

L'autoformation : d'une histoire sociale au développement de la personne

Jean-Yves Robin

▶ **To cite this version:**

Jean-Yves Robin. L'autoformation : d'une histoire sociale au développement de la personne. Autoformation et enseignement supérieur, B. Albero, 2003. edutice-00137526

HAL Id: edutice-00137526
https://edutice.hal.science/edutice-00137526

Submitted on 20 Mar 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'autoformation : d'une histoire sociale au développement de la personne[1]

Jean-Yves ROBIN

Les universités françaises poursuivent deux grandes missions : créer et transmettre des savoirs qui relèvent pour l'essentiel d'une culture littéraire ou scientifique, même si cette classification est, à bien des égards, réductrice.

S'il s'agit donc de créer et de transmettre des savoirs, l'étudiant, dans ce contexte, est-il défini comme un simple réceptacle qu'il suffirait de remplir au nom d'une pédagogie cumulative fondée sur un principe se résumant en deux mots : toujours plus ? Comme nous le verrons, l'histoire invalide en partie la légitimité de cette interrogation. Elle montre que les universitaires, dès le Moyen Age, avaient le souci d'instaurer des dispositifs éducatifs permettant de promouvoir auprès des apprenants un processus d'appropriation des connaissances.

Ainsi, les leçons dans les universités médiévales commençaient souvent par la *lectio*, c'est-à-dire la lecture d'un texte qui devait, dans un deuxième temps, induire un certain nombre de questions (la *quaestio*). C'est à la suite de cette seconde phase que pouvait être initiée une troisième étape : la *disputatio* ou la dispute. A ce moment-là, maîtres et disciples engageaient une longue et large discussion. Dans ce contexte, les enseignants devaient faire preuve d'une grande habileté intellectuelle. Quant aux étudiants, ils étaient confrontés à un scénario éducatif qui exigeait de leur part, investissement et participation. Ces séances, comme le montre J. Le Goff (1957), loin d'être aseptisées et monotones se caractérisaient par "leur allure capricieuse et impromptue (…) l'initiative échappait au maître (…) n'importe qui pouvait soulever n'importe quel problème. Ce qui nécessitait de la part des enseignants une présence d'esprit peu commune" (*ibid.*, p. 102).

Si nous nous référons, dès le début de cette contribution, à ce chercheur médiéviste, c'est dans le but d'illustrer ici une thèse qui sera défendue tout au long de ce texte, dans une analyse complémentaire de celle qui a été produite par B. Albero dans la contribution précédente. Elle se résume ainsi : l'autoformation est en partie le produit d'une histoire non seulement sociale mais aussi individuelle.

D'une part, cette histoire sociétale révèle nombre d'enjeux qui ne sont pas sans conséquence pour penser tant les formations initiale que continue. D'autre part, l'autoformation met en scène des personnes confrontées à l'épineuse question de leur devenir et de la forme qu'elles souhaitent donner à leur existence tout au long d'une vie marquée par des apprentissages formels et informels qui ne s'achèvent pas au sortir du système éducatif.

Comme nous le montrerons d'ailleurs, l'éducation parce qu'elle est devenue permanente constitue un défi pédagogique pour les organismes d'enseignement supérieur qui se trouveront, à terme, et pour des raisons économiques, dans l'obligation d'investir encore plus largement le champ de la formation continue, secteur qui accorde une importance primordiale à la notion d'autoformation.

Cependant, avant d'aborder toutes ces questions qui renvoient à la fois au développement des sociétés, à l'ontogenèse, nous nous risquerons à esquisser une définition du concept d'autoformation. S'autoformer, c'est poser un postulat selon lequel l'étudiant serait en partie l'agent de son propre apprentissage. Recevoir des informations, les percevoir, les mémoriser ne suffiraient pas. L'apprenant se trouve dans l'obligation de faire siennes les informations transmises, de les analyser, de les comprendre afin qu'elles puissent être au bout du compte, retenues, convocables à tout instant et transférables dans différents domaines. Une lourde charge incombe donc à l'étudiant, celle qui consiste à apprendre son métier d'apprenant, en travaillant son image, en s'appropriant les règles élémentaires d'une grammaire, celle de l'intériorité mentale qui repose sur des mécanismes existentiels et cognitifs inséparablement liés.

