

#### Fiche de lecture 4

Julien Revol, DHEPS – promo 11  
Septembre/octobre 2019

***Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, Jacques Rancière, 10-18, 1987, 234p.***

« *Il faut que je vous apprenne que je n'ai rien à vous apprendre* » Jacotot, cité p28.

« *L'instruction est comme la liberté : cela ne se donne pas, cela se prend.* » Jacotot, cité p177.

« *L'égalité ne se donne ni ne se revendique, elle se pratique, elle se vérifie.* » p227.

#### De quoi s'agit-il ?

Jacques Rancière est un philosophe français contemporain né en 1940. Joseph Jacotot est un pédagogue français iconoclaste (1770-1840) créateur et praticien d'une méthode pédagogique radicale, « l'enseignement universel », qu'il participe ardemment à diffuser dans la première partie du dix-neuvième siècle. Le maître ignorant est le fruit d'une rencontre entre Rancière et Jacotot.

Rancière dans cet ouvrage travaille à partir de la vie et des expériences de Jacotot, ainsi que de ces écrits, il fait œuvre d'historien. Et en même temps, en nouant le dialogue avec Jacotot, il élabore des problèmes et questionnements qui s'inscrivent dans la tradition philosophique et résonnent avec notre actualité (réflexions notamment autour du politique et de l'éducation), et il expose et met au travail ses propres concepts. Ce livre est donc à la fois un récit, celui de la vie ou tout du moins de la pratique de Jacotot, et un ouvrage de philosophie. Et au fil des pages, on ne sait plus parfois qui parle de Rancière ou de Jacotot, et il me semble que Rancière joue de ce trouble-là en alternant fréquemment ses propos avec ceux de Jacotot, et en travaillant sa pensée à même le récit, ce qui reste plutôt inhabituel comme forme d'écriture philosophique.

C'est en Hollande que tout commence, en 1818 à Louvain, lorsque Jacotot alors professeur à l'Université, est chargé d'apprendre le français à des étudiants non francophones dont il ne connaît pas la langue. Face à cette difficulté, ils leur proposent de se procurer une édition bilingue du Télémaque de Fénelon, d'apprendre le texte français ainsi que sa traduction, puis de raconter en français ce qu'ils avaient compris de ce qu'ils avaient lu. L'expérience dépasse les résultats attendus. Jacotot est impressionné par la maîtrise du français acquise par les étudiants, et il découvre par là même qu'ils ont pu apprendre seul le français sans les explications du maître, et ce dans un temps plus court qu'avec les méthodes classiques.

Fort de ce constat, il développe alors toute une pédagogie qui consiste à enseigner ce qu'on ignore. Il enseigne ainsi des langues étrangères qu'il ne connaît pas, ou la peinture et la musique qui ne sont pas de son ressort, et participe à diffuser cette méthode dans différentes couches sociales, notamment auprès des plus pauvres et des personnes illettrées. Par ailleurs, il théorise ces expériences dans de nombreux ouvrages et articles.

Jacotot inscrit son acte pédagogique en opposition à « l'ordre explicateur ».

Dans cette conception éducative sur laquelle repose l'essentiel des pédagogies, il s'agit de transmettre un savoir, celui du maître qui est sachant, à des élèves qui eux sont supposés ignorants. Cette logique de l'explication s'appuie sur la transmission de connaissances et sur la mise en application de méthodes (comme par exemple partir du simple vers le complexe, envisager une progression dans les apprentissages, etc.), connaissances et méthodes dont le maître est dépositaire. Elle se fonde sur une opinion dominante qui est celle de l'inégalité, traduite ici dans une inégalité de départ entre maître et

apprenant, qu'il s'agirait de réduire ou de compenser par les explications (transmission descendante de savoirs et accompagnement méthodique des élèves dans les apprentissages conduit par le maître). Or cette inégalité est fondatrice de cette éducation : elle en est à la fois le principe et la fin. Même si parfois l'égalité est nommée comme objectif de cette éducation, cela ne reste qu'un leurre. Car même s'il s'agit de réduire l'écart entre maître et élève, le mode explicatif repose toujours sur cette distance entre le maître et l'élève et ne l'abolit jamais. Elle divise le monde en savants / ignorants, murs / immatures, capables / incapables, intelligences supérieures / intelligences inférieures, et elle reproduit dans ces partages les logiques d'un ordre social inégalitaire, celui qui distribue des places différenciées et hiérarchisées.

