_0 est la vitesse initiale de la réaction. C'est la vitesse de l'apparition du produit en fonction du temps. Elle s'exprime en moles/litre*seconde. On parle de vitesse initiale pour souligner que la vitesse mesurée ne peut être prise en compte que pendant une période de temps relativement courte durant laquelle différentes données peuvent être négligées, en particulier :

- la disparition de molécules de substrat, transformées en produit
- l'apparition de molécules de produit, formées durant la réaction enzymatique
- la dénaturation de molécules d'enzyme au cours du temps, qui est un phénomène classique.

La vitesse de la réaction enzymatique peut être mesurée par de nombreuses méthodes qui ne seront pas vues ici.

V_{\max} est la vitesse maximale de la réaction. $[S]$ est la concentration en substrat.

L'équation [1] est le fruit d'un effort conceptuel qui s'est étalé sur plusieurs années au début du XXe siècle. Les raisonnements qui ont été menés instruisent sur la démarche scientifique et se retrouvent dans de nombreuses autres démarches de modélisation. De plus, dans ce cas précis, ils sont particulièrement simples et leur compréhension permet d'éviter de nombreuses erreurs de raisonnement par la suite.

L'équation de vitesse peut être établie si les conditions suivantes sont respectées :

- l'enzyme existe sous une forme libre (E) ou sous forme de complexe (ES). La concentration totale en enzyme $[E]_0$ est donnée par l'équation $[E]_0 = [E] + [ES]$
- la concentration en substrat est toujours beaucoup plus élevée que la concentration en enzyme. On peut écrire : $[S] \gg [E]_0$
- la concentration en produit reste insignifiante durant l'expérience. ($[P] \approx 0$). k_{ca} est la constante de vitesse de la réaction qui conduit à l'apparition du produit : $ES \xrightarrow{k_{ca}} E + P$

La vitesse initiale est donnée par $v_0 = k_{ca} [ES]$. La vitesse maximale est obtenue lorsque la totalité de l'enzyme est sous la forme ES.

Ainsi, $V_m = k_{ca} [E]_0$

On peut écrire $v = \frac{k_1[E]S}{K_s + [E] + [S]}$ à l'introduction de K_s

V_{max} et on élimine $[E]$. On trouve l'équation de vitesse [1].

L'équation de vitesse dans le cadre de l'hypothèse de Briggs et Haldane (hypothèse de l'état stationnaire)

L'équation de vitesse peut aussi être établie en proposant un modèle dans lequel la formation du complexe ES est réversible mais sa concentration n'atteint jamais l'équilibre. Cette hypothèse est plus générale que la précédente. Elle est valable dans le cas où le complexe ES subit la catalyse à une vitesse rapide comparativement à l'établissement de l'équilibre entre E, S et ES, c'est à dire lorsque k_{cat} ne peut être négligé devant la constante de vitesse de la réaction de dissociation du complexe ES.

On montre aisément (Segel, 1976) que dans ce cas, comme dans le précédent, l'équation de vitesse sera de la forme :

$$v = \frac{V_{max}[S]}{K_M + [S]} \quad \text{[Equation 2]}$$

Seule la constante présente au dénominateur (K_M , appelée constante de Michaelis) a changé de forme.

montre aisément que $K_M = \frac{k_{-1} + k_2}{k_1}$ On

L'équation de vitesse dans le cadre de l'hypothèse de Slycke et Cullan (hypothèse d'une réaction complète)

L'équation de vitesse peut aussi être établie en proposant un modèle dans lequel la formation du complexe ES est irréversible ;



On montre aisément que dans ce cas, comme dans les précédents, l'équation de vitesse sera de la forme :

$$v = \frac{V_{max}[S]}{K_{sc} + [S]} \quad \text{[Equation 3]}$$

cette hypothèse, $K_{sc} = \frac{k_{-1}}{k_1}$ Dans

E>. Discussion

il peut être intéressant de montrer aux étudiants que l'équation de vitesse obtenue en suivant chacune de ces trois hypothèses aura toujours la même forme, celle d'une hyperbole équilatère (voir Tableau I). Seule la signification de la constante présente au dénominateur change (K_g , K_m ou K_{sc}). Une telle remarque permet de comprendre que l'équation de vitesse, même lorsqu'elle recouvre exactement les résultats expérimentaux, ne permet pas d'établir un modèle réactionnel correspondant exactement à ce qui se passe dans le tube à essais. Et dans ce type de réaction, l'exemple est trop beau puisque l'équation de vitesse correspond à trois hypothèses au moins (équilibre rapide ou non, ou réaction complète).

Hypothèse pour l'étape de formation du complexe ES	Equation de vitesse	Constante apparente
Equilibre rapide	$v = \frac{v_m[S]}{K_s + [S]}$	K_s
Etat stationnaire	$v = \frac{v_i[S]}{K_U + [S]}$	$\frac{v_i}{k_{-1}}$
Réaction complète	$v = \frac{v_{sc}[S]}{K_{sc} + [S]}$	K_{sc}

Tableau I : Comparaison des équations de vitesse et des constantes apparentes pour les trois hypothèses liées à l'étape de formation du complexe ES.

2.1.3. La discussion du modèle dans le cadre de la formation universitaire à la responsabilité sociale

Face à ce modèle, de nombreux étudiants raisonnent comme s'ils étaient en présence d'une représentation fidèle de la réalité, et cette erreur peut être lourde de conséquences lorsqu'il s'agit d'évaluer la portée du modèle ou de se représenter des éléments de la nature au travers des modèles.

Une approche fine de ce chapitre d'enzymologie permet d'entrer dans un débat philosophique sur des notions aussi importantes que le modèle, la réalité, la vérité et le

lien entre ces notions et la démarche scientifique. Nous avons vu ci-dessus que la discussion sur le modèle le plus simple de réaction enzymatique permet de repérer certaines particularités importantes du travail du scientifique. En effet, pour arriver à ce modèle simple, certaines hypothèses souvent passées sous silence ou vite oubliées ont été posées, et certains aspects de la réaction (qui peuvent avoir dans la nature une grande influence sur la vitesse de la réaction enzymatique) sont volontairement négligés. Rarement dans le cours, on a autant l'impression de faire un travail très formateur auprès des étudiants que lorsqu'on s'arrête sur les aspects mentionnés ci-dessus.

Ici, l'étudiant est confronté à la démarche du chercheur qui construit son objet de recherche, dans le cadre d'un laboratoire où de très nombreux paramètres sont soigneusement contrôlés et non pas dans le milieu naturel des enzymes, ce qui relativise l'étendue des connaissances sur ces macromolécules.

La construction des modèles devrait faire partie du cours d'enzymologie, car c'est une partie intégrante de la démarche scientifique qui explicite et clarifie son objet de recherche. Comme l'écrit Jean Ullmo (1969), c'est «la méthode première de la science ; elle montre ce dont elle parle. On ne peut se fier aux mots pour évoquer dans la pensée ce qui est voulu ; il faut mettre l'autre en possession d'un processus régulier pour retrouver, par ses propres moyens ce qui est en question, pour l'atteindre à coup sûr par sa propre démarche». L'étude de la construction du modèle de la réaction enzymatique gagne donc à être introduite dans les cours d'enzymologie comme cela se fait dans nombre d'ouvrages (Cornish-Bowden, 1979 ; Penasse, 1974 ; Schiltz, 1994 ; Segel, 1993). Cette étude peut ensuite être approfondie avec des ouvrages plus généraux en épistémologie ou en didactique des sciences (par exemple Gagnon et Hébert (2000), Johsua et Dupin (1993)).

La confusion entre le modèle et la réalité n'a pas seulement des conséquences néfastes sur la compréhension de l'enzymologie ; elle perturbe aussi le regard que l'on porte sur les questions éthiques, politiques ou sociales, car elle conduit à raisonner en considérant un modèle comme une représentation fidèle et complète de la réalité. Elle peut aussi conduire à donner aux spécialistes de la modélisation scientifique un pouvoir quasi absolu pour résoudre des questions sociales qui sortent manifestement de leur domaine de compétence.

Pour se représenter les enjeux sociaux liés à l'enzymologie, la modélisation proposée ci-dessus est évidemment inopérante, et d'autres types de représentation doivent être proposés aux étudiants pour entreprendre l'étude de ces questions. Certaines méthodes ont été proposées pour élaborer ces représentations (Fourez, 1994).

2.2. Une enzyme dans la technologie du séquençage : l'ADN polymérase

Cette enzyme est aujourd'hui l'une des plus utilisée en recherche, car elle est nécessaire pour faire fonctionner une méthode appelée PCR (*polymérase chain reaction*) qui permet d'amplifier des séquences d'ADN.

Les possibilités de recherches et d'applications offertes par cette méthode sont souvent présentées sous un angle positif et largement consensuel (Stryer, 1997). Ces informations fort utiles permettent de repérer de nombreux liens entre le cours et les possibilités d'implications sociales. On citera «les précieuses informations diagnostiques en médecine» afin de révéler par exemple «la présence du virus-1 de l'immunodéficience humaine (HIV-1) chez les sujets qui n'ont pas encore eu de réponse immune à cet agent pathogène, donc chez lesquels le diagnostic par dosage d'anticorps n'aurait pas pu être réalisé». D'autres exemples importants sont proposés pour le diagnostic de certains cancers ou de la tuberculose, ainsi qu'en médecine légale.

Cependant, la technique de la PCR peut aussi servir à repérer chez un individu des risques potentiels de contracter une maladie. Si ces informations peuvent être utiles aux personnes dans le cadre de la médecine préventive, il est intéressant de rappeler que leur utilisation est l'objet de controverses dans le cadre des contrats d'assurances, car elles peuvent conduire à une inégalité de traitement des assurés en fonction de leur patrimoine génétique. Elles posent aussi d'importantes questions liées à la propriété industrielle, ou à l'accès des populations pauvres aux bénéfices des recherches.

L'histoire de l'invention de la PCR est elle aussi intéressante, pour rappeler qu'une invention se produit parfois de longues années après qu'aient été mis en place tous les éléments nécessaires à sa réalisation. Comme l'écrit Michel Morange, «rien n'empêchait la mise au point [de cette technique] dès le début des années soixante. Le principe repose en effet sur les propriétés de l'ADN *polymérase*, isolée et caractérisée à partir de 1955 par Arthur Kornberg». Ce dernier et Joshua Lederberg «avaient déjà réfléchi dès cette époque sur les possibilités d'obtenir de grandes quantités d'ADN en utilisant l'ADN *polymérase*». On explique mal, encore aujourd'hui, pourquoi une technique relativement simple a été développée si tard dans l'histoire du génie génétique, mais on peut penser que son utilisation n'a pu se répandre que lorsque l'ADN *polymérase* thermostable, purifiée dans les années 80, a permis de simplifier grandement les procédures expérimentales.

Une autre question qui peut être soulevée porte précisément sur la grande simplicité de la technique qui permet «la pratique de la biologie moléculaire sans permis» et contribue à rendre la biologie moléculaire accessible à des chercheurs venant d'autres disciplines, peu avertis de certaines précautions opératoires et ou de questions bioéthiques liées au génie génétique.

Conclusion

Sans doute beaucoup d'enseignants ne se sentiront-ils pas concernés par les propositions faites ici, et concentreront leur effort sur d'autres aspects de la formation universitaire. Ils trouveront cependant ici l'expression d'une proposition qui entre dans le cadre des missions critiques de l'université, et qui ne peut faire l'économie d'un débat sur les valeurs, comme le souligne Jean-Jacques Wunenburger (1993), repris par Jean-Bernard Paturet (1995) «L'éducation familiale comme la formation scolaire, universitaire ou professionnelle donnent, de nos jours, des signes manifestes de désarroi devant la perte évidente des modèles et des vérités reconnues. Il est tout à fait regrettable qu'on évite de traiter la question des fins de l'homme et des finalités de l'éducation pour se cantonner uniquement dans un discours instrumental sur les techniques éducatives (...)».

REFERENCES

- CORNISH-BOWDEN, A. (1979) *Fundamentals of enzyme kinetics*. Butterworths.
- FOUREZ, G. (1994) *Alphabétisation scientifique et technique*. De Boeck Université.
- FOUREZ, G. (2000) , *Quelques enjeux actuels du cours de sciences*. Courrier du Cethes. N° 46, 28-42.
- GAGNON, M. et HÉBERT, D. (2000) *En quête de science : introduction à l'épistémologie*. Fidès.
- GLIKMAN, V (2001), *Formations ouvertes et à distance et nouvelles technologies : quelques questions d'éthique*. Les cahiers du Criep. 13-28.
- GOLDBERG, M. (2000) «Une formation universitaire à la responsabilité pour les étudiants en sciences». *Revue des questions scientifiques*. Vol 171(4) ; Pages 349-377.
- GOLDBERG, M. (2001a), «Former des scientifiques responsables». *Monde de l'éducation*. Juin. Page 39.
- GOLDBERG, M. (2001b), «Etude des contenus éthique et épistémologique d'un enseignement en sciences de la nature». *Actes de la Conférence de l'«Européen Educational Research Association* ». Septembre 2001.
- JACOB, F. (1981), *Le jeu des possibles*. Fayard.
- JOHNSON, S. et DUPIN, J.-J. (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. PU F.
- LECOURT, D. (2000), *L'enseignement de la philosophie des sciences*. Rapport au ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- MORANGE, M. (1994), *Histoire de la biologie moléculaire*. La découverte.
- PATURET, J-B. (1995), *De la responsabilité en éducation*. Eres.
- PENASSE, L. (1974), *Les enzymes : cinétique et mécanisme d'action*. Masson.
- SCHULTZ, A.R. (1994), *Enzyme kinetics*. Cambridge University Press.
- SEGEL, I.H.. (1976), *Biochemical calculations*. John Wiley & Sons.
- SEGEL, I. H. (1993), *Enzyme kinetics*. John Wiley & sons.
- STRYER, L. (1997), *La biochimie*. Flammarion.
- ULLMO, J. (1969), *La pensée scientifique moderne*. Flammarion
- WALLACH, J. (1997), *Les enzymes*. Nathan.
- WUNENBURGER, J-J. (1993), *Questions d'éthique*. PUR
- YURÉN, T. (2000), *Quelle éthique en formation ?* L'Harmattan

LA MORALE A L'ECOLE

Valeur de la vertu ou vertu des valeurs?

Christine JOURDAIN

Université Victor Segalen / Bordeaux 2

Les discours contemporains s'accordent à réaffirmer l'importance d'un enseignement de la morale. Il faudrait plus que jamais apprendre l'élève à connaître et à réfléchir; l'acquisition de connaissances théoriques et la réflexion sur la pratique seraient censées garantir la moralité de l'action. L'auteur tente de montrer les faiblesses d'une telle conception : si la valeur en tant que cadre de référence morale peut être exigée universellement, c'est à la seule vertu du sujet, conçue comme une sorte d'appel immanent à agir de telle sorte, que la réponse au problème moral peut être renvoyée.

L'éducation morale (devenue récemment dans les Instructions Officielles du Ministère de l'Education Nationale « domaine du vivre ensemble ») devrait être enseignée. Telle est du moins la demande pressante qui pèse aujourd'hui lourdement sur l'école. L'ère des discours tant contrits qu'alarmistes sur la gravité des phénomènes d'incivilité et de violence sévissant dans notre société, n'a eu comme effet que de renforcer les discours désormais classiques sur l'urgence d'une formation du citoyen. Dès 1985, J.-R Chevènement, Ministre de l'Education, réintroduit une heure hebdomadaire d'éducation civique dans les programmes. Depuis, les discours officiels et les réformes s'enchaînent et mobilisent une attention toute particulière à l'égard des contenus à enseigner, des compétences à atteindre par les élèves, des démarches à adopter.

Mots clés : Éducation morale - Éthique - Valeurs - Pratiques d'enseignement - Règle.

Ainsi, il semble admis que l'éducation morale (I) doit consister d'une part à «faire connaître» (les valeurs, les institutions, les droits de l'Homme...), d'autre part à apprendre l'élève à réfléchir, pour qu'enfin il soit capable de jugement éclairé. Un tel jugement étant censé garantir ensuite la moralité de son action.

C'est ce consensus indiscuté, fondé sur une conception exclusivement rationnelle de la pensée morale, que nous discuterons ici.

Dans une première partie, nous montrerons qu'un discours sur les valeurs ne suffit pas à régler les pratiques. Dans une seconde partie, nous problématiserons la question de la morale en nous appuyant d'une part sur les notions de pensée et de jugement (au sens de H. Arendt), et d'autre part sur la question centrale de la règle (en référence à L. Wittgenstein).

I. Action morale et pensée déductive

Une conception kantienne de l'éducation morale contemporaine

La plupart des discours actuels reposent sur une affirmation commune : certes l'élève doit apprendre à «appliquer» les règles de conduite, mais il doit aussi faire preuve d'un libre exercice de son jugement (voir par exemple, Mougnotte, 1996). Il ne s'agit plus, comme autrefois, d'amener l'élève à obéir passivement à des prescriptions morales, mais d'obtenir sa libre adhésion à certaines valeurs. Il doit désormais être responsable de ses actions, c'est-à-dire être capable d'agir en conscience, conformément à ces valeurs. Tel est l'héritage le plus manifeste de l'esprit des Lumières dans le domaine de la morale. Conformément à l'idéal kantien, l'homme doit en effet dépasser la «liberté anarchique» pour s'élever jusqu'à la «liberté raisonnable». Ainsi l'enfant doit-il «apprendre à agir d'après les maximes dont il aperçoit lui-même la justice. [...] Au commencement, l'enfant obéit à des lois. Les maximes sont aussi des lois, mais elles sont subjectives; elles ont leur source dans l'entendement propre de l'homme» (Kant, 1966, 124-125). Fidèles au kantisme, les prescriptions actuelles (le discours institutionnel comme les discours politique ou pédagogique) proposent une intégration progressive des valeurs par l'élève, selon deux points de vue correspondant aux deux types de jugement qui, déjà selon Kant, devaient être exercés :

- Un point de vue théorique: faire à la fois connaître les valeurs, et réfléchir sur ces valeurs, pour développer ce que Kant appelle dans la Critique de la raison pure le «jugement déterminant», par lequel on passe de l'universel au particulier, de la règle au principe d'action, en s'interrogeant sur les modalités d'application des valeurs dans une

situation particulière. C'est en effet sur l'exercice d'un tel jugement déterminant que A. Mougnotte, en kantien radical non déclaré, fait reposer l'essentiel de ses propositions contemporaines pour « une éducation démocratique à la démocratie [...] [censée] [...] sensibiliser à toutes les dimensions de la vie commune et promouvoir les moyens d'agir et la connaissance de tout ce qui est requis pour et par l'action» (1996, 67).

- Un point de vue pratique, où il s'agit d'exercer l'élève à l'action morale. Il correspond au «jugement réfléchissant» kantien, par lequel on passe du particulier à l'universel : on considère alors, avec les élèves, des situations concrètes, des actions particulières, à partir desquelles réfléchir. Les Initiatives Citoyennes, chères à S. Royal, l'opération «riz en Somalie» ou la collecte des armes en plastique récemment impulsée par «Médecins du Monde», largement suivies dans les écoles, sont des exemples marquants d'une telle démarche.

A partir de la réflexivité du sujet - qu'elle soit déterminante ou réfléchissante - on aboutit ainsi à une conception déductive de l'action. L'élève, exercé à juger «en théorie» et «en pratique», est censé parvenir peu à peu à agir librement et moralement, en vertu de sa capacité à décider par lui-même du caractère idoine des principes pour accomplir une action bonne. Connaissances théoriques et connaissances pratiques sur les valeurs semblant alors, au bénéfice d'une juste osmose entre théorie et pratique, garantir l'action bonne.

Discours sur les valeurs, et pratiques

Pour séduisantes qu'elles soient, ces propositions n'en restent pas moins théoriques, et le principe qui les sous-tend ne résiste pas à l'épreuve des faits et à leur analyse. L'observation des pratiques d'enseignement au niveau de l'école élémentaire et l'analyse des discours des maîtres sur leurs pratiques ont permis de mettre en évidence le point faible d'une conception selon laquelle la pratique pourrait dériver ipso facto d'un point de vue théorique explicite. Une définition commune du Bien et du juste ne permet d'avancer aucun pronostic sur le type de pratique auquel cette définition renvoie.

En effet, les enseignants interrogés (2) sur leur projet de société et la formation de leurs élèves dans cette société montrent, à l'inverse des idées largement répandues qui semblent perdurer (3), de fortes convictions politiques et morales, organisées en un même système idéologique proche de la théorie de la justice de J. Rawls en philosophie politique (cf. C. Jourdain, 1998). Et ce, quelque soit leur âge et leur parcours

professionnel. Mieux: non seulement les maîtres font état d'une axiologie commune forte pour la formation du citoyen de demain, mais ils justifient aussi les dispositifs pédagogiques observés dans leurs classes, au regard des valeurs qu'ils déclarent vouloir transmettre.

C'est l'analyse de leurs discours sur leurs pratiques du point de vue des valeurs visées qui permet alors de révéler la faiblesse d'une conception déductive de l'action morale.

En effet, on constate, comme l'a affirmé J. Houssaye, que «le lien valeurs-pratiques pédagogiques n'est plus univoque» (1992, 326). Mais plus encore: une même valeur déclarée par les maîtres peut ouvrir le champ à des pratiques très divergentes, voire même opposées, d'un enseignant à l'autre, chacun affirmant par ailleurs la conformité de son action pédagogique avec la valeur visée :

« J'ai composé des groupes mixtes d'élèves - en mélangeant les niveaux scolaires -sur telle tâche particulière pour favoriser un type de lien social marqué par l'acceptation de l'autre dans sa différence».

Par exemple, mener une pédagogie de l'égalité signifie pour les uns ne faire aucune différence entre les élèves dans l'enseignement dispensé, quand d'autres y voient l'occasion de consacrer davantage de temps et d'efforts aux plus faibles, et quand d'autres enfin préfèrent privilégier des dispositifs pédagogiques centrés sur l'individu afin d'accompagner chacun «le plus loin possible», c'est-à-dire «jusqu'où ses possibilités peuvent le mener». De la même façon, favoriser l'autonomie consiste pour certains enseignants à pratiquer une pédagogie de la « non-intervention » (les élèves doivent accomplir les tâches requises sans aucune aide de la part de leur maître), et pour d'autres au contraire, à conduire étroitement l'élève pour lui fixer des cadres, selon eux nécessaires à la construction de cette autonomie. Et l'on peut multiplier les exemples.

De tels constats montrent, à l'inverse de ce qu'affirmé A. Mougnotte, qu'« entre attitudes et savoirs», il n'y a pas «complémentarité» (1996, 91). Il ne suffit pas d'énoncer quelques valeurs méritant d'être respectées pour croire réglée la question de l'action. Tout discours visant l'acquisition de compétences pratiques pour l'action morale se révèle donc vain. Ce qui ne veut pas dire que toute discussion sur les fins de l'action, que toute argumentation morale doivent être abandonnées ; ce serait alors prendre le risque de verser dans un relativisme destructeur. Simplement, il faut considérer que la rupture opérée entre fait et valeur, si elle ne revient pas à cesser de croire en l'existence du Bien, conduit à considérer l'impossibilité de déduire l'action morale de la valeur. Comme le souligne R. Rorty (1990, 103) dans ses réflexions sur l'objectivité de la science, les techniques qui valent pour les raisonnements théoriques ne peuvent être appliquées au raisonnement pratique.

L'éducation morale de l'élève ne peut ainsi fondamentalement reposer sur un enseignement des valeurs, comme on se plaît aujourd'hui à l'affirmer.

II. Penser autrement l'éducation morale Un

sujet capable de jugement libre

Bien agir n'est pas exclusivement histoire de choix rationnels. L'origine du «mal radical», selon l'expression de H. Arendt dans son étude du totalitarisme (1951), n'est pas à rechercher dans une défaillance de la pensée rationnelle. Ce n'est pas la cohérence logique qui a manqué à Eichmann chargé par Hitler de l'extermination des Juifs, mais la sensibilité, et donc le jugement. Mais un jugement non pas considéré, comme elle l'explique dans *La vie de l'esprit*, comme «foi dans le progrès [...] de la connaissance, [...] des affaires humaines en général» (2000a, 179). Ce jugement marque au contraire la rupture avec le savoir. Rappelons que si le Socrate des premiers dialogues engage la discussion, c'est pour permettre à l'autre de s'apercevoir qu'il ne connaît pas la vertu, ou plutôt qu'il n'en connaît que le nom, sans pouvoir en atteindre le sens. Le but des dialogues n'est pas de définir les vertus, mais bien d'amener l'autre à penser, à réfléchir. Par la théorie des Idées, comme l'explique G. Dumas (2001), Platon détourne en quelque sorte l'héritage socratique en objectivant les vertus et, du même coup, les transforme en valeurs : l'o/êthe/a (vérité comme dévoilement) devient alors omoïos/s (vérité comme adéquation). A l'opposé, parce qu'il ne saurait exister de définition des vertus, il convient, selon Socrate, de continuer à chercher sincèrement, en éliminant les convictions illusoire reçues des autres. Il s'agit plutôt d'exercer la pensée, considérée comme faculté de penser par soi-même. La vertu se gagne alors par la libération du sujet, par la pensée libre ; et c'est cette liberté même qui autorise l'éthique, comprise ici comme un questionnement et non comme loi morale. La pensée libre (en dehors de principes ou de valeurs posés a priori) est une condition de possibilité du jugement (qui n'a rien de commun avec le jugement rationnel déductif auquel font référence les conceptions contemporaines de la morale) ; elle est pensée du «deux-en-un», selon l'expression de H. Arendt, c'est à dire la rencontre possible du moi avec moi-même, le dialogue silencieux entre soi et soi-même. Car seule la pensée permet d'être libre de dire «non» : «la manifestation du vent de la pensée n'est pas la connaissance ; c'est l'aptitude à discerner le Bien du Mal, le beau du laid» (1996, 73). Il s'agit de penser par soi-même et non sous le joug d'idées dominantes ou de principes reçus, qui contiennent en germe le totalitarisme: pourquoi Eichmann, après s'être rendu au camp de Chelmno où l'extermination bat son plein, incapable de supporter cette réalité, retourne-t-il dans son bureau en demandant simplement d'être dispensé de ces visites, pour continuer de s'occuper de la «solution finale du problème juif» (4)? C'est précisément l'incapacité d'être affecté par ce que l'on fait, le refus de juger ou de prendre un parti et des risques, une cruelle absence d'imagination, au sens d'une inaptitude du cœur à se mettre à la place des autres, que H. Arendt appelle «la banalité du mal». Le conformisme social exercé sur la pensée est un danger lorsqu'il conduit le sujet à appliquer mécaniquement des règles sans les interroger ; il peut ainsi l'amener à ne plus faire la différence entre ce qui a authentiquement une valeur et ce qui n'en a

pas, voire même ce qui est franchement criminel, pour peu que cela se présente comme une obligation morale. En accordant ainsi une valeur politique à la pensée, H. Arendt n'opère aucune coupure entre pensée et action: «il n'y a pas, dans ce monde, de distinction plus claire et plus radicale que celle-ci entre penser et faire [...] [et pourtant] les principes selon lesquels on agit et les critères selon lesquels on juge et mène son existence dépendent, en dernier ressort, de la vie de l'esprit» (2000b, 87)

Le jugement libre est ce qui permet l'action ; c'est lui qui permet d'apprécier la décision à prendre selon les circonstances. Ainsi l'éthique ne peut-elle être affaire de pure raison mais de jugement libre, où la raison n'est plus au service d'un processus déductif, mais celle de l'individu qui agit face à lui-même ; un jugement qui prend en compte la pluralité (qui, ici, n'appelle plus au consensus mais devient la condition même de l'éthique), pour mieux considérer la singularité des situations, en dehors de tout impératif moral.

Car le sens d'une situation ne préexiste pas à celle-ci. La vie est, en effet, pour H. Arendt (1996, 56-57), quête de sens, erôs pour Socrate, sorte d'amour et de désir. Le sens ne peut donc être déjà donné. Pour Aristote (1959), la *proairesis* est cette capacité qu'a l'homme de fixer un but à sa vie, but qui seul peut donner un sens à ses actions. Le choix des moyens reste sous-tendu par la volonté de la fin, sans laquelle l'homme perdrait toute raison d'être. Les moyens ne peuvent donc pas ne pas dépendre de nous. Et la *proairesis*, c'est aussi pour Aristote, comme l'explique P. Aubenque, le moment de la décision, où «le possible médité ou supputé devient possible voulu, voulu non pour lui-même, mais comme moyen en vue d'une fin» (1993, 121). Car seul le désir peut garantir la vie de l'homme. Il est une condition de sa vertu.

Cette idée apparaît aussi chez L. Wittgenstein, pour qui le désir est à la source de l'éthique ; le désir qui est «de dire quelque chose de la signification ultime de la vie, du Bien absolu, de ce qui a une valeur absolue» (1992, 155). C'est pourquoi toute éthique d'ordre injonctif, c'est à dire qui prétend fixer des principes pour l'action, ne fait que viser l'élimination du désir, soit aussi, selon C. Castoriadis (1996, 218), la suppression de l'inconscient. Une telle éthique est pour lui non seulement inacceptable, mais aussi positivement immorale.

Décider des désirs (des valeurs et des fins) d'autrui, c'est contrarier l'idée même d'éthique. Vouloir parler du sujet et de sa liberté en dehors de l'action s'avère être non-sens. Car le sujet ne peut être révélé que dans son action. Comme l'explique A. Badiou, le sujet n'est autre que le support d'une fidélité, c'est-à-dire le support d'un processus de vérité ; il ne peut pas exister avant l'événement. C'est «le processus de vérité qui induit (5) un sujet» (1993, 39). La morale d'Aristote, en situant le Bien et le Mal non plus dans l'absolu de la volonté du sujet, mais bien dans le choix des moyens, relève de la même conception. Le Bien n'est pas, pour Aristote, de l'ordre de la transcendance,

mais bien de l'ordre de l'essence; car il ne peut, en effet, exister de conception générale du Bien :

«Le Bien s'affirme dans l'essence et dans la qualité et dans la relation [...]. En outre, puisque le Bien s'affirme d'autant de façons que de l'Etre (car il se dit dans la substance, par exemple DIEU et l'intellect, dans la qualité, comme les vertus, dans la quantité, comme la juste mesure, dans la relation, comme l'utile, dans le temps, comme l'occasion, dans le lieu, comme l'habitat, et ainsi de suite), il est clair qu'il ne saurait être quelque chose de commun, de général et d'un : car s'il l'était, il ne s'affirmerait pas de toutes les catégories, mais d'une seule» (1959, 46-47).

Le Bien, chez Aristote, ne peut être que *kairos*, c'est-à-dire le Bien selon le temps, ou encore le temps en tant que nous l'envisageons comme bon. Comment imaginer, en effet, une science du bien capable de déterminer précisément chacune des occasions où préférer tel principe à un autre, la mesure avec laquelle agir, etc., en général ? Peut-on penser qu'il soit possible d'enseigner aux élèves des principes d'action universels, valables dans toutes les situations rencontrées? A peine peut-on évoquer leurs différents domaines d'application. Et encore. Comme le fait justement remarquer R. Aubenque (1993, 101-102), on peut se demander si, à fragmenter ainsi la notion de *kairos*, on n'aboutira pas à une diversité irréductible à toute science; car à l'intérieur même d'un domaine particulier, il existe autant d'occasions que de situations particulières. Parce que les situations éthiques sont toujours singulières, incomparables, c'est, au-delà des discours généraux, à une autre faculté de l'intelligence dianoétique qu'il faudra s'adresser, si l'on veut déterminer, à chaque fois, non seulement l'action convenable, mais aussi le temps opportun. Si la vertu consiste à agir, pour Aristote, quand il faut, dans les cas où et à l'égard de qui il faut, en vue de la fin qu'il faut et de la manière qu'il faut (6), il devient alors impossible de parler de la vertu. On ne peut que concevoir des vertus. L'objet du choix, au sens aristotélicien du terme (c'est-à-dire l'objet de la volonté), ne peut être le Bien absolu. Il n'est que le bien relatif à la situation, au moment présent, qui sacrifie toujours telle partie du Bien à telle autre, et qui ne peut jamais être qu'un moindre mal.

On ne peut donc pas donner à l'élève de définition du Bien. Comment dire, en effet, interroge C. Castoriadis (1996, 212), que ce qui sauve cinquante personnes en en sacrifiant quarante-neuf autres est le Bien? Selon lui, les éthiques traditionnelles, philosophiques ou religieuses, ne peuvent que montrer ici leur insuffisance, car «ce qui est Bien ou Mal dans certaines circonstances données est souvent obscur ou ne peut être atteint qu'en sacrifiant d'autres biens. [...] Le commandement éthique dit: tu ne tueras point, point. Il ne dit pas: tu ne tueras point, sauf si... ».

Le Bien ne peut donc être, selon A. Badiou, que création du sujet, que nouveauté advenue en rupture avec ce qui est, et donc avec tout essai de définition a priori du Bien. Dans l'usage moderne de l'éthique, c'est le Mal - ou le négatif - qui serait, selon

lui, premier. Le seul consensus existant porterait sur ce qui est barbare. Le Bien serait alors ce qui intervient visiblement contre un Mal identifiable a priori. Les droits de l'homme ne sont pour lui que des droits au non-Mal.

L'idée d'un sujet humain universel qui pourrait être défini d'un point de vue «éthique» idéologique, réduit l'homme, selon A. Badiou, à la condition de simple animal. L'Homme, qu'il conçoit comme immortel, ne peut, au contraire, que penser les situations dans leur singularité. Il «se soutient de l'incalculable et de l'impossédé. Il se soutient du non-étant» (1993, 16).

Pour H. Arendt (1998, 38 et 48), la pensée est en effet hors de l'ordre : on ne saurait penser qu'au sujet de la justice, ou de l'équité, etc., c'est-à-dire en dehors de toute définition ou valeur pour orienter les conduites. Car si Kant a raison et si la faculté de penser connaît une «aversion naturelle » à l'égard de ses propres conséquences en tant qu' « axiomes certains», on ne peut être en droit d'espérer aucun mode de conduite définitif, aucune proposition morale ou commandement de l'activité de penser, et encore moins une nouvelle définition, supposée décisive, de ce qu'est le Bien et de ce qu'est le Mal.

Toute référence à une définition générale du Bien est impossible. L'éthique ne peut que rester une éthique du sujet, confronté à l'infinie particularité des situations. L'élève ne peut que rester seul, condamné à saisir le sens de ces situations particulières.

La question du sens en éthique

C'est en travaillant à l'élaboration de sa première philosophie que L. Wittgenstein se heurte à la question de l'éthique et du sens. En cherchant à expulser la métaphysique de la science par la méthode de l'atomisme logique permettant de distinguer les énoncés métaphysiques et les énoncés scientifiques (qui va déterminer si une proposition est pourvue ou non d'un sens), le *Tractatus* opère une fusion entre les interrogations sur la logique et la substance du monde, et le questionnement éthique.

Pour L. Wittgenstein, le monde est composé de propositions assertées ou de faits. En dehors de ces derniers, nous nous heurtons aux frontières de l'inexprimable. L'éthique, tout comme l'esthétique et la logique, ne traite pas du monde ; elle est une condition du monde. L'éthique ne fait pas partie du monde, elle le conditionne. Le Bien est en dehors de l'espace des faits. L'épistémologie wittgensteinienne s'ouvre ainsi sur une perspective nouvelle : la logique ne dit rien du monde ; l'essentiel ne peut que rester de l'ordre de l'indicible. Le sens du monde est en dehors du monde.

Cette conception de l'éthique restera la même dans les deux philosophies de L. Wittgenstein.

Dans le *Traototus*, L. Wittgenstein affirme l'existence d'une structure commune entre le monde et ce que l'on dit du monde : c'est cette structure qu'il appelle la forme logique de la représentation. De cette forme logique, on ne peut rien dire : c'est la thèse forte du *Traototus*. Il n'existe pas de métalangage; prendre un énoncé comme objet de discours ne saurait qu'aboutir à la production d'une nouvelle structure logique, certes logiquement identique, mais qui ne peut rien nous dire de la première. En disant un fait, la proposition en montre un autre, qu'elle montre par le fait de dire. La syntaxe ne peut donc que se montrer dans l'usage correct du langage ; accéder au sens par la syntaxe se révèle impossible.

Cette impossibilité marque la limite de la langue, au-delà de laquelle se situe l'indicible :

La proposition ne peut représenter la forme logique, celle-ci se reflète dans la proposition.

Ce qui se reflète dans le langage, le langage ne peut le représenter.

Ce qui s'exprime soi-même dans le langage, nous-mêmes ne pouvons l'exprimer par le langage.

La proposition montre la forme logique de la réalité. Elle l'exhibe. (4.1 21)

Ce qui peut être montré ne peut pas être dit. (4.1212) (7)

Le langage nous donne une image du monde. Et c'est seulement dans (et non par) le langage que la pensée peut être identifiée. La pensée est, comme la proposition, une image, l'image d'un fait. Aussi, les limites du langage marquent-elles, pour le sujet, les limites de son propre monde :

Que le monde soit mon propre monde, voilà qui se montre dans le fait que les limites du langage (du seul langage que je comprends) signifient les limites de mon propre monde. (5.62)

C'est pourquoi,

Le monde de l'homme heureux est un autre monde que celui du malheureux. (6.43)

En d'autres termes, et comme l'explique B. McGuinness (1991, 371), «tout ce qui est logiquement vrai du langage définira par là même pour nous les limites de ce qui peut être pensé et de ce qui peut exister» :

La proposition est une image de la réalité.

