

Des enfants et des hommes

Littérature et pédagogie

AVANT-PROPOS

DU BON USAGE DE LA LITTÉRATURE EN PÉDAGOGIE

Dans un bref et fulgurant roman, *Le sagouin*¹, François Mauriac raconte l'histoire d'un enfant perdu, Guillou. Fils d'un baron faible et lâche qu'une bourgeoise arriviste a épousé pour son argent, Guillou, à douze ans, a été renvoyé de deux écoles privées, et l'instituteur du village ne veut pas de lui. Sa mère le méprise profondément et ne cesse de stigmatiser sa laideur, sa saleté et son arriération mentale ; c'est elle qui l'a nommé « le sagouin ». Mais il faut bien faire quelque chose de Guillou et, en dépit de ses préventions à l'égard de l'instituteur laïc, la baronne va supplier ce dernier de prendre Guillou avec lui, non point dans la classe avec les autres enfants, mais le soir, pour tenter de l'occuper et de lui faire faire quelques progrès. Monsieur Bordas, l'instituteur, qui est aussi secrétaire de mairie, correspondant local de L'Humanité et militant politique de gauche promis à une belle carrière, finit par accepter, moins parce qu'il veut sauver cet enfant que parce qu'il ressent quelque attirance trouble pour sa mère. Guillou va donc être pris en charge par l'instituteur et sa femme, Léone ; il commence par écosser les haricots en écoutant M. Bordas parler de Jaurès. Puis, un jour, Guillou entre dans la chambre du fils de l'instituteur, parti étudier à l'École normale. Là, il choisit un livre, *L'île mystérieuse*, et lit à M. Bordas un extrait qu'il aime particulièrement : « *Mais presque aussitôt, l'inconnu (il s'agit d'un individu mi-homme, mi-bête découvert dans une île déserte) se rephia sur lui-même, il s'affaissa à demi et une grosse larme coula de ses yeux.*

¹ On peut lire cet ouvrage, paru aux éditions Plon en 1951, dans l'édition de poche, Presses-Pocket, n° 1440, Paris, 1977. Nous nous référons ici à cette édition facilement accessible.

”Ah ! s’écria Cyrus Smith, te voilà donc redevenu homme, puisque tu pleures !”². Et François Mauriac note alors :

« L’instituteur recula un peu sa chaise. Il aurait pu, il aurait dû s’émerveiller d’entendre cette voix fervente de l’enfant qui passait pour idiot. Il aurait pu, il aurait dû se réjouir de la tâche qui lui était assignée, du pouvoir qu’il détenait pour sauver ce petit être frémissant. Mais il n’entendait l’enfant qu’à travers son propre tumulte. »³

Et n’est-il pas vrai que « notre propre tumulte », toutes nos préoccupations légitimes de carrière et de vie quotidienne, nos soucis de santé et d’argent, le temps qui passe, les obligations de toutes sortes, les programmes qu’il ne faut pas perdre de vue et l’image que nous devons donner à l’institution qui nous emploie... n’est-il pas vrai que tout cela s’interpose bien souvent entre l’enfant et nous, au point que nous ne savons plus saisir les occasions si précieuses qui se présentent, quand un être laisse échapper quelque chose de son désir de grandir et que, plus ou moins maladroitement, il nous invite à l’accompagner ? Bien sûr, nous ne sommes pas coupables car nous sommes des hommes et des femmes incarnés et médiocres, des êtres qui vivent aussi (et peut-être d’abord) du souci d’eux-mêmes... des êtres « raisonnables » qui savent qu’il faut, comme l’explique si bien Vladimir Jankélévitch dans *Le paradoxe de la morale*, « se ménager suffisamment pour pouvoir continuer à se donner »⁴. La disponibilité totale, aspiration au sacrifice complet de soi, abolirait la possibilité même de tout acte moral, de tout service à l’autre. Nous nous anéantirions dans le gouffre des actions toujours possibles et jamais achevées, condamnés à « pleurer l’éternelle absence des œuvres qui n’ont pas eu lieu ». Car, à l’acte éducatif, il n’est pas de terme et celui qui, le soir, ferme la porte de sa classe, ne peut qu’arbitrairement considérer qu’il a fini son travail. Il sait bien, en réalité, qu’il lui reste, encore et toujours, quelque chose à faire. Mais il n’est ni un saint, ni un héros ; il a une compagne, des enfants, des centres d’intérêt et il doit, surtout, revenir demain matin. Bonne raison pour ne pas trop s’attarder. Comme M. Bordas, il laisse passer des occasions. Mais peut-il en être autrement ?

