

Repères pour l'écoute

Nicolas Go
Université de Rennes 2 - CREAD

Cette contribution s'intéresse à un aspect particulier de la question générale de l'écoute, laquelle peut être désignée comme une certaine attention à l'autre, au sens de « être à l'écoute de ». Je m'attache ici moins à définir ce que c'est que l'écoute, ou comment être à l'écoute – sujets au demeurant fort importants – qu'à faire apparaître le caractère pluriel de la relation impliquée, qui se donne communément dans l'expérience comme unité intuitive. La mise en évidence de cette pluralité par la différenciation de certains aspects de l'expérience n'est bien entendu que méthodologique, et suppose que les éléments théoriquement distingués en autant de « repères » soient réintégrés dans le mouvement complexe du vécu. Circonscrite au champ de la relation éducative, ma proposition s'appuie par contraste sur un témoignage issu du champ psychanalytique, afin de mieux se spécifier ensuite.

Cet article naît du désir de faire le point, après de nombreuses années d'expérience éducative, sur cette dimension de la relation que l'on nomme « l'écoute » et qui, faute de se prêter à un travail d'objectivation de type positiviste, se trouve bien souvent reléguée, dans le monde des sciences de l'éducation, au statut d'implicite. Et de l'implicite à l'ignoré, il n'y a qu'un pas.

Pourtant, le simple bon sens suffit à constater que les pratiques éducatives en général, et scolaires en particulier, qui négligent l'importance de cette posture par laquelle l'éducateur « se met à l'écoute », parviennent difficilement à leurs fins. Fussent-elles orientées par des principes raisonnablement élaborés, ou structurées par des savoir-faire rigoureusement, voire scientifiquement construits, les actions de transmission restent décevantes et de faible portée lorsque l'écoute leur fait défaut. En dépit des progrès considérables effectués ces dernières années par la didactique, de l'élucidation croissante des phénomènes étudiés par la sociologie, de l'introduction de savoirs nouveaux tels ceux de la neurobiologie, les transformations attendues tardent à se manifester : quelque chose résiste.

En outre, la relation éducative, y compris à l'école, n'est pas faite que de transmission de savoirs ; elle s'occupe de ce que l'on pourrait désigner, dans son ensemble, par l'expression philosophique d'art de vivre. Entendons par là tout ce qui touche au désir d'exister et aux significations produites et sans cesse reprises dans la relation sociale. En somme, un processus complexe qu'aucune réduction, aussi savante soit-elle, ne saurait maîtriser.

Peut-être est-ce ce qui donne tant de prix à la relation d'écoute qui, en deçà de toute prétention au contrôle, s'efforce d'accéder au plus près des enjeux de la relation par d'autres moyens que la rationalité restreinte, et que l'on qualifie communément « d'intuitifs » faute d'en saisir la complexité. Entre ce qui se dit et ce qui cherche à se dire, ce qui se fait et ce qui cherche à se faire, il y a tout un monde que les approches cliniques ont depuis longtemps déjà pris au sérieux, en particulier dans la relation thérapeutique, alors que cela reste confidentiel dans le champ de l'éducation.

On ne trouvera pas dans cette contribution de référence explicite à un matériau empirique particulier. Non pas qu'il soit absent, mais parce qu'ils sont trop nombreux, issus de mon expérience personnelle. Je propose une réflexion théorique générale qui les reprend tous, afin de produire ce que je considère comme un ensemble de « repères pour l'écoute », dont la

vocation est d'attirer l'attention sur le caractère aussi pluriel que complexe de cet aspect de la relation clinique éducative.

Cette expérience personnelle est celle d'un instituteur, initié dès l'enfance à la pédagogie Freinet (par ma mère institutrice, puis par compagnonnage), devenu professeur de philosophie, puis universitaire. Un très long séjour en Inde m'a par ailleurs permis d'expérimenter la relation de maître à disciple (dans le domaine de la musique savante), clinique par essence. Mes recherches en sciences de l'éducation m'ont conduit dans de nombreuses classes (primaires, secondaires et supérieures) et auprès d'adultes, sur de longues durées, dans une visée à la fois d'analyse critique et de formation innovante, le plus souvent en contexte coopératif. Prenant appui sur mon propre vécu d'éducateur (y compris de père, ce qui n'est pas du tout négligeable), soumis à l'épreuve d'une critique continue et, je l'espère, de mieux en mieux instrumentée, je pense pouvoir confier n'avoir jamais séparé les questionnements théoriques de l'expérience clinique, intime, vécue. Le prouvé (ou le probant) et l'éprouvé. On peut isoler des phénomènes pour en produire, par réduction, l'analyse scientifique sous un certain angle (didactique, sociologique, etc.) et construire ainsi des connaissances indispensables à la recherche (fonctionnement des transactions didactiques, élucidation des déterminismes sociaux, etc.). Mais la relation éducative elle-même résiste à ces objectivations, autant sans doute que l'œuvre artistique à l'analyse des critiques d'art.

C'est pourtant bien à une telle analyse qu'invite la présente contribution, qui n'échappe pas à la règle. Toutefois, elle se contente de dire : « voici comment on pourrait, d'une certaine manière, objectiver l'écoute, dont l'expérience défie néanmoins toute analyse ; partir de l'expérience pour en suggérer toute la complexité, et y revenir pour mieux la faire travailler ».

1. L'écoute dans la relation thérapeutique.

Juan David Nasio (1995, p. 365) cite cette phrase de Freud à propos de l'attitude du psychanalyste dans la relation clinique : « Le psychanalyste se comporte de la façon la plus adéquate s'il s'abandonne à lui-même, s'il s'abandonne à sa propre activité mentale inconsciente, évite le plus possible de réfléchir et d'élaborer des attentes conscientes, et *capte de la sorte l'inconscient du patient avec son propre inconscient* ». On y lit deux conditions : la première est le caractère flottant de l'écoute, qui suppose de s'abandonner autant que possible à sa propre activité inconsciente sans aucune attente définie, la seconde est celle d'un rapport d'inconscient à inconscient. Cette double suggestion intéresse les « praticiens de l'écoute » en général (Ardoino 2008), et dans la relation éducative en particulier. Que signifie s'abandonner à sa propre activité inconsciente ? Qu'est-ce qu'entretenir une relation à autrui sans élaborer d'attentes conscientes, si tant est que cela fût seulement possible ? En quoi consiste la captation de l'inconscient par l'inconscient ? La théorisation de l'expérience clinique nous apporte quelques éléments de réponse.

Un psychanalyste, en premier lieu, entretient à son patient (l'analysant) une relation thérapeutique. Il a affaire à de la souffrance, et c'est pour diminuer cette souffrance, et éventuellement provoquer une « guérison », qu'il est consulté. Il y a ainsi une visée spécifique de l'écoute en psychanalyse : *la visée thérapeutique*. Le psychanalyste opère avec son propre inconscient, et vise à rejoindre l'activité inconsciente de l'analysant¹. Si l'on veut bien suivre J.D. Nasio sur ce point, disons qu'il *opère mentalement une perception fantasmatique de l'inconscient de l'analysant*, idée que nous pourrions nuancer en précisant qu'il se donne une représentation du fantasme de l'autre. C'est la prémisse et la condition de l'écoute : le désir du

¹ Le terme « analysant » est souvent préféré à celui, médical, de « patient » pour des raisons étymologiques : « patient » vient du verbe grec *pathein*, qui signifie pâtir, subir. Or comme chacun sait, dans une analyse, le patient reste très actif. Dans l'usage, les deux termes sont considérés à tort comme synonymes.

psychanalyste d'atteindre l'inconscient de son analysant, de « capter son inconscient », comme dit Freud.

De plus, il s'apprête à effectuer un « acte analytique », en quoi consiste l'*interprétation*, ou la parole interprétative.

Enfin, il est engagé dans un *processus d'écoute*, qui occupe toute la durée de la séance. L'écoute n'est pas un acte isolé et ponctuel, c'est un processus continué, qui caractérise la posture de l'analyste. La situation est la suivante : l'analysant parle (ou se tait), l'analyste écoute en silence (ou sollicite), puis interprète. L'interprétation fait elle-même partie du processus d'écoute, dont elle est selon J.D. Nasio le dernier moment². Ce dernier en distingue cinq, que je me propose de présenter brièvement. Précisons qu'ils ne sont pas strictement chronologiques, certains peuvent se recouvrir, se prolonger.