La proposition est une transposition de la réalité telle que nous la pensons. (4.01)

La proposition ne peut être vraie ou fausse qu'en étant une image de la réalité.

(4.06)

La proposition est considérée comme la représentation de l'existence et de la non-existence des états de choses. Pour L. Wittgenstein, les propositions vraies (c'est-à-dire pouvant être corroborées par les faits) constituent les propositions des sciences de la nature. Ainsi, la philosophie ne peut-elle pas être considérée comme science ou même comme doctrine. Son mode de compréhension du monde ne relève pas de renonciation de vérités. Pour L. Wittgenstein, la philosophie appartient à la sphère où l'on montre et non à celle où l'on dit ; elle ne peut produire des énoncés vérifiables par l'expérience.

Toute discussion sur les sciences formelles est donc non-sens (ce qui ne signifie pas pour autant que l'on doive s'abstenir de vouloir comprendre le monde). La logique, l'éthique et l'esthétique ne peuvent pas prétendre décrire le Vrai, le Bien et le Beau, car il n'existe pas de forme logique de représentation du Vrai, du Bien et du Beau. Le sens des propositions est contenu dans ce que l'on dit et dans la manière de le dire, mais il est impossible de le fonder. Si l'on voulait comprendre l'éthique, écrit Wittgenstein dans sa Conférence sur *l'éthique*, il faudrait comprendre comment elle se manifeste dans tous les faits du monde.

L'éthique ne fait que refléter mon vouloir ou ma décision de donner telle forme à ma vie ; elle relève de ma volonté, et ne peut tenir d'aucune représentation (comprise au sens du Tractatus) possible.

La valeur est indicible: le jugement de valeur ne relève pas de la représentation, mais de la volonté. De la volonté non pas au sens de l'effort sur soi-même pour agir conformément à la règle, comme le proposent les théories contemporaines pour une éducation morale, mais de la volonté de montrer dans l'action quelque chose de soi dans le monde, sa propre façon d'être au monde. Le monde est en lui-même éthiquement et esthétiquement indifférent. Ce qui fait d'un objet une œuvre d'art, c'est le regard du sujet qui l'éternise, et c'est le vouloir de ce sujet qui donne à tel acte sa valeur :

De même que le sujet n'est point une partie du monde, mais un pré-supposé de son existence, de même le bien et le mal sont des prédicats du sujet, non de propriétés du monde (1971, 149).

Le jugement de valeur est en dehors du monde des faits. La réalité ne peut en effet corroborer un code éthique comme elle corrobore une théorie physique. Parler de «bon code moral» devient alors dénué de sens. Toute tentative de définition de principes ou valeurs à respecter devient absurde. Pour L. Wittgenstein, l'éthique ne peut donc rester qu'en dehors de tout discours. Le sujet adopte un code moral et en imprègne sa vie ; en aucun cas il ne peut en faire une position théorique. L'éthique se montre dans les actes du sujet, elle ne se dit pas. C'est ainsi que l'on doit comprendre le dernier aphorisme du Tractatus :

Ce dont on ne peut parler il faut le taire. (7)

L. Wittgenstein délimite ainsi de l'intérieur la sphère de l'éthique au-delà de laquelle on ne peut rien dire. Il s'en explique dans les dernières phrases de sa Conférence sur *l'éthique* (IW2, 155):

«Ce à quoi tendent tous les hommes qui ont une fois essayé d'écrire ou de parler sur l'éthique ou la religion, c'était d'affronter les bornes du langage. [Or il est] parfaitement, absolument, sans espoir de donner ainsi du front contre les murs de notre cage ».

L'éthique naît du désir de dire quelque chose de la signification ultime de la vie, du Bien absolu, et donc ne saurait s'ériger en science : « Ce qu'elle dit n'ajoute rien à notre savoir, en aucun sens ».

Ainsi, toute éducation morale fondée sur un savoir serait condamnée au non-sens.

S'il montre l'impossibilité de privilégier un système particulier en éthique ou de définir un système à l'intérieur duquel étudier l'essence de l'éthique, Wittgenstein ne verse cependant pas dans le relativisme. Il affirme en effet qu'il est du rôle de la philosophie de dégager les différents airs de famille entre les différents usages des mots ou des propositions, et d'en souligner la variété. L'existence d'une pluralité d'éthiques ne signifie pas la relativité de l'éthique: tout système n'est pas bon. Wittgenstein montre simplement l'inefficacité des discours philosophiques sur la morale, et leur incapacité à résoudre une question morale qui se poserait dans l'action. Même si l'éthique est sérieuse, les théories éthiques ne servent à rien et ne disent rien. Aucune théorie philosophique ne saurait nous apprendre à être dans la bonne voie.

La signification est à rechercher, selon Wittgenstein, dans la culture, et non, comme le propose aujourd'hui J.-R. Changeux, dans les structures neuronales. Penser, comme il le fait avec les naturalistes, que les vertus sont présentes dans la nature humaine, que «le relativisme "culturel" des conventions sociales [...] tend [...] à s'effacer devant l'universalisme "naturel" des principales conduites éthiques» (1997, 38), c'est confondre le cerveau comme lieu et support de manifestations psychiques, et la signification elle-même. C'est croire que les modèles neuro-physiologiques n'ont pas seulement un statut descriptif, mais un statut causal. Or, comme le résume D. Lecourt (1996, 153), «vivre humainement, cela ne se résume point à vivre biologiquement»,

A l'opposé, affirmer que la morale peut s'enseigner (être «didactisée», pour reprendre le terme même d'A. Mougnotte, id.) sur la base de principes universels, c'est croire à la toute puissance de la seule Raison et supposer l'existence d'une forme de relation causale entre raison et action. Nous avons pu montrer ailleurs (Cf. C. Jourdain 2002) que si les enseignants semblent s'accorder sur une signification

commune de la liberté, de l'égalité ou d'un type de rapport à l'autre, ces concepts renvoient, selon les maîtres, à des sens très divers. «C'est la *praxis*, dit Wittgenstein, qui donne aux mots leur sens» (1984, 106). Acquérir des connaissances sur le Bien, le Juste, ou s'accorder sur des principes moraux, comme il est préconisé aujourd'hui, ne peut donc suffire à régler aussi bien l'action pédagogique des professeurs que la formation morale des élèves.

L'impossibilité de suivre une règle

Loin de vouloir éradiquer toute forme de discours visant à définir des normes communes ou des finalités éducatives, la critique porte davantage sur le statut épistémologique accordé à ces normes, ou, plus précisément, aux rapports envisageables entre ces normes et l'action elle-même, par laquelle elles devraient se manifester, se donner à voir.

Cette question épistémologique en pose une autre, tout aussi essentielle et centrale dans le domaine de la formation morale : celle de la règle et de son statut.

L Wittgenstein ne considère pas l'action humaine comme étant le produit de l'obéissance à des normes. Pour lui, de la même façon que la maîtrise d'un langage ne consiste pas à connaître son système de règles, l'action morale ne peut dériver de la connaissance d'un système de valeurs ou de principes. Les faits langagiers relèvent d'une création permanente. Les règles du langage n'ont en elles-mêmes aucun fondement ; elles permettent un jeu, mais il n'existe aucune équivalence entre la règle et la réalité, de la même façon que l'on ne peut en trouver entre le jeu d'échecs et ses règles. Jouer aux échecs ne consiste pas à appliquer les règles du jeu ; c'est une activité pratiquée par des joueurs qui agissent conformément aux règles du jeu, qui elles-mêmes n'ont aucune valeur de vérité. Elles existent, c'est tout. Elles autorisent ou interdisent, mais ne permettent pas de jouer le bon coup. L'usage n'est donc pas contenu dans la règle. Ce qui donne de l'importance à la règle, ce sont simplement les faits de l'expérience quotidienne, corrélativement à cette règle. Certes, savoir jouer suppose la maîtrise d'une technique consécutive à un apprentissage (quasi behavioriste, pour L. Wittgenstein), mais ce n'est que par la pratique, par la «familiarité» que procure l'expérience du jeu, que le joueur semblera agir conformément à ces règles. D'ailleurs, lorsqu'un problème surgit, la règle est incapable de nous renseigner, encore moins de nous indiquer quelle «connexion» établir pour son application correcte.

En un mot, suivre une règle, pour Wittgenstein, n'est pas obéir à cette règle. Suivre une règle ne relève en aucun cas d'une causalité. Il existe seulement une concordance entre la règle et son usage.

Le sens n'est pas dans la règle, il est en dehors des mots et du monde (Wittgenstein, 1961). La signification d'une règle (ou d'une connaissance) correspond simplement, comme l'explique B. Sarrazy (1996), «à l'usage que nous décidons d'en faire hic et nunc. L'élève ne peut être conduit ou contraint par une règle que s'il décide librement de s'y assujettir». Mais il ne faut cependant pas se méprendre ici sur le sens du mot « décider », car le sujet ne possède pas nécessairement la maîtrise consciente des principes qui sont à l'origine de ses choix (8); ses décisions ne sont possibles que par l'existence d'un Arrière-plan (au sens de J. R. Searle, 1982) constitué d'habiletés, de manières de faire, etc., qui forment les conditions objectives d'existence et de réalisation des états intentionnels à partir desquels le sujet va agir.

La règle ne peut donc être conçue comme objet extérieur, en référence duquel il serait possible d'agir. L'usage compétent d'une règle se fonde bien plutôt sur l'expérience des sujets au sein d'une communauté. Il suppose certes un savoir dans la façon de mettre en pratique le critère vivant de la règle, mais ce savoir pratique peut rester indicible. Pour Aristote, il relève de la prudence (la *phronesis*). Alors que la vertu morale assure la rectitude des choix (c'est-à-dire du but que nous poursuivons), la prudence est chargée des moyens pour parvenir à ce but. Le prudent non seulement se fait l'interprète de la droite règle, mais il est la droite règle elle-même ; il est le porteur vivant de la norme. La prudence est la disposition à agir, accompagnée de règle. Elle est l'habileté du vertueux, du *phronimos*, qui seul «sait» trouver les moyens de servir une fin. Elle suppose une connaissance pratique du monde, que permet l'expérience. Mais une expérience qui s'oppose autant à la pratique tâtonnante et immédiatement utilitaire, qu'à la science inutile des principes. Elle se situe entre la sensation et la science ; elle est aussi connaissance. La comparaison que propose Aristote avec la musique est éclairante :

« Ceux qui, en effet, ont acquis l'expérience dans un art quel qu'il soit, jugent correctement les productions de cet art, comprenant par quels moyens et de quelle façon la perfection de l'œuvre est atteinte, et savent quels sont les éléments de l'œuvre qui par leur nature s'harmonisent entre eux ; au contraire, les gens à qui l'expérience fait défaut doivent s'estimer satisfaits de pouvoir tout juste distinguer si l'œuvre produite est bonne ou mauvaise » (1959, 53 I).

La connaissance qui permet à l'homme d'être prudent est une connaissance qu'il faut comprendre, à l'inverse de Platon, comme en dehors de tout ordre transcendant. La vertu, pour Aristote, ne peut être subordonnée à la science. La connaissance est au contraire, pour lui, vertu de l'intelligence ou *phronesis*, qui fait de l'homme prudent un homme d'expérience, capable de trouver les moyens de servir les règles qu'il s'est lui-même fixées, sans pouvoir pour autant les expliciter.

Ainsi, à l'inverse de la valeur, la vertu n'est-elle pas un aboutissement de la raison, mais un surgissement qui ne dérive ni de principes ni d'un calcul conscient. Elle peut

simplement faire l'objet d'une délibération après coup, que nous rapprocherons de la pensée du «deux-en-un» chez H. Arendt, voire de la notion de «raisonnable» en opposition à l'usage kantien du concept de raison.

Que le sens du monde soit à trouver, avec L. Wittgenstein, dans la compréhension des différentes formes de vie (ou ensemble de savoirs pratiques) ou, avec Aristote, dans le savoir acquis de l'expérience des choses du monde, il semble donc que le sens, en éthique, ne puisse se dire. L'éthique est celle du silence ; et de la même façon que le Bien reste indicible, tout savoir pratique est incommunicable.

Plus encore, c'est renonciation même de règles qui se trouve condamnée à une aporie : vouloir dire quelque chose sur les moyens d'appliquer une règle, c'est aussitôt être confronté au problème du moyen de trouver le moyen de cette application.

Pourtant, l'impossibilité de définir à la fois le Bien et les moyens de le mettre en actes, ne signifie pas que tout soit bon ou relatif. Le sujet, fort de son expérience pratique, n'a pas d'autre choix que de se fier à sa propre compréhension du monde, et trouver par lui-même et dans l'action, les moyens de l'advenue du Bien comme sens qu'il veut donner à son monde. Prisonnier des bornes de son langage au-delà desquelles il ne peut plus rien dire, le sujet va montrer en actes sa propre éthique, qui ne peut que rester singulière.

C'est l'action qui révèle ici l'éthique, et non une idée de l'éthique qui guide nos comportements.

Conclusion

Considérer l'action du sujet non plus comme un exercice théorico-pratique, mais comme l'expression de dispositions étroitement liées aux habitus et aux Arrière-plans : c'est ainsi que nous proposons de repenser la question de l'éducation morale. C'est espérer qu'un jour l'élève puisse construire par lui-même un certain nombre d'habiletés, de manières d'être et de faire, à partir desquelles pourront se développer ses propres vertus.

Plutôt que de penser l'action comme le produit d'un raisonnement, voire d'un calcul au plein sens du cognitivisme, il s'agirait alors davantage pour le professeur, à la fois de se révéler vertueux (c'est à dire capable d'une pensée du deux-en-un telle que la décrit Arendt) dans les situations qu'il propose à l'élève, et d'espérer, ou croire, que ces situations permettront l'émergence de significations relatives au bien, à l'égalité, à la coopération... Situations dans et par lesquelles l'élève pourra se révéler (ou non) vertueux, au plein sens socratique du terme.

Ainsi, pensons-nous que l'éducation morale gagnerait à être envisagée comme une sorte de tension dynamique entre d'une part la volonté de tout dire, et d'autre part l'impossibilité de dire l'essentiel, entre l'universalité du Bien et l'incommensurabilité des singularités par lesquelles il peut surgir. Et si les conditions «didactiques» (comprises au sens où elles sont organisées pour tenter de montrer ce qu'on ne peut pas dire, et non en tant que conditions d'appropriation de valeurs assimilées à des savoirs formalisés ou formalisables) ne peuvent être laissées au hasard - cela reviendrait à naturaliser l'éducation morale -, elles ne peuvent pas non plus être enseignées « directement ». Cela exige donc que soit laissé in fine à l'élève, libre champ pour la création du sens de son action et de la vertu immanente.

L'enseignant, sans renoncer à sa volonté d'éduquer, est alors condamné à accepter la liberté de l'élève de construire des significations qu'il ne peut directement forcer ou contrôler. Cette liberté est une des conditions mêmes de l'incorporation des valeurs visées : on ne peut que postuler la liberté de l'élève, sans laquelle il ne peut faire usage libre de sa raison.

Si l'on accepte de cesser de considérer les valeurs comme des points de vue à partir desquels apprendre à penser et à agir, la démocratie aura-t-elle quelque chance, à l'inverse de ce que semble craindre G. Coq, de ne pas rendre l'éducation impossible : la pluralité ne sera plus considérée comme un obstacle à l'éducation méritant d'être réduit par un accord sur quelques valeurs consensuelles. Elle incarnera au contraire le postulat sur la base même duquel penser singulièrement l'événement.

Ici réside, si l'on suit H. Arendt, une des rares chances d'échapper à certaines formes de pensée totalitaire.

NOTES

1. Nous reprenons ici l'expression de E. Durkheim (1992), car si en surface les discours peuvent sembler avoir évolué, il apparaît pourtant que la manière d'aborder la question de l'éducation tout autant que les moyens mis au service de celle-ci, restent à peu de chose près inchangés.
2. Nous avons, dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'Education, interrogé des enseignants d'âges et de parcours différents sur leurs conceptions axiologiques, puis sur les pratiques qu'ils considéreraient mettre dans leur classe au service de celles-ci. Après une semaine d'observation de leurs pratiques d'enseignement, nous avons alors demandé à chacun d'entre eux de justifier leurs actes pédagogiques effectifs du point de vue des valeurs visées. Cf. C. Jourdain (2002).
3. Les déclarations de C. Allègre, alors Ministre de l'Education, selon lesquelles le projet civique n'étant plus «expliqué et (...) porté par un discours global cohérent», les enseignants devront apprendre «ce qu'est la morale civique [...] [qui précisera] quelles valeurs enseigner [car] on ne peut solliciter l'école en laissant chaque enseignant décider de ce qu'est la citoyenneté», en restent un exemple vivant (Le Monde du 27 octobre 1997).
4. Nous reprenons ici une remarque de C. Vallée, dans son étude du totalitarisme chez H. Arendt. C. Vallée (1999).
5. C'est l'auteur qui souligne.
6. Nous reprenons ici la phrase de R Aubenque (1993, 96).
7. Les citations extraites du Tractatus logico-philosophicus reprendront la forme aphoristique donnée par L. Wittgenstein à son ouvrage. Les numéros correspondants sont ainsi rapportés entre parenthèses.
8. Cf. la théorie de l'*hobitus* de R Bourdieu (1989).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARENDR H., (1951), *Les Origines du totalitarisme*, Seuil. ARENDR H., (1996), *Considérations morales*, Payot et Rivages. ARENDR H., (2000a), *La vie de l'Esprit. Le vouloir*, PUR ARENDR H., (2000b), *La vie de l'Esprit. La pensée*, PUR ARISTOTE, (1959), *Ethique à Nicomaque*, Vrin. AUBENQUE R, (1993), *La prudence chez Aristote*, PUR BADIOU A., (1993), *L'éthique*, Hatier. BOURDIEU P, (1989), *Le sens pratique*, Les Editions de Minuit. CASTORIADIS C., (1996), *La montée de l'insignifiance*, Seuil.

- CHANCEUX J.-R., (1997), Une même éthique *pour tous?*, Odile Jacob.
- COQ G., (1999), *La démocratie rend-elle l'éducation impossible?*, Parole et Silence.
- DUMAS G., (2001), « Vertu et valeurs », actes du 4ème congrès international de *la recherche en éducation et en formation*, AECSE, Lille. A paraître.
- DURKHEIM E., (1992), *L'éducation morale*, PUF.
- HOUSSAYEJ., (1992), *Les valeurs à l'école*, PUF.
- JOURDAIN C., (1998), « John Rawls à l'école », *Les sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, vol. 31, n°4, p. 123-137.
- JOURDAIN C., (2002), *L'éducation et la morale à l'école. Convictions éthiques, positions praxéologiques et pratiques effectives des enseignants*, Thèse pour le doctorat de Sciences de l'Education, Université de Bordeaux 2.
- KANT E., (1966), *Reflexions sur l'éducation*, Vrin.
- LECOURT D., (1996), *Prométhée, Faust, Frankenstein. Fondements imaginaires de l'éthique*, Synthélabo.
- McGUINNESS &., (1991), *Wittgenstein*, Seuil.
- MOUGNIOTTE A., (1996), *L'école de la République*, PUL.
- RAWLS J., (1987), *Théorie de la Justice*, Seuil.
- RORTY R., (1990), *Science et solidarité*, L'éclat.
- VALLEE C., (1999), *Hannah Arendt, Socrate et la question du totalitarisme*, Ellipses.
- SARRAZY B., (1996), *La sensibilité au contrat didactique rôle des arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*, Thèse pour le doctorat de Sciences de l'Education, Université de Bordeaux 2.
- SEARLE J. R., (1982), *Sens et expression*, Les Editions de Minuit.
- WITTGENSTEIN L., (1961), *Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*, Gallimard.
- WITTGENSTEIN L., (1971), *Cornets 1914-1916*, Gallimard.
- WITTGENSTEIN L., (1983), *Remarques sur le fondement des mathématiques*, Gallimard.
- WITTGENSTEIN L., (1984), *Remarques mêlées*, Trans-Europ-Express.
- WITTGENSTEIN L., (1992), *Leçons et conversations*, Gallimard.

LA GENEROSITE PEDAGOGIQUE

COMME UTOPIE ETHIQUE

Mayka LAHOZ
Universitat Autònoma de Barcelona

En prenant comme base la pensée de Max van Manen, nous soutenons en cet article que la générosité et la sensibilité constituent les deux piliers de base, capables de conformer une nouvelle pratique pédagogique qui fasse de chacun de nous un sujet responsable. La générosité pédagogique et la sensibilité pédagogique, pour nous, se trouvent indissolublement liées dans le cœur d'une utopie éthique qui poursuit l'exercice de la responsabilité infinie avec autrui. Pour nous, la responsabilité est inhérente à notre humanité. Cela veut dire que nous, comme êtres humains, pouvons arriver à être responsables avec les autres êtres humains. Nous comprenons la responsabilité comme cette qualité spécifiquement humaine capable, par elle-même, de nous pousser à reconnaître l'altérité de l'autre et, en conséquence, à lui donner une réponse; une réponse, nous croyons, qui est le résultat d'abandonner radicalement les satisfactions du propre Moi en faveur de la reconnaissance inconditionnelle de l'Autre. Nous croyons que la lecture des récits, des témoignages, peut très bien proportionner à notre Moi une identité responsable dans le sens qu'on expose ici. Nous sommes lecteurs, interprètes, non seulement de nous-mêmes mais aussi des autres. La lecture nous ouvre mondes différents et illimités qui nous offrent la possibilité de réfléchir et d'imaginer alternatives, Us nous offrent la possibilité de reconsidérer sérieusement ce que nous avons été, ce que nous sommes et ce que nous pouvons être. Nous pensons que l'expérience de la lecture (noyau de notre pratique pédagogique) peut conformer notre identité selon une générosité et une sensibilité sans précédents. Or, l'acte de lire ne supprime pas la pertinence et la nécessité d'un dialogue continu parmi les différents langages qui doivent conformer notre sens de la possibilité humaine.

On comprend la générosité pédagogique comme quelque chose lié indissolublement à la sensibilité pédagogique. En ce sens, on découvre que la générosité et la sensibilité peuvent travailler ensemble. De cette manière, comme a dit Max van Manen dans une de ses dernières publications (1), il est essentiel de concevoir la pédagogie comme une vocation. Comprendre la pédagogie comme une vocation, c'est la comprendre comme la responsabilité infinie d'écouter un appel qui vient du dehors, un appel qui vient de l'Autre. Nous pensons que le noyau essentiel d'une pédagogie généreuse et responsable se trouve en l'enfant - être humain-, C'est précisément parce que l'enfant est vulnérable et qu'il a l'autorité. Mais cette autorité ne peut pas être pas effective s'il n'y a pas un être qui soit capable de l'écouter. Pour nous, cette manière de voir l'action éducative est, au même temps, le fondement d'une utopie éthique. Il nous semble que la générosité arrive quand on est capable de reconnaître cet appel qui nous transcende. C'est, donc, en cette reconnaissance où se conforment les bases des espérances communes.

Chaque être humain doit arriver à être responsable, c'est-à-dire, doit arriver à être capable d'écouter *Vappel* de l'Autre, d'Autrui (première et dernière action de la générosité). De cette manière, de façon généreuse, la pédagogie va à la recherche de l'humain.

Comme on peut le constater, on pense la subjectivité humaine comme hétéronome. On croit qu'il faut respecter l'altérité de l'Autre, et que chaque homme est séparé et autonome. L'altérité de l'Autre fuit des significations trop fermées de *le Même*, Cela veut dire que chaque être humain est absolument différent et unique, et qu'il faut avoir respect de l'altérité d'autrui pour arriver à se maintenir attentif et, ainsi, recevoir la force de l'hétérogénéité *radicale*. Peut-être que si on arrive à écouter l'Autre de façon ouverte, on pourra aussi découvrir progressivement que le sens du Moi se trouve en l'Autre. L'identité, telle qu'on la comprend, se conforme en réponse à la Voix de l'Autre. Une Voix qui nous cherche incessamment. Devant l'appel de l'autre, le Moi ne peut faire autre chose que lui donner une réponse. Il est obligé par l'Autre. Comme a dit Catherine Chalié, quand un être humain prend comme propre le devoir imperturbable de répondre à l'autre, il recommence la vraie liberté (2) Dès ce point de vue, l'Autre est considéré comme éternel appel.

La tâche de l'éducateur est constituée par l'écoute de cet appel, c'est-à-dire, par le fait de se donner, sans conditions, à lui. Alors, d'un côté, éduquer peut-on le penser comme la responsabilité de maintenir présente une dette constante avec Autrui; l'acte d'éduquer peut être aussi considéré comme un compromis tacite avec le monde, avec la tradition et avec l'histoire ; et finalement, éduquer peut se penser comme une action généreuse qui est associée à la possibilité de la rupture et aussi à la possibilité de l'imprévu et de l'innovation radicale (3). De cette façon, on pourra dire que la générosité pédagogique est concrètement le compromis d'écouter l'autorité morale de l'Autre et de respecter son altérité.

En prenant la pensée de Max van Manen, on assume que la pédagogie trouve son autorité dans la responsabilité éthique vers les autres (surtout, sur ceux qu'on prétend éduquer). C'est dans la Voix de l'enfant, de l'adulte, de la personne âgée où se trouve la vraie autorité. C'est dans la fragilité de sa propre voix - non dans la voix du pédagogue - où se trouve l'autorité pédagogique. Donc, l'autorité pédagogique est en réalité une désignation de service éthique : la responsabilité qu'on assume vers l'autorité de l'Autre.

En définitive, il faut se sentir réclamé pour porter à terme les significations les plus profondes d'une pédagogie généreuse. Elle est au même temps une pédagogie utopique, parce que la pédagogie, dans ce cadre, c'est un recommencement éternel, une affirmation absolue de changements entre l'élève et l'éducateur.

Il faut commencer cette tâche avec urgence et courage, parce que la pédagogie généreuse est en définitive la nourriture d'une utopie éthique. La pédagogie qu'on essaye de montrer ici, c'est une pédagogie basée dans la générosité qui est ancrée en l'Autre. Une pédagogie que se conçoit comme une action ininterrompue; comme un éternel se faire et se re-faire ; comme imprévisibilité radicale que nous permet d'arriver à quelque chose impossible d'achever, c'est-à-dire, comme quelque chose qui nous permet d'arriver à un résultat imprévu qui fuit d'un programme fixé (il est utile de rappeler la distinction que Hannah Arendt fait parmi les termes labeur, travail et action (4)). Peut-être que c'est ici que nous nous surprenons avec l'émergence d'une pédagogie qui est infinie générosité.

Nous croyons que celui-ci est le noyau essentiel d'une pédagogie conçue comme une utopie éthique qu'insisté sur l'apprentissage à reconnaître Autrui et à arriver ainsi à lui consacrer notre dévouement; en définitive, une reconnaissance qui est le produit de notre générosité humaine. Pour arriver à cela, il faut que notre subjectivité se transforme en une subjectivité éthique, c'est-à-dire, que nous ayons la possibilité d'éprouver la re-configuration d'une nouvelle identité, identité non soutenue dans la primauté du Moi mais dans l'Autre. Or, pourquoi et comment nous pouvons atteindre une subjectivité fondée sur la générosité pédagogique?

Ce désir utopique pédagogique surgit comme une possible réponse quand on essaye d'établir la tâche la plus urgente de l'éducation. En ce sens, nous démarrons d'une des thèses les plus importantes de Theodor W. Adorno dans le monde éducatif: pour l'auteur, la première exigence qu'il faut projeter en éducation c'est précisément qu'Auschwitz ne se répète pas, une exigence qui est tellement antérieur à toute autre que l'auteur ne se considère pas en l'obligation de la fonder. Nous partageons l'affirmation d'Adorno qui dit que tout débat sur les idéaux éducatifs restent sans abri, sans réalité, sans fondement; il est inutile et indifférent, en comparaison de l'impératif le plus essentiel : qu'Auschwitz ne revienne jamais. Le plus terrible c'est que les conditions qui rendirent possible le génocide le plus extraordinaire de l'Histoire n'ont

pas encore disparu. Pendant longtemps, dans l'essentiel, la barbarie persiste et persistera (5). C'est urgent, donc, de prendre conscience de cela et de se mettre en action. Pour nous, le compromis le plus urgent de toute éducation doit être chiffré dans le dépassement de la barbarie, quelque chose qui est possible grâce à une pédagogie généreuse. Or, pour arriver à une telle pratique pédagogique il faut repenser d'abord le sens des Humanités (et, avec elles, le sens de l'éducation) et ainsi proposer un nouveau concept qui va les fonder. Sans cette minimum de reconnaissances et de codes accordés, tels qui a été exposé avec habileté par George Steiner, ne peut pas exister ni une société cohérente ni la suite d'une culture «vive» (6), dans une civilisation comme la nôtre, tout à fait amnésique. Actuellement, ce que nous caractérise est l'absence d'intérêt et l'oubli devant la souffrance de l'Autre, qui n'est pas moi. Il semble que ce que nous préoccupe sérieusement est le désir de réaliser le propre moi, lequel consiste en éloigner, à tout prix, tout ce que s'oppose à mon immédiat accomplissement. Aujourd'hui, nous sommes déjà convaincus, que nulle pédagogie ni philosophie, peuvent être édifiées sur l'oubli ou sur la dissimulation de cette «tumeur de la mémoire» de notre société (7).

La civilisation, en soi, non seulement n'assure pas le civisme, mais elle n'empêche pas, non plus, la violence gratuite et la ruine sociale, sinon plutôt les fomentent. La grande culture, au lieu de paralyser ou faire plus lent le mouvement de la machine mortelle de la barbarie, peut devenir aussi un discours qui emmène à la destruction de l'Autre (8). Nous sommes les restes de l'édifice ruiné qui fut érigé dans l'ensemble des institutions, avec des valeurs morales, des notions scientifiques et des formes d'art qui prétendaient faire de nous des sociétés les plus cultivées de la terre. Ces desseins ont échoué, car on n'a pas pu effacer notre état sauvage, et non plus on ne nous a pas donné le chemin qui nous mène vers une culture intellectuelle, sociale et morale. Dans ces temps de confusion, les nationalismes virulents, extrêmement venimeux, sont effrénés. Notre monde n'est pas le village global que quelques personnes disent et désirent pour nous. Notre monde est absolument banal, un monde où les haines raciales, les sentiments violents et de répugnance profonde vers les autres qui sont différents en quelque aspect, il deviennent énergiques comme toujours. Après la Shoah (9), nous rappelle Steiner, la douleur des massacres raciaux n'a pas disparu. Burundi, Uganda, les Arméniens... Technologie de la mort au service de la haine qui peut éclater n'importe où et quand. Les événements de Kosovo ou Timor Oriental mettent en évidence la convenance d'assassiner ceux qui appartiennent à un groupe différent par sa peau, sa religion... Les changements de la technologie et de la communication ont déconcerté les hommes, ils ont altéré leur tranquillité, leur lucidité, leur sérénité, et les hommes sont devenus sauvages, des bêtes indomptées (10) qui ne se rappellent plus de rien parce que seulement regardent leur propre avenir. A cette liste nous pouvons ajouter beaucoup de conflits. L'attentat au World Trade Center de New York, le perpétuel conflit entre Israël et Palestine ou, en Espagne, le terrorisme qui ne manque pas de se nourrir de victimes innocentes.

Nous, comme a dit Steiner, sommes arrivés *après*, après la ruine sans précédent des valeurs et des espérances humaines à la suite de la bestialité politique de notre époque. Cette ruine est le point de départ de toute réflexion sérieuse sur la littérature et la pédagogie, et sur la place qu'elles occupent dans notre société. La littérature se préoccupe essentiellement de l'image de l'homme, de la structure et de la préparation qui forment les parties de leur corps organisé et des raisons de la conduite humaine. La pédagogie cherche le déroulement excellent des facultés physiques, intellectuelles et morales de l'élève pour arriver à son intégration dans la société. Comme êtres «rationnels», nous ne pouvons pas exercer nos fonctions, aujourd'hui, comme si rien s'était passé, comme si la brutale extermination de soixante-dix millions d'hommes, de femmes et d'enfants en Europe et en Russie, pendant 1941 et 1945, n'eut pas agité profondément notre conscience. Ce que l'homme a été capable de causer à l'homme, fait qu'il soit *discutable* le concept d'une culture vraiment humaniste (II). La part la plus substantielle, la plus intime, de la civilisation européenne engendra des monstres, oui, mais des monstres cultivés. Ils ne furent peut-être pas fabuleux, mais des êtres de chair et d'os, lesquels se montrèrent contraire à l'ordre naturel de l'éducation humaniste qui rêvait d'humaniser leurs enfants. Ils furent, en définitive, une combinaison d'homme et de bête, parfaitement harmonique. Brutale assertion celle-ci pour ceux qui continuons à penser qu'on pourraient ériger de nouveau les humanités à force de nouveaux projets éthiques. C'est une dévastatrice assertion qui nous oblige infiniment à élaborer de nouvelles réflexions philosophiques et pédagogiques, une fois nous avons pris conscience que les tortures, les souffrances physiques et morales absolument intolérables, n'ont pas été arrêtées, même pas d'une façon provisoire, un fait trop d'évident pour confier dans le vieux humanisme classique et dans l'imagination de la raison qui dotait de vie notre société occidentale. Maintenant nous ne pouvons pas continuer à enseigner les Humanités comme si rien n'eût passé, comme si l'Holocauste fût un naïf mirage de la mémoire. Celle-ci est l'idée centrale de George Steiner. Le concept même de littérature, d'éducation, de langage, s'est converti en quelque chose douloureusement douteuse. Maintenant nous devons réfléchir sur la pertinence d'un nouveau sens des Humanités, sur la révision du concept même de formation humaniste (12).

Le point central du sujet qui nous occupe, c'est la profonde altération du noyau qu'associait les études et la conscience littéraires dans l'ensemble des sociétés les plus cultivées de la terre. Nous ne pouvons plus certifier qu'acquérir savoirs littéraires, soit réellement quelque chose que puisse aider à stabiliser le caractère éthique d'une personne. N'existe aucun raisonnement qui puisse démontrer d'une manière évidente que les Humanités font vraiment plus humain à l'homme, que la bonne littérature contienne, inhérentement, la suprême capacité d'humaniser. L'animalité carnassière et la culture humaniste peuvent très bien nourrir à la fois la sensibilité d'un même individu. Alors, pourquoi on étudie et enseigne les humanités? (13)

Dorénavant, la formation humaniste doit être responsable, c'est-à-dire, elle ne peut pas se soumettre à l'oubli de ce qu'il s'est passé dans le monde occidental pendant les dernières cent années. Pour cette raison, nous avons besoin d'une philosophie et d'une pédagogie fermement fondées sur la considération de l'Autre, qui commencent à prononcer leur discours pour l'Autre et qui nourrissent continuellement une utopie éthique. Cette tâche porte associé un compromis avec l'ensemble de tout ce qui existe, sur la Terre que nous habitons et également avec la tradition et avec l'histoire (14). En ce sens, nous considérons que les préceptes de rhétorique et de littérature peuvent se laisser entraîner facilement par les sentiments de compassion et de tendresse suscités par la faculté de sentir et de recevoir les événements, au même temps qu'ils font possible que nous aussi soyons envahis par les impressions éthiques qu'ils accordent. C'est-à-dire, la littérature peut témoigner des événements devant le tribunal de notre conscience et, de cette façon tirer le rideau qui maintient l'éthique prisonnière et (15) cachée. Le texte littéraire se transforme, alors, en «quelque chose d'autre», comme un inconnu qu'essayé de nous garantir la vérité de ses mots en surpassant le «champ scientifique» ou les «logiques quotidiennes». C'est un témoignage proféré à haute voix dès la solitude, dès l'absence de références logiques, historiques, légales... avec lesquelles l'homme a l'habitude d'édifier ses discours et les réalisations pratiques dérivées de ceux-ci. Sur ce point, affirme Lluís Duch, on trouve la faiblesse et la grandeur du témoignage, et c'est justement pour cela qu'on considère l'acte de témoignage comme une action d'outrage et de trahison, car l'unique fondement du témoignage c'est la parole, parole qui renonce aux propositions qui affirment une vérité susceptible d'être démontrée et digne d'applaudissement. Le récit, le témoignage, offrent de nouvelles «étendues sémantiques» dans lesquelles la parole se présente tout à fait autosuffisante parce qu'elle n'a pas besoin de postulats étrangers qui lui concèdent légitimation et pleine efficacité logique. La parole du témoignage est créatrice de signification et d'opportunités d'appartenir à la réalité (16).

Notre époque est, essentiellement, l'ère de la technologie. La grandeur des conquêtes scientifiques et, en même temps, le recul de l'horizon devant le tribunal de la recherche spirituelle ne trouvent pas de parallélisme dans le passé. La qualité propre, intrinsèque, de nos jours est pleine de valeurs scientifiques, qu'allongent son autorité et son irrésistible attrait jusqu'à excéder les limites scientifiques dans le sens classique. En réalité que l'aspiration scientifique soit présente partout porte inévitablement associées de nouvelles soumissions et de nouvelles ambitions. N'en confiant pas dans la simple impulsion, la science demande impérativement un ensemble de mythes de rigueur, d'exactitudes extrêmes et de démonstrations. En échange elle offre le miroir de la certitude, de la connaissance sûre dans laquelle on peut confier aveuglement, de la possession intellectuelle en dehors du danger dérivé du doute. La foi dans la vérité objective, susceptible d'être démontrée, est toujours présente, et elle a captivé les meilleurs esprits dotés de notre temps. Notre conception des Humanités, et avec elle la conception de la pédagogie que nous proposons ici, n'aspire pas à se nourrir des faits

établis comme indiscutables, elle n'aspire pas à posséder un morceau de l'utopie de la certitude et de la sécurité absolue, mais elle se nourrit, et nourrit en même temps, une utopie éthique, peut-être inaccessible. Elle n'est pas susceptible ni de démonstrations ni de preuves cohérentes. Notre pédagogie ne cherche pas l'acquisition du canon de ce qui est scientifique à fin de jouir des moyens nécessaires pour discerner rigoureusement les vérités absolues (17). Parce que le langage de la pédagogie est verbal, c'est précisément pour cela qu'elle essaye de restituer la parole.