---

[1] Ce texte a été publié dans l'ouvrage : Albero B. (sous la dir. de), 2003, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science / Lavoisier, pp. …

1. D'une histoire sociale…

Or cette grammaire de l'intériorité mentale, nous en trouvons trace tout au long de l'histoire au cours de laquelle l'individu fut convié à pratiquer cet antique procédé socratique qu'est la maïeutique, consistant à donner naissance à lui-même. Cette "invention de soi" (Delory-Momberger, 2000), cette métamorphose, ont varié suivant les époques. C'est ainsi, par exemple, que les sujets ont eu recours à différentes formes d'écriture : le journal intime, l'échange épistolaire, le roman de formation, l'autobiographie etc… pour mettre en forme leurs émotions, leurs sentiments, leurs réflexions ou leurs méditations.

Comme le montre A. Gourevitch (1997), dans son livre consacré à "La naissance de l'individu dans l'Europe médiévale", le préfixe "auto" naît sous la Réforme en France et en Europe. Ce processus de changement est déjà en filigrane dans les confessions de Saint-Augustin, lorsque celui-ci invite les chrétiens à regarder d'abord du côté de la créature avant de se tourner vers le créateur.

Rappeler ces données, c'est montrer que le préfixe "auto" est en partie le produit d'une histoire[2]. D'une certaine manière, c'est une figure de la modernité qui finit par faire symptôme dans nos sociétés post-modernes.

C'est une figure de la modernité qui se traduit par le fait que l'homme est renvoyé à lui-même. Il ne tient qu'à lui d'infléchir le cours de son existence, de devenir l'entrepreneur de sa vie. Même si ces messages sont en partie illusoires, force est de constater que les sociétés holistiques ont bel et bien disparu. Leur effondrement ou leur lente agonie laissent émerger une pluralité culturelle. Cette diversité ne parvient pourtant pas à s'imposer facilement. Elle est perçue comme menaçante et provoque parfois des réactions politiques, des replis identitaires ou communautaires comme si l'unité de l'individu était en quelque sorte menacée (Morin, 1991, 2001 ; Maffesoli, 1991). De plus, ce qui transparaît à la lumière des travaux portant sur le développement de l'adulte, c'est que ce dernier est désormais convié à "bricoler" une identité sans cesse en mouvement, tout au long d'une vie marquée par une "immaturité quasi-définitive" (Boutinet, 1998) laissant entrevoir l'émergence d'un "sujet liquide" (Delory-Momberger et Hess, 2001), voire "dissocié" (Lapassade, 1963, 1998).

Ce coût de l'individualisme contemporain, A. Ehrenberg (1998) l'a évalué dans son livre intitulé "La fatigue d'être soi". L'adulte, aujourd'hui, n'est pas dépressif parce qu'il se sentirait coupable. Il sombre dans cette pathologie car il ne se sent plus capable. Vouloir cheminer vers soi, c'est prendre le risque d'en oublier l'autre et le sociétal, c'est adopter ce slogan : si tu veux, tu peux ! Mais la lassitude finit par s'emparer de la personne. Elle est parfois désorientée si ce n'est désenchantée (Danvers, 2001). Dans une société plurielle où règne le relativisme culturel, sur quel patrimoine s'appuyer, à quelles racines se fier pour faire face aux aléas de l'existence (Dominicé, 1998) ? D'où la plus grande difficulté pour les formateurs et pour les enseignants de définir la nature du projet et des fins qu'ils poursuivent. A en croire M. Buber lorsqu'il écrit son discours sur l'éducation publié en 1956, seuls pouvaient répondre à ces interrogations des individus appartenant à des époques désormais révolues, dominées par "des figures valant généralement : chrétien, gentleman, citoyen… mais lorsque toutes les figures se sont brisées, lorsqu'aucune d'entre elles ne parvient à s'imposer et à donner forme à la matière actuelle de l'humanité, qu'y a-t-il encore à former ?… De norme, de solide maxime de l'éducation, il n'en existe plus" (*ibid.*, pp. 46-47)[3].