Dans *Le Sagouin*, M. Bordas finira par laisser triompher « le tumulte » ; en

² *Op.cit.*, p. 104.

³ *Idem.*

⁴ Le Seuil, Paris, 1981, p. 124.

dépit de son affection naissante pour Guillou, il l'abandonnera : sa femme Léone est quelque peu jalouse de la baronne et il faut bien sauver son ménage. Qui d'ailleurs pourrait le lui reprocher ? Et puis, Guillou, de toute façon, ça ne durera qu'un temps ; il est dans l'ordre des choses qu'il parte un jour et, ce jour-là, M. Bordas supportera-t-il de lui avoir sacrifié ses amis politiques et sa carrière ? Sauver un gosse, c'est bien, mais il faut en payer le prix en solitude et, sans doute, en amertume. Alors Guillou va repartir chez lui et, un soir, avec son père, il s'endormira pour toujours dans l'eau noire du moulin. Personne ne saura jamais ce qui s'est passé. M. Bordas y repensera souvent :

« À l'École Normale, un de leurs maîtres leur apprenait les étymologies : instituteur de institutor, celui qui établit, celui qui institue, celui qui institue l'humanité dans l'homme ; quel beau mot ! D'autres Guillou se trouveraient sur sa route peut-être. À cause de l'enfant qu'il avait laissé mourir, il ne refuserait rien de lui-même à ceux qui viendraient vers lui. Mais aucun d'eux ne serait ce petit garçon qui était mort parce que M. Bordas l'avait recueilli, un soir, et puis l'avait rejeté comme ces chiots perdus que nous ne réchauffons qu'un instant. Il l'avait rendu aux ténèbres qui le garderaient à jamais. »⁵

Pourtant, M. Bordas, était bien, de l'avis de tous, un professionnel exemplaire. Mais il lui aura fallu la douloureuse expérience d'une erreur irrémédiable pour qu'il décide d'aiguiser sa vigilance et affirme sa volonté de ne plus jamais passer à côté d'occasions essentielles. Bien sûr, la vie reprendra son cours et il ne tiendra pas parole, ou pas longtemps. Mais peut-être sera-t-il un peu plus lucide, un peu plus attentif, un peu moins absorbé par « son propre tumulte » ? Cela, pour autant, ne rendra pas la vie à Guillou. L'irréversibilité du temps est implacable. En matière éducative, on ne revient pas en arrière : ce qui est dit est dit, ce qui est fait est fait. Une humiliation, un regard méprisant, un jugement injuste, un qualificatif excessif, un oubli passager, une occasion ratée... rien de tout cela ne peut être rattrapé. On peut se morfondre, regretter, tenter de se récupérer, se justifier ou même s'efforcer de réparer. Le geste a été posé. Il nous échappe ensuite, complètement. Peut-être n'aura-t-il aucune importance pour un enfant qui saura le relativiser ? Peut-être, au contraire, le marquera-t-il à jamais ? Et le pire, c'est que, dans l'immense majorité des cas, nous n'en saurons rien.

⁵ *Le Sagouin*, op. cit., p. 139.

La littérature comme outil de formation pédagogique

Il aura fallu à M. Bordas un tragique échec pour qu'il sorte de sa léthargie pédagogique.

C'est que M. Bordas n'est pas un saint. Mais nous non plus. Alors, sommes-nous condamnés, comme lui, à ce que l'irréversibilité de la première erreur ne serve qu'à éviter la seconde ? Ou bien, pouvons-nous espérer faire l'économie de cette première erreur ? L'expérience de M. Bordas, portée par la qualité de l'expression littéraire de François Mauriac, aurait-elle quelque chance, si nous la lisons et nous laissons interroger par elle, de nous permettre d'accéder directement à une détermination éthique capable de nous éviter de tels déboires ? La littérature nous permettrait-elle de faire ici une « expérience sans dégâts » ? La médiation du texte, où nous pouvons nous projeter tout en maintenant notre distance avec lui, peut-elle être considérée comme un « outil de formation pédagogique » ? Il y a quelques raisons de le penser.