La plupart d'hommes fait usage du langage sans réfléchir et d'une façon fondamentalement utilitaire ; ils prennent les paroles en leur concédant un sens définitif et unique. Ils abordent le vocabulaire disponible comme si leurs possibilités puissent s'épuiser en un dictionnaire de poche d'usage manuel et rudimentaire. La transmission de la pédagogie que nous suggérons ici se nourrit des besoins émotionnelles à travers la littérature, les récits, les témoignages de ceux qui ne sont plus là, mais qui autrefois ont joui de la possibilité de parler. Notre conception de la pédagogie comme pédagogie généreuse a, toujours, présent que la langue possède une structure polyphonique, que ses directions et implications sont multiples, que même la proposition plus formelle peut devenir univoque. Notre conception est (18) sensible à l'autorité du texte, à sa présentation/interpellation verbale, à sa demande. Mais notre pédagogie n'est pas une pédagogie anti-scientifique. Ce que nous défendons est la nécessité d'une articulation harmonique des différents langages qui forment part de notre société. Ce qu'on essaye de montrer ici c'est le besoin de fuir du monolinguisme réducteur de la technologie et de la science. Parce que les concepts de celles-ci ne reconnaissent pas les sujets, les significations, les sens. Notre apprentissage de la pédagogie désire s'approcher à la personne humaine, et c'est justement pour cela qu'il se voit obligé à entrevoir un autre chemin qui ne détruise pas son mystère - inaccessible à la raison -, un autre chemin qui ne fasse disparaître la profondeur de la personne, qui respecte son altérité et sa transcendance, car nous ne pouvons pas objectiver la personne, nous ne pouvons pas la conceptualiser. Le langage scientifique est seulement une sorte de langage; mais nous ne pouvons pas oublier qu'ils en existent d'autres, comme par exemple l'image, la métaphore, le symbole, l'expression... (19).

Comme soutient Adorno, chaque époque engendre les personnalités qu'elle considère indispensables. Un monde comme celui qui existe à présent, où les applications de la technique occupent une position centrale, produit des hommes technologiques, en absolue et parfaite concordance avec la technique. Dans la relation actuelle avec la technique il y a quelque chose d'exagéré, d'irrationnel, de pathogène et de maléfique. Cela se trouve en étroite connexion avec le «voile technologique». Les hommes s'inclinent à accepter la technique pour la même raison, qu'ils tendent à la considérer comme un fin en soi, comme une énergie douée d'essence propre, oubliant que la technique n'est autre chose que l'étendue du bras humain. Les moyens sont adorés comme s'ils fussent idoles, parce que le but - une vie digne et humaine - est

resté caché sous un voile et ils ont été éloignés de la conscience des hommes. La surestimation de la science et de la technique conduit, finalement, à projeter un système organisé de trains pour transporter les victimes d'Auschwitz, sans difficultés et de la façon la plus rapide possible; elle oublie ce qui se passe à l'intérieur des victimes. L'homme prédisposé à prêter un culte inconditionnel à la technique, affirme Adorno, est l'homme qui correspond aux êtres humains incapables d'aimer: il s'agit des êtres froids qui refusent son amour au reste des mortels, car sa capacité d'amour est uniquement dirigée aux moyens. Le pire de tout c'est qu'il s'agit d'une tendance qui coïncide profondément avec la tendance civilisatrice globale. Résister avec toutes les forces signifie quelque chose comme aller à la rencontre de l'esprit, de l'impulsion naturelle du monde (20).

Comme Lluis Duch avertit, notre crise actuelle est une crise d'accueil, dans le temps et l'espace qui nous impose la tendance bureaucratique et l'anonymat. La réalité dramatique de nos jours consiste en ce que les communautés qui essayent de découvrir la rencontre immédiate, le face à face, le coeur à coeur, parmi leurs membres, sont des communautés pratiquement inexistantes. Contrairement, il semble que ce qui domine dans nos sociétés c'est plutôt un état d'indifférence, d'incapacité de s'apitoyer, de sentir compassion pour quelqu'un, dans un climat de mutisme dévastateur devant le pouvoir incontestable de la science. Mais notre pédagogie ne peut pas oublier, et de fait n'oublie pas, que nous, les hommes, devons vivre humainement. Cela signifie posséder, fomenter, cultiver les liens personnels. Nous ne faisons pas allusion uniquement et exclusivement aux connexions que l'animal maintient et conserve avec son milieu naturel, mais nous faisons référence plutôt à une qualité spécifiquement humaine de se sentir relié grâce à la conformation d'un nous, quelque chose qui surpasse de loin les manières du simple vivre «à côté de», pour arriver au «vivre ensemble avec». La personne humaine, à fin d'atteindre la vraie hauteur humaine, devrait arriver à être cordiale, sensible à la souffrance d'autrui, pourvue d'une authentique «géographie spirituelle», car le sens de la vie n'est pas quelque chose de ce qu'on puisse disposer ou décider individuellement, mais il se constitue dans la communication humaine, avec et pour les autres hommes (21).

Nous croyons que le domaine exclusif de la technique et du scientifique n'est pas suffisant pour un apprentissage correct et l'exercice de l'ensemble de langages nécessaires à fin de mener à bien, avec succès, la fonction de l'homme. Par sa propre dynamique, la prépondérance technique et scientifique a comme raisonnement la «spécialité sans horizons» et l'utilisation réductrice d'un unique langage - le langage de la science et de la technologie -, elle tend à cloîtrer les individus dans le dévastateur temple du mutisme et des relations désagréables. De nos jours, faire allusion à l'apprentissage des différents langages, qui font viable l'autoexpression intégrale de la personne, associe les efforts pour que la Parole revienne de son exil obligé, et puisse ainsi signifier de nouveau (22) dans un monde totalement improbable comme le nôtre,

dans un monde où l'idée de progrès humain a été remplacée pour l'idée de progrès technologique.

La subjectivité n'a pas de capacité dans le paradigme technique et scientifique. Mais, ce que notre conception d'une pédagogie généreuse poursuit, c'est précisément une nouvelle subjectivité, une subjectivité éthique. Aucune des manières du procéder de la science ou ses découvertes n'ont pas pu nous dire ce que nous devons faire, si nous nous rapportons avec Autrui d'une manière bonne ou mauvaise, correcte ou plutôt erronée. De fait, les mêmes postulats de la science obligent à conserver une position objective vers ce qu'on cherche, prédisposent aux scientifiques, en tant que scientifiques, à renoncer fermement aux discernements éthiques. Mais les hommes continuent à confier aveuglement à la science, car ils ont besoin dans son désespoir de trouver une source sûre qui autorise leurs décisions éthiques et morales. Il semble que la seule réalité dont nous disposons pour nous soutenir, c'est la même autorité des procédés. Le «scientisme» n'est autre chose que cela (23). L'éducation doit doter la jeunesse d'un noyau intellectuel et social, mais également éthique et moral. En ce sens, une personne bien élevée n'est pas simplement celle qui possède des «habilités», mais aussi celle qui porte en son sein les idées ou attitudes éthiques et morales nécessaires pour arriver à être réellement personne humaine. C'est justement pour cela que l'éducation doit s'efforcer à ne pas engendrer uniquement et exclusivement «un idéal de technocrate, une personne sans compromis ni points de vue» (24). Parce que la personne humaine doit arriver à être responsable, elle doit savoir écouter l'appel que l'Autre, son Autrui, lui dirige depuis le plus profond de son intérieur. La générosité pédagogique que nous suggérons ici va à la recherche de l'humain, d'un bien irréductible à l'être, ouvert au «devoir-être». Et nous croyons qu'à travers, par exemple, la lecture et l'interprétation de textes, de témoignages, on peut rendre possible la découverte d'un autre langage capable de conformer notre subjectivité selon une générosité infinie.

La générosité pédagogique soutenue dans ces lignes est surtout une relation d'altérité, est constitutivement éthique. Grâce aux récits, on s'approche à l'Autre de telle façon que dans la responsabilité qu'on a envers l'Autre, le moi découvre une réponse pour s'offrir: répondre de sa propre responsabilité. Notre pédagogie, conçue ainsi, est une pédagogie de la proximité à l'Autre: elle facilite la création d'un nouvel espace intersubjectif, où aucun caractère réversible neutralise ou débilite le poids du moi responsable, où aucun sentiment d'être agissant pour une cause commune, la préoccupation pour le monde, libère à ce moi de son obligation de répondre (25). De cette manière, nous soutenons que la formation d'une subjectivité éthique, généreuse, capable d'aider à reconnaître, en l'Autre, notre Autrui, peut s'obtenir par la lecture attentive et responsable des récits de l'histoire et de l'expérience racontée des souffrances de ceux qui ne sont plus là, physiquement, entre nous. Parce que c'est ainsi que se transforme la subjectivité du lecteur. A travers ces récits, le sujet en soi a

l'obligation de répondre, et il engage une dette impayable avec les morts de l'histoire et aussi avec ceux qui viendront après lui. De toute façon, ce n'est pas facile. Ce que nous faisons est interpréter des textes, tout en offrant une réponse. Mais nous ne pouvons pas prouver l'attrait de cette réponse, car elle se fonde sur la force éthique du langage des récits. Notre dessein est fondamentalement éthique. Pour cette raison, les mots «véritable» et «faux» ne peuvent pas être applicables ici dans le sens qu'on se sert dans les mathématiques ou la science en générale. Nos interprétations ne dissent rien qui soit absolument universel et véritable ou faux d'une manière incontestable. Nous n'avons aucune preuve critique capable de les corroborer ou de les réfuter, nous ne trouvons pas de lois naturelles à partir desquelles on va procéder (26). L'altérité, ('absolument Autre, ne peut pas se réduire à une simple explication, restant ainsi enfermée et parfaitement assimilée dans la totalité (27). Aucune utopie, moins encore éthique, ne peut rester enfermée dans une formule exacte et précise.

Ce qui nous intéresse est l'expérience de la souffrance à travers les récits. Loin de conceptualiser, l'acte de raconter suggère l'altérité de cet Autre que je ne suis, et qu'il ne se trouve pas présent, mais qui possède la force nécessaire pour me convertir en auditeur de ses paroles, en lecteur-sujet hospitalier, réceptif et responsable de cet Autre qui me parle (28). En ce sens, nous sommes profondément convaincus que les récits peuvent enseigner par eux-mêmes à prouver la souffrance d'Autrui et à discerner le bien et la compassion du mal. Ce que nous prétendons c'est combattre l'insensibilité générale à laquelle tendent, en ces temps profondément technologiques, les hommes. Ce que nous essayons c'est d'appeler au tribunal de notre conscience, parce que l'éducation, comme fait remarquer Adorno, seulement peut avoir un sens, comme éducation, par l'autoreflexion critique. L'éducation ne peut pas se centrer en un règlement imposé de dureté et de résistance pour produire des êtres humains «justes». Nous considérons cette idée profondément erronée et décourageante. L'idée de la louable virilité ne signifie autre chose que l'indifférence devant la douleur, que la difficulté de se laisser impressionner par les sentiments de bonté, d'humanité, sans distinction précise entre la souffrance propre et celle d'Autrui. Celui qui est exigeant en soi-même s'attribue le droit d'être également exigeant et rigide avec le reste des mortels, et se venge ainsi de la douleur que non seulement ne peut pas manifester mais qu'il doit la réprimer. Nous croyons que nous ne pouvons pas promouvoir une éducation qui concède récompenses à la douleur et à l'habileté de la supporter. L'éducation doit considérer sérieusement le besoin de ne pas empêcher que la crainte affleure, dès que nous avons pris conscience que l'homme est capable de faire l'inimaginable contre un autre homme (29). Et à travers les récits nous pouvons sentir cela tout en transformant notre subjectivité selon une générosité et une humilité sans précédents.

L'air qui échappe de l'expiration juive exerce une influence stimulante sur notre intellect, car il fait naître en nous une passion, une pensée inspirée en une raison

différente, la raison anamnétique, une façon de discourir essentiellement appuyé sur le souvenir, sur une raison qui fait possible tenir compte de l'autre du concept, l'univers des perdants. C'est la «mémoire de l'Alliance», absolument contraire à abandonner la souffrance des vaincus de l'histoire dans le puits collectif de l'oubli. Parce que, pour la raison anamnétique, pour la mémoire juive, la responsabilité, l'obligation de répondre, doit avoir lieu avant la liberté (30). L'éthique ne peut plus obéir au devoir catégorique d'une raison pure pratique. Pour nous, l'éthique s'érige plutôt dès les impuretés ou imperfections dérivées de l'expérience, du souvenir, de l'histoire et du temps. Générosité pédagogique. Éducation avec mémoire et aussi avec utopie. La pédagogie doit être réellement capable de donner aux textes qu'on lit la liberté de parler, elle doit pouvoir lire les textes que jaillirent d'un dire, elle doit pouvoir lire d'autre façon, elle doit pouvoir écouter, en définitive, la voix des textes, voix transformée en parole qui découvre infiniment les anciennes blessures que jamais ont été guéries. Les voix des textes portent, tacitement, le vestige d'une douleur éternelle. Elles sollicitent avec insistance ranimer la mémoire et appellent à une action, à la manifestation de notre part d'une volonté ferme. La pédagogie non seulement a le devoir de remémorer, d'évoquer, mais encore elle a le devoir de se découvrir disposée à transformer et à se transformer. Comme on a dit, «lire c'est une action révolutionnaire», une action qui porte associé un changement total, radical, parce que lire représente un risque, un danger possible. «Lire ce qu'a écrit un autre c'est faire mémoire, remémorer, et la remémoration, quand c'est la mémoire d'une victime, d'un vaincu, d'un humilié, d'un exilé... elle détraque» (31).

Le témoignage représente un des éléments indispensables de la pratique pédagogique (32). Du judaïsme nous vient la capacité de lecture active, la capacité de réponse devant le texte, devant l'Autre, l'Autre du texte. Lire bien, comprendre ce qu'il est écrit, c'est répondre au texte, c'est tenir la même valeur que le texte, c'est «une équivalence» qui possède dans son intérieur les principes essentiels qui permettent la réponse et la responsabilité. Lire bien, d'une façon droite et juste, c'est prendre part active d'une réciprocité responsable avec le livre qu'on lit, c'est s'embarquer en un échange absolu entre texte et lecteur. Il s'établit un dialogue, une conversation, entre le livre et la réponse du propre lecteur, car le procès de lecture s'accompagne d'un mouvement continu de discours intérieur (33). que, dans la tradition sémite, pourrait se traduire par une «éthique de la parole», qui représente, comme a dit Marc-Alain Ouaknin, «une mise en mouvement du dire contre le déjà-dit (...) Elle s'ouvre la parole à elle-même ; elle s'oppose au langage préfabriqué du concept, du cliché, de la publicité, de la politique» (34). Cette façon de lire, comme fait observer Jorge Larrosa, nous permet de dialoguer ouvertement et, par conséquent, entamer une profonde «(...) relation avec le texte qui ne suppose pas un savoir possédé et qui ne pointe pas vers un savoir atteint, mais qui révèle notre non-savoir, (...). Une lecture qui ne soit pas une épreuve de notre pouvoir, mais de notre impuissance vers l'indisponibilité essentielle de ce que montre le texte, de ce qu'apparaît pleinement (...)

se retire et se soustrait. Une expérience de la lecture qui ne nous fasse plus forts mais plus vulnérables, qui ne nous fasse plus savants mais plus humbles, qui nous empêche d'être sûrs de notre savoir et de notre pouvoir, (...). Une lecture qui, comme une vraie aventure, contienne l'incertitude par rapport à son résultat et qui connaisse essentiellement la possibilité de l'échec. Une lecture (...) non-garantie et non-normative, ouverte à la possibilité de la multiplication, de l'absence ou de la destruction du sens. Une lecture que ne soit pas déjà domaine du texte, mais écoute et attention, accueil et réceptivité, responsabilité devant l'autre infini qui nous atteint, nous interpelle, nous met en question et (35) nous porte plus loin de nous-mêmes.»

Le dialogue que nous maintenons avec l'Autre à travers le texte est un dialogue éthique, c'est le dialogue avec l'altérité. La voix du texte, d'une façon asymétrique, émeut et désarme le moi, elle le met dans le compromis de devoir répondre des peurs et des misères des hommes. Cette relation est la découverte du «visage» de l'altérité (36). L'être se montre humain quand le Moi sait qui se trouve réclamé personnellement et insistamment, quand il se reconnaît appelé à répondre à l'Autre: «me voici ». Le moi ne choisit pas librement cette responsabilité, plutôt c'est elle qui le tient prisonnier, qui ne le laisse pas marcher, c'est elle qui le prive de se séparer, qui le maintient comme otage permanent. Il n'y a ici aucune possibilité de pouvoir choisir parmi les différentes alternatives, car l'exigence de répondre est extrêmement intense : la subjectivité du moi c'est «pour l'Autre», une autorité éthique dans la voix de l'Autre impossible de réfuter (37). La rencontre avec l'Autre la décrit Catherine Chalier, à propos de Lévinas, comme «épiphany» ou «révélation» : elle ne s'annonce pas, simplement elle a lieu, c'est quelque chose qui succède tout d'un coup. C'est un événement qui attrape de manière imprévisible le sujet et lui produit un préjudice, une inquiétude éthique. C'est précisément cette douleur qui fait savoir que ce visage est mortel, et cela donne naissance à la responsabilité du moi vers Autrui. Ceci est l'«expérience de l'Infini» (38). L'essence de la responsabilité est l'Autre. En ce sens, la responsabilité remet à la constitution du sujet moral et celui-ci a lieu au moyen d'un événement originaire qui pénètre brusquement dans mon intérieur et détraque mon ordre, mon repos mental. Cet événement est situé hors de moi, il échappe mon domaine et représente quelque chose de ce qu'il est et de ce que je dois répondre. Ainsi, pour Reyes Mate, «la responsabilité n'est alors qu'une vertu que je dois exercer pour être bon, mais il est l'événement qui me constitue en sujet capable de comprendre et d'exercer le bien» (39).

Un des desseins les plus importants d'une pédagogie généreuse c'est l'expression de notre expérience de nous trouver en face de l'Autre du texte (et, pour dérivation, avec tous les autres). L'Autre est un être humain qui est entré en nos existences, et qui nous réclame, qui nous appelle; en définitive, il a transformé entièrement notre vie. En ce sens, le désir pédagogique on peut le comprendre comme une réceptivité émouvante à laquelle nous nous sentons incités quand nous nous trouvons en face de lui, en face

de l'autorité de la souffrance. Et c'est que, comme manifeste Max van Manen, la douleur et l'effort humains peuvent aider (40) extraordinairement la maturation personnelle de chacun de nous. En prenant la pensée de ce pédagogue hollandais, on pourra affirmer que nous ne concevons pas la pédagogie comme une pédagogie liée à un programme fixe. Notre pédagogie trouve son appui précisément dans la responsabilité éthique vers les autres et, surtout, vers ceux qu'on éduque ; responsabilité, dans notre cas, dérivée de la force des récits et des témoignages. L'autorité pédagogique est en réalité, comme nous avons déjà dit au début, une désignation de service éthique, quand elle se reconnaît poussée, réclamée. L'autorité pédagogique est la responsabilité que le texte, l'Autre, [l'Autrui, accordent à notre propre moi. La vraie autorité est dans le texte, dans la (41) propre faiblesse de sa voix, et non dans le lecteur. La générosité pédagogique consiste en «se sentir réclamé». Cette pédagogie s'enracine dans le fait de se sentir appelé, invité à répondre et à accueillir et, en conséquence, à éprouver la plus suprême exigence de s'ouvrir inconditionnellement à la vie intérieure de l'Autre. Mais pour accomplir cette pédagogie nous avons besoin de traiter l'Autre avec une affection profonde, avec amour, avec ce sentiment humain, infini, qui nous fait voir l'Autre comme, précisément, Autre. Générosité pédagogique, pédagogie compromise avec la souffrance de l'Autre à partir de sa trace délaissée dans le texte. Pédagogie qu'aide à reconnaître l'expérience de la personne qu'on a en face comme une «expérience humaine possible» et, par conséquent, «comme une (42) expérience de la même façon possible pour nous.»

La générosité pédagogique comme utopie éthique s'oriente fondamentalement à la pratique de l'altérité. En ce sens, elle essaye de surpasser une manière de voir le monde comme l'attitude de se considérer comme le point central de toutes les choses. Éprouver l'altérité suppose surpasser la primauté du «Moi», le caractère central de mon self dans le monde, pour devenir la subjectivité de l'Autre. Et la possibilité d'éprouver l'altérité de l'Autre est dans mon expérience de son caractère vulnérable. C'est précisément quand je suis conscient que l'Autre peut être facilement blessé, outragé, nui dans le plus intime, qu'il devient un être humain, comme moi, qu'il peut souffrir, s'angoisser, être faible, perdre l'espérance ou se plaindre, c'est en ce moment-là quand effectivement je peux m'ouvrir à son être. Ainsi on arrive à la possibilité de mettre en marche une action pour le bien de l'Autre, car l'essence vulnérable de l'Autre, que je ne suis pas, suppose la faiblesse de mon monde centralisé en moi (43). L'expérience de l'Infini passe par la commotion que provoque l'accueil de l'Autre. Sa constante possibilité de mort, c'est-à-dire, son caractère vulnérable, perturbe violemment, excite un vif sentiment de compassion, de tendresse, d'admiration. Cette expérience suppose regarder et écouter ses paroles, pratiquement oubliées, qui nous prient: «Ne tueras pas», «Ne me tue pas ! » (44). La Parole du Visage de l'Autre, du text comme Autre, oblige infiniment, inquiète le Moi, le fait sortir de son individualisme et de son amour à soi-même. En ça consiste la fécondité, la rupture du temps du moi, l'ouverture qui permet l'entrée de la différence, de tout ce que résulte être différent,

nouveau et inconnu. C'est éprouver le mystère de l'humain, l'Altérité radicale. C'est se découvrir devant le visage de l'Autre. En définitive, c'est de l'éthique, c'est-à-dire, l'abandon de ma qualité de souverain, afin de répondre à et de l'Autre. Cette éthique est la capacité de conserver l'esprit de réponse. C'est la mémoire du vaincu, la raison du vaincu (45).

Devenir responsable de l'Autre veut dire sentir l'obligation de répondre à l'exigence de l'Autre et répondre à sa vie. Lui, l'Autre, l'Autre du texte, a la première parole, il incite la réponse. Il a l'initiative, je ne la possède jamais. La première parole est la parole de l'Autre, et la première parole éthique c'est précisément une réponse. L'éthique trouve son fondement en une demande (jne me tue pas!) suivie d'une réponse (la responsabilité). Dans la relation éthique, dans la connexion avec le texte, l'Autre est visage. Or, le visage d'aucune façon ne fait référence à une physionomie déterminée. Le visage est une voix qu'on ne voit pas. Ici réside l'autorité éthique de l'Autre du texte, du faible, de l'étranger, du vaincu..., celle-ci est l'autorité de la souffrance. Mais il peut seulement pousser avec force l'éthique si préalablement mon moi a cessé, par volonté propre, d'exercer son pouvoir. Seulement on peut boire de la source éthique si mon moi ne se donne pas ni la première ni la dernière parole. Dans la relation éthique dérivée du texte, l'initiative en tout moment appartient à l'Autre. L'éducation n'est uniquement éthique, mais, certes, elle doit être constitutivement éthique. Si l'éducation ne trouve à nouveau son fondement éthique elle meurt de façon irrémédiable (46).

En ce sens, c'est urgent, maintenant plus que jamais, de rétablir le dialogue qui facilite la nécessaire conjugaison de savoirs. Le dialogue, l'authentique communication, remarque Lluís Duch, devient un des plus grands impératifs de notre temps. Son importance est déterminante si nous tenons le désir d'édifier d'une façon cohérente l'être humain. La nécessité du dialogue est indispensable pour combattre le soliloque de la science. Étant donné que le dialogue authentique favorise la décentralisation du moi et aide à instaurer des fortes relations humaines. Ces relations permettent aux êtres humains de «souffrir avec», de «se mettre dans la peau de l'Autre». Seulement le dialogue est capable de ranimer dans l'homme ce que, en son âme, se trouve moralement abattu (47). Nous nous référons à un dialogue né d'une éducation avec mémoire et aussi avec utopie. L'être humain est capable, dans le présent, de remémorer le passé et d'anticiper le futur. La mémoire du passé, en chacun de nous, est capable de nous aider à imaginer et à configurer un futur meilleur, un futur humain. Notre culture est la culture de l'oubli, comme nous fait savoir Lluís Duch. C'est une culture amnésique, une culture qu'a abandonné volontairement la faculté de se souvenir. C'est justement pour cela que nous faisons la revendication de la mémoire. Sans aucune forme de remémoration et d'anticipation, l'homme ne pourra pas ni réfléchir ni non plus exercer ses fonctions (48). Comme a dit Tzvetan Todorov, «lorsque les événements vécus par l'individu ou par le groupe sont de nature exceptionnelle ou tragique, ce droit devient un devoir: celui de se souvenir, celui de (49) témoigner.»

La générosité pédagogique à laquelle en tout moment nous avons fait référence, c'est le fruit d'une élection, d'une élection parmi les différents langages dont nous pouvons disposer. Au lieu de tendre vers l'objectif, la générosité s'efforce d'arriver aux subjectivités humaines vulnérables et susceptibles de manipulation. Le sentiment généreux dérivé de la pédagogie que nous proposons ici on ne peut pas l'enseigner, mais on doit l'apprendre. Dans la même direction de pensée se situe Max van Manen. En profonde consonance avec lui, nous pensons que notre pédagogie ne prétend pas présenter d'arguments, postulats, techniques ou méthodes raisonnées pour obtenir un comportement déterminé. Pour cette raison est inutile de chercher dans mon article un ensemble de techniques d'enseignement qui soient efficaces et de méthodes sûres et vérifiées dans lesquels confier pour contrôler l'apprentissage des sujets. La pédagogie, comme indique van Manen, n'est fondamentalement ni une science ni une technologie, malgré se réalisent des procès d'investigation pédagogique en se servant d'une méthode scientifique. La science et la technologie essayent d'arriver à des explications purement objectives. L'éducation technologique considère que l'action d'enseigner peut parfaitement se fonder sur des principes techniques généraux. Or, nous reconnaissons que l'éducation doit revenir vers le monde de l'expérience, non vers le monde de l'expérimentation. L'expérience peut conduire à une compréhension capable de restituer le sens d'une connaissance personnifiée, parce que les sciences humaines étudient aussi le subjectif. Nous pensons qu'un texte pédagogique doit posséder nécessairement le pouvoir, à travers une structure narrative, de faire naître dans la personne une passion, une pensée, une affection, une réflexion critique et une intuition éthique. Puisque la pédagogie doit être autoréfléchie, elle a l'obligation de se trouver toujours disposée à discuter critiquement sa pensée, et aussi ce qu'elle réalise et signifie (50). Notre pédagogie se dirige vers le monde émotif de l'homme, vers les sentiments de bonté et de compassion inhérents à notre humanité, quelque chose impossible de vérifier et non apte à la science.

La subjectivité éthique que nous poursuivons surgit d'une éducation chargée autant de souvenirs que d'espoirs, elle est profondément orientée à l'hétéronomie. Nous croyons que l'éducation trouve son élément constituant dans l'éthique, pour cette raison nous soutenons une pédagogie de la responsabilité vers l'Autre, vers celui qui n'est plus là et vers celui qui viendra, une pédagogie, en définitive, de la solidarité compatissante. Nous ne pouvons jamais oublier que la pluralité de langages est la meilleure médecine préventive contre tout nouveau soupçon de procédures totalitaires. Nous croyons que le récit est l'instrument qui mieux peut promouvoir une transformation éthique, une aventure transformatrice de la subjectivité vers la découverte progressive de l'Autre, vers le compromis en projets communs; un compromis qui passe, nous pensons, pour accepter le risque dérivé de ce qui est inconnu.

NOTES

1. Nous faisons allusion, d'une façon générale, à l'oeuvre de Van Manen, (1998), *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós.
2. CHALIER, C. (1995), Lew'nas. *La utopía de lo humano*. Barcelona, Riopiedras, p. 57 et 70. [CHALIER, C. (1993), *Lévinas. L 'Utopie de l'humain*. Paris: Aibin Michel].
3. MÈLICH, J.-C. (1998). *Totalitarisme) y fecundidad. La fibosofla frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos, p.6 et 78.
4. ARENDT, H. (1998). *La condition humana*. Barcelona, Paidós.
5. ADORNO, T.W. «Educación después de Auschwitz», à ADORNO, T.W. (1998). *Education para la émanicipation*. Madrid, Morata, p. 79.
6. STEINER, G. (1992). *En et Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona, Gedisa, p. 129.
7. CHALIER, C. (1995). *Lévinas. La utopía de lo humano*, édition citée, p. 40. [CHALIER, C. (1993). *Lévinas. L 'Utopie de l'humain*, édition citée].
8. STEINER, G. (1997). *Pasión intacta*. Madrid, Siruela, p. 333 et 334.
9. Shoah signifie «Holocauste» en hébreu. Il fut un terme utilisé par Claude Lanzmann pour son film documentaire sur le génocide juif.
10. STEINER, G. (1997). *Pasión intacta*, édition citée, p. 250 et 251.
11. STEINER, G. (1994). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona, Gedisa, p. 24 et 25.
12. *Ibidem*, p. 15-17, En ce sens, George Steiner traite d'examiner s'il serait raisonnable penser que toute civilisation élevée engendre nécessairement impulsions qui portent à l'autodestruction. Pour l'auteur, résulte apte l'ébauche que réalise Freud en son oeuvre *Le malaise dans la culture*: la vie de la civilisation tend à produire tensions en fondamental instincts insatisfaits, et dans les interrelations humaines il se donne une inéludible impulsion vers la guerre, une impulsion à l'affirmation prééminente de l'identité au prix de la ruine réciproque. Pour Steiner, la référence à Freud est fondamentale en toute théorie contemporaine de la culture [STEINER, G. (1992). *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de eu/Cura*, édition citée, p. 40-42].
13. STEINER, G. (1994). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, édition citée, p. 92-94.
14. MÈLICH, J.-C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad. La fibosofia frente a Auschwitz*, édition citée, p. 34-36.
15. *Ibidem*, p. 50 et 51
16. DUCH Li. (1997). *La educadóny la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, p. 124-126.
17. STEINER, G. (1994). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, édition citée, p. 324.

18. *Ibidem*, p. 203 et 208.
19. FEIXAS, V et ai. (1998). *Vers una pédagogie amb rostre*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 7 et 8.
20. ADORNO, T.W. «Educatiõn después de Auschwitz», à ADORNO, T.W. (1998). *Educatiõn para la émancipatiõn*, édition citée, p. 88 et 89,
21. DUCH, LI. (1997). *La educadõny la crisis de la modernidad*, édition citée, p. 21 -23.
- 22 *Ibidem*,p. I 13.
23. POSTMAN, N. (1994). *Tecnõpolis. La rendidõn de la cultura a la tecnologia*. Barcelona, Circulo de Lectores, p. 207 et 208.
24. *Ibidem*, p. 238.
25. CHALIER, C. (1995). *Lévinas. Lo utopia de lo humano*, édition citée, p. 90. [CHALIER, C. (1993). *Lévinas. L 'Utopie de l'humain*, édition citée].
26. POSTMAN, N. (1994). *Tecnõpolis. La rendidõn de la cultura a la tecnologia*, édition citée, p. 199.
27. FULLAT, O. (2001). *E/s valors d'Occident*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, p. 40.
28. MELICH, J.-C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogie en los relatos del Hobocausto*. Barcelona, Anthropos, p. 57.
29. ADORNO, T.W. «Educatiõn después de Auschwitz», à ADORNO, T.W. (1998). *Educatiõn para la emancipaciõn*, édition citée, p. 81, 85 et 86.
30. MELICH, J.-C. (1998). «El silencio y la memoria.? Cõmo se puede tocar a Schubert por la noche, leer a Rilke por la manana y torturar ai mediodia?», à *Ars Brev/s* 4. Barcelona: Universitat Ramon Llull, p. 184.
31. MELICH, J.-C. (1998). *Totalitarisme y fecundidad. La filosofia frente a Auschwitz*. édition citée, p. 11-13.
32. DUCH, LI. (1997). *Lo educaciõn y la crisis de la modernidad*, édition citée, p. 80, note 33.
33. STEINËR, G. (1997). *Pasiõn intacta*, édition citée, p. 348 et 26. Pour Steiner, en chaque acte de lecture complet s'agit vivement le désir ardent d'écrire un livre en réponse (p. 29). Une magnifique analyse sur la manière rabbinique d'interpréter l'Écriture se trouve en SUCASAS, A. (2001). *El rostro y el texto. La unidad de ética y hermenéutica*. Barcelona, Anthropos. Egalement, nous renvoyons à l'intéressante approximation non seulement à notre valeur juive mais aussi hellénique, romaine et chrétienne que réalise FULLAT, O. (2001). *E/s valors d 'Occident*, édition citée.
34. OUAKNIN, M.-A. (1992). *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*. Paris, Quai Voltaire, p. 264 et 265.
35. LARROSA, J. (1998). *Lo experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formadõn*. Barcelona, Laertes, p.220 et 221.
36. CHALIER, C. (1995). *Lewnos. Lo utopia de lo humano*, édition citée, p.72. [CHALIER, C. (1993), *Lévinas. L'Utopie de l'humain*, édition citée].

37. *Ibidem*, p. 76 et 77.
38. *Ibidem*, p. 80.
39. MATE, R. (1997). *Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Barcelona, Anthropos, p. 269 et 270.
40. VAN MANEN, M. (1998). *El tocto en la enseñanza. O significado de la sensibilidad pedagógica*, édition citée, p. 36 et 34.
41. *Ibidem*, p. 82-84.
42. *Ibidem*, p. 109 et 110.
43. *Ibidem*, p. 150 et 151. Écrit l'auteur: «(...) tout être humain est mortel et est lié à peurs et dangers. Tout être humain est mon autre. L'autre est réellement ou potentiellement faible et vulnérable, comme je sais que je suis réellement ou potentiellement faible et vulnérable. Cependant, l'existence de l'autre ne se manifeste pas simplement comme mon sentiment de pitié ou compassion pour la douleur ou la souffrance de l'autre personne. (...) je sens à l'autre comme une voix, comme un appel. Et ceci est ce que nous voulons dire quand nous parlons de notre vie avec les enfants comme une vocation, un appel. L'expérience de l'autre est la rupture du silence de mon monde, qu'est centré dans le «Moi». La voix de l'autre décentre mon univers (p. 152).
44. CHALIER, C. (1995). *Levinas. La utopia de lo humano*, édition citée, p. 80 et 81. [CHALIER, C. (1993). *Levinas. L'Utopie de l'humain*, édition citée].
45. MÉLICH, J.-C. (1998). *Totalitarisme y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*, édition citée, p. 112-114 et 116.
46. FEIXAS, V. et al. (1998). *Vers una pedagogia amb rostre*, édition citée, p. 77.
47. DUCH, LI. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. édition citée, p. 62 et 63.
48. *Ibidem*, p. 26-27 et 70.
49. TODOROV T. (1995). *Les Abus de la Mémoire*. Évreux, Arléa, p. 15.
50. VAN MANEN, M. (1998). *El tocto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*.

L'UTILISATION DU PHOTOLANGAGE DANS L'ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS

La mort, une question vitale

Hugues LE THIERRY et
Philippe BOISSY
IUFM de Lyon

La mort est le grand tabou de notre société qui se voit elle-même comme avançant vers un progrès sans fin sur le « Royaume des ombres ». Le sujet « travaille » pourtant les enfants et la méthode du photolangage s'avère alors nécessaire pour « lever » les représentations des apprenants (à l'écrit et à l'oral).

Cette méthode, trop peu connue dans la formation, est utilisée parfois avec des adultes pour se présenter ou encore évaluer une séquence ou un stage.

A condition d'être bien « cadrée » tant dans ses objectifs que dans ses conditions concrètes d'application, elle peut s'avérer utile pour explorer l'imaginaire et élaborer des pistes de réflexion sur un sujet peu ou prou « philosophique » comme celui-ci.

*Mots-clés : Photolangage - Mort - Représentation - Conceptions
Nature - Philosophie -*

La société moderne occidentale est porteuse de grands bouleversements techniques ayant pour objectif l'épanouissement du bien-être de l'espèce humaine à l'échelle planétaire. En effet, depuis des siècles, l'homme livre une bataille sans répit contre la mort.

Les progrès de la médecine, de l'alimentation et toutes les innovations visant à allonger l'espérance de vie sont autant de petites victoires contre cet «ennemi» naturel. Mais l'on sait très bien que chaque pouce de terrain durement arraché au «Royaume des ombres» n'est pas un acquis durable et que la mort ressurgit toujours là où on l'attend le moins, comme pour montrer qu'il faudra éternellement composer avec elle. Les grands maux de notre temps en sont un amer témoignage : catastrophes naturelles, pollution, sida et autres «vache folle» et fièvre aphteuse. Il semble que tous ces phénomènes soient plus ou moins à mettre en relation avec l'accroissement constant d'une population humaine toujours en attente de progrès et d'une réelle victoire sur l'inéluctable.

