Etude des représentations versus prise en compte des représentations : un apport traditionnel de la philosophie

« Taking care of représentations » versus « studiing représentations »: a traditional and philosophical approach

Hubert Vincent

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8045>

DOI : 10.4000/ree.8045

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Hubert Vincent, « Etude des représentations versus prise en compte des représentations : un apport traditionnel de la philosophie », *Recherches en éducation* [En ligne], 17 | 2013, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 26 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8045> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8045>

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.

Etude des représentations versus prise en compte des représentations : un apport traditionnel de la philosophie

Hubert Vincent¹

Résumé

« Prendre en compte les représentations » est aujourd'hui une sorte de mots d'ordre de la culture pédagogique. Pourtant, il n'est pas difficile de montrer que ce mot d'ordre s'enracine dans les premiers textes de la tradition philosophique, et principalement chez Platon : la méthode socratique de la « réfutation » en est le développement. Ce retour aux sources permet d'une part de situer cette exigence parmi d'autres, et ce faisant de ne pas tenir ce mot d'ordre pour le seul et unique chemin de l'enseignement, d'autre part d'en limiter les droits plus directement, en faisant sa part à la spontanéité de l'activité. Le philosophe Alain permet cette critique.

Faut-il ou non, dans le cadre de l'activité d'enseignement, prendre en compte les représentations ? Dans quelle mesure l'exigence exprimée ici vaut-elle pour norme de nos pratiques éducatives ? Il m'a semblé qu'une des plus anciennes traditions philosophiques avait sur cette question quelque chose à nous dire, et c'est ce que je voudrais exposer ici. Je le ferai sur un mode contradictoire, c'est-à-dire en m'efforçant de développer aussi bien les arguments en faveur de cette norme, que l'on trouve chez Platon, que ceux susceptibles de s'y opposer, que l'on trouve chez Alain. Je tenterai enfin de conclure en surmontant cette contradiction et en soutenant que l'école devrait un peu plus s'ouvrir non pas tant à la « prise en compte des représentations », mais tout simplement à leur étude. Pour cela, c'est la notion de « représentation initiale », plus que de représentation qui doit être critiquée. L'esprit est commun, surtout dans ses fautes et ses égarements, en sorte que les représentations ne sont jamais une affaire singulière ou une « faute » d'un individu donné que nous ne pourrions pas comprendre ou qui n'aurait pu être la nôtre.

1. Pédagogie et prise en compte des représentations : une identité

Qu'en effet l'on doive lier pédagogie et prise en compte des représentations et qu'il n'y ait même de bonne pédagogie qu'en fonction de ce lien, c'est ce que l'on peut établir à partir de quelques pages de Platon tirées de son ouvrage *Le sophiste*. J'ai consacré toute une partie d'un livre antérieur à une analyse serrée de ce texte ; je le reprends ici dans ses grandes lignes, quoiqu'avec quelques modifications d'aspect.

Le mode d'argumentation dont il se sert pour l'établir va certainement surprendre, mais je crois, et je le dis par anticipation, qu'il est assez adéquat à la pratique même de l'enseignement. Et c'est là une des raisons majeures pour lesquelles ce mode d'argumentation me semble tout à fait recevable : l'éducation est bien une pratique, et en juger suppose ainsi que l'on se tienne au plus près de cette pratique. Quel est précisément ce mode d'argumentation ? C'est tout d'abord un dialogue où Platon met en scène pour une fois non pas Socrate, mais un personnage qu'il nomme l'étranger, qui discute avec un jeune mathématicien, Thééthète. Les deux se sont donné

¹ Professeur des universités, Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen, département de sciences de l'éducation.

pour but de définir ou d'établir la fiche d'identité des sophistes. Qui sont en effet ces personnages qui prétendent vendre leur savoir et former les jeunes grecs en vue des plus hautes fonctions de l'Etat ? Que vaut leur enseignement et peuvent-ils vraiment prétendre au titre d'éducateur de la jeunesse ? Avant d'en venir à la définition de ce personnage lui-même, l'étranger juge nécessaire de procéder à quelques exercices afin d'avoir bien en main la procédure de définition. Ainsi vont-ils s'exercer sur la notion d'éducation, d'une part parce qu'elle est tenue pour plus simple, d'autre part parce que les sophistes se présentent comme des éducateurs. La discussion que je vais rapporter a ainsi un statut préparatoire : c'est un exercice, mais, comme souvent chez Platon, ce préparatoire dit bien souvent des choses essentielles, comme si des voies tenues pour accessoires ou préparatoires, pouvaient dire tout aussi bien et même parfois mieux, que des voies plus directes et sérieuses.

La méthode de définition suivie ici procède par divisions successives et s'il s'agit d'un dialogue, c'est qu'à chaque étape, chaque division et subdivision, l'étranger demande à Théétète son accord. Il procède par divisions successives mais, à chaque étape, demande à son interlocuteur de dire si oui ou non il est d'accord avec les subdivisions qu'il fait. Il part tout d'abord d'un grand genre dans lequel l'objet à définir est supposé se situer ; puis il divise en deux ce genre, pour s'intéresser à l'une de ses branches dans laquelle il demande d'admettre à nouveau que la réalité à définir se situe bien ; puis il répète la même opération, autant de fois qu'il est nécessaire pour s'assurer que l'on ne tient que la réalité à définir et seulement elle. On aura alors en effet sa différence spécifique.

■ ***Education, ignorance et souci de l'habileté***

Dans le cas qui nous occupe, c'est l'éducation qu'il faut définir, car le sophiste a été déclaré être un éducateur. L'étranger est parti d'un très grand genre, les arts de trier, puis, par dérivation successive, il a établi que l'éducation était un art de trier :

- concernant le meilleur du pire (et non le semblable et le dissemblable) et cela donne lieu et existence aux arts de purgation, qui séparent en effet le meilleur du pire ;
- concernant l'âme et non le corps et pour ce dernier, il y a bien des arts de purgation, par exemple le foulage, qui sépare le grain et l'ivraie ; par exemple le bain, où le corps est débarrassé de sa crasse ; par exemple encore la gymnastique, qui nous guérit de nos difformités ;
- ayant pour objet le mal d'ignorance, et non cette autre forme du mal que serait la perversion ou la méchanceté et qui quant à elle relève plutôt des arts de « correction ».

On arrive ainsi, par subdivisions successives, à une première définition : l'éducation est un art qui purge notre âme (non le corps) d'un de ses maux importants, à savoir l'ignorance (non la « perversion »).

Il importe de noter que dans l'étape qui permet à l'étranger de distinguer deux maux de l'âme d'un côté l'ignorance, de l'autre la méchanceté, il a été établi que l'éducation a essentiellement à faire au défaut d'habileté, gaucherie. Celle-ci c'est le fait pour quelqu'un de chercher à viser juste sans parvenir toutefois à atteindre le but ; ainsi par exemple l'archer, qui vise un but, mais ne parvient pas à l'atteindre. On dira qu'il est ignorant, et cela signifie qu'il manque d'habileté et rien d'autre. L'éducation a pour tâche de réparer notre gaucherie, de faire de nous des gens habiles, adroits. Par contraste pourrait-on dire, l'art qui prend en charge la méchanceté ou la perversion, auquel l'étranger donnera le nom de « correction » (et cela recouvre tous nos arts de punir), s'occupe d'un aspect que l'on pourrait dire plus « profond », ou plus « intérieur » de l'esprit. L'habileté, l'aisance, est bien quelque chose qui tient à l'esprit, mais qui se situe à un niveau un peu différent, et moins « profond », que la perversion ou la volonté mauvaise. L'éducation a affaire à « la surface de nous-mêmes.

Nous en sommes donc là : l'éducation nous guérit de ce type de mal bien particulier qui est l'ignorance comme défaut d'habileté.

■ *Didactique et pédagogie*

Sur ce, l'étranger va procéder à une nouvelle division, qui va elle-même donner naissance à deux arts, d'un côté ce qu'il va nommer didactique, de l'autre ce qu'il va nommer pédagogie.

