

**De la dramatique d'usage de soi à l'usage dramatique de soi :
une approche ergologique de la réussite et de l'échec dans
l'apprentissage au travers de la question du corps-soi**

**Dramatic use of self: an ergological approach to success and
failure through the body-self**

**Del dramático uso del sujeto al uso dramático del sujeto: un
acercamiento ergológico del éxito y del fracaso en el
aprendizaje a través de la cuestión del cuerpo-sujeto**

Pierre Usclat

Volume 39, Number 1, Spring 2011

Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard
de la réussite scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1004338ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1004338ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Usclat, P. (2011). De la dramatique d'usage de soi à l'usage dramatique de soi :
une approche ergologique de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage au
travers de la question du corps-soi. *Éducation et francophonie*, 39(1), 218–231.
<https://doi.org/10.7202/1004338ar>

Article abstract

The subject of this article is to submit success and failure at school to the major concepts of ergology. Using the central elements of the allosteric approach, which identifies the mechanisms of learning, we will update the dynamic of transformation and destabilization, which imply that discomfort and dissonance come with learning. To experience this, and succeed, we suggest that the learner must make use of himself through confidence and motivation. We will examine making use of oneself, confidence and motivation based on the ergological concepts of dramatic use of self and the body-self. As such, learning, and success in learning, seems to be the order of the activity. This will be an opportunity to propose an analysis of failure as dramatic use of self. Along the same lines, the question will remain open as to how to find the dynamic of dramatic uses of self again, at a deeper level than the cognitive remediation normally prescribed when failure occurs.

De la dramatique d'usage de soi à l'usage dramatique de soi: une approche ergologique de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage au travers de la question du corps-soi

Pierre USCLAT

Université Paul Valéry-Montpellier III, France

RÉSUMÉ

L'objet de cet article est de soumettre la réussite et l'échec dans l'apprentissage aux concepts majeurs de l'ergologie. À partir des éléments centraux de l'approche allostérique permettant de cerner ce qui se joue dans le fait d'apprendre, nous mettrons à jour la dynamique de la transformation et de la déstabilisation qui impliquent inconfort et dissonance dans l'apprentissage. Pour assumer ces derniers, et donc réussir, nous poserons que l'apprenant doit faire usage de lui au travers de sa confiance et de sa motivation. Usage de lui, confiance et motivation que nous entendrons dans une affinité avec les concepts ergologiques de dramatique d'usage de soi et de corps-soi. À ce titre, l'apprentissage et la réussite en son cours nous apparaîtront être de l'ordre de l'activité. Ce sera alors l'occasion de proposer une analyse de l'échec comme usage dramatique de soi. Et, dans ce droit fil, restera ouverte la

question de ce qu'il est possible de proposer pour retrouver la dynamique des dramatiques d'usage de soi, et ce plus fondamentalement que les remédiations d'ordre cognitif qui sont d'ordinaire proposées en regard de l'échec.

ABSTRACT

Dramatic use of self: an ergological approach to success and failure through the body-self

Pierre USCLAT
Paul Valéry-Montpellier III University, France

The subject of this article is to submit success and failure at school to the major concepts of ergology. Using the central elements of the allosteric approach, which identifies the mechanisms of learning, we will update the dynamic of transformation and destabilization, which imply that discomfort and dissonance come with learning. To experience this, and succeed, we suggest that the learner must make use of himself through confidence and motivation. We will examine making use of oneself, confidence and motivation based on the ergological concepts of dramatic use of self and the body-self. As such, learning, and success in learning, seems to be the order of the activity. This will be an opportunity to propose an analysis of failure as dramatic use of self. Along the same lines, the question will remain open as to how to find the dynamic of dramatic uses of self again, at a deeper level than the cognitive remediation normally prescribed when failure occurs.

RESUMEN

Del dramático uso del sujeto al uso dramático del sujeto: un acercamiento ergológico del éxito y del fracaso en el aprendizaje a través de la cuestión del cuerpo-sujeto.

Pierre USCLAT
Universidad Paul Valéry-Montpellier III, Francia

El objetivo de este artículo es someter al éxito y al fracaso del aprendizaje a los conceptos mayores de la ergología. A partir de los elementos centrales del acercamiento alostérico que permite circunscribir lo que está en juego durante el hecho de aprender, aclararemos la dinámica de la transformación y de la desestabilización que implican incomodidad y disonancia en el aprendizaje. Para aceptar estas sensaciones, es decir, para salir adelante, supondremos que el educando debe servirse de si mismo utilizando su confianza y su motivación. Servirse de si mismo, confianza y motivación, que suponemos afines a los conceptos ergológicos de dramática del uso

del sujeto y del cuerpo-sujeto. Por esta razón, el aprendizaje y el éxito en sus cursos aparecen como categorías de la actividad. Podemos así proponer un análisis del fracaso como uso dramático del sujeto. Y, en este sentido, quedara abierta la cuestión de lo que es posible proponer para recobrar la dinámica de las dramáticas del uso del sujeto, más fundamental que las correcciones de orden cognitivo normalmente propuestas contra el fracaso.

