

# Reconstruire des chaînes de transmission

Renaud Hétier

PESSOA (UCO), CREN, (Université de Nantes)

## Résumé

Le but de cette contribution est d'interroger les conditions relationnelles – et transitives - de l'éducation. C'est dans la mesure où l'on peut investir ces conditions qu'une transmission peut avoir lieu. Il s'agira d'abord, pour parvenir à cette perspective, de définir ce qui est de nature à rompre la chaîne de la transmission. Nous verrons ensuite que des médiations culturelles peuvent être privilégiées afin que la transmission soit possible et fasse sens à nouveau. Nous aborderons enfin la notion de transitivité, qui est de nature à inscrire le geste de transmission dans une relation, dans la perspective d'apprendre ensemble.

## Abstract

The point of this contribution is to question the relational and transitive conditions of education. It is when we can invest these conditions that transfer can happen. To reach this perspective, we will first define what is likely to break the transfer chain. Then, we shall see that cultural mediations can be favoured so that transfer can be possible and make sense again. Finally we shall approach the concept of transitivity, which is likely to register the transfer act into a relationship, in order to learn together.

## 1. Introduction

On peut faire le constat d'une rupture de la chaîne de transmission entre générations à au moins trois niveaux : 1) rejet, largement commenté, de l'autorité du « maître » d'abord au plan des attitudes à observer (la « discipline »), ensuite au plan de la légitimité des savoirs enseignés ; 2) isolement de chaque classe d'âge d'enfants et d'adolescents et absence de maillon intermédiaire (vers des plus jeunes que soi où depuis de simples aînés), ce qui entraîne une cassure dans la chaîne de transmission ; 3) isolement dans des situations d'apprentissage dont l'objet est délié d'une situation relationnelle (et donc potentiellement transmissive) ; alors qu' « il s'agit moins, pour le médiateur, de se retirer pour faire place à un objet, que de faire attention, avec l'enfant, à un objet, sans cesser de faire attention à l'enfant » (Hétier, synthèse HDR, 44).

Sur la base de ce constat, il s'agira de comprendre les enjeux de trois types de médiation, plus ou moins favorables au maintien et/ou à la restauration de telle ou telle forme de transmission : 1) le conte oral, en tant qu'objet (travaillé par la transmission elle-même, qui toujours nous a précédé), et en tant qu'objet de médiation (supposant la présence d'un conteur, et notamment, en situation éducative, d'un « grand » - généralement de la génération précédente - pour des « plus petits ») ; 2) l'album de littérature de jeunesse, à la fois en tant qu'objet intermédiaire de médiation (susceptible d'être lu par un « grand », mais aussi d'être relu à partir du support des images, directement par un petit), et en tant que support d'une activité de maillage intermédiaire (quand un aîné lit un album à un plus petit). 3) les activités numériques, dans le domaine du jeu et de la communication, en tant qu'elles sont des techniques faites pour opérer l'économie d'une médiation adulte/éducative et socialement investies comme telles dans les pratiques, court-circuitant le lien intergénérationnel.

Une réflexion sera ensuite engagée sur la *transitivité* en éducation (« l'attention est portée par quelqu'un à quelqu'un d'autre qui soutient l'attention de ce dernier à un objet (quelque chose, voire quelqu'un, et d'abord nécessairement lui-même) » (Hétier, synthèse HDR, 44), puis sur la notion de *contact*. Transitivité et contact supposent des formes d'interaction, de communication, de partage, qui concourent à un « apprendre ensemble », qui ne se confond pas avec « apprendre la même chose ».

## 2. La chaîne rompue

La crise connue par le paradigme de l'autorité est telle que nul commentateur sérieux ne se risque à imaginer une amélioration des choses de ce point de vue. Il est difficile de démêler trois phénomènes concomitants : le rejet d'une force qui s'imposerait par tradition (celles des anciens), la mise en doute de la légitimité des savoirs de ces « anciens » ou de tout prédécesseur, la possibilité d'accéder directement à des sources de savoir et de culture en libre disposition. Il n'y a plus ni consensus ni évidence, ou du moins le silence qui recouvrait le pseudo-consensus et la pseudo-évidence a été levé. L'individualisme gagnant l'enfance et la jeunesse accouche d'une liberté à la fois sociale et épistémique : je me comporte comme je veux et je sais ce que je veux bien savoir. Sur ce fond, toute figure de magistralité est fragilisée et peut-être même rejetée voir haïe pour ce qu'elle représente.

Il est important, néanmoins, de faire une différence entre les deux formes que peut prendre l'éducation, selon qu'elle est formel ou informelle. Dans l'informel, bien des influences se produisent (entre pairs), une imprégnation a lieu (comme dans la famille), l'immersion joue un rôle dans la formation (comme dans le rapport à la fiction). D'un certain point de vue, il n'y a pas de crise dans la mesure où il n'y a pas de pression, et pas de pression parce que pas d'intention éducative déclarée. La résistance, active ou passive, commence avec l'éducation formelle, notamment à l'école, quand celles et ceux qui s'élèvent se sentent « visé-e-s », et s'imaginent normalisé-e-s, dominé-e-s, manipulé-e-s, etc. Il semble, à ce propos, que la crise de l'éducation formelle soit à la mesure de l'ampleur des nouvelles possibilités de l'informel. Trois phénomènes se renforcent ainsi les uns les autres : une résistance à l'intervention formelle et à ses objets (de la discipline aux savoirs académiques), une perte de confiance des acteurs de ce type d'intervention, une disponibilité croissante aux dispositifs informels.