D'abord parce que la littérature peut nous permettre d'appréhender l'expérience singulière de toute entreprise éducative. Puisque, comme chacun sait, « il n'y a de science que du général », les « sciences de l'éducation » sont condamnées à travailler sur de vastes ensembles, à tenter d'établir des règles générales, tant sur le plan des apprentissages cognitifs que sur ceux des conditions psychologiques ou sociologiques de la réussite des élèves. Elles sont en quête d'invariants et de corrélations, se cantonnent prudemment à des descriptions et des analyses de discours ou d'expériences qui ont déjà eu lieu et qu'elles s'efforcent de mettre à distance. Saine précaution scientifique, mais qui éloigne, inévitablement, des tensions vives qui animent les hommes.

Et puis, nous savons mieux aujourd'hui que, dans le domaine pédagogique comme en matière de prescriptions didactiques, la connaissance de la règle, la maîtrise de schèmes d'action considérés comme efficaces, l'identification des attitudes éducatives susceptibles de favoriser au mieux la transmission des savoirs et des valeurs... tout cela ne livre jamais miraculeusement la clé de son bon usage. Maîtriser la pédagogie par objectifs, savoir construire une situation-problème, mettre en œuvre l'évaluation formative, différencier la pédagogie, avoir été formé aux règles de l'écoute selon Rogers, avoir lu les ouvrages de Françoise Dolto : voilà sans doute des éléments essentiels dans la formation professionnelle mais dont la combinaison, l'addition, voire « la mise en perspective systémique », ne permettent jamais de « produire » une décision pédagogique pertinente dans une situation concrète,

en face d'un enfant concret.

Comme tous les métiers de l'humain, les métiers de l'éducation - enseignant, formateur, éducateur spécialisé, mais aussi parent - ne sont pas réductibles à l'ensemble des compétences qui permettent de les exercer. Éduquer suppose un « art de faire », comme dit Michel de Certeau⁶ : être capable de saisir les occasions, d'« agir dans l'urgence, de décider dans l'incertitude » comme le dit Philippe Perrenoud⁷. Certes, quelques connaissances théoriques en pédagogie, psychologie ou sociologie peuvent être utiles pour éclairer les situations auxquelles on est confronté, mais elles ne peuvent se substituer à la conscience des enjeux : « Qu'est-ce que je suis en train de faire là ? Quels comptes je règle ? Quel avenir je prépare ? Quels risques je prends ? Quelles chances j'offre ? » Car la décision est toujours, de quelque manière, évaluation d'un avenir possible, « estimation » comme dit Daniel Hameline⁸, anticipation de ce que l'on peut déclencher, imagination, dans la fulgurance de l'instant, des scénarios possibles, art de soupeser les risques et d'entrevoir les chances de réussite.

Or, quels outils, mieux que les œuvres littéraires, peuvent-ils permettre de s'entraîner ainsi à explorer les chances de l'avènement de l'humain dans l'aventure pédagogique ? La littérature, le cinéma, et peut-être même la peinture ou la musique, sont de précieux moyens pour scruter au plus près ce qui se trame quand un être veut en éduquer un autre et se heurte à sa légitime résistance. Heureuses occasions d'introduire l'« étude de cas » en formation, version contemporaine d'une casuistique irréductible aux caricatures pascaliennes⁹. Non point une casuistique qui ergote sur les justifications possibles de nos propres actes, mais une casuistique qui explore la complexité de l'entreprise éducative quand elle s'incarne dans des situations précises. Une

⁶ *L'invention du quotidien 1 - Arts de faire*, Gallimard, Paris, 1990.

⁷ *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF éditeur, 1996.

⁸ « De l'estime », *L'évaluation en questions*, CEPEC, sous la direction de Charles Delorme, ESF éditeur, Paris, 1987, p. 193 à 205.

