

LECTURE ET VÉRITÉ

Hubert Vincent
IUFM Nord – Pas-de-Calais

Enseignant de philosophie en IUFM, j'ai appris à concevoir mon travail comme un travail de lecture : un de mes buts, et peut-être le principal, est aujourd'hui de faire lire mes étudiants, de leur apprendre à lire, de lire avec eux. Bien sûr le travail et l'enseignement de la philosophie passe par de la lecture, c'est certain. Mais mentionner ce fait est une chose, dire que je conçois mon travail comme un travail de lecture, selon l'exigence de les faire lire, est autre chose. C'est en particulier avoir assumé qu'ils ont quelques « difficultés de lecture, qu'ils lisent mal, qu'ils ne savent pas ou plus lire » et que c'est en entrant dans ces difficultés que je fais « mon travail » de philosophe. On comprendra donc là qu'il n'y a aucune lamentation sur la « baisse de niveau » et quoi que ce soit de ce genre : leur « difficulté de lecture » m'a conduit au cœur même de ce que je crois devoir enseigner en tant que philosophe, m'a appris ou réappris mon métier, et sans doute même un certain sens de celui-ci aujourd'hui. Je suis donc en partie devenu un professeur de français ! Pourquoi, et qu'est-ce qui explique ce déplacement, comment reconduit-il à la philosophie, c'est ce que je voudrais analyser ici.

UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT

Voici en quelques mots ma situation d'enseignement. Je prépare des étudiants, tous déjà possesseurs d'une licence au moins, au concours de professeurs des écoles. L'épreuve à laquelle je les prépare est la suivante : lecture en une heure de temps d'un dossier de quatre pages qu'ils découvrent, dont ils doivent ensuite dégager les

idées essentielles pour un jury en un petit quart d'heure. Ensuite de quoi une discussion de dix minutes peut s'ouvrir.

Ma pratique d'enseignement se construit autour de deux axes principalement. Une première partie du travail est consacrée à des exercices type : je leur donne des dossiers des années passées, ils les préparent chez eux et parfois en cours, puis nous les « corrigeons ». C'est aussi une façon pour moi d'aborder certains aspects, non pas du programme, qui est très succinct dans ses intentions, mais des préoccupations relativement fréquentes des jurys antérieurs. Une autre partie a plutôt le profil d'un cours où je porte à leur connaissance un certain nombre de textes, anciens et modernes, issus exclusivement de la philosophie de l'éducation, la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, la didactique, les sciences de l'éducation enfin.

Une règle me sert pour l'un et l'autre aspect de ce cours, et elle peut être facilement formulée. Elle est double : *il s'agit pour vous d'abord ou d'une part de vous acquitter clairement du sens du texte, « ses idées ou son idée essentielle », et montrer au jury que vous savez faire cela ; mais il s'agit aussi de vous appuyer sur ce texte pour construire quelque chose comme « votre propre réflexion ».* En effet le jury ne recherche pas simplement un ou une « bonne élève », qui montrerait qu'il ou elle sait exposer un texte ; le concours recrute un futur enseignant, c'est-à-dire quelqu'un susceptible de dire deux ou trois choses, sensées, « en son propre nom », ce qui ne veut pas dire forcément originales, de certaines questions concernant l'école, et qui soient susceptibles d'orienter son métier au jour le jour. De là que j'organise les deux parties du cours, d'une part vers la saisie la plus précise possible de ce qu'entend dire « le texte, l'auteur » ; d'autre part vers son usage dans le cadre d'une réflexion plus personnelle, plus engagée, plus « en première personne » surtout, à propos de l'école, l'éducation, et toutes les questions différentes liées à ces réalités.

Voilà tout donc ; c'est en gros ainsi que je travaille et que je fais travailler ces étudiants. Ces règles nous suffisent pour l'année.

Ces premières remarques ne disent assurément pas grand-chose : il y manque la manière tout d'abord. Une chose est de décrire l'outil, et l'on peut admettre que c'est cela que j'ai fait ici, autre chose est de décrire la manière de s'en servir, le type d'obstacle qu'il rencontre et comment il les dépasse. La forme de l'outil comme tel n'indique pas tout cela. Il faudra donc dire un peu plus. Mais il manque aussi autre chose : les raisons ou motifs qui m'ont fait travailler ainsi. Certes, ce qui m'a fait travailler ainsi ce sont des raisons d'adaptation à l'épreuve et à ce qu'elle est : je veux préparer ces étudiants à cet examen. Mais c'est loin d'être tout, et ce qui fut déterminant aussi c'est mon éducation, l'éducation reçue au sein de ma discipline, qui me donne mon identité professionnelle ; ce sont aussi les réflexions que j'ai pu me faire sur cette éducation, les problèmes et résistances que j'ai rencontrés chez ceux que j'enseignais et qui ont suscité ces réflexions, les lectures et discussions que j'ai pu avoir en tant qu'elles m'ont permis de bousculer ces habitudes acquises. Il est très difficile de savoir ce qui fait qu'un individu change : il change parfois, et c'est somme toute tout son être qui change ; on aura beau faire, le plus superficiel chez nous se relie au plus profond ; il faut que tout suive, ou que tout puisse suivre, corps et âme, et changer, c'est comme se révolutionner. Il y aura donc ici trois choses à considérer : l'adaptation à un but, les habitudes acquises liées à « ma » discipline ou

à mon identité professionnelle, les réflexions que j'ai pu me faire et qui ont accompagné mon changement, précédé parfois, suivi dans d'autres cas.

Je vais donc y venir ; mais il me faut faire une réflexion préalable sur le sens qu'il y a à entreprendre de dire sa pratique.