Cette formule annonçait en quelque sorte le désenchantement qui allait caractériser l'adulte bien des années plus tard. La désorientation de ce dernier fut en partie à l'origine d'un engouement pour la formation continue dont les bases juridiques furent posées au tout début des années 1970. Nombre de sessions consacrées au développement personnel[4], par exemple, ont en effet vu le jour dès cette période et se sont multipliées par la suite. Certaines de ces formules andragogiques, plus ou moins rigoureuses, ont fini par connaître un vif succès tant en Europe qu'aux Etats-Unis tout particulièrement dans les entreprises au sein des services en charge du développement des ressources humaines, mais

---

[2] Comme le montre Brigitte Albero dans son texte lorsqu'elle évoque les mouvements d'éducation populaire qui ont contribué au développement de pratiques relevant de l'autoformation.

[3] Traduction de Michel Soëtard (2001, p 120). Martin Buber**,** *Reden über die Erziehung*, Heidelberg, 1956, pp 46-47.

[4] A titre d'exemple, il est possible de citer : le groupe de diagnostic, le training group, la bioénergie, les séminaires roman familial et trajectoires sociales, les sessions d'initiation aux histoires de vie en formation, les stages *out-door* etc…

aussi dans certaines universités ou grandes écoles. Par un certain côté des choses, une bonne part de ces pratiques se sont inspirées d'une façon plus ou moins légitime de l'autoformation. Elles ont parfois contribué à entretenir dans les esprits des apprenants un clivage entre l'individuel et le collectif. Elles ont pu être assimilées à des entreprises idéologiques (Dejours, 1993, 1998) consistant à décoder exclusivement les phénomènes socio-politiques, organisationnels ou relationnels sous un angle psycho-affectif.

Ce bref rappel historique pourrait laisser croire que la progressive émergence de l'individualisme contemporain dans les sociétés occidentales aurait entraîné dans son sillage, de façon quasi-mécanique, d'autres mouvements comme celui de l'autoformation. Raisonner en ces termes consisterait à définir ce courant éducatif d'une façon réductrice. G. Pineau (1985) propose un modèle andragogique frappé du sceau de la complexité. Cet auteur qui s'inspire de J-J. Rousseau[5] indique que l'adulte ne se forme pas seul. Il se confronte à des environnements, des situations ou des contextes (éco-formation). Il vit ainsi l'expérience sociale et humaine de l'altérité (hétéro-formation) qui simultanément déconstruit et reconstruit pour peu que l'apprenant sache repérer la part d'enseignement qui se dégage de cette épreuve.

Mais pour atteindre ce résultat, faut-il encore s'appuyer sur un capital culturel dont l'adulte est l'héritier. Cette antéro-formation révèle combien nous ne sommes jamais en position radicale de novateurs. Le croire conduirait l'individu à penser qu'il pourrait revendiquer la paternité de tous ses apprentissages. Une telle croyance est irrationnelle. Elle annonce la dérive progressive de l'apprenant vers une forme de déraison dont les symptômes sont toute puissance et parthénogenèse.

La dynamique éducative ne peut faire l'économie de l'altérité. C'est non seulement l'autre qui vient relativiser tel ou tel projet, contrecarrer tel ou tel désir, briser tel ou tel rêve, mais c'est aussi la matière qui résiste ou le livre qui délivre la personne d'une pensée préconstruite, égocentrée et schématique. Ce qui signifie que la liberté se conquiert, qu'elle ne se donne pas, qu'elle se prend, qu'elle est le fruit d'un combat souvent long, ardu contre soi-même et les autres – combat qui dure toute une vie. En d'autres termes, l'autonomie et l'hétéronomie, l'endogène et l'exogène (Meirieu, 1988) sont inséparablement liés. Tel le Dieu Janus, ce sont deux faces indissociables d'une même réalité qui trouvent leur expression la plus fréquente dans cette formule qui s'apparente à une injonction paradoxale, lorsque le formateur ou l'enseignant s'adressent à l'apprenant, le priant de devenir autonome. Dans cette perspective, l'éducation ne peut faire l'économie d'une certaine forme d'arrachement[6]. Cette rupture permet à l'apprenant de sortir de lui-même pour entrer en dialogue avec ce qui lui est en partie étranger : un contenu, une lecture, un contexte, des personnes, un raisonnement, une procédure. On ne répétera jamais assez que l'individu ne se forme pas seul. L'autoformation apparaît donc comme "une construction conjointe, articulée et solidaire de l'identité et du lien social dans un contexte où le savoir signifie de plus en plus le pouvoir" (Carré, 1997, p 269).

