



HAL
open science

Altérité et tiers exclus. Une relecture sartrienne du triangle pédagogique

Laurent Husson

► **To cite this version:**

Laurent Husson. Altérité et tiers exclus. Une relecture sartrienne du triangle pédagogique. Questions de communication. Série actes, 2011, Questions de communications, série Actes, 11, pp.63-75. hal-04497036

HAL Id: hal-04497036

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-04497036>

Submitted on 25 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Altérité et tiers-exclu : une relecture sartrienne du triangle pédagogique

HUSSON Laurent

Université Henri-Poincaré Nancy 1

Centre Ecritures (EA 3943)

L'élaboration de modèles ayant une structure triangulaire et incluant un tiers pour rendre compte des relations intersubjectives et des structures d'une organisation a paru comme une solution face à une pensée mue par une logique binaire (Bertrand, 1999 : 8, 10) du rapport à l'Autre. Cependant, certains modèles triangulaires montrent que la position d'un tiers n'apporte pas toujours la solution espérées. Il en va notamment ainsi du modèle du triangle pédagogique de Jean Houssaye, notamment avec sa théorie du tiers-exclus, formule pourtant propre à une pensée binaire (Bertrand, 1999 : 8) ? Le tiers-exclus ne serait-il pas ici un autre nom de l'Autre ? Quel est, dès lors, le rapport entre une théorie de l'altérité et du tiers-exclus ?

Pour élaborer cette question, on se propose de relire au travers des figures sartriennes de l'altérité et de l'intersubjectivité (Sartre, 1943 : 275-503, 1983, 1985), la modélisation de la situation pédagogique proposée par Jean Houssaye (Bertrand et Houssaye, 1995 ; Houssaye, 1979, 1988, 1992). En effet, dans les deux cas, la modélisation des relations intersubjectives s'inscrit dans un idéal de fusion (Sartre, 1943 ; Houssaye, 1988a :15-16 ;) et semble aboutir à une impasse de telle sorte que la situation intersubjective semble vouée à un cercle dont on ne peut sortir (Sartre, 1943 : 478, Houssaye, 1988 a : 233, 238-239, 1993 :18). On envisagera la manière dont la figure du tiers exclus peut être relue à travers les différents concepts sartrien de l'altérité, les convergences et les divergences qui en résultent ainsi que leur signification.

Figure du triangle et dialectique du pour-autrui

La figure du triangle

Dans la littérature récente en sciences de l'éducation, ainsi que dans les pratiques de formation, la figure du triangle est un lieu commun utilisé, repris, reformulé avec ou non une volonté de dépassement (Bertrand, 1999 : 8-12). Ce modèle — qui a pour fonction de synthétiser et simplifier des situations complexes (Houssaye, 1988 a, 235, 1993 : 23) — a plusieurs usages (Houssaye, 1995) analytique, classificatoire et dialectique, que nous considérerons ici. Rappelons-en brièvement trois traits (Houssaye, 1988 a : 235 ; Houssaye, 1995 : 16).

Tout d'abord, contre une vision uniquement duelle, faisant de la pédagogie un problème relationnel entre le maître et les élèves, une démarche pédagogique s'inscrit dans un triangle (élève/maître/savoir) dont l'un des membres est invisible (le savoir) (Houssaye, 1993 : 163).

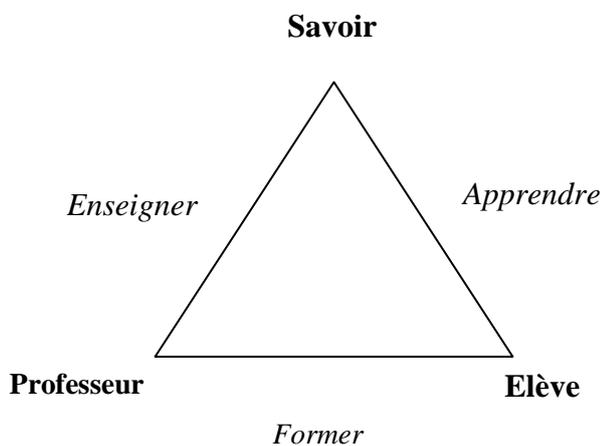


Schéma n°1

En fonction de l'accentuation sur telle ou tel « côté » du triangle, on peut définir un modèle ou un processus pédagogique spécifique (Houssaye, 1993 : 16) : enseigner, former, apprendre.

Second point, l'un des termes est toujours exclu (à la fois présent et « mort » ¹) face à la relation privilégiée des deux autres. On ne peut prendre également en compte les trois termes, contrairement à l'usage par d'autres théoriciens de ce modèle (Meirieu 1985 : 106 ; Chevallard, 1991 : 14). Le processus « enseigner » donne la priorité au rapport du maître/savoir et fait jouer à l'élève le rôle de mort, le processus « former » donne un rôle central au rapport maître/élève et fait jouer au savoir le rôle de mort, et le processus « apprendre », fait jouer un rôle central au rapport élève/savoir et donne au maître le rôle de mort.

