

Texte de l'intervention tenue à l'occasion de la rencontre du 07/03/2022 autour du projet CQFD

De nombreux témoignages indiquent sans équivoque que la mise en place du projet CQFD répond à des attentes et des besoins chez les premiers concernés. Mais il n'est pas inutile de tirer profit d'une autre façon de l'existence de ce projet. En effet, si l'on considère CQFD comme une expérimentation pédagogique, il devient possible, grâce au décalage qu'offre cette initiative, de jeter un éclairage révélateur sur l'apprentissage et ses conditions.

Partons d'une définition descriptive de CQFD. Il s'agit, en une première approche, d'*une plateforme facilitant l'établissement d'un lieu et d'un moment d'apprentissage non-scolaire entre deux jeunes*. Que nous révèle une rapide réflexion sur les éléments constitutifs de cette définition de travail ?

1. Tout d'abord, il importe de bien situer le caractère non-scolaire de l'apprentissage. Il est non-scolaire car il ne se fait pas à l'école et parce qu'il n'intègre pas comme pôle constitutif un professionnel reconnu de l'éducation. Pour autant, cet apprentissage n'est ni *a-scolaire*, ni *anti-scolaire*. La première catégorie recouvre les apprentissages qui ne sont pas liées à l'école de manière directe et explicite et qui peuvent se dérouler dans les lieux de socialisation les plus divers : famille, églises, clubs de sport, etc. Les apprentissages anti-scolaires peuvent quant à eux être vus comme une particularisation ou une sous-catégorie des apprentissages a-scolaires. On dira qu'un apprentissage est « anti-scolaire » lorsqu'il oppose explicitement ses valeurs aux valeurs (supposées ou réelles) de l'école. Ainsi en va-t-il lorsqu'il s'agit de sortir le plus vite possible de l'école pour aller à l'usine, ou encore de l' « école de la rue » qui permettrait, elle, de gagner sa vie, etc. Il est bien connu qu'une difficulté majeure advient lorsque la famille se représente et se constitue comme pôle d'apprentissage anti-scolaire (ou quand les professionnels de l'éducation se représentent, et par conséquent finissent par constituer, la famille comme un tel pôle...). En étant *non-scolaire*, l'apprentissage, d'une part, peut être lié explicitement à l'école et, d'autre part, permet de prévenir et contourner les rigidités issues de la tension scolaire/anti-scolaire.

2. Il faut ensuite s'entendre sur la notion d'apprentissage elle-même. Il semblerait que, pour bien saisir les enseignements de cette expérimentation qu'est CQFD, il soit fécond de recourir à la pensée de Vygotski. En effet, la spécificité *essentielle* de ce projet tient dans une variation autour de la personne du professeur. C'est indiquer là que l'on considère la *médiation* comme un élément fondamental de l'apprentissage. Ainsi, dans et par sa mise en place même, CQFD se distingue d'autres représentations de l'apprentissage. Citons-en deux : a) l'apprentissage compris comme une maturation naturelle des fonctions psychiques qu'il faudrait dès lors laisser s'épanouir ; b) l'apprentissage envisagé comme un processus récursif de confrontation et d'adaptations constantes au milieu. Les métaphores botaniques (« un bon terreau et un peu d'arrosage pour que les chères têtes blondes puissent trouver naturellement leur voie/-x »), lamarckiennes (« on développe des organes cognitifs pour être le mieux adapté à son milieu et le plus fort dans la course à l'évolution ») ou, variante moderne, informatiques (« on essaie, on a un feedback, on ajuste ») ne nous aideront donc pas à développer une représentation adéquate de

la conception sous-jacente à la pratique de CQFD. Comme le défend Lucien Sève à la suite de Vygotski, il faut comprendre l'apprentissage comme un processus qui vient de l'extérieur et suscite au-dedans un mouvement d'appropriation constructive de la culture, c'est-à-dire du patrimoine externe (savoirs, savoirs-faire, symboles, techniques, etc.), historiquement constitué et qui est le legs commun de l'humanité. Ainsi, plutôt que de développer un Moi pré-existant, plutôt encore que de construire un Moi adapté à un monde fixe, on encourage une *appropriation créative* qui fait du Moi avec du Non-Moi et transforme ce faisant tant l'un que l'autre.