Une telle synergie est encore renforcée par une dynamique d'« isolement » propre à l'institution scolaire et à son influence sur les pratiques culturelles prescrites. Les enfants et les adolescents sont le plus souvent rassemblés par classe d'âge. De plus, du fait de la préoccupation d'une légitimité éducative et d'une compétence supposée en la matière, ces enfants et ces adolescents ont pour l'essentiel à faire à un seul type de relation éducative : celle d'un adulte qui les éduque. Deux alternatives sont sous-exploitées : la possibilité d'apprendre d'aîné-e-s de la même génération, la possibilité d'apprendre à des puînés de la même génération. Ces alternatives permettent de faire une expérience dont la structure est d'ordre intergénérationnel, mais en bénéficiant d'une proximité susceptible de favoriser la relation, et d'un changement de position (quand un « grand » s'adresse à un « petit ») dynamogène. Une autre forme d'isolement, plus complexe, peut être repérée : à partir de la focalisation sur l'idée de l'apprentissage (plutôt que de l'enseignement) et sur la figure corrélatrice de l'apprenant, celle ou celui qui s'élève se retrouvent dans un rapport frontal aux objets de connaissance, qui ne leur « parlent » pas nécessairement, tant en raison de leur forme même – notamment du fait de l'abstraction de la forme écrite (Blais, Gauchet, Ottavi, 2014) – qu'en raison de leur résonance symbolique.

Il ne s'agit pas ici de promouvoir une transmission telle qu'elle a pu s'établir dans le passé. Mais de relever que dans le paradigme même de la transmission, une dimension *relationnelle* est assumée, qui porte plus ou moins ses fruits. Sabourin (2012) évoque ainsi, à partir de Caillé, une « liberté de la part du donneur « je te le donne » c'est une action personnelle et singulière, et une liberté de la part du receveur ». Au pire, la transmission peut se transformer en un « spectacle » dont l'élève se sent séparé, et finalement exclu. Papilloud indique ainsi qu'il s'agit de prendre la « relation humaine non pas comme ce qui existe de fait, mais comme ce qui peut exister sous certaines conditions, et qui donc n'existe pas forcément » (2002, 90). L'élève n'apprend pas nécessairement en tant que « spectateur ». Au mieux, cette transmission est reçue par l'élève comme s'adressant à lui, et plus encore, comme étant ce que quelqu'un en particulier – tel maître – lui destine. Peut-être cette dernière expérience a-t-elle même valeur fondatrice. Dans ce cas, il suffit que l'enfant (au-delà de l'élève) ait pu être assuré de la solidité de cette position, par laquelle il est bien le destinataire de quelqu'un, qu'il est bien quelqu'un pour quelqu'un d'autre, qu'il compte pour quelqu'un qui compte pour lui, alors « recevoir » n'est pas un problème majeur, et la pédagogie traditionnelle, dans sa magistralité, ne le met pas en difficulté. Filloux (2000, 27) pointe « l'articulation, l'alliance d'un supposé désir de savoir chez l'élève, de l'intention d'être un représentant du savoir et un transmetteur de ce savoir chez l'élève ». La dynamique d'une chaîne intergénérationnelle n'est pas, de ce point de vue, à évaluer sous le seul angle sociologique. Au tout du moins, elle peut relever d'un autre point de vue si on passe de l'observation d'un phénomène de masse à celle de phénomènes individuels, d'une part, et s'il se trouve encore des acteurs pour investir avec confiance le geste de la transmission.

### **3. Des médiations plus ou moins intégrées**

Il s'agit à présent d'analyser les modalités des trois types de médiation présentés en introduction de cet article.

Dans la pratique du conte oral, nous disposons d'un véritable modèle anthropologique de la transmission intergénérationnelle. En effet, il n'y a de conte que dans la mesure où celui s'est transmis à travers les générations. Il faut s'imaginer que bien des récits ont pu naître, vivre un certain temps, et disparaître. La transmission opère une sélection. En même temps, cette transmission n'est pas un pure et simple reproduction : comme en témoignent les différentes versions d'un même conte, chaque conteur, chaque conteuse opère un travail vivant, dans un parler qui lui est propre, et ajoutant ou en retranchant des éléments à une version du conte que le philologue jugerait canonique. Ce qui domine ici, c'est bien le caractère vivant, qui permet au conteur ou à la conteuse d'être motivé à raconter, et qui permet à au moins un auditeur ou à une auditrice de faire survivre le conte à la disparition de tel conteur ou de telle conteuse. C'est une situation tout à fait particulière que celle du conte, d'être à la fois le fruit d'une longue antériorité, travaillé par de multiples transmissions intergénérationnelles, et d'être cependant un objet relativement plastique, que chacun entendra et redira de son propre dire. Un tel objet révèle ainsi le caractère possiblement non autoritaire de la transmission, bien qu'elle comporte des aspects contraignants, telle que, notamment, la structure du récit, peu susceptible de transformation, à moins de créer un nouveau récit. Une récente expérience faite auprès d'étudiants dans un cours sur l'art de conter nous a permis de confirmer une hypothèse : le parler devenait beaucoup plus fluide et plus personnel quand les étudiants devaient raconter un conte qu'ils avaient entendu raconter par un autre étudiants que quand ils racontaient un conte qu'ils avaient lu.