La théorie sartrienne du pour autrui

Quelles résonances ce modèle entretient-il avec la théorie sartrienne du pour-autrui. Rappelons quelques traits de cette théorie. Tout d'abord, la relation à autrui clive l'existence humaine dans ses structures en deux faces : le moi-sujet et le moi-objet, et du point de vue d'autrui autrui sujet et autrui objet. La dimension sujet renvoie à l'existence configurant le monde en une situation qui comprend autrui, Autrui-sujet étant Autrui en tant qu'il me saisit et m'insère dans sa situation (Sartre, 1943 : 346). alors qu'autrui-objet est la dimension d'autrui en tant qu'il s'insère dans la situation que je constitue (Sartre, 1943 : 340). Dans chacun des deux cas, ma manière d'exister peut s'orienter dans deux directions et à deux

¹ Le terme est, selon Houssaye, emprunté au bridge, où le mort est le partenaire et le vis-à-vis du déclarant (i.e. celui dont l'enchère est retenue). Il est explicité ainsi par Jean Houssaye : « quant au mort, c'est au bridge qu'il faut penser pour se le représenter : celui qui y tient la place du mort est d'une part indispensable pour que le jeu puisse se dérouler et d'autre part minorisé par les autres qui voient toutes ses cartes et lui assignent des coups. Notre mort participe assez précisément d'un tel statut » (Houssaye, 1988b :275).

niveaux, tout d'abord au niveau des « réactions originelles » (Sartre, 1943 : 352), puis à celui des « attitudes primitives » (Sartre, 1943 : 430) où le pour-soi est « en relation avec l'en-soi en présence de l'autre » (Sartre, 1943 : 428). Ces relations concrètes avec autrui sont hantés par un idéal de récupération par chacun de la dimension de contingence qui lui échappe afin de former un être absolu, fuir une contingence pour trouver une justification par la constitution d'une fusion de l'être et de la liberté. Enfin, le contexte de la pluralité, qui envisage le groupe vient complexifier, sans cependant modifier fondamentalement les structures fondamentales.

On envisagera donc deux niveaux d'analyse, tout comme Jean Houssaye envisage lui-même deux niveaux pour chaque côté du triangle (Houssaye, 1993 : 22-24). Le premier niveau d'analyse considère les côtés du triangle et les réactions originelle à l'épreuve d'autrui, le second niveau envisage les subdivisions de chaque côté du triangle et se nourrit de l'analyse des attitudes primitives envisageant donc une forme de projet en situation mettant en jeu des conduites. Dans l'examen de ces deux niveaux, il sera nécessaire d'envisager une structure particulière de la situation, le contexte de la pluralité humaine que Sartre envisage lorsqu'il envisage le « nous » (Sartre, 1943 : 484-502) et certaines structures de ce qu'il appelle « situation » (Sartre, 1943 : 591-615).

Processus et réactions originelles : le premier niveau d'analyse

Le processus « enseigner » et la posture du moi-sujet

Comment envisager – au regard du cercle sartrien du pour-autrui - le premier processus , « enseigner » (Houssaye, 1988a : 50-107 ; 1988b :50-106), qui recouvre les conceptions pédagogiques classiques, traditionnelle, à la fois les plus pratiquées (c'est la « tentation » (Houssaye, 1988b : 50)) et en même temps les moins théorisées (Houssaye, 1988a : 50) : le

rapport privilégié est celui de l'enseignant et du savoir, i.e. d'une certaine manière celui de l'auto-institution de cette relation comme telle face à l'élève. On retrouve ce que décrit Sartre en premier lieu dans l'expérience d'autrui-objet (Sartre, 1943 : 310-314), puis dans une seconde réaction face à l'objectivation d'autrui, la fierté ou l'orgueil (Sartre, 1943 : 347-358). Le maître, à partir de son rapport au savoir enseigné, « fait la classe » en faisant cours. Il la constitue selon une logique panoptique concrétisée par l'estrade, la chair, face à un nous-objet constitué par son regard (Sartre, 1943 : 494), dans une situation d'éducation structurée par la double obligation d'enseigner et d'apprendre. La situation induit, y compris dans sa structure matérielle, le Professeur à adopter une posture où autrui est saisi comme objet, c'est-à-dire, où sa capacité de constitution de situation demeure inhibée. Ce point peut ici surprendre dans la mesure où une rhétorique défendant une posture académique dira qu'au contraire, il s'agit, au-delà des conditionnements, de s'adresser à la liberté de l'élève au-delà de tous les déterminismes. Cependant, cet appel à la liberté abstraite passe par un contrôle de la liberté concrète et une dimension d'objectivation effective constitutive du processus enseigner.

On peut compléter ce premier point en reprenant des analyses conduites par Bernard Charlot et le groupe ESCOL (Charlot, 1997 : 77-88) sur le type de savoir et de rapport au savoir privilégié. En effet, celui-ci distingue plusieurs modes de savoirs dont l'un semble plus particulièrement rattaché au processus « enseigner » dans la mesure où il se déroule dans l'élément du langage et a une posture magistrale. Il s'agit des savoirs scolaires qui n'existent dans le monde qu'au travers d'objets-savoirs et qui implique pour sa saisie une relation de type épistémique. Cependant, celle-ci demeure limitée du point de vue de l'élève dans la mesure où ce dernier, en raison de l'attitude envers autrui induit par le processus pédagogique mis en œuvre, peut l'entendre de manière procédurale (c'est-à-dire non comme un savoir à s'approprier, mais comme une demande à satisfaire).

