Édito

Hubert Vincent

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2482>

DOI : 10.4000/ree.2482

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Hubert Vincent, « Édito », *Recherches en éducation* [En ligne], 31 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 26 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2482> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2482>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dernièrement je lisais quelques vers d'un peintre éminent, vers pleins d'originalité et sans rien de conventionnel. Par de tels vers, l'âme entend toujours une sorte d'avertissement, quel que soit le sujet traité. Le sentiment qu'ils inspirent a plus de valeur que la pensée, quelle qu'elle soit, qu'ils peuvent renfermer. Croire en votre propre pensée, croire que ce qui est vrai pour vous au plus secret de votre cœur est vrai pour tous les hommes – là est le génie.

Ralph Waldo Emerson, *La confiance en soi*, Rivages, 2000, p.85

Peut-être bien que les philosophes n'ont-ils jamais voulu qu'une seule chose : se débarrasser eux-mêmes et l'humanité entière de la croyance qu'il y a des maîtres, qu'il devrait y en avoir, qu'il y en a forcément quelque part, et des maîtres qui savent. De Socrate à Rancière, en passant par Montaigne, La Boétie, Descartes, Spinoza, Kant, Popper et bien d'autres, tel fut leur cri. (Peut-être bien à l'exception de quelques-uns : Aristote ? Saint Augustin ? plus retors sur cette question).

Et dire cela n'implique pas qu'ils ne furent pas attentifs au fait que, dans l'expérience de chacun, il ait pu se trouver des maîtres de rencontre, des gens, des vivants, des oeuvres, des pratiques, ordinaires ou extraordinaires qui, comme disait Paul Valéry, enseignaient, dans la mesure même « où ils faisaient voir autrement ce que nous ne savions pas voir ».

Mais accorder cela, souligner la puissance des êtres du monde à nous apprendre, est bien différent de la croyance qu'il y a des maîtres ou de supposer, comme le faisait Ménon dans le dialogue éponyme, que Socrate était un maître afin de mieux le déboulonner. Le goût et l'emprise des maîtres se voient aussi chez ceux qui ne cessent de vouloir les contester, au défaut de pouvoir entendre quoi que ce soit qui les dérange, les surprenne et les entraîne ailleurs.

Au prisme d'une telle interrogation, on comprend que la question de la confiance puisse être remodelée : s'il y a quelque chose d'assez troublant dans ce souci de poser sa confiance en quelqu'un en qui on pourrait avoir définitivement confiance, si la recherche de la confiance n'est jamais qu'une quête qui n'en finit pas, comment alors à la fois prendre la mesure de ce désir qui semble ne pas nous quitter, et comment déplacer notre attention ? Comment échapper à ce désir du maître et qu'est-ce qui s'ouvre par là ?

De façon très classique, les réponses que les différents textes apportent ici tiennent pour une grande part à l'importance du langage et du dialogue et au sens même de l'expérience dialogique : c'est elle qui devrait pouvoir rendre possible cette mutation ou cette éducation, et c'est elle qui devrait rendre compte de ce déplacement ou de cette transformation de la confiance : passer d'un mode interpersonnel de la confiance, à un mode plus ouvert, moins inquiet, moins faussement inquiet ou même pervers. Vers quoi s'ouvre-t-il toutefois et qu'est-ce qui alors peut tenir lieu d'un autre rapport à la confiance, ou d'une confiance transformée ? Pour

le dire plus techniquement, comment passer d'une approche psychologique de la confiance, à une approche plus « logique », plus objectale de la confiance : non pas les personnes et leur croyance, mais le monde, ses objets, et ses médiateurs assurément.