Que se passe-t-il donc, quand même les adultes ont peur d'évoquer la mort au point de ne plus la nommer qu'en des termes faussement innocents («la faucheuse») comme pour diminuer son importance au sein de notre (trop?) brève existence. Les tensions de la vie moderne nous ramènent toujours à elle (maladies cardio-vasculaires, MST, cancer, etc.) mais il semblerait que nous n'osions plus l'affronter directement, nous protégeant derrière de vaines prières à l'égard du dieu Médecine.

Malgré tous les efforts déployés par leurs parents pour éviter de parler de la mort, les jeux et les fantasmes des enfants montrent que ceux-ci sont réellement préoccupés par le sujet et que toutes les questions qu'ils posent attendent une réponse franche, honnête et sans détour.

Nous allons étudier la question en nous servant de la méthode du photolangage pour étudier les représentations des enfants.

(Le terme qui vient de la psychologie génétique de Piaget est passé dans la psychologie sociale. On lui substitue parfois la notion de «conception» qui montre mieux le processus d'élaboration de concepts qui est parfois à l'œuvre).

Le photolangage

Parmi les démarches qui peuvent être utilisées pour «apprendre à écrire», il en est une à laquelle on ne pense pas toujours, moins parce qu'elle serait peu connue que parce qu'elle est utilisée dans d'autres objectifs.

Il s'agit de la technique du photolangage, c'est-à-dire d'un matériel de photos objet d'un copyright (et aujourd'hui épuisé). La collection comportait : *Vivre son projet*, éd. du Chalet, Paris, 1968 - *Situations limites*, 1969 - *Groupes*, 1970 - *Valeurs en discussion*, 1972 - *Célébrer la vie*, 1974 - *Économie, travail, loisirs, relations humaines*, \ 975 - *Formation et développement personnel*, 1979 - *Des choix personnels aux choix professionnels*, 1991. (Les photos sont en « noir et blanc », genre aujourd'hui réservé aux photos d'art. La nouvelle édition utilisera la couleur, ce que nous faisons pour notre part).

Chacun peut constituer un tel matériel selon la méthode définie par les auteurs dans: Baptiste A., Belisle C., Péchenart J.-M., Vacheret C., *Photolangage, une méthode pour communiquer en groupe par la photographie* (les Éditions d'organisation, 1991). Le livre parle de l'entreprise ou du milieu psychiatrique. Il ne concerne apparemment pas l'école. C'est pourquoi nous avons eu recours à un autre texte.

Dans un article des *Cahiers pédagogiques* (n° 356 sept. 1997), M.-J. Jeannin et J. Noël («Photolangage pour apprendre à travailler en groupe», p. 45-60) définissent ainsi les étapes de fabrication :

- sélectionner les photographies en fonction du thème, de la question, de la problématique choisie : ici, le travail de groupes,
- en retenir une cinquantaine environ,
- les photographies doivent présenter une valeur symbolique et doivent être susceptibles de toucher tout un chacun, de le faire réagir, de déclencher en lui des associations d'idées par rapport au thème, à la question, à la problématique;
- les photographies retenues doivent être « polysémiques » de manière à susciter des lectures différentes. Rappelons, cependant, que ce n'est pas tant la photographie en elle-même qui est polysémique, que la pluralité des imaginaires des sujets qui portent leur regard sur elle.

Selon les mêmes auteurs les objectifs peuvent être les suivants :

«Diverses utilisations sont possibles selon l'objectif poursuivi :

- pour faire connaissance en début de formation avec des enseignants ou dès la rentrée avec des élèves;
- pour souder, en début, mais aussi en cours d'année, un groupe-classe;
- pour faire émerger les représentations, en début de formation, au début de l'étude, d'un thème, lors de la découverte d'une nouvelle matière par des élèves;
- pour réguler une séquence d'apprentissage avec des élèves, une séquence de formation avec des enseignants;
- pour évaluer les acquis, à la fin d'une formation, d'une séquence de travail avec des élèves, et mettre ainsi à jour la trace d'une appropriation individuelle et collective».

Enfin ils supposent l'organisation matérielle suivante :

«Le grand groupe est ensuite partagé en petits groupes de trois à cinq personnes, le nombre impair facilitant le choix de la photographie au sein du sous-groupe. Chaque participant dit, dans son sous-groupe, ce qu'évoqué pour lui la photographie choisie à propos du travail de groupes; puis le sous-groupe entame une négociation pour ne retenir qu'une photographie. L'animateur peut lui aussi avoir choisi une photographie : il circule alors à travers les différents sous-groupes, reformule, si nécessaire, les consignes; si cela lui semble opportun à un moment donné, il peut expliciter, à titre d'exemple, son choix dans l'un ou l'autre des sous-groupes: cela peut permettre, surtout en début du travail, de rassurer les participants en leur permettant de s'identifier à lui. Chaque petit groupe désigne enfin un porte-parole dont la mission sera de défendre le point de vue de son sous-groupe dans un panel, dispositif qui présente l'avantage de rendre acteurs tous les participants».

On remarque donc que la démarche d'écriture personnelle ne figure pas ici parmi les utilisations possibles.

Pour notre part nous l'utilisons dans un but de communication qui passe par l'écriture, l'écrit pouvant ensuite être lu au grand groupe.

Ajoutons que le travail de groupe ne doit pas aboutir à un consensus ou à une majorité imposant son point de vue, mais au contraire rendre compte fidèlement de l'interprétation de chacun, afin que la liberté de chaque élève et membre du groupe soit entière.

• **Objectif**

H est triple:

- «Savoir être», apprendre à se connaître pour travailler ensemble.
- Savoir effectuer un travail intérieur sur son propre apprentissage pour mieux comprendre celui des autres.
- Savoir faire: se préparer à prendre la parole dans une épreuve orale.

Le quatrième objectif pourra être de réinvestir la technique dans la classe, adaptée au but poursuivi et aux élèves.

La démarche est ainsi balisée dans ce qu'elle est et dans ce qu'elle n'est pas: un psychodrame. *(En effet, il s'agit d'un matériel «projectif», terme défini par J. Laplanche et J.-B. Portalis, comme «l'opération par laquelle le sujet expulse de soi et localise dans l'autre, personne ou chose, des qualités, des sentiments, des désirs, voire des «objets» qu'il méconnaît ou refuse en lui»).* Et du même coup cette démarche est banalisée, ce n'est plus une épreuve, malgré ce qu'il en coûte en investissement personnel et professionnel. L'esprit est celui de la « non directivité » (au sens de Rogers). Il ne s'agit pas d'analyser les personnes.

Dans tout phénomène relationnel, le premier jour revêt de ce fait une importance particulière, même et surtout si l'impression spontanée est parfois remise en question (cf. Aurélien d'Aragon, «la première fois qu'Aurélien vit Bérénice, il la trouva franchement laide»).

Voici le fonctionnement que je propose ici.

• **Consigne**

1^{re} phrase : je dispose, avant que les étudiants n'arrivent, une centaine de photos sur les tables aménagées en rectangle, je donne la consigne «Vous allez choisir deux fois deux photos illustrant la réponse aux deux questions "Qu'ai-je appris dans la vie?", "Que me reste-t-il à apprendre?" ». Je précise qu'ils se centreront sur le plan professionnel. Les étudiants se lèvent et dans un premier temps parcourent l'ensemble des tables en regardant toutes les photos mais sans en prendre aucune. C'est ensuite qu'ils en choisiront quatre, puis s'assièront et écriront.

2^e phase : chacun va se présenter tour à tour après avoir rédigé son texte (y compris l'animateur). A l'écoute du groupe succèdent les questions. L'animateur est le gardien de l'horaire et des consignes, il est garant du fait que la démarche n'empiète qu'en partie sur le terrain psychologique (et pour autant que les intéressés en ont décidé ainsi). Autrement dit: ce n'est pas contre leur gré qu'on leur fait déplacer les limites entre le dit et le non-dit.

• **Analyse**

J'avais au départ proposé la formule «D'où je viens, où je vais? ». Et aussi : « Qu'ai-je appris dans la vie? Que me reste-t-il à apprendre? ». A quoi je répondais: «je ne sais pas mettre de l'huile dans les rouages administratifs, politiques, corporatifs. Je ne sais plus les coups de foudre qui transforment votre existence sans crier gare les lendemains matins quand l'odeur du café avec le soleil pousse à sortir des draps profonds. Je ne sais pas non plus - c'est entendu, le problème n'est pas là, on vous préviendra -qu'on ne bronze pas en hiver, qu'on ne boit pas dans sa main, qu'il ne faut pas se moucher dans les rideaux et encore moins...

Je sais - à peine - ruer dans les brancards, secouer le cocotier, cracher dans la soupe, prendre les mouches avec du vinaigre, sauter comme un cabri.

J'ignore ce qu'il sied de savoir quand on a mon âge à notre époque, n'est-ce pas vous ne croyez pas tout de même que vous devriez ?

Ce n'est pas pour me vanter, mais je connais par cœur tout le reste».

Une personne éclata un jour en larmes : elle projetait sur les photos des problèmes personnels. La consigne devait être plus claire. Les personnes peuvent dépasser le plan strictement professionnel mais en le décidant elles-mêmes. Ainsi l'animateur ne se place pas en position de voyeur, d'«herméneute» interprétant avec une grille «théori-sante-terrorisante».

J'utilisai d'abord le matériel tout prêt que je remplaçai ensuite par un autre de ma composition (dans lequel je mis des photos des expositions d'Arles et d'Avignon).

La démarche a-t-elle contribué à une meilleure connaissance mutuelle ? Fera-t-elle l'objet de transferts? Il est trop tôt pour le dire.

J'ai constitué un photolangage sur le thème de l'humour. La consigne proposée était la suivante « Choisissez trois photos qui illustrent pour vous ce que peut être, par exemple, l'humour en classe ».

Les photos choisies étaient extraites:

- du livre cité sur le sourire et de l'exposition du Grand Palais sur les sourires d'Angkor
- de différentes publicités
- d'ouvrages sur l'humour au cinéma
- de revues pédagogiques présentant des jeux d'enfants.

Il était fait en sorte que la connaissance de l'origine de la photo n'était pas nécessaire, chacun pouvant l'interpréter à sa guise. Le matériel permet de faire jaillir de nombreux exemples concrets qui peuvent constituer la matière première de l'écriture ultérieure.

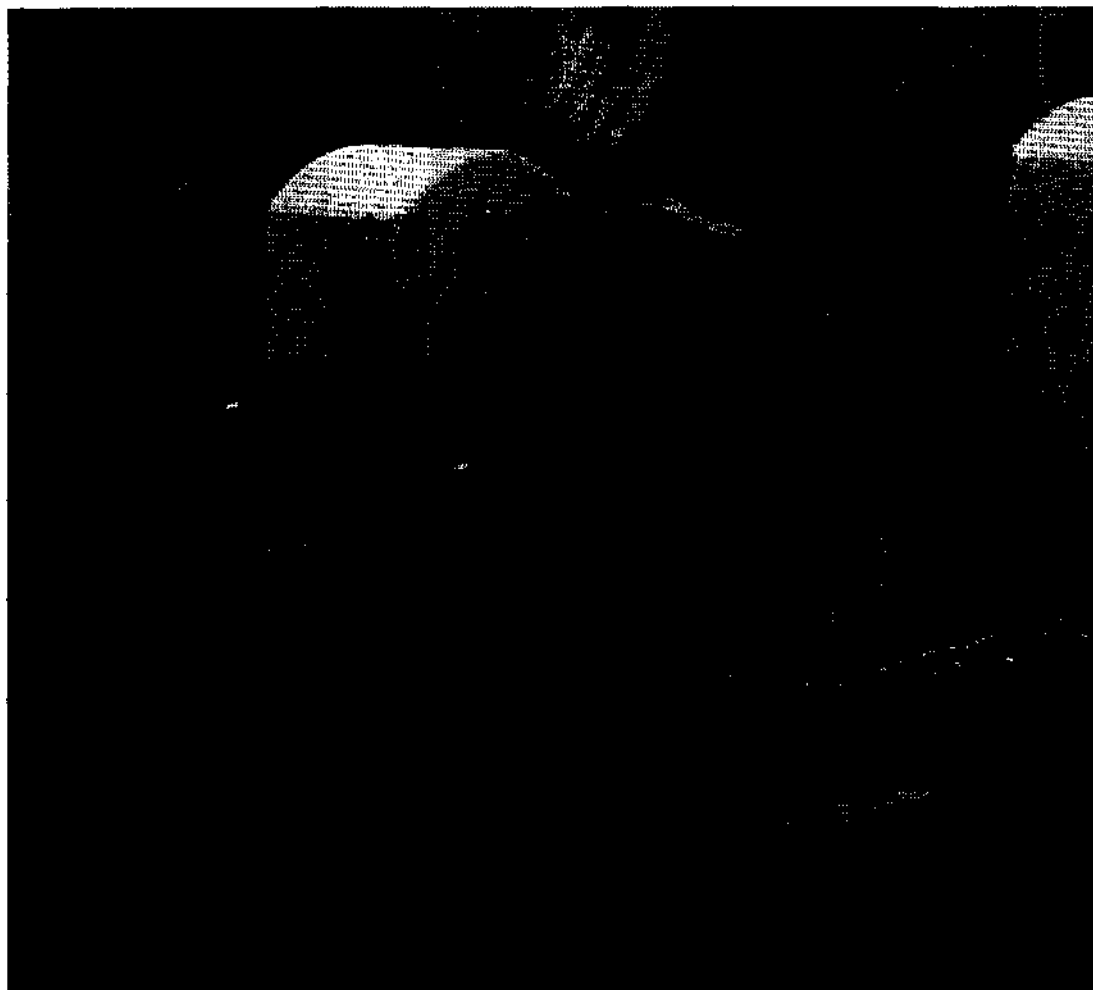


Exemple d'application : la mort

Le matériel

Le photolangage est un outil intéressant pour aborder la mort ou tout autre sujet dans lequel cette dernière transparait de façon visuelle. Avec le développement des techniques audiovisuelles dans notre société, la sensibilité de notre œil pour les images a nettement augmenté. Et le phénomène n'est pas prêt de s'essouffler.

A partir d'une série d'images judicieusement choisies et évoquant de grands thèmes comme la guerre, la violence, l'isolement, la séparation, la maladie, l'injustice, ... on peut amener les élèves à prendre conscience de choses qu'ils ne soupçonnaient pas ou peu. Il faut cependant veiller à ne pas les choquer avec des situations traumatisantes.



On étale devant eux, sur une table ou au tableau, les images que l'on a choisies et on leur demande chacun à leur tour de venir prendre une image et d'expliquer devant les autres pourquoi ils ont choisi celle-ci en particulier. Il s'en suit une discussion en grand groupe autour du thème évoqué par l'image.

Ce genre de séance est très utilisé dans les classes de SEGPA où les élèves sont en marge des réalités du monde car perdus dans leur microcosme urbain baignée d'une violence quasi immuable. On peut ainsi voir certains adolescents réputés difficiles dévoiler des aspects très intimes de leur personnalité.

On peut également employer le photolangage en cycle 3 pour affûter des compétences transversales dans le domaine des attitudes (construction de la personnalité et l'apprentissage de la vie sociale) et du rapport au monde (guerre, faim, santé, protection de l'environnement, droits de l'homme, des enfants,..).

- Lecture d'images

Comme le photolangage, auquel elle ressemble quelque peu mais avec une visée plus étroite - car celle-ci fonctionne moins par analogie et recours à l'imagination que par enquête sur le réel observé -, la lecture d'images est un moyen commode d'aborder la mort à l'école primaire. Voici un exemple de situation qu'il est possible de mettre en place tout en touchant d'autres aspects des apprentissages qui incombent au maître.

Autour des saisons (cf annexes 1' et 2') :

Ce travail peut être mené dans des classes de cycle 1 ou 2 avec des degrés d'attente proportionnels au niveau des élèves et à leur âge.

Le thème central est celui des manifestations de la vie animale et de la vie végétale à travers le cycle des saisons. Bien évidemment, la mort a sa place puisqu'elle est une expression de la fin de la vie. Les enfants de cycle 1 se représentent le monde comme une juxtaposition de cycles sans début ni fin, le cycle de la vie et celui des saisons en étant deux parfaits exemples.

Ainsi, on pourra étudier l'arbre qui perd ses feuilles, la feuille morte (pourquoi dit-on qu'elle est morte ?), les différences entre les manifestations de l'été et de l'hiver, etc.

Les croyances populaires associent souvent hiver et mort, il serait intéressant de se demander pourquoi car, quand on sait que le froid de l'hiver est nécessaire à la maturation de ce qui sera au printemps des bourgeons, l'hiver n'est pas une saison de totale inactivité.

Le printemps est souvent synonyme de renaissance, l'été d'épanouissement et l'automne de dépérissement. Il est donc clair que l'on peut comparer le cycle des saisons au cycle de la vie mais il faudra ensuite permettre aux enfants de dépasser cette conception cyclique simpliste pour arriver à une représentation linéaire du temps.

Conclusion

A condition d'être «cadre» avec rigueur dans ses objectifs autant que dans ses conditions concrètes d'application, le photolangage peut constituer une méthode utile de «levée» des représentations et des conceptions des enfants et des adultes en ce qui concerne un sujet tabou dans notre société comme la mort.

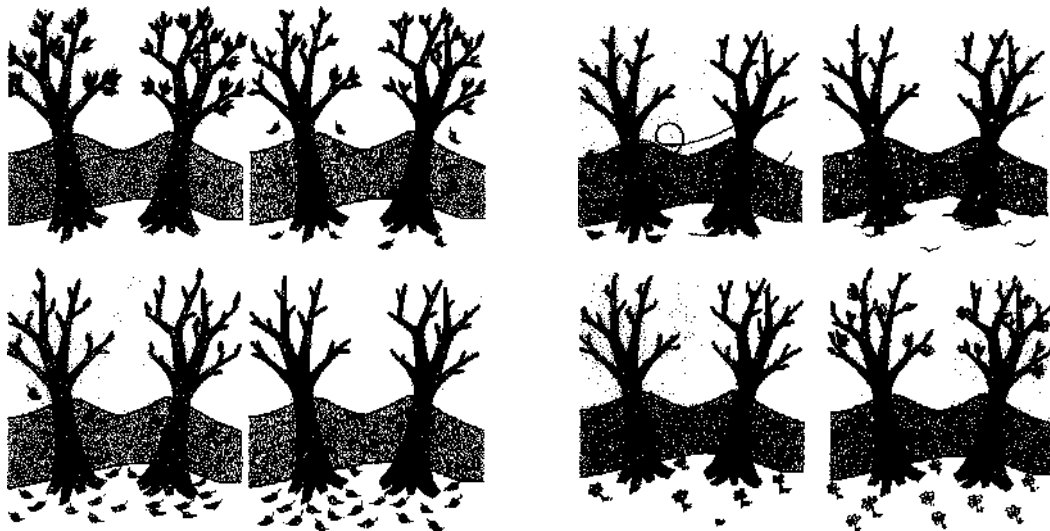
L'école aurait tort de ne pas avoir recours à l'imaginaire. Il en résulterait un véritable traumatisme: certains sujets systématiquement «raturés» sur la page scolaire peuvent provoquer des «ratages» dans l'inconscient dont le sujet est porteur.

A l'heure où les cafés philosophiques peuvent répandre les meilleures ou les pires des pratiques, cette méthode du photolangage peut constituer un auxiliaire utile (pour le maître et pour le formateur) pour élaborer des pistes de réflexion qui donnent à penser.

Annexes 1' et 2'

Exemple de séquence qui peut être menée en maternelle : par groupe de 5, et sous la conduite du maître, les enfants essaient de remettre dans l'ordre chronologique des images représentant une partie du cycle des saisons (entre 3 et quatre images selon l'âge). Individuellement, les enfants ont ensuite les mêmes images à coller dans le bon ordre sur une feuille, selon un sens de déroulement classique, c'est-à-dire de gauche à droite.

On peut aborder soit le passage de l'automne à l'hiver (annexe 1'), soit le passage de l'hiver au printemps (annexe 2'). Trois des images de l'annexe 1' ont été données à une petite section de maternelle avec qui la notion de feuille morte a été évoquée.



BIBLIOGRAPHIE

Sur photo/engage cf p. 3.

ARÈNES J., De tout deui/ foire une source de We, *Famille chrétienne* n° 1086 (pp.56-57), 1998.

BELLINGER-GERHARD J., *Encyclopédie des religions*, Le livre de poche, 1986.

CARREZ D., *Dis, maîtresse, c'est quoi la mort ?*, CNDR 1990.

DOUZOU O. *Jojo la mâche*, éditions du Rouergue, Rodez, 1993.

ELZBIETA, *Flon-flon et musette*, L'école des loisirs, collection Pastel, Paris, 1993.

LONETTO R., *Dis, c'est quoi quand on est mort ?* Eschel, 1988.

M.E.N., *Programmes de l'école primaire*, CNDR 1995.

REVEILLÈRE Ch., «Le vécu de la mort chez le jeune myopathe», *La marge* n° 59 (pp.41-52), janvier 1984.







La guerre
était trop grande.

Elle n'écoutait personne.
On l'entendait aller et
venir. Elle faisait un bruit
immense. Elle allumait
de grands feux.
Elle cassait tout...

MAIEUTIQUE ET DIDACTIQUE

L'exemple du Ménon

Alain MARCHIVE

Université Victor Segalen / Bordeaux 2

La confrontation de l'illustre Platon avec Guy Brousseau, auteur trop méconnu de la théorie des situations didactiques et fondateur de la didactique des mathématiques en France, peut paraître incongru. L'auteur se propose pourtant de montrer que, non seulement ce rapprochement n'est pas fallacieux, mais qu'il peut être fécond et permettre une lecture nouvelle de cette forme pratique de l'art d'enseigner qu'est la maïeutique. Après avoir évoqué la double figure de Socrate et analysé certains aspects didactiques de sa méthode, l'auteur étudie les points de rencontre entre maïeutique et didactique autour des concepts de dévolution, situation, contrat. Il propose ensuite quelques éléments de réflexion pour une analyse didactique du fluneux dialogue de Socrate et du jeune esclave, dans le Ménon.

Socrate, Cet amoureux du point d'interrogation
H. Arendt

Comme forme pratique de l'art d'enseigner, la maïeutique socratique constitue un sujet d'interrogation incontournable pour le didacticien. Le dialogue fameux de Socrate et de l'esclave dans le Ménon est légitimement considéré comme la forme exemplaire de la méthode socratique. Analysé par certains comme un modèle d'entretien hyperdirectif (Parlebas, 1980 ; Snyders, 1973), il est considéré par d'autres comme un modèle de dialogue pédagogique et Socrate reste, pour

Mots-clés : Maïeutique - Didactique - Enseignement des mathématiques - Dévolution - Situation adidactique -

beaucoup des défenseurs de la pédagogie active, l'archétype du pédagogue moderne, ou pour d'autres, une «figure de disclusion du sujet» (Paturet, 1997). Piaget lui-même place Socrate au rang des précurseurs des méthodes nouvelles et considère comme évident «que la maïeutique soit un appel à l'activité de l'élève plus qu'à sa docilité» (Piaget, 1969, 203). Notre objectif ici n'est pas de nous poser en censeur ou en laudateur de la méthode socratique, mais d'en faire une lecture critique d'un point de vue didactique. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998), qui constitue probablement aujourd'hui, l'outil théorique le plus élaboré pour l'étude des situations d'enseignement dans le domaine des mathématiques. Dans un premier temps, nous évoquerons la figure de Socrate et nous analyserons certains aspects didactiques de sa méthode. Dans un second temps, nous étudierons les points de rencontre entre maïeutique et didactique autour des concepts de dévolution, de situation et de contrat. Nous proposerons enfin quelques éléments de réflexion pour une analyse didactique du fameux dialogue de Socrate et du jeune esclave.

SOCRATE ET LA MAÏEUTIQUE

Le double visage de Socrate

Evitons d'abord de parler de Socrate comme s'il n'y avait qu'un seul Socrate, mis en scène par Platon dans ses dialogues. Même si la véritable histoire de Socrate ne nous est pas connue - malgré les éléments que nous ont livrés Platon, Xénophon et autres Aristophane - on s'accorde aujourd'hui penser, en particulier après la magistrale étude que lui a consacré Vlastos (1994) que le Socrate «historique» n'est pas le Socrate de Platon. Ou du moins, qu'il y a «un certain Socrate chez Platon», qui n'est pas la figure historique de Socrate, «de celui qui a fait l'histoire [...], qui, par son, enseignement a changé la vie et la pensée de Platon et de tant d'autres, et qui à travers eux a changé le cours de la pensée occidentale» (Vlastos, 1994, 70), mais qui est un «Socrate platonicien» ou «platonisé», que Platon fait parler pour son propre compte. Pour Vlastos, il n'y a donc pas un, mais deux Socrate chez Platon le Socrate «jeune », le Socrate des premiers dialogues (I), et le «Socrate de la maturité» celui qui, dans le Ménon par exemple, va soutenir la doctrine de la métempsychose et la théorie de la réminiscence, alors que rien de tel n'avait été affirmé ni même suggéré dans les dialogues précédents. On voit donc apparaître une nouvelle figure de Socrate, tenant

un discours plus métaphysique que moral, où la recherche de la connaissance est fondée sur la démonstration plutôt que sur la réfutation, où Socrate «sait» alors qu'il a toujours affirmé ne rien savoir et n'avoir jamais été le maître de personne (*Apologie de Socrate*, 33a).

Avec le dialogue du *Ménon*, nous entrons dans une période de transition où Platon, s'émancipant de la pensée socratique, commence à produire sa propre philosophie et fait dire à Socrate «ce qui - selon lui, Platon, et au moment où il écrit - serait pour Socrate le plus raisonnable à dire au moment d'exposer et de défendre sa propre philosophie » (id., 76). Il n'est donc pas étonnant, si l'on suit Vlastos, que le dialogue du *Ménon*, soit ambiguë, et que le malaise que l'on ressent à la lecture de la démonstration de Socrate, soit le résultat de cette ambivalence constitutive du dialogue, entre volonté de démonstration et nécessité de dévolution (2). Dans son introduction au *Ménon*, Canto confirme la place particulière de ce dialogue, «comme témoin du passage d'un «Socrate socratique» à un «Socrate platonicien» (1993, 34-36). Elle présente un Socrate moins critique, moins polémique aussi (*Euthyphron*, *Gorgias*), convaincu qu'il est nécessaire de chercher et qu'il est possible de connaître. C'est aussi un Socrate mathématicien, dont l'engouement pour les mathématiques se confirmera dans les dialogues ultérieurs. C'est enfin un Socrate plus positif que dans les premiers dialogues, avec en particulier l'affirmation, toujours confirmée par Platon, de la théorie de la réminiscence (*Phédon*, *Phèdre*, etc.).

Hannah Arendt avait déjà repéré, chez Platon, ce déplacement de la pensée vers la métaphysique et affirmé sa conviction qu'il y avait, d'après elle, «une cassure nette entre ce qui est authentiquement socratique et la philosophie enseignée par Platon» (2000, 192). Cette cassure n'est rien d'autre que la rupture entre philosophie et politique. Elle ouvre la voie à tous les totalitarismes. À l'opposé d'un Platon aristocrate, Socrate incarne le citoyen-penseur, celui qui, sur l'agora, va réconcilier pensée et politique, alors qu'il affirme n'avoir jamais fait de politique. Car, pour Socrate, faire de la politique, c'est être parmi les autres, penser avec les autres (c'est-à-dire aussi contre eux), non pas en conseillant ou en enseignant ce qu'il convient de faire, mais en pratiquant la maïeutique au cœur de la cité et en obligeant les hommes à s'interroger sur eux-mêmes et sur le monde. La pluralité est au cœur du monde ; elle est aussi à l'intérieur des hommes. Ce dialogue que prône Socrate n'est pas seulement un dialogue entre les hommes; c'est un dialogue de l'homme avec lui-même lorsque, rentrant dans sa propre maison, il est confronté à sa conscience, à son «démon»: « C'est que précisément, je n'ai pas de plus proche dans ma famille et il habite la même maison que moi.» (Le *grand Hippias*. 304d). Ce « je ne sais quoi de divin et de démoniaque» (*Apologie de Socrate*, 3 Id) se manifeste depuis son enfance et, lorsque sa voix se fait entendre, Socrate ne saurait s'y soustraire: «Mieux vaudrait me servir d'une lyre dissonante et mal accordée, diriger un cœur mal réglé, ou me trouver en désaccord ou en opposition avec tout le monde, que de l'être avec moi-même, étant un, et de me

contredire» (*Gorgias*, 482 bc, c'est nous qui soulignons) (3). Ce «deux-en-un» (id., 204) est le propre de l'homme, de l'homme pensant qui se place toujours en témoin, juge et critique de ses propres actes.

Maïeutique et dialectique

La pluralité, le dialogue, la critique sont au cœur de la philosophie et de l'action socratique. Tantôt comparé à une raie-torpille, tantôt semblable à un taon, Socrate est surtout celui qui accouche les esprits. Désarçonné par les réfutations de Socrate, Ménon manifeste son embarras «Et voilà que maintenant, du moins c'est l'impression que tu me donnes, tu m'ensorcelles, tu me drogues, je suis, c'est bien simple, la proie de tes enchantements, et me voilà plein d'embarras. D'ailleurs, tu me fais totalement l'effet, pour railler aussi un peu, de ressembler au plus haut point, tant par ton aspect extérieur que par le reste, à une raie torpille» (Ménon, 79d). La torpille engourdit ceux qui confondent gesticulation et action, bavardage et langage. Le taon lui, réveille et interdit la torpeur paresseuse à ceux qui se contentent de solutions toutes faites là où se posent des problèmes. Au cours de sa défense contre le réquisitoire qui l'accable, Socrate compare son attachement à Athènes à celle d'un taon au flanc d'un cheval: «C'est justement en telle manière que, moi, tel que je suis, le Dieu m'a attaché à la Cité; moi qui réveille chacun de vous individuellement, qui le stimule, qui lui fais des reproches, n'arrêtant pas un instant de le faire, m'installant partout, et le jour entier» (*Apologie* de Socrate, 30d-3 la). Mais le vrai métier de Socrate est «de faire les accouchements, [...] de veiller sur [les] âmes en train d'enfanter » (Thééthète, I 50b). A l'instar des accoucheuses, que Socrate présente comme «des entremetteuses tout à fait imbattables» (id., I49d), Socrate va se faire l'intermédiaire (le «médiateur» dirait-on aujourd'hui) entre les hommes et le savoir. A plusieurs reprises il affirme ne rien savoir ou n'être «absolument pas quelqu'un de savant» (ibid, 150c) et c'est donc par l'art du dialogue qu'il va faire surgir ce savoir déjà-là, lever le voile sur cette vérité cachée (*aletheia*).

Qu'il s'agisse d'un dialogue volontairement « positif» comme dans le Ménon, ou d'un dialogue radicalement « oppositif» comme dans *Gorgias*, la maïeutique est une variante de la dialectique, cet art de questionner et de répondre, de «donner ou d'entendre raison» (*République*, 53 I e) qui constitue «le couronnement suprême de nos études» (id, 53 Sa). Mais quand le questionnement sur le savoir laisse place à l'apparence des choses, quand l'exhibition ou la performance prend le pas sur la recherche commune de la vérité, quand les mots importent plus que le sens, alors la dialectique devient rhétorique et l'interlocuteur, de partenaire actif devient spectateur passif. Lorsque ce n'est plus l'exigence de vérité mais la controverse et la force de l'argumentation qui oriente la discussion, lorsque l'autre n'est plus l'interlocuteur mais devient l'adversaire, lorsque l'acte de persuader se substitue à l'acte de penser alors la dialectique devient

éristique et l'ogon prend le pas sur la *philia*. A l'opposé de ces pratiques, la méthode socratique suppose l'égal engagement et la confiance des partenaires; c'est un dialogue entre amis qui se répondent «avec une plus grande douceur en se conformant aux règles de l'entretien. Or s'y conformer ne consiste pas seulement à répondre la vérité, mais aussi à répondre en se servant de ce que l'homme qui interroge admet déjà connaître». (*Ménon*, 75d) (4).

«Socrate, cet amoureux du point d'interrogation» (Arendt, 2000, 205). Cette heureuse formule illustre bien la place centrale qu'occupé le questionnement dans les dialogues socratiques. Un questionnement qui, même s'il est, dans certains dialogues, très incisif ne se veut jamais inquisiteur: réfuter l'autre, ce n'est pas le réduire au silence, ce n'est pas le mettre à mort, mais au contraire lui donner la vie, lui permettre d'accéder à la connaissance ou au moins à la reconnaissance de son ignorance, afin de lui permettre de penser et d'agir par lui-même. Cette caractéristique de l'interrogation socratique, parfaitement légitime au plan de l'éducation morale et politique, lorsqu'il s'agit de former des hommes capables de vivre en vrais citoyens, est-elle pertinente lorsqu'il s'agit de faire acquérir des savoirs et peut-elle constituer un modèle pour l'enseignement aujourd'hui?

ELEMENTS POUR UNE ANALYSE DIDACTIQUE DE LA MAIEUTIQUE

Paradoxe de Ménon et paradoxe de la dévolution

Brousseau lui-même avait évoqué la maïeutique socratique dans un de ses textes les plus importants dans ces termes : «La maïeutique socratique limite ces associations [les associations entre les bonnes questions et les bonnes réponses] à celles que l'élève peut effectuer lui-même. Cette restriction a pour objet de garantir la compréhension du savoir par l'élève, puisqu'il le produit. Mais on est alors conduit à supposer que l'élève possédait déjà ce savoir, soit qu'il l'ait depuis toujours (réminiscence), soit qu'il le construise lui-même par son activité propre et isolée. Tous les procédés où le maître ne donne pas lui-même la réponse, sont acceptables pour accoucher l'élève de ce savoir». (Brousseau, 1998, 58). Et Brousseau ajoute: «Le schéma socratique peut être perfectionné si on suppose que l'élève est capable de tirer son savoir de ses propres expériences, de ses propres interactions avec son milieu, même si ce milieu n'est pas organisé à des fins d'apprentissage» (id. 58-59). Il invoque successivement l'hypothèse empirico-sensualiste (l'enfant apprend en regardant le monde), l'hypothèse a-prioriste (les structures logiques sont innées et apparaissent sous l'effet de la maturation, indépendamment de toute acquisition provenant du milieu) et l'hypothèse

constructiviste (l'apprentissage s'effectue par adaptation au milieu), pour souligner le danger d'une conception naturaliste de l'apprentissage, qui risquerait de décharger le maître de toute responsabilité didactique : «Un milieu sans intentions didactiques est manifestement insuffisant à induire chez l'élève toutes les connaissances culturelles que l'on souhaite qu'il acquière» (ibid., 59).

Dans la conception broussaldienne (5), l'enseignement va consister à organiser les situations permettant à l'élève de réaliser les adaptations souhaitées. Mais le professeur est face à une injonction paradoxale : «tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève des comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée: si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir» (Brousseau, 1998, 73). En soulignant l'importance pour le maître de ne pas énoncer son projet didactique et de ne pas donner la réponse à l'élève, il souligne un des points d'accord centraux entre la théorie des situations et la maïeutique: pour que l'élève apprenne, le maître doit s'abstenir de fournir les réponses et il ne peut pas dire à l'avance à l'élève ce qu'il attend de lui. L'enseignant doit donc faire en sorte que l'élève accepte la responsabilité du problème alors qu'il ignore comment le résoudre : «La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert» (id., 303).

La dévolution se heurte ainsi à un double paradoxe (Sarrazy, 1995) :

- le paradoxe de la croyance : «Croyez-moi mais ne me croyez pas, apprenez à savoir ce que c'est que savoir» (Clanché, 1994, 224). La croyance est alors indissociable de la confiance : « faites-moi confiance pour ne plus avoir à me faire confiance, mais faire confiance à votre raison (id., 224). Dans cet appel au courage et à la volonté de se servir de son entendement, on retrouve Kant et sa fameuse devise des Lumières : «*Sapere aude!* Aie le courage de te servir de ton propre entendement» (Kant, 1985, 497);

- le paradoxe de la dévolution : «Plus le professeur [...] dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité» (Brousseau, 1998, 73). La dévolution consistera alors à dévoluer à l'élève une situation a-didactique, c'est-à-dire une situation dans laquelle n'apparaît pas l'intention d'enseigner, une situation dans laquelle «le savoir et le projet d'enseigner vont devoir s'avancer sous le masque» (id., 73).

Le paradoxe de la dévolution vient comme en écho au célèbre paradoxe de Ménon : «Et de quelle façon chercheras-tu Socrate, cette réalité dont tu ne sais absolument pas ce qu'elle est? Laquelle des choses qu'en effet tu ignores, prendras-tu comme objet de

ta recherche? Et si, au mieux, tu tombais dessus, comment saurais-tu qu'il s'agit de cette chose que tu ne connaissais pas?» (Ménon, 80d). On le sait, Socrate (Platon) livrera sa solution un peu plus loin en révélant sa théorie de la réminiscence : apprendre, c'est se remémorer. Ménon n'en soulève pas moins une question didactique d'importance : comment en effet l'élève pourrait-il chercher ce qu'il ne connaît pas et, quand bien même trouverait-il quelque chose, comment pourrait-il savoir que ce quelque chose est bien ce qu'il lui fallait trouver? Question à laquelle il faudrait ajouter celle soulevée par la reformulation de Socrate dans sa réplique à Ménon : «En effet, ce qu'il connaît il ne le chercherait pas, parce qu'il le connaît, et le connaissant, n'a aucun besoin d'une recherche; et ce qu'il ne connaît pas, il ne le chercherait pas non plus parce qu'il ne saurait même pas ce qu'il devrait chercher » (Ménon, 80d). Au paradoxe de Ménon, Socrate ajoute un second dilemme: l'impossibilité de chercher ce que l'on connaît, et qu'en termes didactiques on pourrait traduire ainsi : à l'élève qui connaît, la recherche est inutile, puisque connaissant, il n'a pas besoin de chercher.

