

Quand les mémoires déstabilisent l'école

Compte rendu de la séance du 25 avril 2007

Intervenants :

Sophie Ernst

Philosophe de l'éducation, chargé d'études au sein de l'équipe sur projet ECEHG à l'INRP (enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire - géographie).

Alain Kerlan

Philosophe, professeur d'université, directeur du département des sciences de l'éducation à l'ISPEF (institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation).

Rencontre animée par **Francis Marcoin**, adjoint au directeur de l'INRP

Sophie ERNST

Dans notre pays plus qu'ailleurs, l'école s'était vu assigner la mission d'instituer le citoyen en l'ancrant solidement dans la mémoire de la Nation – c'était du moins une finalité majeure qui régulaient les programmes, les pratiques, les manuels jusque dans les années 60-70. Si d'un côté la conception républicaine de la citoyenneté poussait vers une subjectivité abstraite, départmentarisée, de l'autre l'imaginaire concret de la culture commune était nourri des figures et des motifs du « roman national ». Littérature, histoire, géographie, éducation morale et civique ont transmis un patrimoine partagé dans ce qui fut le creuset français de l'assimilation.

La décennie des révoltes critiques ont porté de rudes coups à ce modèle, ouvrant sur une profusion de possibilités, dans une recherche inaboutie de nouveaux équilibres – que faire par exemple de la mémoire des familles immigrées ? Devenir français, est-ce se dépouiller de la culture d'origine ? Quel enseignement d'histoire pour échapper aux falsifications des mythes mémoriels ? Quelle place faire à l'expérience subjective des gens de peu, acteurs de l'histoire (soldats de la guerre de 14, femmes, gens du peuple...) ?

C'est dans ce contexte de doute sur la culture commune que les évolutions contemporaines prennent l'école à revers, lui posant des questions urgentes et ardentes. Car les revendications et les injonctions sont multiples et contradictoires, dans un temps où les identités semblent entrer en conflit les unes avec les autres : s'agit-il de reconnaître enfin des pans entiers de l'histoire nationale, trop méconnus, comme la période coloniale ou l'esclavage ? S'agit-il de reconstruire une culture commune sur la base de l'expérience des minorités, des vaincus, des sacrifiés de l'histoire ? Dans un temps où la mémoire de la Shoah a pris le sens d'un nouveau sacré, terrifiant,



et où les mémoires blessées disent la souffrance des vaincus, est-il possible d'instituer une morale commune, un vouloir-vivre ensemble démocratique ?

En contrepoint d'un débat sur l'enseignement de l'histoire fortement médiatisé, nous nous sommes réunis pour suggérer que se cherche à la fois une autre façon d'instituer un sens commun partagé, et une autre façon de former les sujets, plus respectueuse de leurs singularités d'expérience, d'itinéraire, d'imaginaire. Par delà des revendications mémorielles et identitaires qui déstabilisent, n'y a-t-il pas une chance à saisir pour l'école ?

Dans un premier temps, je voudrais faire un retour sur la façon dont est montée en puissance la problématique de la mémoire depuis le moment où j'ai commencé à travailler sur ces questions dans le cadre de l'enseignement scolaire, il y a une dizaine d'années. Elles sont devenues très présentes dans le débat public, elles ne l'étaient pas alors et elles ne se posaient ni dans les mêmes termes, ni avec la même intensité.

Dans cette séance des Mercredis de la bibliothèque de l'INRP, nous nous centrons sur une dimension bien spécifique, celle de la mémoire, posant d'emblée la distinction entre l'histoire et la mémoire, qui ne sont pas de même nature. L'histoire est une activité théorique normée, qui se règle sur la valeur de vérité rationnelle, se soumettant à la rigueur d'un appareillage méthodique. La mémoire relève de tout autre chose : c'est une catégorie de l'imaginaire. La mémoire n'est pas de l'histoire dévoyée en un usage impur, elle n'est pas un matériau brut destiné à la rectification historique, elle est d'un autre ordre.

La mémoire énonce ce que le passé signifie pour un sujet. Le sujet se constitue comme tel justement en donnant de l'unité et du sens à cette narration du passé, dont il peut dire : c'est mon passé, c'est notre passé. C'est pourquoi nous allons intervenir à deux, je commencerai par poser le cadre général de la mémoire dans ses rapports ambigus à l'école, Alain Kerlan enchaînera sur la question du sujet construit par l'école : cette séance devrait nous permettre de tisser la problématique qui nous est commune. Notre problème est celui du sujet en formation à l'école, la façon dont l'enseignement l'aide à se formuler le sens d'un certain rapport au passé, passé où ce sujet trouve matière à se forger une identité, des valeurs, des schèmes de conduite.