LA PRATIQUE, LES OUTILS, LES MACHINES : NOTRE ACTIVITÉ

Spontanément nous pensons qu'un outil est adapté à une fin précise et qu'une fois déterminé le contexte ou le problème, les humains ajustent un outil spécifique pour ce contexte et ce problème. Un enseignant qui aurait un tout autre public et qui serait lecteur de cet article, pourrait donc tout de suite passer au suivant. Mais peut-être serait-il amené à constater que dans cet article suivant il en va de même, pour une autre situation, pour un autre problème. Trouverait-il enfin sa case ? Je ne peux que lui souhaiter. L'existence de revues qui s'intéressent à la pratique et surtout aux pratiques, pose ainsi problème : si les pratiques au départ rassemblent et font de la communauté, de la proximité, il semble qu'ensuite elles divisent, selon une logique habituelle de la division du travail. Comment éviter ce morcellement : je ne lis que ce qui concerne ma discipline, et bientôt mon niveau ? Et ceux que nous nommons philosophes, comme préposés aux généralités, sont-ils capables de généralités non-creuses, comme il y a des dents non-creuses, c'est-à-dire des dents qui ne craquent pas dès que l'on mange quelque aliment un peu résistant ?

Je crois toutefois que la responsabilité d'une certaine généralité ou généralisation n'incombe pas, ici comme ailleurs, qu'aux philosophes : tout un chacun, en tant que praticien, peut en prendre quelque part, même si assurément cela n'est pas facile. Il n'est en fait tout simplement pas vrai que toute pratique est immédiatement refermée sur sa situation, sa situation particulière, sa façon de faire propre de sorte qu'il serait impossible à tout praticien d'esquisser quelques généralités, quelques enseignement un peu général, quelque leçon dès lors qu'il chercherait à dire ce qu'il fait. Et c'est ce sur quoi je voudrais insister maintenant.

Il est rare que nous inventions des outils spécifiques. La plupart du temps nous nous servons des outils à disposition, qui ont déjà fait leur preuve, ou qui ont déjà été utilisés. De quel point de vue et pour quel type de raison l'idée qu'il nous faudrait trouver un outil spécifique s'imposerait-elle ? Peut-être s'imposerait-elle si nous avons essayé tous les outils dont nous disposons, et cela sans succès ; mais ce qui s'imposerait alors n'est pas exactement un outil spécifique, mais simplement un nouvel outil, qui marcherait, ce qui est tout différent, puisque rien ne dit à l'avance que ce nouvel outil ne pourrait pas s'adapter à d'autres situations, et même aux anciennes avec un autre succès. Autrement dit, il n'est pas certain que la notion d'outil spécifique, entendue pour caractériser le fait que tel outil serait adapté à cette fin, ou à ce contexte précis et seulement à lui ou à elle, ait bien un sens. Il appartient à tout outil de pouvoir être essayé à côté, ou ailleurs et de valoir pour une grande variété de cas, demandant qu'on le prenne en différents sens ; il y a dans tout outil une généralité relative : relative parce que si, certes, on ne peut faire tout avec n'importe quoi, en même temps tout outil peut servir ailleurs, être réinvesti ailleurs, et être manié de façons différentes, même dans des contextes où un autre serait

mieux adapté (je peux me servir d'une tenaille en guise de marteau). Il appartient à notre expérience de l'outil que celui-ci puisse être « manié » comme nous disons, pris en différents sens pour des postures et des situations différentes.

Ce n'est donc pas pour cette raison-là, qui tient à notre expérience des outils, que nous en venons à penser qu'il devrait y avoir des outils parfaitement adaptés à une fin ou un contexte lui-même parfaitement déterminé. Pourquoi alors ? Je vois ici deux raisons.

Peut-être faudrait-il creuser dans le sens de ce que nous savons des machines, ou des machines-outils s'il est vrai que l'on peut dire qu'une machine est moins polyvalente ou généraliste qu'un outil : la plus grande complexité des machines par rapport aux outils pourrait aller dans ce sens. On ne « manie » pas me semble-t-il une machine-outil, et cela non pas tellement parce qu'elle serait lourde, mais parce qu'elle impose une tournure et une seule, parce qu'avec elle on fait ceci et pas autre chose. Pour m'avancer sur un autre terrain, pourrait-on dire qu'un logiciel de traitement de texte est un outil ? C'est souvent ce que l'on dit assurément, pour dire qu'il peut nous servir et exécuter rapidement un certain nombre de tâches fastidieuses. Mais si le propre d'un outil est de pouvoir être essayé pour autre chose, s'il y a dans l'outil quelque chose d'indéterminé et qui le rend polyvalent, si tout outil peut être manié, il semble en revanche que la question de savoir si un logiciel donné peut être utilisé à autre chose n'ait quant à elle guère de sens : sa haute complexité ou sophistication semble l'ajuster et l'approprier à une fin précise et déterminée. C'est comme si dans un logiciel les possibilités de jeu étaient elles-mêmes prescrites : on peut jouer ou se déplacer, ou l'utiliser à l'intérieur de lui-même, ou certaines de ses fonctions, mais non pas l'utiliser, lui, pour autre chose, à autre chose. Les fins sont là, données, et il n'y a pas vraiment lieu d'en sortir ; si nous nous soucions de fins différentes, il nous faut un autre logiciel. Il est vrai que certains prennent plaisir à travailler sur les bords des logiciels, en mettant au jour des fonctions non-prévues et souvent problématiques : il est possible de le faire servir à autre chose. C'est là cependant une activité marginale, même si elle est hautement signifiante, et en particulier parce qu'elle atteste du souci de transformer la machine en outil, comme si nous reprenions la main par là. Mais au fond, la bonne analogie concernant les machines est plutôt celle du jeu, et non pas celle de l'outil.