La dévolution à l'élève d'une situation adidactique (6) nous semble constituer une réponse à cette aporie didactique. L'élève n'entre pas dans une situation pour des raisons didactiques, mais pour des raisons qui lui sont propres (des raisons psychologiques, sociales, etc.). L'enjeu de la situation n'est pas le même pour le maître et pour l'élève : pour le maître, l'organisation des situations vise à l'acquisition, par l'élève, de savoirs spécifiques; pour l'élève, ce n'est pas l'acquisition de connaissances qui est d'emblée recherchée, mais la réussite au jeu qu'autorise la situation. L'élève ne cherche pas à acquérir des savoirs spécifiques, il s'adapte aux conditions de la situation pour atteindre un objectif pour lui non didactique. Dans la situation adidactique, l'élève ne cherche rien de plus que le meilleur moyen de se rendre maître d'une situation que l'enseignant a construite de telle façon que l'élève ne puisse atteindre ce but qu'en mobilisant - ou en construisant - les connaissances fixées (attendues par le maître). Les termes «mobiliser» et «construire» ne sont pas anodins : pour réussir, l'élève peut en effet devoir construire de toutes pièces des connaissances lui permettant de satisfaire aux exigences de la situation, ou bien utiliser des connaissances antérieures, non connues de lui et donc non identifiées comme telles ; autrement dit, pour répondre au dilemme socratique, des connaissances dont il disposait, mais qui n'avaient pas encore fait l'objet d'une re-connaissance.

Activité de l'élève, passivité du maître ?

«L'hypothèse que l'élève pourrait construire son savoir par une adaptation personnelle adidactique est-elle consistante?» s'interroge Brousseau (1998, 76). Comment en effet un élève, qui a résolu un problème, peut-il identifier les connaissances qu'il a fait fonctionner pour résoudre le problème : soit il pense que ce

sont des connaissances anciennes et donc il n'a rien appris, soit ce sont des connaissances nouvelles; mais comment identifier ces connaissances, «comment [...] distinguer [...] celles qui sont détachables de la situation et qui pourront servir telles quelles dans d'autres situations, de celles qui sont purement conjoncturelles et locales» (id, 76)? Il est donc nécessaire que quelqu'un d'extérieur vienne pointer ses activités et identifie celles qui ont un intérêt, un statut culturel» (ibid. 77). Brousseau souligne ici l'autre travail de l'enseignant (après la dévolution), l'institutionnalisation, qui n'est plus le résultat d'une adaptation de l'élève, mais bien un travail culturel à la charge du professeur dans lequel le savoir n'est pas réduit à une entité purement idéale qu'il suffirait de se remémorer, mais bien un objet culturel, socialement reconnu, qui doit être identifié et faire l'objet d'un apprentissage. Certes l'activité individuelle est nécessaire, mais elle s'alimente de la situation et de l'assujettissement de l'élève aux conditions imposées par celle-ci (et non à la volonté du maître). Alors que pour Brousseau l'enseignement est conçu comme un projet social, celui de faire approprier à un élève un savoir constitué ou en voie de constitution (savoir élaboré en dehors de lui et que l'élève ne peut s'approprier seul), pour Platon l'apprentissage est une activité consistant à se remémorer un savoir antérieur et «intérieur», déjà constitué. Ce travail de remémoration, cette re-connaissance, n'est cependant jamais une activité strictement individuelle ; c'est une co-construction qui suppose une volonté commune et un engagement réel de chacun des partenaires du dialogue.

Pour Platon comme pour Brousseau, l'activité de l'élève est centrale. Pour l'un comme pour l'autre, le rôle du maître est important. Mais alors que le maître broussaldien organise les situations et assure les conditions nécessaires pour que l'élève apprenne, puis passe au second plan, laissant à l'élève l'initiative de son action et le risque de son apprentissage, le maître platonicien, après avoir posé le problème, reste au premier plan, et dirige le dialogue qui doit nécessairement mener à l'apprentissage de son élève. C'est donc moins dans la conception de l'apprentissage comme activité de l'élève (qu'elle soit reconstruction ou remémoration), que se situent les différences, que dans la conception même de la situation et du rôle du maître. A la manière du gouverneur rousseauiste, le professeur broussaldien met en scène le savoir et se retire provisoirement du jeu, laissant aux élèves la pleine responsabilité de leur jeu ; le maître platonicien, lui, se met en scène, joue le premier rôle et assure le contrôle du raisonnement des élèves. Le premier a pu être accusé de «tirer les ficelles» et s'est vu qualifié de dangereux manipulateur ou de «figure de foreclosure du sujet» (Paturet, 1997) ; le second est resté maître du jeu et n'a laissé place à aucune improvisation ou initiative personnelle.

Contrat didactique et ironie socratique

«Le travail du professeur consiste donc à proposer à l'élève une situation d'apprentissage afin que l'élève produise ses connaissances de façon personnelle à une question et les fasse fonctionner ou les modifie comme réponses aux exigences du milieu et non à un désir du maître. [...] Il faut que le maître parvienne à ce que l'élève enlève à la situation les présupposés didactiques» (Brousseau, 1998, 300). N'étant pas explicitement soumis à l'intention didactique du professeur, l'élève de Brousseau n'est pas directement assujéti aux exigences extrinsèques à la situation et est moins tenté de substituer des stratégies de cop/ng (7) aux stratégies cognitives: déceler des indications d'action dans les propos du professeur, repérer les indices des intentions didactiques du professeur, provoquer des validations directes ou indirectes de celui-ci, interpréter ses attitudes ou verbalisations et ajuster ses actions aux attentes réelles ou supposées du professeur, etc. Ces multiples formes d'assujettissement à la parole et à l'action du professeur constituent autant d'obstacles à l'action effective de l'élève et c'est dans cet espace de négociation que se détermine «explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement - ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, à la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre» (Brousseau, 1998, 61). C'est ce «contrat» si particulier, spécifique de la connaissance visée, que Brousseau nommera contrat didactique.

«Le contrat didactique est la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique. C'est le moyen qu'à le maître de la mettre en scène. [...] Le contrat didactique n'est pas un contrat pédagogique général. Il dépend étroitement des connaissances enjeu» (id., 60). Le contrat didactique est-il si différent du «contrat socratique» qui pose que le maître ne peut rien apprendre à son élève, et que celui-ci ne pourra apprendre que par lui-même? L'élève broussaldien sait bien que le maître sait, mais que la condition pour qu'il apprenne est qu'il accepte que le maître joue le jeu de l'ignorance. Socrate affirme, lui, qu'il ne sait rien. Son interlocuteur le croit (ou feint de le croire) mais est-il vraiment dupe de cette prétendue ignorance? Comment sinon, accepterait-il la dévolution, et pourquoi s'engagerait-il dans une démarche de recherche à l'issue incertaine? C'est bien la confiance qui, dans les deux cas, est nécessaire : je te crois, je te fais confiance quand je m'engage dans une situation dont pourtant je ne perçois pas la finalité didactique ; je te crois, je te fais confiance quand tu me dis que je peux me servir de mon entendement et trouver seul ce que je cherche. Sarrazy a bien montré que ces deux attitudes avaient en commun la figure de l'ironie, «qui, sous le masque du sérieux ou de la plaisanterie, feint l'ignorance pour obliger l'autre, celui qui croit savoir, ou qui ignore son ignorance, à la re-connaître, et le conduire ainsi vers la connaissance, tout en lui laissant croire qu'il a trouvé par lui-même une vérité, qui ne lui appartient pas encore et qu'on ne pouvait directement lui révéler» (Sarrazy, 2001 b, 172).

Mais quel maître pourrait être assuré de la réussite de son élève - et assurer en retour à son élève la réussite de son apprentissage? Il y a dans cette incertitude constitutive de l'acte d'enseigner (d'apprendre), une faille que Socrate (Platon) semble superbement ignorer, tant il paraît assuré de la réussite de sa démonstration de la théorie de la réminiscence, face à la malice de Ménon : «Eh bien, appelle-moi quelqu'un de cette nombreuse escorte, celui que tu veux, pour que je puisse te faire une démonstration» (*Ménon*, 82a-82b). Le choix d'un jeune esclave (8) ne peut que renforcer la validité de la démonstration puisqu'il sous-entend que n'importe quel individu peut «apprendre» par la réminiscence. On peut voir dans cette belle assurance, la marque d'une confiance dans l'homme, à l'opposé de toute conception inégalitaire de l'éducation, mais on ne peut* s'empêcher de penser qu'une telle réduction de l'incertitude masque une volonté de maîtrise et une conception autoritaire de l'acte d'enseigner. La manière dont Socrate dirige le dialogue ne peut que nous conforter dans cette idée : ce n'est pas tant la maîtrise de la situation, que la direction de l'action et du raisonnement du jeune esclave qui est ici visée. Le maître broussaldien de son côté maîtrise également la situation adidactique, puisqu'il l'a imaginée, construite, organisée en vue de l'acquisition de connaissances, et qu'il peut à tout moment agir sur celle-ci en modifiant certaines variables ; mais il ne commande pas directement l'action de ses élèves et ne peut être assuré de la réussite de son entreprise.

LE DIALOGUE DE SOCRATE ET DU JEUNE ESCLAVE

La dévolution du problème

«Dans la didactique moderne, l'enseignement est la dévolution à l'élève d'une situation adidactique, correcte, l'apprentissage est une adaptation à cette situation» (Brousseau, 1998, 60). Il s'agit de provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées en lui proposant des problèmes qu'il doit pouvoir résoudre par lui-même, sans l'intervention du professeur, sans que ce dernier n'ait à intervenir, que ce soit en orientant la réflexion de l'élève par des questions ou des interjections, en lui fournissant des connaissances ou des heuristiques nécessaires à la résolution du problème, en avançant des solutions possibles, etc. La dévolution supporte au moins deux conditions : que la connaissance visée puisse être atteinte par l'élève en dehors de toute intervention du professeur (et donc que l'élève trouve en lui-même, dans l'interaction avec le milieu, les éléments nécessaires à sa résolution) ; que la connaissance soit justifiée par la logique interne de la situation et non par des raisons didactiques (c'est-à-dire en dehors de toute indication intentionnelle de la part de l'enseignant). La dévolution à l'élève d'une situation adidactique n'est toutefois réussie qu'à partir du moment où celui-ci accepte le problème, c'est-à-dire lorsqu'il s'engage

dans une situation dont, *a priori*, il n'a pas la maîtrise, mais dont il sait, parce qu'il *croit* le professeur, qu'il peut la résoudre (« tu peux, si tu le veux » ; Sarrazy, 2002).

La manière dont Socrate dévoue au jeune esclave le problème du carré n'est apparemment pas très différente. Le problème posé par Socrate au jeune esclave est simple : il s'agit, rappelons-le, de trouver quelle est la longueur du côté d'un carré dont la surface est double de la surface d'un carré de deux pieds carrés. Il s'agit d'un véritable problème pour le jeune esclave: celui-ci est confronté à une question dont il n'a pas immédiatement la réponse, mais à laquelle il doit pouvoir répondre, en se remémorant les connaissances non conscientes, latentes, que possédait son âme avant l'incarnation. L'expérience montrera cependant que la réminiscence n'est pas seulement un effort de mémoire et qu'elle nécessite auparavant l'abandon des premières intuitions (la reconnaissance de leur fausseté). Il ne suffit pas cependant, d'avoir des opinions vraies ; encore faut-il que celles-ci soient reliées entre elles pour se constituer en connaissances. Tout ce travail de déconstruction et de reconstruction, le jeune esclave ne pourra le mener seul ; Socrate va devoir engager un dialogue très serré avec le jeune esclave, pour débusquer les réponses fausses et dévoiler les raisonnements erronés. Ce n'est que lorsque celui-ci aura reconnu ses erreurs et compris pourquoi il s'est trompé qu'il pourra alors s'engager dans la voie de la vérité et dans la découverte de la connaissance visée.

La situation mise en place n'est donc pas une situation adidactique. C'est la démonstration qu'un élève peut apprendre (*i. e.* se remémorer) sans qu'il lui soit rien enseigné, avec la seule aide d'un dialogue bien conduit: «Surveille bien pour voir si tu me trouves d'une façon ou d'une autre en train de lui donner un enseignement ou explication au lieu de l'interroger pour qu'il exprime ses opinions» (Ménon, 84d). Comprise ainsi, la situation proposée par Socrate, où n'apparaît pas l'intention d'enseigner, a bien certaines caractéristiques d'une situation adidactique, au sens où l'entendent les didacticiens, en particulier le choix judicieux d'un problème dont on espère qu'il va provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées. Mais ce sont aussi des problèmes qui «doivent le faire agir, parler, réfléchir, évoluer de son propre mouvement» (Brousseau, 1998, 59, c'est nous qui soulignons). Or, force est de constater, que le jeune esclave n'a d'autre choix que de suivre le chemin étroitement balisé par Socrate: nulle possibilité «de choisir entre plusieurs voies» ou de fournir «une production personnelle» (id, 302). Certes le milieu que construit Socrate peut être vécu par son interlocuteur comme dénué d'intentions didactiques, mais celui-ci ne délivre miles rétroactions nécessaires pour que le jeune esclave identifie seul ses erreurs (à deux reprises, Socrate doit lui démontrer que ses réponses sont fausses), ni les moyens de modifier ses stratégies et de les adapter pour progresser vers la solution et donc construire lui-même, la connaissance visée.

Le questionnement socratique

Après s'être enquis si le jeune esclave comprenait le grec («Est-il grec? Parle-t-il le grec?»), ce que lui confirme Ménon, Socrate va s'assurer que son jeune interlocuteur sait ce qu'est un carré («Dis-moi mon garçon, sais-tu que ceci, c'est une surface carrée ? »), quelles sont ses propriétés («Et que, dans une surface carrée, ces côtés-ci, au nombre de quatre, sont égaux?»), qu'il sait calculer la surface d'une telle figure («examine la question de cette façon-ci : si on avait deux pieds de ce côté-ci, mais seulement un pied de ce côté-là, n'obtiendrait-on pas une surface d'une fois deux pieds carrés?»). Pour résoudre ce problème, il y a donc un certain nombre de prérequis nécessaires dont Socrate s'assure qu'ils sont acquis par le jeune esclave.

La démonstration peut commencer. Car il s'agit bien d'une démonstration que veut produire Socrate: démontrer qu'un jeune esclave est capable de se remémorer une connaissance en dehors de tout enseignement. A plusieurs reprises Socrate recadre l'attention de l'observateur et s'assure de son approbation : «Tu vois, Ménon, que je n'enseigne rien à ce garçon, tout ce que je fais c'est de poser des questions» (Ménon, 82e). Et un peu plus loin : «Eh bien observe-le, en train de se remémorer la suite, car c'est ainsi qu'on doit se remémorer» (id., 86e). Au-delà de la pertinence de la méthode, c'est la validité de la théorie de platonicienne de la connaissance qui est en jeu. La conclusion du dialogue ne laisse aucun doute à ce sujet : «En ce cas, sans que personne ne lui ait donné d'enseignement, mais parce qu'on l'a interrogé, il en arrivera à connaître, ayant recouvré lui-même la connaissance en la tirant de son propre fonds » (*ibid*, 85d). Socrate n'est pourtant pas dupe des limites de sa démonstration puisque ce ne sont encore que des opinions qui ont été suscitées chez le jeune esclave « à la manière d'un rêve» (Ménon, 85e). Avant qu'il ne finisse «par avoir sur ces sujets-là une connaissance aussi exacte que personne», il faudra, affirme Socrate, «qu'on l'interroge à plusieurs reprises sur les mêmes sujets et de plusieurs façons» (*id.*, 85cd). Autrement dit, comme le remarque Nancy, «non pas plus de géométrie, mais plus de dialectique» (*Préface au Théétète*, 53) car la véritable géométrie n'est pas pour Platon celle qu'on fait «à la main», mais au-delà de la figure tracée, la figure proprement dite : le carré «en lui-même», la diagonale «en elle-même» (*La République*, VI, SIOd).(9).

De fait le dialogue - on devrait plutôt dire le questionnement - est d'une logique implacable. Parlebas (1960) en a fait une analyse très critique, comparant le dialogue à « un entretien hyper-directif» construit sur le modèle de l'enseignement programmé. L'inventaire des questions qu'il propose montre que sur les 56 questions qui composent l'entretien, 36 appellent une réponse positive et 2 une réponse négative sans autre choix possible. Parmi les 18 restantes, 14 sont des questions pseudo-ouvertes dont les réponses, souvent quantitatives, sont quasi-évidentes. Les 4 autres questions sont une répétition de la question posée par le problème. Dans cette maïeutique platonicienne,

où le doute est créé artificiellement, où les arguments avancés sont exclusivement le fait du maître et où la moitié des questions sont délibérément hors-sujet, l'élève n'apparaît, selon Parlebas, que comme un faire-valoir au service de la stratégie du maître. Le jugement est sans concession, les données quantitatives indiscutables, mais l'analyse insuffisante. Car si l'interrogation est le principal procédé utilisé par Socrate, celui-ci ne se contente pas d'interroger: il parle certes, mais il montre en parlant. Lorsque Socrate interroge le jeune esclave, il ne se limite pas à lui poser des questions : il construit des carrés, les efface, trace de nouvelles figures, afin de «faire apparaître» (opopho/ne/n) la diagonale qui fera découvrir au jeune esclave la solution au problème qui lui est posé. Tout en dessinant ses figures sur la sable (10) il commente ses tracés et c'est sans doute la complémentarité de ces deux modalités didactiques (discursive, ostensive) qui conduit le jeune esclave à trouver la solution au problème posé (11).

Ces deux modalités de l'intervention didactique de l'enseignant ont été assez récemment étudiées dans le cadre de la didactique des mathématiques. L'étude approfondie de la fonctionnalité des formes verbales interactives dans trois contextes didactiques différents (Sarrazy, 2001a) a, par exemple, permis de montrer qu'on ne pouvait analyser les effets didactiques de ces formes interactives sans examiner à la fois l'intentionnalité didactique du professeur et les conditions didactiques de leur satisfaction. Le professeur met en oeuvre des stratégies d'enseignement - pas nécessairement intentionnelles ou conscientes - qui doivent être compatibles avec l'organisation didactique du milieu et un ensemble de facteurs d'Arrière-plan (l'épistémologie du professeur, ses convictions pédagogiques, les conditions institutionnelles de son enseignement, les caractéristiques sociales des élèves, etc.). Une forme interactive (l'interrogation par exemple) n'a donc pas une signification et une fonction didactique en soi (12); elle ne peut être comprise que comme le produit d'une adaptation aux multiples assujettissements auxquels sont soumis le professeur et les élèves. La maïeutique n'échappe pas à cette règle et toute analyse didactique du dialogue de Socrate et du jeune esclave suppose une prise en compte préalable de son intentionnalité didactique et de l'ensemble des conditions d'Arrière-plan qui contribuent à définir la situation (Sarrazy, 1996).

Les pratiques ostensives ont également fait l'objet d'un certain nombre de travaux en didactique des mathématiques. D'abord présentées comme un obstacle devant être «repéré» et «débusqué» (Ratsimba-Rajohn, 1992, 82-103) (13), elles sont ensuite considérées comme des réponses adaptatives, aux contraintes de la situation didactique, qu'il faudrait utiliser à bon escient (Frégona, 1995). Aujourd'hui on s'accorde à penser qu'il n'y a pas de situation didactique sans ostension, que celle-ci soit «assumée» ou «déguisée» (Salin, Berthelot, 1992). La géométrie est bien sûr un domaine fécond pour ce type de situation interactive où l'enseignant «montre» l'objet de la connaissance, que l'élève doit «voir». L'ostension s'appuierait alors sur «l'illusion d'une évidence» (l'élève voit) et sur «l'illusion d'un répertoire commun» (l'élève

reconnaît ce qu'on lui montre, plus ou moins ostensiblement). Economique dans certaines situations, elle capturerait les autres procédés didactiques et s'accompagnerait de figures de rhétoriques (métaphores, métonymies) destinées à renforcer son efficacité (Frégona, 1995, chap. 2). La relation entre les pratiques discursives et ostensives évoquée plus haut (note 7) à propos du verbe *popo/ia/ne/n* est également envisagée : «A première vue, il semble plausible que la maïeutique entraîne des rapports ostensifs» (id. 130). Mais Frégona va plus loin et pose la question de savoir si l'on ne peut pas considérer la maïeutique comme «une variante des pratiques ostensives» : «Ce type de procédé, quand il atteint alternativement différents élèves s'approche de la maïeutique où l'enseignant essaie de faire dire par l'élève une connaissance visée ou pertinente pour son projet d'enseignement» (ibid., 130).

Des phénomènes didactiques

Dans un texte fondateur définissant les fondements et les méthodes de la didactique (14), Brousseau repère un certain nombre de phénomènes spécifiques qui apparaissent dans les situations d'enseignement, lorsque les maîtres et les élèves interagissent, sous le poids des contraintes multiples auxquelles ils sont assujettis. «L'effet Topaze» est un de ces moyens utilisés par l'enseignant pour contrôler l'incertitude des situations d'enseignement. On se souvient de la célèbre scène de la dictée où Topaze, ne pouvant accepter trop d'erreurs grossières, mais refusant aussi de donner explicitement l'orthographe correcte, revoit à la baisse ses exigences et met tout en oeuvre pour que ses élèves utilisent les marques du pluriel: «des moutonsses étai-hunt»... Mais du même coup, comme le souligne Brousseau, on assiste à «l'effondrement complet de l'acte d'enseignement [...]. La réponse que doit donner l'élève est déterminée à l'avance, le maître choisit les questions auxquelles cette réponse peut être donnée» (Brousseau, 1998, 52).

Ce type de phénomène didactique est parfaitement identifiable chez Socrate, qui produit en permanence des «effets Topaze» lors du questionnement du jeune esclave. Certes il ne donne jamais la réponse, mais la question est tellement précise et inductive que l'élève n'a guère le choix d'une autre réponse que celle qu'il doit produire et qui sera considérée comme la marque de sa propre action. Socrate multiplie d'ailleurs les formes interrogatives («Ne pourrait-on pas avoir... ?», «N'est-il pas vrai... ?», « N'est-ce pas le cas?», etc.) qui réduisent encore la liberté de réponse de son interlocuteur. Mais la manifestation la plus évidente de cette substitution du maître à l'élève apparaît dans le tournant de la leçon, lorsque Socrate, ayant mis le jeune esclave dans l'embarras et lui ayant fait reconnaître qu'il ne savait pas (la reconnaissance de ce non-savoir étant la condition de l'accès à la connaissance véritable), présente à nouveau le problème et énonce, comme une indication banale et quasi évidente, la proposition suivante : «Or n'a-t-on pas ici une ligne qui va d'un coin à un autre coin et coupe en deux chacun de

ces espaces?» (Ménon, 84e-85a). Cette ligne, on le sait, c'est la diagonale du carré, que Socrate trace et à partir de laquelle, moyennant quelques questions supplémentaires, la solution sera obtenue. Mais personne n'est dupe : contrairement à ce qu'affirmé Socrate, le jeune esclave n'a pas «recouvré lui-même la connaissance en la tirant de son propre fonds» (id. 85d). Il est clair ici que Socrate, tout comme Topaze, a pris à sa charge l'essentiel du travail de son élève, le guidant pas à pas dans la marche à suivre pour résoudre le problème, lui soufflant indirectement les réponses attendues et le soumettant à l'assujettissement le plus total, sous le masque de la liberté et de l'autonomie.

Un deuxième phénomène didactique est identifiable dans la démarche socratique : au moment où le problème est résolu et où Socrate, se substituant une nouvelle fois à son élève, énonce la solution du problème : «En sorte que, si cette ligne s'appelle bien "diagonale", ce serait à partir de la diagonale que, d'après ce que tu dis, serviteur de Ménon, on obtiendrait l'espace double» (Ménon, 85b). «D'après ce que tu dis». Voilà une affirmation pour le moins osée, lorsque l'on sait que le jeune esclave s'est contenté d'acquiescer par des propos particulièrement elliptiques et qu'il termine son apparition dans le dialogue en approuvant une nouvelle fois son maître: «Oui, parfaitement, Socrate»(id., 85b). C'est ce type de malentendu, qualifié par Brousseau d'«effet Jourdain» où «le professeur, pour éviter le débat de connaissance avec l'élève et éventuellement le constat d'échec, admet reconnaître l'indice d'une connaissance savante dans les comportements ou dans les réponses de l'élève, bien qu'elles soient motivées par des causes et des significations banales» (Brousseau, 1998, 53). Là où nous ne voyons que des réponses étroitement guidées par des questions savamment construites, Socrate perçoit (ou feint de percevoir) l'indice d'un savoir latent qui ne demanderait qu'à apparaître, même de manière incomplète ou maladroite. Force est de constater que la doctrine de l'immortalité de l'âme et théorie de la réminiscence ne peuvent que susciter des phénomènes de ce type, puisqu'elles postulent l'existence d'un savoir déjà-là, qui ne demanderait qu'à être réactivé à la faveur de circonstances particulières engendrant sa remémoration.

CONCLUSION

Le recours au questionnement étroitement dirigé, et la logique strictement didactique de la situation illustrent les limites de la maïeutique : à aucun moment le jeune esclave n'a une quelconque maîtrise de la situation et à aucun moment il n'est en mesure d'agir sur celle-ci pour éprouver ses connaissances. Par deux fois il sera confronté à son erreur mais celle-ci est moins le fruit d'une rétroaction directe de la situation que d'une procédure de vérification étroitement guidée par le maître. La situation socratique contient bien une possibilité de contrôle de la réponse par l'élève, mais l'autonomie de l'élève est quasi-nulle et il est moins guidé par les contraintes de

la situation que par l'intention du maître. C'est en fait la nature de la situation qui distingue le plus profondément la situation adidactique du dialogue socratique : dans l'une c'est la logique même de la situation qui justifie l'engagement de l'élève; dans l'autre, c'est l'attente du maître - et donc indirectement l'assujettissement au discours du maître - qui justifie l'action de l'élève. Malgré leur apparente similitude (l'égale confiance dans le maître et l'égale implication dans l'action), l'engagement de l'élève dans la situation adidactique et celui de l'esclave dans le dialogue socratique ont une signification totalement différente : assujettissement aux contraintes imposées par la situation, mais autonomie dans l'action dans le premier cas; assujettissement au discours (interrogatif) du maître et soumission à son raisonnement dans le second.

Le Socrate dont nous avons parlé est donc un certain Socrate, le Socrate de la maturité, un Socrate platonicien déjà éloigné de l'image et du discours du Socrate des premiers dialogues. Mais alors, faudrait-il penser que le «jeune» Socrate, reprenant la leçon au jeune esclave, échapperait à toutes les critiques que nous avons formulées, et que la maïeutique bien comprise deviendrait le parangon de la situation adidactique? Si l'on en croit l'usage qui est fait encore aujourd'hui de l'interrogation comme procédé didactique, la question n'est pas sans pertinence, d'autant que le discours est sans ambiguïté : «Qui ne voit combien seront précieuses pour l'enfant ces connaissances qu'il aura trouvées par lui-même, que des questions savamment conduites l'auront conduit à découvrir et qui seront comme des productions de son propre esprit» (Compayré, 1896, c'est nous qui soulignons). Cet applicationnisme de la maïeutique à l'enseignement, qui conduit à substituer l'activité du maître au travail de l'élève, semble bien hasardeux. Si Socrate est bien la figure de «l'anti-maître»(Paturet, 1998), alors l'utilisation de la maïeutique comme méthode d'enseignement est un leurre. Le Socrate des premiers dialogues ne cesse de le répéter: il ne se veut pas enseignant. Il est celui qui fait de la révélation de sa propre ignorance, non pas une fin, mais une condition de la quête de la connaissance. Plutôt qu'un modèle pour enseigner, la maïeutique est une invitation au désir de savoir. Avant que de s'engager dans la démonstration finale de la réminiscence, Socrate dévoile à Ménon son véritable projet pour le jeune esclave, en forme de point d'interrogation: «Or penses-tu qu'il entreprendrait de chercher ou d'apprendre ce qu'il croyait savoir et qu'il ne sait pas, avant d'avoir pris conscience de son ignorance, de se voir plongé dans l'embarras et d'avoir conçu le désir de savoir?» (Ménon, 84e, c'est nous qui soulignons). C'est le «jeune » Socrate qui parle ainsi, celui qui n'a pas encore engagé la démonstration platonicienne et qui nous invite à ne pas oublier qu'aujourd'hui encore, pour avoir une chance de réussir, nulle forme d'enseignement ne peut s'affranchir de la question du désir.

NOTES

1. Les dialogues où Platon met en scène un Socrate «jeune» sont les dialogues de la première période, dits «réfutatifs», parmi lesquels, par ordre alphabétique : *Apologie de Socrate*, *Charmide*, *Criton*, *Euthyphron*, *Gorgias*, *Hippias Mineur*, *Ion*, *Lâchés*, *Protagoras*, *La République* (livre I). Vlastos place le *Ménon* figure parmi les dialogues de transition (avec *Euthydème*, *Hippias Majeur*, *Lys/s*, *Ménexène*). Les dialogues de la période intermédiaire sont, par ordre chronologique probable: *Cratyle*, *Phédon*, *Le Banquet*, *La République II-X Phèdre*, *Parménide*, *Théétète*. Enfin, Vlastos place dans les dialogues de la dernière période: *Timée*, *Critias*, *Le Sophiste*, *Le Politique*, *Phlèbe*. *Les Lois* (Vlastos, 1994, 71-72).

2. «La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert (Brousseau, 1998. 303). Nous développons plus loin les concepts de dévolution et de situation adidactique.

3. Arendt remplace la traduction courante («tout seul», «moi tout seul») par «étant un», qui constitue l'essence de la pensée, «comme si, fendu en deux par le processus de pensée, l'ensemble se refermait d'un coup» (Arendt, 2000, 210).

4. Dans une note explicative, M. Canto-Sperber précise: «La douceur dialectique mentionnée par Socrate est la conséquence du détachement à l'égard de la victoire, du manque d'agressivité dans la discussion et d'une certaine bienveillance mutuelle puisque l'accord des participants n'est jamais forcé» (*Ménon*, note 52, 230). Rappelons également les propos de Socrate à l'adresse de Critias dans *Charmide* : «Alors, (...) réponds avec assurance, bienheureux ami à la question posée, dans le sens qui est à tes yeux le bon, sans plus t'occuper de savoir quel est celui qui est réfuté, si c'est Critias, où si c'est Socrate» (*Charmide*, \ 66de).

5. On aura reconnu, dans ce néologisme, une forme adjectivale du patronyme de l'auteur de la théorie des situations didactiques.

6. La situation adidactique est définie par Brousseau comme une situation où n'apparaît pas l'intention d'enseigner, mais qui doit susciter l'engagement de l'élève et son activité propre. «Entre le moment où l'élève accepte le problème comme sien et celui où il produit sa réponse le maître se refuse à intervenir comme proposeur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation et qu'il peut la construire sans faire appel à des raisons didactiques. Non seulement il le peut, mais il le doit aussi car il n'aura véritablement acquis cette connaissance que lorsqu'il sera capable de la mettre en oeuvre de lui-même dans des situations qu'il rencontrera en dehors de tout contexte d'enseignement et en l'absence de toute indication. Une telle situation est appelée adidactique» (Brousseau, 1998, 59).

7. Les ethnographes de l'école utilisent l'expression *coping stratégies* pour désigner la manière dont les élèves font face à certaines situations (Woods, 1990). Les traducteurs français de Woods proposent de traduire *coping* par «combinaison» (combinaison, combinatoire, mais aussi combine) pour faire ressortir l'idée de créativité, d'ajustement d'une pratique à des contraintes formelles, tout en laissant transparaître l'astuce et la débrouillardise (id. 24).

8. Dans les notes qui accompagnent sa traduction du *Ménon*, Canto-Sperber avance que le jeune garçon ne serait peut-être pas un véritable esclave : le terme *pais* désigne aussi bien un jeune garçon libre, qu'un esclave jeune ou vieux. Il serait plus probablement selon elle, une sorte de serf (*Ménon*, 262, note 133).

9. M. Narcy a remarquablement synthétisé la conception platonicienne de la géométrie et des mathématiques dans sa *Préface au Théétète* (1993, voir en particulier 30-69). Voir aussi Moreau (1967) et bien sûr l'*Introduction au Ménon* de Canto (1993).

10 C'est en tout cas l'hypothèse que propose M. Canto dans une des notes fort détaillée qui reconstitue les conditions didactiques du dialogue (*Ménon*, 263, note 135).

Il Selon M. Narcy, qui se réfère au *Dictionnaire étymologique de la langue grecque* de Chantraine (1968), *apophainein* ne signifie pas seulement «faire apparaître», mais aussi «déclarer». On peut faire l'hypothèse «que le choix par Platon d'un verbe qui possède cette ambivalence n'est pas dû au hasard, pour désigner une procédure qui ne se soucie pas de choisir entre tracer des figures et faire des raisonnements, entre ce qu'on voit et ce qu'on dit» (*Préface au Théétète*, 52, note 1).

12. Sarrazy met ainsi en évidence que les interrogations du professeur ont, suivant les contextes didactiques, une fonctionnalité didactique différente: l'interrogation peut être centrée sur la classe et viser à «faire avancer la leçon » sans que le maître affiche sa volonté d'enseigner; elle peut *a contrario* être centrée sur l'élève, le maître s'efforçant alors de réguler les processus d'apprentissage (Sarrazy, 2001a).

13. Ratsimba-Rajohn est le premier à introduire cette notion en 1977. il la développera en 1992 et en donne la définition suivante, empruntée à T. Bautier: «L'ostension consiste en l'utilisation, dans une situation d'enseignement, de la capacité supposée de l'élève de percevoir certains objets et l'illusion que le fait qu'il les ait perçus est porteur d'une connaissance intellectuelle éventuellement générale et précise » (Ratsimba-Rajohn, 1992, 84).

14. «Fondements et méthodes de la didactique» est paru en 1986 dans *Recherches en didactique des mathématiques* (7 (2), 33-113). Ce texte est repris dans un ouvrage récent (Brousseau, 1998) où sont rassemblés les principaux textes de l'auteur.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARENDR H. (2000). - La vie de l'esprit. Vol. I La pensée. - Paris : PUR
- BERTUELOT R., SALIN M.-H. (1992). - L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire. - Thèse de doctorat, spécialité Didactique des Mathématiques, Université de Bordeaux I.
- BROUSSEAU G. (1998). - *Théorie des situations didactiques*. - Grenoble : La Pensée Sauvage.
- COMPAYRE G. (1896). - *dévolution intellectuelle et morale de l'enfant*. - Paris : Hachette.
- CLANCHÉ P (1994). - «L'enfant et le contrat didactique dans les derniers textes de Wittgenstein», in H. HANNOUN, A.-M. DROUIN-HANS, (din), *Pour une philosophie de l'éducation*. - Dijon : CRDP de Bourgogne, 223-232.
- FREGONA D. (1995). - Les figures planes comme «milieu» dans l'enseignement de la géométrie, interactions, contrats et transpositions didactiques. - Thèse de doctorat, spécialité Didactique des Mathématiques, Université de Bordeaux I.
- KANT E. (1985). «Le discours sur les Lumières», in *Critique de la faculté de juger*. - Paris : Gallimard.
- MOREAU J. (1967). - Le sens du platonisme. - Paris : Les Belles Lettres.
- PARLEBAS P (1980), «Un modèle d'entretien hyperdirectif: la maïeutique de Socrate», *Revue Française de pédagogie*, n° S 1, 4-19.
- PATURÉTIJ.-B. (1997). - De Mogistro . *le discours du maître en question*. - Ramonville Saint-Agne :Erès.
- PATURETIJ.-B. (1998). - «Socrate ou l'anti-maître». *Penser l'éducation*, n° 6, 71-85. PIAGET J. (1969), - *Psychologie et pédagogie*. - Paris : Denoël. PLATON (1950). - Le grand Hippias [trad. L. Robin]. - Paris : Gallimard (La Pléiade). PLATON (1950). - L 'Apologie de Socrate [trad. L. Robin]. - Paris : Gallimard (La Pléiade). PLATON (1950). - *Charmide* [trad. L. Robin]. - Paris : Gallimard (La Pléiade). PLATON (1950). - *La République* [trad. L. Robin]. - Paris : Gallimard (La Pléiade).
- PLATON (1993). - Ménon [trad. M. Canto-Sperber], 20 éd. mise à jour. - Paris : GF-Flammarion.
- PLATON (1993). - Gorgios [trad. M. Canto], éd. mise à jour. - Paris : GF-Flammarion. PLATON (1995). - Triéétète [trad. M. Nancy], 20 éd. mise à jour. - Paris, GF-Flammarion.
- RATSIMBA-RAJOHN H. (1992). - *Contribution à l'étude de la hiérarchie implicative. Application à l'analyse de la gestion didactique des phénomènes d'ostension et de contradictions*, Thèse de doctorat, mention Mathématiques et Application, Université de Rennes I

SARRAZY B. (1995). - «Le contrat didactique», Revue *Française de Pédagogie*, nO I 12, 85-1 18.

SARRAZY B. (1996). - *La sensibilité au contrat didactique. Rôle des Arrière-plans dans la résolution des problèmes d'arithmétique au cycle trois*, Thèse de doctorat, mention Sciences de l'Education, Université de Bordeaux II.

SARRAZY B. (200 la). - «Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement», Revue *Française de Pédagogie*, n° 136, I 17-132.