1^{er} moment : Un moment d'observation. L'attention porte sur les manifestations extérieures, les phénomènes visibles, offerts à la perception sensible : visuelle (le comportement physique du patient, ses attitudes), auditive (ses bruits, ses paroles), tactile (au moment de se serrer la main par exemple), olfactive éventuellement. L'observation s'exerce dès le premier contact, à l'entrée de l'analysant dans le cabinet, mais se poursuit tout au long de la consultation.

2^e moment : Un moment de tâtonnement et d'attente, d'écoute flottante. Le psychanalyste se met en état de comprendre le sens des paroles entendues et des signes perçus. Pour cela, il cherche à progressivement s'isoler mentalement, faire silence en lui-même, faire taire les échos de son propre moi, de ses souvenirs, ses préoccupations personnelles, ses projets. Il s'efforce de « vider son propre moi ». C'est un temps de tâtonnements et d'hésitation. Il est dans l'incertitude, l'incompréhension première des paroles et des signes, affronté à l'opacité précédant la compréhension. Il attend un signe (un geste, un mouvement corporel, une parole, un dessin si c'est un enfant), une sorte d'appel de la part du patient qui fait qu'« un rideau tombe » : le psychanalyste s'isole mentalement et s'installe dans le silence. C'est le passage au troisième moment.

3^e moment : Un moment d'écoute spécifique et active, l'écoute proprement dite. Le psychanalyste a fait le silence en lui. Il est alors prêt à saisir ce qui pourra surgir en lui, dans l'espace de ce silence intérieur, cherchant en lui-même la présence de l'inconscient de l'autre. Alors que *entendre* est une activité de perception des sens, qui suppose de se tourner vers l'extérieur, comme dans le premier moment d'observation³, l'*écoute* est au contraire une activité mentale qui se tourne vers l'intérieur, s'adresse à l'inconscient. J.D. Nasio le décrit ainsi : « ayant quitté notre moi, oublié le temps et l'espace de notre présence, nous nous retournons sur nous-mêmes pour rencontrer dans notre silence ce que l'autre – le patient – a fait brusquement jaillir en nous, que ce soit une parole ou une image »⁴. Ce moment est celui d'un *événement*, l'événement de la « captation ». Le psychanalyste capte en lui-même une représentation du fantasme⁵ dans lequel s'exprime l'inconscient de l'analysant. Non pas le fantasme inconscient du patient lui-même, comme par télépathie (ce qui n'est que pensée magique), mais un fantasme du psychanalyste par lequel celui du patient peut se reconnaître adéquatement, un fantasme que le patient ne désavouerait pas. Dès lors, le praticien ne

² Cette notion de *moment* du processus se justifie pour la commodité de l'explication, mais ne recouvre que partiellement l'expérience pratique, en simplifiant la complexité de la *durée*.

³ L'observation n'est pas l'écoute, mais fait partie du processus d'écoute. L'écoute enveloppe l'observation fine.

⁴ *Idem*.

⁵ Rappelons qu'un fantasme est un ensemble de représentations imagées qui, à travers les déformations de la censure imposée par le surmoi, mettent en scène et traduisent les désirs inconscients. Ils se présentent souvent sous forme de scénario, avec une intrigue.

travaille plus avec son moi conscient, mais avec son inconscient. Cet événement qui surgit *en lui* n'est pas *de lui*, mais de l'autre⁶. Il perçoit en lui-même des fragments de l'inconscient du patient sous forme d'images animées, visuelles ou auditives, qui défilent en une étrange intrigue. Cette perception prend deux formes paradoxales et simultanées : la première est celle d'un état de bizarrerie, de vide, de légère dépersonnalisation, la seconde est celle d'une très grande acuité, de grande attention, de grand éveil. C'est alors qu'il se trouve en mesure de bondir mentalement pour s'installer dans le fantasme perçu : c'est le quatrième moment de l'écoute.

4^e moment : Un moment d'identification et de préparation à la parole. Soudain identifié en silence au personnage principal et imaginaire du scénario fantasmatique qu'il a perçu en lui-même, le psychanalyste prépare son intervention, s'apprête à parler. Cette identification ne signifie pas que le psychanalyste ressent ce que ressent le patient. Il s'identifie à *ce qu'il croit que ressent le personnage fantasmatique* au moment où celui-ci lui apparaît mentalement. Il s'identifie, non pas au sentiment du patient, mais *au sentiment que le patient éprouverait à l'intérieur de ce fantasme*. Il se trouve là encore dans une situation paradoxale, de dédoublement : il est activement présent à la réalité concrète de la relation thérapeutique (tourné vers l'extérieur, il observe, comprend, parle, communique), et il est activement présent à la réalité fantasmatique symbolique de la relation inconsciente (retourné en lui-même, il ressent ce qu'éprouverait l'autre, dans le silence de l'écoute où se déploie le fantasme et son intrigue).

5^e moment : Le moment d'interprétation, celui de l'acte analytique. Le praticien peut garder le silence, et décider de ne rien communiquer au patient. Mais il peut s'exprimer, pour énoncer le résultat de son écoute. Après avoir « capté » l'inconscient du patient sous forme de fantasme dramatisé, il l'énonce en un récit et communique son interprétation. Ce faisant, le psychanalyste se laisse porter à la fois par la force du scénario qui se déroule en lui et par sa propre parole qui s'énonce et le dépasse. Mais cela n'a rien d'un état second, rien d'une scène de « possession » comme lors d'une séance de chamanisme par exemple : tout en se laissant porter par le mouvement de la parole et des images, il reste très lucide, très à l'écoute du patient, il s'assure du choix des mots pour se faire parfaitement comprendre. Il se trouve à nouveau dans une situation de dédoublement, à la fois transporté et lucide, à l'écoute de lui-même et du patient. En somme, le processus d'écoute se présente comme un cheminement : du réel manifeste (l'observation) à l'inconscient du patient, de l'inconscient du patient à celui du thérapeute, puis de l'inconscient du thérapeute à l'écoute silencieuse du patient qui reçoit cette parole avec émotion. De la qualité de l'écoute dépendra la pertinence de l'interprétation et son efficacité thérapeutique.

Cette présentation schématisée du processus d'écoute thérapeutique telle que la conçoit J.D. Nasio, constitue une référence intéressante pour interroger l'écoute dans la relation éducative, et notamment d'apprentissage/enseignement, à condition de ne pas l'ériger en modèle.

⁶ J.D. Nasio invoque trois critères distinctifs, garantissant la fidélité de cet événement à l'activité inconsciente du patient : 1. *La surprise*, le psychanalyste éprouve le sentiment d'être à la limite de lui-même, d'être entraîné dans un fantasme qui ne lui appartient pas. 2. *L'étrangeté*, le psychanalyste ne se reconnaît pas lui-même dans ce fantasme. 3. *Le silence*, caractéristique, dense et concentré du patient en réponse à la communication verbale que le psychanalyste lui fait de son fantasme. Après un tel silence, le patient énonce souvent une phrase du type : « c'est vrai, je n'y avais jamais pensé ». Ajoutons à ceci la remarque suivante : la surprise dont parle l'auteur n'est pas à proprement parler causée par le fantasme de l'autre, mais par *la représentation que l'on se donne* du fantasme de l'autre.

2. L'écoute dans la relation éducative.

Commençons par soigneusement les distinguer. Ce serait une grossière erreur de se contenter de reprendre de façon dogmatique les moments du processus analytique pour les transposer à l'identique. La situation, en effet, n'est pas du tout comparable. L'une s'inscrit dans une visée thérapeutique, l'autre dans une visée éducative. L'une s'inscrit dans une relation duelle, l'autre dans les interactions multiples d'un groupe. L'une suit librement les mouvements aléatoires de l'inconscient, l'autre s'attache à garantir des apprentissages d'après un programme. L'une est librement consentie, l'autre répond à la scolarité obligatoire. L'une s'interrompt dès que la guérison est effective, l'autre se poursuit au minimum pour une durée légale s'agissant de l'école (jusqu'à l'âge de 16 ans en France). L'une porte exclusivement sur le contexte de la souffrance, l'autre englobe une grande complexité de situations et d'objets.