En second lieu, et c'est là une raison d'un autre ordre, si nous sommes portés à toujours imaginer qu'il devrait y avoir un outil parfaitement adapté, c'est en raison d'une attention par trop exclusive portée à l'objet de notre action. Je veux dire ceci : plus nous sommes requis uniquement par l'objet lui-même, plus notre attention est captée par lui – et une façon de capter ou captiver l'attention est de parler de l'importance de cet objet, des difficultés très graves qu'il pose, etc. – plus nous avons tendance à imaginer qu'il nous faudrait un outil spécifique et plus nous oublions la gamme des effets en notre pouvoir. Plus nous oublions encore et surtout la gamme des ressources possibles des outils dont nous disposons déjà. Au fond, la croyance en la nécessité d'un outil spécifique et nouveau, me semble être une croyance de spectateur, spectateur non engagé plus précisément, qui n'a d'yeux que pour des problèmes, qui n'a d'yeux que pour des problèmes en tant qu'ils sont insolubles. Mon sentiment est que c'est là une position qui est plus ou moins celle de nous tous en tant que nous regardons et lisons les informations : ce que l'on y apprend le plus certainement c'est que nous sommes généralement impuissants, et

qu'il faudrait véritablement inventer quelque chose d'autre, et en dernière instance une autre espèce humaine.

En disant cela, je ne veux pas faire les louanges inverses de ceux qui agissent : nous agissons aussi tous, hormis ceux qui sont privés d'activité. Je veux simplement dire que dans l'action ou l'activité, notre rapport au monde, notre façon d'envisager les problèmes et la notion de problème, est tout autre, du moins sensiblement différente. Il n'y a pas prioritairement et d'abord « des problèmes que nous tentons de résoudre », il y a nous qui résolvons à notre façon des problèmes et qui avançons ainsi.

Cela me fait penser à ces professeurs débutants qui demandent encore à la fin de l'année comment faire avec des élèves tout à fait turbulents ou parfaitement inactifs, en oubliant somme toute qu'ils ont fait avec eux pendant un an, et qu'en ce sens la solution a été trouvée, ou qu'ils ont du moins une solution. Certes, c'est là un argument dangereux puisqu'il pourrait servir trop bien une administration si soucieuse d'économie qu'elle en viendrait à annuler toute spécificité. Mais l'argument veut dire que quelque chose a été possible avec le cas difficile, que quelque chose a tenu, et dès lors la question porte autant et plus sur la norme exigible ou attendue : peut-être cet enfant n'a-t-il pas fait comme les autres, autant que les autres, peut-être est-il très difficile de faire avec lui, et pénible ; mais d'une part quelque chose a été fait avec lui, quelque chose qui vaut, même si ce n'est pas ce qui était attendu ; et d'autre part l'enseignant a tenu avec lui, je veux dire qu'au moins quelque chose d'une relation a été rendu possible avec lui, au sens le plus élémentaire où entrer en relation suppose que l'on ne soit pas seulement obsédé et terrorisé d'un enfant, au point que toute imagination, tout sourire en devienne impossible ; au point encore où ce rapport-là envahit tout le reste de son activité. Argument encore dangereux s'il suggère que la mesure doit être ici l'entrée ou non en dépression de l'enseignant, mais qui dit plutôt que la mesure est cette impossibilité d'imaginer, même de s'adresser, de faire crédit ou de s'amuser un peu avec l'enfant en question, ou encore qu'elle est dans cette impossibilité de déclarer que l'on n'en peut plus, que cela empêche tout autre activité.

J'en viens maintenant à l'analyse de « ma » pratique.

LE PRINCIPE DE L'EXERCICE OU L'EXERCICE COMME DISPOSITIF DE VISIBILITÉ

Mais quelles sont mes raisons de travailler ainsi ? L'on pourrait travailler autrement, et plutôt que de dire « chacun fait comme il veut » et reste dans son coin, je cherche à dire mes raisons de faire comme ceci plutôt que comme cela. Même dans le cadre relativement contraint de l'examen, il y aurait, et il y a certainement, d'autres façons de faire : pourquoi dès lors cette façon-là ?

Cette « façon-là » se spécifie, en tout cas par contraste avec ce que j'ai pu connaître en tant qu'étudiant de philosophie, et par contraste encore par ce que je connais des pratiques d'enseignement les plus courantes, toujours en philosophie, par deux choses : le poids considérable qu'elle donne aux exercices, à la temporalité des exercices ; le fait que le cours, ce que j'ai appelé tel, passe principalement par un support textuel : non pas quelques citations prises ici ou là pour appuyer d'une façon

ou d'une autre mon propos, une construction qui serait mienne, mais bien des textes assez longs, de trois à dix pages, en sorte que le cours est principalement le commentaire de ces pages. Pour accentuer encore le contraste, j'avouerai que je ne fais plus de cours, je n'écris plus de cours, et lorsque je veux aider un collègue débutant, ce ne sont pas mes cours que je lui donne, je n'en ai pas, mais les textes choisis par moi pour traiter de telle ou telle question.

Je ne parlerai ici que du premier point. Un certain nombre de travaux antérieurs m'ont convaincu de mettre cette notion d'exercice au centre de toute entreprise éducative. J'en résumerai ici les aspects principaux.

– « Mettre les élèves sur la montre », comme disait Montaigne (*Les Essais*, I, 26, Arléa, 1992, p. 115-117) c'est-à-dire se donner les moyens de les voir à l'œuvre, de les voir faire et par conséquent savoir ce que l'on doit faire, où il nous faut intervenir comme enseignant. Montaigne pensait que du seul fait de les voir à l'œuvre, on pouvait savoir ce qu'il fallait faire, et sur ce point je suis assez d'accord avec lui. J'imagine que c'est tout à fait clair pour un professeur d'EPS, qui admettra qu'il voit mieux ses élèves s'il les voit sur un parcours monté par lui, que sur un chemin plat (pour le moine bouddhiste toutefois, voir un homme marcher, c'est le voir lui, tel qu'il est). Qu'il les voit mieux et qu'il sait ce qu'il doit faire, où il doit intervenir. Pourquoi n'en irait-il pas de même pour les exercices dit intellectuels : là aussi on y voit les élèves, comment ils font, raisonnent, pensent ou ne pensent pas, oublient, imaginent, etc. L'exercice est ainsi un dispositif de visibilité et il doit être pratiqué ainsi : quels sont les exercices où ils vont le mieux apparaître tels qu'ils sont ? Mais ce *tels qu'ils sont*, quel est-il ?