SARRAZY B. (200 lb). - «Didactique et Enseignement des Mathématiques. L'enjeu de leurs rapports pour la formation des professeurs», in A. MERCIER, G. LEMOYNE, A. ROUCHIER (Eds), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement.*- Bruxelles : De Boeck Université, pp. 163-177

SARRAZY B, (2002). - «Didactique, Pédagogie et Enseignement. Pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation», in J.-F. MARCEL (Ed.), *Les Sciences de l'Education : des recherches, une discipline.* - Paris : L'Harmattan, pp. 131 - 154.

SNYDERS G. (1973). - *Où vont les pédagogies non-directives ?* - Paris : PUR VLASTOS

G. (1994). - *Socrate. Ironie et philosophie morale.* - Paris : Aubier. WOODS P (1990). -

Lethnographie de l'école. - Paris : Annand Colin.

L'ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE DE MALADE MENTAL

Enjeux éthiques, théoriques et pratiques

Bertille PATIN

E.H.E.S.S. / Paris

Basée sur une recherche menée en psychiatrie, l'attribution de responsabilité du malade mental a été étudiée d'abord vis-à-vis de la seule maladie mentale, puis de la maladie mentale associée à l'infection à VIH. En mettant en évidence l'argumentation cognitive déterminante des pratiques thérapeutiques et éducatives et le contexte psychosocial dans lequel elle s'inscrit, les résultats montrent d'une part, la relation à établir entre les représentations sociales et l'attribution de responsabilité. Il apparaît d'autre part que l'activité soignante, analysée par le biais des attributions de responsabilité, tirerait avantage à ne pas oublier d'interroger les normes professionnelles et institutionnelles, pour constituer un repère efficace dans l'action d'éducation à la santé.

*Mots-dés : Maladie mentale - Sida - Attribution de responsabilité -
Education - Ethique -*

Le principe d'attribution de responsabilité a fait l'objet de nombreux écrits en sociologie et en psychologie sociale. Il constitue en outre un domaine important en Sciences de l'Education (1) avec les recherches sur l'évaluation (2), les pratiques s'accompagnant souvent de jugements en terme de traits de personnalité (3). Or, ceux-ci relèvent souvent d'extrapolations abusives, comme l'ont vérifié certains chercheurs (4), posant par là même les problèmes éthiques propres à toute situation complexe, lourde de conséquences pour qui en est l'objet.

La question éthique liée à l'attribution de responsabilité dans la situation particulière qu'elle revêt en psychiatrie n'en est pas moins complexe. En effet, des affaires amenées sur la place publique comme celle de Francis Heaulme, laissent penser aux populations, qu'en dépit de certains déficits ou troubles mentaux, l'individu peut être jugé responsable de ses actes et conduit en prison. Aussi, traiter de la responsabilité du malade mental peut paraître paradoxal, quand on sait que ce sont ses troubles mentaux qui motivent son hospitalisation en psychiatrie, et lui confèrent une irresponsabilité de fait. Et quand on a été amené à fréquenter la psychiatrie, on apprend que l'hospitalisation se décline à partir de trois offres de soins : Hospitalisation en Service Libre, Sur Demande d'un Tiers, ou d'Office. Le premier mode d'hospitalisation fait intervenir le libre choix du sujet, contrairement aux deux autres sur le motif que le patient est dangereux pour lui, ou pour les autres.

À l'instar des situations éducatives, juger le malade mental responsable ou non de ses actes n'est pas sans poser de graves problèmes éthiques. En effet, qu'il s'agisse de sa responsabilité juridique ou morale l'amenant en prison ou en psychiatrie, c'est la privation de liberté ou le risque d'être stigmatisé qui menace le sujet. On peut aussi s'attendre, comme certaines études sur l'aide sociale l'ont montré (5), à une prise en soins psychiatriques, différente selon les jugements de responsabilité des soignants.

Il nous paraît donc éclairant de comprendre, comment la formation du jugement de responsabilité est construite dans la condition particulière qu'elle recouvre en psychiatrie.

Aussi, nous rendrons compte d'une recherche menée en psychiatrie. Les principaux résultats de l'approche qualitative qui sera présentée, nous conduiront à dégager la structure cognitive des attributions permettant aux soignants de déterminer la responsabilité du malade mental, les pratiques, le contexte psychosocial qui donne sens aux attributions et la discussion qui en résulte d'un point de vue théorique. Nous chercherons ensuite à identifier en quoi l'attribution de responsabilité constitue un repère pour l'action éducative. Le cas du sida en psychiatrie en sera l'exemple. Grâce à une approche qualitative et quantitative, nous pourrions mettre en évidence chez les infirmiers l'attribution de responsabilité du malade mental face au sida, les pratiques qui en résultent à travers la mise en oeuvre de la prévention à VIH et le contexte psychosocial. Ce second axe nous conduira avant de conclure, à poser la question de l'éthique dans la relation d'éducation à la santé.

L'ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE CHEZ LE MALADE PSYCHIATRIQUE

Méthodologie de recueil et de traitement des données de l'approche qualitative et principaux résultats

Nous nous sommes inspirée du cadre théorique des représentations sociales (6), pour appréhender le raisonnement conduisant à attribuer une responsabilité au malade mental (7). 40 entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'infirmiers, 8 travaillant dans un hôpital de province. Le guide d'entretien comportait deux axes : le premier ciblait la maladie mentale seule et le second (dont nous ferons état plus loin) : la maladie mentale associée à l'infection à VIH.

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique et catégorielle, d'abord selon une approche globale et déductive, pour comprendre la responsabilité du malade mental dans sa maladie, son émergence, son évolution. Ceci a permis de vérifier par exemple si la sémiologie psychiatrique intervenait ou non dans les attributions pour déresponsabiliser. S'en est suivie une étude approfondie d'une typologie de malades qui nous a aidée à identifier le processus attributif. Ensuite, avec une approche locale et inductive, nous avons repéré les actes qui sont des marqueurs de responsabilité ou d'irresponsabilité, en quoi et dans quels cas. Un repérage exhaustif des noyaux de sens des scènes a permis de mettre à jour la logique qui sous-tendait les discours et permettait d'imputer une responsabilité à l'individu : celui qui est responsable, ce qu'il fait, pourquoi il le fait, dans quelles circonstances, les références qui permettent d'imputer la responsabilité et les valeurs qui sont en jeu.

Les deux types d'approches font apparaître les résultats suivants :

- Le sujet peut être responsable de l'émergence et de l'évolution de sa maladie mentale.
- À acte égal, le malade mental peut être jugé responsable ou irresponsable, à l'exception des actes du quotidien qui le responsabilisent toujours.
- À pathologie égale, certains malades sont jugés responsables, d'autres irresponsables. Toutefois, certaines formes pathologiques sont davantage porteuses d'attribution de responsabilité et d'autres d'irresponsabilité.

Il apparaît ainsi que la maladie mentale ne déresponsabilise pas toujours, vérifiant le constat de Fauconnet selon lequel «l'enfant, le fou, le cadavre, l'animal, la chose, les êtres collectifs peuvent eux aussi devenir responsables» (9).

La structure cognitive dans l'attribution de responsabilité

La maladie mentale et les actes du malade mental sont des critères retenus par les infirmiers pour juger de son niveau de responsabilité.

La maladie mentale comme critère d'attribution de responsabilité

L'approche globale et déductive met en lumière une conception de la maladie faisant du sujet, un être plus ou moins acteur de sa vie, selon la maladie mentale, ses causes et les motivations plus ou moins inconscientes.

- Une opposition fondamentale se dessine entre la *maladie mentale* Vs le *contrôle de soi*. Elle permet de définir la relation unissant l'individu à la maladie mentale contre laquelle il doit se battre. Si l'on considère que la maladie mentale domine le sujet, il n'est pas responsable, la maladie conférant une dimension externe à l'attribution. «Il peut y avoir un délire qui emporte toute sa pensée et qu'il ne peut plus contrôler». Mais si la maladie mentale n'est pas suffisamment grave, développée, installée ou bien si elle est simulée, c'est l'individu comme facteur interne qui prévaut : il peut en contrôler les manifestations et se défendre contre elle, il est jugé responsable : «Quand la crise va démarrer, il peut faire autrement! Ça arrive par paliers! Il peut quand même arriver à se contrôler!».

- Une autre opposition se révèle qui se rapporte aux causes de la maladie mentale. Si l'on pense que la maladie résulte de causes extérieures, telles que la société, sa famille, l'individu n'est pas responsable : sa constitution fragilisée, mal structurée, à quoi s'ajoutent des facteurs biologiques ou génétiques, ne lui permettent pas d'assurer la maîtrise de lui-même et de son environnement. «Il n'y est pour rien! Les causes sont

ailleurs! Elles sont d'origine biologique, soit d'origine sociale, ou même familiale. Parce qu'il y a des milieux tellement nocifs que l'individu ne s'y retrouvera pas!». Mais si ce sont les causes internes au sujet qui sont mises en avant, le malade mental est responsable : on réfute alors l'impact de la société et de sa famille sur l'individu, on ramène son intoxication par l'alcool ou par la drogue, à un acte volontaire, on interprète sa maladie comme l'expression de sa personnalité. Il a conservé ses capacités de contrôle et peut agir sur son environnement. «(L'alcoolique) On ne l'a pas forcé à boire!».

- Les motivations dans la maladie mentale constituent un autre indicateur. Les «bénéfices secondaires» que tire le sujet de la maladie mentale comme ceux d'échapper à la réalité sociale ou psychologique, responsabilisent. «Y'a des gens qui se complaisent dans la maladie, ils trouvent des bénéfices secondaires en étant assisté». Par l'intention qu'on prête au sujet, les bénéfices lui confèrent une dimension interne, contrairement au «coût» de la maladie évalué à partir de la souffrance qu'elle fait endurer. L'impossibilité chez le sujet à vouloir être dans ce cas, intentionnellement malade, comme facteur externe, le déresponsabilise. «Les schizophrènes, ils ne décident pas d'être malades! On le voit sur leur visage comme ils peuvent être torturés!».

Les actes du *malade mental* comme critère

L'approche locale et inductive montre qu'un même système d'oppositions organise l'attribution de responsabilité, quels que soient l'acte, l'auteur et ses motivations.

- L'acte prémédité dont la cible est clairement visée, responsabilise, l'intentionnalité témoignant du contrôle de soi et jouant comme cause interne. «Il m'a balancé une chaise à travers la figure. Il savait ce qu'il faisait, à qui il s'adressait». Il s'oppose à l'acte pulsionnel dont la cible est confuse. Jugé incontrôlé par le manque d'intentionnalité qui le caractérise, il revêt une dimension externe qui déresponsabilise. «D'un seul coup, il m'a saisi par le cou : il m'a prise pour le diable». On oppose ainsi les moments où l'auteur peut programmer son acte pour atteindre une victime déterminée (souvent faible, incapable de se défendre), avec ceux où il ne commande pas l'acte, mais est «surpris» par lui, la victime étant aléatoire, prisonnière d'une vision déformée par le prisme de la maladie mentale. La notion de contrôle /absence de contrôle est toujours agissante.

Le bon fonctionnement de ses facultés mentales fait du sujet un être responsable parce qu'il contrôle ses actes et son environnement. Etre «actif» et conscient, confère une dimension interne à l'attribution de responsabilité, «ils sont conscients de leurs injures.ils ne sont pas sous l'emprise de quoi que ce soit!», inversement, les troubles psychiatriques, tels le délire ou les hallucinations, sont autant de facteurs externes

faisant de l'individu un être dominé par la maladie mentale, qui a perdu le contrôle de lui-même. «Agi», il n'est pas responsable. «Si c'est une voix qui lui a dit de tuer. C'est des choses qu'il ne maîtrise pas. il est sous l'emprise des troubles mentaux».

- Les motivations du sujet permettent d'expliquer les causes de l'acte. L'intentionnalité, révélée par l'obtention de bénéfices, responsabilise. Elle est la cause première de l'acte et lui confère une dimension interne. La maladie mentale comme cause seconde n'est alors pas retenue, mais niée ou jugée insuffisante pour altérer la capacité du sujet à se contrôler. «Dans la vie courante, tu en as qui te disent " Je suis malade, je peux pas faire la vaisselle!. C'est sûr, c'est pas marrant de faire la vaisselle». En revanche, quand l'acte ne sert pas les intérêts du sujet, il est jugé insensé et déresponsabilisant. La maladie mentale comme facteur externe, explique l'acte par la domination qu'elle exerce sur le sujet. «Il va tout mettre à feu et à sang. C'est des conduites complètement anachroniques».

Les pratiques résultant de l'attribution de responsabilité

Selon les cas, l'individu est sous l'emprise de la maladie mentale, ou bien il peut la contrôler. Il s'ensuit cette fracture: Irrresponsable, le malade mental n'est plus qu'un enfant, un individu sans existence sociale. Responsable, il est un être social. Mais, qu'il soit psychotique ou non, il devient responsable dans ses comportements de vie au quotidien, s'il contrevient aux conditions d'hospitalisation, ou s'il agresse un plus démuné que lui.

Les pratiques se rapportant strictement aux soins que requiert la maladie mentale, ou aux actes «inconsidérés» des malades mentaux, s'organisent à partir de l'accès au contrôle de soi pour que l'individu (facteur interne) domine sa maladie (facteur externe) et retourne vers la société (facteur externe). La responsabilisation va faire la jointure entre ces deux modes d'attribution et jouer un rôle unificateur dans les pratiques.

La responsabiisation. un levier thérapeutique.

Dans ce rapport de force inégal suivant les maladies mentales et les individus, on oppose la thérapeutique comme accès au contrôle de soi. Grâce à elle, le sujet doit parvenir à maîtriser les manifestations pathologiques les plus visibles, les plus troublantes. Cause interne, son attitude devant la compliance sert d'indicateur: il accepte l'aide, il la refuse ou il utilise l'hôpital à des fins détournées. Les trois situations sont porteuses de responsabilité.

Définie comme «levier thérapeutique», la responsabilisation apparaît alors comme un moyen destiné à mettre le malade en contact avec le caractère «sacré» de la

thérapeutique, et à se conformer aux prescriptions. Mais ce sont aussi autant de manières d'exercer sur lui une pression et de légitimer la «sanction». Celle-ci prend différents accents, pouvant aller jusqu'à l'éviction du patient, s'il n'a pas respecté le contrat thérapeutique. La responsabilisation présente de la sorte une fonction à la fois morale, éducative et thérapeutique. Elle permet en outre de s'affranchir de la colère que génère tout refus de soins.

La responsabilisation. fer de lance de la resocialisation.

L'intervention infirmière prend différents accents, selon que l'on considère le patient responsable ou non de ses actes. Quand le malade mental est susceptible de les contrôler, on préconise un travail de «recadrage». Là, les enjeux seront de lui rappeler les règles de la société, faute de quoi le risque serait que, par facilité, «plus rien ne l'arrête. C'est trop facile. C'est la porte ouverte». Quand le patient est jugé incapable de contrôler ses agissements, les infirmiers ont un rôle de « contenance», et peuvent recourir à la chambre d'isolement et la mise sous tutelle. Toutefois, «l'isolement thérapeutique» ne peut être que transitoire, l'enfermement risquant à terme d'être antithérapeutique. Il s'agira alors de ré-apprendre au sujet les règles de la société pour qu'il puisse plus tard s'y réinsérer.

Le lien entre le malade mental et la société est assuré par la responsabilisation. On lui oppose la déresponsabilisation, paradoxalement à l'origine de l'institution psychiatrique, qui paraît constituer un risque pour l'ordre social, et conduire, par la perte d'autonomie qu'elle engendre, à la marginalisation du sujet « Comment veux-tu aller vers la resocialisation si on les marginalise nous-mêmes en les déresponsabilisant?». Aussi, qu'il s'agisse de recadrage ou de contenance, la responsabilisation trouve son prolongement dans la punition à laquelle on accorde les deux fonctions, thérapeutique et éducative. Dans la première, la punition a valeur de réparation. Elle aide le sujet à gérer sa culpabilité («S'il avait été responsabilisé, je ne pense pas qu'il aurait été dans une culpabilité pareille») et à développer le contrôle de lui-même («pour qu'il réalise la faute qu'il a commise et qu'il apprenne petit à petit à mieux se contrôler»). Dans la seconde, elle a valeur de dissuasion pour se protéger d'éventuelles «récidives». «On leur fait payer les dégradations qu'ils ont commises».

La construction psychosociale de l'attribution de responsabilité du malade mental

L'argumentation cognitive des infirmiers s'inscrit dans un contexte socioprofessionnel. Comme nous allons le montrer, elle est nourrie par leur approche spécifique de la dichotomie interne/externe, par leurs valeurs soignantes, par leurs représentations du malade mental, de la maladie et de la médecine. Ces différents aspects orientent les attributions tout en leur assignant un sens, faisant d'elles, une construction psychosociale.

Les limites de la dichotomie interne Vs externe.

Les dimensions contrôle Vs non contrôle occupent une place centrale dans la responsabilité du malade mental, par la référence faite à la maladie mentale comme cause seconde. Le niveau de conscience/ l'inconscience, l'état mental (grave ou non) et l'état de crise/ la stabilisation de la maladie ou sa chronicité constituent autant d'indicateurs qui s'articulent, en leur donnant sens, avec les dimensions interne Vs externe, renvoyant aux causes et à la gestion par le sujet de sa maladie mentale, de ses actes.

Mais la dichotomie Interne/externe trouve là ses limites, comme l'ont signalé de nombreux auteurs (Buss, 1978, Kruglanski, 1975, Lalljee, 1981, Ross, 1977) conduisant Ross (10) à définir les attributions internes (ou dispositionnelles) à celles " qui établissent ou impliquent quelque chose d'unique ou des dispositions personnelles distinctives " chez l'acteur. Nous pouvons en effet considérer qu'attribuer l'acte d'un sujet à sa maladie mentale renvoie à une dimension interne au sujet. Or, le contexte discursif montre que la maladie mentale est globalement perçue comme externe au sujet, dans la mesure où elle l'empêche de se contrôler. Il s'agit là du modèle médical déjà identifié par Brickman et al/ (1982) selon lequel le malade n'est responsable ni du problème, ni de la solution. La maladie mentale ne renvoie ainsi pas systématiquement à des dispositions personnelles distinctives, mais à des phénomènes organiques (biologiques, génétiques etc.), ou répertoriées dans la sémiologie psychiatrique.

Toutefois, et là est la nuance, quelques infirmiers ont une approche plus psychologique, et abordent la maladie mentale sur un mode ontologique. Là, soit l'inconscient est décrit pour son mode d'existence autonome, hors de portée des instances de contrôle que sont le Moi et le Surmoi. Il joue alors comme facteur externe, en faveur de l'irresponsabilité. Soit on insiste sur la dynamique de la personnalité avec sa composante inconsciente, conférant une dimension interne à la maladie mentale, prédictive de responsabilité par effet de contiguïté. On en arrive même au paradoxe suivant: « il est responsable: inconsciemment, il est conscient».

Rôle des valeurs socioprofessionnelles

Les causes internes, dans leur évocation, s'inscrivent dans la vision de l'homme sous-tendue par la théorie des représentations sociales, et dont les modèles sont ancrés dans la perception quotidienne des malades mentaux rangés par typologie (les psychopathes, les maniaco-dépressifs, les alcooliques, etc.). Ces modèles procèdent d'une théorie de l'homme libre «des êtres humains à part entière» : «responsable parce qu'humain : c'est lui rendre sa liberté». Tirant leur force d'une conception de l'homme autodéterminé, les valeurs infirmières trouvent leur expression dans les objectifs de soins. Ceux-ci visent, soit à «hisser» le malade mental vers le statut d'être humain, quand les troubles mentaux sont déshumanisants. «C'est quand même un être humain», soit à l'y «confronter» par principe d'égalité devant la loi quand le patient se retranche derrière la maladie mentale. «Ils sont comme tout le monde. C'est trop facile! Ce n'est pas parce qu'on est malade mental qu'on a le droit de tout faire».

Sous-tendues par le projet de resocialisation du malade mental, les valeurs infirmières s'articulent avec les valeurs sociétales qui font de l'homme, un citoyen «quand ils ne peuvent plus voter», ayant des droits et des devoirs envers les autres», («respecter les autres»), soumis à ses codes sociaux: «déresponsabiliser les gens, c'est la porte ouverte». Mais la responsabilisation, comme arme thérapeutique et éducative, se confond avec la sanction quand les règles sociétales auxquelles adhèrent les infirmiers, sont bafouées: «Je reconnais les troubles de la maladie mentale mais j'arrive à penser que tout acte délictueux devrait être quelque part puni! Je crois qu'on n'a pas le droit, on n'a pas le droit d'agresser l'autre!»

Les représentations du malade mental

L'attribution de responsabilité conduit à hiérarchiser les malades mentaux, en référence au «contrôle de soi/de l'autre Vs absence de contrôle de soi/de l'autre», qui traduit la relation soignant - soigné, selon le contrôle que l'on exerce ou la manipulation dont on fait l'objet.

Ainsi, les malades aux personnalités borderline et névrotiques, sont jugés plutôt responsables, sachant que leur responsabilité sur le plan de la maladie et des actes est très imbriquée. Les psychopathes, les hystériques, les alcooliques et les toxicomanes, sont souvent cités pour être une cause première de la qualité morale de leurs actes. La doctrine indéterministe est à l'oeuvre pour ces patients jugés conscients : ils savent ce qu'ils font, personne ne les oblige à boire, à se droguer. La relation unissant soignants et soignés en rend compte : «On sait bien qu'ils nous manipulent».

En revanche, les malades psychotiques - schizophrènes, mélancoliques, ceux qui font une bouffée délirante et d'une moindre manière les maniaco-dépressifs - sont

jugés irresponsables. Les rechutes, l'imprévisibilité et l'engrenage que constitue la maladie mentale, la résistance au traitement, l'état de crise, le délire ou les hallucinations, la souffrance, l'angoisse, sont autant de causes secondes qui brisent toute imputation de responsabilité. C'est une conception déterministe de la maladie mentale qui oriente le jugement d'irresponsabilité

Les représentations de la maladie mentale

Différentes conceptions de la maladie sous-tendent le double clivage contrôle de soi Vs absence de contrôle de soi. Définies par Herzlich (1969), elles correspondent à la «maladie destructrice» dont les caractéristiques de «souffrance», de déviance sociale, d'anéantissement personnel et d'impuissance sur la maladie, déresponsabilisent; et/ou de la «maladie libératrice» dans la «manière d'exister», le «pouvoir» voire les privilèges qu'elle confère au sujet; et/ou de la «maladie métier» par l'obligation faite aux patients de lutter contre la maladie, l'accepter, s'y adapter et coopérer dans les soins. Ces deux dernières représentations de la maladie conduisant à une imputation de responsabilité.

Ces trois modèles sont en articulation avec l'attribution de responsabilité/irresponsabilité du malade mental sur un mode soit fonctionnel, soit ontologique. En effet, le modèle fonctionnel détermine l'irresponsabilité du malade mental. La sémiologie psychiatrique et/ou l'environnement apparaissent comme des causes externes au sujet. Toutefois, il s'opère un basculement du modèle fonctionnel vers le modèle ontologique pour déterminer sa responsabilité, par dénégation de la maladie mentale. Cette dénégation s'exprime par des figures de rhétorique, «même si», «mais», désignant les périodes de stabilisation, la chronicité, les scènes de la vie quotidienne, et s'appliquant surtout aux patients «antipathiques» ou violents. Incontrôlable par l'institution psychiatrique via les soignants, l'individu est alors en cause dans ce qu'il est, dans la gestion de sa vie et de sa maladie.

Ce processus de bipolarisation entre l'étiquetage et le déni a déjà été observé par Scheff (II). Or il apparaît que c'est le principe de responsabilisation qui permet l'ajustement s'opère par référence à la conception de la «maladie métier» où le sujet doit lutter contre la maladie, accepter sa maladie, s'y adapter et coopérer dans les soins, ceci que la maladie mentale soit vécue comme «destructrice» ou «libératrice».

La force du caractère «sacré» de la médecine

La prégnance des normes collectives sociétales exprimées par les infirmiers en regard des droits et des devoirs des malades envers les autres, met en évidence la force du caractère sacré de la médecine, quand les malades refusent de s'y ajuster. En effet, la responsabilité devant la maladie exprime la volonté ou non de «s'en sortir» et de «guérir». Ceux qui veulent s'en sortir sont victimes de la maladie (les bons malades) et

s'opposent à ceux qui «profitent de la maladie» et se retranchent derrière elle (les mauvais malades). Le refus de soin s'apparente alors à une transgression vis-à-vis de l'autorité médicale. Il rend responsable. La médecine relevant du sacré, cette attitude d'irrespect est hautement réprimandable. Elle fait l'objet d'un jugement de valeur que fixe la conscience morale et professionnelle de l'infirmier d'autant plus fortement, qu'elle se conjugue à la multiplicité des offres de soins du Service Public. Ces comportements «sacrilèges» responsabilisants, s'apparentent à un phénomène purement spirituel qui engendre des actions de soumission ou, au contraire, de révolte. Nous y retrouvons le transfert d'émotions tel qu'il a été analysé dans la symbolique de la contagion, de contamination et de souillure (12).

Discussion

Ces systèmes de répartitions d'attributions basées sur le contrôle / Absence de contrôle et Interne / Externe, qui structurent la représentation de la responsabilité du malade mental, ont déjà été mis en évidence (13) par les théoriciens de l'attribution dont Heider est le «père fondateur». Ce dernier est parti du constat de Fauconnet selon lequel les personnes redoutées pour leur brutalité sont souvent soupçonnées de crime violent (H). L'idée de base serait qu'une partie de la perception et du jugement de soi ou d'autrui nous permet d'expliquer notre comportement et celui d'autrui en fonction des caractéristiques de la personne. Les causes internes qui s'évaluent en termes d'effort, de capacité et d'intention, se distinguent ainsi des causes externes émanant de l'environnement comme la chance ou la difficulté de la tâche.

Les théories de l'attribution d'Heider ont fourni les bases à d'autres théories (15). Ces études centrées sur l'étude des mécanismes intra-individuels ont ceci de commun qu'elles considèrent l'homme comme un individu rationnel, dont le raisonnement obéit aux critères de la vérité scientifique. Et l'on s'attend ici à ce que ses raisonnements faussés résultent de la présence d'erreurs de jugement, de biais cognitifs qui le parasitent, pouvant être corrigées par un apport suffisant de formations et d'informations correctes. C'est ce type d'interprétation qui est proposé pour expliquer la prépondérance des attributions internes (traits de personnalité, dispositions etc.) pour expliquer le comportement d'autrui, au détriment des causes externes (circonstances, événements, obligations etc.). Sans porter attention au contenu concret du raisonnement, et contrairement aux représentations sociales, c'est la structure causale qui suscite l'intérêt des chercheurs, indépendamment du discours lui-même.

Ces théories de l'attribution, en étudiant les processus inférentiels, ne considèrent pas le raisonnement comme une construction sociale, les déterminants sociaux, les

doctrines, les croyances, les valeurs auxquelles les individus se réfèrent n'étant pas pris en compte. Pourtant, l'homme agit également à partir de raisonnements sociaux, de représentations collectives. C'est ce que Fauconnet affirme puisque, selon lui, l'attribution de responsabilité serait l'expression d'une réalité sociale que compose la conscience collective par un système d'idées et d'émotions (16). Aussi, quand il prétend que l'attribution de responsabilité résulte de combinaisons d'images et d'émotions que la réflexion ne contrôle pas toujours, il s'oppose aux théories cognitivistes qui misent sur l'homme rationnel.

Nous avons quant à nous largement montré que la structure de l'attribution de responsabilité ne prend sens que dans un contexte socioprofessionnel, faisant d'elle la structure cognitive d'une représentation sociale. La notion de contrôle Vs absence de contrôle y joue un rôle majeur. En effet, elle objective l'effet de la maladie sur l'individu. Elle donne sens aux causes et aux motivations de la maladie et des actes du sujet selon la dimension Interne / Externe qu'elle traduit, l'un résidant dans la personne du malade mental, l'autre dans son environnement. Autrement dit, cette double articulation contrôle de soi, de l'autre Vs. absence de contrôle de soi, de l'autre et interne Vs externe, donne une fonction imageante, schématisante et naturalisante à la structure de la représentation de la responsabilité du malade mental, Elle constitue un «noyau» figuratif qui a pour fonction d'interpréter la réalité et d'orienter les comportements. L'illustration la plus frappante nous est fournie par l'action thérapeutique qui fait de la responsabilisation, sa pièce maîtresse, comme moyen pour le sujet de redevenir un être social en reprenant le contrôle de lui-même.

Ces deux dimensions, Interne / externe et Contrôle / absence de contrôle, sont inégalement reconnues par les théoriciens des attributions. La notion interne Vs externe, à la base des recherches sur les attributions, est peu controversée. Les travaux convergent pour convenir que nous avons une inclination à percevoir davantage les causes internes à autrui au détriment des causes externes. Cette dimension perceptive nous permet effectivement de comprendre et d'expliquer les mécanismes en jeu dans l'attribution de responsabilité du malade mental, notamment dans les actes du quotidien qui, systématiquement, responsabilisent.

Mais les causes internes et externes ne résument pas à elles seules l'organisation du raisonnement. Elles s'inscrivent dans la bipolarisation contrôle de soi / absence de contrôle de soi, qui lui donne sens. Or cette dernière dimension est souvent contestée par les théoriciens de l'attribution. D'autant de l'indépendance empirique de cette dimension, Weiner ne lui accorde en effet qu'une importance relative. En revanche, Wortman (1976) insiste sur l'importance du sentiment de contrôle attribué à soi-même ou à autrui. De même, Andersen et al (1983) y voient un facteur essentiel suite à un événement négatif, cette attribution pouvant avoir des effets cognitifs et motivationnels importants (17).

Pour notre part, la dimension contrôlable Vs non contrôlable s'intègre d'autant plus fortement dans le modèle d'attribution de responsabilité du malade mental, que, en premier lieu, elle permet d'objectiver les effets de la maladie mentale sur l'individu et son comportement. Comme l'a remarqué Jodelet (1989a), la valeur heuristique du contrôle de soi / absence de contrôle de soi trouve sa base posturale dans le cerveau. Cette absence de contrôle entre fondamentalement dans le destin social du malade mental. Elle est ancrée dans un savoir profane comme un système de représentation partagé. Elle se prolonge dans les pratiques par l'enfermement que rationalisent les modes d'hospitalisation : le malade «dangereux pour lui-même» justifie les hospitalisations d'office et sur demande d'un tiers. En second lieu, la dimension contrôle / Absence de contrôle traduit la forme de relation qui unit les malades «dangereux pour les autres», aux infirmiers. La typologie de malades nous a ainsi permis de constater que les hospitalisés fréquemment jugés responsables suscitent la controverse. Les psychopathes sont au nombre d'entre eux. Incontrôlables par les infirmiers, ils génèrent la peur et on les juge «antipathiques». Reconnus «acteurs» et non sous l'emprise de la maladie ou de leurs pulsions, ils bénéficient d'une approche ontologique.

Or, les actes dangereux, comme la tentative d'étranglement sur la personne des infirmiers, sont parfois mis en relation avec la psychose, le délire, les hallucinations. Là, la compassion continue à teinter la relation. Nous faisons l'hypothèse que leur connaissance sur la maladie mentale permet aux infirmiers d'assurer la maîtrise relationnelle avec le patient. La thérapeutique aide à contenir les débordements, et la théorie à donner sens aux troubles en les expliquant. C'est bien pour les soignants, une manière de contrôler l'insensé. Cette approche fonctionnelle de la maladie mentale constitue un armement défensif opérant, en ce qu'elle n'oblitére pas la qualité de la relation soignant - soigné. L'antipathie serait ainsi l'expression d'un phénomène de réactance destinée à mettre à distance ceux qu'on ne parvient pas à contrôler, contrairement aux psychotiques réifiés par la psychose.

Partant de là, la responsabilisation, que l'on décrit comme levier thérapeutique, revient à vouloir gommer l'insolite, réduisant ainsi chez les soignants la tension que génère leur désarroi. Et, en intégrant la sanction comme mode de contrôle, elle constitue une autre forme de régulation collective en ce qu'elle permet de coexister avec la différence.

REPERES POUR L'ACTION EDUCATIVE: LE CAS DU SIDA EN PSYCHIATRIE

La question qui se pose maintenant est de voir en quoi les jugements de responsabilité ou d'irresponsabilité, qui orientent les pratiques de prise en charge du malade mental, constituent un repère pour l'action éducative et interrogent l'éthique soignante.

Nous avons vu la relation qui s'établit entre d'une part la justification de responsabilité du malade psychiatrique par sa pathologie mentale (vision externe) ou son caractère idiosyncrasique (vision interne), et d'autre part la responsabilisation qui structure les pratiques. Sans pour autant réduire l'action thérapeutique à un acte éducatif, la responsabilisation interprétée comme levier thérapeutique et fer de lance de la resocialisation, rappelle l'étroitesse des liens entre la thérapeutique et l'action éducative.

Nous avons alors cherché à voir en quoi l'attribution de responsabilité joue dans la situation d'éducation à la santé assez méconnue que constitue la prévention du sida en psychiatrie. Deux grands axes ont ainsi été étudiés plus particulièrement :

- les jugements portés sur le malade mental : ses risques et sa responsabilité face au VIH. La maladie mentale le vulnérabilise-t-elle face au risque d'être contaminé? Entrave-t-elle le message de prévention? Le juge-t-on conscient ou inconscient de la contamination de son partenaire ?
- les infirmiers : leur implication dans la prévention.

Méthodologie de recueil et d'analyse des données

Deux types d'approches ont permis d'appréhender les différents niveaux de responsabilité du malade mental face au sida et la prévention à VIH engagée par les soignants.

Concernant l'approche qualitative, le guide d'entretien dont il a été fait état plus haut, comportait un second axe entièrement centré sur la maladie mentale associée à l'infection à VIH. Proposé aux infirmiers, il l'a également été aux psychiatres qui se situent avec eux dans des rapports de hiérarchie fonctionnelle et permettent ainsi une étude comparative des représentations (18). Un groupe de 40 psychiatres a ainsi été constitué, se répartissant en 20 psychiatres du même hôpital que les infirmiers, et à titre de comparaison, 20 psychiatres d'un hôpital parisien.

La seconde étape visait ensuite à identifier sur une large échelle, les représentations que construisent les infirmiers du malade mental face à l'infection à VIH et voir si la maladie mentale était la seule variable à jouer face au sida. Des « cahiers-questionnaires » ont donc été élaborés. Ils comportaient des scénarios mettant en scène un homme ou une femme, de structure de personnalité différente : psychose, névrose et état limite. Les pathologies choisies ont été la psychose-maniaco-dépressive, la dépression névrotique et le cas d'une personnalité psychopathique. Nous avons en outre fait varier le mode de contamination: par le sexe ou par le sang (19). L'analyse statistique de 206 questionnaires obtenus de l'ensemble des infirmiers travaillant dans ce même hôpital et traités avec le programme SPSS (21) nous a ainsi permis de compléter notre première approche qualitative.

Nous allons maintenant rendre compte des niveaux de responsabilité du malade psychiatrique face au sida et de la prévention mise en place par les infirmiers. Chaque *Verbatim* illustre les propos des infirmiers (Inf) ou des psychiatres (Psy) de Paris ou de province.

Le malade psychiatrique face au VIH : ses différents niveaux de responsabilité

L'attribution de responsabilité étudiée dans l'étude qualitative, constitue un repère à la fois dans la thérapeutique et dans la prévention de la santé mentale en visant à contraindre le sujet par le principe de responsabilisation, à adopter une vision interne dans la gestion de sa maladie et de ses comportements. Or les résultats de l'étude qualitative montrent que le modèle de la responsabilité qui fait intervenir la notion de " contrôle de soi Vs Absence de contrôle de soi " " Interne Vs externe " s'avère opératoire (cf. schéma). En effet, on s'accorde pour penser que :

- Lorsque la maladie mentale (facteur externe) vulnérabilise beaucoup l'individu (c'est le cas des psychoses), on s'attend à ce que le malade mental ne soit pas informé des risques de contamination à VIH. qu'informé il ne comprenne pas le message de prévention, et n'ait pas de réelle conscience des risques. Sa sexualité n'est pas l'expression de son désir sexuel ni d'un acte d'amour, mais fera de lui un objet sexuel passif pour un partenaire qui le manipule. La perte du contrôle de soi explique qu'il n'est pas responsable de sa contamination par le VIH. L'infection à VIH fait de lui une victime.

- Lorsque la maladie mentale (certaines pathologies mentales stabilisées ou jugées peu invalidantes comme la dépression de type névrotique, la psychopathie, les toxicomanies etc.) est maîtrisée par le sujet (facteur interne), on s'attend à ce que le sujet soit informé du VIH, qu'il comprenne le message de prévention et ait conscience

des risques de contamination. Sa sexualité s'apparente à une sexualité normale résultant d'un libre arbitre lui permettant de choisir son partenaire sexuel. Cette capacité à contrôler la situation permet de penser qu'il est capable de se protéger et qu'ainsi, il court moins de risques face à la contamination à VIH. Auquel cas, il est reconnu responsable de sa contamination.

i

La Maladie mentale

Intervention infirmière Prévention

<i>Intentionnalité</i>	— isuiiiiiie ic sujet 1 Non contrôle 1	i	K	,191 UIHIU 13CC pMI IC BUJC 1 Contrôle i
	information -compréhension -conscience du risque -	informat ⁰ / VIH responsabil isat ^o préservatifs interdit / sexe enfermement		information + compréhension + conscience du risque +
	amour-désir -la sexualité est l'expression de la maladie mentale			amour+ désir+ la sexualité est l'expression de la conscience
<i>externalité</i>	manipulé par le partenaire sexuel			choix du partenaire sexuel

[Intentionnalité
Internalité

Absence de protect° de soi

Protection de soi
contamination

+

Le malade mental n'est pas responsable

Responsabilisation

Le malade mental est responsable

culpabilisation

La représentation que l'on construit de la responsabilité du malade mental face au risque de contamination met ainsi en jeu une série d'oppositions qui rendent compte de sa capacité à se contrôler quand on le juge responsable, et inversement de son incapacité à se contrôler quand on le juge irresponsable.