2. … au développement de la personne

S'il en est ainsi, alors l'étudiant éprouve très vite le besoin de quitter son insularité, d'aller à la rencontre de l'autre, de se confronter à des situations qui lui sont en partie étrangères, de recourir aux ressources d'une culture qui lui est antérieure ; et s'il ressent cette impérieuse nécessité, c'est parce qu'il fait l'expérience du manque, élément-clef et moteur qui permet par la suite d'entrer dans un processus d'apprentissage.

Cependant, ce dernier, même s'il est programmé, restera lacunaire et limité. En effet, dès sa sortie de l'université, l'étudiant, en général, mesure la béance qui existe entre l'espace-formation dont il est issu et le secteur professionnel qu'il investit[7]. Tout au long de son initiation universitaire, il a goûté au

---

[5] Nous sommes sous l'emprise de trois maîtres selon Rousseau : la nature, les choses et les hommes. En prolongeant la pensée du philosophe, Gaston Pineau évoquera dans ses travaux cette triade pour penser la formation : soi-même (autoformation), les hommes (hétéroformation), la nature (écoformation).

[6] Comme le rappelle M. Develay (2001), "le mot éducation *renvoie* à une double origine latine : *educare*, *educere*. *Educare* est synonyme de nourrir (…) on insiste sur l'intériorité (…) *educere* (…) signifie conduire (…) Ici l'accent est mis sur l'extériorité" (*ibid.,* p. 31).

[7] Ce diagnostic fut établi à la suite d'une étude réalisée à la fin des années 80 et portant sur une trentaine d'ingénieurs (Robin, 1994). La légitimité de ce constat est également confirmée par J-P. Le Goff (1996) : " Les cadres auraient plutôt tendance à

charme envoûtant de l'abstraction, de la conceptualisation, du raisonnement aseptisé. Le voilà maintenant qui découvre les reliefs d'une "planète-travail" (Riverin-Simard, 1984) qui entretient soigneusement son opacité. C'est le temps des ténèbres. L'*homo-loquax* (l'homme qui bavarde) cède le pas à l'*homo-faber* (l'homme qui fabrique) et l'*homo-sociabilis* (l'homme qui tisse des liens). Il ne s'agit plus simplement de faire preuve d'une grande prouesse intellectuelle. Il est devenu nécessaire de se situer dans un groupe social, de gérer une équipe de travail, d'assumer des conflits, voire des rivalités. Pour reprendre l'expression de M. Soëtard qui fit découvrir en France l'œuvre du pédagogue suisse, H. Pestalozzi : à la pédagogie de la tête succèdent désormais les pédagogies de la main et du cœur.

En d'autres termes, l'entreprise, qu'elle soit privée ou publique se charge de réformer les hommes (Boltanski, 1972). Les effets formateurs du quotidien, les apprentissages collectifs (Crozier, 1977), culturels (Sainsaulieu, 1977), contextuels ou organisationnels vont buriner l'apprenant de l'intérieur, de telle sorte que pour lui, plus rien ne sera jamais comme avant. C'est l'apprentissage des jeux de coulisses, des rapports de force et de pouvoir, des coups tordus, des règlements de compte, des faux procès qui vont venir bouleverser les représentations naïves du débutant qui vit son atterrissage sur "la planète-travail" (Riverin-Simard, 1984) sous le mode du choc culturel, malgré les politiques de stage qui n'ont cessé de se développer durant ces trente dernières années dans les universités ou les grandes écoles (Robin, 1994).

A ce sujet, les formules populaires ne manquent pas. "C'est le métier qui rentre", "on apprend toujours à ses dépens", "qui a beaucoup souffert a beaucoup appris." Toutes ces expressions dévoilent les propriétés de ce type d'apprentissage. Il est non programmable, non transmissible et relève parfois de l'indicible comme l'indiquent certaines personnes qui ponctuent leur témoignage par ces mots : "il faut le voir pour le croire." En d'autres termes, toute conscience de situation ne se fait qu'en situation, à la faveur d'une immersion suffisamment longue qui permet à l'apprenant de découvrir, par exemple, le climat et les caractéristiques d'une organisation, d'un métier ou d'une profession.