En revanche, nous sommes également dans un processus d'écoute, et d'une écoute clinique. Que ce soit dans une visée thérapeutique ou éducative, l'enjeu porte tout aussi bien sur le vivre, sur les rapports d'individus concrets en présence. Nous nous situons dans un contexte de relations intersubjectives, faites d'interactions et reposant sur une certaine asymétrie : la relation thérapeute/patient, et la relation professeur/élève. Cette relation repose en outre sur un système d'attentes explicite : celui d'être soulagé et soigné (aller mieux), celui d'apprendre et d'être éduqué (connaître et vivre mieux). Dans les deux cas, on vise des phénomènes d'altération notables et un processus de transformation.

La relation d'écoute dans la séance d'analyse, reposant en grande partie sur le silence, est en un sens paradigmatique. Reconnaissons aux psychanalystes le mérite d'avoir érigé l'écoute, associée à l'interprétation, au statut d'expertise. Mais qu'en est-il dans la relation éducative ?

Si la question de l'écoute se pose dans ce contexte, c'est que, comme en psychanalyse, ce qui se donne immédiatement à la perception ordinaire et manifeste n'épuise pas la totalité de ce qui est. Il y a dans toute relation humaine une part d'expérience, de devenir, qui reste en réserve. Nous ne sommes jamais tout à fait ce que nous semblons. Cette part en réserve (ou en excès, peu importe), caractérisons-la d'« opacité »⁷ : cela permet d'éviter les confusions avec le registre spécialisé de la psychanalyse, qui définit la notion d'inconscient selon un cadre théorique proprement déterminé, et d'élargir son extension (il y a de l'opacité non seulement inconsciente, mais aussi dans le mensonge, dans les stratégies non déclarées, dans les intentions cachées, dans la réticence et la rétention d'informations, dans l'insouciance, dans les relations sociales, etc.). Résumons la notion d'opacité par « ce dont le sens n'est pas donné ».

L'écoute est ainsi prioritairement liée à la question du sens⁸. Le sens est ce qu'un signe⁹ signifie¹⁰, c'est l'idée ou l'ensemble d'idées que représentent un signe ou un ensemble

⁷ Du latin *opacus*, touffu, ombragé. Opposée à transparence, la notion d'opacité désigne la propriété d'un corps qui ne se laisse pas traverser par la lumière ; au sens figuré, elle renvoie à ce qui est incompréhensible, obscur, impénétrable, secret, invisible, ce dont le sens n'est pas donné.

⁸ Le *sens* est ce que l'on comprend, ce qui a une signification. C'est ce qui veut dire ou veut faire quelque chose. Il suppose une *relation* à quelque chose d'autre que soi, une altérité. Un mot par exemple (un signifiant) renvoie à une idée (un signifié) ou à une chose (un référent). Le sens est une relation, c'est aussi une *production*, un effort, un travail, une création.

⁹ Le *signe* désigne de façon générale tout objet perceptible qui est le représentant d'autre chose qu'il évoque à titre de substitut (Benveniste). C'est quelque chose qui représente quelque chose d'autre. Ils peuvent être liés par convention, ce qui est le plus courant (ex. signe conventionnel en linguistique), par analogie (symbole), par ressemblance (icône), par relation de cause à effet (indice – l'indice d'une pathologie s'appelle symptôme). Il donne lieu à une interprétation.

En linguistique, il se définit par ses deux aspects de signifiant (l'image acoustique, la réalité sensorielle et matérielle du signe) et de signifié (le concept, l'idée ou la représentation que le signifiant véhicule). Le lien qui

de signes. L'écoute s'impose là où il y a quelque chose à comprendre. Mais ce qu'il y a à comprendre n'est pas toujours (pas souvent, jamais diraient certains) univoque, limpide, simple, direct, immédiatement donné. Ce qu'il y a à comprendre est très souvent équivoque, opaque, complexe, médiatisé et ouvert à l'interprétation. C'est pourquoi il convient de distinguer « écouter » et « se mettre à l'écoute », ou bien « audition » et « écoute ». On peut bien *se mettre à l'écoute* en observant, en touchant, en sentant, en écoutant, éventuellement en goûtant¹¹. Dans tous les cas, cela suppose un travail d'interprétation de ce qui est immédiatement donné, ou un effort d'investigation de ce qui ne se donne pas directement à la perception. On aurait tort d'y reconnaître une manie de la suspicion, de la mise en doute, comme s'il y avait toujours quelque chose de (volontairement) caché à découvrir. Ce serait non pas vérité mais morale, non pas intelligibilité mais culpabilité. Mieux vaut y voir un travail de lucidité et de finesse, qui sait que la simplicité est presque toujours le résultat d'une simplification. L'intelligibilité de la relation humaine suppose d'assumer le caractère complexe de cette relation. Le mode d'être au monde est fait de multiplicités en devenir, de pluralité, d'opacité. Ce qui se manifeste n'épuise pas la totalité du sens disponible.

Cette pluralité a ses signes, eux-mêmes multiples. Se mettre à l'écoute consiste avant tout à percevoir et identifier des signes comme tels, qui peuvent bien autrement se manifester sans jamais être perçus par personne. Ils peuvent être perçus (vus, entendus, etc.) sans être interprétés comme signes. Par exemple, un promeneur en forêt verra un tronc d'arbre usé jusqu'à un mètre du sol, ou passera sans même le remarquer parce que cela n'a aucun sens pour lui. En revanche, un chasseur saura immédiatement y reconnaître l'indice du passage d'un sanglier qui s'est frotté à l'écorce, et ainsi commencer à pister son itinéraire pour tenter de le débusquer. Il y a dans cet exemple une simple relation d'indice, de causalité, pour laquelle l'observation/déduction suffit. Mais la relation humaine demeure autrement plus complexe, notamment lorsqu'elle est éducative. Elle nécessite une compétence d'écoute beaucoup plus élaborée, qui suppose d'ériger des faits en signes. L'écoute éducative s'adresse à *l'enfant sémaphore*. Le terme de « sémaphore » est composé à partir du grec *séma*, « signe » et *-phoros*, « qui porte » ; il signifie donc « porteur de signe(s) ». C'est en tant que l'enfant est porteur de signes que l'éducateur se met à son écoute. Il lui appartient donc de préciser et comprendre comment se manifestent ces signes, en quoi ils consistent, et en quoi consiste la posture d'écoute qu'ils requièrent.

L'écoute s'effectue toujours dans une relation intersubjective, singulière, vécue, soumise à des modifications irréversibles dans la durée. Pour cette raison, elle ne se laisse certainement pas réduire à un ensemble de procédures objectives qu'il suffirait de catégoriser pour les énoncer, les décrire en vue d'expliquer et de transmettre des savoirs établis en guise d'informations. L'écoute est une pratique casuistique, qui a toujours affaire à des situations en devenir, singulières, uniques, incertaines, ambiguës, complexes et qui par conséquent ne se laissent pas réduire à une rationalité objective. Elle n'est pas pour autant irrationnelle (comme le seraient la pensée magique ou ésotérique, ou les pratiques de possession) : elle s'inscrit dans ce qu'on pourrait nommer une « rationalité subjective ».

les unit est conventionnel (c'est « l'arbitraire du signe »). Voir à ce sujet Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, I-1.

Il faut distinguer le signe du *signal*, qui ordonne une action (donner le signal), ou agit sur le locuteur.

¹⁰ La *signification* est le rapport entre le signifiant et le signifié, un rapport interne au signe. Lorsque le signe renvoie à un objet externe, qui existe hors du langage (le réel), on parle plutôt de « désignation ». Étymologiquement, *signifier*, c'est « faire signe », donc être le signe de, avoir pour sens. De façon générale, signifier, c'est renvoyer à un sens au moyen d'un signe (ou d'un ensemble de signes).

¹¹ On retrouve ici la polysémie du mot *sens*, comme ce qui perçoit (les cinq sens), ce qu'on poursuit (le sens comme direction que l'on suit), ce qu'on comprend (la signification).

