

# LA LIBERTE GRILLAGEE

par Luc Fauville,  
publié dans la Feuille d'IF n° 28 de juin 2014.

## "Penser/Classer"<sup>1</sup>

Dans notre pratique, nous, enseignants, formateurs, spécialistes des sciences de l'éducation et de la psychologie, sommes amenés à rencontrer des adolescents, des agents de mutualité, des agents de police, des directeurs, des dyscalculiques, des dyslexiques, des dyspraxiques, des éducateurs, des élèves, des employés, des enfants, des entrepreneurs, des étudiants, des femmes, des fonctionnaires, des hommes, des infirmières, des infirmiers, des professeurs, etc. A Dakar, Istanbul, Bruxelles, Paris, à Beaune, Bordeaux, Cahors, Cassis, Chinon, Colmar, Vacqueyras, à Chimay, Orval, Rochefort, Westmalle, Westvleteren, etc.

Nous rencontrons de multiples personnes différentes, probables et improbables, dans de multiples lieux divers, incroyables, incertains. Que nous soyons, dans notre profession, nomades ou sédentaires, nous nous rendons compte que les personnes et les espaces loin d'être uniformes appartiennent à des cultures pédagogiques, économiques, sociales, culturelles variées. En formation, des gens multiformes se croisent dans des espaces pluriels, une population hétérogène, parfois une multitude de «combattants solitaires», se référant à des «*grandeurs*»<sup>2</sup>, à des principes de sens différents. Les diversités apparaissent clairement dans les formations ou dans les relations d'aide qui font se rencontrer les uns et les autres. Ces confrontations donnent lieu tantôt à l'émergence de «*justifications*»<sup>3</sup> de projets qui font apparaître l'appartenance à plusieurs «*mondes*», à plusieurs façons d'être au monde, à des projets de sens et à des projets d'être différents.

Dans les cabinets, les logopèdes, orthophonistes et logopédistes ainsi classés suivant le pays de leur pratique (belge, français, suisse) rencontrent eux aussi des bénéficiaires de tous âges et de toutes pathologies, soigneusement nomenclaturés et pourtant toujours si différents.

Dès lors serait-il tentant pour se faciliter la compréhension des gens, des lieux et des objets de demande, de les «*cataloguer, classer, classifier, découper, énumérer, grouper, hiérarchiser, lister, numéroter, ordonnancer, ordonner, ranger, regrouper, répartir.*»<sup>4</sup> Mais pour quoi faire ? Pour quel projet ? Si nous avons besoin de quatorze mots pour décrire la même action, si aujourd'hui nous avons à faire à une pluie de classements, grilles, profils, taxonomies, typologies de toutes sortes, c'est pour répondre probablement au besoin de l'homme de «*penser pour classer ou de classer pour penser*»<sup>5</sup> afin de mettre de l'ordre dans

---

<sup>1</sup> PEREC, G. (2003) *Penser/Classer*, Seuil (réed. Paris : Hachette (1985)).

<sup>2</sup> BOLTANSKI ET THEVENOT parlent d'une "cité" forme théorique ("le monde" est la forme observable) lorsqu'une organisation sociale est basée sur une certaine valeur qu'ils appellent "grandeur". Ainsi nous pouvons opérer une lecture de notre entourage en fonction de la "grandeur" privilégiée. En référence au livre :

BOLTANSKI, L. ET THEVENOT, L. (1991) *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

<sup>3</sup> "Justification" au sens de ces auteurs : comment les gens justifient agir de telle ou de telle manière en fonction de telle ou telle "grandeur", de l'appartenance à tel ou tel "monde".

<sup>4</sup> Id, 153.

<sup>5</sup> D'après : REGIMBEAU, G. (2013/2) *Classer, c'est penser*, Hermès, La Revue, n°66.

le chaos de ses impressions, de chercher l'unité dans le multiple, de comparer, de rendre visible, ..., besoin qui remonte d'ailleurs à la nuit des temps : les grecs ne distinguaient-ils pas déjà quatre tempéraments (le colérique, le sanguin, le flegmatique et le mélancolique) qui préfiguraient nos multiples modèles actuels. Il est <sup>6</sup>

*«tellement tentant de voir distribuer le monde entier selon un code unique; une loi universelle régirait l'ensemble des phénomènes : deux hémisphères, cinq continents, masculin et féminin, animal et végétal, singulier pluriel, droite gauche, quatre saisons, cinq sens, six voyelles, sept jours, douze mois, vingt-six lettres. Malheureusement ça ne marche pas, ça n'a même jamais commencé à marcher, ça ne marchera jamais. N'empêche que l'on continuera encore longtemps à catégoriser tel ou tel animal selon qu'il a un nombre impair de doigts ou des cornes creuses.» Georges Perec*

Les typologies qui suivent ont été choisies à la fois pour illustrer notre propos et vous donner des outils d'analyse, d'éclairage dans des situations professionnelles et autres.