3. Le propre de l'apprentissage humain (ni botanique, ni animal, ni computationnel) est de nécessiter une médiation entre le dehors et le dedans, médiation qui stimule l'appropriation créative. Encore faut-il qualifier cette médiation. Il ne peut s'agir d'une médiation technique ou mécanique (comme lorsque le bras agit sur le clou par la médiation du marteau) car cela nous ferait perdre le caractère proprement *humain* de la médiation nécessaire à l'apprentissage (l'animal et la machine sont en effet tout à fait capables de tels détours mécaniques). La médiation dont il est question dans CQFD consiste bien plutôt en une collaboration. Tout lien collaboratif présuppose au moins deux *volontés actives* de collaborer ainsi qu'une *œuvre commune* à laquelle et en vue de laquelle on collabore. Le caractère *actif*, s'il ne peut jamais être garanti, est au moins favorisé par le fait de la libre inscription sur la plateforme. Quant à l'œuvre commune, elle doit pouvoir actualiser une médiation allant dans les deux sens. En d'autres termes, il ne s'agit pas pour l'un de transmettre à l'autre, mais pour les deux d'apprendre quelque chose grâce à leur collaboration¹. L'un permet à l'autre d'initier un mouvement d'appropriation créative de la culture (bien qu'elle soit réduite en ce cas aux savoirs scolaires ; l'important est qu'existe ce mouvement). En sens inverse, la collaboration située permet au jeune professeur en puissance de s'approprier le noyau essentiel de son futur métier (pour autant, bien évidemment, que cette motivation demeure principale et ne disparaisse pas derrière des intérêts économiques). D'une certaine façon, l'appropriation créative fait naître conjointement et au même moment l'apprenant et le professeur.

4. La double médiation nécessaire à l'apprentissage humain est une collaboration active entre deux volontés actives. Pour qu'elle puisse se mettre en place encore faut-il que la *figure initiale du médiateur* rende possible l'entrée dans ce lien collaboratif. Il est nécessaire pour cela qu'elle soit capable de générer une identification motivante, condition de l'appropriation personnelle de l'extérieur :

- Comme tous les éducateurs le savent et l'expérimentent, un *accrochage* est nécessaire, quelque chose comme une couche d'accroche affective. Sans elle, nulle collaboration réelle, c'est-à-dire que le reste et la suite de l'apprentissage devient soit impossible, soit inutile (car oublié aussitôt). Un tel accrochage affectif pointe avec précision le mouvement de l'extérieur vers l'intérieur décrit dans sa généralité ci-dessus. L'intersubjectif, l'« interpsychique » de la

1 Pour ne pas faire violence à ce lien collaboratif, il importe de se dépouiller du jargon managérial qui s'est imposé à peu près partout. Dans l'univers du travail, on utilise en effet désormais le terme « collaborateur » pour euphémiser la subordination inhérente à la relation salariale. Dans le cas qui nous occupe, les pôles en collaboration ne sont pas les mêmes, mais ils sont égaux dans leur relation à l'œuvre commune.

relation se muent en moteur intrapsychique du développement individuel. Nous rejoignons ici une intuition développée dans des corpus théoriques très différents :