L'article de Didier Moreau s'applique à resituer la question de la relation de confiance dans le cadre d'une différence de paradigme qui lui est chère entre conversion et métamorphose. Tandis que la première s'oriente vers la découverte d'un soi accédant à une vérité certaine, de soi comme du monde, et suppose ainsi un maître de vérité, la seconde pose plutôt le motif d'un sujet pour qui s'apprendre c'est se métamorphoser, se changer, dans le jeu des interactions fécondes avec autrui. Ces deux paradigmes mettent en jeu deux modalités bien différentes de la confiance : si dans le premier cas il s'agit d'une relation de séduction, dans le second la confiance est plutôt l'entente et le secours réciproque et surtout l'expérience même de se changer en (s')apprenant.

C'est cette dernière relation, où est en jeu l'émancipation, que le texte ressaisit, en passant par des lieux bien connus de l'histoire, des idées éducatives.

C'est d'abord Sénèque qui est ici repris, pour cette raison qu'il fut, semble-t-il, le premier à penser la relation éducative selon ce schème métamorphique. C'est ainsi certaines des lettres de Sénèque à Lucilius qui, traitant des relations amicales, permettent de bien poser et dessiner cette relation de confiance.

Ce fil de l'amitié et du dialogue entre amis, est aussi ce qui permet d'en venir à Hans Georg Gadamer et à son concept d'herméneutique. C'est en effet ce schème de l'amitié qui permet à Gadamer, entre autres sources plus théoriques, de repenser notre rapport à la tradition et à ses œuvres autrement que ne le fit l'Aufklärung. Sur ce dernier point, le texte s'efforce de montrer comment l'herméneutique de Gadamer permet de nous sortir des embarras de la modernité : le « préjugé », son exercice surtout, n'est pas toujours ou seulement le contraire de la raison et celle-ci, comme Aristote l'avait déjà établi, ne fonctionne pas selon un seul régime, ou sous la seule exigence de la certitude. Entre-temps, aura été rappelé le déplacement qui vit la Renaissance restaurer les textes de la tradition grecque et romaine, et situer la relation de confiance en rapport avec ces textes des anciens, ces sortes de géants sur les épaules de qui nous pouvons mieux voir, selon cette métaphore classique.

Ralph Waldo Emerson fournit un autre maillon de cette étude de la confiance par le souci qui fut le sien d'articuler confiance en soi et rapport aux grands hommes : là encore ces deux modalités du rapport ne sont pas à opposer mais peuvent entrer dans une relation d'appui et de secours mutuel.

Enfin, c'est Marcel Proust, et ce que le narrateur de *À la recherche du temps perdu* dit de sa naissance ou renaissance comme écrivain, donc sa métamorphose, qui permet de saisir une dernière fois ce par quoi l'on peut dire que l'éducation métamorphique n'est pas redécouverte de soi mais naissance ou renaissance autre, un moi transfiguré.

L'article de Wanderley Oliveira, dans une approche très didactique et progressive, a pour objet l'interaction langagière au sein de la classe. En s'appuyant sur des enquêtes auprès des élèves, il montre que ceux-ci, s'ils voient bien que le professeur est celui qui parle le plus au sein de la classe, jugent également que cela est tout à fait légitime : n'en sait-il pas plus ? Et c'est bien ce préjugé, le type de confiance spontanée qu'il présuppose, que le texte très patiemment va interroger dans le but même de déployer un autre rapport à la confiance : non pas tant en celui qui parle mais plutôt dans le mode de son parler et dans le type d'interactions qui peut, ou non s'ensuivre.

De là un rappel, au demeurant fort classique, de la distinction entre rhétorique et dialectique. Il commence par rappeler les distinctions aristotéliennes qu'il prolonge ensuite avec certaines analyses de Hannah Arendt, qui permettent à la fois de les complexifier quelque peu et de faire

apparaître que sous cette distinction se joue la question du pouvoir, et par conséquent du mode de construction de la confiance.

Il montre ensuite, en s'appuyant sur des auteurs classiques des traditions de philosophie de l'éducation tant brésilienne que française, que le rapport dialectique au langage est aussi attente de la réponse ou du comprendre de l'autre, et par conséquent dialogue.