Un premier constat est que nous sommes passés, en dix ans, d'une confiance sans doute excessive envers les vertus civiques de la mémoire (le devoir de mémoire, pour que plus jamais les horreurs ne recommencent), à une inquiétude, voire une méfiance envers la mémoire. Il y a tout un ensemble de problèmes qui ont d'abord été liés à la transmission de la Shoah, et qui, ensuite, se sont avérés concerner aussi d'autres épisodes douloureux, honteux, angoissants... de l'histoire, dont nous conservons les mémoires blessées (ainsi la colonisation, la guerre d'Algérie, l'esclavage...). Il y a donc eu un élargissement des objets investis par la demande sociale de

mémoire collective. Mais il y a eu aussi une inversion de problématique, dans la mesure où il y a eu, très nettement, d'abord une forte insistance sociale consensuelle pour la mémoire, qui s'est muée dans la dernière période, en méfiance envers les abus de la mémoire.

Du "tout mémoriel" à la méfiance envers les mémoires

Il s'était établi au cours des années 90, après un long temps de silence recouvrant le génocide des Juifs, un consensus général sur le "devoir de mémoire". Le trait frappant de cette période aura été la confusion entre mémoire et histoire ; l'appel à passer le relais aux jeunes générations, s'il partait d'un bon sentiment, faisait oublier les exigences propres à un enseignement d'histoire. On courait parfois le risque d'une vampirisation de l'élaboration rationnelle par la piété mémorielle, l'affectivité, l'identification à la souffrance des victimes, l'indignation morale. Par ailleurs, la sacralisation pouvait tenir lieu de réflexion critique. Au plus fort moment de cet engouement généralisé pour le devoir de mémoire, il était bien difficile et mal vu d'émettre des critiques envers ce qui apparaissait comme le dernier lieu du sacré, même lorsque les modalités de transmission tendaient à être contre-productives, suscitant angoisse, culpabilité ou fuite dans les postures convenues, d'un côté, provocations adolescentes blasées ou agressives, de l'autre. C'était pourtant prévisible : la sacralisation crée la possibilité et la tentation du blasphème.

Face à ces excès, s'est constitué peu à peu, puis nettement affirmée une réaction saine du corps des historiens et enseignants d'histoire : par la réaffirmation des exigences rationnelles de la discipline, et mise à distance du mémoriel et du moralisme.

Dans la même période, où l'on commençait à prendre conscience des difficultés et des errances d'un "devoir de mémoire", assurément légitime mais trop vite transformé en rengaine, il y a eu une montée dans la société civile de très fortes revendications mémorielles à propos de la décolonisation, de la colonisation, de l'esclavage. Il y a eu remontée de la mémoire de l'Algérie française. Celle-ci est extrêmement diverse, mais celle qui était portée par les associations de rapatriés a donné lieu, entre autres manifestations plus ou moins fâcheuses, à la loi du 23 février 2005, par laquelle le législateur croyait pouvoir imposer au système d'enseignement de reconnaître la valeur positive de la colonisation, court-circuitant les autorités académiques. Par cette incroyable maladresse, qui n'allait pas manquer d'être redressée par le Conseil constitutionnel, les enseignants ont pu se sentir inquiétés, pris en sandwich entre des revendications mémorielles agressives et de sens contraire. Car les élèves eux-mêmes ont vite été réputés porter des revendications mémorielles, relatives à l'histoire de leurs parents, issus de l'immigration en provenance des anciennes colonies ou issus des sociétés fondés sur l'esclavage.

"Réputés" car il n'est pas établi que ces "revendications" soient partout et toujours au niveau qu'on le prétend avant toute enquête. Cette rumeur, comme quoi il y aurait une revendication forte des élèves en fonction de leurs supposées origines ethniques, participe de l'ethnicisation de l'école qu'a étudiée Françoise Lorcerie, elle se nourrit au moins autant de préjugés que de faits réellement observés ; elle s'est développée au mépris des récits d'enseignants, beaucoup plus nuancés et variés ; ce qu'ils constatent avant tout, c'est une méconnaissance et un désarroi profonds ; les élèves sont parfois simplement curieux et avides d'informations, ce qui n'est pas à déplorer et permet de magnifiques projets pédagogiques.