- Vygotski, à nouveau, enchâsse la genèse des fonctions psychiques dans les rapports entre les hommes. Dans cette perspective, la fonction réflexive, par exemple, est comprise comme une forme intériorisée du dialogue.
- En faisant du *pari de l'égalité des intelligences* l'attitude première du Maître – pari qu'il s'agira de gagner en démontrant par la suite la véracité – Jacques Rancière pose lui aussi comme indispensable à l'apprentissage le fait que l'apprenant ne se construise pas d'emblée par l'intériorisation de la posture de l'ignorant à qui il faut expliquer les choses en les pré-mâchant.
- En psychanalyse, on parlerait sans doute plutôt d'une nécessaire *introjection* de l'autre dans la constitution de soi-même comme sujet. Il n'est toutefois nul besoin de considérer que l'identification – l'accrochage affectif – dépende de l'inconscient, de l'infantile, de ressorts inexplicables. C'est possible, mais ce serait s'aveugler sur le fait que la passion du métier, la probité intellectuelle, la dignité, le travail bien fait, etc. suscitent assez naturellement chez autrui une forme d'adhésion. En outre, le poids symbolique de la fonction incarnée par la figure du médiateur peut faciliter ou au contraire rendre malaisé l'accrochage. Ce point est important car il nous permet d'articuler la relation d'identification aux conditions sociales et historiques objectives qui l'encadrent.
- L'identification permettant l'intériorisation de la relation d'apprentissage *via* la figure du médiateur doit être *motivante*. La motivation pour une activité est liée au *sens* que cette activité a pour la personne qui l'entreprend. Elle n'est pas identique au *but* d'une action. Ainsi, lorsqu'on lit un livre dans un cadre scolaire, le but est bien souvent d'en assimiler le contenu (mais ce pourrait être également, pourquoi pas ?, d'en jouir esthétiquement). Mais la motivation derrière ce but peut être très différente : se cultiver ; prendre du plaisir ; passer le test du lendemain, etc. Évidemment, des problèmes apparaissent lorsque le but et la motivation entrent en opposition : apprendre le contenu de ce livre, c'est perdre mon temps. La figure du médiateur doit donc rendre possible un déplacement de la motivation de l'apprentissage, c'est-à-dire de son sens. Or cela n'est possible qu'à la condition qu'il incarne lui-même un rapport au savoir dont la motivation n'est pas purement « scolaire » (terme employé ici dans son sens le plus péjoratif).

On ne peut pas alors ne pas voir la question fondamentale et cruelle que pose l'existence même de CQFD. Question double en fait : a) Pourquoi l'école est très peu souvent le lieu où peut apparaître une identification motivante ? ; b) Pourquoi le professeur est-il une « figure de médiateur » qui rend parfois difficile l'entrée dans un lien collaboratif d'apprentissage ? Si les deux volets de cette question sont effectivement liés, on peut alors comprendre le découragement qui gagne des professeurs motivés placés dans des conditions – matérielles, temporelles, symboliques – intrinsèquement démotivantes.

5. Il est une condition symbolique rarement abordée et que CQFD permet justement de mettre en lumière : l'âge. La plateforme fait en effet intervenir deux moments différents du même âge social qu'est la *jeunesse*. Nous parlons bien ici de la jeunesse comme d'un âge *social*. Ce n'est donc pas la souplesse des artères ou des articulations qui font d'une personne un jeune (ni, par conséquent, leur rigidité un vieux), mais bien son appartenance à une catégorie définie historiquement par des rapports sociaux objectifs. En ce sens, on est aujourd'hui et dans notre société jeune lorsque la majorité de notre temps est consacrée à la formation en vue d'une participation pleine et entière à la vie sociale, politique et économique (participation qui, elle, est définitoire de l'âge *adulte*). Le *troisième âge* – qui n'est pas la *vieillesse* – se laisse alors définir quant à lui comme le moment dans la vie où l'on peut se former et/ou participer à la vie sociale et politique sans se soucier de devoir participer à l'effort de production économique, c'est-à-dire en pouvant se déconnecter de la division du travail. Le *vieillessement* désigne alors le processus de déphasage d'avec la vie sociale. Il est donc tout à fait possible d'avoir 18 ans et d'être considérablement vieilli par l'isolement social (tout comme l'on peut, inversement, avoir 80 ans et entrer dans une nouvelle jeunesse par l'apprentissage de telle ou telle discipline, ou encore être un jeune retraité grâce à une rente acquise). Ce phénomène de sénescence socialement provoquée – mais qui a des répercussions biologiques bien réelles – pourrait d'ailleurs constituer une grille de lecture intéressante pour interpréter les effets du confinement.