Il y a en effet dit-il, une forme d'ignorance qui, quoique étroite quantitativement, n'en est pas moins très importante, et qu'il définit ainsi : « ne pas savoir et croire qu'on sait ». C'est là une forme d'ignorance particulièrement difficile à réparer puisque par définition elle exclut que l'on puisse apprendre quoi que ce soit. En grec c'est *l'amatia*, et c'est elle, et elle seule, qui va donner lieu à la pédagogie ; c'est pour elle, et elle seule, que ceux qui éduquent ont besoin d'être des pédagogues. La pédagogie, c'est donc l'art qui nous guérit de cette ignorance particulière qu'est *l'amatia*. Dans une périphrase, l'étranger parle de la pédagogie comme d'une « éducation par le discours ».

A côté de cette forme particulière, quelle est la branche qui sera mise de côté, ou quelle est la forme d'ignorance qui ne va pas intéresser les protagonistes de ce dialogue ? Il y a, disent-ils, ce qui relève de l'apprentissage des métiers, et qui ne fait pas particulièrement problème ; là les individus savent qu'ils ne savent pas, et donc la condition pour qu'ils apprennent quelque chose est assurée. A ce niveau, et pour ce type d'ignorance qui ne pose pas problème, l'étranger va parler « d'enseignement des métiers » ou de « didactique ».

Puisque la pédagogie est « enseignement par le discours », il en résulte que la didactique n'a pas affaire principalement au discours, ou encore que celui-ci est secondaire. En effet, la transmission de métiers ou de savoir-faire, si elle suppose du discours, n'en suppose qu'un peu, et tout au plus comme moyen destiné à s'effacer. On me dit au départ : « cela c'est un crayon, cela c'est ton index, cela c'est une feuille » ; on me montre également comment faire pour écrire ; on m'aide à ajuster mes gestes avec quelques mots, et puis ces mots s'effacent progressivement au fur et à mesure que l'activité se met en place.

Il en va de même, pense-t-on, pour le savoir : « voilà le théorème, voilà la connaissance, je te la dis, je t'explique les termes, tu peux les redire et les comprendre, au besoin nous faisons des exercices qui confirment ta bonne prise de ce savoir en sorte que maintenant tu as tout cela en tête prêt à être utilisé ». On peut donc semble-t-il penser la transmission du savoir selon le même schème que la transmission de savoir-faire : le discours n'a qu'une fonction de moyen ou qu'une fonction didactique, devant s'effacer par la suite. Il suffirait au fond de bien parler, et de bien expliquer, de s'entendre sur ce que c'est que bien parler, bien définir, bien présenter. C'est donc la didactique.

Une telle position est la position spontanée ou première de tout enseignement ; je veux dire que c'est comme cela que nous abordons la pratique éducative, dans cette croyance qui, tout de même, est maintes fois vérifiée ; on explique bien, on dit clairement, au besoin l'on fait soi-même avec précaution devant les élèves ; on donne à voir l'activité, on propose des exercices, et l'on s'assure ainsi que les savoir-faire comme les savoirs passent bien. Au début beaucoup de paroles puis, progressivement, substitution de l'activité automatisée à la parole.

Or, l'étranger tient pour tout à fait certain que l'éducation ne peut se limiter à ce rapport didactique. Pourquoi ? La réponse tient à la détermination de cet autre type d'ignorance, qui est *l'amatia* : « ne pas savoir et croire que l'on sait » et qui va susciter la pédagogie dans sa différence d'avec la didactique.

Avant d'y venir, il me semble important de pointer la chose suivante : l'étranger, dans ses divisions successives, ne fait pas qu'analyser une notion, mais il rend compte aussi d'un parcours. Dans un premier temps on fait comme si la transmission allait de soi, que le langage n'avait que le statut de moyen. On part de cela, c'est le présupposé, et encore une fois, il n'est en rien critiquable de vouloir former des gens habiles, d'aider les enfants et souvent aussi les

adultes, à sortir de leur gaucherie et ainsi s'efforcer de construire des habiletés diverses. Mais, et c'est ce que semble dire Platon ici, à un moment donné, on rencontre quelque résistance, on se heurte à quelque obstacle : on a beau expliquer, prévoir, construire le mieux possible ses progressions, avoir les meilleurs objectifs, certaines choses ne passent pas ou ne semblent pas passer. Il y a de la « résistance », les élèves « résistent » à ce que nous voulons leur transmettre. C'est cette résistance là qui va donner lieu à la pédagogie, ou à une autre détermination du rapport entre enseignant, élève, savoir, non plus tant centré sur le savoir ou le savoir-faire, mais plutôt sur l'élève comme tel et ce qui « en lui » fait obstacle.

Qu'est-ce qui se passe alors ? Quelle est cette « intériorité » qui surgit alors ? Nous allons voir que ce qui commence là n'est pas sans danger et que la route qui s'annonce ici n'est pas simple. C'est pourtant la route de la pédagogie.

■ ***Education des pères et exhortation***

Quelle est en effet la division suivante ? L'étranger va dire qu'il y a de nouveau ici deux possibilités. La première s'incarne dans ce qu'il va nommer « la méthode de nos pères », ou des pères. Elle consiste en gronderie et exhortation. Exhorter, gronder, ce sont là deux modes d'un rapport autant à la parole qu'à l'autre qui, d'une part, présuppose que la volonté est bonne (et comment un père pourrait-il supposer le contraire ? Supposer le contraire, c'est cesser d'être père), mais d'autre part, présuppose que l'on manque de volonté, ou que celle-ci est faible. C'est bien là ce que font les parents et souvent aussi les professeurs et les éducateurs : ils grondent gentiment, ils appellent à plus travailler, ils rappellent les exigences, ils invitent à être moins paresseux, etc.

Or, très vite l'étranger va dire ceci : cette méthode de l'exhortation est en fait impuissante et n'aboutit à rien. Sans doute peut-on dire qu'il faut gronder et exhorter : on témoigne par là que l'on est père, un bon père, et c'est une posture que l'on retrouve régulièrement chez les pédagogues. Mais il faut savoir aussi que par là on n'a rien fait. Pourquoi ? L'étranger le dit : « toute ignorance est involontaire », c'est-à-dire ne dépend pas de la volonté, et « celui qui se croit sage se refusera toujours à rien apprendre de ce en quoi il s'imagine habile ; aussi, pour tant de peine que se donne l'admonestation, cette forme d'éducation est peu efficace ». Il dit également que c'est une vérité d'expérience, c'est-à-dire une vérité que chaque éducateur, ou chaque enseignant, peut et sans doute doit trouver par lui-même : au départ on didactise, et puis on exhorte, et puis l'on constate, une fois, dix fois, cent fois peut-être que cela ne sert à rien ; que l'élève demeure paresseux, inattentif, que le fumeur reprend ses cigarettes, alors qu'il sait pourtant que c'est mauvais pour lui. Le pédagogue semble dire Platon, commence sur le fond d'un certain deuil, deuil de la croyance en notre puissance de transformer directement et cela alors même que bien souvent et pour beaucoup il aura suffi de bien didactiser, de bien exhorter.

C'est ici que surgit la possibilité d'une autre voie que Platon va nommer pédagogie ou éducation proprement dite.

Avant d'y venir, précisons ceci et répétons le parcours fait : tout d'abord l'on didactise, au sens où nous l'avons vu ; très vite toutefois des résistances apparaissent : ils ne veulent pas de ce que nous leur donnons ; alors vient à l'exhortation, qui s'épuise vite et désespère. Généralement, qu'est-ce qui vient ensuite ? La punition, la sanction, le rejet ou l'abandon : « je vous avais prévenu qu'il fallait travailler, maintenant je vous punis ; on ne peut rien faire avec toi, toi qui n'a pas voulu de nous ». Cela veut dire, en suivant le schéma platonicien, que l'on retourne à un embranchement antérieur, et même bien antérieur. Je dirais que l'on régresse, pour repartir dans le même cercle : didactique, résistance, exhortation, sanction ; didactique, résistance... Or, pourtant l'étranger dit qu'à ce point s'ouvre une autre voie, où l'on cerne vraiment ce que c'est que la pédagogie, et c'est là que nous trouvons quelque chose comme la nécessité de prendre en compte les représentations initiales.