Introduction

Sur la réussite et l'échec dans l'apprentissage tout n'a-t-il pas déjà été écrit? Heureusement non, tant ces questions restent vives dans tous les champs en lien avec lui. Dans le même temps, force est de constater que la littérature scientifique à leur sujet commence à être fournie¹.

Aussi, s'aventurer à produire encore une réflexion dans ce cadre risque de n'avoir comme seul intérêt que d'approfondir ce qui a été esquissé auparavant. Nous n'y échapperons peut-être pas entièrement. Cependant, il nous faut préciser que le point de vue que nous prendrons pour proposer une analyse de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage à l'école, à savoir celui de l'ergologie, nous apparaît novateur. La question cherchant à circonscrire en quoi l'ergologie a quelque chose à voir avec la réussite et l'échec dans l'apprentissage n'a, à notre connaissance, en effet jamais été posée. Et comment pourrait-il en être autrement, puisque le terrain d'investigation de l'ergologie est dans son fondement même celui du travail au sens ordinaire du terme²?

Dès lors, pour asseoir la légitimité d'une telle question encore faut-il que nous délimitions le rapprochement auquel nous souhaitons nous essayer entre l'ergologie et la réussite, mais aussi l'échec, dans l'apprentissage, c'est-à-dire que nous délimitions ce qui dans l'ergologie permet de nourrir les réflexions sur eux. À cette question, la réponse peut s'appuyer sur le fait que l'apprentissage engage l'activité, et donc le travail, de l'apprenant.

Certes, de prime abord, affirmer cela n'apporte pas grand-chose de nouveau³. Pour autant, en acceptant de bon cœur cette remarque, nous voulons immédiatement

-
1. Il nous faut bien reconnaître, effectivement, que poser la question de ce que c'est qu'apprendre comporte analytiquement celle des conditions de possibilité de cet acte visant son efficience tout comme celle de ses entraves. Et l'on connaît l'abondance des travaux et de la recherche à ce sujet... Renvoyons à ce propos, pour illustration, aux productions de Crahay (2000) et de Roegiers (2001).
 2. N'oublions pas que le département de l'Université de Provence qui a développé ce courant de pensée s'intitule Département d'ergologie – Analyse pluridisciplinaire des situations de travail.
 3. Nous n'avons qu'à rappeler les travaux de Philippe Perrenoud sur les *curricula* formel, réel et caché, sur l'analyse du métier d'élève en regard du travail scolaire comme ensemble de routines (Perrenoud, 1994), et même ceux de P. Dessus et E. Sylvestre, pointant nettement la différence qu'il peut y avoir entre le travail prescrit à l'élève et le travail réalisé par ce dernier et analysant l'activité de l'apprenant comme la mise en œuvre, en termes de comportement, de la tâche, pour bien mesurer que nous ne sommes pas le premier à nous engager dans cette voie.

préciser l'extension sur laquelle nous souhaitons faire porter notre approche de l'apprentissage en regard des questions relevant de la réussite et de l'échec : c'est ni plus ni moins que sur celle de la motivation et de la confiance en soi. Pour nous, il y a avec elles une dimension nécessairement constitutive de la réussite dans l'apprentissage, et à l'opposé de l'échec, dont la dynamique propre répond aux enseignements de l'ergologie. Le concept de dramatique d'usage de soi, convoquant celui de corps-soi, qu'elle développe est certainement celui qui rejoint la confiance et la motivation dont nous faisons état précédemment ainsi que la déstabilisation inhérente à la dynamique de l'apprentissage.

Toutefois, conscient de la part d'ombre qu'il y a dans de telles assertions, et donc pour essayer d'y voir un peu plus clair dans ce que nous avançons ici par une étude théorique que nous entendons ultérieurement relayée par une recherche plus centrée sur une étude des réalités de terrain au moyen d'une méthodologie appropriée⁴, nous commencerons par cheminer au travers de ce qu'il est possible de dire de l'apprentissage en visant un modèle particulièrement intéressant d'après nous, à savoir le modèle allostérique. Ce sera alors l'occasion d'opérer un rapprochement entre la réussite dans l'apprentissage et la dramatique d'usage de soi dont la matrice est le corps-soi, concepts ergologiques que nous aurons préalablement définis. Pour finir, dans une inversion de position allant bien au-delà d'un renversement de formule, nous tenterons d'approcher l'échec dans l'apprentissage comme un usage dramatique de soi. Ce qui laissera la porte ouverte à la question de ce que l'école est capable de proposer comme pédagogie du corps-soi.

Pour les fondateurs
du courant allostérique,
apprendre est en fait un
processus complexe.