Dans la pratique de la lecture d'albums de littérature de jeunesse, il s'agit d'un objet hybride. Le texte, qu'un « grand »/lecteur lit à des « petits »/auditeurs (qu'ils soient lecteurs/déchiffreurs ou non), est l'une des dimensions de l'album, qui est aussi pictural. Il est donc possible de « relire » un tel livre en s'appuyant sur les images, et en mobilisant plus ou moins une mémoire du texte. Différentes observations faites par l'auteur auprès d'enfants en classe maternelle montrent que chaque image ouvre à une exploration qui lui est propre, de façon éventuellement parallèle à la narration portée par le texte. Néanmoins, l'album est un support matériel qui rend possible une réappropriation autonome de la médiation. Cela renvoie à la façon dont l'auditeur pourrait se raconter le conte qu'il a entendu, sa mémoire étant alors le support de cette médiation. Une recherche faite auprès d'enfants de cycle 3 montre plutôt une focalisation sur des scènes, voire des images (mentales), rapprochant finalement la remobilisation/ « remémoration » du conte de celle de l'album. Dans les deux cas, une première médiation est nécessaire qui ouvre à la narration dans son intégralité. L'un des intérêts tout particulier de la médiation de l'album dans le cadre du présent questionnement est que ce type d'objet s'inscrit dans le cadre d'une transmission en présence alors même qu'il s'agit d'un objet stimulant une fonction indépendante, celle de la lecture de l'écrit. Eu égard à la difficulté que représente l'entrée dans l'écrit, d'une part, et la transmission intergénérationnelle formelle, d'autre part, ce type de médiation est intéressant en ce qu'il s'inscrit dans le cadre d'une co-présence (contre l'isolement individu/écrit), et qu'il donne une résonnance plaisante à la transmission intergénérationnelle, les adultes ayant à choisir parmi des objets *a priori* « pour les enfants ». Nous reviendrons sur cette double qualité (co-présence et « plaisance ») ainsi que sur la question du choix et de la nature de l'objet de la transmission.

Dans la pratique de certains dispositifs numériques, et notamment ceux qui permettent de communiquer à distance et de jouer à des jeux vidéo, une toute autre perspective s'ouvre. En effet, dans ces pratiques informelles, qui dominent très largement, en temps passé, les pratiques formelles de type scolaire, économie est faite de la médiation éducative, que celle-ci soit formelle ou informelle. Les parents sont les pourvoyeurs (achat et entretien du matériel, paiement des abonnements), mais ils ne sont pas, pour l'essentiel, des médiateurs. On ne peut manquer de relever que ces dispositifs sont précisément faits pour cela, dans la mesure où ils individualisent à l'extrême les pratiques, chacun pouvant avoir, en fonction du matériel acquis, une activité numérique indépendante au sein d'un même foyer. Mêmes les potentialités *a priori* convergentes avec certaines finalités éducatives, comme la communication et l'information s'organisent sur le mode individualisant, en l'absence de médiation. Cette absence de médiation éducative est aussi ce qui rend possible la fréquentation de sites pornographiques de façon de plus en plus massive et de plus en plus tôt, ce qui témoigne de façon spectaculaire du court-circuit rendu possible, les enfants accédant aux « secrets » des adultes (Postman, 1996) sans intermédiaire. Cette caractéristique d'être en relation à distance (distance de l'autre avec lequel on communique, distance de l'objet virtualisé qu'on ne peut toucher) semble exprimer une nouvelle manière d'être au monde, marquée par un sentiment d'insécurité devant l'altérité, manière d'être qui privilégie une expérience virtuelle maîtrisable.

Cela questionne ce qu'on attend d'une transmission intergénérationnelle : est-ce plutôt, s'il y avait un choix à faire, l'accès à des objets dont la médiation éducative n'est que le moyen ou est-ce plutôt une imprégnation relationnelle ? *In fine*, l'absence de médiation éducative semble aboutir non seulement à l'élimination de l'imprégnation relationnelle intergénérationnelle, mais aussi à la quasi-disparition d'un certain nombre d'objets de

culture, dont notamment les livres. Ce constat conduit à une hypothèse logique : les objets qui disparaissent le plus vite sont peut-être ceux qui réclamaient précisément un certain soutien relationnel, quand bien même certains de ces objets, comme le livre, semble relever d'une pratique indépendante. Ce soutien peut être compris du point de vue psychanalytique comme un « jeu de désirs » : « qu'en est-il du désir du maître, de la façon dont il se fait le représentant, c'est-à-dire le support de la fonction de savoir ? Comment peut-il la susciter, la soutenir chez l'élève ? » (Filloux, 2000, 27). On peut encore évoquer la mimesis telle que la définit Wulf, comme « imitation créative », et comme il l'explique : « par des gestes et des rituels propres à chaque institution, la famille, l'école et les universités stimulent et encouragent les processus mimétiques. Grâce à eux, les demandes des institutions sont satisfaites et leurs valeurs et leurs normes incorporées » (Wulf, in Barbier, 1998, 241-242).