⁹ On sait que Pascal s'est gaussé, dans *Les Provinciales*, avec une verve particulièrement efficace, de la casuistique jésuite à laquelle il reproche de tout excuser au nom de la considération des cas particuliers et des justifications que l'on peut toujours trouver, *a posteriori*, à toute « mauvaise action ». Sans doute la critique de Pascal était-elle pertinente dans un univers où il convenait de rappeler l'existence de « limites » au-delà desquelles on entre bien dans le registre de l'inexcusable. La mise en garde pascalienne reste donc toujours d'actualité, mais elle ne doit pas nous interdire de penser ce qui, en deçà de l'inexcusable, reste de l'ordre du « préférable »... et le « préférable » est bien affaire d'« estimation ».

méthode de travail qui laisse chacun libre de s'emparer de ce qui se dit dans les œuvres qu'il rencontre, de le prendre pour lui ou de le récuser, et d'interroger ou non son activité à partir de la confrontation avec un objet qui l'interpelle sans, pour autant, violer son intimité.

Éprouver, à travers un texte ou dans le regard porté sur une fresque de la Renaissance, l'émotion étrange d'un éducateur aux prises avec un être dont il veut « le bien » et qu'il ne peut pourtant pas « contrôler » découvrir, à l'occasion d'un spectacle, la tendresse et la peur qui envahissent un adulte devant l'émergence de l'humain dans l'enfance... retrouver, à la lecture d'un ouvrage, l'inquiétude de ne pas être à la hauteur, la tentation du découragement qui s'instille et la violence du volontarisme qui affleure... voilà, sans aucun doute, des expériences décisives pour qui se veut un vrai « professionnel » de l'éducation. Des expériences qui permettent de s'accepter vulnérable, de reconnaître ses faiblesses, de trouver la force et de saisir les occasions pour les surmonter. Des expériences qui peuvent être décisives dans une formation en ce qu'elles « exhibent, comme dit Paul Ricoeur, la puissance de clarification, d'examen, d'instruction exercée par l'œuvre à la faveur de la distanciation par rapport à nos propres affects »¹⁰ 11. Des expériences où l'histoire singulière de chacun est mise à l'épreuve de l'universel : un récit configure ici des événements qui nous sont étrangers en une trame qui nous révèle les enjeux de notre propre existence.

« *La littérature aurait-elle inventé, à l'abri de la fiction, demandent Anne-Marie Chartier et François Jacquet-Francillon, des formes scripturaires donnant existence, sens et valeur aux savoirs de la pratique éducative, aussi efficaces (en pratique) que les discursivités scientifiques ?* »¹² Sans aucun doute, car les hommes n'ont pas attendu, évidemment, la constitution des sciences humaines, ni, *a fortiori*, l'émergence des sciences de l'éducation, pour se doter d'outils d'intelligence de la réalité éducative. Les philosophes et les théologiens, ont élaboré, il y a bien longtemps déjà, modèles et théories qui s'efforçaient de comprendre ce qui se passe quand des êtres en mettent d'autres au monde et s'efforcent de se reproduire sans, pour autant, reproduire ce qu'ils ont eux-mêmes été. Il y a bien plus longtemps encore, à travers leurs récits

¹⁰ *Temps et récit 3 - Le temps raconté*, Points-Seuil, Paris, 1985, p. 322 et 323.

¹² Éditorial, *Recherche et formation*, n° 27, 1998. INRP, Paris, p. 14.

mythologiques, les hommes ont cherché à approcher cette alchimie mystérieuse du Même et de l'Autre qui caractérise le lien entre les générations : La *Théogonie* d'Hésiode représente sans doute, à cet égard, un des textes fondateurs les plus importants de la culture éducative occidentale. À travers la généalogie des dieux de l'Olympe et avec une violence terrible, qui n'a rien à envier aux œuvres contemporaines les plus brutales, nous y sont racontées les histoires fabuleuses qui se trament derrière ces réalités étranges et peut-être même impensables que sont la paternité et la maternité : le désir de maîtriser celui que l'on crée et le nécessaire arrachement de ce dernier à la matrice familiale, le mimétisme du fils à l'égard du père et la colère inévitable de la créature à l'égard d'un créateur qui exige une reconnaissance de dettes en paiement de son dévouement. L'amour et la haine sont ici indissolublement liés, au cœur du déchaînement des passions provoquées par un événement extraordinaire, à proprement parler impensable : la venue au monde d'êtres qui se dégagent progressivement du chaos pour ébaucher un univers à hauteur humaine.