■ **Réfutation**

Cette autre voie, c'est ce que l'étranger nomme réfutation, et cette fois, comme avec la notion d'*amatia*, nous avons affaire à une notion technique de la philosophie platonicienne. En effet ce n'est rien d'autre que la méthode socratique, du moins pour partie, que ce terme définit. De quoi s'agit-il ?

« Ils posent, à leur homme, des questions auxquelles, croyant répondre quelque chose de valable, il ne répond cependant rien qui vaille ; puis, vérifiant aisément la vanité d'opinions aussi errantes, ils les rassemblent dans leur critique, les confrontent les unes aux autres, les démontrent, sur les mêmes objets, aux mêmes points de vue, sous les mêmes rapports, mutuellement contradictoires ».

On a donc là très exactement notre façon commune aujourd'hui d'entendre cette notion de prise en compte des représentations, car s'il s'agit de les prendre en compte c'est, d'une part, parce que l'on suppose qu'elles font obstacle à la transmission, que ce sont même l'obstacle majeur, et d'autre part, que le but est bien d'en purger ceux qui les ont pour leur permettre au moins quelque changement et d'abord la possibilité d'apprendre.

Et comme l'étranger, à une précision près que nous analysons plus loin, pense que là on aboutit vraiment au terme de la division, parce que l'on a vraiment saisi cet art de purifier, de purger l'âme de son mal d'ignorance, on peut en conclure que la pédagogie n'est à proprement parler que dans cette prise en compte des représentations.

Le moyen de cette purgation est le principe logique de la contradiction et là peut-être faut-il insister sur le fait que ce n'est que ce principe qui est mis en jeu par l'étranger, et le plus souvent par Socrate. Cela veut dire que ce dont l'esprit est purgé, c'est de la vanité des représentations ou de leur prétention à valoir pour le savoir. Les représentations ou croyances ne sont pas le savoir : c'est cela qui est en question ici. Le savoir naît au-delà de nos représentations. Ce pourquoi il faut commencer par toutes les éliminer, ou éliminer la forme même de la croyance.

Pour le dire autrement, et peut-être de façon qui semblera plus parlante : je peux bien penser ce que je veux, la question n'est pas là ; elle est plutôt de savoir pourquoi je pense ou veux penser ceci plutôt que cela ; quelles sont mes raisons, ou les raisons de tenir cette pensée-ci pour plus juste ou plus vraie, ou plus nécessaire que telle autre ? Si nous avons des pensées, si bien souvent des pensées nous viennent, si nous avons même des pensées issues de quelque bons et réputés livres, ce n'est pas là encore du savoir : ce sont des opinions ou des croyances, et cela dans la mesure où nous ne savons pas dire pourquoi nous tenons ces pensées pour plus justes, plus nécessaires, plus vraies encore que d'autres, ou simplement comme susceptibles plus que d'autres d'éveiller notre intérêt et notre curiosité et notre réflexion.

On comprend que dans ces conditions, il ne s'agit pas tant de critiquer telle ou telle croyance pour laisser place à celles tenues pour vraies (mais d'où et pourquoi ?), mais plutôt la forme même de la croyance, ou encore une sorte de pensée à l'état libre qui aurait de multiples et changeantes représentations et s'en réjouirait. La méthode de purgation qu'est la réfutation vise ainsi à nous purger de la forme même de la croyance, non de telle ou telle croyance.

Comme le dira Platon dans un autre texte, le rapport de l'esprit à ses représentations ou croyance peut être symbolisé par l'image des statues de Dédale, qui avaient cette double propriété d'être à la fois très lourdes (quand elles sont là on y croit très ferme, elles s'imposent à nous sans aucune distance) et volatiles (elles changent au gré des humeurs et de la mode pourrait-on dire ; ce sont des opinions). Cette double propriété caractérisait selon lui typiquement le rapport de l'opinion ou croyance, à l'esprit : à la fois très lourd, très pesant (« c'est ma croyance et je ne veux pas en changer ; j'y tiens, c'est moi et mon identité qui est en jeu »), mais également très variable (d'un temps de ma vie à un autre, d'un pays à un autre, d'un mouvement de l'opinion à un autre, d'un interlocuteur même à un autre, ces croyances changent). La

pédagogie commence dans ce souci d'échapper à ce double mouvement, lorsque l'on devient las de ces variations ou de ces instabilités de « son » opinion. Il est vrai que sous cette forme, elle s'identifie à l'expérience philosophique et le pédagogue devient un maître de philosophie.

Ce dont il faut purger ceux qui veulent apprendre, pour qu'ils apprennent, ce n'est donc nullement de telle ou telle représentation pour ensuite leur en donner de bonnes, mais c'est bien de l'idée que le savoir pourrait avoir le statut d'une représentation au sens d'une croyance interne identique à une proposition nette. Le savoir c'est plutôt ce qui s'examine, logiquement ou selon l'expérimentation.

On n'a pas un savoir en ce sens, mais on tente de l'exposer.

■ *Vide et vide*

Dans la suite du texte, l'étranger fera deux remarques qui sont, je crois, importantes. Il remarque tout d'abord que ceux qui subissent une telle purgation, en bénéficient aussitôt : ils deviennent moins cassants, moins orgueilleux, plus doux. C'est un point important, parce qu'il veut dire que l'opération qui consiste à purger quelqu'un de ses opinions, ou de le vider, n'a nullement pour effet et encore moins pour fin, de casser ou de briser les individus, de leur montrer leur nullité. Pas du tout : ils deviennent moins orgueilleux, plus conciliants, plus propres à la discussion et à la recherche, ce qui est tout autre chose : être un peu moins « cassant », ce n'est pas simplement formuler quelque doute modeste sur ce que l'on sait, mais c'est plutôt être entré dans le souci d'exposer ce savoir, de le dire, de le présenter, de le prouver et avoir fait ainsi l'expérience que ce que l'on pense ou croit savoir n'est pas toujours identique à ce que nous en disons ; et réciproquement : que ce que nous disons n'est pas toujours identique à ce que nous pensions savoir.

Il y a donc des effets de type moraux à ce qui se présente comme un pur exercice intellectuel. C'est là, à nouveau, un savoir d'enseignant : critiquer un travail d'élève, ne doit pas avoir pour fin, ni pour effet, de le « casser » ou de le détruire, mais au contraire de lui permettre d'aller chercher un peu plus loin. Il y a ainsi plusieurs façons de faire le vide, mais aussi plusieurs vides, avec des sens tout à fait différents. La critique ou les évaluations, doivent être « positives » comme on dit, non pas briser les individus, non pas annuler leur prétention de savoir, mais leur permettre l'examen d'eux-mêmes autant que l'examen de leur prétention.

Insistons un instant sur ce dernier point : l'usage actuel de la notion de représentation la relie à la perspective d'un changement. Nous analysons les représentations des uns et des autres dans l'idée que nous visons un changement ou une évolution de leur comportement. La perspective rendue explicite ici et qui est celle de Platon n'est pas étrangère à cette idée, mais elle l'aborde de façon radicalement distincte. Ce n'est pas un changement déterminé qui est visé, ce n'est pas plus l'espoir qu'en changeant les représentations de telle ou telle personne on va modifier tel ou tel de ses comportements ; ce n'est pas enfin l'action de quelqu'un sur un autre (« il faut modifier leur représentation ») ; mais, ce qui est visé, et cela au travers la possibilité de l'étude et l'aptitude au dialogue comme capacité d'examiner conjointement nos représentations comme si ce n'était pas les nôtres, c'est un peu de douceur ainsi qu'un caractère moins cassant. C'est de la curiosité pour les esprits et les raisons très diverses qu'ils se donnent que naîtra un peu de distance par rapport à ses propres opinions. Et pourquoi ne pas penser que c'est la construction de cette douceur qui permet après aux individus de changer, d'évoluer ?