#### **4. Vers une attention transitive**

Ce qui est présent dans les deux premières médiations que nous avons présenté et absent dans la troisième, au point qu'on peut douter qu'il s'agisse encore d'une « médiation », c'est une forme d'attention transitive, que nous allons définir, et de contact intergénérationnel, aspect que nous aborderons ensuite. Dans la transitivité, une relation s'établit entre deux termes par l'intermédiaire d'un troisième. De manière désormais classique, on peut évoquer le triangle pédagogique de Houssaye (Houssaye, 2000), qui met en relation savoir, élève et enseignant. Mais l'auteur se sert de cette figure surtout pour mettre en évidence une tendance à l'exclusion (l'oubli du savoir au profit de la relation, par exemple). De façon plus large, nous pouvons définir la transitivité qui nous intéresse comme « l'attention [...] portée par quelqu'un à quelqu'un d'autre qui soutient l'attention de ce dernier à un objet (quelque chose, voire quelqu'un, et d'abord nécessairement lui-même) » (Hétier, synthèse HDR, 44). Une telle attention transitive peut être décrite dans l'autre sens. Il s'agit, en éducation, (1) de favoriser le contact de l'enfant et de l'adolescent avec des objets de culture, que ce soit sous la forme de l'immersion ou de la réflexion. (2) Cette mise en contact suppose la médiation d'un éducateur qui a lui-même un contact et avec les objets, et avec les enfants et les adolescents auxquels il s'adresse. (3) La difficulté de soutenir à la fois des objets et des personnes, de construire un cadre attentionnel dans lequel il y a rencontre suppose enfin que l'éducateur puisse être lui-même soutenu et se soutenir.

Cette perspective transitive a notamment pour objectif de dépasser les visions « unilatéralistes » telles qu'elles sont décrites par Blais, Gauchet et Ottavi (2014) : « L'unilatéralité inhérente à la société de tradition et à la pédagogie de la transmission consistait à ne regarder que les contenus qu'il s'agissait d'inculquer avec une indifférence relative à l'égard des moyens de les acquérir et des processus personnels par lesquels cette acquisition pouvait se faire. (...) L'unilatéralisme de la vision individualiste de l'apprendre consiste, lui, à ne considérer que ce processus personnel d'appropriation, en négligeant la nature de l'objet des apprentissages ou en le réduisant à une somme d'informations sans aspérités, sans prendre en compte la résistance spécifique de cet objet, liée à la manière dont il se présente » (189). C'est le moment de revenir sur la qualité (co-présence et plaisance) ainsi que sur la question du choix et de la nature de l'objet de la transmission. Au-delà de l'opposition transmettre/apprendre, il importe de tenir compte de tous les maillons de la chaîne : la « résistance spécifique » de l'objet, que nous désignerons par le terme de « recevabilité », le cadre de présentation, toujours relationnel, de cet objet, et l'appropriation de cet objet par celle ou celui qui s'élève en fonction tant de la nature de l'objet que de la valeur qui lui est donnée dans le cadre de la relation éducative.

Dans un cadre traditionnel, il ne s'agit pas seulement de transmettre des objets, il s'agit au moins tout autant de transmettre des attitudes, à la fois par exigence et par exemplarité. Mais la limite d'un tel cadre, c'est de ne pas se préoccuper de la recevabilité, et, partant, de la réception des élèves, qui peuvent être exclus de l'espace d'appropriation. On touche là au nœud même du problème éducatif selon sa perspective intergénérationnelle : les objets prescrits risquent être irrecevables, en raison de leur résistance et de celle qu'ils déclenchent chez les élèves, les objets reçus (dans les pratiques des enfants et des adolescents) sont hétérogènes aux prescriptions. Cette disjonction rend particulièrement intéressante la médiation de l'album telle qu'on a pu l'analyser plus haut. Il s'agit en effet pour l'éducateur de faire un choix, qui engage le contact qu'il a lui-même avec les œuvres, parmi des œuvres destinées essentiellement à l'enfance, en fonction de ce critère complémentaire qu'est celui de leur recevabilité (elle peut être variable, au-delà de la destination annoncée pour l'enfance). La recevabilité ne se réduit pas à la seule accessibilité, elle tient aussi à la substantialité et même à la résistance de l'œuvre, notion classique en littérature.

Ce qu'il importe de souligner en cette occurrence, c'est que le choix implique l'éducateur. Il l'implique même plus précisément de deux façons complémentaires : d'une part parce qu'il doit tenir compte de la recevabilité de l'œuvre (son accessibilité et sa substantialité), d'autre part parce qu'il ne doit pas censurer son propre « arbitraire ». Il ne fait pas seulement des choix pour les enfants. Il faut des choix pour lui aussi, les seuls qu'il sera à même de porter de cette façon particulière qui fait que c'est aussi de lui qu'il va transmettre à cette occasion. Autrement dit, c'est dans le choix de l'objet lui-même, dans les conditions de ce choix, que déjà quelque chose se joue du point de vue de l'intergénérationnel. Ne proposer aux enfants que ce qui leur plaît immédiatement et ce qui est facile, serait une manière de rompre soi-même la chaîne intergénérationnelle où on ne transmet pas que des objets, mais quelque chose de soi (Steiner & Ladjali, 2013), c'est-à-dire un rapport à l'objet qui précède le rapport qu'on essaie de créer entre les enfants et les adolescents et l'objet. Ce quelque chose de soi, si la relation est bien établie et si les objets sont recevables, c'est finalement ce qui donne un surcroît de valeur à la transmission, en tant que le « disciple » est honoré de faire partie de celles et ceux que le « maître » a élu-es (Chalier, 2008).