L'ordre explicateur s'appuie sur l'ignorance de l'apprenant, il part de ce qu'il ne sait pas. Et elle se fonde sur sa présumée incapacité : celle de ne pas pouvoir accéder sans la médiation du maître au savoir (aller directement au livre par exemple), celle de ne pas pouvoir apprendre seul, celle de ne pas pouvoir chercher par lui-même. Elle maintient l'élève dans une situation de dépendance au maître car « expliquer quelque chose à quelqu'un c'est lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même » (p17).

La logique de l'explication est donc celle de « l'abrutissement ». Et dans nos « sociétés pédagogisées » que sont les nôtres, ce qu'on nomme « progrès pédagogique » n'est souvent que le raffinement de ces méthodes d'abrutissement qui peuvent s'avérer d'autant plus pernicieuses qu'elles sont moins massives et donc davantage invisibilisées.

Jacotot propose un renversement radical de cette « vieille pédagogie ».

La méthode d'enseignement universel qu'il élabore part elle du postulat de l'égalité des intelligences. Nous ne sommes pas là sur le plan des faits mais bien sur celui de l'hypothèse qui engage à l'action, c'est la logique du pari. Il ne s'agit pas d'aller vérifier si toutes les intelligences sont égales (comment le pourrait-on, et quel en serait le sens ?), mais plutôt de se mettre en route à partir de cette question : Qu'est-ce que cela donne si nous postulons toutes les intelligences égales, qu'est-ce que cela ouvre, qu'est-ce que cela permet ?

Il s'agit ici d'un renversement de la posture inégalitaire. « L'égalité n'est pas un but à atteindre, mais un point de départ, une supposition à maintenir en toute circonstance » (p229). Elle est ce garde-fou et ce présumé qui va permettre à cette nouvelle pédagogie de se déployer dans toutes ses potentialités, et de vérifier cette égalité dans les actes des intelligences à l'œuvre chez chacun. Car si nous supposons que toutes les intelligences sont égales, mais aussi qu'elles sont toutes « de même nature » alors nous n'avons plus besoin d'un maître pour comprendre.

Toutes les œuvres humaines seraient les produits d'une même intelligence à l'œuvre, que ce soient un savoir scientifique, une œuvre littéraire ou artistique, ou un objet issu de l'artisanat. Toutes ces manifestations sont signes de notre commune humanité, elles sont paroles d'hommes adressées à d'autres hommes que chacun est en capacité de comprendre. « L'intelligence humaine emploie tout son art à se faire comprendre et à comprendre ce que l'intelligence voisine lui signifie ». Il s'agit quand nous parlons de traduire une pensée, une idée (parler à entendre ici dans cette acception très large de faire circuler des manifestations de l'intelligence humaine, quelque soient les objets qui en assurent la médiation) ; et comprendre ou apprendre c'est effectuer un acte de contre-translation pour refaire émerger chez soi l'idée, la pensée à l'origine de cette parole adressée à l'homme que nous sommes. Et chaque intelligence étant égale et de même nature, chacun est capable de refaire ce chemin par lui-même, de comprendre par lui-même.

S'émanciper c'est alors reconnaître pour soi cette égalité des intelligences : « c'est la prise de conscience de cette égalité de nature qui s'appelle émancipation et qui ouvre la voie de toute aventure au pays du savoir. Car il s'agit de s'aventurer et non pas d'apprendre plus ou moins bien ou plus ou

moins vite » (p48). S'émanciper c'est prendre conscience de ses potentialités intellectuelles, explorer ses propres capacités, développer dans un cercle vertueux sa propre puissance de compréhension et de pensée, franchir les limites présumées instituées par les ordres habituels de la pédagogie et des distributions sociales. L'émancipation serait le fait « que tout homme du peuple puisse concevoir sa dignité d'homme, prendre la mesure de sa capacité intellectuelle et décider de son usage » (p33).

Pour apprendre, pour chercher, pour penser, pas de méthode préconisée si ce n'est celle du hasard, ou en tout cas du celle du chemin que chacun va pouvoir tracer pour lui. Et pour cela Jacotot s'appuie notamment sur notre apprentissage de la langue maternelle qui s'effectue en tâtonnant dans notre milieu naturel, et sans l'appui d'aucune méthode. Il rappelle un fondement qui est « d'apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste d'après ce principe : toutes les intelligences sont égales » (p167) ; et à partir de ce quelque chose d'appris, de cette connaissance initiale, établir des relations, combiner des éléments : une démarche qui fait écho à celle du bricolage.