En revanche, on doit constater qu'au niveau de l'idéologie, un nœud s'est créé qui associe la dénonciation des discriminations subies par les jeunes issus de l'immigration, la dénonciation de la gestion policière des banlieues pauvres, et la revendication plus ou moins polémique de mémoire de la colonisation. Y a-t-il continuité entre colonisation et injustices actuelles, il n'est pas interdit de poser la question, même si les objections sont nombreuses ; mais sans attendre l'élaboration d'une réponse assurée, certains pseudo-historiens n'hésitent pas à affirmer qu'il y a continuité, donnant une forme créancière et culpabilisatrice à un ressentiment qui n'a que trop de sources où s'alimenter.

Les enseignants pris entre ces passions diverses peuvent se sentir mal à l'aise, et lorsqu'une situation se tend dans un établissement pour toutes sortes de raisons, les mémoires peuvent être perçues comme porteuses de risques plus ou moins clairement définis - elles recèlent toute la potentialité de conflits continués, réactivés par des idéologies vindicatives. Il faut alors naviguer entre ces multiples écueils que sont la culpabilité, la "repentance", le conflit, le déni et l'erreur historique.

Face à cette intempérance des mémoires, dans un premier temps, il est important de redonner sa place à la discipline historique, et d'abord à sa sobriété, qui recommande de se tenir fermement sur le versant de l'exigence rationnelle du savoir. L'enseignement d'histoire n'est pas de l'ordre de la commémoration, il ne s'expose pas dans le registre de la revendication, de la compassion ou de la déploration, mais dans celui de l'élucidation.

Cependant, cela étant posé d'abord, à titre régulateur et pour nous garder des excès les plus manifestes, on peut néanmoins aller plus loin. L'insistance des mémoires est un indice de quelque chose d'important qui ne peut être évacué : un rapport à la subjectivité, au sens vécu par les acteurs, l'exigence que le savoir appris à l'école réponde à quelque chose de l'expérience propre aux élèves et à leur famille. Se cultiver, ce n'est pas tant acquérir un savoir objectivement vrai, que d'apprendre à tisser des savoirs, des discours et une expérience dans une réflexion, où l'on apprend à se situer, à se connaître soi-même tout en connaissant les autres et le monde. Si

l'histoire dit "il était une fois", la mémoire dit "je me souviens". Nous devons ici nous préoccuper de ce que fait l'école en transmettant les savoirs - elle institue aussi une certaine façon d'être un sujet.

Or, il s'est passé, depuis les années 60-70 un phénomène qu'on peut décrire comme une aspiration forte des individus à exprimer et à faire reconnaître la singularité de l'expérience vécue par un sujet. C'est un changement de sensibilité de grande ampleur. Il traverse aussi l'approche de la littérature, qui n'a pas peu contribué à forger ce besoin, avec le cinéma. Le cinéma est cet art qui nous a appris à regarder chaque vie singulière comme une histoire extraordinaire.

Il y a une aspiration à se dire, à se comprendre et à se retrouver dans les matières étudiées à l'école, qui commande la possibilité de trouver du sens aux apprentissages. Cela ne signifie pas ce que l'on croit trop souvent : que les jeunes demandent à découvrir à l'école "leurs origines", et qu'ils ne pourraient s'identifier qu'à ce qui leur ressemble. C'est là une interprétation très étriquée, et pour tout dire sottise, de ce phénomène. En fait, il s'agit plutôt d'une tendance à passer par la dimension subjective de l'expérience vécue par un individu pour entrer dans le sens complet d'un événement. Les générations antérieures acceptaient plus facilement de mettre le « Je » entre parenthèses, de soumettre leur subjectivité à l'objectivité d'un savoir d'ordre général, où l'individualité ne comptait pas. Les jeunes générations ont tendance à vouloir entrer dans ce savoir d'abord par l'identification à un individu ayant un point de vue subjectif sur ce qui arrive. La guerre de 14, à travers l'expérience du soldat de 18 ans dans les tranchées.

Il y a une dynamique sociale et culturelle qui travaille l'école en profondeur et dont elle ne sait pas bien s'accommoder.