D'une conception allostérique de l'apprentissage au rôle du sentiment d'efficacité personnel dans sa réussite

Pour les fondateurs du courant allostérique, apprendre est en fait un processus complexe⁵. À cela la raison est simple : dans l'apprentissage interviennent simultanément l'histoire de la personne, ses conceptions, son environnement social et culturel, et son désir. En nous référant aux travaux d'A. Giordan, il ressort que quand bien même apprendre consiste effectivement à être confronté au déséquilibre de ce que

4. En lien avec les professeurs Yves Schwartz et Richard Étienne, un protocole expérimental est en cours d'élaboration à ce sujet et nous espérons pouvoir en rendre compte prochainement. Ce que nous pouvons d'ores et déjà en dire, c'est que nous procéderons par entretiens compréhensifs. Car, conformément à ce qui fait la spécificité de ce type d'entretien, nous chercherons à mettre en lumière les systèmes de pensées, de valeurs, mais encore les utilisations de soi, en regard de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage des personnes que ces entretiens interrogeront. À cette fin, nous pensons nous adresser à des élèves du secondaire français pour être en mesure de recueillir leur parole dans l'exigence de mise en cohérence de leur identité que requiert l'entretien compréhensif. Quant aux élèves que nous solliciterons, nous pensons nous adresser à des élèves réputés en réussite par l'institution scolaire tout autant qu'en échec, et ce, dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire et dans d'autres n'en relevant pas afin d'éviter que la collecte de données ne soit impactée par un possible effet établissement.
5. En lien avec la biochimie, c'est précisément cette complexité qui porte la métaphore sur laquelle repose l'appellation du modèle allostérique. En effet, en biochimie, les enzymes allostériques sont des enzymes dont la spécificité fonctionnelle réside dans des liens entre les chaînes métaboliques déterminant le site actif, et dont les modifications suivent les conditions de l'environnement dans lequel elles se trouvent. C'est donc sur ce double principe de la complexité et du changement qui passe par la médiation de l'extérieur que se fonde la dénomination du modèle allostérique.

L'on sait déjà pour retrouver l'équilibre à l'occasion de la maîtrise du savoir visé par l'apprentissage, il en va surtout d'un processus sollicitant toutes les dimensions de ce qu'est l'élève en tant que personne. Et, pour signifier cela, les tenants de ce modèle ne se refusent pas à faire de l'élève non pas l'acteur de son apprentissage, mais son auteur. Prenons le temps de circonscrire ce qui change avec ce glissement terminologique.

Dans la droite ligne du modèle allostérique, aborder l'élève comme l'auteur de son apprentissage c'est fondamentalement donner à entendre que toute élaboration de savoir devient une affaire de transformations: transformations de questions, de cadres de références, de façons de raisonner, etc. Ainsi, avec ce principe de transformation, sollicité lors de l'apprentissage, nous saisissons aisément que, par et dans l'apprentissage, quelque chose du rapport de l'élève au monde, à lui-même et aux autres se trouve irrémédiablement modifié.

Il n'est alors plus suffisant de dire qu'au terme de ce qu'il a appris, ce que l'élève sait n'est plus tout à fait la même chose que ce qu'il savait. Il est plus exact de dire que ce qu'il est alors n'est plus tout à fait la même chose que ce qu'il était, puisque le changement de son rapport au monde est intimement couplé au changement de son rapport à lui-même. Aussi, au cœur même du couple physique déséquilibre/rééquilibre présidant à l'apprentissage, le modèle allostérique dégage une dynamique mobilisant toutes les strates constitutives de l'humain⁶.

Dès lors, une conséquence s'impose. Quand le principe de l'apprentissage est celui de la déstabilisation ouvrant à une transformation, le moteur l'alimentant est celui de la dissonance sur le plan cognitif tout autant que de la tension, voire même de l'inquiétude, sur les plans psychologiques et affectifs. Il est donc de la première importance que l'élève ose s'engager dans l'apprentissage.

Évidemment, l'apprentissage doit avoir du sens pour l'apprenant. Cependant il est surtout requis que l'élève accepte non pas de prendre un risque pour entrer dans l'apprentissage, mais de s'y risquer. La nuance est subtile. Toutefois elle fait toute l'aventure de l'apprentissage.

Certes, la précision et le contrôle de la perturbation de ses conceptions que l'enseignant fait rencontrer à l'élève sont un précieux levier pour ce faire. Mais cela est insuffisant. Il faut plus fondamentalement que l'élève soit suffisamment motivé et qu'il ait confiance en lui. Nous connaissons tous la célèbre formule de Siaud-Fachin énonçant: «Il vaut mieux avoir une image de soi positive qu'un QI élevé!» (Siaud-Fachin, 2006, p. 35). La formule est facile, nous en convenons aisément. Pour autant, nous estimons que la vertu d'une telle proposition se situe à un autre niveau. Ce qui se dégage très nettement ici, c'est essentiellement que le fait de croire en soi est de bien meilleur augure que beaucoup d'autres facteurs pour s'engager efficacement dans l'apprentissage et réussir.

Cependant il est surtout requis que l'élève accepte non pas de prendre un risque pour entrer dans l'apprentissage, mais de s'y risquer.

6. Il est dès lors aisément compréhensible que les pôles qui animent cette dernière soient ceux de la déconstruction et de la reconstruction qui, sous une apparence constructiviste, concernent en fait toute la complexité de qui est l'élève. Écoutons F. Pellaud, caractérisant le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage, nous dire qu'il s'agit pour lui de «perturber pour faciliter la déconstruction» tout autant que d'«accompagner pour aider à la reconstruction».