Lorsqu'elle s'inscrit dans la relation sociale, comme à l'école, l'écoute s'en trouve considérablement complexifiée, non seulement en vertu du nombre démultiplié des interactions, mais aussi et surtout en vertu de leur nature ainsi modifiée, et des contextes pluriels dans lesquels elles ont lieu. Il convient pour toutes ces raisons de l'aborder de manière critique, avec prudence, dans une approche pluriréférentielle.

3. L'écoute plurielle

Une approche complexe de la relation éducative à l'école récuse la réduction de l'enfant au statut de « sujet épistémique » et sa conversion institutionnelle au statut d'« élève ». Ce sont des actes de simplification et d'homogénéisation qui mutilent la réalité vivante de l'enfant, qui condamnent *a priori* la plupart des ressources créatives de la complexité et de l'hétérogénéité, et qui entravent la fécondité des processus en devenir. La considération de l'enfant sémaphore repose sur deux idées simples : la première, dont rend compte l'étymologie, est qu'il est *porteur de signes* ; la seconde est que les signes sont *pluriels*. L'enfant à l'école est certes un élève, et un sujet épistémique. Mais il n'est pas que cela. Tout en exerçant son activité spécifique d'élève au sein de l'institution scolaire, il reste tissé de toute son expérience vivante et traversé d'intentionnalité, irréductible aux seuls enjeux et objectifs scolaires. S'il est bien un individu au sein d'une classe, d'un collectif institutionnel, il l'est en tant que sujet, membre d'une communauté, d'un groupe vivant soumis à des relations intersubjectives en perpétuel devenir. Il appartient certes à un espace, mais il contribue aussi à une histoire. S'il est porteur de signes, c'est qu'il est porteur et créateur de sens. S'il contribue à une histoire, c'est que la rencontre des intentionnalités singulières provoque des phénomènes aléatoires qui interagissent dans le temps.

L'école classique consacre une part importante de son oeuvre à réduire ces phénomènes, à neutraliser les intentionnalités, à les canaliser dans des activités cognitives homogènes, à uniformiser les groupes, à ignorer les signes intempestifs. Elle exige de l'ordre, de la simplicité, de la docilité, de l'homogénéité, de la régularité linéaire et contrôlée. Elle élague tout ce qui échappe à l'intention didactique, aux réquisits strictement scolaires. Elle vise l'efficacité programmée des apprentissages. Elle redoute l'hétérogénéité (qu'elle soupçonne incontrôlable), le désordre (qu'elle identifie au chahut) et l'incertitude (qu'elle voue à l'échec). Sans préjudice des qualités personnelles des enseignants qui souvent justifient que l'on nuance ces propos, l'école classique *dans son principe* réduit la question de l'écoute à la vigilance disciplinaire et à la fonction épistémique en oeuvre dans les apprentissages. L'école classique, pour le dire tout bonnement, souffre d'archaïsme.

L'enfant sémaphore est pluriel parce que le mode d'être au monde est spontanément complexe¹². Que l'on s'efforce et qu'en grande partie on parvienne à le réduire dans le contexte scolaire, jusqu'à parfois obtenir une parfaite docilité, ne peut pas être compris autrement que de la sorte : l'homogénéisation est une oeuvre de mutilation. L'approche complexe de la relation éducative (Go, 2009) consiste seulement en ceci, qu'elle reconnaît et assume la pluralité, l'hétérogénéité, la singularité, l'incertitude et l'intentionnalité irréductibles à tout processus. Elle trouve son prolongement nécessaire dans la relation sociale, qui s'en trouve entièrement renouvelée. Par suite, elle institue l'enfant comme auteur et créateur, coopérant au sein d'une communauté vivante, c'est-à-dire en situation d'élaborer sa propre histoire. Elle s'inscrit dans ce contexte de primauté de la création et de l'intersubjectivité, à rebours des problèmes relevant de la logique de la maîtrise : programmes,

¹² Précisons que la complexité n'est pas un état du réel mais une manière de voir (une « théorie »), d'interpréter la réalité anthropologique.

dispositifs, procédures, contrôles, objectifs, et, avec eux, autorité et discipline¹³. L'écoute n'est pas plurielle en vertu d'un choix arbitraire ou idéologique, mais sous la contrainte des faits dans la relation éducative, dans une recherche d'*adéquation*. Il est possible d'en distinguer les principaux aspects.

Écoute corporelle et comportementale. Sans doute s'impose-t-elle avec le plus d'évidence. Pratiquée par les thérapeutes lorsque les patients entrent dans leur cabinet – ou « au chevet du malade » comme le suggère, en un sens premier, la notion d'écoute clinique – elle est désignée par J.D. Nasio sous le nom d'observation, dans sa description évoquée ci-dessus. Cette écoute se rapproche de sa définition première¹⁴, d'« être aux aguets », de « tendre l'oreille », comme l'animal à la chasse, qu'il soit proie ou prédateur. Elle réfère à notre réalité physique, corporelle, sensorielle qui se manifeste et fait signe en permanence. L'arrivée des enfants à l'école, leur entrée dans la classe, donnent lieu à une première observation, une prise d'indices, un accueil d'informations équivalent à l'observation dans la relation thérapeutique. Cette écoute est première chronologiquement, logiquement peut-être, mais elle dure tout le temps de la relation éducative. La mise en présence entraîne nécessairement des multiplicités de signes portés par notre corporéité, qui ne cessent de se manifester. On peut ranger en vrac dans ce contexte les gestes, réactions, attitudes, mimiques, comportements, actes manqués, bruits, productions vocales, silences, contacts corporels, odeurs, etc. L'écoute se situe au simple niveau de l'observation et de l'information qui suppose la transmission/réception d'éléments objectifs, descriptibles, éventuellement quantifiables. Elle peut s'affiner, pour percevoir le moins perceptible, requérir les indices les plus discrets, et donner lieu à une première interprétation. Le non verbal parle, exprime ce que la parole ne saurait formuler, dit ce qui échappe à l'intention, à l'explicite. Le corps s'exprime soit clairement, soit par énigmes, soit par symptômes lorsqu'il « somatise »¹⁵. Certes, tout geste n'est pas signifiant, et tout signe n'est pas pertinent. Il ne faut pas verser dans ce psychologisme maniaque qui cherche partout du sens. Il suffit de rester attentif, disponible à ce qui se donne et que l'expérience seule permet de discriminer comme réellement porteur de sens et de significations. L'écoute corporelle requiert donc de la pertinence (seuls certains signes sont intéressants), de la vivacité (il faut parfois aller très vite pour percevoir un signe fugace ou discret), mais aussi de la patience : elle ne suffit à elle seule que rarement, et nécessite d'être croisée, dans la durée, avec d'autres indices, pour éclairer les significations utiles à la relation éducative.

Écoute épistémique et cognitive. Les enseignants la pratiquent le plus volontiers. L'enseignement, en tant qu'il vise l'instruction, ne prend son sens que s'il provoque des apprentissages. Il doit donc prendre en considération le point de vue des élèves. Il y a certes l'observation directe, les productions concrètes et matérielles des élèves (leurs énoncés, leurs écrits), les évaluations scolaires, donnant des informations objectives sur les processus d'apprentissage et l'état des savoirs à un moment donné. Mais cela ne suffit que rarement. Pire, les manifestations objectives, les évidences sont bien souvent trompeuses. Les énoncés scolaires, les réponses à des questions, les exercices écrits témoignent souvent d'une activité mécanique des élèves, ne visant qu'à satisfaire des attentes professorales, à s'acquitter de

¹³ La loi, l'ordre, la procédure, la discipline procèdent respectivement du désir, de l'auto-organisation, des processus et de la création, et non pas le contraire, même si dans les faits, ils entretiennent un rapport dialectique. Comme dit Spinoza dans *l'Éthique*, ce n'est pas parce qu'une chose est bonne que nous la désirons, c'est inversement parce que nous la désirons que nous la jugeons bonne (partie III, prop. 9, scolie et prop. 39, scolie).

¹⁴ De la racine latine *aus-*, donnant *auscultare*, écouter avec attention, favorablement, puis ausculter, guetter, espionner (XXIe s.).