Dans quelle mesure la transitivity qu'on vient de décrire conduit-elle à apprendre ensemble ? À ce sujet, on peut commencer par mobiliser la différence faite entre immersion/imprégnation, dont relèvent l'essentiel des apprentissages sociaux (Schaeffer, 1999, Wulf in Barbier, 1998), dans l'informel, et apprentissage dirigé et formalisé, dont l'école est l'institution même. Les dernières décennies ont vu s'imposer le paradigme de l'activité dans l'apprentissage (élève acteur, situations-problèmes, expériences, différenciation et individualisation, etc.). La prévalence de ce paradigme fait passer dans l'ombre l'importance de l'immersion, qui n'a pas de raison de jouer aussi dans une institution de l'apprentissage formel : les élèves apprennent à l'école des attitudes en fonction de ce qu'ils vivent avec les autres, et pas seulement en fonction de ce qui leur est prescrit. Chaque élève apprend ainsi à la fois de ses pairs et de ses « maîtres ». Qu'est-ce que le conteur, le grand lecteur, le maître qui joue ces rôles peuvent apprendre, quant à eux, de leurs publics ? Deux dimensions peuvent être explicitées. D'abord, ces médiateurs *reçoivent* eux aussi ce qu'ils transmettent, et qu'ils font vivre dans le geste même de la transmission. Ensuite, ils reçoivent pour ainsi dire la réception d'autrui, c'est-à-dire sont en position d'être attentifs et sensibles aux conditions de cette dernière réception, qui se

produit devant eux, et dont dépend la continuité de leur geste même (obligeant à une régulation permanente).

Apprendre ensemble c'est ainsi partager quelque chose, ce quelque chose tenant à la fois de l'objet et du « cadre » (les conditions d'apparition et de tenue de l'objet). On peut dire que, dans les médiations auxquelles nous nous référons (contage, lecture orale), les attentions convergent, mais à partir de positions différentes, et, du coup, mobilisent des niveaux d'attention nécessairement différenciés. Les médiateurs doivent faire attention et à ce qu'ils transmettent, bien qu'ils le « connaissent » déjà, et à celles et ceux auxquels ils transmettent quelque chose, en tant que ces dernières/derniers sont placés-e-s dans des conditions plus ou moins favorables pour la réception attendue. Les enfants, en tant que public, apprennent à faire attention à quelqu'un en même temps qu'ils font attention à quelque chose. La charge n'est pas la même de part et d'autre, mais les enfants ne sont pas renvoyés à une position d'isolement avec l'objet : la présence du médiateur est ainsi un soutien potentiel, en même temps qu'il ne s'agit pas seulement de soutenir un objet dans son attention, indissociablement, ce soutien va aussi à quelqu'un (le médiateur). Bref, on peut évoquer un soutien partagé du monde (au sens arendtien), avec une responsabilité différenciée.

Apprendre ensemble c'est finalement avant tout découvrir qu'il est possible d'apprendre *ensemble*. Cela suppose sans doute de s'extraire de l'isolement induit par le privilège de l'objet (d'apprentissage) comme par la conviction que l'un – l'élève - apprend de l'autre – le maître. Pour que l'« ensemble » prenne corps, il faut pouvoir découvrir que la place d'où l'on apprend ne relève pas d'une inscription mais d'un accueil, et que les « maîtres » eux-mêmes se laissent accueillir. Labelle (1996) formule ainsi (dans le contexte de l'éducation des adultes) : « S'éduquer, comme se nourrir, c'est à la fois recourir à l'action d'un autre et ne s'en remettre qu'à soi pour grandir, se conduire et s'épanouir. Le paradoxe de la mutualité réside en ce que j'advies à ma singularité personnelle en voulant que tu sois toi-même par toi, et inversement. La transhumance est l'autre nom de l'éducabilité des personnes qui s'accomplissent en parcourant *ensemble* leurs chemins, terrestres ou intérieurs » (nos italiques).

## **5. Soutenir le contact avec ce qui nous précède**

Les limites de l'éducation traditionnelle, éducation qui a pu maintenir les enfants dans des formes d'inculcation et les réduire à une certaine passivité, ne tiennent pas, dès lors, à la forme transmissive en elle-même. On évoquera plutôt ici une *rupture de transitivité*. Cette rupture se produit quand le double contact qu'on a mis en évidence est perdu, qu'il s'agisse du contact avec le médiateur – qui ne parvient plus à investir l'enfant/que l'enfant ne parvient plus à investir - ou du contact avec l'objet – qui apparaît irrecevable, soit en raison de son abstraction, soit pour des raisons symboliques, les deux raisons pouvant d'ailleurs se croiser, notamment pour le rapport à l'écrit. Autrement dit, il y a problème quand la forme culturelle qui est celle de la transmission, qui réclame un contact et un partage (faisant contraste avec l'idée d'un élève « construisant » ses apprentissages, et aussi bien avec celle d'un élève-internaute surfant dans un réseau d'informations), est détournée par une dissociation. Dans cette dissociation, le médiateur peut notamment ne pas se soucier des conditions de la réception et en particulier de la recevabilité de l'objet transmis (pour chacun). Il peut encore considérer que seul l'enfant a quelque chose à apprendre, rompant ou masquant le contact qui est le sien tant avec l'objet (objet qu'il ne peut faire vivre que dans la mesure où il le fait vivre), qu'avec l'enfant (enfant dont on reçoit de l'attention et dont il faut reconnaître à cet égard qu'on *dépend* de lui).