Cela dit, il me semble que ces réflexions sur le vide peuvent faire comprendre la dernière interrogation de l'étranger, qui se demande à la fin : « qui est le réfutateur ? », « qui est le véritable éducateur ? » et ajoute aussitôt que ce serait faire un peu trop d'honneur aux sophistes que de les mettre à cet endroit. S'ils semblent ressembler étrangement à ceux que l'on voudrait mettre à cette place, j'ai suggéré que la différence tenait ici à deux modalités différentes du rapport au vide.

■ **Conclusions intermédiaires**

Bien. Voilà donc un premier témoignage, une première analyse qui tente bien d'accréditer l'idée qu'il y a un lien essentiel et non accidentel entre pédagogie et prise en compte des représentations, nécessaire prise en compte des représentations.

J'ai en un sens cherché à accréditer ce lien en interprétant le schéma platonicien selon un axe temporel : ce schéma raconte ou reproduit un parcours d'enseignant : position didactique pour commencer, ou souci de construire de l'habileté, et seulement de l'habileté (un savoir qui ne me rend pas plus habile, plus souple, aussi bien psychiquement que manuellement est nul) ; rencontre de résistance à notre bonne volonté ; exhortation ; risque de régression ; réfutation ; désir de savoir. Ainsi ce schéma se renforce du fait de reproduire et de rendre compte d'une évolution des postures de l'enseignant et de poser un certain nombre de coordonnées, de façon très économique et simple, en fonction desquelles nous pouvons penser ce métier.

Suivre ou accepter ce schéma dans sa puissance de saisir nos pratiques courantes, c'est également dire que nous ne sommes jamais tout le temps, ni non plus que nous n'avons à être tout le temps, au point ultime. Il s'impose quand il y a résistance, quand l'exhortation effectivement échoue ; il n'a autrement dit pas vocation à valoir pour l'ensemble de ce rapport pratique. Les élèves ne résistent pas toujours et à tout ; il n'y a pas lieu non plus me semble-t-il de commencer par cette dernière étape et de présupposer toujours qu'il y aura obstacle : l'exposition du savoir, son explication aussi bien, son illustration, sa reprise dans des exercices, peuvent parfois parfaitement suffire, sans forcément que l'on ait besoin d'anticiper et projeter par avance des obstacles. Que l'on y ait réfléchi, oui sans doute ; mais que l'on calcule systématiquement en fonction de ces représentations préalables, et plus exactement de la présupposition de ces représentations, cela n'est pas légitime. On court qui plus est le risque d'identifier le savoir avec une représentation ou croyance déterminée, tenue pour bonne absolument.

Il faudrait ajouter également que si le modèle de la réfutation est présenté ici globalement (purger l'esprit de toutes ses représentations, faire le vide), la pratique même de Socrate montrait quelque chose de différent. Des interlocuteurs précis ; des sujets précis ; des discussions très lentes souvent, où l'on travaille tel ou tel aspect d'une question et puis ensuite un autre, sans que vraiment Socrate cherche à purger l'esprit, d'un coup, de toutes ses représentations. Bien au contraire, il semble se plaisir à passer par la mise au jour progressive et si possible systématique, de toutes nos représentations. Donc il ne serait pas tout à fait exact de dire que ce qui est dit là de la réfutation vaut pour la pratique socratique. Le caractère global assumé ici veut dire seulement d'une part qu'il s'agit de distinguer rapport à la croyance et rapport au savoir, et d'autre part de se dire que l'on peut bien examiner toutes les représentations, et même les plus déroutantes, comme si elles étaient peu ou prou les nôtres. C'est un principe d'étude donc.

Enfin, il faut ajouter que ce qui est dépeint ici et décrit comme réfutation concerne les adultes. Plus exactement cette méthode dite de la réfutation est tout d'abord un jeu, qui suppose une temporalité spécifique, des règles spécifiques, un accord sur le fait que l'on se retire du monde un moment pour examiner à deux et devant d'autres, ce que nous avons en tête. C'est une sorte de jeu intellectuel propre à quelques adultes consentants, et qui n'aura de toute façon qu'un temps. On part ainsi d'une représentation commune, que l'on accepte de fixer pour un temps, pour commencer le travail ; puis on passe à d'autres, c'est-à-dire que l'on fait comme si ces représentations de départ valaient pour le savoir ; ce n'est pas ce que l'on pense vraiment, c'est ce que l'on accepte de tenir pour vrai un moment. Un jeu philosophique si l'on veut, mais qui en tout état de cause n'a rien d'un jeu naturel et spontané. En reprendre le souci avec des enfants, suppose ainsi une très forte conscience de son institutionnalisation.

2. Alain : le souci de l'acte

Je voudrais maintenant suivre une deuxième ligne argumentative, qui va prendre le contrepied de la première et tenter d'attester qu'il n'est nullement nécessaire pour le professeur de penser son métier selon une telle exigence. Sera en jeu ici la critique d'une certaine position de l'enseignant, qui croit devoir être psychologue pour enseigner. De quelle psychologie s'agit-il ? C'est ce que je vais examiner.

Cette seconde ligne argumentative, je crois la trouver chez le philosophe Alain. La singularité de la pensée d'Alain sur l'école tient, entre autres choses, au fait qu'il chercha à penser l'école en fonction de ce qu'il appelait le peuple enfant. Le lieu propre, ou quasi naturel de l'enfance, c'est, non pas du tout la famille, comme on le pense souvent, mais le peuple enfant, c'est-à-dire le collectif formé par les enfants eux-mêmes où ils se retrouvent comme égaux. Les jeux enfantins, et surtout la propension des enfants à se rassembler entre pairs pour jouer, attestent de cette naturalité. Tout l'intérêt et aussi la difficulté de cette pensée d'Alain tient au fait qu'il chercha à penser non seulement les jeux enfantins selon cette idée, mais aussi bien l'école : l'école n'est proprement que si elle redonne vie et développement à ce goût du collectif. Cela explique les propos suivants.

■ Le père intrusif et la question du jugement

« Ce peuple est athée et religieux ; il y a des rites et des prières dans les jeux, mais sans aucun Dieu extérieur ; ce peuple est à lui-même son Dieu ; il adore ses propres cérémonies et n'adore rien d'autre ; c'est le bel âge des religions. Les profanes font scandale s'ils sont spectateurs ; encore plus s'ils se mêlent au jeu ; l'hypocrite ne peut tromper ceux qui ont la foi. De là des mouvements d'humeur incompréhensibles. J'ai souvenir d'un père indiscret qui voulait jouer aux soldats de plomb avec nous enfants ; je voyais clairement qu'il n'y comprenait rien ; son propre fils montrait de l'humeur et renversait tout. Les grandes personnes ne doivent jamais jouer avec les enfants ; il me semble que le parti le plus sage est d'être poli et réservé avec eux comme on serait avec un peuple étranger. Quand un enfant se trouve séparé des enfants de son âge, il ne joue bien que seul » (je souligne). C'est donc là la caractéristique du « peuple enfant » : son indépendance, sa jalouse indépendance. L'adulte n'y est pas le bienvenu et manifestement cela fait norme pour Alain : nous n'avons pas à nous mêler des jeux enfantins et, comme nous allons le voir, nous n'avons pas à nous mêler de leur travail.