Il applique l'image de la devinette à cet acte de l'apprentissage : deviner dans le fait de s'accrocher pour comprendre ce qui, derrière cette parole d'homme qui se dresse face à moi, se cache comme idée ou comme pensée, deviner ce qui a pu m'être communiqué dans ce savoir, cette œuvre, cet objet.

Mais alors qu'en est-il du maître si nous pouvons apprendre par nous-même. N'est-il pas voué à disparaître ? Que reste-t'il de son rôle ?

Contrairement au maître explicateur, il s'agit pour le maître ignorant de « sortir (les élèves) non pas de l'ignorance mais du mépris de soi » dans lesquels les a placés la vieille pédagogie et l'ordre social (« tu n'en es pas capable », « cela n'est pas pour toi », etc.). Il ne s'agit plus d'instruire car ce serait abrutir et maintenir dans l'incapacité, mais bien d'émanciper ; instruire c'est prendre le chemin opposé de l'émancipation. Il ne s'agit pas non plus de donner une méthode, un ordre dans les apprentissages car « qui émancipe n'a pas à se préoccuper de ce que l'émancipé doit apprendre » (p33), et comment il doit le faire, pourrait-on rajouter. Le maître ignorant s'adresse à un sujet supposé savoir, il part des savoirs de l'élève auquel il s'adresse, et non de son ignorance, et c'est à partir de ces savoirs initiaux qu'il va pouvoir apprendre tout le reste.

La critique de Jacotot et Rancière ne se joue pas sur le plan de l'autorité car ce maître ignorant garde une posture de fermeté envers l'élève, il est bel et bien présent, il fait preuve d'exigence. Il vérifie que l'élève soit en recherche, qu'il soutienne son attention (opposée ici à la distraction), qu'il maintienne son effort, qu'il exerce sa volonté. Il s'agit d'interroger les élèves pour susciter « la manifestation d'une intelligence qui s'ignorait ou se délaissait » (p51), inciter à raconter ce qui a été vu, ce qui a été compris et ce qu'on en a pensé. C'est lui qui incite et permet pour chacun une forme de renversement ou de passage entre le présumé inégalitaire et le principe d'égalité, entre la croyance en son incapacité, et la foi en sa capacité.

Ce maître ignorant c'est le maître émancipé. Tout le monde peut l'être, pas de savoirs requis pour prendre cette place. La seule condition, et non la moindre, c'est d'être soi-même émancipé, c'est-à-dire d'avoir exploré la puissance de son intelligence, d'avoir expérimenté ce présumé d'égalité des intelligences. Et c'est en cela que Jacotot a cherché à ce que s'émancipent à travers sa méthode d'enseignement universel nombre de parents issus de familles pauvres et illettrées, pour que puissent s'émanciper à leur tour leurs enfants et leurs proches, emmenés par la conviction de ces nouveaux maîtres ignorants.

Ce dont Rancière et Jacotot parlent ici c'est bien d'émancipation intellectuelle et non d'émancipation sociale. Nous ne sommes pas sur le plan de l'égalité sociale. Il s'agit d'une critique et d'un agir placés à un autre endroit que celui des luttes sociales à proprement dites, bien que le chemin de l'émancipation intellectuelle bouleverse les fondements d'un ordre social, qui eux-mêmes peuvent

induire d'autres ébranlements, sur le plan social notamment. Car ces chemins de traverse de l'émancipation intellectuelle subvertissent les assignations sociales, assignations qui fixent des positions sous le sceau de l'inégalité.

Ce cheminement de l'émancipation ne peut être qu'individuel, c'est une trajectoire prise par une personne à partir d'une volonté, une décision, celle de se considérer comme une égale parmi d'autres égaux. Et aussi, « seul un homme peut émanciper un autre », à entendre par là qu'il ne s'agit pas d'instituer cette méthode d'éducation dans des formes telles que des écoles, d'étatiser cet enseignement, car elle serait alors reprise par les logiques de cet ordre inégalitaires qui fait société et fonde les institutions. Et à lire Rancière il semble plutôt que Jacotot cherchait une forme d'essaimage, de dissémination horizontale et de proche en proche de cette aventure pédagogique, ce qui effectivement semble résonner avec ce qui fait le cœur de sa pratique.