¹⁵ Songeons au grec ancien, qui a su très tôt jouer sur l'assonance entre *soma* (le corps) et *sema* (le sens).

tâches sans signification culturelle et dénuées de sens pour les élèves. Il n'est pas rare que le succès d'un exercice scolaire se double d'une totale incompréhension des contenus¹⁶. On gagne donc à passer de l'observation à l'écoute. L'écoute épistémique (liée aux savoirs) et cognitive (liée aux processus de connaissances) requiert de la part de l'enseignant de « se mettre dans les pas de l'élève », de la même manière que, dans la relation clinique thérapeutique, le médecin se porte « au chevet du malade ». Cette attitude peut être partiellement décrite, et donner lieu à quelques indications méthodologiques et de savoir-faire pédagogique, mais elle ressort principalement de l'expérience implicite. Rapportée à l'écoute psychanalytique telle que la décrit J.D. Nasio, elle correspondrait aux deuxième et troisième moments, celui de la « compréhension » où le praticien tâtonne, hésite, fait silence en lui-même pour accéder au sens des signes perçus, et celui de « l'écoute » proprement dite, où il saisit ce qui surgit dans l'espace de ce silence intérieur, les fragments de l'inconscient de l'analysant. Le professeur, quant à lui, saisit des fragments de représentations, celles qui guident l'activité cognitive de l'élève en situation, au moment précis de l'écoute. S'il s'isole mentalement, s'il fait silence en lui, c'est pour faire taire sa propre conception du savoir en jeu, son mode personnel de compréhension, ses connaissances personnelles à partir desquelles il se garde d'interpréter l'action de l'élève au risque de la déformer et de se méprendre. Sa question est alors : de quels signes épistémiques et cognitifs l'élève est-il porteur, qui désignent *son mode réel de pensée* (plutôt que supposé ou attendu) dans cette situation particulière donnée ? Ce qu'il vise par cette compréhension, c'est *l'action adéquate*. Mais l'adéquation cognitive ou épistémique ne suffit pas, puisque l'élève n'est pas qu'un sujet cognitif ou épistémique. Il est un sujet complexe, qui parle par de nombreux signes, plusieurs langages. C'est pourquoi le professeur se doit d'être polyglotte, et capable d'une écoute polymorphe, ou polysémique. Outre les représentations *figurées* (selon l'entendement rationnel, abstraites et cognitives), il y a des représentations *éprouvées* (selon la conscience subjective, vécues et affectives).

Écoute psychologique et affective. Bien qu'elle soit assez peu pratiquée, et que l'on renvoie souvent les mouvements psychologiques et affectifs au hors champ scolaire¹⁷, la réalité de ces derniers n'est plus contestée. Le problème de l'écoute se trouve dans ce domaine pris entre deux extrêmes, celui, expert, de la psychanalyse, et celui, ignare, du psychologisme. Le premier requiert trop de science pour être à la portée de la plupart des enseignants, le second est trop primitif pour éclairer l'action en quoi que ce soit. On s'en tient d'ordinaire à une relation simple de bon sens, qui sait que l'affectivité enveloppe tous les comportements enfantins sans pour autant en prendre la mesure, ni en explorer les ressources. On admet que l'activité cognitive est imprégnée d'affectivité, et l'on s'efforce de l'en dégager pour, croit-on, l'émanciper au profit de l'instruction et de la rationalité. On reconnaît que les apprentissages suivent des cheminements psychologiques plus que logiques, mais on s'efforce d'y remédier et d'en neutraliser les fluctuations. S'il y a de l'écoute, elle est généralement suspicieuse. Elle ignore ce fait, qui constitue un facteur capital pour l'éducation : l'activité désirante est une *puissance créatrice* qui exige son effectuation par tous les moyens, y compris les plus obscurs lorsqu'elle se trouve ignorée, entravée ou censurée. Ceci implique une véritable éducation de l'éducateur, en quoi consiste le fait de passer de l'obsession de la consigne à la disponibilité de l'écoute. On peut bien ignorer l'importance considérable de ces phénomènes, mais rien ne saurait les empêcher. Une telle ignorance relève de la dénégation.

¹⁶ Il existe des parades à ces obstacles récurrents, comme celles que les didacticiens ont nommé « effet Topaze » (lorsque le professeur induit une solution ignorée de l'élève) ou « effet Jourdain » (lorsque le professeur reconnaît dans une production d'élève un savoir qui n'y est pas).

¹⁷ Hormis sans doute dans les petites classes où ils se manifestent trop explicitement pour être ignorés.

Mais admettre et assumer la réalité des phénomènes psychologiques et affectifs ne suffit pas à les comprendre, encore moins à adopter les postures et gestes professionnels adéquats. L'écoute, pour être efficace, procède à la fois de l'expérience et de la connaissance. Elle s'intéresse pour l'essentiel à l'activité inconsciente, qui ne parle que par signes et symptômes. Si elle suppose de s'exercer en permanence, elle trouve dans certaines activités d'expression libre (dessin, écriture, improvisations orales et chantées, etc.) un lieu d'exploration privilégiée. La principale différence entre l'éducateur et le thérapeute tient dans l'aboutissement de l'écoute : le premier la prolonge dans *l'action*, le second dans *l'interprétation*. L'éducateur n'interprète pas, le psychanalyste n'agit pas. Le rôle de l'éducateur est de créer les conditions favorables à l'effectuation créative (et en partie thérapeutique) de la puissance désirante, dans l'agencement du milieu et l'organisation des rencontres. Il met à disposition des enfants des langages (littéraire, artistique, corporel, mathématique, etc.) qu'ils s'approprient de manière créative par des cheminements singuliers (Le Bohec 2008), et il organise le milieu (coopératif) de sorte que ces cheminements se rencontrent, se fécondent et s'amplifient mutuellement. Il est absurde de prétendre mettre l'inconscient sous cloche, au prétexte que l'école est le lieu de la rationalité et de l'instruction contrôlée. Il est insensé, sous prétexte qu'au contraire on l'assume, de prétendre maîtriser l'activité de l'inconscient. La démarche sensée consiste à créer les conditions favorables (de milieu et de rencontres) à son effectuation créatrice et thérapeutique, en renonçant à toute prétention de maîtrise et de contrôle. L'éducateur se donne, simultanément et dans la durée, les tâches suivantes : co-élaborer avec les élèves *les conditions de milieu et de rencontres*, se mettre à l'écoute, exercer *les contraintes pertinentes* sur les processus d'évolutions singulières et coopératives. La mise en œuvre rationnelle des procédures, des dispositifs, des institutions, des outils, des techniques, des projets, viendra soutenir l'activité intentionnelle, subjective et intersubjective, le vécu, l'éprouvé, pour l'accomplissement des visées éducatives. L'action contraignante du professeur se trouve éclairée par la pertinence de l'écoute, qui enracine ses choix éducatifs dans l'opacité réelle des relations intersubjectives et dans la puissance créatrice des désirs. L'attention ne se porte pas seulement sur les individualités et leur fonction psychologique et affective, elle se porte également sur l'activité sociale qui résulte de leur rencontre et de leur coopération. C'est une autre distinction d'avec la relation psychanalytique. Je la nommerai « écoute sociale ».

Écoute sociale. Elle peut être comprise de deux manières : l'attention prêtée par l'éducateur au groupe comme instance spécifiquement porteuse de sens, et l'écoute des enfants entre eux dans la relation coopérative. C'est ce second aspect qui est le plus souvent négligé.