Ainsi Christiane Valentin<sup>7</sup> repère, à la façon de Boltanski et Thévenot, dix mondes constituant le milieu enseignant. Chacun de ces mondes rassemble des enseignants autour de principes de sens communs.

1. **« Le Monde du matérialisme, pour lequel il faut avoir les moyens de sa politique, qu'en général nous n'avons pas ! Les valeurs de ce monde sont le concret, les biens matériels, la possession d'objets, l'attitude revendicative, etc. Il ne peut envisager qu'on puisse évoluer, inventer, sans moyens matériels supplémentaires. »** (VALENTIN : 18). Ce qui empêche d'évoluer c'est qu'on « revendique des moyens matériels avant toute chose, en préalable, sans réfléchir à la possibilité de faire autrement. » (id : 103)
2. **« Le Monde du libéralisme, dans lequel on pense que chaque enseignant peut agir comme il veut. Dans ce monde, on place au-dessus de tout la liberté individuelle, le libre-arbitre, l'indépendance, etc. On refuse dans ce monde de se laisser dicter sa conduite par l'institution. »** (id : 18-19). Ce qui empêche l'individu d'évoluer, c'est qu'il veut « préserver sa liberté et qu'il pense que l'attitude non-directive est la seule qui permette à l'enfant d'apprendre. » (id : 103).
3. **« Le Monde de l'enfant-roi, dont le principe commun est que l'enfant est naturellement bon, le système étant responsable de sa perversion. Ses valeurs essentielles sont l'enfance, l'innocence, la pureté, etc. Il lutte contre toutes formes d'embrigadements de l'enfant. »** (id : 102) Ce qui empêche d'évoluer « c'est l'idée qu'il suffit de laisser l'enfant suivre sa nature, ses penchants, pour qu'il apprenne tout naturellement. » (id: 102)
4. **« Le Monde du paradis perdu, on répète simplement : « De mon temps ! Quand j'étais à... ! C'était tellement mieux ! » Les valeurs ici sont la conservation de la tradition, le respect du passé, l'idéalisation des anciens, etc. On ne peut pas envisager le changement qui est considéré comme la pire des choses. »** (id : 19) Ce qui empêche d'évoluer, « c'est de croire que l'enseignement d'autrefois serait le seul à être valable, même si les élèves d'aujourd'hui ne sont plus ceux d'hier. » (id : 102)
5. **« Le Monde de la résiliation peut se résumer par : « à quoi bon ? » Ses valeurs sont la désillusion, le confort de la routine, etc. Il redoute par-dessus tout la nouveauté ; il évite d'avoir à prendre parti. »** (id : 19) Ce qui empêche d'évoluer « c'est qu'on ne peut pas changer tant qu'on accepte tout ce qui se produit comme une fatalité, sans réagir, sans même tenter de l'analyser. » (id : 103)
6. **« Le monde de la défensive, on se rassemble autour de l'idée suivante : « On nous en veut, méfions-nous! Ne nous faisons pas avoir ! » Les valeurs essentielles sont le réalisme, la lucidité, la suspicion, le scepticisme, la méfiance, etc. On se méfie particulièrement de la naïveté (des autres). (id :19) Ce qui empêche d'évoluer c'est qu' « on est entièrement occupé à chercher les dangers cachés dans toute**

<sup>6</sup> PEREC, G., Id, 153.

<sup>7</sup> VALENTIN, C. (1997) Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir, Paris : ESF.