Cette recherche des hommes émancipés prend la forme d'une quête de vérité. La vérité serait ce qui est, et non ce qui est dit, ou pour reprendre des concepts lacaniens, la vérité est de l'ordre du réel, et ce qui est dit du registre du symbolique (nommé chez Rancière et Jacotot « véracité »). La vérité est donc cette inaccessible étoile, cet horizon inatteignable, qui donne sens (direction) à l'acquisition de savoirs, à l'aventure intellectuelle.

Or, « l'impossibilité où nous sommes de dire la vérité, quand bien même nous la sentons nous fait parler en poète (...) Dans l'acte de parole l'homme ne transmet pas un savoir, il poétise » (p110). Il y a chez Jacotot et Rancière une poétique du savoir et de l'œuvre humaine en général (scientifique, artistique, littéraire, artisanale). Chaque poétique s'avère singulière, même si elle tourne autour d'une commune vérité, même si elle émerge d'une commune humanité. Il y a autant de dire que d'humain, même si le réel est un. Et c'est parce que ces paroles émergent d'une même vérité et d'une commune humanité qu'il y a volonté de les partager, et possibilité de se comprendre.

« Chacun de nous décrit autour de la vérité sa parabole. La coïncidence des orbites c'est l'abrutissement » (p100). Il y a une politique qui se dessine dans cette pratique pédagogique, une forme d'utopie sociale qui serait celle d'une société d'égaux dissemblables, une société émancipée qui serait société d'artistes ; artiste au sens de celui qui « veut faire de tout travail un moyen d'expression, (qui) ne se contente pas de ressentir mais cherche à le faire partager » (p119), « des hommes qui font, parlent de ce qu'ils font, et transforment ainsi toutes leurs œuvres en moyen de signaler l'humanité qui est en eux comme en tous » (p120).

Il s'agit alors d'être attentif aux ordres du discours, aux registres de parole. Puisque s'il existe des paroles de poètes attentifs à l'humain et à cette vérité en partage, il y a aussi des paroles de guerre, celle des orateurs par exemple. Le discours rhétorique lui ne partage pas mais commande, il ne s'adresse que pour contraindre, il n'est pas indexé à cette quête de vérité et annule l'intelligence des autres.

Il s'agit pour qu'advienne cette société, cette communauté d'intelligences tissée de dissemblable et d'hétérogène, cette communauté de distances, de mettre à bas l'ordre explicateur qui lui favorise la coagulation et « précipite l'agrégation des esprits » (p137).

### **Qu'est-ce que cela questionne ?**

Il ne s'agit pas ici de ma première lecture de cet ouvrage. J'ai découvert ce livre il y a quelques années dans une bibliothèque d'un stage d'éducation populaire. Assez intrigué, j'avais commencé à en lire quelques bribes. Et c'est plus tard, en saisissant au vol quelques références à cet ouvrage nommé régulièrement dans ce milieu de formateurs d'éducation populaire, que j'ai commencé à me bricoler une figure du maître ignorant largement braconnée. Ce genre de figure puissante qui autorise quelque chose dans une pratique, engage à radicaliser des expériences. Et c'est à force d'appuyer ma posture

de pédagogue sur cette figure, et de commencer à le citer moi-même, que *Le maître ignorant* est devenu un de mes livres de chevet pédagogique. Cette fiche de lecture boucle en quelque sorte ce chemin de praticien dans les méandres du livre pour l'engager sur celui d'une recherche.

Ce qui m'interpelle c'est déjà la centration du rôle du maître autour de la construction du sentiment de capacité, une manière d'autoriser et d'accompagner une puissance sans limite (en tout cas dont les limites ne peuvent être fixées *a priori*) qui est celui de l'élève ; élève tout à la fois apprenant, chercheur, bricoleur, et créateur. Il s'agit pour le pédagogue d'accompagner des personnes sur des chemins d'aventure en terres de savoir, et de l'autoriser à explorer et se risquer.

C'est une finalité qui fait écho chez moi, notamment face au constat de mépris de soi dont font preuve beaucoup de personnes dans leur rapport aux savoirs, leur capacité d'apprentissage, leurs facultés critiques. Un mépris largement le fruit de socialisations antérieures, par l'école par exemple, construite autour de la figure du maître explicateur, et à partir de l'ordre inégalitaire.

Comment de telles puissances qui sont celles de chaque vie/intelligence humaines, peuvent-elles ainsi s'abîmer, s'émauser, et finir par se taire ? Elles sont cependant toujours là, en germe ou en sommeil, et prêtes à se réveiller, à se revigorer ; il s'agit de créer le contexte, et adopter la posture qui engage ce travail des puissances. C'est ce dont devrait pouvoir se rappeler chaque pédagogue.