C'est pourquoi il faut, sans aucun doute lire et relire des textes comme celui-ci. Ne serait-ce que pour nous convaincre que nous ne sommes ni les premiers ni les seuls à avoir à affronter les contradictions de l'humaine condition. Il faut lire et relire les œuvres qui nous donnent à voir et à comprendre les enjeux de l'éducation en s'adressant aussi bien à notre intelligence qu'à notre sensibilité. Homère et les tragédies grecques, *Les Métamorphoses* d'Ovide et tous les textes qui, du cycle arthurien au *Wilhelm Meister* de Goethe, de Musil à Mauriac, parviennent à exprimer nos craintes et nos espoirs, la peur de ne pas être capable d'éduquer et l'espérance secrète d'y parvenir, quand nous basculons insensiblement dans le dressage. C'est probablement dans ces textes, bien plus que dans de nombreux essais savants, que nous trouvons exprimées, portées à la perfection formelle la plus dense, les tensions fondatrices de l'acte éducatif : la volonté de protéger celui qui vient et le souci de ne pas l'enfermer, l'incompréhension, enfin, et la solitude devant des actes et des êtres qui, inévitablement, nous échappent.

C'est pourquoi nous sommes convaincu qu'il existe un fabuleux réservoir, largement inexploité, d'outils de formation des éducateurs dans le patrimoine littéraire. Nous croyons qu'à travers l'étude de ces œuvres peuvent advenir des expériences décisives susceptibles de contribuer à mettre en perspective toute une série de formations techniques qui restent sans doute nécessaires par ailleurs mais dont la simple juxtaposition est insuffisante pour découvrir le poids

de l'humain dans l'activité éducative. Nous pensons que peut s'effectuer, grâce à la littérature, une formation essentielle au discernement éducatif, un entraînement à l'« action sensée », comme dit encore Daniel Hameline¹³. Afin qu'en entrevoyant la portée universelle des situations singulières dans lesquelles nous nous trouvons impliqués, nous nous efforcions de ne pas sacrifier - pas trop en tout cas - d'autres Guillou.

L'étude pédagogique des textes littéraires comme exercice essentiel dans la formation des éducateurs

Il fut un temps où, pendant que Durkheim enseignait doctement à la Sorbonne, Péguy, dans la même rue, à quelques pas de là, dans une pièce étroite, sombre et mal chauffée, vendait les *Cahiers de la Quinzaine*¹⁴. Les deux hommes, pourtant dreyfusards l'un et l'autre, ne s'aimaient guère et leur divorce consacra la rupture, pour de longues années, des sciences humaines et de la littérature.

Les sciences humaines, aujourd'hui, règnent, presque sans partage, sur les dispositifs de formation. Bien souvent, elles laissent entendre indûment que la scientificité de leurs descriptions suffit à garantir leur efficacité formative. Elles ne discréditent ainsi les prescriptions pédagogiques que pour mieux revendiquer, en sous-main, le monopole de la prescription. Leur hégémonie n'est remise en cause que par la philosophie qui prétend légiférer en surplomb sur la question des fins tout en renvoyant le problème des moyens et les questions de méthodes pédagogiques au charisme des personnes, quand ce n'est pas aux « dons » dont certains seraient miraculeusement pourvus...

La littérature ne doit se substituer ni aux premières, ni à la seconde. La sociologie, l'anthropologie, la psychologie, l'histoire ou l'économie de l'éducation restent des disciplines infiniment précieuses pour permettre aux éducateurs de comprendre les situations et les contextes dans lesquels ils exercent leur activité. La philosophie assume, dans notre civilisation, la charge de l'interpellation sur les fins¹⁵ : elle est, à cet égard, essentielle, pour autant qu'elle

¹³ « L'éducateur et l'action sensée », *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF éditeur, Paris, nouvelle édition, 1995, p. 195 à 217.