La pédagogie classique se figure la classe comme un tout homogène, ou à homogénéiser. L'écoute est de faible utilité dans ce contexte, l'observation et le contrôle suffisant le plus souvent à exercer les contraintes requises par une telle conception. Les pédagogies coopératives, en revanche, font de l'écoute du groupe une condition déterminante de l'action. Les phénomènes sociaux sont aussi réels, déterminants et complexes que les phénomènes individuels, de sorte que les aspects pluriels de l'écoute que l'on s'efforce ici de distinguer valent aussi pour l'écoute sociale. Il y a un corps, un comportement, une épistémie, une activité cognitive, des phénomènes psychologiques et affectifs, un « inconscient collectif », du groupe, pour ne citer que ceux-là. À voir comment la joie, la passion, la colère, sont communicatives, comment les humeurs sont variables, comment le plaisir de travailler ensemble se trouve dans de bonnes conditions partagé, comment les projets en commun surgissent soudain à la faveur d'un événement quelconque, à quel point certaines découvertes individuelles et publiquement présentées provoquent des effets soudains d'intelligibilité pour tous, comment les progrès d'un seul contribuent aux progrès de tous et inversement, tout cela constitue des faits d'expérience que partagent tous les éducateurs coopérateurs, et qui

suffisent à justifier l'importance de l'écoute sociale en faveur de ces processus. Se mettre à l'écoute plurielle d'un groupe coopératif, c'est affiner considérablement l'intelligibilité des phénomènes et la pertinence des gestes professionnels. Il existe des mouvements collectifs de fond, aussi puissants qu'invisibles (sinon par leurs signes), à la manière de ces fleuves immergés qui animent le mouvement des océans et influencent les climats. Il est aussi déraisonnable de chercher à les réduire ou les contrôler que de prétendre les ignorer. L'écoute coopérative s'articule aux phénomènes d'auto-organisation qui, correctement guidés par l'organisation du milieu et les interventions de l'éducateur, sont susceptibles d'activer toute la fécondité dont le groupe est porteur. Le groupe, lui aussi, est *sémaphore*. L'imprévisibilité et l'extrême diversité des événements quotidiens justifient les ressources de l'auto-organisation comme seule possibilité d'action. La pertinence de l'écoute de l'éducateur (nécessairement plurielle et évolutive) conditionne la pertinence de son action.

Elle conditionne également son prolongement dans la pratique sociale. Un groupe coopératif ne peut correctement s'auto-organiser dans un processus éducatif que s'il s'acculture lui-même à l'écoute. Que les élèves apprennent à se mettre à l'écoute les uns des autres est en soi une visée éducative. Plus encore que la politesse ou le respect, ces valeurs morales qui savent garder autrui à distance (ou se garder à distance d'autrui), l'écoute constitue un facteur éminent de la relation sociale. Tout en respectant *l'altérité* de l'autre (sans quoi ce ne serait plus écoute mais identification ou fusion), l'écoute favorise la surprise et *l'altération*. Se mettre à l'écoute, c'est accepter de se laisser surprendre, et de s'en trouver affecté (mais non pas assujéti, ce qui ne serait plus écoute mais soumission). La cohabitation d'individus homogènes et séparés dont rêve fantasmatiquement¹⁸ l'école traditionnelle invalide *a priori* toute possibilité de phénomènes sociaux créatifs. La coopération de sujets hétérogènes et reliés entre eux, que vise l'approche complexe de la pédagogie, favorise au contraire une multiplicité d'émergences et de phénomènes créatifs faisant du groupe un ensemble vivant, contribuant à sa propre histoire. Une telle écoute n'est bien sûr que l'une des conditions dans un processus général qui articule l'élaboration des savoirs (l'instruction), savoir-faire (la formation) et savoir-être (l'art de vivre).

Écoute organisationnelle. Elle aurait pu être intégrée au paragraphe précédent. Elle prête attention, comme son nom l'indique, à l'agencement du milieu coopératif et à son devenir. Un tel milieu subit en effet, quelle que soit la minutie de son agencement initial (« l'organisation de la classe » en début d'année scolaire), des modifications constantes sous l'effet des interactions et des transformations issues de la pratique sociale. La part de planification et de programmation que requiert cet agencement reste soumise aux nécessités surgies de manière imprévisible de la pratique coopérative. L'opacité et l'imprévisibilité des phénomènes organisationnels coopératifs (ordre/désordre/organisation) rendent nécessaire la posture d'écoute. Elle suppose de se rendre attentif aux signes et aux indices qui témoignent d'une évolution du sens et des rapports au milieu. Certaines règles, habitudes, institutions, peuvent devenir progressivement obsolètes et entraver l'évolution du processus là où, auparavant, elles le favorisaient. Les élèves, qui peuvent intervenir pour faire des propositions organisationnelles, bénéficient eux-mêmes d'une éducation à l'écoute. On peut adjoindre *l'écoute environnementale* : elle consiste à prêter attention à la réalité de l'environnement, en tant qu'il contribue à l'enrichissement du milieu éducatif. Dans le vocabulaire de la complexité, on dirait que la classe coopérative est un « système ouvert », en interaction avec l'environnement. Là encore, la part de programmation que comporte l'action (organisation d'une sortie scolaire, enquête dans le quartier, invitation d'un intervenant extérieur, etc.) se double d'une pratique d'écoute, sensible aux influences de l'environnement et de ses

¹⁸ La chose est en effet impossible. Il y a toujours quelque chose qui résiste, malgré les inévitables mutilations dont la relation sociale est victime dans de telles conceptions de l'enseignement.

événements spécifiques et imprévisibles, susceptibles d'altérer de façon inattendue la pratique sociale de la classe.

Écoute de soi. Elle désigne l'aspect en quelque sorte solipsiste de l'écoute, concernant aussi bien l'éducateur que les élèves. Elle est double : se mettre à l'écoute de soi-même en tant qu'on se trouve altéré par la pratique sociale, par les interactions avec autrui et le rapport au milieu ; se mettre à l'écoute de soi-même en tant qu'on est le lieu de fluctuations internes complexes, d'une activité désirante propre.

Lorsque de J.D. Nasio suggère l'idée d'un silence intérieur requis par l'écoute dans la séance d'analyse (deuxième et troisième moment), de « vider son propre moi », de « faire silence en soi », on est en droit de douter que ce fût tout à fait possible. Il faudrait préciser, pour nuancer, faire *autant que possible* silence en soi. C'est encore plus difficile dans la relation éducative et, qui de plus est, au sein d'une communauté, tant sont nombreuses les sollicitations diverses et simultanées. Néanmoins, la visée est parfaitement légitime et commune aux deux terrains d'investigation. Qu'est-ce qui permet au praticien de s'assurer que ce qui surgit du fond de ce silence intérieur n'est pas l'écho de son propre moi, demande le psychanalyste ? Rappelons sa réponse : 1. La surprise que cela occasionne 2. Le sentiment éprouvé d'étrangeté 3. Le silence caractéristique du patient sous l'effet de l'interprétation.

Pour l'enseignant, il convient de considérer deux choses : la première est qu'une telle réserve radicale est beaucoup moins exigée que pour un psychanalyste, parce que son désir propre contribue à l'action éducative ; la seconde est que dans son silence intérieur, il rencontre autant sa propre solitude (son désir propre) qu'une perception fine du désir et des représentations (figurées et éprouvées) des élèves. À l'écoute de lui-même, sa première question pourrait être « qu'est-ce qui motive mon désir, mon interprétation, mon action, dans *cette situation particulière* ? »¹⁹. Il en va paradoxalement d'une précaution à ne pas coloniser une situation éducative complexe par ses propres fantasmes, névroses, peurs, intérêts privés, etc., et dans le même temps, d'un effort pour soutenir cette situation par la puissance propre, créatrice, de son désir d'éduquer. En somme, l'écoute de soi porte sur deux penchants du désir : un penchant préoccupé et égoïste, susceptible d'amoindrir et entacher la valeur éducative de la situation ou de l'action, un penchant prodigue et désintéressé, susceptible d'amplifier cette valeur. Sa seconde question pourrait être « qu'est-ce qui se joue, *du point de vue de l'élève*, dans cette situation particulière ? ». Dès lors qu'il sait *autant que possible* ne pas investir le désir ou la représentation de l'élève, de son propre désir ou de ses propres représentations, dès lors qu'il sait faire *en un certain sens* silence en lui-même, il se rend disponible, dans la durée de ce silence intérieur, pour « capter des fragments de désir ou de représentation » de l'élève. L'écoute lui permet de percevoir, malgré l'opacité qui les caractérise, et en partie seulement, quelque chose des mobiles qui surdéterminent l'activité de l'élève. Il importe sur ce point de ne pas être trop prétentieux, et de nuancer le propos : une telle écoute n'a rien de l'exactitude interprétative. Plutôt qu'une élucidation exacte et objective, elle vise une compréhension approximative, suffisante à une action pédagogique adéquate. Cette compréhension sera de l'ordre d'une *approximation juste*, à visée pragmatique. Elle trouvera confirmation (dans les limites de ce à quoi elle prétend) par les faits, dans l'observation des phénomènes empiriques résultant de l'action. Une telle observation est en partie objective, et pourra donner lieu à une investigation rationnelle (évaluative, didactique, etc.). Une partie, en revanche, reste irrémédiablement subjective (elle