Blais, Gauchet et Ottavi (2014) mettent en avant l'obstacle que représente le caractère tout à fait spécifique de l'apprentissage de l'écrit, propre à l'école, qui rompt avec tous les autres apprentissages, du fait même de son abstraction. Les auteurs insistent notamment sur une différence entre compréhension et intercompréhension. La première est définie comme une « possession en esprit qui crée l'impression qu'on peut se passer d'entraînement, puisqu'elle comporte la promesse d'une réitération a volonté de ce dont on a saisi le principe » (197). La seconde, notamment en jeu dans le fait d'écrire, suppose de « mettre de l'ordre dans ses pensées à l'usage d'un lecteur virtuel (...). Écrire, autrement dit, c'est découvrir qu'il y a spontanément un grand désordre dans ses pensées et que seul un travail approprié peut vous permettre de vous rendre intelligible pour autrui. C'est entrer dans une autre dimension de la compréhension qui est celle de l'intercompréhension » (200). Si on suit ces auteurs, on peut s'interroger sur la pertinence d'une transmission intergénérationnelle dont nous avons souligné les aspects et relationnels et objectaux. Celle-ci ne relève pas seulement d'une compétence culturelle ou cognitive, elle est une « médiation » nécessaire : « il faut pouvoir compter, écrivent les auteurs, sur des *complices* qui vous apportent à la fois la sécurité due à leur contrôle du point d'arrivée et la compréhension du chemin à parcourir » (205, nos italiques).

La formulation des auteurs – évoquant des « complices » - est précieuse, car elle rejoint à notre sens la question des conditions de transitivité et de contact décrites plus haut. Pour apprendre à être seul – dans le rapport à l'écrit – il faut, surtout, ne pas manquer d'être en relation. Mais il ne s'agit pas, bien sûr, de construire une complicité « à côté » du rapport à la culture. C'est dans ce rapport même que la complicité se joue. Le contact avec les enfants, redisons-le, n'est pas indépendant du contact avec les objets de la culture que les « maîtres » entretiennent eux-mêmes. Pour donner une idée concrète de ce lien, on peut évoquer la possibilité que les « maîtres » se placent à côté des enfants pour recevoir le conte ou la lecture d'un album. Se positionnant ainsi, ils jouent un rôle symbolique capital : ils manifestent la valeur de l'objet dans l'intérêt et le plaisir (Pelluchon, 2015) qu'ils ont eux-mêmes à le recevoir, ils rejoignent les enfants dans une complicité eu égard à la transmission. Apprendre ensemble, de ce dernier point de vue, c'est aussi apprendre côte-à-côte.

## 6. Conclusion

Il y a matière à réfléchir sur ce que peut devenir l'éducation à partir de l'observation de l'investissement des enfants et des adolescents dans les dispositifs numériques. Autant il est problématique que ceux-ci évacuent toute médiation éducative, autant l'importance de l'investissement dans ce domaine est de nature à nous livrer des indications intéressantes. Il y a bien des transmissions qui s'opèrent par Internet et par des plates-formes de jeu. On a beaucoup évoqué l'échange de pairs à pairs, sans s'interroger sur l'hétérogénéité des dits-pairs. En fait, il s'agit toujours d'un transfert de connaissances et de compétences par un pair plus avancé vers un pair moins avancé, dont les didacticiels mis en ligne par des particuliers sont le prototype. Les « pairs » sont appelés comme tels dans la mesure où il n'y a pas de distinction institutionnelle ni durable entre un internaute et un autre. Et, de plus, celle ou celui qui est élève en un domaine peut être « maître » dans un autre. Cela rejoint tout à fait le sens extensif que nous avons voulu donner plus haut à la transmission intergénérationnelle. Ce qui importe, ce n'est pas de veiller au respect de l'autorité présumé des statuts, mais d'investir les espaces toujours disponibles pour un apprentissage proposé par quelqu'un de plus avancé que soi, en même temps que de pouvoir jouer ce rôle à son tour auprès d'autres apprenants moins avancés.



Le tout est de profiter d'une telle dynamique y compris dans le cadre spécifique de l'institution scolaire. On a déjà dit l'importance de la transitivité (et le souci des conditions de l'attention), celle du contact (avec l'objet, avec autrui), la possibilité d'être « complices » dans la réception. On peut prolonger cette perspective en évoquant l'exploration de formes de réciprocité dans la transmission. Que les enfants soient ainsi mis en position de transmettre à leur tour (raconter, lire, etc.) aussitôt qu'ils le peuvent, c'est leur permettre de faire l'expérience des meilleurs « maîtres » : articuler la possibilité « faire vivre » l'objet et de se sentir vivant au contact de l'objet, recevoir d'autrui une attention sur les conditions de laquelle ils aient eux-mêmes à veiller. Les difficultés propres à l'écrit, écrit auquel sont attachés des pans entiers de notre culture, doivent pouvoir être supportées grâce à une dynamique symbolique qui les débordent. Le « ensemble » d'« apprendre ensemble » est décisif : il s'agit de faire l'expérience de la dignité de la réception, et de l'égalité de droit devant celle-ci à la faveur d'une relation de plaisir et d'intérêt effectivement partagés.