¹⁴ Cf. Wolf Lepenies, *Les trois cultures*, Editions de la maison des sciences de l'homme, Paris, 1991.

¹⁵ Dans d'autres civilisations, à d'autres époques, ce sont la religion ou la mythologie qui ont assumé

exerce cette charge avec la modestie requise pour quiconque se veut en quête d'universalité et se sait incarné dans des institutions, traversé par des intérêts contradictoires et aux prises, comme tout un chacun, avec des passions parfois incontrôlables. Son étude est décisive pour autant qu'elle abandonne la suffisance méprisante qu'elle affiche parfois à l'égard de ceux qui se compromettent dans la pédagogie. Mais, à côté des sciences humaines et de la philosophie, l'approche pédagogique des textes littéraires peut, de son côté, revendiquer une place légitime.

Qu'on nous comprenne bien. Il ne s'agit nullement d'introduire en formation initiale et continue, pour tous les éducateurs, un travail critique à caractère scientifique, littéraire ou linguistique, sur les textes littéraires : ce dernier a vocation, tout naturellement, à se développer dans les universités et les centres de recherche qui se consacrent à la littérature. Il s'agit, en réalité, de tout autre chose : réfléchir individuellement ou collectivement sur le processus éducatif, tel qu'on peut le voir à l'œuvre dans les textes littéraires. Et, avec ce parti pris délibéré, effectuer des analyses où s'entrecroisent étroitement la question du contexte, celle des fins et celle des moyens de l'éducation. Il s'agit de se donner des « objets à penser » où s'articulent, en des histoires singulières, les interrogations fondatrices de l'éducation, les conditions particulières dans lesquelles elles s'inscrivent et les scénarios qui permettent d'y faire face. Il s'agit d'ouvrir des espaces pour réfléchir à l'acte éducatif, entre implication directe et conceptualisation abstraite. Des espaces où habiter un temps, des espaces où se rencontrer entre personnes ayant des cursus et des préoccupations différentes, des espaces où résonner, des espaces à raisonner. Librement et avec la contrainte d'un texte. En pouvant se projeter mais en s'imposant les limites qui permettent d'échapper au délire et à la toute-puissance de nos fantasmes.

Car tel est bien le mérite du récit littéraire : il ne dit pas tout et, en ses interstices et ses ambiguïtés, il autorise le lecteur à parler de lui, voire à évoquer pudiquement la part la plus secrète de lui-même. Mais il en dit toutefois suffisamment pour résister à la capture totale par notre imaginaire et nous relie ainsi à d'autres humains, en un mouvement d'objectivation qui esquisse déjà une forme d'universalité. Il laisse ouverte une multitude d'interprétations possibles, mais il invite, à travers l'échange de celles-ci, à se confronter à un objet qui reste « ce qu'il est » et auquel il faut ensemble se référer pour

cette charge.

éprouver la validité de ce que l'on avance. Il nous permet de parler de nous sans nous enfermer en nous-mêmes. Il est ainsi au cœur de la dialectique de l'identité et de l'altérité qui constitue le processus fondamental de notre construction personnelle et professionnelle.