¹⁹ La posture d'écoute peut diversement donner lieu à ce que les didacticiens appellent *la réticence* dans le processus de dévolution, ou encore à *l'absence de jugement* porté sur l'enfant (qui est souvent une décharge motivée par l'anxiété du professeur dans une situation donnée), à *la réserve* dans l'action, en quoi consiste le fait de ne pas intervenir là où l'on serait tenté de le faire (parfois pour affirmer une supériorité sur l'élève, ou pour forcer un résultat attendu).

appartient au professeur) et intersubjective (partagée par les acteurs de la relation éducative). Elle est de l'ordre du *sentiment vécu* rapporté au devenir complexe des phénomènes empiriques. Les justifications ne seront alors jamais explicatives, elles resteront de l'ordre de la *conviction intime*. Nous touchons là un domaine injustement décrié par certaines conceptions contemporaines de la recherche en sciences de l'éducation, qui versent parfois, avec une assurance suspecte de néo-scientisme, dans un rationalisme universaliste. Cette question scientifique reste entièrement à (re)penser. Il existe une légitime *rationalité de la conviction*, qui n'a rien de commun avec les illusions ou les spéculations faciles. Elle tombe, autant que la rationalité objective bien que de manière différente, sous l'exigence du doute et de la critique. Si sa mise à *l'épreuve* ne donne pas lieu à *la preuve*, elle n'en reste pas moins susceptible d'investigation patiente et rigoureuse, attentive à la réalité empirique, à ses confirmations et à ses démentis, tout en assumant l'incertitude qui la caractérise. Cette rationalité empirique, appliquée à la logique d'action, a permis les nombreux succès que l'on sait, dont témoignent les expériences pionnières des divers courants de l'Éducation nouvelle notamment. En outre, ses résultats peuvent sous certains aspects se prêter à des investigations objectives et explicatives.

L'écoute de soi concerne tout autant les élèves que les professeurs. Cette compétence devrait constituer une visée explicite de la relation éducative. De même que la relation didactique permet à l'élève, par le processus de dévolution, de « rencontrer son ignorance » (Sensevy & Mercier 2007, p. 25), la relation éducative, de façon beaucoup plus essentielle, le conduit à *rencontrer sa propre solitude*. Elle peut être explicite et volontaire, lorsque par exemple un élève s'isole pour se consacrer à une activité personnelle (écrire, chercher, dessiner...), elle est souvent implicite, inconsciente, même si elle peut être éprouvée comme « expérience cruciale », par l'intensité de la satisfaction notamment. C'est en ce sens que Paul le Bohec (2008), dans ses travaux sur la fonction thérapeutique de l'expression libre et de la création, parle d'un « tâtonnement de l'inconscient ». Impliqué dans une activité de création libre dans la longue durée (ce peut être sur plusieurs années), l'enfant effectue progressivement, de manière symbolique par le dessin, la parole ou l'écriture, les tâtonnements (inconscients) favorisant les phénomènes de résilience. L'expression commune « tu t'écoutes trop » réduit l'écoute à cette faiblesse particulière qui consiste à « se laisser aller », à céder aux inclinations de plaisir ou de crainte sans considération de leurs effets néfastes. Au contraire, l'éducation à l'écoute de soi, articulée à l'écoute de l'autre, induit la capacité à puiser en soi les puissances fécondes du désir créateur, et à soigner les souffrances, entretenues par la censure et le non dit. Cette écoute trouve ses conditions de possibilité dans le milieu éducatif et dans les interactions coopératives avec autrui. L'écoute de soi et la rencontre de la solitude déterminent les processus de création, le devenir-autre et le vivre-ensemble. Progressivement libéré de multiples souffrances par les effets favorables de l'écoute de soi dans la pratique sociale, chacun accède à une relation à autrui pacifiée, prometteuse de tous les possibles. Mais par-dessus tout, chacun accède à lui-même, à la puissance créatrice de lui-même, dans le processus souverain de son devenir-autre. L'éducation ? Elle vise, pour chacun, l'aptitude à (contribuer à) transformer les conditions insatisfaisantes de l'existence sociale (domination, aliénation, injustice, impuissance), à (contribuer à) produire la culture, à accroître la singularité de son propre devenir en créant sa vie.

Ces distinctions sur des aspects les plus saillants de l'écoute, ne valent que pour les commodités de l'analyse. Il serait préjudiciable des les maintenir séparées. L'écoute ne serait plus l'écoute si elle ne se maintenait pas comme complexité vivante dans l'action. C'est *la situation* qui commande : elle nécessitera la prééminence provisoire et changeante de tel(s) ou tel(s) aspect(s) de l'écoute sur tel(s) autre(s). Dans la relation éducative, en situation concrète d'enseignement, les indices seront perçus selon les enjeux particuliers qui se font jour à un

instant donné, sous la contrainte des faits et des événements tels qu'ils se manifestent, tels qu'ils apparaissent aux acteurs en présence. Le sémaphore maritime qui nous sert ici de métaphore a sa propre cadence, simple, mécanique, régulière, contrôlée, prévisible, délivrant par un effet de force, un unique *signal*. L'enfant sémaphore est autrement plus difficile à comprendre. À la différence de l'édifice technique, il porte ses propres rythmes, complexes, vivants, non linéaires, incontrôlables, imprévisibles, manifestant par des effets de sens, de multiples *signes*. Face au premier, on observe de manière univoque un signal stable, des coordonnées dans l'espace, un déplacement régulier du navire. En présence du second, on se met à l'écoute de manière plurielle d'une multiplicité de signes changeants dans un milieu complexe.

Pour résumer, revenons un instant à l'écoute en rapport à la relation thérapeutique. S'il n'est pas question en éducation de « capter l'inconscient », ce qui constitue un geste professionnel psychanalytique, il reste que la fonction thérapeutique y est bien présente, sous une forme qui reste à investiguer. Dans l'enseignement en particulier, nombre de pratiques scolaires l'autorisent, et méritent d'être comprises comme telles. L'improvisation, la création, l'art, en sont les terrains privilégiés, et il se pourrait bien que, sous certaines conditions pédagogiques, l'ensemble de l'activité y participe. Mais sans l'acte analytique d'interprétation. Si certaines interprétations se font en situation, elles restent intuitives, sceptiques, subordonnée à la relation éducative, à l'urgence axiologique, et de nature approximative. Il suffit que le processus de résilience ait lieu, dans la durée, selon sa logique incertaine, associé à des moments opportuns. Il suffit, pour les effets que l'on peut considérer comme « thérapeutiques », qu'ils trouvent les conditions de leur propre effectuation (dans l'art, dans l'expression, etc.), sans nécessité d'être interprétés. L'interprétation experte est absente du processus d'écoute éducative parce qu'elle laisse place à la pratique sociale elle-même qui, dans les conditions favorables, suffit. Il faudrait être plus précis : dire qu'elle « suffit », c'est admettre que quelque chose puisse éventuellement manquer. Dans la relation éducative, les nécessités liées à l'écoute trouvent leur plein accomplissement dans la pratique sociale lorsqu'il y a *adéquation*. Elles peuvent être thérapeutiques, elles peuvent être successivement ou simultanément tout autres.