Enfin, on peut comprendre le décrochage à l'égard de cette première situation – ce que Jean Houssaye appelle la « folie » - comme étant un retour de la dimension d'autrui sujet. On peut ici radicaliser le propos en allant au-delà des comportements effectifs des élèves associés à une telle figure (et que nous verrons plus bas) en reprenant non seulement le statut du Professeur, mais bien le couple professeur/savoir pour en saisir la fragilité. En effet, ce rapport est fondamental, car « le véritable moteur de la situation pédagogique, c'est le rapport entre le professeur et son savoir » (Houssaye, 1993 :16), rapport amoureux où le Professeur peut se laisser fasciner par ce savoir et par rapport auquel les élèves peuvent jouer un rôle d'objectivation plongeant enseignant et savoir dans une situation d'objectivité. Moi qui me fondait sur le savoir qui me transcende et me donne ma dignité, et qui, en même temps maîtrisait ce savoir, je me trouve ainsi relativisé par cette émergence de la subjectivité des autres et, en même temps, le sens de ma conduite m'échappe et devient une représentation. Il y a là quelque chose d'analogue à ce qui est décrit par Sartre comme l'épreuve d'un « nous-objet » (Sartre, 1943 : 490) où je dois m'assumer comme engagé dans le savoir et le savoir engagé en moi. Nous retrouverons cependant le « nous-objet » à un autre niveau.

Le processus apprendre et l'intégration d'autrui à la situation.

Dans le processus « apprendre » (Houssaye, 1988a 153-231 ; 1988b, 205-267), le côté essentiel est le côté élève/savoir, fondé une autonomie de l'élève et une reformulation du savoir en terme d'objectifs et de compétences. L'enseignant – même s'il est à l'initiative du processus – doit alors se situer dans une posture de « mort », c'est-à-dire considéré comme une aide – voire comme un obstacle – au regard de l'initiative et de l'activité de l'élève. Ce processus correspond aujourd'hui à un certain nombre de démarches allant de la pédagogie de projet jusqu'à des formes d'enseignement programmés ou assistés par ordinateur (Houssaye, 1993 : 23). La posture que doit adopter l'enseignant (on n'ose plus dire le professeur) trouve

chez Sartre une correspondance dans la manière dont je suis intégré dans la situation par le regard d'autrui comme un élément de sa situation dans la mesure où il peut s'intégrer dans le système des ustensiles, même s'il ne s'y réduit pas. Inversement, la position de l'élève est celle d'une existence en projet en situation, les objets de savoirs étant rencontrés en situation comme réalité extérieure (Meirieu, 2004 : 154-157).

En nous appuyant sur les travaux de Bernard Charlot, les savoirs apparaissent comme se définissant comme un ensemble de démarches à maîtriser (Charlot, 1997 : 77) où le rapport au savoir est lié à une imbrication dans une situation (Charlot, 1997 : 81). Les savoirs sont alors reformulés en termes d'objectifs ou de compétences².

La particularité de ce processus du point de vue de l'enseignant est la manière dont il doit se faire intégrer dans la situation dans un cadre institutionnel qui favorise la procédure contraire et par voie de conséquence, la possibilité pour l'enseignant de faire le « fou ». Celle-ci se manifeste dans la manière dont lui-même peut être à son tour regard sur la pluralité des élèves et dont, à partir de là, ces derniers voient le sens de la tâche groupale leur échapper, soit par des interventions inopportunes de l'enseignant, soit par la présence d'attentes non pleinement explicitées, soit au contraire par la contraignance du cadre visant à s'assurer de la subjectivité épistémique de l'élève (Houssaye, 1993 :18), soit encore par une posture de retrait visant à marquer en creux la forme et le lieu du vrai savoir, selon la forme qu'il revêt dans le processus « enseigner ». Ainsi, les sujets-élèves sont toujours menacés, au moment même de leur engagement dans la tâche qu'ils reconnaissent pour leurs, par la possibilité que l'enseignant, d'aide, soit perçu comme regard objectivant et insérant dans un dispositif par lui

² De fait, ce processus apprendre et sa corrélation étroite avec une certaine structuration des savoirs enseignés semble aujourd'hui une partie intégrante du modèle dominant de la réflexion sur l'éducation en Europe et sur la définition des curricula (Meunier, 2005).

conçu et qui peut bouleverser le sens de l'appel à la liberté de l'élève comme forme particulière d'aliénation.

Le processus « former » et la question du « nous »

Ce troisième processus est caractérisé par le privilège donné à la relation « professeur-élève » et par une position du savoir comme « mort ». On s'inscrit dans une logique groupale et institutionnelle au sens de la pédagogie du même nom (Houssaye, 1988a : 113-133). La correspondance de ce processus dans l'analyse sartrienne serait le phénomène du « nous ». Or, nous avons ici une difficulté fondamentale. Nous sommes passés du processus « enseigner » au processus « apprendre » alors que l'ordre adopté par Jean Houssaye (Houssaye, 1979, 1988a, 1988b, 1993) implique le passage par le processus former. Cette différence d'ordre tient au statut occupé par le processus « former » chez Jean Houssaye et la figure du « nous » dans les analyses de *L'être et le néant*. Alors que le processus « former » joue un rôle essentiel dans en tant qu'impensé ou refoulé des deux autres processus et comme lieu de leur remise en question, le « nous » n'intervient qu'en tant que « question disputée » pour reprendre une formule scolastique. Le « nous-sujet » (Sartre, 1943 : 495-500), pour Sartre, n'a « aucune valeur de révélation métaphysique » (Sartre, 1943 : 500), mais n'est qu'un « enrichissement » (Sartre, 1943 : 500) de certaines expériences du pour-autrui, enrichissement qui, dans le cas du « nous sujets » est minime, l'expérience étant dite « capricieuse » (Sartre, 1943 : 500). Il faudra donc passer à un autre niveau de l'analyse, notamment par l'usage des notions de «sérialité », de « collectif », de « groupe » tels que ces notions sont présentes dans la *Critique de la raison dialectique* (Sartre, 1960). Nous y reviendrons dans l'analyse de niveau 2.