## Référence bibliographiques

- Arendt, Annah (1972). *La crise de la culture*, Paris: Gallimard.
- Barbier, Jean-Marie (1998). *Action, affects et transformation de soi*, Paris: PUF.
- Belting, Hans (2004). *Pour une anthropologie des images*, Paris: Gallimard.
- Benjamin, Walter (2000, [1936]). *Œuvres III, « le conteur »*, Paris: Folio.
- Boimare, Serge (2008). *Ces enfants empêchés de penser*, Paris: Dunod.
- Boimare, Serge (2014, [1999]). *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris: Dunod.
- Bruner, Jerome (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris: Eshel.
- Bruner, Jerome (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris: Retz.
- Bruner, Jerome (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris: Retz.
- Buckingham, John (2010, [2000]). *La mort de l'enfance, Grandir à l'âge des médias*, Paris: Armand Colin.
- Chalier, Catherine (2008). *Transmettre de génération en génération*, Paris: Buchet-Chastel.
- Citton, Yves (2014a). *Pour une écologie de l'attention*, Paris: Seuil.
- Citton, Yves (2014b). *L'économie de l'attention, nouvel horizon du capitalisme ?*, Paris: Seuil.
- Corroy, Laurence (2008). *Les jeunes et les médias. Les raisons d'un succès*, Paris: Vuibert.
- Crawford, Matthew (2016, [2015]). *Contact. Pourquoi nous avons perdu le monde, et comment le retrouver*. Paris: La Découverte.
- Debord, Guy (1992, [1967]). *La Société du spectacle*, Paris: Gallimard.
- Debray, Régis (1995, [1991]). *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en Occident*, Paris: Gallimard.
- Depraz, Nathalie (2014). *Attention et vigilance - À la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*, Paris: PUF.
- Depraz, Varela & Vermesch (2011). *À l'épreuve de l'expérience*, Paris: Zeta books.
- Duborgel, Bruno (1996). *Imaginaire et pédagogie*, Paris: Privat.
- Eco, Umberto (2015, [1962]). *L'œuvre ouverte*, Paris: Point essais.
- Enriquez, Eugène (2011), *Désir et résistance : la construction du sujet, entretiens avec Joël Birman et Claudine Haroche*, Lyon, Parangon.
- Filloux, Jean-Claude (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*, Paris: PUF.
- Forquin, Jean-Claude (1990). *École et culture*, Bruxelles: De Boeck.
- Garrau, Marie (2014). *Care et attention*, Paris: PUF.
- Glissant, Édouard (2009). *Philosophie de la relation, poésie en étendue*, Paris: Gallimard.
- Golse, Bernard, coord. (1998). *L'attention*, Spirale, 9.
- Goody, Jack (1979). *La raison graphique*, Paris: Éditions de Minuit.
- Gueguen, Catherine (2014). *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Paris: Robert Laffont.
- Haroche, Claudine (2008). *L'avenir du sensible*, Paris: PUF.
- Harris, 2000/3, *Penser à ce qui aurait pu arriver si...*, *Enfance, Le monde fictif de l'enfant*, 223-239.
- Harris, Paul (2000). *The work of the imagination*, Oxford, Blackwell. *L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris: Retz, 2007.
- Hatchuel, Françoise (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris: La Découverte.
- Hatchuel, Françoise (2013), *Transmettre ? Entre anthropologie et psychanalyse, regards croisés sur des pratiques familiales*, Paris, L'Harmattan.
- Herfray, Charlotte (2015, [2005]). *Les figures d'autorité*, Paris: Éres.
- Hétier, Renaud (2007a, Annexe 16). *Crise de l'éducation et post-modernité, Recherches en éducation*, 2, Individualisation et exposition, p. 35-47. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no2.pdf>
- Hétier, Renaud (2007b). *Les enfants face aux contes merveilleux : un imaginaire de l'autre ?*, *Le Télémaque*, 32, *L'enfant et l'imaginaire*, p. 59-72.
- Hétier, Renaud (2008b). *Les trois parents de l'enfant : père, mère, marâtre de la tradition ; mère, père et beau-père de la modernité*, d'Humières, C. (dir.), *D'un conte à l'autre, d'une génération à l'autre*, Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise-Pascal, p. 13-24.
- Hétier, Renaud (2009d). *Georges Steiner, la subjugation par la grandeur*, Billouet, P. (dir.), *Figures de la magistralité*, Paris: L'Harmattan, collection Pédagogie: crises, mémoires, repères, p. 143-155.
- Hétier, Renaud (2009e, Annexe 15). *Le corps enseignant à venir*, Billouet, P. (dir.), *Figures de la magistralité*, Paris: L'Harmattan, collection Pédagogie : crises, mémoires, repères, p. 65-78.
- Hétier, Renaud (2011b). *Séparer ce qui est noué, lier ce qui est séparé : La double fonction du tiers dans les contes merveilleux*, Xypas, C., Fabre, M. & Hétier, R. (dir.), *Le Tiers-éducatif. Une nouvelle relation pédagogique*, Bruxelles: De Boeck, p. 153-167.