– Penser l'éducation en terme d'habileté à constituer. C'est Platon, et plus généralement les Grecs de son époque qui ont insisté sur ce point et l'ont pour la première fois tenu pour essentiel. L'éducation est le projet de développer des habiletés, ou des pouvoirs ; ce à quoi elle a affaire c'est essentiellement avec la gaucherie, le défaut d'aisance, le défaut de souplesse, ce que l'on peut nommer la laideur ; elle entreprend de développer l'aisance, la souplesse, l'habileté, la facilité en un sens. Pour cette raison elle sera toujours du côté du développement de savoir faire : savoir écrire et lire un texte, avec habileté, sereinement pourrait-on dire ; elle sera toujours en rapport avec la répétition des exercices en tant que cette répétition est supposée développer cette habileté. Ainsi, constituer un élève, c'est le faire apparaître dans sa gaucherie, sa balourdise, et aussi bien son aisance ; non pas dire qu'il est balourd ou gauche, mais qu'il l'est là, sur ce point, et comme beaucoup avant lui, et qu'il s'agit de réduire cette balourdise.

– Penser l'éducation en terme de résistance. Les élèves résistent, ils sont balourds, maladroits, le demeurent ; ils semblent comprendre, mais ne comprennent pas en fait : « Tu avais semble-t-il compris, mais tu ne comprends pas en fait ; comment se fait-il ? Tu ne m'as pas vraiment écouté sans doute ». Platon dit dans *Le Sophiste* (228d) que l'éducation au sens strict, distincte d'un simple enseignement, commence lorsque l'on se confronte à ce type-là d'ignorance, à cette résistance-là et que l'on prend une autre voie que la simple répétition de l'exercice. C'est ici en effet que celle-ci trouve sa limite : il ne sert à rien de faire répéter l'exercice, cela ne marche plus ; il ne sert à rien de s'entraîner, jusqu'au dégoût parfois, le problème est ailleurs. C'est ici aussi qu'une autre posture de l'enseignant naît : l'exhortation ou l'appel à la bonne volonté : « Je te l'avais dit pourtant, comment as-tu pu oublier ;

cela n'est pas bien d'oublier, cela n'est pas digne de toi », etc. C'est le discours des pères dit-il, qui en appelle à une plus grande fermeté de la volonté. Platon dit très clairement que cette posture mène toujours à une impasse. Et il objecte ceci : nul n'est méchant que par ignorance : c'est parce qu'il a certaines choses en tête, par ce qu'il a dans la tête, que l'élève se trompe ou ne veut pas ; ce sont ses représentations qui sont en question, par exemple ce qu'il pense de ce qu'on lui enseigne, ce qu'il pense de lui à qui on enseigne, etc. L'exercice prend une autre signification : voir l'élève encore, mais pas tant dans ses résultats que dans les « habitudes » qui le constituent et qui provoquent ses résultats ; pas seulement le voir, mais l'écouter, là où émerge tel mot, telle image, tel affect, qui, s'ils sont vus, permettent de repérer ce qui faisait écran, ou crampe, et de lever l'écran ou la crampe en question.

– Penser en terme d'imputation individuelle et de questions de société. Je veux dire penser selon cette dualité de la responsabilité individuelle d'un côté, et de l'étrangeté, la bizarrerie de notre époque de l'autre. Quelque chose bloque, qui tient à ce qui serait pensé, plus précisément à ce que l'on a dans la tête et qui justement n'est pas pensé. Une certaine conception des choses. Non pas donc exactement au fait que l'on aurait une « mauvaise tête », une tête mal faite, par exemple quelques neurones mal placés ou mal branchés ; non pas non plus au fait que l'on nous aurait mis quelques mauvaises conceptions dans la tête : car cette question est au fond non seulement seconde mais d'un ordre différent. Seconde au sens où, avant toute enquête sur l'origine ou la source de telle ou telle conception, il importe de pouvoir la rendre explicite, un petit peu au moins, ou que l'enquête sur sa source est subordonnée à son émergence *a minima*. Mais seconde surtout parce que d'un autre ordre, parce qu'une chose est de faire ou de rendre possible un travail sur une certaine gaucherie sans croire qu'il suffit de faire répéter l'exercice mais bien qu'il faut un peu entendre, capter des mots et des façons de faire qui attestent et montrent ce qu'ils ont en tête, en sorte que cela devenant visible l'activité trouve une fluidité nouvelle ; autre chose est d'analyser ces représentations pour elles-mêmes, indépendamment des individus et des corps où elles se sont inscrites, leur origine, leur provenance.

Dit autrement, si l'analyse des représentations en dit long, et en dit très long parfois, sur notre époque, ce qu'elle pense et fait passer effectivement et qui est bien souvent à l'opposé de ce qu'elle prétend faire passer, le problème de l'enseignant n'est pas celui-là, ne peut même être aidé par les travaux qui, selon des disciplines différentes, ont ces représentations pour objet, puisqu'il lui faut mettre au jour pour tous, pour ses élèves, les ornières où ils sont pris. Le problème de l'enseignant se situe dans ce qui fait *hic et nunc* obstacle, et dans sa capacité à le dire, parfois très simplement. Il doit pouvoir dire : « Cette façon-là de travailler t'empêche ; cette façon-là de travailler vous nuit », et « cette façon-là », c'est celle qu'il a vu à l'œuvre chez eux, non pas une façon de travailler possible, mais celle qu'ils ont effectivement employée ; et pouvant dire cela, il doit pouvoir aussi assumer qu'il leur est possible de travailler autrement et plus adéquatement. En ce sens il a besoin de ce point d'imputation : « vous ne savez pas ou plus lire ; c'est dans votre tête ou vos façons de faire qu'il faut changer certaines choses, et cela est dans une certaine mesure, en notre pouvoir ». Maintenant il sait aussi que ses élèves ont été élevés, qu'ils ont reçu une éducation, que cette façon de faire, si elle leur est venue, n'est pas venue par hasard, autrement dit qu'ils sont un résultat : leur façon de faire et

d'être, qu'ils peuvent changer, en enseignent long, et surtout peut leur enseigner long. Il sait cela aussi, et cela peut être la source d'une interrogation d'un tout autre ordre et tout à fait essentielle, mais distincte de ce qu'il fait avec ceux qu'il enseigne.