Cette conception contextuelle et existentielle de l'apprentissage repose sur des postulats qui relèvent pour une part de la phénoménologie, du romantisme allemand et de la philosophie de la vie[8] (Finger, 1989). L'idéal de maîtrise, le triomphe de la raison, le souci de l'efficacité qui restent prégnants dans le champ de la formation initiale cèdent le pas au profit d'une pensée qui s'ouvre au surgissement de l'imprévu. Ce constat met à mal les fantasmes de complétude et de toute puissance qui animent en certains cas les formateurs, les enseignants (Kaës *et alii*, 1973), voire les étudiants. L'espoir de produire un jour des êtres achevés relève donc de l'illusion. Pour autant, s'agit-il de céder à une tentation, celle du renoncement ? Le sentiment d'impuissance finirait-il par avoir gain de cause ? Ou cette situation qui peut faire problème ne doit-elle pas être perçue comme une opportunité, une chance, permettant de promouvoir un scénario qui relèverait de l'interstructuration mettant en concert auto et hétéroformation ? Intégrer le diagnostic de l'incomplétude, serait-ce aussi l'occasion pour le formateur et l'enseignant d'interroger leur pratique éducative respective afin que l'étudiant, buriné par les épreuves de la vie et qui retourne sur les bancs de la faculté, puisse jouer un rôle de premier plan, dans un dispositif rénové, marqué du sceau de "la réciprocité" (Labelle, 1996) ?

Cela suppose de la part du formateur et/ou de l'enseignant une conversion du regard. En effet, il ne s'agit plus de s'adresser à un jeune adulte en prise avec les difficultés de son insertion sociale ou professionnelle, car l'enjeu éducatif n'est plus tout à fait le même. La personne qui décide de reprendre une formation universitaire, au mitan de sa vie par exemple, le fait pour diverses raisons : combler un manque, bénéficier d'une promotion, réparer un incident biographique, régler des comptes, prouver aux autres ainsi qu'à elle-même que le savoir n'est pas seulement réservé à une minorité ou une élite. Toutes ces analyses issues d'approches qualitatives (Gourdon-Monfrais, 2000) mettent en évidence que le sujet, dans sa quête de connaissance, manifeste un besoin de reconnaissance et institue par là-même un certain type de rapport au savoir (Charlot, 1997). Développer une intelligence de cette relation, découvrir les propriétés de ce rapport, c'est parvenir à comprendre les modes de fonctionnement de l'adulte lorsqu'il franchit, une nouvelle fois, le seuil de l'université.

---

souligner (…) la trop grande coupure existant entre l'école et les activités effectives en entreprise. Le passage ou le saut entre les deux, font-ils unanimement remarquer, est trop brutal" (*ibid.*, p. 67).

8 *Die Lebensphilosophie*.

Or, les caractéristiques de ce scénario identifiées dans le champ de la formation professionnelle continue (Gourdon-Monfrais, 2000) risque de prendre une place de plus en plus importante au sein des universités françaises si l'on en croit Sylvie Karsenty (2002) qui déclare : "Parce que le nombre d'étudiants va baisser dans les années à venir, du fait d'un tarissement démographique, l'université française doit trouver de nouveaux clients : les adultes, les salariés… Et pour ce faire, il faut proposer à ces populations des formations attractives… C'est en partant de cette réflexion que le ministère de l'éducation nationale a lancé en 1998, 1999 et 2000 des concours d'idée sur le développement de la formation continue universitaire" (*ibid.,* p. 26).

En d'autres termes, les organismes d'enseignement supérieur sont confrontés à des défis non seulement économiques mais aussi pédagogiques. Rendre les formations plus attractives notamment, suppose le développement de pratiques andragogiques novatrices qui devraient avoir pour ambition de promouvoir une certaine forme de croisement des savoirs. Pourquoi ? Parce que s'adresser à des adultes, c'est aussi prendre en compte leur compétence, leur capital expérientiel, ainsi que "leur culture praticienne" (Boutinet, 1985) forgés tout au long d'un itinéraire personnel et professionnel. Faute de ce bilan et de ce diagnostic, l'articulation entre "savoir indigène" et "culture savante" (Boutinet, 1985) risque de se révéler impossible. L'adulte revivra alors une expérience éducative proche de "l'irréciprocité discursive" (Labelle, 1996). Qu'est-ce à dire ? Ce que l'apprenant entendra sera si éloigné des préoccupations qui sont les siennes qu'il percevra ce discours comme étrange, incongru, abstrait, désincarné. Il se trouvera donc dans l'obligation d'effectuer un effort de raisonnement sans que celui-ci provoque en lui une certaine forme de résonance, c'est-à-dire renvoie d'une manière ou d'une autre à des situations-problèmes qu'il a dû résoudre.