Cette figure du maître ignorant m'a largement permis de me méfier de cette notion d'adaptation qui pullule dans le jargon pédagogique et n'est souvent que le vernis de stéréotypes entretenus autour de « tel et tel public » ; puisque dans ce monde-là il est souvent de mise de ne pas rencontrer des personnes, mais d'agir « pour des publics ».

S'adapter à ce que l'autre serait en capacité de comprendre, parce qu'il est enfant, parce qu'il n'a pas fait d'études, parce que c'est un « jeune avec moins d'opportunités »<sup>1</sup>, etc. Mais s'adapter à quoi ? À l'humain et au groupe en face de moi, toujours singulier et parfois déroutant, ou à l'image sociale véhiculée autour de ce qu'est censé être tel ou tel groupe, telle ou telle personne, qui à force d'être renvoyés à cette image finissent effectivement par la jouer et s'y conformer.

Se méfier aussi de nos simplifications parfois outrancières qui ne sont souvent que le mépris jeté à la face de celles et ceux que nous ne supposons encore pas capables, pas assez murs, manquant des « savoirs de base »<sup>2</sup>. Il faut voir par exemple comment beaucoup d'adultes s'adressent aux enfants, en réponse parfois à des questions dont la pertinence peut être pourtant celle du chercheur ou du philosophe s'étonnant du monde tel qu'il est. Des questions pleines d'envols qui finissent par se vautrer dans la bêtise ou la certitude de réponses dont il aurait été préférables qu'elles ne martèlent pas d'en haut ces esprits pleins du désir de vérité et de poésie. À force de donner des coups de masse sur ces vivacités, elles finissent aussi par s'alourdir, et se coaguler.

Aussi, *Le maître ignorant* par sa critique radicale de la notion de progression m'encourage à agir « par le milieu ». Pas de début ni de fin dans les chemins de savoirs, il s'agit de partir de quelque part, peu importe le lieu. Et pas de guide non plus dans ce chemin-là, si ce n'est un maître qui rappelle incessamment que c'est possible, et qui autorise. Faire le pari donc que ça va donner quelque chose

---

<sup>1</sup> Ou JAMO comme le dit si joliment le verbe technocrate. Il s'agit d'une manière de catégoriser que j'ai rencontré dans mon expérience professionnelle précédente à Vaunières, utilisée notamment dans les dossiers de subvention européens, et reprise par certains professionnels de terrain.

<sup>2</sup> J'ai croisé cette notion des « savoirs de base » au cours de cette même expérience professionnelle, à travers un dispositif de formation visant des personnes « en parcours d'insertion », dispositif qui s'appuyait sur un programme national. L'objectif de ce programme était notamment de permettre une meilleure employabilité des personnes en travaillant des compétences telles que la lecture ou l'écriture dans des contextes de quotidien professionnel, ou des « savoirs-être » tels que le fait d'être ponctuel ou de savoirs répondre à des consignes simples de travail.

de partir dans une aventure pédagogique avec comme premier appui un texte ardu, une notion scientifique complexe, un morceau de musique qui suppose une exigence de l'écoute, l'écriture d'un poème, un geste artisanal délicat. Et quelle autre saveur et excitation que de proposer ces tentatives audacieuses, défi à nos intelligences humaines, plutôt que de reprendre les B A BA à jamais recommencés qui étioient le désir et rendent étroits les esprits.

La critique des pédagogies abrutissantes, de la dépendance des élèves envers le maître, voire de l'emprise de ce maître, se situe à un autre endroit que celle de l'autorité. Car il s'agit ici paradoxalement pour émanciper d'assumer une position exigeante, au sens qu'elle exige de l'apprenant qu'il exerce sa puissance et ne la dévoie pas dans le mépris et la paresse, qu'il exerce ces capacités critiques en se situant par rapport à ces savoirs auxquels il tente d'accéder.

C'est donc en opposition avec certaines pédagogies critiques qui dénoncent l'autorité du maître et sa centralité que je me retrouve ici. L'idée ne serait pas de s'effacer, mais plutôt de préciser et d'assumer une posture en cohérence avec la finalité de l'émancipation. Une manière de se reprendre à bras le corps la question de sens que nous pose Tosquelles « Qu'est-ce que je fous-là ? » ; et aussi celle de l'analyse institutionnelle de nos pratiques pédagogiques : « Qu'est-ce que je fais quand je fais ce que je fais ? ».