– Penser en terme de temporalité. Ils ont un but, le but est pour eux, il n'est pas que mon but, c'est à moi de leur représenter le but qu'ils doivent atteindre : « Voilà ce que vous devez pouvoir faire, ce vers quoi je veux vous conduire ; ce n'est pas facile, cet exercice demande une haute technicité, en dépit des apparences ; je vous le représente le mieux possible, je vous en représente aussi les difficultés. Mais, comme le montre magistralement Bruner (*Savoir dire, savoir faire*, ch.5) que le but soit clair dans la représentation n'a nullement pour conséquence que je puisse non seulement le faire, mais qu'il me sera possible d'entrer dans la capacité de le faire, dans le savoir que si c'est difficile c'est tout de même à ma portée. Il faut avoir rendu possible en soi-même la possibilité de l'exercice pour l'entreprendre, pour qu'il soit possible comme temps des essais ; avant la temporalité des essais, il y a cette autre : je ne comprends pas, cela m'ennuie, je ne vois pas où vous voulez aller. Comme me le dit une étudiante l'an passé, *c'est en voyant un des mes camarades faire que j'ai véritablement et enfin « compris » ce qu'il fallait faire*. Cela ouvre une temporalité très importante : l'attente de ces moments où, et je crois parce qu'ils se verront à l'œuvre, ils pourront entrer dans l'exercice. J'aurais beau faire, je ne suis pas l'un d'eux ; je suis le professeur ; je ne peux que leur représenter le travail, sa difficulté, corriger leurs essais, les remettre au travail, et attendre. Ce temps de l'attente peut et je crois doit, être meublé d'un *se laisser voir* mutuel, où ils vont s'émanciper de moi, du maître : ce sont eux qui en constituent d'autres, leurs égaux, comme ceux qui peuvent leur apprendre. Il est vrai par rapport à un exercice donné, non pas donné par moi, mais donné dans la société où nous vivons, et qui est autant le mien que le leur. Je ne dis pas par là que toute l'activité du professeur est superflue et non nécessaire : il doit faire travailler, faire représenter, accompagner, corriger avec patience, faire refaire ; je dis que l'activité de l'élève est subordonnée à son entrée effective dans la possibilité de faire, que cela n'est pas tout à fait prévisible, que cela ne se réduit pas à la meilleure représentation des choses, que cela peut enfin passer par les emprunts entre égaux.

Ce sont donc ces principes-là auxquels je m'applique. Qu'est-ce qu'ils donnent, dans la situation d'enseignement exposée au début ?

Qu'est-ce qui s'y donne à voir, qu'est-ce qui s'y donne à voir aujourd'hui ? Non pas bien sûr seulement aujourd'hui, mais depuis quelques temps ; je veux dire quel est « notre aujourd'hui » ? Qui sont-ils « nos élèves » ? De quoi sont-ils faits qui apparaît là ?

Or voilà.

LA MALADRESSE DE LIRE

Ce qui se donne à voir chez ces étudiants qui sont les miens, est ceci, qui me semble déconcertant. Deux choses. La première est que lorsque je leur demande, dans un texte, d'isoler quelque chose comme le thème de l'auteur, ce qu'il soutient ou pense vrai, ce qu'il tient pour vrai, en cernant d'une part ses arguments, d'autre part l'organisation de ses arguments, s'ils comprennent sans difficulté cette consigne, ils

ne peuvent l'appliquer ; alors qu'ils ont compris cette consigne, alors qu'il pourrait la répéter avec leur propre mots, selon les conseils sempiternels des formateurs appelant les débutants enseignants à faire répéter la consigne, alors qu'ils l'ont comprise, ils ne peuvent l'effectuer, du moins rares sont ceux qui peuvent l'effectuer. Ce qu'ils font est autre chose, que mon lecteur je crois reconnaîtra très bien, ils isolent des thèmes, ils isolent des bouts de texte, et reconstruisent quelque chose avec ces bouts et ces thèmes. Et il y a une chose qui très clairement les oriente et ne peut que les orienter vers cette lecture, c'est cette manière de lire où, lisant, ils soulignent au stabilo, ou au crayon, tout ce qui « leur parle » sans doute, tout ce qu'ils comprennent, est ou semble important à leurs yeux. Je ne parle pas ici d'adolescent de 13 ou 14 ans, je parle d'adultes, ayant une licence, parfois plus, ayant aussi des parcours non exclusivement universitaire.

Et moi bien sûr de dire : « Attention, ce n'est pas cela lire » et d'ajouter que si nous lisons toujours ainsi, nous n'apprendrions jamais rien somme toute puisque nous ne ferions rien d'autre que retrouver ce que nous savons. Cela veut dire que la seule façon d'apprendre, du moins de pouvoir apprendre, c'est de « prendre au sérieux le texte » : *qu'est-ce qu'il ou elle dit, semble penser ? De quoi veut-il ou elle nous convaincre ?* Et par là on s'ouvre à la diversité des textes. Et, comme on va le voir, à autre chose aussi.