C'est dire qu'il s'agit d'un objet de travail particulièrement précieux, qu'il soit introduit délibérément en formation initiale et continue ou apparaisse plus librement au hasard de rencontres individuelles et de discussions collectives. Certes, tous les ouvrages ne constituent pas indifféremment des supports aussi riches et féconds et, quoique tout texte littéraire comporte toujours quelque dimension éducative, il convient, si l'on cherche à mettre en place des occasions de formation efficaces, de choisir plutôt ceux où l'enjeu éducatif est suffisamment saillant pour structurer la réflexion. C'est le cas, bien évidemment, de ce que l'on nomme « les romans d'apprentissage » ou « de formation », mais c'est aussi le cas, plus largement, de tous les textes qui mettent aux prises « des enfants et des hommes » et, où les premiers apprennent à grandir avec l'aide plus ou moins maladroite des seconds. Leur efficacité formatrice est cependant liée à la distance qu'ils entretiennent avec le lecteur : trop proches de lui, présentant des situations à l'égard desquelles son implication est trop grande, la charge affective trop violente, ils risquent de susciter des processus d'identification qui rendront difficile tout recul critique. Trop exotiques, ils risquent d'être rejetés, considérés comme radicalement étrangers aux problèmes rencontrés quotidiennement et, finalement, récusés. C'est pourquoi il convient de s'assurer que les textes choisis comportent des enjeux éducatifs suffisamment forts et perceptibles pour que le lecteur se sente concerné mais aussi qu'ils sont suffisamment en décalage avec son histoire personnelle pour qu'il puisse construire un objet de réflexion extérieur avec qui faire dialoguer sa propre expérience. Car il n'y a de formation véritable que dans ce dialogue entre le dehors et le dedans qui évite, tout à la fois, l'identification aveugle et le rejet dédaigneux, l'adhésion immédiate et le refus systématique. Autre manière de dire qu'il n'y a de formation que si un « conflit sociocognitif » se met en place¹⁶ : quand un sujet accepte de faire d'une relation interpersonnelle (entre un auteur, un livre, un interlocuteur, d'une part, et lui-même, d'autre part) une relation

¹⁶ J'ai exploré la notion de « conflit sociocognitif » et ses applications pédagogiques possibles dans mes ouvrages : *Apprendre en groupe ? 1 - Itinéraire des pédagogies de groupe et Apprendre en groupe ? 2 — Outils pour apprendre en groupe* (Chronique sociale, Lyon, 1984). Le travail sur les textes littéraires présenté ici entre dans le cadre de ce que j'avais nommé alors « l'apprentissage à la pensée réflexive ».

intrapersonnelle, c'est-à-dire l'occasion d'un débat intérieur et d'une remise en question, la possibilité offerte d'acquisitions et de déterminations nouvelles.

À ces conditions, on ne peut qu'adhérer aux propos de Nanine Charbonnel qui, dès 1991, affirmait l'importance essentielle de l'étude des textes littéraires dans les dispositifs de formation : « a fortiori, *le Bildungsroman proprement dit, dans sa version goethéenne comme chez ses épigones post-romantiques et dans ses reprises contemporaines, bref de Jean-Paul Richter à Gottfried Keller, de Thomas Mann à Hermann Hesse, nous affirmons qu'il devrait faire partie intégrante d'une étude de la pensée de l'éducation. L'heure n'est pas encore venue où une telle étude serait imposée dans les cursus de « sciences de l'éducation », mais elle viendra.* »¹⁷ Et nous ajoutons pour notre part, aux cursus de « sciences de l'éducation », ceux des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), des écoles d'éducateurs, de travailleurs sociaux, de personnels de santé, les programmes de formation à destination des parents... tous dispositifs qui ont en charge de développer l'intelligence des situations éducatives et de former chacun à les affronter, sans doute irréductiblement seul, mais enrichi de l'expérience accumulée par les hommes et sédimentée dans un patrimoine directement à notre portée.

Certes, il ne faut attendre ici aucun miracle. La formation des éducateurs, comme l'éducation des petits d'homme n'a rien à voir avec un processus de fabrication dont la réussite serait garantie à coup sûr. Nous ne proposons donc qu'un accompagnement modeste et, à bien des égards, aléatoire. L'accompagnement de sujets dont le développement et les choix leur appartiennent toujours en dernier ressort. « Accompagnement », telle est l'étymologie de « pédagogie », telle est la vocation des textes qui suivent.¹⁸

¹⁷ *Les aventures de la métaphore*, Presses universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1991, p. 112.