Assumer cette position forte du maître, ce n'est pas y camper. Puisque pour émanciper il s'agit en dernier lieu d'organiser son absence une fois que les personnes auxquelles notre action s'adresse auront pris conscience de leurs capacités, en situant donc dans le temps notre posture, son évolution, et à partir d'une situation de dépendance maître/élève rendre possible l'autonomie, autonomie non comme un point d'horizon jamais atteignable mais comme un principe toujours agissant.

Partir des capacités de l'apprenant et du présupposé de l'égalité, plutôt que de ses incapacités et de l'ordre inégalitaire.

C'est un parti pris de regard et d'action dans le champ des pédagogies critiques, puisque beaucoup de théoriciens et pédagogues agissant dans ce champ-là, héritiers de Bourdieu notamment, emploient leur capacité de discernement à observer l'ordre inégalitaire, à en comprendre les mécaniques, à en dénoncer les injustices, et à tenter de les réparer : réformer l'école comme espace de reproduction des inégalités, réduire les inégalités face aux savoirs et les distance différenciées vis-à-vis de la culture légitime, repenser les évaluations, etc.

Sans remettre en cause la justesse d'une telle critique, voire sa nécessité sociale, il me semble que le renversement que propose Jacotot et Rancière (partir de l'égalité, plutôt que chercher - sans fin - à y arriver) est un principe heuristique fort qui permet de déployer dans la positivité des intensités de puissance supérieures à une approche critique construite à partir de la négativité. Pour reprendre à nouveau des termes de Spinoza, il s'agit de s'appuyer sur des affects joyeux, et donc générateurs de puissance, plutôt que sur des affects tristes qui réduisent les puissances, autant celle du maître que celles des élèves.

Cette posture-là ouvre chez moi plus d'espace, elle m'engage à davantage de créativité. Elle est aussi un pari sur la possibilité pour les gens de se dégager de leurs assignations, de frayer un chemin tissé certes à partir de leurs socialisations successives, mais aussi, et surtout, de leurs désirs et de leurs volontés : s'engager ensemble dans des aventures pédagogiques pour créer des déchirures dans le tissu des déterminations.

La lecture de Rancière rappelle indirectement au milieu de l'éducation populaire, dont la finalité nommée reste celle de l'émancipation, que l'instruction du peuple est abrutissement et qu'elle ne peut se confondre avec émancipation. Or, dans toute son histoire, l'éducation populaire s'est constituée dans cette contradiction entre instruction du peuple et éducation par le peuple pour le peuple ;

contradiction qui travaille encore aujourd'hui l'éducation populaire, et qui je suppose travaille chaque praticien. Car même dans les endroits où il est de bon ton de prôner cette éducation par le peuple, il me semble résider des éléments d'instruction (des sachants qui délivrent leur savoir, des plus conscientisés qui en éclairent d'autres, etc.) ; voire une certaine manière souvent teintée de moralité (même quand elles sont nommées comme politiques) de transmettre des bonnes manières de faire (de faire collectif, de faire des réunions, de voir le monde, de penser, etc.) ou d'être (d'être militant, d'être association, d'être humain, etc.).

Cette lecture nous permet aussi de distinguer émancipation sociale et émancipation intellectuelle, lutte pour l'égalité sociale et travail de la puissance des intelligences humaines et de ses manifestations. Sans les opposer (puisque l'une et l'autre peuvent se nourrir), elle nous permet de les penser de manière différenciée, ce qui je pense peut également être un appui pour l'éducation populaire qui dans ces discours et ses pratiques a tendance à les confondre, et se faire croire qu'elle peut faire les deux à la fois. Et cela m'emmène aussi à me demander si pour bien être à un endroit cela supposerait de ne pas être écartelé entre les deux ; et donc de situer sa pratique plutôt à l'un ou l'autre endroit de ces deux pôles pour éviter des postures confuses encapsulées dans des discours valises ou des mots d'ordre qui réifient les manières de rendre compte des subtilités de ce que l'on tente de fabriquer au fil des situations.

Le maître ignorant part du savoir des apprenants, et non de leur ignorance. Cela fait aussi écho à une posture d'éducation populaire qui dit partir aussi du savoir des personnes concernées, de leur culture, de leurs pratiques. Mais tout ça nous emmène à une question plus fondamentale qui serait : qu'est-ce qu'un savoir ? qu'est-ce qui fait savoir ? Sans vouloir résoudre cette interrogation, et en maintenant cette question ouverte, il s'agirait de commencer à se donner quelques vigilances, quelques balises. Car si l'apprenant doit partir de ce qu'il sait, il ne doit pas partir non plus de n'importe quoi.