Voici donc comment se présentent les processus : le thérapeute, dans une relation duelle, observe et tâtonne pour se mettre en posture d'écoute, saisit ce qui surgit dans son silence, plonge en lui-même et fait vivre un fantasme, puis il interprète (ou se tait), dans la durée limitée d'une séance explicitement vouée à cela et cela seulement. En analyse, la réponse du patient est décrite par J.D. Nasio comme un silence caractéristique. L'éducateur, à sa manière, observe et tâtonne pour se mettre en posture d'écoute, perçoit et saisit ce qui surgit dans son silence intérieur, plonge en lui-même et fait vivre de l'intentionnalité, puis il parle ou agit (se tait ou s'abstient). Mais pour un enseignant, la relation intersubjective est inscrite dans un ensemble touffu et continu de relations plurielles, dont les rythmes, les enjeux, les motifs, les conditions, les objets, les modes, sont multiples et hétérogènes, entrecroisés, tissés, changeants. On comprend que la plupart cherchent à les resserrer autour d'un noyau unique, celui de l'instruction, et préfèrent la relation d'injonction dans un contexte d'ordre à celle d'écoute dans un milieu créateur. C'est que la relation d'écoute *implique* : les enfants sémaphores emportent dans leur devenir l'éducateur qui, s'il veut maintenir la fécondité de sa posture clinique, doit sans cesse modifier son action. Bien qu'il reste maître d'œuvre, il se laisse altérer, affecter, surprendre, pour maintenir son action adéquate, au plus près des nécessités vivantes de l'œuvre éducative. Ce n'est pas l'interprétation qui caractérise l'enseignant, c'est *l'action*. Dans une posture d'écoute, qui prend donc en considération les effets autant que les signes, il suit un processus que l'on dirait « chaotique », au sens épistémologique du terme, sensible aux conditions initiales et susceptible d'évolutions imprévisibles et irréversibles. La pédagogie traditionnelle n'y résisterait pas : l'écoute est un

facteur aggravant, révélateur de l'inanité de la démarche exclusivement frontale d'enseignement. Elle exige, pour se déployer convenablement, *un milieu spécifique organisant les interactions complexes*. L'éducation émancipe le désir, qu'elle prémunit contre le spontanéisme et l'égoïsme, pour lui permettre d'accéder à une effectuation de sa puissance créative dans la connaissance, avec et pour les autres. Mais, comme les voies de dieu, celles du désir sont impénétrables. Elles réclament de la longue durée, et la possibilité de processus singuliers en constante négociation. L'activité du désir reste à jamais opaque, elle ne se manifeste que par signes.

4. Une triple écoute

Il convient encore de préciser ceci : parce qu'elle est liée à l'action, et que l'action se détermine toujours en situation, l'écoute se modifie perpétuellement dans la durée. Pour suggérer une image, comme l'eau de la rivière s'écoule en épousant les formes de son lit sans jamais devenir terre, l'écoute suit les rythmes de ses objets sans jamais s'y reconnaître. Elle se fait tour à tour flottante, sélective ou cruciale, dans le désordre ; on aurait tort d'y voir une chronologie linéaire.

Écoute flottante. Forme d'écoute la plus large, elle se présente comme un regard porté à l'horizon, percevant en même temps ce qui se trame derrière lui. Ou encore, comme un regard dans le vide, percevant tout sans rien voir en particulier. C'est une attention fine, portée à tout en général et rien en particulier. Elle est par définition plurielle, une attention en position d'attente. Elle ne choisit ni ne sélectionne, elle tâtonne, mouvante, en alerte mais sans définition préalable de ce qu'elle guette. L'éducateur ressemble à l'animal sauvage, au repos ou qui broute paisiblement, sans raison particulière d'avoir peur mais toujours aux aguets d'un possible événement inattendu. Il sait les enfants sémaphores, et susceptibles d'un signe plus significatif que les autres, plus déterminant. L'écoute flotte dans la classe comme se répandraient une odeur légère ou un fin brouillard, sans itinéraire ni mouvement perceptible. Elle est simple présence, aussi discrète qu'active, dans l'attente d'un quelconque signe caractéristique. Elle recueille des indices qu'elle met en mémoire, et attend le moment opportun pour agir. C'est une écoute-perception, faite de disponibilité.

Écoute sélective. Comme son nom l'indique, elle sélectionne et circonscrit. Elle se porte sur un ou plusieurs objets en particulier, qu'elle investit de façon clinique, sans rien présupposer de ce qu'ils manifestent ou désignent. Elle se met à la recherche de « signes cliniques ». Elle peut se porter sur du cognitif, de l'épistémique, du corporel, du psychologique, de l'affectif, du social, du psychosocial, de l'organisationnel, etc. Elle peut effectuer la conjonction de deux ou plusieurs : sélective, elle constitue en partie son objet. Au sein du social, par exemple, elle sélectionne un événement (un acte, un geste, une parole, une expression) qu'elle érige en signe pertinent. L'écoute sélective s'efforce d'être pertinente dans une situation donnée, soit qu'elle soit sollicitée par l'événement lui-même (certains événements forcent l'écoute), soit qu'elle se mette en quête de l'événement déterminant. Elle relève ainsi de l'investigation, elle cherche des indices susceptibles de favoriser *la compréhension adéquate* d'une situation, d'un fait, d'une énigme, d'un obstacle, d'un comportement, et d'orienter *le jugement* ou *l'action*. Elle n'a le plus souvent que faire d'une explication, et n'est sensible à l'interprétation que pour autant qu'elle éclaire l'action. En revanche, elle permet d'engendrer des expériences mises en mémoire dans le feu de l'action, qui pourront ultérieurement être mises à contribution d'un travail d'analyse, de raisonnement, d'étude. L'activité *in situ* du professeur, à laquelle appartient l'écoute, est toujours encadrée d'un travail *ante et post*.

Écoute cruciale. Francis Bacon a autrefois introduit la notion d'expérience cruciale²⁰, en référence aux poteaux indicateurs des carrefours. Cette expérience permet de reconnaître une cause spécifique au sein d'un ensemble d'autres causes produisant un effet²¹. Appelons « écoute cruciale » celle qui se rend capable d'identifier dans la pratique sociale, parmi le foisonnement des signes, celui qui permettra à un moment donné, dans une situation donnée, pour un individu ou un groupe donné, d'*initier une action déterminante pour l'évolution d'un processus quelconque* (pluriel ou singulier). Elle vise donc explicitement l'action, ou la compréhension en vue de l'action. À la différence des deux autres formes d'écoute citées, qui s'étendent communément dans la durée, l'écoute cruciale a quelque chose de la fulgurance. Elle saisit son objet comme surgirait la foudre, de façon rapide, prompte, inattendue et puissante. Associée à l'action, elle provoque une rencontre. Adéquante dans le temps, elle permet l'événement remarquable, en définissant l'occasion propice, le « moment favorable », le *kairos*. Elle permet de faire ou de dire *ce qu'il faut, au moment où il faut*. L'action qui en procède est marquée par le sceau de *l'irréversibilité*. L'écoute cruciale est donc facteur d'événement déterminant et irréversible (intellectuel, affectif, social, etc.).

Ainsi, l'écoute est rendue nécessaire par le caractère imperceptible et opaque de ce à quoi elle s'attache. Elle porte son attention sur les mouvements, tâtonnements et fluctuations de la pensée, du désir et, dans la rencontre sociale, sur les processus intersubjectifs. Elle se situe dans la durée, à la fois consécutive et antécédente : quelque chose *se manifeste* et ne veut (ne peut) pas être entendu, à quoi l'écoute permet d'accéder. Elle est en ce sens suscitée par le phénomène qui lui préexiste. Sa qualité permet en retour *la création* de ce qui sans elle ne pourrait pas advenir.

Bibliographie

Ardoine Jacques, « L'écoute (de l'autre) », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2008/2 n° 6, p. 291-302.

Go N. (2009), « Une approche complexe des apprentissages, La primauté du processus », *Penser l'éducation*, Université de Rouen, n°25, p. 19-48.

Go N. (2012), «Temporality and Emergences in Education», *KronoScope Journal for the study of time*, Boston USA, 12:2 (2012) 171-184.

Go N. (2008), *Les printemps du silence*, essai de philosophie, Buchet-Chastel.

Le Bohec P. (2008), *L'école réparatrice de destins*, L'Harmattan.

Nasio Juan David (1995), « Comment travaille un psychanalyste », in Direct. Coll., *Enfances. Séminaire 1994-95*, Publications de l'IUFM de Nice, Université de Nice/LABRATEC-Recherches Freudiennes, pp. 361-370.

Randin Jean-Marc, « Qu'est-ce que l'écoute ? » Des exigences d'une si puissante « petite chose », *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 2008/1 n° 7, p. 71-78
Sensevy G., Mercier A. (2007), *Agir ensemble*, PUR.

²⁰ F. Bacon énonce au début du XVIIe siècle l'« épreuve », « l'exemple de la croix » (*instantia crucis*), ainsi que « l'expérience de la croix (*experimentum crucis*).

²¹ En épistémologie, c'est une expérience qui permet de confirmer ou de rejeter une hypothèse, voire une théorie tout entière, ou de faire le partage entre plusieurs hypothèses concurrentes.