*proposition nouvelle, quelle qu'elle soit, ce qui entraîne l'immobilisme, tout changement, quel qu'il soit étant, de nature, dangereux.* » (id : 103)

7. « **Le Monde de la réconciliation** après pense ce qu'il suffit qu'on s'entende bien et tout ira mieux ! Il valorise la convivialité, l'humanisme, la paix, l'épanouissement personnel, etc. Il redoute la violence, l'isolement. » (id : 19) Ce qui empêche d'évoluer, c'est qu'on « *croit qu'il suffit que les professeurs et les élèves s'entendent bien, pour que ces derniers apprennent.* » (id : 103)
8. **Le Monde du changement** à tout prix : dans ce monde, « *on en revient toujours à : « et si on essayait de faire autrement ? » Il place au-dessus des autres les valeurs de nouveauté, de changement, de mouvement, de volonté d'agir, etc. Il rejette la routine, l'habitude, les méthodes figées.* (id : 19) Ce qui empêche d'évoluer c'est qu'on « *enchaîne les changements sans en avoir défini l'intérêt, ni en avoir prévu l'évaluation. Le changement est une valeur en soi.* » (id : 103)
9. **Le Monde du légalisme**, c'est plutôt : « *Vous n'avez pas le droit de faire cela! Moi, je respecte les textes officiels!* » Ces valeurs sont le sérieux, la rigueur, le devoir, l'obéissance. Il se réfugie derrière les lois, les textes officiels, les programmes, les horaires, etc., comme remèdes à son angoisse. » (id : 19) Ce qui empêche d'évoluer, c'est qu'on se réfugie derrière « *les textes officiels pour ne rien faire.* » (id : 103)
10. **Le Monde du défaitisme** est : « *quoi qu'on fasse, cela ne servira à rien ! On n'y arrivera pas !* » Les valeurs sont la morosité, les rituels, la négativité. On redoute particulièrement les enseignants qui sont actifs, entreprenants. » (id : 19) Ce qui empêche d'évoluer c'est qu'on « *prédit l'échec de toutes les tentatives, avant même qu'elles aient été tentées.* » (id : 103)

Jean-Paul Donckèle<sup>8</sup>, quant à lui propose une autre typologie, il distingue 6 profils :

1. **le sentimental** : ces personnes «*sont appréciées pour leur chaleur, leur sociabilité. Elles sont réputées compatissantes et sensibles. Pour elles, le monde, les événements, les personnes ne manquent pas de susciter de vibrants échos, de retentir de mille pulsations.*» (Donckèle : 20)
2. **le travailleur** : ces personnes développent «*une grande capacité à regarder l'univers sous l'angle de la logique. Écoutez-les, vous constaterez que c'est un mot qu'elles utilisent volontiers. Elles sont réputées pour leur goût prononcé pour l'organisation, elles recherchent et elles obtiennent des responsabilités.* » (id : 24)
3. **l'idéaliste** : «*dévoué à des causes, à des idées. Fiable, consciencieux, ce qui explique qu'il a du mal à supporter les tièdes et ceux dont l'engagement est facilement remis en question. Les promesses que l'on ne tient pas, les retards pour lesquels on ne prévient pas le hérissent.* » (id : 29)
4. **le ludique** : « *il n'apprend qu'en s'amusant. Créatif, spontané, il tire plus vite que son ombre, quitte à faire semblant de le regretter.* » (id : 34)
5. **le songeur** : «*calme, introverti, plutôt tourné vers des images internes, donnant parfois l'impression d'être absent, le songeur ne donne en tout cas pas l'impression d'avoir besoin du commerce d'autrui pour exister. C'est vrai qu'il peut mettre du temps à s'engager dans l'action. Mais dès l'instant où il s'y met, il y reste et les tâches répétitives ne semblent pas l'affecter.* » (id : 38)
6. **l'entrepreneur** : «*il provoque, saisit les opportunités. (...) L'action domine le sujet. Son style pédagogique, l'apparente au chef de bande, chef charismatique, pas démocrate pour deux sous, à qui on obéit et qu'on suit.* » (id : 44)

Nous pourrions poursuivre l'inventaire de ces différentes classifications :

- en présentant les profils d'évaluateur d'Anne Jorro<sup>9</sup> : le contrôleur, le pisteur-talonneur, le conseiller, le consultant;
- en identifiant les profils d'apprentissage de Jean-François Michel<sup>10</sup> : l'intellectuel, le dynamique, l'aimable, le perfectionniste, l'émotionnel, l'enthousiaste, le rebelle; profils qu'il articule avec les profils de motivation : celui pour qui compte l'utilité, celui qui espère apprendre, celui qui se soucie d'abord du avec qui, celui qui se demande dans quel projet ça se situe; profils de motivation que l'on peut aussi

<sup>8</sup> DONCKELE, J-P. (2001), Profils d'enseignants. Profils d'enseignés, Lyon : Chronique Sociale.