Une autre question se pose, qui est celle du savoir. Comment le savoir peut-il ici faire le mort ou le fou ? Pour Jean Houssaye, ce n'est évidemment que par l'intermédiaire des

relations élèves-savoir ou professeur-savoir que cette action est possible, en même temps qu'une autre figure du savoir devient ici prédominante, en conflit avec la figure présente dans les deux autres processus. On peut donc définir la manière dont le savoir fait le mort au travers d'un éloignement de son urgence, la dimension éducative prenant le pas et aussi au travers d'une mutation de celui-ci en termes de « formes relationnelles à s'approprier » (Charlot, 1997 : 77) impliquant une relation épistémique de « distanciation-régulation » (Charlot, 1997 : 83), ce qui a pour conséquence de destituer les savoirs académiques. Quant à la « folie » du savoir, elle réside dans la manière dont la référence aux formes académiques et pragmatiques font apparaître la dimension relationnelle comme inconsistante.

Les processus secondaires et l'analyse de niveau 2

Cette première analyse n'est cependant pas suffisante. En effet, que ce soit pour Jean-Paul Sartre ou Jean Houssaye, un deuxième niveau apparaît. Pour Jean Houssaye les processus fondamentaux qu'on vient de décrire intègrent des processus secondaires (Houssaye, 1988 b : 271-272 ; 1993 : 22-23). Sartre, on l'a vu, distingue le niveau des « réactions originelles » et celui des « attitudes fondamentales » ou des « relations concrètes avec autrui ». Y a-t-il un lien entre ces deux niveaux et, dans l'affirmative, quel est-il et quelle est sa signification ?

Avant d'envisager chacun des processus, notons un paradoxe dans la mise en relation des rapports du triangle pédagogique et des relations concrètes avec autrui : en effet, la posture d'objectivation du processus enseigner s'opère dans l'élément du langage, comme l'atteste également le type de savoir en jeu, c'est-à-dire un savoir ordonné de manière langagière, qui renvoie à l'ordre des signes. Inversement, le processus apprendre se caractérise par un champ qui est celui des choses, du geste et de l'action (Houssaye, 1988a : 68). Or, chez Sartre, le champ du langage est celui de la relation avec autrui à partir de mon être objet, dans la mesure

où celui-ci est « originellement l'être-pour-autrui, c'est-à-dire le fait qu'une subjectivité s'éprouver comme objet pour l'autre » (Sartre, 1943 : 440). Inversement, l'ordre de l'action et de la relation aux choses renvoie bien plus tôt à celui de la maîtrise intégrant dans son champ propre autrui comme autrui objet, soit par l'indifférence, soit par l'instrumentalité.

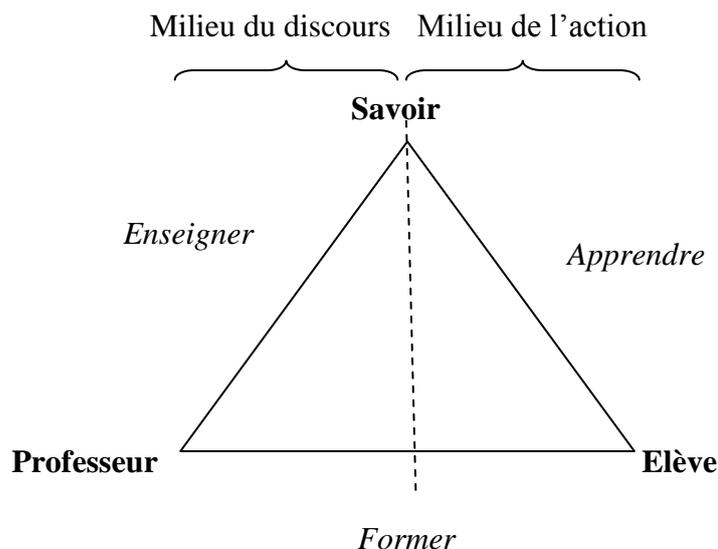


Schéma n°2

Les dédoublements dans le processus enseigner

Le processus « enseigner » peut donc intégrer de manière secondaire d'autres processus, le processus former et le processus apprendre, ou, pour le dire autrement, au sein de l'axe enseignant-savoir, il est possible de se rapprocher d'un des deux autres côtés du triangle. Cette possibilité est envisagée de différentes manières, soit sur un plan pragmatique (Houssaye, 1988a : 233-236, 1988 b : 271-273), soit sur un plan taxonomique par la possibilité de différencier plusieurs types pédagogiques (Houssaye, 1993 : 22-23). Ainsi distingue-t-on la pédagogie magistrale traditionnelle, celle qui fonctionne par cours et « présentation impositive et structurée [...] du savoir » - ce qui inclut le système cours/exercices (de contrôle, d'application, de consolidation, de réinvestissement) et « le cours vivant [...] qui procède par questions-réponses » (Houssaye, 1993 : 22), dans lequel

pourrait même s'inclure paradoxalement la maïeutique socratique comme forme d'entretien hyperdirectif (Parlebas, 1980). Dans ce second cadre, ces deux types peuvent être présentés dans une logique épistémique (rapprochement au sein du cours vivant du côté « élève savoir ») ou dans une logique de séduction ou de débat (côté professeurs-élèves) du côté professeur-élève³.