En ce qui concerne l'histoire, jusque dans les années 60, s'il y avait de l'identification, c'était de l'identification à des figures héroïques du roman national. Lorsque cette histoire-mémoire s'effondre, s'effondrent en même temps les piliers de la mémoire scolaire : la Nation, la Révolution.

A la place, se cherche sans tout à fait trouver à s'imposer une histoire scolaire qui se voudrait plus proche de la recherche et de la construction de savoirs critiques. Il semblerait qu'on se soit trouvé alors pris dans un double mouvement de sens inverse, une demande accrue de narration (l'histoire démultipliée en histoires des gens ordinaires) d'un côté, un refus austère de la narration de l'autre. Au moment même où les aspirations des individus allaient plutôt dans le sens d'une recherche d'identification à des figures individuelles, dotées de fortes consistances subjectives, non interchangeable, se mettait en place une discipline scolaire plus critique, plus aride dans son souhait de rigueur épistémologique : on ne s'identifie plus à des personnages plus ou moins mythiques, on refuse les illusions de la narration romanesque de l'histoire, on apprend à lire des tableaux, des cartes, et à commenter des documents. L'histoire enseignée a pu ainsi se trouver

en porte-à-faux par rapport à une aspiration forte de subjectivation de la connaissance.

Or, voici que ce qu'on a perdu en héros des commémorations glorieuses, on le retrouve en victimes des commémorations négatives. Un tel renversement ne va pas sans difficultés. Qu'est-ce qui se cherche ?

J'ai entendu lors de la huitième biennale de l'éducation Alain Kerlan exposer ses idées sur l'éducation artistique, et il m'a semblé que sa réflexion nous permettait de comprendre des phénomènes dont nous subissons les effets aussi bien dans l'enseignement de l'histoire, que dans l'enseignement de l'art, de la littérature et même de l'enseignement des sciences (j'ai travaillé avec la Main à la pâte et on retrouve ces problèmes).

Alain Kerlan

L'interrogation sur le sujet de l'éducation était au cœur de cette huitième Biennale. Elle correspond en effet à un état de la question de l'éducation dont l'importance n'a cessé de croître. Plus que jamais l'éducation et la formation sont traversées par deux exigences qu'elles peinent à tenir ensemble : l'exigence des savoirs et des compétences, mais aussi l'exigence et les revendications des subjectivités. L'école des savoirs et l'école des sujets. C'est ce que j'ai essayé d'analyser dans *L'école à venir*. Après ce que vient de dire Sophie Ernst, il me semble que le partage histoire/mémoire passe aussi par là.

Une première façon d'éclairer le renouvellement de la question du sujet en éducation et en formation serait de dire que le sujet à éduquer aujourd'hui n'est plus réductible au sujet du savoir et de la raison. En témoigne par exemple une attitude des élèves face aux enseignements qui m'a beaucoup interrogé et continue de m'interroger en tant qu'éducateur et philosophe. Il s'agit de la façon dont les élèves, et plus précisément les lycéens, si j'en crois l'étude que leur avait consacré François Dubet, jugent le comportement des enseignants et plus largement de l'institution scolaire à leur égard. Le terme employé est : « mépris ». Les profs disent-ils nous méprisent. Voilà une accusation grave et particulièrement douloureuse pour un éducateur ! Que veulent donc dire ces lycéens ? Rien moins que dénoncer un déni de subjectivité. L'absence de reconnaissance de la personne. Le point capital ici est que l'accusation ne vise pas des comportements individuels d'enseignants, mais bel et bien l'institution en tant que telle, la forme scolaire, le statut qu'elle accorde au sujet éduqué, et plus encore la conception qu'elle en a. C'est la conception même du sujet éduqué dans l'institution éducative – comme sujet de raison – qui se voit taxée au mieux d'indifférence, au pire de mépris.

Il faut y insister : ce « malentendu », plutôt ce porte-à-faux, n'est pas seulement d'ordre psychologique et relationnel, il affecte les savoirs et la culture eux-mêmes, le rapport des élèves au savoir et à la culture. Ce qui est bel et bien en question, c'est le sujet épistémique. Le sujet

comme sujet de la science. Il faut d'ailleurs poser la question : y-a-t-il un « sujet » de la science ? Et quel est-il, en tant que subjectivité. Je voudrais vous lire quelques propos d'un penseur québécois, philosophe et sociologue, Fernand Dumont. Ils préciseront bien mon interrogation : F. Dumont, *Le lieu de l'homme*. p.126/127. En somme, et à proprement parler, la science n'est le discours de personne. Faire du « discours de personne » la parole de quelqu'un, voici la gageure éducative. N'est-ce pas aussi celle des relations entre mémoires et histoire ?