Il montre enfin, avec Maurice Merleau-Ponty, que la dimension classiquement ironique de la dialectique peut être comprise comme le savoir même qu'il n'y a pas de savoir absolu, mais diversité, et diversité coordonnée, des points de vue ou plutôt des aspects, et retrouve ainsi une des leçons majeures de la phénoménologie.

C'est au fond la leçon même de Socrate qui est reprise ici et tout son sens et son importance pour l'éducation restitués. En particulier cette sorte de déplacement qui permet à l'attention de passer de l'écoute du maître ou de la croyance en des maîtres, à l'écoute d'une parole ; plus modestement à l'écoute de phrases qui s'enchaînent, se répondent et construisent peu à peu de la vérité autant qu'un rapport neuf à la vérité pour la simple raison que chacun peut à son tour entrer et participer de cet échange.

Et si la réalité de la classe ne peut pas toujours obéir à cette orientation dialectique, comme l'auteur le souligne finement, le savoir de cette distinction entre rhétorique et dialectique peut aider les étudiants à s'orienter mieux dans leur rapport au savoir. Et là est bien un exemple tout à fait significatif de ce que peut être une confiance dans le savoir : il est essentiel que les élèves sachent quelque chose de cette différence entre rhétorique et dialectique, et tout ce qui s'y engage ; cela même peut leur servir de boussole dans leurs études. En apparence « toute simple », cette distinction porte des conséquences capitales que l'analyse proposée ici autant que le dispositif mentionné (le questionnement initial des étudiants) auront permis de faire entrevoir.

La relation de confiance en ressort toute transformée, puisqu'elle n'est plus tant confiance en des personnes savantes ou tenues pour telles, mais dans les jeux interactifs et l'ordre même du langage, autant que dans certains topoi de ce qu'il faut entendre par rapport au savoir.

L'étude qui suit, conduite par Silvio Gallo et Alexandre Filordi, instruit la question de la confiance et l'expérience d'un rapport différent aux sources de la confiance, en s'appuyant sur les fameuses analyses de Michel Foucault de la parrêsia antique. Foucault montra en effet que la parrêsia, ou « franc-parler » avait une place essentielle dans les pratiques de souci de soi, telles que l'on peut les étudier dans la culture grecque et romaine. Dans ces pratiques de conduite de conscience entre amis, cette possibilité de dire vrai, cet accès à ce franc-parler, sont décisifs pour la bonne orientation de ce souci. Et Foucault montrait comment et pourquoi cette parrêsia déterminait un certain courage de la vérité, celui de Socrate au premier chef, ainsi qu'un rapport spécifique à la vérité qui devient un acte : dire la vérité d'un rapport situé, « faire voir » ou même « faire éclater aux yeux de tous » ce qu'il en est de la vérité d'une relation, d'une situation, c'est autre chose que chercher le vrai.

Après avoir restitué dans sa complexité cette notion, les deux auteurs proposent d'en faire un usage décalé qui, à première vue, peut sembler tout à fait étranger à la notion, comme ils prennent bien soin de le dire. Pourtant, ce « franc-parler » peut-il nous aider à penser le rapport professeur-élève et surtout quelque capacité de l'élève lui-même qui, par exemple, peut « interrompre » parfois, par sa parole, un certain ronronnement du cours, un cours « qui va trop bien », et ce que cela présuppose d'une distribution des places et des rôles au sein de la classe ? Nous ne sommes pas loin ici de ce qui peut être analysé comme chahut qui, loin d'être simplement un signe de désordre et de mauvaises habitudes, peut être aussi une façon indirecte de dire la violence d'un rapport et, par là, tenter d'ouvrir ce rapport à quelque chose qui soit plus authentique. Comment donc une rupture des habitudes à un premier niveau (et donc une perte de confiance) s'efforce de rejouer et de viser une autre relation, plus authentique, plus juste, et

par là fait œuvre indirecte de confiance ? On attend bien de l'autre ou des autres qu'ils voient quelque chose de différent, on attend bien qu'un autre mode relationnel ou de pouvoir naisse.