¹⁸ L'approche pédagogique des textes littéraires que nous présentons ici doit beaucoup aux étudiants de « sciences de l'éducation » de l'université Lumière-Lyon 2, avec qui j'ai animé, pendant plusieurs années, une U.V. de licence consacrée à cette question. Leur intérêt et leur implication m'ont invité à poursuivre dans ce sens. J'ai, par ailleurs, proposé déjà de telles analyses dans quelques ouvrages antérieurs : *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (Pinocchio de Collodi), *Le choix d'éduquer* (La leçon de Ionesco, *La confusion des sentiments* de Stefan Zweig, etc.), *L'école ou la guerre civile* (Le temps des amours de Pagnol) et, surtout, *Frankenstein pédagogue* (où j'ai étudié un corpus d'œuvres littéraires centrées sur « la fabrication de l'homme par l'homme » : *Pygmalion* chez Ovide et Bernard Shaw, *Pinocchio* de Collodi, *Le Golem* de Gustav Meyrink, *Isabelle d'Égypte* de Achim von Amim, *L'île du docteur Moreau* de H.G. Wells, *Le château des Carpates* de Jules Verne, *L'Ève future* de Villiers de l'Isle-Adam, *Frankenstein* de Mary Shelley). J'ai aussi travaillé, dans divers articles et contributions, sur *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll, *La pluie d'été* de Marguerite Duras, *La colonie pénitentiaire* de Kafka, *Le livre de la jungle* de Kipling, *Robinson Crusoé* de De Foe, *Homme pour*

homme de Brecht, etc. J'ai tenté aussi de m'appuyer sur l'œuvre gravée de Piranèse (les palais et les prisons) et les sculptures du Facteur Cheval pour analyser les dangers et la fécondité de l'utopie et du bricolage en pédagogie (« Piranèse et le Facteur Cheval », *Le don de la parole*, Peter Lang, Berne, 1997, p. 139 à 154). Dans ce même ouvrage, un très beau texte de Jeanne Moll analyse des peintures et sculptures représentant des enfants en train d'apprendre et en tire de pertinentes leçons : « Petites considérations iconographiques sur le chemin de l'école » (p. 97 à 116).

Il faut signaler, dans cette même perspective, le très beau travail de Francis Imbert sur *Les métamorphoses* d'Ovide (*Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF éditeur, Paris, 1994), les fortes perspectives ouvertes par Jorge Larrosa (*Apprendre et être - Langage, littérature et expérience de formation*, ESF éditeur, Paris, 1998), Jean-Yves Rochex (*Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, Paris, 1995) et Charles Moracchini (*Le sens de la scolarité aujourd'hui*, Nathan, Paris, 1997).

On pourra aussi se référer au beau livre de Gilles Ferry, *Partance* (L'Harmattan, Paris, 1994) qui comporte une très intéressante étude de Daniel Hameline intitulée « Histoires de vie, formation et pratique littéraire » (p. 263 à 295) dont je me permets de citer ici la conclusion : « Charbonnel voit dans la littérature le moins mauvais chemin pour qui, désireux de penser l'éducation, souhaite échapper à la typologie théologique. Celle-ci impose effectivement, le défilé des exemplarités. Elle prédispose les figures de l'avenir dans celles du passé. Celles-ci en constituent comme la répétition générale offerte à l'imitation présente. À son tour, cette dernière devient, *ex opere operantis*, elle-même anticipatrice. Des destinées adviennent, sur fond d'histoire advenue. Il y a là une cohérence dont on comprend que beaucoup la redoutent. Mais que font les sciences humaines sinon inscrire cette lecture figuraliste dans la nature des choses ? Elles sécularisent une théonomie qui devient alors proprement infernale. C'est la littérature qui doit être créditée d'avoir constitué le vrai « lieu » historique où, dans la modernité naissante, l'autonomie s'est dégagée de la théonomie sans pour autant imposer aux humains d'être des identités sans images. Mais ces images ne sont pas de l'ordre du « nécessaire », car le « légendaire » est de l'ordre de la seule « obligation » : *toile et lege et, après, tu verras bien...* Apprendre à « lire » et à « écrire », apprendre à « raconter » - autrement dit, se consacrer sans vergogne aux Belles-Lettres -, suffirait certainement à constituer le plan d'études « théoriques » d'une licence de pédagogie de la meilleure tenue. On y ajouterait : apprendre à peindre ou à photographier. À pratiquer l'« art de la fugue » aussi, mais cela va sans dire. Peut-être est-ce effectivement la seule ascèse formatrice qui puisse faire cause commune avec le malheur comme avec le bonheur, avec la *sapientia* comme avec la *docta ignorantia*, là où l'éducation rencontre sa fin, et les humains, quelque raison d'être. » (p. 294).