On ne peut réduire le savoir au savoir considéré comme légitime : le savoir scientifique, les théories issues des lieux comme l'Université instituée comme un des lieux légitimes de production du savoir. Il y a aussi des savoirs qui se constituent en dehors de ces lieux-là : dans des champs de métiers et de pratiques, des savoirs d'expériences issus de la vie concrète, des savoirs populaires. Et nous avons vu aussi que des savoirs ne passaient pas par la médiation du langage : savoirs de gestes comme la musique, la danse ou l'artisanat par exemple.

Mais, nous l'avons vu plus haut, tout ce qui est dans l'ordre du discours n'est pas savoir. Comme le discours rhétorique, celui des orateurs, qui est pur pouvoir sur l'autre, manipulation par le verbe. Comme peuvent l'être aussi des opinions, des croyances, des certitudes non questionnées.

Mais alors comment distinguer un savoir de tous ces autres actes de discours ? On pourrait supposer que le maître puisse aider à discriminer ce qui fait savoir, ou ce qui ne l'est pas, ou tout du moins à venir mettre cela en question dans son agir pédagogique, animer ce questionnement permanent sur ce qui fait savoir dans des lieux où se jouent le rapport au savoir, l'apprentissage ou la coconstruction de savoirs.

Serait savoir ce qui se met à l'épreuve des faits, une hypothèse qui se frotte à son adéquation au réel ? Et/ou se ce qui se met à l'épreuve des autres intelligences humaines, une hypothèse qui se risque dans la confrontation à l'autre et à ses questionnements ? Et/ou un discours qui fait l'effort de se situer : d'où il vient ? dans quelles conditions il a été produit ? quelles en sont les intentions et les présupposés ?

Nous l'avons déjà vu avec Foucault, il n'y a pas de pureté d'un savoir qui tenterait de dire le monde : tout savoir s'accompagne de dispositifs de pouvoir, il y a ce complexe savoir/pouvoir qui travaille tout acte de savoir. Dans chaque savoir il y aurait quelque chose qui oblige, qui gouverne quelque chose de ce que serait la vie, qui assoit et légitime des formes de pouvoir.

Il n'y a pas non plus de savoirs neutres, objectifs, dégagés de toute subjectivité. C'est ce que nous apprennent les théories critiques : la prise en compte des implications des chercheurs / des acteurs dans la production de savoir est nécessaire. On peut penser les subjectivités à l'œuvre, mais on ne peut s'en dégager, il s'agit donc de situer les savoirs. Y compris dans les sciences dites dures où même à cet endroit-là l'observateur-chercheur influe sur les données de l'observation.

Et puis le monde échappe au langage, le réel fuit toujours un peu plus loin quand on tente de le saisir, les mots restent toujours imparfaits. Il s'agirait alors de jouer avec cet écart, cet impossible, cette tentative ratée avant même qu'elle adienne : cette poétique ? Travailler le rapport au savoir serait-il dans un même mouvement travailler nos poétiques, nos styles ?

Ceci devrait nous emmener aussi à penser la fragilité des savoirs (de tout savoir, même celui qui apparaît comme savoir-forteresse) : son impermanence, sa situation, quelque chose qui se dit d'une tentative encore à l'œuvre même quand tout semble abouti, mis en système. Comment faire cabanes avec nos bribes de savoirs, nos incertitudes, nos bricolages, et nos équivoques.

Cette figure du maître ignorant, même si elle se situe sur un autre plan, fait écho également à la posture de non savoir qui est celle du socialiste en intervention, ou celle de Rogers et des tenants de la non directivité dans la relation d'aide. Tenir cette position (ou se la fabriquer, puisque nous n'arrivons jamais en terrain de non savoir absolu), permet de faire émerger chez l'autre ses propres positions, points de vue, savoirs, questionnements et solutions par rapport aux problèmes identifiés. C'est une posture de non savoir qui permet en quelque sorte qu'advienne « de l'autre », sans savoir pour lui ce qui serait bon, pertinent, sensé, sans savoir de sa place ce que serait cet autre-là. C'est adopter une position basse, de soutien à l'autre, au revers d'une position haute, de surplomb, de conseil, ou d'expertise.