Je voudrais à partir de là élargir le propos : ce qui est peut-être au cœur de la crise de l'éducation et de l'école, ou plutôt au cœur d'une éducation en mutation, d'une école qui se cherche, c'est peut-être d'abord la place des subjectivités, et un élargissement de ce qu'est le « sujet ». La question du sens est liée à cette question du sujet. Nous serions en train de passer du sujet cartésien au sujet hypermoderne. C'est la thèse de Marcel Gauchet, *Y a-t-il encore une éducation après la postmodernité ?* Collectif Paideia, L'Harmattan, 2002 et la formule d'ouverture de l'ouvrage : l'école d'aujourd'hui comme « laboratoire du sujet ». La phrase en entier est la suivante : « L'école : on attendrait encore que d'un enfant elle fasse un citoyen, quand elle est désormais le lieu d'une mutation, le laboratoire du sujet à venir ».

On trouve également cette interrogation sur le sujet dans les analyses de Dany-Robert Dufour sur la crise de la subjectivité contemporaine, prolongement des thèses de Marcel Gauchet sur la transformation hypercontemporaine de l'individualité et ses conséquences en éducation. Jusqu'ici le sujet avait toujours été formé et éduqué en relation à une instance supérieure, Dieu, Roi, République, Peuple...Bref, l'Autre. Comme l'avait bien vu Durkheim, le véritable enjeu de l'école républicaine était sa capacité à former le sujet moral. Qu'est-ce alors qu'être sujet, quand disparaît cette instance ? Faute de cet Autre à quoi le sujet (subjectum) doit se soumettre pour advenir, le sujet est laissé « face à lui-même pour ce qu'il en est de sa fondation ». Le voilà sommé d'être autonome dans une impossible autoréférencialité. N'est-ce pas un peu ce qui se passe lorsque le sujet (épistémique) de l'histoire (savante) s'abîme dans le sujet (affectif) de la mémoire en première personne ?

Cet enjeu du sujet est peut-être aussi l'une des raisons de fond des débats qui font rage dans et autour de l'école. En témoigne par exemple ce propos rageur de Philippe Muray relayé par Alain Finkielkraut : dans la société se propage « un nouveau culte de l'ego, une explosion encore jamais vue de narcissisme primaire... Dans l'enseignement, on en vient à proclamer que l'enfant doit être reconnu plutôt que d'être enseigné, et qu'importe si la destruction de l'école est à ce prix, sur ses ruines déjà s'élève du moderne conçu pour durer autant que le vent, la child pride » (sic !).

Que répondre à cela ? Comment comprendre les enjeux de l'éducation et de la formation et déchiffrer les évolutions et les changements en cours, sans sombrer dans cette hybridité des clercs

qu'illustre le propos rapporté avec délectation par Alain Finkielkraut. Peut-être tout simplement et modestement en s'intéressant aux lieux, aux procédures d'éducation et de formation, aux dispositifs éducatifs et sociaux, dans lesquels se travaillent la nouvelle figure du sujet. En allant voir ce qui se passe dans ce « laboratoire du sujet » qu'est l'éducation aujourd'hui, où le lien social ne se définit plus exclusivement comme relation de l'individu à la société, « telle que l'appréhende une sociologie durkheimienne », mais aussi comme « relation entre des sujets, acteurs sociaux, impliqués dans un monde vécu en commun ». La relation mémoire/histoire me semble là aussi engagée dans cette double approche du lien social.

Je suis pour ma part attentif à ce qui se joue du point de vue de notre problématique dans le domaine des activités et des médiations artistiques et culturelles. Pourquoi ? Parce que ces pratiques et ces dispositifs sont éminemment des laboratoires de la subjectivité et de la prise en compte des sujets. Je crois – c'est du moins l'hypothèse sur laquelle je travaille et qui oriente ma réflexion – que le développement et l'importance croissante de l'art en éducation et en formation est en relation étroite avec la question du sujet. Je l'ai dit : le sujet ne peut pas, ne peut plus, en éducation, se définir exclusivement comme sujet de raison et de savoir. Avec la montée des pratiques artistiques et culturelles, c'est bien quelque chose comme la part exclu du sujet qui fait retour, un élargissement et une recomposition de la subjectivité.