Dans le premier cas, l'entreprise de l'enseignant se fonde sur la position de l'enseignant-sujet objectivant l'ensemble de la classe objet par le biais de la parole et de la discipline, qui sont, en eux-même instruments de transcendance au sens phénoménologico-existential. On peut par exemple y inclure le cours dicté, que Jacques Muglioni opposait même au cours magistral (Muglioni, 1992). Dans le second, par le jeu des questions-réponses, l'enseignant tout en restant dans un cadre global d'objectivation, s'engage dans un processus impliquant un certain degré de reconnaissance des sujets, et donc se proposant comme objet à la transcendance d'autrui par l'appel à sa liberté. On pourrait ajouter que ce mouvement interne s'amorce dès lors que le discours intègre en lui la dimension communicationnelle, c'est-à-dire dès qu'il se présente, voire dès que la situation, y compris dans sa composante matérielle, entre dans une logique de séduction. Sur le plan des savoirs, cet éloignement implique un implicite plus fort entre le Professeur et les élèves et une transformation dans la formulation du savoir.

³ On insère ici certain aspect de la dimension pragmatique. Dans *Le triangle pédagogique. II, Pratiques pédagogiques* (Houssaye, 1988 b : 271), la pratique du « cours vivant » est renvoyée à une prise en compte du côté « professeur savoir » alors que dans sa présentation introductive à *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (Houssaye, 1993), il la place du côté du rapprochement au regard de l'axe « professeur-élèves ».

La variation ainsi dégagée peut se comprendre comme variation d'un certain rapport au langage, au sein d'une tension entre le langage comme structure imposée à autrui-objet pour une hétérostructuration de la pensée et ce langage qui, s'engageant dans la parole fonctionne bien plus à l'aveuglette et risquant toujours d'être aliéné quant à ses significations. On peut représenter cette situation par le schéma suivant :

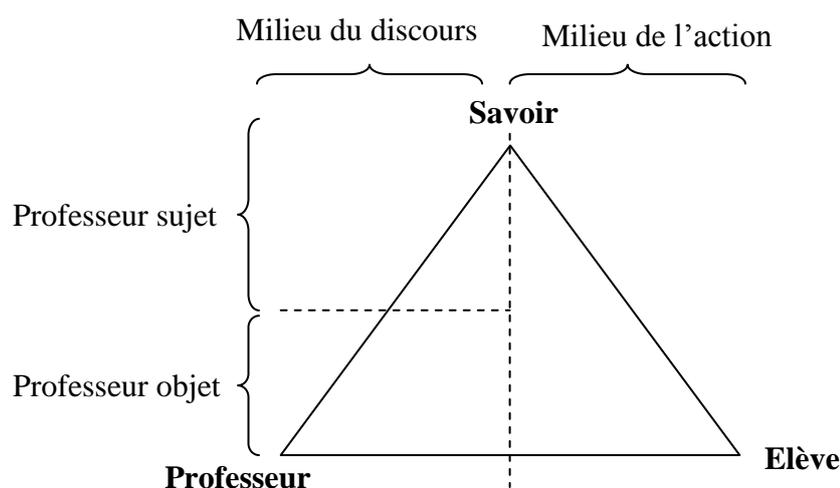


Schéma n°3

Il faut ajouter que cette dissociation ne conduit pas véritablement à des types sans communications, mais il peut y avoir au contraire, en raison même de la tension de l'élément du langage impliquant l'autrui-objet du professeur et de sa relation au savoir, et de la structure relationnelle de base impliquant l'autrui-objet des élèves une instabilité constitutive de la dynamique du triangle.

Enfin, en ce qui concerne la place du mort et les modalités pour ce dernier de faire le fou, il y a également un phénomène de dédoublement. Le refus par les élèves de la situation peut se traduire de manière typique au travers d'attitude de chahut visant le Professeur-sujet et ayant pour démarche de l'objectiver par la moquerie, soit l'indifférence (Sartre, 1943 : 448-450), celle-ci étant plus conçue par rapport au savoir en tant qu'il est en relation à l'enseignant.