La figure du maître ignorant est ainsi pour moi une large source d'inspiration et de résonances à divers endroits de ma pratique. Elle est une des polarités qui étaye concrètement ma pratique et est un appui pour la penser. Par contre, aujourd'hui j'assume quelque chose de l'ordre du bricolage dans ma propre pratique : quelque chose qui s'est fabriqué au croisement de divers héritages et champs de pratiques, d'appartenances collectives, de différentes manières de faire, de savoirs issus de champs hétérogènes, le tout assemblé à partir d'une histoire singulière, la mienne, et de ma propre éthique. Ainsi, comme d'autres figures et/ou postures, le maître ignorant ne saurait être pour moi un principe à tenir en toutes circonstances. Je me méfie aujourd'hui des postures de pureté. Au-delà d'une école ou d'un courant pédagogique à réveiller, le maître ignorant pourrait alors être une figure, toujours actuelle, qui participe à penser un agir pédagogique dans sa complexité (et donc dans son impureté), et qui puisse donner à chaque pédagogue des éléments pour bricoler sa propre posture.

Une des interrogations qui me reste est par exemple la part immense laissée au hasard dans cette forme d'apprentissage. Nous pouvons critiquer effectivement les rigidités techniques dans lesquels s'enferment certaines formes d'apprentissage, comme une manière de s'emparer de la pédagogie Montessori que j'ai pu constater dans certaines de mes interventions, ou une forme de didactisme très scolaire, ou des formes pédagogiques procédurières. Nous pouvons aussi laisser de la place au tâtonnement et à l'expérimentation, riches de découvertes et de créativité. Mais en même temps, n'avons-nous pas besoin de méthode, de balises, de boussoles qui puissent nous permettre de nous orienter dans ces chemins d'apprentissage ? Ma pratique et transmission de l'entraînement mental semble par exemple aller dans ce sens. Ce qui n'empêche pas une fois ces balises posées, ces repères transmis, d'accompagner l'élève à se les approprier, à les faire siennes, voire à les dépasser et construire ses propres manières de cheminer, cultiver lui-même sa méthodologie.



Par ailleurs, si l'on peut souscrire à la critique de l'ordre explicateur, et à une forme d'imposition des savoirs, il me semble que les savoirs du maître (à entendre dans une acception large, il peut s'agir par exemple du formateur) peuvent être un réel appui dans son rôle, et pas seulement de l'ordre de sa propre réassurance (« je sais donc je peux me sentir légitime »), ou pire dans une manière d'asseoir son autorité voire de prendre une position de pouvoir (« je sais pour prendre le pouvoir sur le groupe »).

De mon point de vue, avoir des savoirs, et continuer à en acquérir, permet de garder et travailler une forme de largeur de regard, et aussi de relativiser ses propres savoirs. Ils peuvent être un appui dans l'appréhension de la complexité des situations pédagogiques, et dans l'accueil de la parole de l'autre. Une des facettes du rôle du « maître émancipateur » me semble être aussi passeur vers des formes de savoir. Pour pouvoir éclairer certains aspects restés obscurs, pour pouvoir contrarier à l'endroit de certitudes trop solides chez les apprenants, pour permettre d'accéder à des savoirs critiques qui ouvrent des possibles à l'endroit de ce que peut être la vie. Il y a des formes à travailler pour remmener ces savoirs. Ce terme de passeur par exemple m'ouvre à d'autres formes qu'une transmission classique du haut de l'estrade : en permettant d'aller par exemple directement à la parole de l'auteur, et en en discutant collectivement pour en faciliter l'appréhension et la mise en critique, en resituant comment j'ai rencontré moi-même ce savoir et ce que ça m'a permis (lui donner une incarnation, l'enraciner dans une pratique), en enrichissant le milieu (mise à disposition des ressources par exemple).

Mais ce que me rappelle en tout cas le maître ignorant c'est les vigilances à opérer dans la manipulation de ces savoirs, pour ne pas retomber, malgré soi, dans des logiques d'abrutissement.

Enfin, il me manque dans le maître ignorant ce qui se joue chez le sujet dans l'acquisition de savoirs, au-delà de l'expérimentation de sa puissance intellectuelle. Les savoirs dans cet ouvrage paraissent rester presque extérieurs au sujet, il semble les posséder, mais que se joue-t'il de son altération, de sa transformation ? Car s'il est si aventureux et savoureux d'aller voyager en pays de savoirs c'est que dans ces rencontres avec ces objets-là, il se joue quelque chose de notre modification, nous y remettons en jeu nos devenir.