La seconde est celle-ci : ils sont perdus devant tout texte un peu rhétorique, il ne voit pas la rhétorique. Lorsque, dans un article à destination du grand public, François Dubet, après avoir rappelé ce qu'il tient pour un fait, à savoir le conflit école famille, en en mentionnant des traces supposées l'attester (à savoir les « sempiternelles discussions dans les salles des professeurs sur les parents irresponsables ; les sempiternelles attaques contre les professeurs dans les repas de famille », toutes choses donc supposées bien connues du lecteur auquel il s'adresse), poursuit en écrivant : « On attend beaucoup de l'école. On attend beaucoup trop », puis poursuit encore par une liste des attentes à l'égard de l'école où s'accumulent pêle-mêle de multiples finalités, certaines contradictoires, il faut savoir repérer le « trop », il faut savoir repérer le sens « rhétorique » d'une accumulation, à savoir que ce n'est pas simplement une liste rappelant les finalités de l'école, comme cela en a tout l'air, vu que ce sont les expressions habituellement reçues qui constituent cette liste, mais que c'est une façon indirecte de dire que le conflit prend précisément sa source dans des attentes excessives. Quand il poursuit ce paragraphe par un autre qui commence par : « C'est la faute aux parents », mis entre guillemets, et qui se poursuit par la liste encore de tous les reproches que les enseignants font aux parents, là encore il faut savoir lire entre les lignes, et comprendre que ce n'est pas lui qui parle, mais qu'il fait parler, et que ce discours indirect libre obéit à une fin de distanciation critique, etc. Or, tout cela ils ne le voient pas ; plus exactement, s'ils pressentent bien quelque chose, ils sont incapables d'en tenir compte dans leurs analyses (ce d'autant qu'ils fonctionnent ici selon la méthode du stabilo évoquée plus haut), sauf un faible nombre d'entre eux.

J'ai refait, à une et deux années d'intervalle, le même texte, pour deux sections d'étudiants à chaque fois : pour un même résultat. Il suffit naturellement que je leur dise pour qu'ils puissent rectifier et voir ; mais lorsque je leur parle de rhétorique ou de pragmatique du langage, ils semblent découvrir quelque chose. Nous pouvons donc commencer à travailler : comme dans le premier cas, avec la thèse, les tours

rhétoriques sont inépuisables ; il y a des rhétoriques plus ou moins fines, on peut commencer à les analyser, et surtout on peut commencer à lire ainsi, nous pouvons commencer à travailler et à lire.

LES RAISONS DE LA MALADRESSE

De tels « faits » sont pour moi étonnants. D'un côté donc, comme je le rappelais plus haut, j'ai besoin d'un point d'imputation : « Vous pouvez lire autrement, c'est à votre portée ; nous allons nous y attacher » ; mais de l'autre la question de savoir pourquoi il n'a pas été possible de lire autrement, pourquoi il est difficile de lire autrement, pour quoi on ne lit pas ainsi, se pose ; et elle se pose non pas simplement comme un savoir faire qui n'aurait pas été appris et que l'on apprendrait maintenant ; elle se pose plutôt comme l'évidence d'un rapport qui pourtant n'est pas là, quelque chose qui aurait dû être là et qui ne l'est pourtant pas. La question se dédouble, ou la perspective : d'un côté il y a le travail qui va commencer avec eux : répétition des exercices et détermination, mise au jour des obstacles qui font qu'ils n'y arrivent pas ; clarification progressive de ce que c'est que *thèse*, ce que c'est qu'*argument*, ce que c'est que *rhétorique* ou *pragmatique*. Ces clarifications se feront à l'occasion de sujets, thèmes, textes divers ; je veux dire que la clarification de ce que c'est que *thèse*, *argument*, *argumentation*, ne peut se faire abstraitement, qu'elle ne peut se faire que dans la diversité des thèmes et des textes proposés, en sorte que si chaque texte aura sa spécificité, très vite se dégageront cependant un ensemble de thèses finies, régulièrement avancées lorsque l'on parle d'éducation (les *topoi* aristotéliens) et que là nous nous relient au contenu. D'un autre côté, la question qui s'ouvre est celle-ci : comment cela est-il possible, comment est-il possible que ce jeu-là, déterminer la thèse, ses arguments, être sensible à la rhétorique et en faire quelque chose, que ce jeu-là soit, ait été apparemment si peu évident ? Qu'a du être lire pour eux si cette façon de faire leur est quasiment nouvelle ? On a du leur apprendre à lire ainsi, on a certainement du leur dire ce que c'était que *thèse*, *argument*, et *rhétorique*, mais ce n'est pas ce qui est passé ; est passé effectivement autre chose, d'autres habitudes et ce n'est certainement pas un hasard si ce qui est passé est ceci et non pas cela.

C'est sur ce dernier point que je ferai les remarques suivantes.

Une hypothèse tout d'abord : l'analyse d'un texte comme un texte disant une thèse, étayée par des arguments, l'analyse d'un texte plus largement ajusté au principe : « Qu'est-ce qu'il veut me, nous faire croire ou penser, quel résultat poursuit ce texte, quel effet provoque-t-il ? » n'est vraiment possible qu'à une condition : que je puisse « enclencher » dans le texte, y répondre, entrer dans sa proposition pour à mon tour en faire quelque chose. Les conditions du concours auquel je prépare me permettent cela et l'exigent. Il ne s'agit pas seulement d'analyser l'argumentation pour elle-même, la rhétorique pour elle-même, il s'agit « d'y entrer », d'y entrer suffisamment pour la reprendre « à son compte », plus exactement pour s'en servir comme d'un véhicule, permettant de penser ceci ou cela soi-même. L'hypothèse est que s'il n'y a pas, non pas tant ce deuxième temps (car ce n'est pas seulement un deuxième temps), mais cette perspective, l'analyse reste « lettre morte », s'assèche, perd tout sens, ne peut vraiment se faire, sinon

mécaniquement. Si le travail n'est pas orienté – non pas vers un « ce que je pense » au fond toujours extérieur et qui vient toujours après –, s'il n'est pas orienté vers la nécessité d'en dire soi-même quelque chose, de le reprendre à son propre compte, de se mêler à lui pour le ployer à sa façon, quitte à le feindre, – nécessité qui dans mon cas est commandée par la différence du temps de la lecture et du temps de l'oral –, alors il ne peut y avoir d'analyse argumentative, d'analyse de ce qu'il veut me ou nous faire croire, d'analyse rhétorique. Ce qui revient à dire finalement que le savoir argumentatif ou rhétorique ne passe pas tant qu'il reste en troisième personne, tant qu'il n'est pas fait dans la perspective de riposter, de déjouer, de combattre l'adversaire, de l'utiliser, de se servir de sa force, etc. Pour le dire très simplement, il n'y a d'apprentissage de l'argumentation et de la rhétorique que dans son usage, que dans l'exercice rhétorique. D'où l'importance stratégique décisive de l'oral et de sa place à l'école aujourd'hui.