Cette image de l'adulte intrusif, et surtout du père intrusif, est une image régulière chez Alain sur laquelle il revient à plusieurs reprises, en des termes et selon des images d'une assez grande violence. Ainsi par exemple dans le propos 11, où il met en scène son « frère de lait » : *« Mon frère de lait était un garçon silencieux, ingénieux et, autant que je puis savoir, affectueux », et Alain d'évoquer ses jeux avec ce frère de lait, tant du moins qu'il restait sous la « domination de mes parents ». Mais tout changeait « sous l'autre dynastie, dans sa maison : ce n'étaient que scènes violentes et punitions terribles ». Alain donc produit ici à nouveau un fait qui n'est pas sans écho avec ce que les parents régulièrement se disent, à savoir que leurs enfants ne sont pas les mêmes lorsqu'ils sont avec eux ou lorsqu'ils sont sous une domination étrangère ». Et voici l'explication qu'il en donne : « Comment avait commencé cette guerre, je ne sais ; mais je comprends maintenant qu'elle durait par son propre élan. Le père rêvait aux moyens de corriger son fils, et jugeait nécessaire de le qualifier sans faiblesse ; et le fils, soucieux de cette sorte de gloire, ne manquait pas de se montrer désobéissant, menteur et brutal, selon les jugements paternels. [...] j'ai souvent constaté depuis, avec les enfants et les hommes aussi, que la nature humaine se façonne aisément d'après les jugements d'autrui, comme on donne réplique au théâtre, mais peut-être encore par cette raison plus profonde que l'on a une sorte de droit de mentir à celui qui vous croit menteur, de frapper celui qui vous juge brutal, et ainsi du reste. [...] Si vous marquez un galérien, vous lui donnez une sorte de droit sauvage. Au fond de tous les vices, il y a sans doute quelque condamnation à laquelle on croit ; le jugement appelant sa preuve et la preuve fortifiant le jugement ». De cette sorte de « loi du jugement », qui est une loi*

de damnation, Alain tire la leçon suivante : *« J'essaie de ne jamais juger tout haut, ni même tout bas, car les regards et l'attitude parlent toujours trop ; et j'attends le bien après le mal, souvent par les mêmes causes ; en cela, je ne me trompe pas beaucoup ; tout homme est bien riche »* (propos 11). Et l'on voit déjà ici qu'il y a un passage d'une analyse prise au monde familial à l'école : c'est bien comme professeur qu'Alain s'interdit de juger, du moins qu'il s'y efforce.

■ **La norme de l'extériorité**

Ces différentes analyses ont pour objet de souligner négativement une certaine norme : la « bonne autorité » doit s'abstenir et doit rester extérieure ; elle ne doit pas se mêler de régler l'activité de l'intérieur, elle ne doit même pas vouloir participer et même voir. Alain va faire de cette norme prélevée dans les jeux collectifs entre égaux, une norme de l'école, et une norme du rapport maître-élèves. Les passages qui l'attestent sont multiples et de sens varié.

Tout d'abord dans ce passage où l'on retrouve la dualité entre condition de l'enfance et spontanéité enfantine : *« On ne doit pas craindre de déplaire aux enfants, et même il faut craindre de leur plaire. Il aime ce qui est semblant, mais il le méprise aussi. Si vous l'aidez à compter, il cédera et se réjouira, car il est enfant ; mais si vous ne l'aidez pas, si au contraire vous attendez froidement qu'il s'aide lui-même, et si vous marquez la faute sans aucune complaisance, c'est alors qu'il reconnaîtra son ami véritable, qui ne flatte point, qui ne triche point. Quant à la sévérité, les nombres s'en chargeront, qui sont sans pitié »* (propos 3). La froideur de l'enseignant, qui ne fait que marquer ou pointer la faute et ainsi ni ne corrige lui-même ni n'aide, répond à la spontanéité enfantine qui tient à faire « par ses propres moyens », qui tient à se relever d'elle-même et seulement d'elle-même.

Ou encore, toujours dans le propos 13 : *« C'est encore une cérémonie que d'apprendre, mais il faut que le maître soit étranger et distant ; dès qu'il s'approche et veut faire l'enfant, il y a scandale »*.

Il faut donc que les maîtres restent à distance. Cette dernière idée est peut-être la plus surprenante pour nous, car elle suggère que le maître n'a pas à se mêler de « l'apprendre ». Alain pourtant nous assure que c'est parce que il garde cette distance qu'une conversation sera possible avec l'élève et peut-être bien une conversation touchant l'apprendre : *« La conversation avec un frère aîné est toujours difficile ; elle est presque impossible avec un père ; elle est plus naturelle avec un étranger d'un autre âge ; plus naturelle avec un maître d'écriture ou de science, ou de belles lettres, parce que le maître éprouve et maintient les différences, au lieu qu'un père et un frère veulent approcher et comprendre, et s'irritent bientôt de ne pas y réussir »*. Le père comme le frère voudraient bien comprendre les difficultés, voudraient aider, et deviennent de ce fait intrusif. En revanche, Alain semble suggérer ici que c'est parce que le maître demeure à distance qu'il rend possible un autre rapport et qu'il rend même possible une conversation sans malentendu.

Alain n'en dit pas plus, mais nous pouvons ici prolonger l'indication. A la différence du père ou du frère le professeur attend ; il ne cherche pas à comprendre pourquoi l'enfant ne comprend pas, ni ne fait la moindre hypothèse, sinon peut-être secrètement et pour lui, mais sans que cela ait la moindre influence sur son action. Il attend ; il attend de voir et s'apprête à discuter du travail fait et surtout à entendre ce qu'en dit l'élève, entendre les raisons qu'il eut de faire ceci ou cela. Il attend autrement dit que des raisons soient dites, espérant que dans ces mots qui surgiront, et qu'il ne peut deviner à l'avance, se montrera clairement l'équivoque, l'imprécision, la raison qui expliquera et fera comprendre. Il ne préjuge de rien, ne fait qu'attendre et entendre, ne « refile » aucune explication.

Nous pourrions dire également que loin de vouloir expliquer, comprendre et aider, le professeur attend que l'élève demande et fasse état d'une difficulté : « je ne comprends pas ceci ou cela » : dire une telle chose, ce n'est pas exactement demander de l'aide, c'est faire état d'une difficulté ciblée avec laquelle l'enseignant peut travailler. Or l'on sait que de telles demandes

d'éclaircissements, et surtout l'habitude de demander des éclaircissements, est en fait assez rare dans les écoles et qu'il faut se battre et avec les élèves, et avec nous-mêmes, pour la rendre effective. L'instauration d'une telle habitude, en tant que règle du travail coutumier à l'école, la réflexion également sur ses conditions (ce qui l'empêche comme ce qui la permettrait) me semble parfaitement propre à changer beaucoup de choses à l'école et tout particulièrement à construire un rapport plus actif de l'élève à lui-même.

Si l'enseignant doit rester extérieur, on voit donc quel sens précis a cette injonction. Mais voyons comment se développe ce rapport d'extériorité.

■ **La critique des psychologues**

C'est à ce point que se joue également la critique, régulière chez les philosophes, des pédagogues toujours soupçonnés d'intrusion psychologique. Il me semble qu'Alain fut très net sur ce point dans le propos 21. Parlant du dessin libre, et pensant sans doute aux ouvrages de psychologie qui s'écrivaient sur le dessin, il écrit ceci : « *Je vois bien que ces dessins libres peuvent instruire le maître ; mais l'école a aussi pour fin d'instruire les enfants. Vous dites que, pour instruire, il faut connaître ceux qu'on instruit. Je ne sais. Il est peut-être plus important de bien connaître ce qu'on enseigne. Quant à la nature de l'enfant, qui est inscrite toutes en ces naïfs dessins, par ces traits appuyés, par ces mouvements gauches, par ces gribouillages passionnés, je crois qu'elle défie votre jugement et tout jugement. Je vois même de l'indiscrétion dans ce regard de psychologue, qui cherche quelque chose à deviner, à louer, à blâmer, en cette nature où tout serait mauvais par l'ignorance, la confusion, la timidité, l'enchaînement de soi, la fureur, la tristesse, mais où tout serait bon, oui, tout, par science, culture, gymnastique, possession de soi, délivrance. [...] Ce qui est beau pour tous, et humain universellement, est justement ce qui semble avoir été écrit pour chacun ; au lieu que ce qui veut s'adresser à moi, enfant ou homme, et se mettre à ma mesure, est toujours à côté, et souvent au-dessous. Les psychologues se trompent sur tout et sur eux-mêmes, par cette manie de vouloir connaître au lieu de changer et élever. Connaître ma pensée c'est la faire ; connaître mon sentiment, c'est l'élever et l'humaniser. Mon vrai portrait est dans Homère, Virgile, Montaigne. Et, encore plus à l'enfant qu'à moi-même, je dois tendre un miroir où il se voit aussitôt grandi et purifié* »².