Sous la plume de B. Galand ayant fourni un travail conséquent sur l'estime de soi rapportée à la réussite scolaire, cette image de soi est qualifiée de sentiment d'efficacité personnelle. Qu'importe, le diagnostic est le même :

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle partage, avec la plupart des conceptions actuelles de la motivation en formation, l'idée que les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir joue (*sic*) un rôle crucial dans son engagement et ses performances (Galand, 2004, p. 93).

Pour quelle raison, sommes-nous tenté de demander? À cela la réponse est simple : parce que, premièrement, ce sentiment d'efficacité personnelle s'est, entre autres, forgé au creuset des réussites antérieures⁷, mais aussi parce qu'alors l'apprenant est en mesure de se fixer des objectifs élevés⁸.

Eu égard au risque suggérant que pour apprendre encore faut-il que l'apprenant ose apprendre, sa motivation, sa confiance en lui et son sentiment d'efficacité personnelle sont donc ce qui lui apporte assurance et lui permet d'être efficacement engagé dans son apprentissage. Assurance entendue sous une acception venant de l'alpinisme et qui veut que nous soyons autorisés à lâcher prise pour franchir un obstacle en acceptant le danger mesuré. Or, une fois que nous avons atteint ce stade dans notre réflexion, c'est-à-dire que nous avons établi que pour apprendre encore faut-il être en capacité de s'y risquer, ou formulé autrement d'user de soi-même, c'est précisément là que l'apprentissage devient pleinement une activité. Il se vit, en effet, explicitement dans ce que l'ergologie appelle une dramatique d'usage de soi sollicitant un corps-soi.

Élève-corps-soi : la dramatique d'usage de soi comme significative pour la réussite

Prenant appui sur les apports de l'ergonomie, des ergologues comme Y. Schwartz rappellent que ce qu'il y a d'universel dans toutes les situations de travail c'est l'écart qui existe entre le prescrit et le réalisé⁹. Mais, ne se contentant pas d'une simple redite, un des apports de l'ergologie est de pointer que, s'il est impossible de ne pas rencontrer cet écart, et ce, jusque dans les formes de travail les plus encadrées, ce dernier n'est jamais prédictible et ne peut donc jamais être déterminé à l'avance.

Alors que pour l'ergonomie cet écart est un fait incontournable constituant son objet de travail pour toujours chercher à le circonscrire en étant capable de dire ce qu'il va être, Y. Schwartz répondant à une interview de N. Mencacci rappelle sans aucune ambigüité que, « si l'écart est universel, il n'est jamais entièrement anticipable » (Schwartz et Mencacci, 2008, p. 10). C'est dire que la réponse apportée par

7. Ce que Galand nomme « les expériences actives de maîtrise » (2004, p. 97).

8. Voir à ce propos les résultats convergents de différentes études que Galand rapporte à la page 94 de son article déjà cité.

9. C'est effectivement à ce titre que le travail est une activité : « l'activité est le concept forgé par la psychologie du travail et l'ergonomie de langue française pour poser la question de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel » (Amigues, 2003, p. 8).

l'acteur engagé dans une situation de travail, et qui va différer de ce qui était attendu de lui, ne peut jamais être décidée *a priori*. C'est au contraire chaque fois quelque chose qui relève de l'imprévu et de l'inédit. Et cela s'explique en tenant fermement ensemble deux éléments constitutifs de toute activité : tout d'abord qu'elle est intrinsèquement pétrie de ce que Schwartz qualifie de trous de normes, ensuite, qu'en elle, chacun tient sa place différemment, et ce, en fonction de son histoire, de ses ressources personnelles, etc. Arrêtons-nous un instant sur les trous de normes.

L'ergonomie, toujours dans cet écart entre le prescrit et le réalisé, nous alertait déjà sur le fait que toute situation de travail était affaire de débats de normes. La position de Schwartz et des autres ergologues est beaucoup plus radicale. Ils acceptent sans sourciller que cette situation de travail est un lieu de rencontre et de mise en tension de plusieurs normes, pas toujours compatibles, et entre lesquelles il va falloir choisir. Mais, d'après eux, cela n'intervient pas à titre principal pour caractériser cette dernière. Pour ce faire, il s'agit bien plutôt d'aller chercher du côté des trous de normes en entendant par trou, vide et absence.

À leurs yeux, ce qui constitue en propre la situation de travail, c'est qu'elle n'est pas porteuse de toutes les normes que nous pourrions nous attendre à y rencontrer¹⁰. Même programmée à l'extrême, une situation de travail ne comporte jamais tout pour la réaliser. Faisant référence à l'exemple d'une opératrice dans une chaîne de montage, Schwartz nous le dit clairement dans le même texte que celui cité précédemment :

Pour reprendre encore l'exemple de l'opératrice, dans le schéma du bureau des méthodes, il y a des normes très précises. Mais en fait, elles sont insuffisantes. Il y a ce que j'appelle des « trous de normes ». Si on exécutait à la lettre, cela ne marcherait pas [...]. Cela exploserait. Ces normes-là, qui sont importantes, pesantes, mutilantes, ne sont pas pour autant suffisantes (Schwartz et Mencacci, 2008, p. 11).