Le processus apprendre et le double aspect du rapport élève/savoir

Le processus « apprendre » opère-t-il une intégration analogue ? Comment laisse-t-il une place aux deux autres processus ? Cette intégration peut-elle être interprétée de la même manière ? Là encore, comme pour le processus enseigner, deux perspectives sont à distinguer : la perspective pragmatique et la perspective taxonomique. En ce qui concerne cette dernière, en fonction de la proximité avec l'axe professeurs savoirs et professeurs élèves, deux sous-moments peuvent être distingués : celui touchant au côté « professeur-élève » et qui renvoie à une pédagogie centrée sur le groupe et le projet de l'élève (démarche relevant de ce qu'on a appelé l'éducation nouvelle, notamment les techniques Freinet et les propositions de John Dewey) et celui touchant au côté professeur-savoir (les démarches allant de la pédagogie différenciée à l'enseignement programmé fondé sur l'usage des nouvelles technologies) (Houssaye, 1993 : 23). La proximité de l'axe professeur-élève se traduit ici par l'importance du groupe y compris dans la détermination de l'orientation vers les objets de savoir – ce qui se traduit entre autres par une attitude d' « élucideur du groupe » (Houssaye, 1988 b : 271) alors que celle avec le savoir liée à l'individualisation de l'enseignement se caractérise d'avantage par une structuration fine de l'objet de savoir par l'enseignant et, sur le plan de l'attitude du Professeur par une fonction d' « instructeur » (Houssaye, 1988 b : 271).

Du point de vue de la dialectique du pour-autrui, on peut comprendre ainsi cette subdivision : si c'est à partir de l'élève, avec la modification empirique du groupe, que peut être compris le premier type du processus apprendre, en ce qui concerne le second, la dimension d'objectivité – et qui plus est, d'objectivité d'un nous, ressurgit dans la mesure où l'accroissement du dispositif et des techniques d'apprentissages conduit bien à une forme d'aliénation, de saisie d'autrui à partir de son être-objet, le Professeur étant à partir de là dans une position de contrôle et d'organisation qu'on peut rapprocher d'une organisation sérielle, où chacun se retrouve séparé de l'autre.

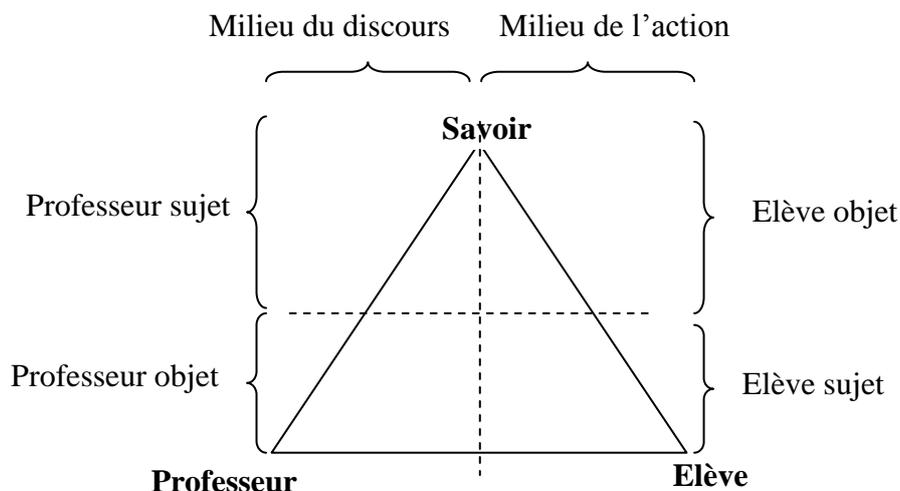


Schéma n°4

Le processus former et les deux aspects du « nous »

On retrouve à propos du processus « former » ce dédoublement selon le côté qui se trouve intégré dans ce processus. Ainsi, le lien à la relation professeurs-savoirs se manifeste dans le comportement de l'enseignant lorsque celui-ci se maintient comme détenteur de contenus, et, sur le plan des pédagogies qui, réfléchissant sur le lien maître-élèves ne réfléchissent pas de manière spécifique sur l'acquisition des connaissances. Quant au lien élèves-savoir, sa prise en compte se manifeste dans la manière dont l'acquisition de la connaissance apparaît comme un objet spécifique d'organisation et d'activité, et, sur le plan des théories pédagogiques, par la reprise au sein même d'une pratique pédagogique donnant une place essentielle au groupe, de techniques pédagogiques issues du processus apprendre⁴.

Nous serions tentés de lier ces deux variantes aux deux dimensions du « nous »-sujet et du « nous »-objet. En tenant compte de la manière dont, dans les pédagogies de type

⁴ La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury – qui reprend les techniques Freinet tout en se fondant sur les acquis de la dynamique des groupes – en est un exemple particulier.

« libertaire » (Houssaye, 1993 : 22), on reste proche de l'axe professeur-savoir, on pourrait y voir une figuration du « nous »-objet et, inversement la proximité avec l'axe professeur-élève nous conduirait plutôt du côté du « nous »-sujet. Cette mise en parallèle semble pour le moins paradoxale et aurait pour effet de considérer les pédagogies libertaires comme des illusions alors qu'inversement, les pédagogies institutionnelles seraient la dimension du « nous »-sujet.