<sup>9</sup> JORRO, A. (2003) L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question. Bruxelles : De Boeck.

<sup>10</sup> MICHEL, J-F. (2005) Les 7 profils d'apprentissage. Paris : éd. D'Organisation.

articuler, d'après lui, avec les profils de compréhension : auditif, visuel, kinesthésique;

- en explorant les intelligences multiples telles que les voit Howard Gardner<sup>11</sup> qui éclaire bien la réalité complexe de l'intelligence : verbale/linguistique, logique-mathématique, musicale/rythmique, corporelle/ kinesthésique, naturaliste, interpersonnelle, intrapersonnelle, visuelle/spatiale.
- ...

## "La carte n'est pas le territoire"

Mais, attention, la démarche n'est pas sans danger : il est bon de rappeler que tous **ces profils ne sont que des cartes**. Et comme dit Alfred Korzybski: « *la carte n'est pas le territoire* ». Tout comme la carte n'est qu'une représentation de la réalité, la grille d'analyse et les profils ne nous livrent qu'un aspect de la personne. Tous les auteurs cités ci-dessus insistent sur ce point : ils n'ont pas la prétention, à travers ces profils, de faire le tour complet de la personnalité, ils n'ont pas la volonté d'enfermer les êtres vivants dans les prisons des catégories. « *Une typologie n'est qu'une hypothèse de travail, qui n'a rien de figé.* »<sup>12</sup> Il s'agit d'une approche parmi une pluralité d'approches. Ce n'est qu'une grille de lecture, une lunette particulière, un instrument conceptuel permettant de comprendre, d'approcher.

Ces profils essayent tantôt de conceptualiser les façons d'apprendre d'une personne, tantôt de décrire la manière d'être au monde, tantôt de décrire les formes d'intelligence, tantôt de décrypter des profils d'apprentissage, etc. **Ils ne sont donc pas neutres**. Ils sont, comme le dit Gérard Fourrez parlant de la carte « *le fruit d'une sélection d'éléments, jugés significatifs et donc retenus. Cette sélection se fait en fonction de certains intérêts (...) Elle n'est donc pas neutre, mais, au contraire, liée à un projet.* »<sup>13</sup> Ou comme le dit Gérard Régimbeau : « *La classification impose (...) une orientation particulière de la connaissance basée sur une forme de synthèse utile à la saisie d'un réel foisonnant (...)* »<sup>14</sup>

Un autre **danger** serait **de croire que les êtres humains sont « chimiquement » purs** et qu'ils peuvent appartenir tout entier à une seule subdivision, qu'ils sont des automates, qu'ils fonctionnent comme un mécanisme d'horlogerie implacable, comme une fourmi pré-programmée. Cette réduction porterait atteinte à la complexité de la personne, au sujet libre produit d'une histoire tout aussi complexe, elle toucherait à son irréductibilité :<sup>15</sup>

---

<sup>11</sup> GARDNER, H. (1996) Les intelligences multiples. Paris : Retz.

<sup>12</sup> VALENTIN, C. (1997) op.cit., p. 104

<sup>13</sup> FOUREZ, G. (2003) Apprivoiser l'épistémologie. Bruxelles : De Boeck, pp. 25-26

<sup>14</sup> REGIMBEAU, G. (2013/2) op.cit., p.16.

<sup>15</sup> SERRES, M. (2000) Le tiers-instruit. Folio Essais. N°199, pp.223-224.

*« je porte en moi, au plus intime de moi, j'allais dire sous moi, le hayon composite des tissus qui habitent mon entourage réel et virtuel, la loque où se juxtaposent mal mille mimes, mon temps les a cousus, puis fondus ensemble, guenille dépenaillée, certes, mais guenille devenue ma chair même, mon sang liquide mêlé (...) Et tout le monde, je crois, est un mélange comme moi, sang coulé à mille titres et quartiers, coulant de toutes les rivières ensemble, sauf peut-être ceux qui ont lu et cru les livres qui expliquent le principe d'identité, dont l'abrégé permet de régner. Monde, je suis légion; non ce n'est pas une maladie. (...) je crois, au fond de moi, que l'appartenance fait le mal du monde en raison de l'exclusion. Je la soigne par intersection de cent mille appartenances, métais.»*  
Michel Serres

Essayer de résumer l'homme, de le faire entrer dans des cases, serait donc en quelque sorte le détruire, l'assassiner dans sa grandeur.