J'y insiste à nouveau : si cela m'est apparu si nettement, et si évidemment, c'est du fait de la situation d'enseignement : le fait qu'ils avaient à se prononcer est ce qui me fit mettre l'accent sur ce que dit l'auteur, me fit voir cet aspect des choses. C'est ainsi parce que l'on a à se prononcer et à tenter de dire un vrai pour soi, que l'on prend en considération la tentative de dire un vrai ou du vrai chez l'autre. Et je crois la réciproque vraie : c'est lorsque l'on commence à prendre au sérieux l'intention de l'autre de dire vrai que s'éveille en soi la possibilité d'en juger, et de tenter aussi de dire vrai.

La deuxième remarque tient à ceci. Je disais plus haut qu'il était nécessaire de prendre au sérieux le ou les textes. Mais prendre au sérieux ne suffit pas. Soit par exemple ce texte d'une journaliste, rédactrice en chef d'une revue de sciences humaines bien en vue aujourd'hui, écrivant un long éditorial, à la lecture duquel il apparaît clairement que ce qu'elle pense est que nous nous épuisons (les théories qu'elle a pour objet de « vulgariser ») à remédier aux maux de l'école, à chercher les causes de ses dysfonctionnements dans l'espoir de réparer ces dysfonctionnements ; mais que tout cela est peine perdue de toute façon et tant que l'école sera un lieu où il y aura quelque chose comme des règles à suivre (rendre ses devoirs à l'heure, par exemple), qui forcément crée en chacun comme un dédoublement ruineux entre son conformisme et ce qu'il est lui-même ; et tant encore qu'il y aura des contenus finis qu'il nous faudra enseigner et qui, parce qu'ils sont finis, ne peuvent être que mal transmis et mal acquis surtout, au prétexte qu'ils ne peuvent inventer le contenu. Je n'invente rien, et l'on pourra se reporter à l'article en question (Martine Fournier « L'élève en quête de sens », *Sciences humaines* n° 24, mars 1999) qui fut l'occasion d'un dossier de recrutement. Ici, c'est bien plus que prendre au sérieux l'auteur qu'il faut faire ; c'est plutôt ceci : un tel texte, de telles thèses, sont possibles aujourd'hui, et non pas simplement en marge, mais comme un écrit de journaliste éditorialiste, etc. Même Rousseau n'aurait pas dit ainsi la critique de ce dédoublement. Ce discours est possible, il est reçu, il va de soi. La question n'est pas du tout de savoir si de telles thèses seraient vraies ou non ; il y aurait certainement moyen de les rendre vraies ici ou là ; mais la question est plutôt que celle qui les écrit n'a pas vraiment en vue les conséquences qui résulteraient de ces thèses si elles étaient vraies, à savoir que pour qu'il y ait apprentissage il faudrait qu'il n'y ait ni programme défini, ni règle scolaire concernant par exemple les règles de travail. Mais quoi alors, on ne le sait pas. Si ce qu'elle dit est vrai, alors il faut en conclure

que les théoriciens, ceux qu'elle doit vulgariser, ne font que tourner en rond, que de toute façon ils sont impuissants à changer quoi que ce soit. Elle les vulgarise de fait.

Donc ce type d'écrit-là est possible ; certaines personnes écrivent des choses tout à fait étranges, et ce n'est pas parce que c'est écrit que c'est à prendre au pied de la lettre. Neutraliser la question en disant que ce n'est là après tout qu'un individu, et que même ce n'est là que un article d'un individu, qui peut être s'est oublié, est dans bien des cas la solution sage, la solution qui nous permet de passer. Mais il me semble que le début de la réflexion, de l'inquiétude, et à mes yeux au fond le début de quelque chose comme la pensée se fait lorsque nous « prenons au sérieux » ce genre de texte. Non pas tant sa ou ses thèses, mais le fait qu'un tel discours soit possible, qu'il soit reçu, que l'on imagine qu'il puisse être lu, qu'il semble aller de soi, qu'il semble aller de soi que « je » le comprends, que « moi lecteur » je le comprends, que j'y suis accordé, que nous sommes elle et moi, entre gens de bonne compagnie, du même monde. Si lire comme disait Alain, c'est « faire société », je me trouve alors faire société avec des gens tout à fait extraordinaires, qui pensent des choses tout à fait surprenantes, et qui sont tranquillement assis à côté de moi, et qui dès lors pensent que ce qu'ils disent va de soi pour moi. Dans mon salon, il n'y a pas que des gens honnêtes. Sur l'estrade il n'y a pas que des gens fiables. Alors que pourtant l'école, et dans son ensemble l'éducation, reposent sur la croyance que là du moins, autour de moi, il n'y a que gens honnêtes et fiables ; que là au moins on ne nous la fait pas. Voilà pourtant ce que l'on oublie quant on lit : on oublie que l'on peut lire des choses tout à fait étranges, bizarres, scandaleuses si l'on y songe bien ; l'écrit suspend les barrières de la censure. Et tant mieux, on y voit les gens comme ils sont.

Pour des raisons que je n'arrive pas bien à cerner, nous disons finalement assez rarement : « Cela me tombe des mains », comme si nous avions perdu le goût de juger, comme si de toute façon l'on ne pouvait que s'attendre au pire et que par conséquent il était parfaitement inutile et vain de se prononcer. Mais admettons qu'on le dise, ou qu'on se le dise, c'est je crois encore plus rarement dans l'optique d'aller rendre compte et de chercher à comprendre comment cela est possible : non pas qui furent les responsables, mais comment le monde où une telle chose est possible est lui-même possible.