Nous entrevoyons alors que CQFD nous fait toucher du doigt non seulement le problème global des relations entre les différents moments d'une vie – jeunesse, âge adulte, troisième âge – mais aussi les situations pathogènes qui sont en même temps propres à chaque âge et intimement liées entre elles. Car en effet, que se passe-t-il si, alors que je suis censé me former, aucun accès aux formations ne m'est proposé ? Ou si l'on me propose de me former dans le vide, « à blanc », comme pour de faux puisque la société n'offre aucune possibilité de vivre dignement comme adulte ? Et qu'arrive-t-il justement quand on est maintenu à l'écart de la vie sociale, politique et économique alors qu'on est en âge d'y contribuer ? Ou si la seule manière d'y participer s'avère complètement aliénante ? Enfin, quels sont les résultats d'une identification entre le troisième âge et la *vieillesse*, c'est-à-dire l'inutilité déclarée ou l'incapacité supposée de s'approprier plus et mieux la culture de l'époque ? Si les réponses à ces questions semblent évidentes, les solutions à leur apporter imposent une réflexion globale sur la structuration sociale des âges de la vie.

Au sein d'un même âge social donc, CQFD entend favoriser la collaboration de deux moments différents, celui du « jeune à l'école » et celui du « jeune en cours de professionnalisation », c'est-à-dire d'un jeune « en transition », lui-même médiateur entre la jeunesse et l'âge adulte². On voit que, du point de vue du premier, un tel déplacement permet de contourner les obstacles symboliques et matériels liés à l'enseignement scolaire. Une valeur symbolique est à nouveau attribuée au métier

2 Reste la question de savoir pourquoi l'âge adulte est considéré être un obstacle à l'apprentissage. Nous retrouvons la problématique du sens de l'apprentissage et il n'est pas impossible que cela ait quelque chose à voir avec le vieillissement prématuré que nous subissons tous suite à l'accélération de l'accumulation des compétences externalisées (rappelons-le, la culture est prise ici comme le patrimoine externe historiquement constitué) sans l'établissement concomitant de conditions équitables pour pouvoir se l'approprier.

d'enseignant (puisque le médiateur déclenchant une identification motivante s'y destine) et, par conséquent, à l'école. Quant au second, on l'a dit, cette collaboration s'avère être optimale pour le faire entrer dans l'essence de son futur métier, par-delà l'opposition entre théorie (didactique) et pratique (de stage). Puisqu'il ne subit pas les effets structurels liés à l'institution scolaire et puisqu'il n'a pas à évaluer, il peut tourner toute son attention vers l'accrochage affectif et aiguïser sa sensibilité à discerner sans cesse le possible dans le réel. Cela sera bien utile pour la suite de sa carrière et pour faire face à des circonstances adverses.

6. Les observations et réflexions qui précèdent ont été rendues possible par l'existence de CQFD, pris comme expérimentation pédagogique. Demeurent un certain nombre de problématiques que cette expérience devra affronter pour assurer sa durabilité et sa diffusion. Nous n'en mentionnerons que trois, en guise de conclusion provisoire : a) quels liens institutionnels construire avec les universités, les hautes écoles et les lieux de stage pour éviter la concurrence ou l'annexion ? ; b) comment rendre possible également un tutorat de groupe ? ; *last but not least* : comment garantir la viabilité financière sans monétariser (et donc immanquablement biaiser, voire corrompre) la collaboration d'apprentissage ?