Mais au-delà, l'analyse de ce franc-parler ne peut-il avoir un sens proprement politique et concerner le rapport de chacun à la communauté autant que la mise à nu de rapports de pouvoirs qui, dès lors semble-t-il qu'ils sont seulement montrés, exhibés par quelque parole capable de franc-parler, montrent à la fois leur injustice et leur insuffisance et font signe vers un autre rapport de confiance des individus entre eux au sein de la communauté ? C'est ce que les auteurs s'efforcent de montrer, en ayant une attention particulière au contexte politique brésilien. De ce deuxième point de vue, leurs analyses rappellent toute l'ancienne mais très vive tradition des actes de « désobéissance civile » (on pourrait aussi dire sociale) qui, s'ils rompaient un ordre – et cela par l'acte même de l'individu et l'implication de cet acte dans la personne même et dans son corps même – à la fois font voir l'injustice d'un ordre (rupture de la confiance), tout en appelant et faisant quasi voir un autre plus naturel, plus égalitaire. Leurs analyses rappellent aussi les analyses de Jacques Rancière sur les rapports de l'esthétique à la politique.

Le texte d'Alain Firode, *Le maître incertain* où l'on peut voir un discret clin d'œil autant qu'une critique implicite du livre de Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, analyse cette problématique de la confiance dans le champ de l'épistémologie elle-même. Prenant appui sur Karl Popper il commence par dessiner le modèle dominant de l'enseignement scientifique aujourd'hui : ce qui serait en jeu, dit-on, dans tout enseignement scientifique, ce ne serait rien d'autre que « des croyances bien fondées » (par rapport à de simples opinions). L'horizon d'un tel enseignement serait un « tenir pour vrai », rassurant ou apaisant notre désir de certitude.

Le texte s'attache à déconstruire rigoureusement une telle orientation, et à tirer les conséquences tant théoriques que pédagogiques d'une telle critique. Là encore, est en jeu un déplacement de l'attention ou de la subjectivité, d'une approche purement « subjectiviste », soucieuse de stabiliser et d'asseoir bien des croyances, vers une approche à la fois plus logique et objectale du rapport au savoir. La confiance change ainsi d'objet en même temps qu'elle se transforme dans sa notion. Le texte montre successivement :

- comment ces thèses anti-subjectivistes que défendit Popper le conduisirent à une pédagogie dans laquelle le défi (autre nom de la réfutation, de la provocation à la réfutation) tenait une place déterminante. Une posture « objectiviste » du savoir ne mène ainsi nullement à un enseignement dogmatique, mais bien à une culture du défi et de la réfutation.
- que l'activité scientifique ne peut se comprendre sur le seul fond de la question de l'adaptation biologique ou qu'elle est autre chose que la prolongation de notre souci d'adaptation au monde. C'est la pratique qui tient à et requiert la certitude, non l'activité scientifique, en sorte qu'attendre de la science qu'elle nous apporte une quelconque certitude revient à confondre ces deux ordres et, surtout, à réduire la science à la pratique.
- que la question de la certitude doit être remplacée par celle de « préférence critique », qui ne concerne plus tant nos croyances que la confrontation entre diverses théories. C'est le faillibilisme des théories, c'est-à-dire le fait même qu'elles puissent être invalidées par l'expérience, qui mesure leur contenu de vérité. Le « tenir pour vrai », le « croire » n'ont strictement aucun rôle à jouer dans la science.
- que la question de la psychologie du savant et la question de savoir ce que c'est que devenir un scientifique doivent être repensées autrement en fonction de cette orientation nouvelle.
- qu'enfin la question du maître doit être posée elle aussi autrement. Dans le cadre de ces analyses popperiennes, le maître en effet ne peut plus être celui dont on se dit qu'il a forcément par avance réduit toutes les difficultés, ou qu'il est celui qui maîtrise pleinement ce qui nous semble à nous si difficile. Et c'est alors une autre modalité du rapport au maître qui s'ouvre, dans laquelle puissent prendre place et sens les « fausses déductions », les « fausses interprétations » des élèves : elles enrichissent en fait les théories et, pour être fausses, elles « sont » en un sens, ou ont fait un lien que l'on peut prendre en considération, non pas pour des raisons psychologiques tenant au respect des enfants, mais bien parce qu'elles disent quelque chose de la théorie même et de ses implications. « On pouvait penser à cette conséquence ; oui sans doute, mais que dire de cet enchaînement ? »