Ce plaidoyer éducatif, celui de l'autoformation et de la réciprocité éducative (Labelle, 1996) repose sur un postulat philosophique qui consiste à penser simultanément le sensible et l'intelligible, l'existence et l'essence. C'est à la faveur de cette boucle récursive que l'apprenant comme le formateur s'engagent dans un processus dynamique au cours duquel les protagonistes de cette relation apprennent les uns des autres. Mais cette posture éducative peut être comprise comme une imposture. C'est tout du moins en ces termes qu'il est possible d'interpréter l'expérience vécue par Benoît (Robin, 2001). Cet homme, au mitan de sa vie, réussit le concours d'entrée de l'ENA profitant de la réforme promulguée par P. Bérégovoy et ses collaborateurs qui souhaitaient que la grande Ecole puisse accueillir des adultes dotés d'une expérience syndicale, professionnelle, associative ou patronale. Benoît allait être de ceux-là en devenant le seul candidat de l'ex-CNPF.

Son entrée dans la grande Ecole ne se fait pas sans difficultés. Après avoir réussi le concours, il reçoit une convocation : "ordre de se présenter, le surlendemain, dès huit heures, avec son cartable et ses crayons". Injonction inacceptable pour celui qui est sur le point de fêter ses 40 ans et qui ne peut abandonner son entreprise dans la précipitation. Au téléphone, le secrétaire général de l'institution ne veut rien entendre. Il en faut plus pour désarmer Benoît. Puisqu'il en est ainsi, il avertit qu'il se rendra effectivement à Paris pour assurer au siège du CNPF une conférence de presse, afin de montrer à la collectivité nationale que cette réforme n'est que pure mystification. Deux minutes plus tard, il est rappelé et des solutions sont trouvées pour faciliter son intégration. Ceci montre bien que le temple de l'élitisme français n'avait pas anticipé les conséquences de cette rénovation. L'arrivée de cette génération d'énarques "blanchis sous le harnais" va en effet ébranler la douce quiétude aseptisée de l'établissement. Des syndicalistes d'horizons différents et le cheval de Troyes du patronat français sont comme des loups dans la bergerie. Durant des cours d'économie où l'enseignant propose des études de cas empruntées au secteur de l'entreprise, se succèdent analyses et questions permettant d'appréhender la complexité de la situation proposée. La vie entre à l'école, quelle histoire ! Aucune formule satisfaisante, plus de vérités absolues ou de mises en équation, le souffle des combattants engagés sur le plan professionnel et social a brisé en morceaux une culture, celle du règlement, de la procédure conduisant souvent à la certitude et la suffisance. C'en est trop pour les jeunes. Ils demandent à la direction que les anciens soient exemptés de ce type de formation.

3. Conclusion

Quels enseignements tirer de cette expérience ? Faire émerger l'homme de la question fragilise le jeune adulte qui souhaite, coûte que coûte, devenir l'homme de la réponse. C'est sans doute, ce désir de rester dans le prolongement de la parole du maître qu'il s'agit d'interroger. Pourquoi ? Parce que l'une des missions de l'université, c'est de promouvoir des individus libres et autonomes. L'un des moyens pour y parvenir consiste à cultiver auprès des apprenants, et ce, dès leur plus jeune âge, l'art de la question et non celui de la réponse. Elie Wiesel se plaisait à rappeler que sa mère, quand il était enfant, lorsqu'il revenait de l'école lui demandait toujours : "as-tu posé une bonne question à ton maître ?" et non pas, "lui as-tu bien répondu ?" C'est précisément cette disposition mentale qu'il s'agit de développer en faisant de l'étudiant l'agent de son propre apprentissage (autoformation). C'est tout du moins en ces termes qu'il est possible de comprendre les propos de Marc Alain Ouaknin (1994, p. 189) qui écrivait : "L'éducation est avant tout un combat contre la pulsion de vérité, dans laquelle s'enracine les tragiques réalités de l'intolérance et du fanatisme. Elle joue une logique du sens contre une logique de vérité, permettant ainsi de rejeter la violence des concepts abstraitement élaborés par la raison spéculative d'un ou de plusieurs individus (…) l'éducation c'est la patience du sens pour renoncer selon l'expression de Flaubert à la rage de conclure".