La continuité entre jeux collectifs et école s'établit donc sur ce thème de l'intrusion, et sur l'indiscrétion toujours menaçante des psychologues à vouloir connaître l'enfant. Les psychologues sont ici le prolongement des pères intrusifs. C'est le développement du « peuple enfant », sous cette sorte de jalousie de soi-même, ou sous la forme de ce sentiment qui fait que, lorsqu'ils jouent ou travaillent, les enfants ainsi rassemblés, n'aiment guère que l'on se mêle de leurs entreprises. Et de même qu'aux yeux d'Alain le père qui se mêle des jeux des enfants est évidemment intrusif, de même l'enseignant qui se préoccupe de connaître, au moment même où il enseigne et pour enseigner, est intrusif. On n'a nul besoin de connaître, pour changer et élever. Déplions nettement les arguments. Si l'enseignant n'a pas à être psychologue c'est pour deux raisons. Tout d'abord « la nature des enfants défie notre jugement » : qui peut, pourrait-on dire, se donner les moyens de voir les raisons pour lesquelles tel enfant, à tel moment, achoppe sur tel ou tel aspect de telle discipline ? Ces motifs seraient toujours singuliers et absolument cachés ; la psychologie ne peut nous dire que des lois générales, qu'elle finirait par projeter à tort sur des cas particuliers, en réalisant qui plus est ces lois, en pensant qu'elles sont les lois réelles du fonctionnement de l'esprit. Force est également de constater que c'est dans des conditions très particulières et singulières que des psychologues de l'apprentissage mettent le doigt parfois sur ce qui effectivement faisait obstacle. Les travaux de Stella Baruk me semblent démontrer nettement qu'en effet les « raisons » des « blocages », tiennent souvent à des « petits riens », de légères équivoques qui pourtant décident de tout ensuite, pour le repérage desquels il faut de très nombreux entretiens individuels. Je veux dire qu'outre le fait que les « raisons » des blocages tiennent parfois à des points tout à fait singuliers et pas vraiment anticipables, les conditions générales de l'école rendent difficiles, sinon impossibles, de telles écoutes.

² Propos 21 - Je souligne, et la thèse est reprise dans la 23^e leçon de *Propos sur l'éducation*.

Ensuite et surtout Alain semble dire que cette connaissance serait de toute façon inutile : le but est l'aisance et la souplesse, et celle-ci, par nécessité, nous délivre des passions, gribouillages, gaucherie. Le nœud passionnel selon lui s'articule toujours à de la gaucherie, si bien que réparer la gaucherie, l'énervement de faire, l'empêchement de soi-même et la peur de mal faire, suffit. « Je me découvre en tant que faisant aisément ; je me découvre comme ce pouvoir d'aisance et comme ce pouvoir de faire au-delà de toute passion », pourrait-on dire ; la découverte de sa subjectivité libre et souveraine est la découverte de ce pouvoir d'agir aisément. Il y a un pouvoir de faire, de faire légèrement, qui excède tout notre savoir, ou plus exactement tout ce que nous nous disons de nous-mêmes, tous les doutes ou croyances immodérées que nous pouvons avoir sur nous-mêmes. Nous sommes un pouvoir de faire aisément, bien avant de savoir. Ce n'est même pas *parce que* je me maîtrise ou parce que je suis capable de maîtriser mes passions ou mes gaucheries que je fais aisément ; c'est beaucoup plus fort que cela : c'est le fait même qu'il y ait de l'aisance ou l'expérience même de mon pouvoir d'aisance, qui me révèle une certaine subjectivité que je suis, au-delà de toute gaucherie. Mais bien sûr, « nous aimons » notre gaucherie, nous aimons y rester, bien au chaud, et dans l'attente alors d'un autre supposé nous en délivrer ; nous aimons bien autrement-dit, boudier et nous retenir, ou encore faire part de nos hésitations. C'est à ce point que la psychologie est peut-être dangereuse, car elle fait croire qu'il y a de bonnes raisons de boudier, ou plus exactement, elle fait dépendre notre aisance éventuelle de la suppression de toute raison d'être inquiet. Or, le fait même de l'aisance, le pouvoir d'aisance et de faire aisément, révèle une autre place de la subjectivité, un autre lieu, distinct et indépendant du lieu de la bouderie qui est le lieu majeur de nos sentiments, comme peur et jouissance de cette peur.

Nous retrouvons donc ici l'importance de l'action, car, en dépit de l'affirmation qu'il vaudrait mieux connaître ce que l'on enseigne plutôt que ceux qu'on enseigne pour bien enseigner, ce qu'Alain oppose à ce penchant psychologique, c'est le souci de la souplesse, la culture d'une certaine souplesse ou d'une certaine aisance, dont il pose qu'elle change et elle seule, les enfants. Ainsi, ce n'est pas en travaillant « les représentations » que l'on parvient à la souplesse attendue, mais c'est plutôt en rendant systématiquement possible dans la classe un faire aisé autant que spontané que l'on change les individus.

Toute la pensée de la discipline chez Alain ainsi que sa pensée des exercices scolaires va dans ce sens. Mais je ne peux m'y étendre ici.

■ **La voie indirecte**

L'on voit enfin, toujours dans ce texte, que cette critique de la psychologie est liée à une autre thématique qui concerne le lien de ce faire spontané, qui va droit au but, aux grandes œuvres. Le point de jonction est pourrait-on dire, l'absence d'embarras, le goût et la capacité d'aller droit au but, où l'on retrouve l'aisance. Une œuvre n'est belle et parlante pour d'autres, que parce qu'elle témoigne d'un certain goût pour la simplicité (ce qui ne signifie pas que toutes ces œuvres soient simples : en fonction de la complexité et de la diversité des enjeux et questions qu'elles prennent en charge, si leur grandeur consiste à trancher nettement, ce trait peut lui-même être plus ou moins complexe à saisir. Ainsi, le texte de Platon que nous avons vu plus haut témoigne-t-il de cette simplicité, sans pour autant que nous puissions le dire simple, ou résumable en quelques propositions).

Mais surtout il semble qu'Alain indique fortement que le souci de réformer, éduquer, n'est effectif qu'indirectement. Ceux qui veulent s'adresser à moi, et me redresser, me ratent ; ceux qui au contraire ont eu pour souci de s'analyser et de comprendre, ceux-là parlent à tous. Ici parle le lecteur d'œuvres philosophiques et littéraires, mais aussi, d'œuvres relevant des sciences humaines, pourrions-nous ajouter, du moins de certaines d'entre elles qui n'ont aucune dimension exhortative, mais s'attachent seulement à montrer. Les œuvres qui éduquent effectivement ne sont pas les œuvres qui prétendent le faire, ou qui prétendent nous dire ce qu'il conviendrait de faire. Les œuvres qui éduquent sont plutôt écrites par ceux qui sur ce point ont désespéré, et qui se sont rendus au fait de seulement comprendre, ou vouloir comprendre. Non pas abstraitement certes, et mécaniquement, comme si au fond, pour faire une bonne science ou

pour vraiment faire de la science, il avait fallu croire *d'abord* en un souci de réforme, d'éducation, d'amélioration, puis avoir fait l'expérience qu'en fait on n'aboutissait à rien par ce chemin. Le goût, et la valeur que l'on accorde à la simplicité vient de cette expérience ou de cette déception : on veut désormais le simple et le pur souci de montrer, pour avoir compris qu'il n'y avait pas lieu de vouloir changer les pensées de qui que ce soit. Si le fait de cette impossibilité peut être tenu pour vrai, la difficulté est de le réfléchir assez pour qu'il devienne un critère du discours : je cherche la simplicité, l'exactitude même, dans la mesure même où je cesse de croire que mon discours aurait cette propriété de toucher ou changer qui que ce soit. Réciproquement, c'est la croyance « qu'il va de soi que l'on est compris ou que l'on doit l'être », qui rend négligent.