De fait l'activité, ne pouvant être que portée par un agent qui ne se résume pas à être ce qu'il est au titre de cette activité, rencontre inmanquablement un interstice non comblé entre elle et lui. Ainsi, quand bien même une situation de travail comporte une dimension toujours programmatique, elle ne peut jamais étouffer la part d'imprévu qui en est aussi constitutive¹¹.

Il est alors possible de souligner l'écho que rencontre l'ergologie dans l'apprentissage. Rappelons à cet effet qu'apprendre se réalise sur fond d'une partie d'insuffisance. En continuant à puiser dans les ressources offertes par l'alpinisme, nous pouvons même dire que l'apprenant éprouve, devant l'obstacle rencontré, une certaine part de vide en ne pouvant se raccrocher entièrement à l'ensemble de ses

10. Pour la clarté de notre développement, précisons que par norme nous entendons les éléments, de quelque nature que ce soit (règles, valeurs, procédures, attitudes, capacités etc.), portés par la personne engagée dans une situation.

11. En anticipant sur ce qui va suivre, mais le concept d'imprévu nous y invite, nous pouvons faire référence ici à la thèse d'A. Jean soutenue en 2008 qui établit que la gestion des imprévus représente entre 50 et 85 % du temps de classe. C'est dire la pertinence de cette réalité dans l'apprentissage...

connaissances déjà acquises. Et ce vide résonne à nos oreilles de ce que nous venons de dire du trou de normes... Mais poussons plus loin le parallèle.

Que reste-t-il à faire devant ces trous de normes? Tout simplement à les combler par un processus que l'ergologie qualifie de renormalisation, c'est-à-dire par le fait de «se redonn[er] à [soi-même] *en partie* des normes pour agir» (Schwartz, 2000, p. 652). Dans le cas contraire, l'activité ne pourrait pas se dérouler dans un *continguum*, puisque chaque trou de normes se muerait inmanquablement en coup d'arrêt. Or, sous l'évidence de cette solution se cache un point clé du courant ergologique. Car que veut dire renormaliser comme réponse aux trous de normes rencontrés? Certes, que l'activité ne se réduit jamais à une exécution. Mais surtout qu'elle nous oblige à des micro-drames, voire même à des choix, à des réponses inédites, et même à des prises de position qui, eu égard à ce que nous sommes, font que nous prenons notre place dans l'activité. Là est le cœur de la «dramatique d'usage de soi» (Schwartz, 2000, p. 32) dans laquelle se vit la renormalisation.

Comme le dit C. Noël pour définir cette dramatique d'usage de soi :

toute activité humaine est toujours à tous les degrés imaginables entre l'explicite et l'informulé, entre le verbe et le corps, entre l'histoire collective et l'itinéraire singulier, le lieu d'un débat constamment remis en chantier entre des *normes antécédentes* à définir chaque fois en fonction de circonstances et de processus partiels de *renormalisations*, centrés sur l'entité agissante et renvoyant à une logique¹².

Répondre dans l'activité aux trous de norme rencontrés, c'est donc produire de la renormalisation. Ce faisant, nous ne mobilisons rien d'autre que la seule ressource dont nous disposons, à savoir nous-même. Et cela est dramatique: il ne peut pas ne pas se jouer quelque chose, c'est-à-dire une renormalisation qui se vit en une histoire qui n'était pas prévue.

Là encore, nous ne pouvons que constater que les analyses ergologiques remettent sur le devant de la scène la dynamique traversant l'apprentissage. De fait, c'est bien dans un usage de lui que l'apprenant s'aventure dans l'apprentissage en s'y risquant.

Toutefois, dans ce cadre de l'apprentissage, sont requis la motivation, la confiance en soi, voire le sentiment d'efficacité personnelle pour oser prendre ce risque en se trouvant assuré, pour tout simplement réussir. L'ergologie nous permet-elle de trouver encore des ancrages sur cela? Disons-le tout de suite, la réponse à cette question est oui.

En effet, une fois que le concept de dramatique d'usage de soi est proposé à notre analyse, une question ne manque pas de se poser: de quoi parlons-nous sous couvert du soi dont nous faisons usage devant l'imprévu de l'activité? Sans verser dans une quelconque tentative ontologique, il est tout de même de la première importance de saisir de quoi nous disposons quand la seule ressource que nous

10. Ce passage est en fait extrait d'un texte d'Y. Schwartz intitulé «Discipline épistémique, discipline ergologique», paru dans un ouvrage dirigé par B. Maggi et publié aux PUF en 2000, dont le titre est *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*.

avons sous la main pour combler les trous de normes n'est rien d'autre que nous-même.

À cette question, la réponse ergologique sonne comme une évidence : travailler c'est solliciter le corps-soi, en entendant par là que le siège du faire n'est pas que physique mais sans être non plus que psychique. En fait, le corps-soi n'est rien d'autre que

l'histoire, l'histoire de la vie, du genre, de la personne, c'est l'histoire des rencontres toujours renouvelées entre un être en équilibre plus ou moins instable et une vie, sociale, avec ses valeurs, ses sollicitations, ses drames. Le corps-soi est histoire, histoire comme mémoire sédimentée, organisée dans les myriades des circuits de la personne; mais aussi histoire comme matrice, énergie productrice d'inédit (Schwartz, 2000, p. 664).