Il n'est donc pas anecdotique que l'université chasse de son sein des personnes susceptibles d'écrire des choses qui nous scandaliseraient : on devine là l'importance de ceci : il faut que l'on puisse croire au caractère tout simplement vrai de ce qu'on lit ; il faut qu'il y ait une garantie quelque part, et une garantie, cela joue sur une limite absolument non poreuse. Or je crois que c'est précisément là que nous sommes, dans une certaine porosité : pour des raisons que je ne m'explique pas, la masse des textes donnés pour l'examen sont des textes provenant de revues, et sont des textes choisis pas le corps des inspecteurs de l'éducation nationale. Je ne pense pas que cela soit isolé et la question, c'est de se mettre à hauteur de cet état de fait, ce qui veut dire, me semble-t-il, qu'il est vain de vouloir revenir à un état antérieur où la limite était claire. Il y avait, il y eut peut-être un temps où il était clair que tout ce qui venait de l'université était bel et bon, tout ce qui n'en venait pas était autre chose ; il y avait un temps où l'on pensait que la limite entre la science et l'idéologie était claire, je veux dire était claire à un niveau macro. Cette présupposition me semble aujourd'hui ne plus aller de soi. Il faut donc apprendre à lire des textes, à les

soupçonner, à demander à nouveau ce dont ils entendent nous convaincre, car la plupart fonctionne sur ce régime-là : « Voici comment il faut voir ; voici ce qu'il y a lieu de voir ». On peut s'en plaindre certes, mais la question est de prendre en compte le fait.

Je suis donc au même point que mes étudiants, et lire est notre activité commune ; je suis comme eux exposé à des textes qui très clairement se proposent de me convaincre ou de me persuader, ou encore de me « faire avaler » telle ou telle conception. Et donc j'ai à m'en défendre comme eux. J'ai surtout à plonger et à connaître ces textes, puisque c'est en les connaissant que je « nous » connaîtrais, que je connaîtrais effectivement notre époque, que je la connaîtrais et que je pourrais alors chercher à m'y situer.

CONCLUSION

En conclusion je voudrais mentionner quelques embarras. Je me suis avancé sur un terrain qui n'est guère le mien ; je m'y suis avancé au nom de quelques notions et de quelques problèmes que « ma » pratique me rend nécessaires : les concepts de *maladresse*, de *représentations*, mais aussi comme on l'a vu d'*auteurs*, et de *vouloir dire*, de *texte* enfin. Selon cette analyse, un texte c'est principalement quelque chose ou quelqu'un qui veut vous convaincre de quelque chose, vous faire voir les choses ainsi, vous « faire avaler » certaines choses. Avancer une telle proposition, c'est comme on l'a vu vouloir réveiller et mettre en route le jugement « propre » : *qu'est-ce qu'il dit, que tient-il pour vrai, que puis-je en dire moi-même ?* Mais avancer une telle chose, c'est aussi, et en second lieu, s'ouvrir à son monde, au monde qui est le sien, en tant que l'on y constitue une certaine conscience d'étrangeté : *comment cela est-il possible, comment peut-on en venir à penser cela, qu'est-ce qui fait ou a fait que l'on pense cela ?* S'ouvrir à son monde, c'est ainsi commencer à le voir et le connaître comme étrange.

J'ai aussi employé un certain nombre de termes ou de notions qu'une certaine tradition, ou plus précisément les auteurs qui ont fait ma formation pour partie, m'avaient enseigné à récuser. Je les ai employés de façon très « lâche » encore, mais j'espère pas imprécise d'un point de vue pragmatique. Le travail de confronter cet usage à cette tradition et à ce que l'on a pu lui objecter, reste à faire, et je m'y lancerai certainement. Toutefois, pour préciser d'ores et déjà un aspect des choses, l'idée ou la thèse selon laquelle tout texte devrait être lu comme une tentative de « me ou nous faire croire, me ou nous faire voir », n'est pas sans rapport avec une thèse importante de Gilles Deleuze et Félix Guattari, dans *Mille Plateaux* (« Postulats de la linguistique ») analysant le langage fondamentalement comme mots d'ordre. Il faudrait donc clarifier les choses à ce niveau théorique-là, et prendre cette thèse comme une thèse et pas seulement comme un outil pragmatique ou pédagogique. Je crois cependant que ces deux niveaux peuvent être distingués, ou qu'il y a une certaine vérité du pragmatique.

Il y a aussi un deuxième ordre de difficulté ou d'embarras : est-il possible de faire d'une certaine méfiance un principe pédagogique ? Peut-on effectivement, fréquemment, systématiquement, lire des textes en présupposant ceci : « qu'un texte est un quelque chose qui veut me faire croire quelque chose, me faire avaler quelque

chose », peut-on le faire sans *a priori* saper tout confiance dans les livres et le langage même ? Je crois que oui, et c'est au fond ce que j'ai indiqué tant par rapport au texte de F. Dubet que par rapport au texte de M. Fournier : soupçonner un texte c'est d'abord s'ouvrir sur son jugement, sur sa capacité de dire, ou d'entreprendre de dire le vrai, et c'est aussi ensuite tenter de donner lieu à son époque, la produire ou la présenter comme elle est, avec toute sa bizarrerie, toute sa bêtise, toute sa monstruosité encore, toute sa splendeur aussi bien. À la façon d'un homme de théâtre, soucieux de faire voir le monde où nous vivons, nous le rendre à nouveau comme palpable et sensible, soucieux de le représenter en toute justice. Que, d'un point de vue macro, l'on ne sache plus à qui se fier, n'empêche pas que l'on puisse éprouver la solidité de certains textes, la fragilité d'autres, que l'on construise autrement dit un jugement critique sans « théorie » critique.

Enfin, si j'ai parlé d'un aspect de ma pratique, celui qui me fait insister sur les exercices, je n'ai rien dit de l'autre, qui concerne les cours, et une façon de faire cours, ou de « ne faire plus cours en un certain sens ». Certainement je le réserve pour un autre numéro !