Ce sont ces conséquences troublantes et propres à réveiller et contester de très nombreuses croyances contenues dans nos orientations pédagogiques les plus sûres en apparence que le texte analyse avec minutie, par un régulier exposé de ces croyances et leur confrontation à ces théories poppériennes de la connaissance.

Que le fond de la confiance puisse s'attacher non pas tant à des personnes et à leurs croyances, mais plutôt à des formes ou objets culturels et mondains, l'étude de Filipe Ceppas le démontre à sa façon. Difficile de faire confiance à un anthropophage peut-on penser et personne n'aimerait se retrouver dans la marmite de son hôte. Difficile de tenir pour vraie une « croyance anthropophagique ». Et pourtant, l'anthropophagie aura et est encore bonne à penser, et s'est révélée un objet très fécond pour la pensée, pour saisir les différences de culture et s'interroger nous-mêmes au prisme de l'autre.

Les Occidentaux disaient souvent que l'on ne pouvait faire confiance aux Amérindiens : comme les petits enfants ils manquaient de constance, ils demeuraient sauvages ; il fallait donc les éduquer. C'était ignorer que toute société a des lois et surtout ses coutumes, et que par conséquent il y a en elle aussi les conditions d'une fiabilité des rapports interpersonnels et mondains. Même la nôtre aujourd'hui, qui se plaît pourtant à dénoncer la crise, la perte de repère, etc. en a et en a forcément. « Confiance en l'anthropophagie » veut dire d'abord, par delà ce cas, confiance et simplement connaissance de ces coutumes qui nous font.

Mais c'est aussi d'autres choses que peuvent nous apprendre ces coutumes anthropophagiques elles-mêmes. Filipe Ceppas s'attache à restituer ce qu'elles nous auront appris, ce par quoi on peut bien dire qu'elles nous auront permis de « voir autrement ce que nous ne savions pas voir », comme nous le disions plus haut.

De l'examen des rites cannibaliques, de l'examen de certaines conduites des « sauvages » (en particulier leurs conduites punitives), de l'examen de leur mode de classification, on peut tirer bien des choses sur ce que peut être une culture bien différente de la nôtre. Claude Lévi-Strauss nous l'aura appris, ainsi que d'autres comme Caetano Veloso. À l'horizon, et comme on le sait de mieux en mieux aujourd'hui, est en question un rapport bien différent à la nature, comme le montrent Viveiros de Castro ou Philippe Descola. À l'horizon aussi, un tout autre rapport au pouvoir, très surprenant, très attirant même, certainement pas sans écho avec ce que nous vivons nous-mêmes, que Pierre Clastres surtout, ainsi que Claude Lévi-Strauss ont su restituer. On n'en finirait pas de mentionner les « leçons » que certains voulurent tirer d'une meilleure et plus profonde connaissance de « ces primitifs » : à ce miroir, la raison occidentale pouvait bien se troubler, donc s'ouvrir, s'interroger, revenir à elle-même et chercher à retrouver sa limite propre, elle qui se pensa sans limites et forcément ouverte à l'universel. Il nous donne les moyens de nous mettre à distance de cette crise et, par conséquent, de trouver dans nos réalités mêmes les ressources d'une certaine confiance. Plus profondément la « leçon anthropologique » est bien de nous comprendre nous-mêmes comme des êtres de coutumes, à la fois dessinées et en rapport, situés dans une certaine historicité de rapport et de relations.