Ce que nous entrevoyons avec le corps-soi, c'est qu'il est le creuset des dramatiques d'usage de soi. Ce n'est rien d'autre que nous suggère la citation précédente. Effectivement, quand ces dramatiques produisent de la renormalisation, le soi dont nous usons est en même temps notre histoire sous différents angles (espaces, temporalités, milieux, etc.) que nous avons accumulée et que nous utilisons, tout comme celle que nous continuons à produire sous les mêmes angles. À partir de ce que nous engageons dans l'activité par l'apport de nous-même, le corps-soi est alors ouverture de possible.

Comment ne pas faire le rapprochement avec le sentiment d'efficacité personnelle qui, lors de l'apprentissage, catalyse dans un même mouvement l'appui sur les réussites accumulées tout autant que la réalisation d'objectifs élevés? Pour le dire très clairement, il nous apparaît que l'assurance au sens où nous l'entendons dans le cadre de l'apprentissage, en ce que l'apprenant s'y risque, c'est-à-dire s'y risque lui, n'est rien de plus que le corps-soi faisant usage de lui-même dans cette activité spécifique qu'est l'apprendre. Ainsi, pour revenir aux premiers mots de notre réflexion, quand nous rappelions que nous souhaitions redire que l'apprentissage est activité, c'est précisément à l'usage de lui-même par l'apprenant, et donc à la sollicitation de son corps-soi, que nous voulions faire toute la place. Là est l'intime du risque de son engagement, et de l'aventure de sa réussite, faisant que lâcher prise ne veut pas dire tomber, mais croître, grandir, s'élever. *Corps soi – élève*, voilà le lien que l'ergologie nous permet de poser *in fine* quand nous comprenons l'apprentissage comme une activité.

Dès lors, si la réussite dans l'apprentissage se joue nécessairement¹³, et antécédemment à toute question de démarche, dans l'engagement du corps-soi de l'élève assurant les dramatiques d'usage de soi que représentent les inévitables dissonances, inconforts, déstabilisations et déconstructions, alors le possible échec dans ce même apprentissage prend un autre relief. Pour une bonne part, il est à chercher du côté de ce que l'élève fait, ou ne fait pas, dans l'apprentissage. C'est-à-dire qu'il relève, sans aucun doute, d'insuffisances certaines dans la maîtrise d'outils et de procédures cognitifs auxquelles les enseignants ont le devoir d'essayer de remédier.

13. Sans pour autant que cela soit suffisant.

Corps soi – élève,
voilà le lien que
l'ergologie nous permet
de poser *in fine* quand
nous comprenons
l'apprentissage comme
une activité.

Cependant, en usant d'une formule facile qui a l'avantage d'aller à l'essentiel, en raison de ce par quoi en passe la réussite, l'échec n'est peut-être pas que de l'ordre du faire. Il est certainement aussi de l'ordre de l'être en ce que l'élève n'est probablement pas en position de se mettre en jeu dans l'apprentissage. L'approche que nous pourrions donc avoir de l'échec est celle consistant à commencer par se demander, avant de s'engager dans les questions de remédiations, s'il ne s'y agit pas en fait d'un renversement des dramatiques d'usage de soi en usage dramatique de soi par un défaussement¹⁴ du corps-soi de l'élève?

Quand l'échec se fait usage dramatique de soi

La perspective que nous venons d'ébaucher s'ancre, elle aussi, dans l'ergologie en ce que le défaut des dramatiques d'usage de soi que ce courant met en évidence prend la forme d'activités en souffrance. Confronté à la « négation de l'obligation à renormaliser » (Schwartz) ou bien, à l'opposé, à une « intensification à outrance des débats de normes » (Schwartz), la renormalisation devient impossible et le corps-soi ne peut plus être la matrice des dramatiques d'usage de soi; celles-ci se transformant en « drames » (Schwartz). Drames équivalant, pour le corps-soi, à se trouver nié par une déflation de la possibilité qui lui est laissée de s'engager dans la renormalisation, ou, au contraire, dépassé par une inflation de cette dernière.

À suivre ces deux pentes que dessine l'ergologie, force est de constater que nous pouvons relire nombre d'analyses des plus récentes quant à la question de l'échec dans l'apprentissage. Renvoyons à celles de Rancière (2004) qui, au travers ce qu'il appelle la Vieille, pointe que l'école, au travers de ce qu'elle autorise l'enfant à apprendre, lui dérobe par ailleurs ce qu'il ne sait pas encore. Mais songeons aussi aux propos de Perrenoud qui, pour clarifier la question du *curriculum* caché, n'hésite pas à écrire qu'en situation, et notamment d'apprentissage, les acteurs concernés, en l'occurrence les enseignants, ont des intentions cachées et « agissent sans dire "ce qu'ils ont derrière la tête"¹⁵ » (Perrenoud). Ou encore aux résultats d'études rapportés par Kherroubi, Rochex et Chanteau concernant la construction des difficultés scolaires rencontrées par les élèves. À lire leur rapport il est une évidence: dans la plus grande majorité des cas, ce n'est pas une différence dans la maîtrise des processus cognitifs qui explique l'échec. C'est bien plus simplement que certains élèves sont en butte à ces « savoirs invisibles que l'école requiert et considère bien souvent comme acquis ou comme allant de soi, sans guère travailler à en doter ceux qui n'en disposent pas » (Kherroubi, Rochex et Chanteau, 2004, p. 137).