Mais ce problème n'est-il pas mal posé dans la mesure où le « nous »-sujet et le « nous »-objet ne sont pas de même teneur ? Il s'avère nécessaire de faire intervenir une dimension du modèle de Jean Houssaye que nous n'avons pas encore envisagée. En effet, le triangle pédagogique s'inscrit nécessairement dans un cercle, celui de l'institution scolaire ou sociale (Houssaye, 1993 : 19) et c'est de ce point de vue qu'il est nécessaire de reprendre la dimension du « nous »-sujet et du « nous »-objet. Ce qui se déroule dans le cadre du triangle est toujours susceptible d'être objectivé et d'apparaître pour le mort comme une aliénation. Cette objectivation et cette aliénation s'opère d'abord au niveau des processus pédagogiques, d'autre part par l'institution, au sens de structure externe constituante et opérant des rassemblements, qu'on peut appeler avec Sartre des « collectifs » (Sartre, 1960 : 361), unification externe des individus à partir d'une structure où chacun apparaît autre que l'autre. Cette institution est elle-même homogène au processus enseigner et compatible avec le processus apprendre, alors qu'elle entretiendrait, avec une part du processus former, une relation d'altérité fondamentale. Ce dont rendrait compte l'inconsistance ontologique du « nous »-sujet, c'est la manière dont l'effervescence des débuts –le « se sentir » constitutif du « nous »-sujet ne pourrait peser long face aux forces de l'hétérostructuration par le savoir ou la tâche, laquelle donnerait une consistance au « nous » que par la dimension d'objectivité.

De même qu'il est nécessaire de réintroduire la composante de l'institution, il devient également nécessaire, du point de vue sartrien, d'introduire un autre niveau d'analyse de

l'organisation de la pluralité humaine, analyse qui s'écarte du terrain ontologique pour le terrain pratique sur lequel se situe la *Critique de la raison dialectique* (1960). Dans ce cadre – nous avons étudié ce point ailleurs (Husson, 2004) – ce « nous » trouve sa forme fondamentale dans la figure du « groupe en fusion », qui se constitue, non en lien avec une structure assignant à chacun sa place, mais bien contre le poids des structures collectives (Sartre, 1960, 468-494). Au sein du groupe, l'altérité constituée par l'inertie des structures matérielles et sociales (dont l'école fait partie) instituant à chacun sa place se trouverait ainsi dissoute. Mais, inversement, ce groupe, pour se maintenir doit se structurer en contrainte pour ses membres afin de maintenir la communauté, il doit se donner des institutions, prenant entre autres le risque de s'y aliéner. Comment pouvons-nous, à partir de là, reprendre nous catégories du « nous »-sujet comme groupe et du « nous » objet comme phénomène d'objectivation d'une pluralité sérielle ? En premier lieu, le « nous »-sujet compris comme groupe en fusion et retournement du champ pratique (lequel est structuré à la fois par l'institution et l'exigence d'apprendre comme exigence anthropologique) ne trouve effectivement de place qu'au centre du côté professeur-élève. Si on se rapproche du côté professeur-savoir, un « nous »-objet tend à se constituer par le regard de l'enseignant, toujours tenté de se saisir (ou d'être saisi) comme objet supposé savoir. Du côté professeur-élève, il s'agit plutôt d'une transformation du « nous »-sujet par la tâche, une ossification du groupe pouvant conduire à terme à une resérialisation, une extériorité des élèves les un par rapport aux autres.

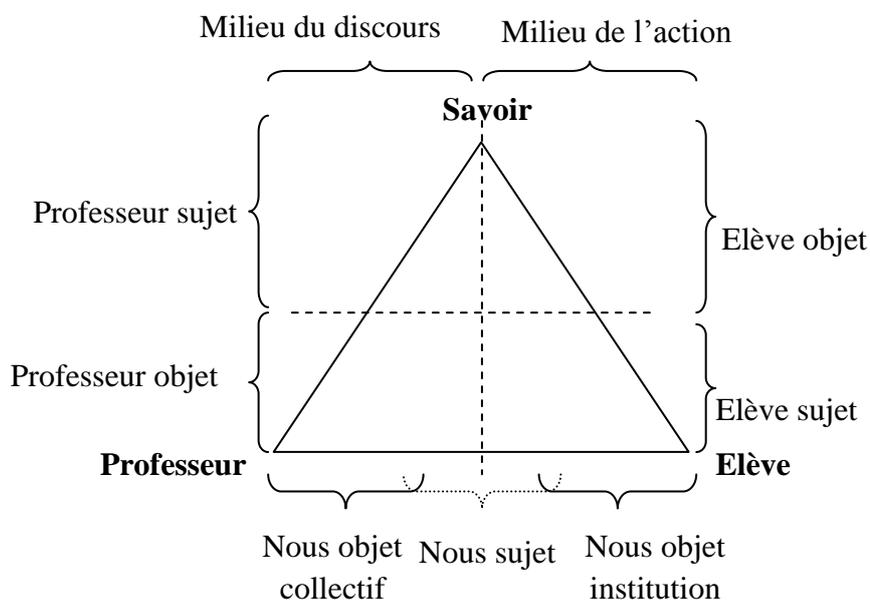


Schéma n°6

Mais qu'en est-il dans ce cadre du savoir et des différentes manières dont il peut faire le mort ou le fou ? En premier lieu, il faut dans ce cadre bien saisir une diversité de ses figures :

Ce n'est certes que par le biais du professeur ou des élèves, c'est-à-dire de la différence des deux axes que le savoir peut faire le fou, c'est-à-dire refuser la situation, soit en s'y réaffirmant (par le biais du maître lui-même ou l'appel des élèves à l'axe professeur-savoir) (Houssaye, 1993 : 17), soit en s'en retirant en apprenant seul, hors de la logique que l'enseignant veut instaurer, et donc aux marges du triangle. Pour le dire en termes sartriens, la folie du savoir ne s'exprime par au travers du sujet mais de la situation, de l'environnement scolaire institutionnel au sens large (incluant par conséquent le savoir enseigné lui-même). La folie du savoir au regard du processus former peut être comprise comme une reconfiguration de la situation par l'axe professeur-savoir, laquelle constitue une aliénation de sens face au processus former, aliénation vécue dans l'attente (Houssaye, 1988 b : 274) par les élèves restant au sein de ce processus. C'est donc bien un processus sujet qui revient ici. Cette folie peut aussi prendre une forme symétrique qui se traduirait par un réordonnement de la

situation par le côté élève-savoir, c'est-à-dire par l'utilisation en fonction d'objectifs d'apprentissage du champ matériel et humain.