Mais s'il est infecté par le VIH, on s'attend alors à ce qu'il connaisse sa contamination, l'ait comprise et qu'il ait ainsi conscience du risque. La connaissance du VIH lui confère une capacité à contrôler ses comportements. Ses relations sexuelles sont alors interprétées comme l'expression d'une perversité, d'une volonté de se venger contre le sort qui l'a accablé. L'intentionnalité qu'on lui prête oriente les jugements de responsabilité et conduit à le culpabiliser.

L'approche quantitative a permis de vérifier, quand on est face au sida, l'influence jouée par les représentations de la maladie mentale sur les attributions de responsabilités (morale et juridique) de la part des infirmiers vis-à-vis des malades psychiatriques qui contaminent leur partenaire sexuel ou qui sont contaminés par lui.

Les résultats montrent en effet que le type de pathologie mentale permet notamment d'évaluer:

- La vulnérabilisation face à la contamination sexuelle par le VIH (22),
- Le risque de contaminer un partenaire sexuel (23), - Le niveau de conscience lors de la contamination.(24),
- La responsabilité morale et juridique (26) du malade mental s'il contamine un partenaire sexuel. Toutefois, l'étude quantitative montre que le principe d'attribution de responsabilité morale ne se fonde pas sur les mêmes éléments de connaissance que celui de la responsabilité juridique. En effet, la responsabilité morale responsabilise le sujet malade mental, et la référence à la juridiction le déresponsabilise. La composante affective paraît prédominante dans la responsabilité morale, qui regarderait surtout l'acte commis et son auteur, et la composante cognitive prépondérante dans la responsabilité juridique qui s'attacherait principalement aux causes secondes de l'acte : la maladie mentale. Et là, l'analyse qualitative nous a permis de comprendre que l'écart entre les deux est parcouru par le principe de responsabilisation, valeur thérapeutique proche des valeurs morales culpabilisantes.

La prévention du sida en psychiatrie

Les deux approches montrent que les infirmiers sont majoritairement favorables à l'idée de devoir faire de la prévention des risques de contamination sexuelle des malades(27). Mais au cours des entretiens, ils expliquent pour plus des 3/4 d'entre eux, qu'elle est insuffisante voire inexistante en psychiatrie en intra-hospitalier.

Les raisons sont multiples. D'une part les infirmiers disent ne pas parler de sexualité et ne pas intégrer les problématiques sexuelles des malades dans les démarches de soins. Ils remettent alors en cause chez eux un sentiment de pudeur que leur formation initiale ne leur a pas permis de dépasser. D'autre part, ils se disent centrés sur la maladie mentale, ne pensant ainsi pas à la protection de la santé. «Les infirmiers. . . ils pensent d'abord à la pathologie mentale | ils ne pensent pas à la vie en général!» (Inf).

Et effectivement, l'influence jouée par les représentations sur les attributions de responsabilité nous laisse entrevoir la logique qui est à l'oeuvre chez les infirmiers expliquant le faible engagement des professionnels vis-à-vis de la politique de prévention des risques de contamination sexuelle des malades psychiatriques :

- soit la relative bonne santé mentale des patients conduit à penser qu'ils sont des êtres responsables et donc " informés comme tout le monde " sur le VIH. Dans ce cas, on n'éprouve pas la nécessité faire de la prévention;
- soit la pathologie mentale constitue une entrave à la prévention, notamment quand les malades sont en crise ou qu'ils sont chroniques: «des patients qu'on n 'arrive pas à faire vivre à l'extérieur, on ne peut pas leur demander ça /» (Inf). Il apparaît alors que l'expérience des soignants et la connaissance qu'ils ont en amont de la pathologie et des comportements des malades psychiatriques, justifie en aval qu'il est impossible de leur faire de la prévention : «Si on leur donne des préservatifs, ils vont les échanger contre... du tabac. . . des bonbons...» (Inf.). On juge alors de son devoir de protéger les malades vulnérabilisés par la maladie et que les rencontres amoureuses déstabiliseraient encore davantage.

Ces attributions causales ne sont cependant pas seules à expliquer le faible engagement dans la prévention. Elles semblent en effet d'autant plus présentes à l'esprit qu'elles sont maintenues par le contexte psychosocial.

Le contexte psychosocial

Pour mieux comprendre en quoi le contexte psychosocial participe à expliquer le faible engagement des soignants dans la prévention, nous allons faire référence a) aux questionnaires et aux entretiens menés auprès des infirmiers qui expriment les normes culturelles vis-à-vis de la sexualité et b) aux entretiens menés auprès de leur hiérarchie fonctionnelle: les psychiatres qui justifient l'interdit de relations sexuelles à l'hôpital.

Les normes culturelles vis-à-vis de la sexualité

Les infirmiers expliquent également l'absence de prévention en mettant en cause l'institution. D'abord, parce que l'unique distributeur de préservatifs est situé dans un local réglementé par des horaires et des jours d'ouverture. Ce qui veut dire que les malades n'y ont pas toujours accès. A quoi s'ajoute le fait que les préservatifs y sont chers, alors que les malades, pour la majorité d'entre eux sont dépourvus de ressources financières.

Ensuite parce que les murs joueraient un rôle de protection symbolique: «C'est comme si le VIH ne passait pas les murs de l'institution» (Inf).

Enfin, et surtout, on incrimine la culture hospitalière qui fait régner un tabou sur la sexualité dans les services de soins, ce qui conduit à un déni de la sexualité des patients : «On a l'impression par exemple que les malades qui sont hospitalisés depuis longtemps n'ont pas de sexualité... Comme s'ils n'y avaient pas droit / On ne s'est même pas posé la question de savoir si ces malades-là avaient une sexualité ou pas /» (Inf). De fait, le déni de relations sexuelles pourrait constituer un mécanisme de défense social particulièrement actif chez les infirmiers engagés dans un corps à corps avec les malades qu'ils sont chargés de soigner, de protéger, de surveiller.

Comme en écho à ce tabou, on constate que les malades ne confient pas aux soignants qu'ils ont des relations sexuelles qu'ils sont ainsi amenés à pratiquer dans les unités fonctionnelles «à la sauvette» ou dans le parc de l'hôpital «comme des animaux» explique-t-on avec compassion. Cette culture institutionnelle face à la sexualité met alors l'infirmier dans la situation paradoxale de parler de sexualité quand celle-ci est interdite et d'être accusé de favoriser la licence sexuelle en faisant de la prévention : «quand j'ai parlé des préservatifs, on m'a répondu : mais tu les pousses au vice!» (Inf).

La prévention revient ainsi à admettre que les relations sexuelles existent *intra muros* quand elles sont interdites. La distribution de préservatifs s'apparente alors à une incitation à la débauche.

Aux normes institutionnelles marquées par l'interdit de relations sexuelles, s'ajoutent d'autres normes, plus cachées celles-là, qui montrent que la maladie mentale n'est pas le seul critère des jugements de responsabilité et du faible engagement dans la prévention. En effet, l'analyse quantitative montre que la pathologie mentale se couple souvent avec le genre des patients, voire parfois avec le mode de contamination, (28) conduisant à percevoir l'homme malade mental comme étant plus dangereux que la femme (29), et risquant davantage de contaminer sexuellement les autres malades (30), et ceci quand, paradoxalement, il est reconnu pour sa plus grande capacité à utiliser des préservatifs, même en pleine crise (31). Une tendance s'observe à juger en moyenne que les hommes sont moralement moins responsables que les femmes quand ils contaminent le partenaire (32). Cette différence par genre ne s'observe cependant plus quand on se rapporte à la responsabilité juridique, le trouble mental étant seul pris en compte.

Ainsi, à l'effet sans surprise de la pathologie mentale du sujet face au VIH, s'ajoute celui du genre du malade mental (couplé parfois avec le mode de contamination par le sexe ou par le sang). Ceci indique chez les infirmiers, un rapport au genre différent, mais suffisamment intériorisé pour ne pas apparaître dans les discours, et ne présenter de réalité que statistique.

Autrement dit, la vision «catégorisante» qu'exprimé le soignant pour expliquer la responsabilité ou l'irresponsabilité des malades psychiatriques, est surdéterminée par les normes sociales qui marquent le sujet face à la sexualité et par les normes institutionnelles caractérisées par l'interdit de relations sexuelles.

Ces normes sont d'autant plus prégnantes que se jouent des défenses identitaires. C'est ce que révèle par exemple le déni de relations sexuelles sociales, interprétable comme mécanisme de défense sociale d'une relation vécue comme immixtion de l'autre, le malade mental dans le corps socioprofessionnel des infirmiers. L'histoire des professions en est un autre exemple qui explique l'évolution des normes professionnelles sur laquelle se construit l'identité professionnelle. Ainsi, la sexualité à l'hôpital, et par suite la prévention des relations sexuelles, renvoient au passé pourtant proche où les infirmiers n'étaient pas encore chargés d'actions thérapeutiques, mais étaient des gardiens d'asile sans formation, choisis pour leur robustesse, parfois même parmi les anciens aliénés: «les patients sont là parce qu'ils sont malades, mais pas... C'est interdit, point. C'est pas pour ça que j'irais vérifier. . . Moi, je ne suis pas un gardien, d'asile! C'est fini tout ça / Ni un flic d'ailleurs...».

L'interdit de relations sexuelles

Bien qu'ils reconnaissent ne pas remplir leurs missions en n'assurant pas la prévention à VIH auprès des malades hospitalisés, les infirmiers se retranchent derrière

l'interdit de relations sexuelles qui semble rendre la prévention paradoxale. Nous avons donc cherché à comprendre comment les psychiatres justifient l'interdit de relations sexuelles qu'ils imposent comme règle d'hospitalisation et que les infirmiers sont chargés de faire appliquer.

L'argumentaire qui justifie l'interdit de relations sexuelles est construit sensiblement de la même manière que l'on soit psychiatre en province ou à Paris (33). Les psychiatres parlent d'abord de la vocation de l'hôpital... On met ainsi en comparaison pour les opposer l'hôpital comme lieu public, des relations sexuelles qu'on définit pour leur caractère privé et noble. La sexualité à l'hôpital induirait alors une forme de pollution de l'image de l'hôpital faisant de lui un lieu de débauche. «On ne vient pas à l'hôpital pour baiser / ils ne sont pas dans un lupanar!» (Psy).

Par ailleurs, la sexualité à l'hôpital (et par suite la prévention) renvoie à une définition de l'hôpital, comme lieu de vie qui refléterait une conception asilaire de la prise en charge, s'opposant en cela aux fonctions de l'hôpital comme lieu de soins (34). «Je ne vois pas le sens que ça a de rajouter de la prévention dans l'hôpital! L'hôpital n'est pas un lieu de vie, ce n'est pas un lieu de libre court des relations amoureuses. On est là pour se soigner!» (Psy). Ces missions de soins se fondent sur une conception médicale de la pathologie mentale qui confère au malade une forme d'incapacité de jugement au moment de son hospitalisation : «Si vous n'êtes pas capable de voter, vous n'êtes pas capable non plus de décider avec qui vous couchez» (Psy). Et on évoque la difficile question de la procréation chez certains patients : «Des psychotiques qui veulent avoir des enfants, on leur dit: ce n'est pas possible! » (Psy). Les psychiatres jugent alors de leur devoir de protéger les malades vulnérabilisés par la maladie et que les rencontres amoureuses déstabiliseraient encore davantage. Et ils suspectent la prévention de favoriser chez certains patients une recrudescence de leur délire. Face à ce chaos mental, l'interdit de relations sexuelles est décrit dans sa fonction symbolique, structurante, pour des patients déstructurés. Aussi, quand les relations sexuelles ont lieu dans l'hôpital, on parle de transgression. On fait alors parfois le rapprochement avec l'interdit de l'inceste.

Autrement dit, l'interdit de relations sexuelles semble devoir être mis en place contre la déstructuration du malade mental ou bien s'opposer à sa liberté correspondant à une vision de l'abstinence sexuelle comme rempart à la débauche. Il en résulte qu'une série de valeurs confondues et contradictoires, situées aux confins de la science et de la morale, de l'individuel et du collectif entrent en conflit et fragilisent l'identité professionnelle. On oppose le public au privé, l'éducatif dont relève la prévention au thérapeutique dont relèvent les soins psychiatriques, la sexualité comme un signe de bonne santé et de jouissance à l'hospitalisation comme signe de pathologie mentale et de souffrance, sur un fond de querelle entre les anciens et les modernes, c'est-à-dire les médecins aliénistes et les médecins psychiatres.

La question de l'éthique dans la relation éducative

La question éthique dans la relation éducative se pose face à ces représentations de la maladie mentale qui, couplées avec les normes socioprofessionnelles, sont catégorisantes pour le sujet. L'exemple a été donné avec l'interdit de relations sexuelles à l'hôpital qui pose la question de sa légitimité, puisqu'il participe largement à occulter l'intérêt, chez les professionnels, de développer l'éducation à la prévention auprès des malades mentaux. Une réflexion institutionnelle sur la sexualité des malades mentaux hospitalisés semble alors un préalable à toute modification éventuelle dans la réglementation.

Si cette légitimité est confirmée, la perspective du changement social devrait envisager une modification des pratiques des infirmiers dans leur application plus stricte de l'interdit des relations sexuelles des malades hospitalisés ; au prix toutefois d'une théorisation plus fournie qui en légitime le fondement. Le défi serait alors de trouver le moyen d'en garantir la valeur éthique contre un effet pervers qui déshumanise le patient, mais aussi d'en garantir la valeur thérapeutique, l'interdit n'ayant de valeur que s'il est parlé. Ces deux exigences demanderaient sans doute au moins à redéfinir pour les distinguer, les lieux privés dans l'hôpital, de ceux qui sont thérapeutiques.

Si elle ne l'est pas, un ajustement entre le modèle idéal de l'hospitalisation en psychiatrie et les normes pratiques devrait s'opérer qui prenne en considération la réalité du risque de contamination par le VIH et des relations sexuelles ainsi rendues plus visibles. Cet ajustement ne pourra alors se faire qu'au prix d'un renoncement volontaire aux stéréotypes professionnels qui argumentent l'interdit de relations sexuelles des malades hospitalisés ou recommandent leur non-visibilité, et d'aménager des programmes de prévention et d'éducation sexuelle adaptés au public hospitalisé en psychiatrie. Il paraît alors nécessaire de penser à redéfinir «l'homme sain» dans le malade mental, de manière à interroger la vision déterministe dans laquelle on l'enserme, conduisant à ne pas solliciter en lui ses ressources pour se défendre des risques de contamination à VIH.

C'est sans doute à ces conditions minimum qu'il devient possible d'assurer aux patients qu'ils ne sont pas des objets prisonniers du soin, mais des sujets partenaires du soin, accompagnés dans leur capacité à se maintenir en bonne santé par la prévention...

CONCLUSION

Le modèle d'attribution de responsabilité du malade mental étudié auprès des infirmiers travaillant en psychiatrie, a rendu compte de l'argumentation cognitive qui le structure. Les notions de «contrôle de soi / absence de contrôle de soi» et «d'interne / externe» permettent de déterminer les cas où le malade mental est ou non responsable. Les premières donnent sens aux secondes, parce que le «contrôle de soi», exprime le rapport établi entre le cerveau et les comportements.

Appréhendée comme représentation sociale, l'attribution de responsabilité apparaît comme l'expression d'une réalité sociale complexe, traversée d'options humanistes, idéologiques et professionnelles. Nous avons ainsi pu remarquer que le biais d'internalité mis en évidence par les théoriciens de la cognition sociale, s'applique aux malades mentaux, la maladie mentale se trouvant souvent niée alors que c'est elle qui motive l'hospitalisation en psychiatrie. Or, le contexte socioprofessionnel a pu montrer que ce «défaut fondamental», l'explication par une causalité personnelle, trouve son expression dans la responsabilisation qui joue comme norme de comportement, génère des attitudes et des intentions comportementales.

Fondée sur le respect de l'être humain, la responsabilisation apparaît comme la résultante des représentations de l'homme, du malade mental et de sa maladie qui font d'elle, le fer de lance de la resocialisation. Elle va jouer dans les pratiques comme système unificateur, que le malade mental soit jugé responsable ou non. En assurant la mise en oeuvre de ce glissement d'un modèle vers un autre, la responsabilisation grâce à la notion de levier thérapeutique qui lui est attachée, permet de faire la jointure entre le modèle ontologique répondant à une théorie indéterministe selon laquelle l'homme est libre dans ce qu'il est, dans la gestion de sa vie, de sa maladie et le modèle fonctionnel, qui résulte d'un savoir théorique, et renvoie à une conception déterministe selon laquelle l'homme est agi par ses gênes, sa pathologie, son environnement. De cette causalité naturelle, tout contenu moral est absent.

La responsabilisation apparaît ainsi comme un levier qui permet de changer de paradigme. Grâce à elle, la réintroduction du social s'opère dans les pratiques, la sanction s'intégrant dans la thérapeutique. Elle va jouer un rôle stimulant vis-à-vis du patient et, dans le même temps, protéger la collectivité de la violence et de la désobéissance, en faisant prévaloir l'ordre sur le désordre dans «le quotidien». La sanction et la thérapeutique vont ainsi s'enrichir par intussusception : la sanction permet que s'exerce la thérapeutique qui elle-même, en retour, donne accès à la sanction. Les deux en sortent grandies par la finalité qui en résulte : le retour au social.

Toutefois, que l'on déborde sur une aire non pensée comme le sida, et l'on constate les effets pervers du regard clinique qui n'interroge pas les normes culturelles et institutionnelles. La difficulté à mettre en oeuvre la prévention en psychiatrie en est l'exemple même. Or, l'attitude réflexive nécessaire dans toute rencontre humaine, tirerait avantage à interroger les normes professionnelles et institutionnelles.

Autrement dit, alors même qu'elle s'appuie sur des valeurs humanistes, la responsabilisation comme enjeu à la fois thérapeutique et éducatif interroge bien l'éthique soignante. Résultante de l'attribution de responsabilité construite par les soignants, elle met sans doute en évidence la relation complexe établie entre le thérapeutique et l'éducatif, l'un produisant ses effets sur l'autre et réciproquement. Mais elle conduit surtout dans les deux cas, à poser la question du Sujet dans la relation à l'autre.

S'il n'est pas interrogé dans la situation de soins ou d'éducation, - la situation étant la même pour le soigné et pour l'apprenant -, le regard posé sur l'individu risque de réduire ce dernier à ce qu'il a fait, ce qu'il n'a pas fait, su faire etc. sur le motif que les raisons de ses manquements, soit (attributions internes) lui sont personnelles, soit (attribution externe) sont imputables au contexte culturel qui l'a privé d'un potentiel ou à la pathologie mentale. Déresponsabilisants ou responsabilisants voire culpabilisants, ces modes interprétatifs déterministe ou indéterministe peuvent jouer à l'instar du regard clinique, comme un raccourci mental qui réifie l'Autre, Ils risquent de priver ce dernier de l'autonomie recherchée, valeur pourtant qui sous-tend les projets éducatifs et thérapeutiques. Or, le sujet, qu'il soit engagé dans son parcours thérapeutique ou de formation, n'a pas tant besoin de l'interprétation qu'il y a lieu de porter sur ses insuffisances. Il lui faut surtout auto-évaluer ses acquis, ses manques, les éléments qui le surprennent ou le mettent en colère, comme autant de marques d'une dissonance cognitive. C'est sans doute ce qui lui permettra ensuite de dépasser au mieux ses difficultés, et de comprendre peut-être à terme ce qui se joue pour lui du point de vue de son histoire, de son identité.

Autrement dit, l'éducation (scolaire ou à la santé) et la thérapeutique, ces deux métiers impossibles dont parlait Freud, sembleraient avoir besoin pour être efficaces, de se priver d'avoir un projet pour l'autre, au bénéfice d'un projet avec l'autre. Ce qui implique de travailler son rapport à l'autre. C'est là la condition qui permet de combattre la propension toute humaine, de réduire l'Autre à son inhumanité qui lui fait «porter un bonnet d'âne» à l'école, ou «être fou comme une bourrique» en psychiatrie, en se déchargeant de la responsabilité de n'avoir pas pu aider l'autre à advenir ou à se protéger.

NOTES

1. J.-B. PATURET (1995).
2. J.-J. BONNIOL et M. VIAL (1997)
3. J.-M. MONTEIL (1989), pp 3 1-65.
4. J.-J. BONNIOL (1972)
5. D. TRUCHOT (1994)
6. Et plus spécifiquement de l'approche génétique des représentations sociales initiée par Moscovici et Jodelet.
7. Cette recherche s'inscrit dans un questionnaire plus large, traitant des représentations construites par les infirmiers et les psychiatres à propos du malade psychiatrique face au VIH.- Il en sera fait état plus loin, lorsque sera abordé le cas du sida en psychiatrie, comme repère pour l'action éducative.
8. Le personnel interviewé se distribue entre 16 hommes et 24 femmes.- Nous avons essayé d'équilibrer la représentation par genre, tout en étant tenu de rendre compte de la population nettement supérieure des femmes, et par ancienneté de diplôme, le contenu de la formation étant défini par 3 décrets : 1955, 1973, 1979.- Notre attention s'est portée sur l'intra-hospitalier avec un échantillon de 30 infirmiers, et, à titre de contrôle, 10 infirmiers en extra-hospitalier.- Tous volontaires, rares sont les infirmiers contactés qui ont refusé d'être interviewés.
9. R- Fauconnet (1920), p. 27.-
10. Cité dans Deschamps et Beauvois, 1996, pp.-240-241. I I.
Cité dans D. Jodelet (1989b), p.- 100.-
12. J.-P Fauconnet, op.cit.- p. 356.
13. Chaque modèle classe les causes sur au moins deux des dimensions suivantes: Interne Vs. Externe, Stable Vs. Instable, Contrôlable Vs Incontrôlable, Globale Vs. Spécifique, Intentionnel Vs.- Non Intentionnel, Personnel Vs.- Universel.- Pour expliquer les situations d'échec et de réussite, Weiner et ai. (1972) utilisent les dimensions Interne Vs.- Externe et Stable Vs.- Instable. Weiner inclura plus tard (1976) à ce modèle la dimension contrôlable Vs. Incontrôlable. S'inspirant de ce modèle, Stratton et ai. (1986) retiennent plusieurs dimensions: Stable Vs; Instable, Global Vs. Spécifique, Personnel Vs. Universel, Interne Vs Externe et Contrôlable Vs, Incontrôlable.
Les dimensions attributives les plus courantes se définissent comme suit: *La dimension Interne / externe* est la plus ancienne des dimensions attributives et traduit deux ensembles de facteurs, l'un résidant dans la personne, l'autre dans l'environnement. *La dimension stable / instable* a été introduite par Weiner et ai (1972) et approfondit une dimension de la localisation de la cause (Interne Vs. Externe) avec une dimension de stabilité de la cause. Par exemple, les causes internes peuvent être stables (e.g. la capacité) ou instable (e.g. la fatigue), ce qui renvoie à une forme de chronicité pour la dimension stable et de labilité pour la dimension instable. La stabilité de l'attribution influencerait la motivation en modifiant les attentes de succès ou d'échecs ultérieurs. Ainsi, des causes stables ont une

probabilité forte d'apparition contrairement aux causes instables.

La *dimension contrôlable / incontrôlable*, traduit le sentiment de contrôle attribué à soi-même et à autrui.

La *dimension Global / Spécifique* indique l'étendue des situations dans lesquelles la cause peut produire son effet. Par exemple, suite à un échec lors d'un examen, le manque d'intelligence est une cause globale en ce qu'elle concerne d'autres situations d'examen, et le manque de capacité dans la matière dont relève l'examen est une cause spécifique en ce qu'elle concerne cette situation particulière.

La *dimension personnel / universel* serait selon Abraham et al. (1978) une condition conduisant à une attribution interne ou externe où l'on distinguerait l'impuissance personnelle de l'impuissance universelle. Elle recoupe l'idée de la covariance de Kelley (1972). Lorsque l'individu croit que certaines réponses ne sont pas contingentes à certaines réponses de son répertoire mais contingentes à certaines réponses d'autrui, alors l'impuissance est personnelle et l'attribution interne: autrui peut éviter et contrôler l'événement alors que l'individu est impuissant à le faire. Quand l'événement n'est pas plus contingent à certaines réponses de son répertoire qu'à certaines réponses du répertoire d'autrui, alors le désespoir est universel, l'attribution est externe. La dimension intentionnel / non intentionnel proposée par Freize (1976).

14. R Fauconnet, op.cit, p.266.

15. Et plus particulièrement trois autres théories que sont le modèle de «l'inférence correspondante» de Jones & Davis (1965), le modèle de la «covariation» de Kelley (1967), complété par celui de Jones et McGillis, et la théorie des attributions pour le «succès et l'échec» de Weiner (1979).

16. P Fauconnet ,op.-cit- p.4.

17. Différentes recherches centrées sur les théories cognitives de l'anxiété et de la dépression ont mis en évidence la notion d'impuissance acquise, directement liée à la perception d'incontrôlabilité. Suite à la survenue d'un événement négatif déclencheur comme la perte d'emploi, deuil, etc.-..., le sentiment d'impuissance lié à la perception d'incontrôlabilité de l'événement serait le facteur central dans l'évolution des troubles de l'anxiété et de la dépression. (Dépret, 1996)

18. Ce sont les infirmiers qui constituent le centre d'intérêt de cette recherche, revêtant les caractéristiques d'un groupe professionnel spécifique. Toutefois, la spécificité d'un groupe ne peut se révéler que par comparaison à d'autres groupes. «La comparaison est le seul moyen dont nous disposons pour arriver à rendre les choses intelligibles» (Durkheim, 1967, I), et a fortiori l'étude des représentations sociales. «L'analyse des représentations sociales doit être comparative par définition : elle implique la comparaison entre groupes, la comparaison entre cultures, et la comparaison entre mentalités et idéologies» (Moscovici, 1986, 76).

19. La vignette était donc la suivante «Mr - ou Melle- Dépre connu(e) pour un état dépressif de type névrotique - ou maniaco-dépressif / ou psychopathique-, est hospitalisé(e) dans votre service. Le sérodiagnostic demandé par lui (elle), montre à l'entrée qu'il (elle) est contaminé (e) par le virus du sida.- L'interrogatoire fait suspecter des antécédents récents d'affection opportuniste. Célibataire, âgé(e) de 30 ans, M. Dépre aurait été contaminé(e) par un (e) partenaire de passage - ou lors d'une transfusion sanguine».

20. Douze scénarios différents, à raison d'un scénario par enquêté, ont ainsi été diffusés à l'ensemble des infirmiers(ères) du centre hospitalier provincial. Le nombre important de scénarios demandait à ce qu'une quantité suffisante d'infirmiers réponde.- Deux envois ont pour cela été nécessaires. Les sujets ont alors été invités à donner leur accord à chacun des items proposés sur une échelle comportant cinq modalités : «tout à fait d'accord», «plutôt d'accord», «ne sait pas», «plutôt pas d'accord», «pas d'accord du tout».

21. Statistical Pacage Social Sciences.

22. ($F(2/89)=5,42 < .006$), la psychose maniaco-dépressive étant la plus vulnérabilisante des pathologies.

23. ($F(2/181)= 11,27 < .00$) La psychopathie ($m=2,50$) et la psychose maniaco-dépressive ($m = 2,54$) constitueraient des facteurs de risque de contamination vis à vis des autres malades beaucoup plus importants que la dépression ($m=3,42$).

24. ($F(2/184) = 9,30 < .00$). On juge que le trouble mental ne rendra pas inconscient dans le risque de contaminer l'autre quand le malade est dépressif ($m = 3,14$), contrairement au psychopathe ($n-1^2,81$) et principalement au maniaco-dépressif ($m = 2,06$) qui sont plutôt jugés inconscients des risques de contamination vis à vis des autres.

25. ($F(2/191)=9,68 < .000$). Tous les malades sont jugés responsables moralement, le dépressif paraissant plus responsable moralement que le psychopathe et surtout le maniacodépressif.

26. ($F(2.- 188)=5,37 < .005$) Seuls les malades maniaco-dépressifs ne seront pas jugés responsables de la contamination d'un partenaire ($m = 3,15$).

27. L'analyse quantitative nous a permis de constater que des profils d'infirmiers nuançaient significativement les réponses. Nous retiendrons

- d'une part que les infirmiers sont majoritairement favorables à l'idée de devoir faire de la prévention. Toutefois, significativement, les infirmiers les plus récemment diplômés sont ceux qui informeraient le moins facilement les malades, alors que ces mêmes diplômés, et notamment les hommes sans expérience de prise en charge de malades infectés, sont les seuls à être favorables à l'interdit de relations sexuelles à l'hôpital ;

- et d'autre part, que les infirmiers se sentent moralement responsables si un malade est contaminé pendant son hospitalisation, surtout s'ils n'en ont pas eu l'expérience de prise en charge. Toutefois, l'étude des corrélations montre de manière significative qu'ils reconnaissent alors l'incidence de leur rôle de surveillance dans la contamination, mais qu'ils n'accordent que peu de valeur à leur rôle dans la prévention,

28. Pathologie, Genre et Mode de contamination seront respectivement indiqués de la sorte : R G, ou C.

29. $P^*G \Rightarrow F(2/177) = 4,44$.-c.OI : l'homme psychopathe est considéré comme le plus dangereux ($m=2,73$) et la femme maniaco-dépressive la moins dangereuse ($m=4,12$).

30. $G \Rightarrow F(1/176) = 3,81 < .05$ (H : $m = 3,61$ IF: $m=4$).

31. $P^*G \Rightarrow F(2/184) = 3,86 < .023$ La femme maniaco-dépressive paraissant la moins capable de se protéger.

32. $P^*G^*C \Rightarrow F(2/191) = 3,12 < .046$: Il apparaît notamment que l'homme est moins

responsable moralement que la femme quand il a été contaminé lors de la relations sexuelles, sauf dans le cas de la psychopathie où il est considéré comme plus responsable que la femme psychopathe.

33. Notons cependant qu'il est énoncé, sauf exception, comme une règle implicite en province, et explicite à Paris. Par ailleurs, l'analyse informatique des entretiens nous a permis de constater que, significativement, ce sont les psychiatres chefs de service d'une part, et les femmes psychiatres (chef de service ou non) d'autre part, qui énoncent cette réglementation avec le plus de vigueur.

34. Pour les infirmiers comme pour les psychiatres, l'interdit de relations sexuelles et l'image de l'hôpital comme lieu de soins s'opposent à un discours sur le préservatif. C'est du reste ce même aspect du problème qui est parfois source de difficultés chez les infirmiers pour imaginer un lieu adéquat au distributeur de préservatifs.

BIBLIOGRAPHIE

BONNIOLJ.-J., CAVERNI J.-R , NOIZET G; (1972) - «Le statut scolaire des élèves comme déterminants de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent».- *Cahiers de psychologie sociale*, 15, 83-92.

BONNIOLJ.-J., VIAL M. (1997) - *Les mode/es de l'évaluation* -. Paris, De Boeck & Larcier;

DESCHAMPS J.R (1973) - «L'attribution, la catégorisation sociale et les relations intergroupes».- *Bulletin de psychologie* 27, pp7 10-720.

DESCHAMPS J.-C., BEAUVOISJ.-L (1996). - *Des attitudes aux attributions sur la construction de la réalité* -. Grenoble, PDG.

FAUCONNET R (1920). - *La responsabilité* -. Paris, Alcan.

HEIDER F (1958) - *The psychology of interpersonal relations* -, New York. Wiley.

HEIDER F. (1965) - «La perception d'autrui». Traduit par A. Levy. In *Psychologie sociale*, Paris, Dunod, pp. 120-124.

HERZUCH C.(1969) - *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale* - Paris, Mouton.

HEWSTONE M.(1989b) - «Représentations sociales et causalités». In D. JODELET. - *Les représentations sociales* - Paris, PUR

JODELET D.(1989b) (sous la direction de) - *Les représentations sociales*, Paris, PDF JODELET

D.(1989a) - *Folles et représentations sociales* • Paris, PUF. LAPLANTINE F. (1992) -

Anthropologie de la maladie - Paris, Payot.

- MONTEILJ.-M. (1994) - «Eduquer et former» - *Perspectives psychosociales*. PUG.
- PATIN B. (1998) - «Maladie mentale et infection à VIH: une prise en charge et une prévention difficiles par les infirmiers de structures psychiatriques» - *Des professionnels face au sida. Evolution des rôles, identités et fonctions* - Collection Sciences Sociales et Sida - ANRS-pp.43-54.
- PATIN, B. (1999) - «Les représentations de la sexualité des malades mentaux» - *Pour la recherche - Bulletin de la Fédération française de psychiatrie* - pp 4-7.
- PATIN B. (2000) - *Maladie mentale et infection au V/H. Etude psychosociale des représentations et des comportements en milieu psychiatrique. Prise en charge, prévention, responsabilité* -. Thèse de Doctorat en Psychologie Sociale. E.H.E.S.S., Paris.
- PATURETJ.-B. (1995) - *De la responsabilité en éducation* - Eres.
- TAJFEL H. (1972) - «La catégorisation sociale» - Sous la direction de S. MOSCOVICI -*Introduction à la psychologie sociale* - Paris - Larousse.pp. 272-302.
- TRUCHOT D. (1994) - *Attribution et représentations dans le relation d'aide. Une étude de l'aide sociale* - Thèse de Doctorat en psychologie Sociale, paris, E.H.E.S.S,
- WEINER B. (1979) - «A theory of motivation for classroom expériences» - *Journal of educational psychology*, 71, pp.3-25.

AUTORITE ET CONTRAT

PEDAGOGIQUE CHEZ ROUSSEAU

Maria de Fatima SIMOÈS FRANCISCO (i)

Université de Sao Paulo

La crise de l'autorité de l'enseignant est une des questions qui constitue à la fois le plus grand souci et le plus grand défi pour les éducateurs ces derniers temps. L'un des points sur lequel il y a généralement un consensus à ce sujet, c'est qu'il est l'un des plus difficiles à traiter, de trouver des approches théoriques qui puissent l'éclaircir, sans mentionner la difficulté encore plus grande de trouver des résolutions pratiques pour la crise.

Dans ce sens, nous croyons qu'un retour aux classiques peut éventuellement nous apporter quelque perspective que l'on n'a peut-être pas assez considérée, et de cette façon faire de la lumière sur un thème qui nous inquiète. C'est avec une telle intention que nous proposons un retour à la pensée philosophique et pédagogique du XVIIIème siècle, plus précisément celle de Jean-Jacques Rousseau. Poursuivant le chemin des convictions de Hannah Arendt (2), nous dirions qu'il est fondamental de reprendre le fil de la tradition, qui établit une liaison avec le passé, notamment quand il s'agit de crises dans le domaine des rapports humains. Car il est fort probable que nous soyons devant des problèmes et des questions auxquels nos ancêtres s'étaient également confrontés et pour lesquels ils ont pu trouver des solutions et des perspectives d'appréhension qui, au cas où on ne pourrait pas les reproduire, peuvent au moins nous indiquer un chemin de problématisation, à partir duquel nous pourrions formuler nos propres solutions et perspectives d'appréhension.

Remarque préalable

Avant d'entrer dans le sujet lui-même, il convient de faire une remarque préalable. Dire que nous allons reprendre Rousseau pour y chercher des pistes concernant la question de l'autorité de l'enseignant peut paraître un contresens. Car justement cet auteur a été parfois stigmatisé dans l'histoire de l'éducation comme le défenseur inconditionnel de la liberté de l'enfant. Selon cette vision, cet auteur serait à l'origine d'une nouvelle pédagogie qui cherchait une valorisation inédite de l'enfance et centrait l'action éducationnelle sur la liberté de l'enfant. Dans ce sens, Rousseau est même présenté comme l'un des précurseurs du non-directivisme. Il est dit aussi responsable des mauvaises conséquences pratiques que nous a apportées cette pédagogie centrée sur l'enfant (3), l'une desquelles étant précisément la crise de l'autorité de l'enseignant. Vu que le culte de l'enfant et de sa liberté serait incompatible avec l'idée d'un maître doté d'autorité. Ces deux choses sembleraient contradictoires: là où l'on a de la liberté, il n'est pas possible d'avoir également du pouvoir, de l'autorité ou de la conduite. C'est-à-dire, de deux choses l'une: ou bien on est dirigé par soi-même (liberté/autonomie), ou bien on est dirigé par l'autre (autorité). Il est impossible d'avoir ces deux choses ensemble. Voilà donc l'équation complexe que Rousseau lui-même s'est aussi proposée et a essayé de résoudre. Il faut donc préciser que le Rousseau qui nous servira de base n'est pas celui que nous venons de décrire, le défenseur inconditionnel de la liberté de l'enfant et d'une pédagogie non-directive où il n'y a pas de place pour l'enseignant et son autorité. Nous essayerons de «récupérer» un autre Rousseau.