On ne peut être plus clair. À défaut de comprendre essentiellement l'échec par des approches cognitives, il est certainement plus pertinent de saisir ce qui en son cours interdit l'élève à être dans l'apprentissage. Formulé autrement, l'échec est d'abord, même si ce n'est pas uniquement, un usage que l'élève ne peut pas faire de

À défaut de comprendre essentiellement l'échec par des approches cognitives, il est certainement plus pertinent de saisir ce qui en son cours interdit l'élève à être dans l'apprentissage.

14. Nous tirons ce néologisme du verbe se défausser, en entendant par là se défaire, se retirer d'une position.

15. Voir notamment sur cette question Sasseville (2001) et Daniel (1996) ou encore Tozzi (2007).

lui-même parce que cela ne lui est pas possible. Il est donc surtout ce qui dans la situation d'apprentissage entrave et musèle la dramatique d'usage de soi. Renvoyé à lui-même l'élève y rencontre notamment le vide de ce qu'il ne peut pas mobiliser. Comme le disait Y. Schwartz, cela est drame. Pour nous, c'est déjà un usage dramatique de soi.

D'autant que, comme le dit avec force D. Calin, «l'échec scolaire n'est probablement que très exceptionnellement le fruit de "circonstances malheureuses"». Pas de hasard en la matière donc: l'échec concerne en premier lieu ceux qu'il peut concerner, c'est-à-dire ceux pour qui toute situation d'apprentissage les place dans un étouffement d'eux-mêmes en les maintenant dans un état permanent de dépassé. «Ce sont les plus "fragiles" qui échouent. Et cet échec les touche plus qu'il n'aurait touché les autres, moins fragiles, moins vitalement avides d'oxygène narcissique...» (Calin). L'échec étouffe. Dans un emballement sans fin se calquant sur une inflation à outrance de la renormalisation que le corps-soi ne peut pas assurer, il débouche irrémédiablement sur un «mal-être» (Calin).

Et, la nature ayant horreur du vide, il faut bien qu'à ce débordement incessant de la production d'eux dans lequel les enferme l'échec, ceux qui le subissent fassent front. C'est là le terreau fertile de ce que Lévine et Develay nomment les logiques de désappartenance. Pour mémoire, souvenons-nous des classes-batailles dans lesquelles «des enfants d'une susceptibilité extrême, intolérants à la frustration, [...] porteurs de noyaux de rancœur et de violence, n'hésit[ent] pas à montrer leurs désaccords systématiques et reproch[ent] aux adultes de les avoir floués» (Lévine et Develay, 2003, p. 26). Ou encore des présents-absents qui, entre la pactisation et la non-pactisation, inventent «une façon d'être qui n'est ni la cassure, ni la soumission» (*ibid.*), mais bien plutôt «une observation formelle» (*ibid.*), et désincarnée, de ce à quoi ils doivent souscrire. Et, enfin, des «enfants marqués par des traumatismes du début de la vie, qui les mettent en «sous-construction identitaire et cognitive» (Lévine et Develay, p. 25), et qui se désunissent irrémédiablement de ce à quoi ils étaient rattachés.

Au-delà de la particularité expressive que cela peut prendre, c'est par conséquent bien à une crise que nous assistons comme réaction à ce nonaccès à l'apprentissage, voire à cet échec quasi récurrent du fait de l'incommensurabilité entre le corps-soi de l'élève et la situation d'apprentissage. Crise que nous entendons au sens d'usage dramatique de soi car, une fois de plus, quelle que soit la forme qu'elle prend, c'est bien à une perte du lien à soi, au monde et aux autres que nous assistons.

À nouveau, comme précédemment, avant d'être une affaire de dysfonctionnement cognitif, l'échec est une question d'impossibilité à se risquer dans la situation d'apprentissage. Impossibilité excluant l'élève et le mettant à distance, et ce, en ne faisant que ressortir qu'il n'est pas ce qu'il aurait à être pour oser cette aventure. Impossibilité qui ne lui laisse alors qu'une place: celle de l'affirmation déplacée de lui-même, celle d'un usage dramatique de soi.

[...] l'échec est une question d'impossibilité à se risquer dans la situation d'apprentissage. Impossibilité qui ne lui laisse alors qu'une place: celle de l'affirmation déplacée de lui-même, celle d'un usage dramatique de soi.

Conclusion

Une fois que nous avons acté la possible lecture de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage au moyen des concepts de l'ergologie, il nous faut nous demander ce qui est envisageable pour pallier ce défaussement du corps-soi que nous trouvons à la racine de l'échec.

Nombre d'évaluations tentent de toujours mieux circonscrire cet échec. Toute pratique pédagogique se trouve en effet ponctuée de diverses phases d'évaluation dont l'objectif n'est autre que d'accompagner le plus d'enfants vers le plus de réussite, et ce, en diminuant toujours davantage la part de l'échec en proposant des remédiations.