Que pouvons-nous conclure de notre parcours ? En premier lieu, il apparaît comme possible de comprendre à titre d'altérité la logique du tiers exclus de Jean Houssaye, et cela, aussi bien en ce qui concerne le tiers-exclu qu'en ce qui concerne le côté privilégié par le processus pédagogique. Qui plus est, une telle reformulation s'avère opérante à trois niveaux et non seulement à deux. En premier lieu en ce qui concerne la structure globale du triangle ; en second lieu en ce qui concerne les mouvements possibles au sein de chaque figure, en troisième lieu – mais ce point a été développé moins que les autres - enfin en ce qui concerne le rapport à l'institution qui nous fait reprendre un point de vue plus globalisant. La distinction de ces trois niveaux s'avère importante et permet peut-être d'articuler de manière plus fine la structure interne des processus. Mais quel peut être l'apport du recours aux analyses sartriennes ? Elles permettent tout d'abord de montrer que, plus loin que la possibilité de la folie, il y a, dans la situation pédagogique, la hantise du regard de l'Autre d'où résulte une ambivalence fondamentale de la situation : c'est seulement hanté par le regard des élèves que le Professeur positionne sa relation avec le savoir, soit comme primordial par réduction du regard de l'élève, soit au contraire qu'il répond à ce regard dans la parole et donc prend le risque de s'y perdre ; inversement, dans le processus apprendre – promu par l'institution, mais pas toujours compatible avec les organisations – la subjectivité ne vient aux élèves que par un devenir objet, aide ou obstacle à l'initiative de l'enseignant, dont le regard sujet hante ces dispositifs, d'où la difficulté pour les élèves de s'arracher à cette aliénation, de ne plus se demander : « que veut le prof ? ». Enfin, dans le processus « former », la mise en danger du

« savoir » s'avère irréductible, et cela parce que ce dernier, en raison même de la conflictualité avec l'institution, hante toujours ce processus comme ce qui lui manque.

Une dernière question pour conclure : qu'est-ce qui est mortifière pour Sartre comme pour Houssaye : l'aspiration à l'impossible et à la fusion (Houssaye, 1988 b, 270-271), la recherche de la valeur (Sartre, 1943 : 722). Cette déprise des illusions est, pour Houssaye, la condition de la pédagogie, pour Sartre, la possibilité d'un exercice authentique de la liberté et d'une conversion de l'altérité de menace en chance.

Références

Bertrand, Y., Houssaye, J., 1995, « Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle », *Les sciences de l'éducation*, 1/1995, pp. 7-23

Bertrand, Y., 1995, « Le triangle pédagogique : une structure, une action, une narration », *Carrefours de l'éducation*, 7, 1999, pp.6-22

Charlot B., 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Economica.

Houssaye, J., 1979, « Sujet, mort et folie en pédagogie », *Philosophie*.

Houssaye, J., 1988a, *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I). Le triangle pédagogique*. Berne, Peter Lang

Houssaye, J., 1988b, *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (II). Pratiques pédagogiques*. Berne, Peter Lang

Houssaye, J., 1993, « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », p. 10-24, in : Houssaye J., dir., *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1992

Husson, L., 2004, « De l'existence à l'histoire ». La question du « nous », *Etudes sartriennes*, 9, 2004, p. 113-142

Meirieu, P. 2004, *Faire l'Ecole, faire la classe*, Paris, ESF

Meunier, O., 2005, *Standards, compétences de bases et socle commun*, INRP, http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/Dossier_Standards.pdf, consulté le 28-8-2010.

Muglioni, J., 1992, « la leçon de philosophie », *Philosophie, Bulletin de Liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles*, n°1, pp. 25-37

Parlebas, P., « Un modèle d'entretien hyperdirectif : la maïeutique de Socrate », *Revue française de pédagogie*, 1980, n°51, pp. 4-19

Sartre, J-P., 1943, *L'être et le néant*, Paris, Gallimard.

Sartre, Jean-Paul., 1960, *Critique de la raison dialectique*, précédé de *Questions de méthode*, El-kaïm Sartre A., éd, Paris, Gallimard, 1985.

Résumé : Le présent article présente une relecture du modèle du triangle pédagogique élaboré par Jean Houssaye à l'aide de concepts issus de *L'être et le néant*. Après une brève présentation de ces deux références, l'analyse se déroule à deux niveaux et se propose de montrer à un premier niveau comment la position du côté fondamental du triangle et du tiers-exclus s'inscrit dans les structures des relations avec Autrui décrites par Sartre. In fine, la question qui se pose pour les deux auteurs est identifiée comme celle de l'exigence de la déprise de l'illusion d'un idéal de fusion.

Mots-clefs : Collectif, Groupe, Pour Autrui, Pédagogie, Regard, Triangle pédagogique.