D'après un chercheur récent, Yves Vargas, l'appréhension de Rousseau au domaine des études de l'éducation a malheureusement souffert du mal d'être partielle. C'est-à-dire qu'il était usuel de prendre ça et là des passages ou des épisodes de l'Em/Je sans considérer leur contexte ni la totalité de sa théorie philosophique et pédagogique (4). Pour prendre en compte cette totalité, il faudrait, outre la philosophie de l'éducation de Rousseau, puiser dans sa philosophie politique qui a toujours été sa préoccupation principale. Ou lire l'Em//e conjointement et à la lumière d'autres textes de ce philosophe. Nous proposons de faire cette lecture, et nous estimons que ce penseur doit encore être redécouvert par les spécialistes de l'éducation.

Contrat versus naturalisation

Nous avons dit que Rousseau lui-même a été aux prises avec la question du comment préserver la liberté de l'enfant sans pour autant sacrifier l'autorité du maître. Voici comment il a essayé de sauvegarder ces deux choses qu'il jugeait essentielles dans la relation pédagogique, sans quoi celle-ci serait forcément incomplète et déformée. Pour comprendre cette relation, son issue a été de formuler la théorie du contrat. Cette notion, il suffit que l'on s'en souvienne, occupant une place centrale dans la pensée de Rousseau a produit un texte intitulé *Du Contrat Social*. De même que l'institution de la société serait pour lui fondée sur le contrat passé entre les parties qui composent cet institution (5), la relation pédagogique serait elle aussi fondée sur un contrat (6), signé par les deux bouts de cette relation, enseignant et élève, ou de façon plus générale, éducateur/celui qui est éduqué (qui renfermerait le binôme père/fils).

Avant d'entrer dans le détail sur ce qui est ce contrat pédagogique, il faudrait souligner que, lorsque Rousseau réfléchit sur la relation éducateur/celui qui est éduqué sous le paradigme du contrat, il refuse d'emblée toute «naturalisation» de celle-là, aussi bien que les conséquences qui pourraient en résulter. Il est vrai que l'éducation n'existe que parce que c'est un fait de la nature, un fait biologique que des nouveaux membres de l'humanité arrivent continuellement sur notre monde, et parce que ceux-ci, étant faibles et dépendants, ont besoin de soins, doivent être instruits et orientés par les membres plus âgés. Ce fait naturel de la naissance des enfants pourrait faire paraître également naturelle l'éducation des plus jeunes par les plus âgés. Cela pourrait, encore plus, faire paraître également naturelle, fait plein de conséquences, l'autorité de ceux qui éduquent, étant donné leur supériorité, sur ceux qui sont éduqués, vu leur infériorité.

Pour éviter cette naturalisation de l'autorité de l'éducateur qui précisément risquerait - du fait d'être prise pour un droit naturel - de devenir illimité et conduire à d'éventuels abus (7), Rousseau propose que la relation pédagogique ne soit pas prise pour une chose naturelle, mais, au contraire, comme quelque chose pour ainsi dire «d'artificiel», soit comme le fruit d'une convention, d'un acte de volonté et de liberté, en un mot, d'un contrat entre les deux parties concernées. Bien que le rapport éducateur/celui qui est éduqué soit fondé sur des faits naturels - comme on a vu le fait de la supériorité des adultes et de l'infériorité des enfants et des adolescents, et aussi le fait de la dépendance de ces derniers par rapport aux premiers, pour pouvoir dès survivre jusqu'à savoir se déplacer dans ce monde qu'ils méconnaissent - il ne doit pas de tout être naturalisé. Au contraire, les règles de ce rapport doivent être vues comme l'objet d'un contrat, comme l'objet du mutuel et libre accord entre les parties concernées. Ce n'est qu'ainsi que celles-ci pourront avoir des obligations et des avantages, ou des devoirs et des droits, consciemment et librement accordés, en sachant d'avance ce qu'ils peuvent ou qu'ils ne peuvent pas attendre de l'autre, ce qu'il peuvent ou ne peuvent pas faire vis-à-vis de l'autre. Ce n'est qu'ainsi que l'on peut

créer des rôles clairement définis pour chacune des deux parties, de façon à ce que l'on puisse envisager d'atteindre aussi bien la juste mesure de l'autorité de l'éducateur, sans abus ni hésitation dans l'exercice de cette autorité, que la juste mesure de la liberté de l'enfant, également sans abus de cette liberté. Car il est vrai, insiste inlassablement le philosophe dans le livre II de *l'Emile*, que, si d'une part il existe des maîtres tyranniques, il existe d'autre part des enfants despotiques, et que tous les deux doivent être combattus pour que l'on arrive à une véritable relation pédagogique (8).

Une première clause du contrat pédagogique

On peut voir, d'ores et déjà, que Rousseau considère le maître doté d'autorité et le maître tyrannique, ou bien le maître doté d'autorité et le maître autoritaire comme deux choses bien différentes, voire opposées. L'autorité, il ne faut pas qu'il y ait de doutes, est une forme de pouvoir, par conséquent supposant du commandement et de l'obéissance. Mais, bien qu'elle soit une forme de pouvoir, elle n'a point de la tyrannie, vu que ce qui la caractérise est le fait d'être un pouvoir consenti, c'est-à-dire un pouvoir légitime, tandis que la tyrannie est, au contraire, un pouvoir imposé, indépendant de l'assentiment du subordonné, usurpateur et non reconnu comme légitime par ceux qui lui obéissent. Mais, qu'est-ce qui rend légitime le pouvoir du maître et le transforme en autorité? Ou bien, sous quelles conditions le pouvoir du maître est considéré légitime et donc consenti, respecté par l'élève? Ainsi, entrons-nous déjà dans la problématique du contrat pédagogique, étant donné que nous cherchons à savoir dans quelles conditions ce pouvoir est légitime et devient autorité, ou que nous nous interrogeons sur les clauses du contrat (9).

Le contrat pédagogique est fondé sur la différence fondamentale, déjà référée, qui existe entre les deux parties contractantes. L'une, le maître (10), étant supérieure en forces, connaissances et expériences, et l'autre, l'élève (un enfant ou un adolescent), étant inférieure sous ces mêmes aspects. Ce contrat est également fondé sur le fait que ce dernier, en différents degrés selon sa tranche d'âge, nécessite d'être conduit par le premier dans son processus de développement, c'est-à-dire d'acquisition de forces, de connaissances et expériences.

Une première et centrale clause de ce contrat sera donc celle qui prescrit que dans la relation pédagogique l'un doit conduire, c'est-à-dire commander, et l'autre doit être conduit, c'est-à-dire, obéir (II).

Les termes *commandement* et *obéissance* sont corrélatifs et définissent les deux rôles essentiels de la relation pédagogique. Il n'y a pas de relation qui puisse être ainsi appelée sans qu'il y ait un côté qui commande et l'autre qui obéit, l'un qui conduit et l'autre qui

est conduit, car cette relation se dresse ayant pour base la différence existant entre les deux parties et la dépendance de l'inférieur par rapport au supérieur. L'exercice du pouvoir est quelque chose de constitutif, immanent à la relation pédagogique. Bien que des mots aussi forts que *commandement* et *obéissance* nous déplaisent et provoquent même un sentiment d'horreur chez nous, cela ne doit pas nous empêcher de bien examiner la relation pédagogique et admettre qu'elle implique forcément ces deux composantes qui sont vraiment sa raison d'être, son essence, ce qui lui donne du sens.

Il ne faut pas craindre ces mots parce que, comme on l'a déjà noté, *commandement* ne veut pas forcément dire commandement autoritaire, arbitraire, tyrannique, et *obéissance* ne veut pas obligatoirement dire obéissance aveugle, soumise, qui n'a pas conscience de ses droits. Par contre, le fait de refuser ces mots pourrait nous empêcher de saisir le sens plus profond de cette relation, une qui n'existe que parce qu'il y a, d'une part quelqu'un qui n'est pas à même de se conduire soi-même (12) et, d'autre part quelqu'un qui est bien à même de se conduire tout seul et donc est capable de l'apprendre au premier. Cela ne sera possible que s'il n'assume temporairement le rôle de conducteur.

Il faut insister sur ce dernier point, essentiel pour bien comprendre la perspective du philosophe : la conduite et le commandement effectués par le maître ne sont que temporaires et ne sont admissibles que dans le but de construire chez l'élève la capacité de se conduire tout seul. En fait, l'objectif premier de l'autorité de l'enseignant est de faire de l'élève un être autonome, libre, un sujet doté d'autodétermination, capable de se passer de toute conduite extérieure. Et voilà que, même sans le vouloir, nous anticipons une deuxième clause du contrat. Car celui-ci serait assurément incomplet s'il se réduisait seulement à cette première clause, qui définit les rôles de commandement et obéissance. Et cela parce qu'à vrai dire, il n'y aurait pas dans ce cas un contrat, ce qui présuppose toujours la réciprocité, c'est-à-dire, des devoirs et des droits de part et d'autre, de façon que tout compte fait, les deux parties soient sur pied d'égalité, aucune n'ayant plus de droits ou de devoirs que l'autre. Or, si le contrat n'avait que cette première clause, il définirait seulement le droit de commander qui est le fait du maître et le devoir d'obéir qui est le fait de l'élève. Il n'existe là aucune égalité, puisque l'élève n'a ni droit, ni avantage. La relation pédagogique fondée seulement sur la supériorité du maître sur l'élève ne constitue pas un véritable contrat, c'est-à-dire un contrat juste. L'enseignant qui prétend et justifie son autorité uniquement parce qu'il a plus de connaissances, d'expériences et, éventuellement de forces que son élève propose en effet un faux contrat. Le pouvoir que, par hasard, il aura ne pourrait pas être considéré comme autorité car, pour exister, celle-ci exige d'autres bases que la supériorité du maître. Une deuxième clause du contrat vient à la fois précisément mieux caractériser les autres bases de cette autorité et indiquer le droit et l'avantage de l'élève. Elle établit ainsi une égalité entre les deux parties, maître et élève, en ce qui concerne les obligations et les avantages.

Une deuxième clause du contrat pédagogique

Une deuxième clause affirme que le maître ne peut exercer son commandement que dans l'intérêt et *au profit de l'élève*. Voilà quelque chose qui doit être correctement compris, car d'une mauvaise interprétation de cette clause, il peut résulter des pratiques déformées dans l'enseignement. Cela ne signifie pas, dans une compréhension étroite, que le maître ne peut exercer son pouvoir que pour ordonner à l'élève de faire ce qui plaît à celui-ci. Car il faut reconnaître que cela signifierait abandonner l'élève à son propre sort sans aucune conduite, puisque, nous l'avons vu, celui-ci n'a pas la même capacité de discernement ni de jugement que son maître pour se conduire tout seul (13). Le maître qui fait tout ce qui plaît à l'élève peut se croire débonnaire envers lui, il peut aussi croire l'aider et justifier pour soi-même son attitude de plusieurs formes. Pourtant, pour utiliser encore une fois Hannah Arendt (14), ce maître ne fait qu'abandonner l'élève à son propre sort et lui dérober la seule possibilité de se développer et de progresser, ce qui relève de sa conduite en tant que maître.

Une conduite qui ne viserait que les volontés de l'élève, ce que le philosophe appelle les *caprices* et les *fantaisies* de l'enfant, ne serait vraiment une conduite et il ne serait là non plus une relation pédagogique. La deuxième clause du contrat, qui détermine que le maître exerce son commandement dans l'intérêt et au profit de l'élève signifie ordonner seulement ce qui est bon pour l'élève du point de vue de son développement, de la construction de son autonomie, bref de sa promotion (15). Cette clause réduit le pouvoir du maître, sa conduite à ce qui peut mener l'élève à une future conduite de lui-même, à une future autonomie.

L'autorité est ainsi une forme singulière de pouvoir. Elle représente un pouvoir exercé non pas au profit de celui qui l'exerce, mais au profit de celui qui le subit. Le maître ne fera pas à l'élève ce qu'il voudra, il n'a pas la liberté de faire à l'élève ce qui bon lui semble. Il ne pourra faire que ce qui est bon pour ce dernier. Bon veut dire, dans ce cas, du point de vue de sa promotion et son développement. Dans ce sens, en exerçant son pouvoir, son commandement, le maître ne manifeste pas ses volontés personnelles, il n'exerce pas ce pouvoir dans son propre intérêt et profit. Car s'il en était ainsi, son pouvoir ne serait plus de l'autorité mais un pouvoir tyrannique. L'autorité est un pouvoir exercé au profit de l'élève et c'est précisément pour cette raison qu'elle devient un pouvoir consenti par celui-ci. Dans le contrat, l'élève seulement aliène son pouvoir de se conduire et de satisfaire ses propres volontés - ce qui, il faut remarquer, est le plus précieux pour lui - pour faire ce que le maître lui ordonne parce qu'il y voit un avantage, parce que ce pouvoir, le maître ne l'exerce pas dans son propre intérêt mais dans l'intérêt de l'élève. Dans ce cas, même s'il est mené, il ne se soumet pas à une volonté étrangère à lui - ce qui arriverait s'il obéissait à la volonté personnelle du maître - mais à un commandement qui l'intéresse, même si ce commandement puisse ne pas correspondre à sa volonté immédiate.

On peut déjà entrevoir que le fait d'obéir à une autorité ne blesse ni n'enlève nécessairement la liberté et l'autonomie de l'élève, car en obéissant il va à la rencontre de son intérêt et de son profit, autrement dit il va à la rencontre de sa véritable et profonde volonté. D'une certaine façon, le problème de l'incompatibilité entre l'autorité du maître et la liberté de l'enfant serait résolu car si le gouvernement du maître est bon, il ne blesse pas l'autonomie de l'enfant, de celui qui est gouverné. Il serait important de voir dans cette théorie du contrat pédagogique que le maître, tel que Rousseau nous le présente, est un homme disons spécial. Parce que non seulement il a une supériorité indéniable sur l'élève mais il exerce aussi un pouvoir qui ne vise pas son propre profit mais le profit de quelqu'un d'autre. Conduire un autre, il faut le reconnaître, c'est une tâche extrêmement fatigante et pénible, demandant «l'oubli de soi»(16) pour se consacrer à l'autre. Tout cela non pas pour obtenir des avantages personnels de ce pouvoir, mais seulement pour exercer un pouvoir dépourvu de tout intérêt dont la récompense, si elle existe, ne viendra que dans un avenir lointain. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre ce que dit Rousseau à propos de l'éducateur : «quelle âme sublime ... il faut être père ou plus qu'un homme». Il est un homme «rare» et «introuvable», presque surhumain, un dieu, car doté de qualités tellement sublimes -supériorité, capacité de conduite désintéressée, oubli de soi pour faire le bien d'autrui, ne recevant sa récompense que dans l'avenir, etc (17).

De l'utilité de la théorie du contrat

Est-ce que Rousseau prétend que nous, dans notre pratique d'enseignants, soyons ce personnage surhumain ? Cela serait sans doute impossible car nous sommes à peine humains. Nous pouvons alors prolonger cette question et demander quelle serait la finalité de toute cette théorie du contrat. Est-ce que Rousseau prétend que nous présentons ouvertement ce contrat à nos élèves et que nous nous mettons à le pratiquer tel quel ? Est-ce que c'est ainsi que nous devons comprendre cette théorie philosophique à propos de la relation pédagogique et l'autorité de l'enseignant? Il nous semble que non. L'intention de l'auteur était de saisir l'essence de la relation pédagogique et de l'autorité de l'enseignant. Pour cette raison, il propose une théorie philosophique sur ces thèmes, laquelle ne vise pas, comme il serait le cas d'une théorie scientifique, une applicabilité et une utilité immédiates. Nous ne pouvons pas obtenir de cette théorie des orientations directes pour nos problèmes concrets et empiriques d'autorité d'enseignants. Mais alors - nous avons le droit de le demander - quelle est l'utilité de savoir l'essence de la relation pédagogique et de l'autorité d'enseignant? Cette utilité est vraiment d'une importance capitale, car on n'arrivera pas à des solutions concrètes et particulières sur l'autorité d'enseignant si nous n'avons pas une idée claire de ce qui signifie l'essence - abstraite et générale (18) - de cette autorité et de la relation dans laquelle s'inscrit la relation pédagogique; si l'on ne sait pas ce qui devrait être cette relation et l'autorité d'enseignant, nous ne saurons pas ce que nous

pourrons effectivement faire dans les situations concrètes de notre quotidien, dans d'autres termes, si nous n'avons pas une idée claire de ces principes, nous ne pourrons pas tracer des plans d'action.

Cette essence peut servir de modèle, à partir duquel on pourrait vérifier si nous exerçons correctement notre fonction et si nous saisissons bien le sens de notre autorité en tant que maîtres. Il ne s'agit pas proprement d'un idéal, qui par définition ne pourrait jamais être atteint. Ce serait plutôt une échelle dont nous avons besoin pour juger ce que nous faisons (19). Pour citer encore Hannah Arendt (20), on pourrait dire que ce qui caractérise une situation de crise comme celle de l'autorité d'enseignant est le manque de paramètres, d'une compréhension commune, consensuelle. Personne n'est plus d'accord sur l'essence des choses - dans ce cas la définition de ce qui est l'éducation, la relation pédagogique et l'autorité du maître - l'raison pour laquelle la crise se produit. La première mesure à prendre est d'essayer de poser les questions de base et de répondre ce qui constitue l'essence du phénomène où a lieu la crise. Un avantage de la situation de crise serait de nous faire voir cette question sous sa forme la plus pure et mise à nu, et par conséquent pouvoir saisir son essence,

La clause affective du contrat pédagogique

Voyons encore une des clauses principales du contrat pédagogique. Au-delà de son aspect, pour ainsi dire, «juridique», avec des obligations, avantages, conditions, intérêts, et, au-delà de la relation d'échange, de son aspect, pour ainsi dire, «économique», le contrat pédagogique doit nécessairement comprendre une dimension «affective», une liaison affective entre les parties (21). Il faut se garder ici de mauvaises interprétations. Cela ne veut pas dire, de façon simpliste et caricaturale, que l'enseignant doit être affectueux envers ses élèves ou que ceux-ci doivent être affectueux envers son maître car cette «affectivité» doit prendre des formes bien distinctes des stéréotypes. Aucun des deux rôles définis par le contrat ne pourra se concrétiser sans présupposer cette liaison. L'élève ne pourrait pas mettre sa conduite entre les mains de quelqu'un, en l'aliénant son bien le plus précieux, s'il n'avait pas confiance dans son maître et s'il n'avait pas la conviction que celui-ci commande en visant son bien (22). D'autre part, le maître ne pourrait pas obéir aux lourdes exigences du contrat s'il n'avait pas une sorte de respect, d'estime envers son élève. Voyons quelques implications de ces exigences.

Etre capable de conduire et de commander - la condition qui donne au maître la prérogative du pouvoir sur l'élève - exige qu'il soit compétent en matière des contenus à transmettre et de la méthodologie à utiliser. Cela implique donc des heures consacrées à l'étude et à la préparation des cours, par exemple, ou des heures consacrées à l'élève. Voilà pourquoi Rousseau dit que le maître est quelqu'un qui, dans une certaine mesure, s'oublie lui-même pour se consacrer à l'autre et cela n'est possible qu'en présence d'une relation d'estime et respect envers l'autre.

Ce plan affectif du contrat serait à la fois effet et cause de «l'égalisation» qu'il implique. Lorsque l'on voit la relation pédagogique en tant qu'un contrat tacite entre maître et élève, ce dernier cesse pour ainsi dire d'être seulement celui qui est inférieur, qui est tout simplement destiné à obéir et se résigner à un rôle étroit. D'une part, il assume la stature de sujet de droit, de personne juridique, de personne, enfin. D'autre part, il assume aussi la stature d'égal, vu que les contrats sont signés entre des personnes juridiques égales. S'il est vrai que le contrat a comme point de départ l'infériorité et dépendance de l'élève par rapport au maître, raison pour laquelle la conduite par le dernier se justifie, il est aussi vrai, d'autre côté, qu'il ne peut continuer à exister qu'en présupposant l'égalité entre les parties. Une véritable relation pédagogique doit renfermer simultanément les deux aspects: hiérarchie et égalité. L'élève n'est pas, en principe, obligé d'entrer dans la relation pédagogique, ni d'obéir, en un mot, il n'est pas obligé d'adhérer au contrat avec le maître. S'il le fait, c'est volontairement et parce qu'il compte gagner en y adhérant. Il est libre d'adhérer ou pas au contrat, prérogative que le maître garde aussi. Les deux sont égaux au moment de l'établissement du contrat et, remarquons-le, ils le resteront ainsi pendant toute sa durée. Si l'élève le signe, c'est parce en tant que contractant il sait qu'il est à égalité avec le maître : qu'il a autant d'obligations et d'avantages que celui-ci. Cette égalisation exécutée par le contrat, réalise la «promotion» de l'élève à la stature du maître. Il n'est plus simplement un inférieur, mais quelqu'un d'égal. Et nous traitons avec du respect, ou comme personne, quelqu'un qui (23) est égal à nous. La clause affective serait ainsi conséquence de l'égalisation. Mais, d'autre côté, elle l'engendre aussi, une fois que c'est parce que le maître a de «l'affection» par rapport à l'élève qu'il peut le promouvoir à son égal.

Si l'enseignant traite son élève comme une personne et comme quelqu'un d'égal, cela ne veut pas de tout dire qu'il n'a pas le pouvoir et le commandement dans ses mains (24). L'élève est bien capable de comprendre cette égalité et ne la confond pas avec l'absence de commandement. C'est pour cette raison que Rousseau affirme que, une fois «signé» le contrat - comme si pour cela il faudrait du temps - il n'y a pas besoin que le maître soit dur, qu'il exerce un pouvoir sévère et intolérant. Désormais on pourrait même abolir les termes «commandement» et «obéissance», car ils seraient superflus. Une fois la mise en place du contrat, les règles précisées, les rôles définis, et qu'on a pris conscience des droits et des devoirs, l'autorité du maître pourra devenir invisible et (25) l'obéissance sera pour l'élève aussi naturelle que l'on puisse imaginer. Les explications (26) et les justifications des commandements ne seront pas alors impensables. Au contraire, l'élève en aura le droit. Elles iront réaffirmer son statut de personne de droit, renforcer sa liaison affective avec le maître et son adhésion au contrat.

La notion d'engagement et le droit de rompre le contrat

L'engagement est à son tour une dimension capitale du contrat, parce qu'en concernant l'avenir, il représente une promesse de poursuivre sa participation au pacte, de tenir ses obligations vis-à-vis de l'autre, de ne le quitter pas subitement et pour n'importe quelle raison. Si l'adulte a déjà cette notion d'engagement, l'enfant ne l'ayant pas doit l'apprendre par sa participation même au contrat. C'est le maître, supérieur aussi dans ce domaine, qui doit l'initier. De cette façon, lorsque l'enfant passe un contrat, comme il n'a pas clairement à l'esprit l'étendue des engagements qu'il assume et des promesses qu'il fait, il peut éventuellement négliger son obligation. Il en est ainsi par exemple lorsque l'enfant préfère suivre ses «fantaisies», au lieu de suivre les propositions du maître. Dans ce cas, celui-ci pourra employer d'autres méthodes pour se faire obéir, et, à la limite, même la contrainte (27).

Un point important dans cette machinerie du contrat pédagogique - en vérité plus complexe que notre présentation résumée et linéaire ne saurait faire croire - c'est que, toutes les fois que le contrat se révèle désavantageux pour l'une des parties, celle-ci aura le droit de le rompre. Ainsi, le contrat refermant l'idée de réciprocité, lorsqu'une des parties cesse d'accomplir ses obligations, en réalité elle prive l'autre de ses avantages. Celui devient alors onéreux pour la seconde, ce qui lui donne le droit de l'abandonner, et de cesser d'accomplir ses responsabilités. Si, par exemple, un maître cesse d'accomplir ses devoirs dans le pacte, l'élève aura tout le droit de lui enlever son autorité. Cela ne pourra pas être vu comme une anomalie, au contraire c'est tout à fait dans l'esprit du contrat, qui suppose la permanente égalité d'avantages entre les parties. Cette hypothèse pourrait arriver lorsque l'enseignant veut seulement garder son autorité et être obéi, sans pour autant donner la contrepartie en accomplissant sa part dans le pacte - en exerçant une conduite juste, dans l'intérêt de l'élève et en le respectant en tant que personne qu'il est. L'enseignant qui ne s'applique pas pour maîtriser son sujet ou qui ne se soucie pas de la méthodologie et de la préparation de ses cours, ou bien qui ne respecte pas son élève en tant que personne rompt de toute évidence le contrat. En lui ôtant son autorité, l'élève ne fait qu'exercer un droit que lui donne le contrat tout en reconnaissant l'abandon antérieur du pacte par le maître. Car pour revendiquer le droit à l'autorité, il faut non seulement occuper formellement le poste d'enseignant mais aussi, il est même plus important de se conduire en tant que tel. La supériorité de conduite de l'éducateur n'est pas une simple hypothèse théorique ou un *a priori*, mais, au contraire, elle doit être une pratique effective et continue.

Cette lecture, disons, juridique, de la relation pédagogique pourrait nous fournir des éléments de réflexion au sujet de la crise de l'autorité d'enseignant que nous traversons. Des différentes hypothèses formulables pour expliquer l'origine de cette crise, on pourrait en retenir une de façon quelque peu aléatoire, puisque certainement la question est complexe et exige des multiples efforts de réflexion de

la part des chercheurs aussi bien que des concernés. Il s'agit de se demander si au lieu de chercher l'origine de la crise de l'autorité dans la désobéissance de l'élève, on ne devrait pas tourner notre regard vers l'enseignant en nous interrogeant s'il n'aurait pas par hasard été le premier à rompre le contrat et, dans ce cas, pourquoi il l'aurait fait. Peut-être cette hypothèse pourrait-elle nous fournir quelques indices pour la compréhension de la crise que nous vivons.

NOTES

1. Professeur de philosophie de l'éducation de la Faculté d'Education de l'Université de Sao Paulo. Actuellement academiic visiter au Département d'Etudes Educationales de l'Université d'Oxford. E-mail: simoes@usp.br.

2. Voir *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, chapitre «Crise dans l'éducation».

4. Voir par exemple *l'Introduction à l'Emile* par Henri Wallon, Paris, Editions Sociales, 1958, p. 7-60. «Si Rousseau ne cesse d'être célèbre pour ses idées sur l'éducation, il faut avouer un paradoxe : personne n'a jamais pris en compte l'ensemble de sa théorie, et seules des citations, des remarques, des exemples sont avancés hors de contexte; soit dans les phalanstères pédagogiques d'Allemagne au XIXème siècle, soit par les théories "non directives" ou la psychologie des "stades" de l'enfant. Emile a cependant produit dans les pensées sur l'enfance une sorte de rupture épistémologique en proposant l'idée de structures complètes et successives, qui font de l'enfant un système de résistance à la pensée adulte. Il est probable que le développement de l'école laïque, divisée en classes et séparée des influences sociales a été un milieu favorable à l'accueil de cette vision cloisonnée et naturelle, mais les théories d'application s'écartent sensiblement de l'anthropologie rousseauiste», Yves Vargas, *Introduction à l'Emile de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, PUR 1995, p. 313.

5. Voir *Du Contrat Social, Oeuvres Complètes*, Bibliothèque Pléiade, Paris, Éditions Gallimard, 1964, vol. III, p. 360-362. Le mariage est considéré également un contrat, cf. *O.C., Emile*, vol. IV, p. 650.

6. D'après Michel Launay (*Jean-Jacques Rousseau écrivain politique*, Cannes/Grenoble, C.E.L./A.C.E.R., 1971) la notion de contrat pédagogique serait la plus importante chez l'Emi/e et sur laquelle tout ce texte est structuré, bien qu'elle paraisse souvent sous une forme implicite. Selon lui il faut relire «l'Ém'/e, à la lumière de l'hypothèse selon laquelle le ressort

pédagogique essentiel que propose Rousseau **est** l'idée d'un «contrat pédagogique» entre Emile et son maître», p. 372. Et encore: «ce qui marque un net progrès de la pensée de Rousseau, c'est le même concept, le concept de contrat, qui sert de ressort aux efforts de Rousseau pour transformer à la fois la pédagogie et la politique de son temps», p. 372. Ce commentateur de Rousseau et sa piste ont été le point de départ de la présente réflexion. Cette idée d'éviter l'abus de l'autorité de l'éducateur, ce qui pourrait être un risque au cas où elle aurait été prise pour une autorité naturelle, non soumise à des règles et limites, apparaît dans plusieurs passages du texte, parmi lesquelles on a: «nul n'a droit, pas même le père, de commander à l'enfant ce qui ne lui est bon à rien» (1966, p. 100).

7. Voir sur ce point O.C, *Emile*, p. 312 et suivantes.

9. Tout un vocabulaire juridique concernant le domaine du contrat émerge dans le texte selon M. Launay : «Le vocabulaire même (condition, consentement, clause, traité, contrat) montre que Rousseau a conscience du concept qui sous-entend son message pédagogique, même si le plus souvent c'est de manière implicite où l'on voit jouer le contrat», op. cit. p. 373. On y ajouterait les termes: «garant», «engagement», «promesses mutuelles» et «signature» du contrat.

10. Bien que Rousseau appelle précepteur l'interlocuteur d'Emile, il pense, comme on a dit, tout au long de son traité, à la relation, plus large, de éducateur/celui qui est éduqué, ce qui comprendrait aussi bien celle de enseignant/élève que celle de père/fils. Pour la moderne vision de la relation entre générations, et particulièrement celle entre parents et enfants, il faut voir la discussion sur le rapport entre Sophie et ses parents. Il y a également un contrat entre eux, cf. O.C, *Emile*, p. 757.

I I. «Bon jeune homme, ne voyez-vous pas qu'en vous obligeant à m'obéir, vous m'obligez à vous conduire, à m'oublier pour me dévouer à vous...?», O. C. *Emile*, p. 652.

12. Rousseau distingue nettement l'enfant de l'adolescent en ce qui concerne la capacité de se conduire tout seul. Cette distinction engendra, pour sa part, une différence vis-à-vis du fondement de l'autorité du maître par rapport à l'un et à l'autre. Sur cette différence voir O.C, *Emile*, pages 539 et 651.

13. «Je conçois bien qu'en se rendant facile, on peut se rendre plus supportable, et conserver une apparente autorité. Mais je ne vois pas trop à quoi sert l'autorité qu'on ne garde sur son élève qu'en fomentant les vices qu'elle devrait réprimer», O.C, *Emile*, p. 520.

14. *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, chapitre «Crise dans l'éducation».

15. «Vous promettez d'être docile, et moi je promets de n'user de cette docilité que pour vous rendre le plus heureux des hommes», O.C, *Emile*, p. 653,

16. «Bon jeune homme, ne voyez-vous pas qu'en vous obligeant à m'obéir, vous m'obligez à vous conduire, à m'oublier pour me dévouer à vous (...) ? Vous m'imposez un joug plus dur que le votre. Avant de nous en charger tous deux consultons nos forces». «Jeune homme, vous prenez légèrement des engagements pénibles; il faudrait les connaître pour être en droit de les former», O.C, *Emile*, p. 652. «Tu es mon bien, mon enfant, mon ouvrage ; c'est de ton bonheur que j'attends le mien ; si tu frustres mes espérances tu me voles vingt ans de ma vie, et tu fais le malheur de mes vieux jours», O.C, *Emile*, p. 649.

17. «Un gouverneur! Ô quelle âme sublime... en vérité, pour faire un homme, il faut être ou père ou plus qu'homme soi-même (...) Ce rare mortel est-il introuvable? (...) Mais supposons ce prodige trouvé», O.C, *Emile*, p. 263.

18. Sur la complexe question du statut du texte de *l'Emile* pour Rousseau, on se limiterait ici à mentionner deux passages centrales: «voilà ce que j'ai taché de faire dans toutes les difficultés qui se sont présentées. Pour ne pas grossir inutilement le livre, je me suis contenté de poser les principes dont chacun doit sentir la vérité. Mais quant aux règles qui pouvaient avoir besoin de preuves je les ai toutes appliquées à mon Emile ou à d'autres exemples, et j'ai fait voir dans des détails très étendus comment ce que j'établissais pouvait être pratiqué : tel est, du moins, le plan que je me suis proposé de suivre », O.C, *Emile*, p. 265. «La facilité plus ou moins grande de l'exécution [de mon projet] dépend de mille circonstances, qu'il est impossible de déterminer autrement que dans une application particulière de la méthode à tel ou quel pays, à telle ou quelle condition. Or toutes ces applications particulières n'étant pas essentielles à mon sujet, n'entrent point dans mon plan », O.C, *Emile*, p. 243.

19 Sur cet autre question complexe du *Emile* comme *échelle*, on se contenterait de mentionner deux passages centraux: «il faut savoir ce qui doit être pour bien juger de ce qui est», O.C, *Emile*, p. 836-7. «Avant d'observer, il faut se faire des règles pour ses observations: il faut se faire une échelle pour y rapporter les mesures qu'on prend», O. C, *Emile*, p. 837. Voir Milton M. do Nascimento, «O Contrato Social - entre a escala e o programa», *Discurso*, SaoPaulo, n°17, 1988.

20 Voir *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, chapitre «Crise dans l'éducation».

21 Ce sont plusieurs passages qui parlent de l'attachement mutuel entre maître et élève. Voyons l'un: «j'y doit ajouter celle-ci [condition], qui n'en est qu'une suite, qu'on ne ôtera jamais l'un à l'autre que de nôtre consentement. Cette clause est essentielle, et je voudrais que l'élève et le gouverneur se regardassent tellement comme inséparables que le sort de leurs jours fut toujours entre eux un objet commun. Sitôt qu'ils envisagent dans l'éloignement leur séparation, sitôt qu'ils prévoient le moment qui doit les rendre étrangers l'un à l'autre, ils le sont déjà: chacun fait son petit système à part, et tous deux, occupés du temps où ils ne seront plus ensemble, n'y restent qu'à contrecœur. Le disciple ne regarde le maître que comme l'enseigne et le fléau de l'enfance ; le maître ne regarde le disciple que comme un lourd fardeau dont il brûla d'être déchargé; ils aspirent de concert au moment de se voir délivrés l'un de l'autre, et comme il n'y a jamais entre eux de véritable attachement, l'un doit avoir peu de vigilance, l'autre peu de docilité. Mais quand ils se regardent comme devant passer leurs jours ensemble, il leur importe de se faire aimer l'un par l'autre, et par cela même ils deviennent chers», O. C, *Emile*, p. 267-8.

22. La liaison affective découla de la passion de l'amour de soi : «on aime ce qui nous fait du bien ; c'est un sentiment si naturel !», O.C, *Emile*, p. 521. Du bien reçu du maître s'origine la naturalité de son autorité: «si donc la reconnaissance est un sentiment naturel, et que vous n'en détruisez pas l'effet par votre faute, assurez-vous que votre élève, commençant à voir le prix de vos soins, y sera sensible, pourvu que vous ne les ayez point mis vous-même à prix, et qu'ils vous donneront dans son coeur une autorité que rien ne pourra détruire», O.C, *Emile*, p. 522.

23. «Je ne puis m'empêcher de relever ici la fausse dignité des gouverneurs qui, pour jouer

sottement les sages, rabaissent leurs élèves, affectent de les traiter toujours an enfants et de se distinguer toujours d'eux dans tout ce qu'ils leur font faire. Loin de ravalier ainsi leurs jeunes courages, n'épargnez rien pour leur élaver l'âme; faites-an vous égaux afm qu'ils le deviennent, et s'ils ne peuvent encore s'élever à vous, descendez à eux sans honte, sans scrupule», *O. C Emile*, p.538.

24. «Ces multiples contrats ne sont possibles qu'à une seule condition: la reconnaissance d'une certaine égalité entre le maître et l'élève, entre les parents et l'enfant ; (...) cette égalité de droit et de nature ne diminue pas an rien les prérogatives et «l'empire» de l'enseignant digne de ce nom, puisque c'est lui qui a et qui conserva l'initiative dans l'initiation à la liberté», M. Launay, idem, p. 374.

25. «Quand le moment sera venu, et qu'il aura signé, pour ainsi dire, le contrat, changez alors de langage. Mettez autant de douceur dans votre empire que vous avez annoncé de sévérité», *O.C., Emile*, p. 653.

26. «Vous lui direz: Mon jeune ani, l'expérience vous manque, mais j'ai fait en sorte que la raison ne vous manquât pas. Vous êtes en état de voir partout les motifs de ma conduite ; il ne faut pour cela qu'attendre que vous soyez de sang froid. Commencez toujours par obéir, et puis demandez-moi compte de mes ordres ; je serai prêt à vous en rendre raison sitôt que vous serez en état de m'entendre, et je ne craindrai jamais de vous prendra pour juge entre vous et moi. Vous promettez d'être docile, et moi je promets de n user de cette docilité que pour vous rendre le plus heureux des hommes», *O.C.. Emile*, p. 653.

27. Rousseau admettrait que parfois un père donne des fessées à son enfant pour obtenir qu'il fasse ce qu'il a déterminé. Le problème qu'il y aurait là, ce serait de se servir de la contrainte, un recours exceptionnel, comme la seule base de pouvoir. Il est évident, alors, qu'il n'y aura pas dans ce cas de contrat ni d'autorité, mais tout simplement un pouvoir sans bornes et tyrannique.

BIBLIOGRAPHIE

ARENDR H., *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.

LAUNAY M., *Jean-Jacques Rousseau écrivain politique*, Cannes/ Grenoble, C.E.L. / A.C.E.R., 1971.

NASCIMENTO M. M., *O Contrôla Social - entre o esco/o e o programa*, Discurso, Sao Paulo, n°17, 1988.

ROUSSEAU j.-J., *Emile ou de l'éducation, Oeuvres Complètes*, vol. IX Paris, Gallimard, 1969.

VARGAS Y, *Introduction à «l'Emile» de Rousseau*, Paris, PUR 1995.