Notre point de vue n'est certainement pas de trouver là quelque chose à redire. Pourtant, nous estimons qu'il manque quelque chose. Nous estimons que tout cela ne se donne pas les moyens d'aller à la racine de l'échec pour remettre simplement l'élève les pieds à l'étrier vers la réussite. Il manque seulement, mais fondamentalement, ce que l'école est capable de proposer pour que le corps-soi de l'élève soit porteur du sentiment d'efficacité personnelle. Il manque des lieux et des occasions de travailler à la réaffirmation de ce corps-soi.

Des pratiques émergentes dans certains pays, et plus stabilisées, d'autres comme celle de la discussion à visée philosophique (DVP) à l'école primaire, dont l'objectif est, entre autres, la construction anthropologiquement assumée de la dimension de sujet-pensant des élèves, sont à nos yeux de bon aloi. Ancrées dans une communauté de recherche, elles ont une forte portée renarcissisante. Au regard des problèmes que nous avons soulevés, admettons alors que cela nous laisse entrevoir des perspectives intéressantes...

Références bibliographiques

- AMIGUES, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série, 1*, 5-16.
- BARNIER, G. *Théories de l'apprentissage et pratiques de l'enseignement*. [En ligne]. [http://www.aix-mrs.iufm.fr/etu2/doc/Theories_apprentissage.pdf] (Consulté le 20 août 2010).
- CALIN, D. (2010). *Les réactions psychiques à l'échec scolaire*. [En ligne]. <http://dcalin.fr/textes/echec.html> (Consulté le 20 août 2010).
- COLLINS, A. M. et QUILLIAN, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.

- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck, 452 p.
- DANIEL, M.-F. (1996). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles: De Boeck et Belin, 326 p.
- DEPOVER, Ch., De LIÈVRE, B., QUINTIN, J.-J., DECAMPS, S., PORCO, F. et FLOQUET, C. *Les modèles d'enseignement et d'apprentissage*. Mons: Département des sciences et de la technologie de l'éducation, Université de Mons-Hainaut. [En ligne]. <http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/2006/m341/> (Consulté le 20 août 2010).
- DESSUS, P. et SYLVESTRE, P. (2003). Transposition d'une tâche en activité. *Résonnances*, 5, 8-9.
- DOISE, W. et MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions, 199 p.
- GALAND, B. et VANLEDE, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, Hors-série, 91-116.
- GIORDAN, A. (2008). *Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage*. Genève: Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences. [En ligne]. [http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm] (Consulté le 20 août 2010).
- JEAN, A. (2008) *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes professionnels d'ajustement? Quelle utilisation pour leur professionnalité?* Lille: ANRT, 494 p.
- KHERROUBI, M., ROCHEX, J.-Y. et CHANTEAU, J.-P. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France: apprentissages et service professionnel en ZEP: résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- LÉVINE, J. et DEVELAY, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*. Paris: ESE, 128 p.
- MEIRIEU, Ph. Histoire des doctrines pédagogiques – Séance n° 7: La « ruse » avec l'activité mentale de l'autre ou « la pédagogie aux prises avec la construction des savoirs ». Dans Ph. Meirieu, *Histoire et actualité de la pédagogie*. [En ligne]. [<http://www.meirieu.com/COURS/cours7.pdf>] (Consulté le 20 août 2010).
- NOËL, C. *L'ergologie, quelle approche de l'activité?* [En ligne]. <http://urp-scls.u-strasbg.fr/textejs03--noel.pdf> (Consulté le 20 août 2010).
- PELLAUD, F. *Un modèle pour comprendre l'apprendre: le modèle allostérique*. [En ligne]. [<http://www.ldes.unige.ch/info/membres/fp/articles/2005MAA.pdf>] (Consulté le 20 août 2010).

- PERRENOUD, Ph. (1990). *Curriculum caché: deux paradigmes possibles*. [En ligne].
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_10.html (Consulté le 20 août 2010).
- PERRENOUD, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 208 p.
- PIAGET, J. (1964). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 317 p.
- RANCIÈRE, J. (2004). *Le maître ignorant*. Paris: 10/18, 240 p.
- ROEGIERS, X. (2001) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck, 304 p.
- SASSEVILLE, M. (2000). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 227 p.
- SCHWARTZ, Y. *Le travail sollicite l'intelligence et les valeurs de l'individu*. [En ligne].
[http://www.humanite.fr/2009-05-22_Tribune-libre_Yves-Schwartz-Le-travail-sollicite-l-intelligence-et-les] (Consulté le 20 août 2010).
- SCHWARTZ, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès, 800 p.
- SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L. (dir.) (2003). *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarès, 308 p.
- SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L. (dir.) (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse: Octarès, 267 p.
- SCHWARTZ, Y. et MENCACCI, N. (2008), Trajectoire ergologique et genèse du concept d'usage de soi. *Informática na educação: teoria & prática*, XI(1), 9-13.
- SIAUD-FACCHIN, J. (2006). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. Paris: Odile Jacob, 357 p.
- TOZZI, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion: pourquoi? comment?* Bruxelles: De Boeck, 200 p.
- VYGOTSKI, L. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.) (1985), *Vygotski aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.