- Hétier, Renaud (2013a). « Quand des récits transgressent notre idée de l'enfance », *Chemins de formation*, 17, Récits pour enfants, récits d'enfants, récits d'enfance, p. 129-138.
- Hétier, Renaud (2014b, Annexe 8). Aspiration numérique et mise à distance du corps, *Revue Recherches en éducation*, 18, p. 122-131. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>
- Hétier, Renaud (2014c, Annexe 6). Albums destinés à la petite enfance et questionnement existentiel : herméneutique d'œuvres formatrices, *Revue des sciences de l'éducation, La littérature de jeunesse : l'œuvre, le lecteur, les passeurs et le passage*, p. 33-59.
- Hétier, Renaud (2014e, Annexe 11). Les paradoxes du virtuel, et le problème du réel, Fabre, M., Weil-Barais, A. & Xypas, C. (dir.), *L'approche des Problèmes Complexes Flous en éducation. Enjeux et limites*, Paris: De Boeck, p. 77-92.
- Hétier, Renaud (2014f, Annexe 4). L'autonomie des élèves à l'école : émancipation ou normalisation ?, *Recherches en éducation*, 20, Du refus des savoirs scolaires : nouvelle aliénation ou nouvelle émancipation ? p. 87-95. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no20.pdf>
- Hétier, Renaud (2014h, Annexe 4). De la transmission de l'expérience à l'expérience de la transmission, de la formation à la transformation, *Revue Transformations*, 12, p. 157-168.
- Hétier, Renaud (2015a, Annexe 10). Éduquer à la prise de distance à l'ère communicationnelle, Fabre, M. & Billouet, P. (dir.), *L'éducation de la liberté. Aliénation et émancipation*, Paris: L'Harmattan, p. 189-204.
- Hétier, Renaud (2015c, Annexe 5). Un tournant dans les albums de littérature de jeunesse : de l'enfant acteur à l'enfant auteur », *Éducation et socialisation, cahiers du CERFEE*, 38, <http://edso.revues.org/1329>
- Hétier, Renaud (2016b, Annexe 3). La réception d'un savoir de l'attention dans les contes merveilleux, *Éducation et socialisation, cahiers du CERFEE*, 40, Le care en éducation, <http://edso.revues.org/1582>
- Hétier, Renaud (2016e, Annexe 2). Entre attention à quelque chose et attention à quelqu'un. La transitivité de l'attention à la lumière du care, Deryck, M. & Foray, P. (dir.), *Care et Éducation*, Ville, Éditeur, à paraître.
- Hétier, Renaud (2016f, Annexe 1&14), *Cultiver l'attention et le care en éducation. À la source des contes merveilleux*, Rennes, PUR, à paraître.
- Hétier, Renaud (juin 2004). Dans quelle mesure et à quelles conditions les contes merveilleux peuvent-ils contribuer à l'éducation morale des enfants de huit à douze ans ? Lyon 2, Thèse de doctorat.
- Hétier, Renaud (2017). Synthèse d'HDR, Université de Nantes.
- Houssaye, Jean (2000, [1988]). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne: Peter Lang.
- Kerlan, Alain, Langar, Samia (2015). *Cet art qui éduque*, Bruxelles: Fabert/Yapaka.
- Labelle, Jean-Marie (1996). *La réciprocité éducative*, Paris: PUF.
- Laugier, Sandra, dir. (2012, [2006]). *Éthique, littérature, vie humaine*, Paris: PUF.
- Lévine, Jacques (2009). *Prévenir les souffrances d'école. Pratique du Soutien au Soutien*, Paris: ESF.
- Lévine, Jacques, Moll, Jeanne (2009). *Prévenir les souffrances d'école : pratique du soutien au soutien*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Mead, Margaret (1971). *Le fossé des générations*, Paris: Denoël-Gonthier.
- Menès, Martine (2012). *L'enfant et le savoir. Comment vient le désir d'apprendre ?* Paris: Seuil.
- Molinier, Laugier & Paperman (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris: Payot.
- Ouaknin, Marc-Alain (1994). *Bibliothérapie*, Paris: Seuil.
- Christian Papilloud, (2002). *Le Don de Relation. Georg Simmel – Marcel Mauss*, Paris: L'Harmattan
- Pelluchon, Corine (2015). *Les nourritures, philosophie du corps politique*, Paris: Seuil.
- Postman (1996, [1983]). *Il n'y a plus d'enfance*, Paris: Insep.
- Rancière, Jacques (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris: La Fabrique.
- Rancière, Jacques (2008). *Le spectateur émancipé*, Paris: La Fabrique.
- Sabourin, Éric (2012). *Organisations et sociétés paysannes*, Paris: Quae.
- Schaeffer, Jean-Marie (1999). *Pourquoi la fiction ?*, Paris: Seuil.
- Schaeffer, Jean-Marie (2005). *Quelles vérités pour quelles fictions ?*, L'homme.
- Six, Jean-François (1990). *Le temps des médiateurs*, Paris: Seuil.
- Snyders, Georges (2002). *De la culture des chefs-d'œuvre et des hommes, à l'école*, Paris: Matrice.
- Steiner, Georges & Ladjali, Cécile (2013, [2003]). *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*, Paris: Pluriel.
- Stiegler (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris: Flammarion.
- Winnicott, Donald (1975, [1971]). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris: Gallimard.
- Winnicott, Donald (2012). *La capacité d'être seul*, Paris: Payot.