Quoiqu'il en soit, l'ensemble des trois traits que j'ai essayé de déplier ici (nature singulière de l'enfant, le rapport subjectivité et aisance, enfin le motif d'une adresse qui pour être effective ne doit pas être adressée dans l'évidence qu'elle va de soi), je voudrais le nommer « voie indirecte ».

Le propos 32 en est une variation dont je voudrais citer les moments principaux : « *Dès que l'on s'instruit en vue d'enseigner, on s'instruit mal. Celui qui revoit d'ensemble le siècle de Louis XIV afin de parler là-dessus convenablement et en bon ordre pendant une heure ou deux, celui-là n'apprend nullement l'histoire ; je dirais plutôt qu'il l'oublie. [...] Je veux un instituteur aussi instruit qu'il se pourra ; mais instruit aux sources. L'enseignement supérieur instruit de source. Que le futur instituteur aille donc là, et qu'il prenne trois ou quatre diplômes selon son goût, deux de belles lettres, deux de science. Mais qu'il n'aille pas après cela verser tout ce qu'il sait dans une classe de petits, où l'on est encore à épeler. Il faut qu'un instituteur soit instruit, non pas en vue d'enseigner ce qu'il sait, mais afin d'éclairer quelque détail en passant, toujours à l'improviste, car les occasions, les éclairs d'attention, le jeu des idées dans une jeune tête ne peuvent nullement être prévus. Pour l'ordinaire, je conçois la classe primaire comme un lieu où l'instituteur ne travaille guère, et où l'enfant travaille beaucoup. Non pas donc de ces leçons qui tombent comme la pluie et que l'enfant écoute les bras croisés. Mais les enfants lisant, écrivant, calculant, dessinant, récitant, copiant et recopiant. [...] Beaucoup d'exercices au tableau noir, mais toujours répétés à l'ardoise, et surtout lents, et revenant, et occupant de larges tranches de temps. Enfin une sorte d'atelier. [...] Que penseriez-vous d'un maître peintre qui peindrait devant ses élèves ? [...] Le maître surveillera de haut, délivré de préparations, de ces épuisants monologues, et de ces ridicules entretiens pédagogiques, où l'on ressasse au lieu d'acquérir. Libre de fatigue, et gardant du temps pour lui-même, il s'instruira sans cesse, s'il est instruit d'abord aux sources ; et le voilà en mesure de guider et d'illuminer en quelques mots, dans les moments rares et précieux où l'esprit enfant bondit. Et, pour préparer ces heureux moments, toujours lecture, écriture, récitation, dessin, calcul ; travail de chantier, bourdonnement de voix enfantines ».*

Ce propos traite donc de la formation des professeurs et de leur métier ; on y voit le modèle de l'atelier, et surtout de l'atelier d'écriture s'annoncer, et nous y revenons plus longuement plus bas.

On y voit surtout s'y affirmer à nouveau cette sorte de « voie indirecte », ici construite contre toute pédagogie, contre tout souci pédagogique, critique reliée ici à une certaine théorie de l'esprit qui n'apparaît que furtivement et localement, en contrepoint d'une activité encadrée et régulière, et qu'il faut pouvoir saisir au vol. D'un côté, la répétition régulière d'exercices, surtout d'écriture ; de l'autre, les mouvements furtifs de l'esprit, qui doivent être saisis.

En ce sens, le maître chez Alain est bien malgré tout un psychologue : il est attentif aux mouvements de l'esprit, qui sont ici des mouvements cognitifs. Il en est curieux, il les recueille et les entend, les rectifie sans doute et les conduit également. La psychologie qui était refusée est une psychologie qui prétend entrer à l'avance dans l'esprit de l'enfant, et comme devancer son faire.

Mais le remarquable est aussi ici la totale confiance qu'exprime Alain. Confiance totale d'une part dans le savoir lui-même, qui n'a absolument rien à voir avec quelque chose comme la mémorisation de connaissances, mais qui est ce qui correspond au mieux aux mouvements de l'esprit : celui-ci, lorsqu'il bondit, retrouve les sources mêmes du savoir, et c'est à l'enseignant de le signifier. Pour peu qu'il le connaisse à la source, ce savoir n'est rien d'étranger à ce qu'il y a de plus spontané dans l'esprit. Donc, lorsque l'esprit de l'enfant bondit, ce ne sont pas des opérations psychologiques que saisit le maître, mais son aptitude à connaître et à savoir. Et cela explique à nouveau et plus profondément, son rejet de la psychologie. Ce que les élèves comprennent d'eux-mêmes, pour peu qu'ils fassent et soient mis au travail, cela n'est pas étranger au savoir, mais cela le touche directement. Ce n'est rien dire d'autre que le savoir n'est pas une donnée extérieure, mais qu'il est l'œuvre de nos esprits. Confiance totale d'autre part en l'université, où l'on serait supposé trouver ce qu'Alain nomme ici la source du savoir, c'est-à-dire ce qui est essentiel et premier en lui. Plus on médite sur ces sources, plus en fait on retrouve l'esprit à sa naissance, et c'est cela qui rend inutile toute pédagogie.

Ce qui s'affirme ici c'est quelque chose comme l'impossibilité de former ce que l'on appelle un esprit ou l'esprit : on forme tout au plus certaines habitudes d'écriture, mais dans ces exercices, doit pouvoir surgir, et surgit effectivement, tout un ensemble de remarques, d'idées, « d'éclairs d'attention », qu'il faut savoir saisir, isoler, présenter, en les reliant à ces sources du savoir.

On a bien le sentiment qu'ici parle la pratique même d'Alain, ou qu'il était lui-même cette attention à de tels mouvements d'esprit, de la même façon que dans tout travail écrit, il y a ce que l'on appelle non pas des perles, pour généralement s'en moquer, mais bien des trouvailles, et des trouvailles remarquables, mais souvent engoncées dans de la maladresse, et souvent obscures à ceux qui les ont dites ou écrites. Parle ici, au-delà de la pratique d'Alain, la pratique d'un correcteur ou d'un analyseur de travaux qui voit les maladresses, parce qu'il voit aussi ce qui peut être excellent et toucher droit au but. Et nul besoin effectivement de pédagogie sur ce point, si l'on entend par pédagogie la prétention d'une méthode pour conduire l'esprit ; ce qui est requis est plutôt pouvoir d'analyse et d'attention, attention aux mouvements mêmes de l'esprit en ce qu'ils touchent et vont à l'essentiel, capacité également à reprendre les travaux et à les remettre en forme.

Il me semble cela dit que ces thèses appellent quelques correctifs. Tout d'abord on peut avancer qu'Alain est en fait trop peu dialectique : ce qui est dépeint ici c'est la pratique d'un enseignant qui est devenu méditatif, ou qui a su se dégager d'un savoir en tant qu'ensemble de connaissances à transmettre, qui a su se dégager de la prétention de cette voie directe à former les esprits, et qui peut alors être purement soucieux d'exercices et de ce qui apparaît dans les exercices. Cette position est ainsi le résultat d'une expérience, et non pas une position immédiate. L'université, telle que nous la connaissons aujourd'hui, ne transmet nullement une telle distance au savoir qu'Alain suppose ici. L'image d'un instituteur qui simplement « irait prendre à l'université quelques diplômes », suppose quelqu'un de déjà libre lui-même dans son esprit, capable de discerner par lui-même le savoir et les sources du savoir, en sorte que ce dont parle ici Alain me semble surtout convenir à des personnes en formation continue, ayant déjà stabilisé leur pratique et les exercices de leur pratique et qui du coup peuvent mieux se tourner vers les « sources », vers ce qu'il y a d'essentiel dans un savoir et ainsi faire le lien avec les travaux des élèves. Inversement, un enseignement qui se déclarerait comme disant les sources, donnerait lieu à la confusion consistant à penser que ce savoir est ce qu'il y a à connaître et à transmettre, et non pas à retrouver occasionnellement. On ne peut pas plus enseigner les sources comme telles et il ne faudrait même pas que l'université dise et même pense qu'elle apporte le savoir essentiel, ou le savoir à la source. La notion de savoir élémentaire, si elle prétend isoler ces savoirs-sources premiers, est en ce sens une impossibilité : le déclarer comme tel, prétendre l'enseigner comme tel, c'est aussitôt en rendre impossible le fait qu'on le retrouve. Sur ce point donc Alain est platonicien.