On comprend alors que le texte oriente l'analyse ensuite vers le « topos de la crise » si dominant aujourd'hui : n'est-ce pas une façon de nous oublier, de ne pas nous mettre dans le conte ? Qui sommes-nous que nous ne voulons pas voir ? En tirant argument de cette « leçon anthropophagique », mais aussi des réflexions tant de Jacques Rancière que de Jacques Derrida, Filipe Ceppas termine cette investigation en rappelant l'importance, au Brésil, dès les années 30, de ce Manifeste et mouvement anthropophagique lancé par Oswald de Andrade.

Le texte de Hubert Vincent, qui clôt le dossier, retrouve ce topos de la crise et de sa critique. Jean-François Lyotard fut ainsi connu, et seulement connu bien souvent, par sa thématique de la fin des grands récits ouvrant ce que l'on nomme désormais le post-modernisme. Et, chez beaucoup, cette thématique ne signifie rien d'autre que relativisme ou nihilisme. Perte de confiance généralisée donc, qui définirait notre temps.

Or, c'est oublier deux choses comme le montre le texte. D'abord la très grande patience, et les analyses très diverses et nuancées que Lyotard proposa de « notre époque », non seulement dans *La condition post-moderne*, mais aussi dans de nombreux ouvrages postérieurs. Il y revint, sachant sans doute profondément que notre seule tâche était bien dans ce souci de revenir et de tenter de dire, avec le plus de justesse possible, sans plainte, lamentation et sans rire, ce qui en effet pouvait nous effrayer dans cette époque qui est la nôtre. Et c'est bien cette patience et ces diverses répétitions de la critique, qui doivent être soulignées et valorisées : ce sont les signes d'une pensée qui s'efforce de demeurer auprès de ce qu'elle saisit mal, de ce qu'elle comprend mal ou qui sait qu'elle ne pourra jamais comprendre pleinement. Et tel est bien un aspect crucial de notre rapport au présent.

Mais dans le même temps, et au fond très tôt, autant sous l'influence de la leçon psychanalytique, que de celle de l'art et de l'invention dans les sciences, il voulut interroger, encore une fois très patiemment, sans naïveté aucune, ce qui pouvait, peut-être, faire brèche dans cette époque, nous porter ailleurs, éveiller une autre attention tout aussi prudente, et par là permettre une certaine confiance dans ces temps difficiles.

C'est à travers la notion de « passibilité », que le texte présente et analyse, que ce deuxième mouvement est saisi. Successivement il s'agit :

- de mener à bien une critique de l'interactivité, ou de l'obligation, voire de la compulsion, à être sujet interactif, qui, en effet, nous domine aujourd'hui, et particulièrement certaines orientations éducatives ;
- de faire voir le lien de la « passibilité » au langage et par là de souligner l'importance autant que d'une certaine réceptivité silencieuse que d'une volubilité du langage ;
- de mener enfin la critique d'une recherche des causes et des origines, qui toujours nous conduit et produit du ressentiment, pour substituer à cette recherche le schème freudien de la perlaboration, qui est solidaire d'une réceptivité patiente, parfois très longue, toujours inachevée, de ce qui nous aura troublé, menacé, mais qui pourtant se sera bien inscrit en notre esprit.

C'est par là que se dégagent les traits d'une autre confiance, assurément étrange, mais qui se définit par l'accueil et la capacité aussi de se tenir auprès de ce qui aura excédé toute subjectivité. C'est dans son mode d'écriture (orientée par un concept de réflexion spécifique) que Lyotard la fait voir, autant que par son attention aux ressources de l'art.

Hubert Vincent

Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation
(CIRNEF)
Université de Rouen