Les pratiques et les médiations artistiques et culturelles, l'expérience esthétique comme lieu éducatif du « devenir sujet », mais de quel sujet ? – voilà mon interrogation. Quel genre de sujet fabrique-t-on dans ce creuset des pratiques artistiques qui ont le vent en poupe (le colloque de Beaubourg...) un peu partout, de Québec, à Lyon, de Paris à New York, d'Amérique en Asie ?

D'ailleurs, la subjectivité que prennent en charge les activités artistiques et culturelles, ce n'est pas seulement celle des apprenants (les élèves), mais aussi celle des enseignants ; et plus largement, ce n'est pas seulement d'un laboratoire du sujet, mais du laboratoire d'une école en quête d'un autre modèle, qu'il est question.

L'analyse de ces activités – exemple des maternelles à Lyon avec les artistes en résidence, exemple de la recherche sur les collèges – permet d'en dégager quelques axes :

La relation éducative

La norme

L'esprit de l'atelier, la logique d'atelier

Une expérience fondamentale et fondatrice (Garouste)

Plus largement, je plaide pour une anthropologie de l'éducation et de la formation, attentive aux procès de subjectivation qui y sont à l'œuvre, pour une ethnographie et une ethnologie de l'éducation et de la formation, qui se donneraient pour tâche d'arpenter le terrain de l'éducation, de la formation, du travail social, afin de mieux décrire pour mieux comprendre ce qui y advient.

J'ajouterai qu'il faut élargir le champ de l'investigation et de la réflexion au-delà de l'école et de l'éducation, au-delà des formes scolaires canoniques. Par exemple du côté de la médiation culturelle. Mais aussi du côté des formes éducatives qui ont tenté de contourner la forme scolaire, comme ce que proposaient Paolo Freire. L'idée ici est qu'il faut désormais regarder à l'extérieur du champ éducatif stricto sensu. Il y a peut-être beaucoup à apprendre pour l'éducateur d'aujourd'hui et de demain du côté des pratiques de médiation culturelle, comme celles que met en place l'hôpital psychiatrique du Vinatier ; beaucoup à apprendre de ceux tel Paolo Freire qui ont essayé de contourner le modèle éducatif établi. Et ce n'est pas un simple hasard si l'un et l'autre accordent une place centrale à la dimension esthétique, si la reconnaissance du sujet en constitue précisément le fondement.

Conclusion **Sophie Ernst**

Si, à partir de ces réflexions, l'on veut revenir sur notre question initiale, celle des mémoires qui déstabilisent l'école, on s'aperçoit que la déstabilisation n'est pas tellement celle d'une attaque externe, revendicatrice, hostile... qu'une difficulté de l'école à faire place à cette dimension subjective. Comment travailler avec les mémoires, plutôt que contre elles, sans elles ou malgré elles ?

Face à cette situation, deux attitudes ont tendance à se radicaliser chacune dans sa voie (idéal-types, caricatures, tendances).

Soit le positionnement "scientifique", objectif et technique sans sujet d'énonciation, et la discipline scolaire en histoire permet très facilement cette échappatoire, avec un programme immense, des dates, des faits, des cartes, toute une technicité du savoir.

Soit l'investissement des à-côtés dans une démarche de projet, avec des TPE, parcours diversifiés, clubs d'histoire ... avec un travail remarquable qui condense toute l'ingéniosité pédagogique dans une production centrée sur la mémoire : visite de lieux de mémoire, récits de témoins, site Internet, expositions, photos, production artistique, littéraire, technologique etc. Travail admirable, très intelligent, motivant, mais qui demande un investissement d'énergie, d'intelligence et de temps exceptionnels.

Peut-on se satisfaire de ce partage ? Il révèle et masque le problème général des médiations utiles ou nécessaires pour qu'un apprentissage ait un sens : ce n'est pas seulement la cohérence interne d'un savoir extérieur au sujet qui lui permet de s'imposer comme objet d'un investissement, où de l'apprentissage peut se déclencher ; mais il y a aussi souvent nécessité d'en passer par une expérience propre, un projet où l'on investit de l'imaginaire et de l'identification à des personnes. Pour une co-construction de savoir et de subjectivités.