En second lieu, il me semble également que l'analyse de la peur souffre peut-être de quelque insuffisance. Alain pense au fond qu'il n'y a jamais aucune raison d'avoir peur, et plus exactement aucune bonne raison ; les craintes à faire, les peurs à faire, sont purement

imaginaires et tiennent toujours à quelque fausse timidité, à quelque bouderie imaginaire, à quelque paresse, à un « défaut de jeunesse ». On peut en être d'accord, tout en disant que l'énonciation de ces raisons imaginaires est ce qui permet à l'enfant de reprendre l'initiative et de retrouver cette puissance d'initiative qu'il est. Ainsi l'enfant vient-il vers nous pour nous confier ses craintes ; on les écoute, on les entend simplement, sans les juger, on les accueille, et de ce fait là il les oublie et peut reprendre l'initiative. Mais « de ce fait là », et parce que ses peurs, au besoin enfantines, auront été entendues, acceptées, sans jugement. En ce sens, il y a bien une légitimité à entendre et à prendre en compte les représentations : celles qui tiennent à l'expression de nos peurs et tensions internes. L'expérience analytique me semble-t-il, retrouve ce point lorsqu'elle dit que très vite dans la cure les symptômes se lèvent, en tant que symptômes concernant nos difficultés d'entreprendre.

Conclusion

Faut-il donc prendre en compte les représentations et dans quel sens exactement ? L'argumentaire de Platon répond bien que oui, et assume même l'idée qu'il n'y a de pédagogie proprement dite qu'en fonction de cette prise en compte. Toutefois, cette prise en compte se traduit aussitôt dans le libre jeu d'un dialogue où les représentations seront objet d'étude. Elles ne sont plus les croyances de tel ou tel individu, elles sont plutôt étudiées comme croyance type, par ceux-là mêmes d'ailleurs qui les ont formulées. Le jeu de Socrate, qui est aussi le jeu de Platon écrivain, consiste à réfléchir à ceux qui parlent ce qu'ils disent et semblent aussi croire ; il prend leurs dires au sérieux. Mais, dans ce travail de réflexion, on ne sait plus bien si c'est toujours un seul individu qui est questionné ; on a plutôt l'impression que c'est une croyance fort commune, qui pourrait être aussi bien celle de Socrate lui-même. Curieusement, les textes de Platon ne font pas que nous montrer quelques individus qu'il faudrait vraiment changer, mais ils nous montrent nous-mêmes. Chacun peut s'y reconnaître. En ce sens chez lui les représentations sont objet d'étude autant que de critique.

Précisons que dans ce cadre, c'est la notion de « représentation initiale » qui perd toute légitimité. Le plus souvent en effet elle fusionne deux choses bien différentes : telle représentation explicite, que l'on va étudier et critiquer, et puis par ailleurs la croyance que cette représentation est bien la croyance interne de l'esprit que l'on critique, et que cette croyance est stable dans cet esprit. On confond et superpose deux niveaux, dont le premier peut être dit logique (il s'agit de l'examen de certaines représentations dans la perspective de leur vérité) et le second psychologique (ce à quoi adhère, tel esprit, à tel moment donné).

De là l'introduction de la notion de conception, qui s'efforce de donner un peu de stabilité interne à nos croyances. Ainsi par exemple, ce qui apparaît au travers des dessins ou des représentations schématiques de tel ou tel phénomène physique ou biologique est supposé mieux cerner les « conceptions » des enfants, ce qu'ils penseraient vraiment. Certes, il est certain que cette différence dans les modalités représentatives (soit une simple parole, soit un dessin ou un écrit) est significative et ne saurait être négligée : on voit mieux les enfants au travers de leurs travaux qu'au travers de ce qu'ils disent rapidement et en ce sens les écrits sont un meilleur observatoire de ce que sont les enfants, ou plutôt de là où ils en sont. Mais dès lors la machine est lancée, et il faudra « extirper » la représentation ainsi comprise, la « conception », pour lui en substituer une meilleure. Il s'agira de remplacer une conception erronée par une autre, mettre quelque chose à la place d'autre chose.

Si, en revanche, on traite la représentation ou conception comme un simple point de départ dans le discours et dans l'examen, on ne fait que l'étudier et l'examiner, on ne préjuge en rien qu'elle était « dans l'esprit », même si elle était dans les écrits au-delà des simples paroles. Elle aura pu l'être, ce qui est autre chose. On ne prétend pas fixer quoi que ce soit ici, ni réaliser quoi que ce soit ; on dit que certaines conceptions sont plus lourdes, ont plus de poids que d'autres, s'attachent par de plus nombreux fils à nos expériences, nos conditions, nos usages (et autant les nôtres que ceux des enfants) et l'on se préoccupe seulement de les examiner, sans nous y

identifier. Par là, on suggère et l'on fait comme si l'esprit était une certaine puissance d'examen plutôt qu'un ensemble de représentations ou conceptions internes.

A prendre toutefois ainsi cette question des représentations, il n'y a pas nécessairement d'opposition à ce qu'avance Alain. Ce dernier est très soucieux d'activité et pense que le pouvoir d'agir et de faire des élèves, non pas exactement d'apprendre, ne dépend pas de l'état de leurs représentations. Le but est qu'ils fassent, et qu'ils osent faire et Alain exprime une très grande confiance dans ce pouvoir des enfants de faire d'eux-mêmes et même de faire bien, simplement. Le but n'est nullement qu'ils fassent bien, mais qu'ils fassent, trouvent, s'ajustent aux données. On verra bien ensuite ce qu'ils auront fait et ils n'ont pas à s'inquiéter de cela, comme nous n'avons pas à les inquiéter de cela. Ils feront ; puis, parce qu'ils auront fait, ils reprendront. L'apprentissage n'est que cela. « Malheureux, que vas-tu faire là, », c'est un mot d'atelier. « Montrez-moi ce que vous avez fait », c'est un mot d'école », dit-il, et dans cette idée de l'apprentissage, où il s'agit seulement de se reprendre, c'est-à-dire de reprendre ses premiers essais, il n'y a effectivement nul besoin de « prendre en compte les représentations ». La seule chose qui compte, c'est se libérer de peur, timidité, orgueil, qui sont pour Alain les passions qui rendent impossible l'action aisée.

Toutefois, ce qui peut avoir lieu, à côté, c'est bien l'étude de ce que les hommes, en général, pensent ; les adultes et les enfants, les stupides et les intelligents qui pensent souvent les mêmes choses ; les croyances des uns et des autres et bien sûr d'ici et de là-bas. Alain pensait que là était proprement la place des Humanités, et en particulier de la littérature. On peut, je crois, ajouter qu'aujourd'hui ce champ s'est considérablement étendu, et qu'il serait ainsi loisible de prendre ces matériaux d'analyse en bien d'autres lieux. L'école s'ouvrirait par là à l'étude de l'esprit, dans toutes ses folies, bizarreries et magistralités. Mais est-ce encore bien former les enfants que d'étudier et vouloir étudier avec eux l'esprit dans tous ses états ? Il est étrange que l'on en doute encore et que curieusement l'école soit si peu ouverte à ce type d'étude, même dans un domaine aussi neutre que l'histoire des sciences. C'est parce que nous n'avons de cesse de vouloir réformer, les autres, et en particulier les enfants, reconduisant par là toujours la même séparation entre eux et nous. Il faut croire qu'elle nous fait du bien et que nous tenons à notre identité de grandes personnes.

Bibliographie

PLATON, *Le Sophiste*.

ALAIN, *Propos sur l'éducation* suivi de *Pédagogie infantine*, Presses Universitaires de France, 1990.