## "Entrer dans les cases" "Derrière les grilles" <sup>16</sup>

Mais attention! Profiler, classer... sont souvent, d'apparence, de gentilles mises en ordre des hommes et des choses. Méfions-nous car ces profilages, ces classements peuvent permettre la création de grilles d'évaluation rigides, discriminantes, hiérarchisantes qui offrent aux décideurs de tout poil des **outils d'exercices du pouvoir** : « A l'instar de ces politiques qui rendent automatique le lien entre mesure du résultat et décision politique : logique de résultat et de la performance identique à celle en vigueur dans le monde marchand.»<sup>17</sup> Ces profilages et classements peuvent «donner des ordres sans en avoir l'air, inciter à la soumission sans la réflexion»<sup>18</sup>. Tout classement, par exemple, peut être dangereux parce qu'il détermine l'aide que je donne et l'aide que le patient ou l'élève reçoit ou a droit.

Nous risquons aussi, en tant qu'**adultes**, - et c'est là aussi un danger important- de ne plus être que «dans la référence. Sa mémoire lui tient lieu de tout, **il ne « voit » pas il « reconnaît »**».<sup>19</sup> Dans le dialogue pédagogique, nous pouvons effectivement vérifier qu'il existe une grande tentation de ne reconnaître précipitamment que ce qui est dans nos étiquettes et ainsi de rendre ordinaire une personne extraordinaire.<sup>20</sup>

## " (...) Le milieu entre blanc et noir n'est pas le gris mais l'arc-en-ciel." <sup>21</sup>

Ces différences en moi et entre nous constituent une richesse incommensurable. Ces diversités sont des ressources dont on peut tirer parti pour autant que les différences soient

<sup>16</sup> CASSIN, B. (2014) Derrière les grilles. Paris : Mille et une nuits.

<sup>17</sup> Id. p. 53.

<sup>18</sup> Id. p. 25

<sup>19</sup> ELZBIETA (1997) L'enfance de l'art, Editions du Rouergue, p. 146; cité par P-P Delvaux.

<sup>20</sup> On relira avec intérêt ce qu'en dit Anne Moinet dans son article "Dans un dialogue pédagogique, les mots sont-ils des fenêtres ou des murs ?" Feuille d'IF, N°14, juin 2007.

<sup>21</sup> FOUREZ, G. (2003) op.cit. p.131

prises en dialogue. Dialogue qui demande d'investir dans un long et difficile apprentissage au respect de la différence car « nous sommes, comme dit Vygotsky, volontiers enclins à nous croire nous-même sur parole »<sup>22</sup>, pétris de nos certitudes cadrées, enfermés dans nos classifications, formateurs comme formés, aidants comme aidés, réformateurs comme déformés.

Et si l'on changeait notre manière de voir ces catégorisations : si on les voyait non comme dogmes qui figent, « portraitisent » l'individu mais plutôt comme ce qui le met en marche, en mouvement, en motivation, ce qui fait qu'il colorie le monde autrement et l'enrichit.

**"C'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer."<sup>23</sup>**

La responsabilité revient de toute façon in fine à l'utilisateur, au grillageur, au profileur. Les grilles, les profils ne sont que – si nous le voulons bien - des outils, un moyen de connaître l'autre, d'entrer en dialogue pour qu'il puisse donner sens à son travail et nous, au nôtre.

Notre attention vigilante veillera donc à nous faire penser, non pas en fixant, mais à penser en termes d'agitation, d'animation, de bouillonnement, de branlement, de changement, de circulation, de devenir, de déplacement, de développement, de dynamisme, de mobilité, de progression, de trémoussement, de turbulence, de variation.

Prenons comme exemple les profils pédagogiques. Définir un profil ne consiste pas à enfermer l'élève dans une représentation figée (même si pouvoir nommer les choses nous permet d'avoir prise sur elles, ce qui est tout de même nécessaire) mais à lui permettre de savoir ce qui l'anime de l'intérieur, ce qui le met en mouvement; il permet de lui faire prendre conscience à quelles informations captées avec tous ses sens, il est le plus sensible, le plus réceptif. « En gestion mentale, on ne catalogue pas les personnes, bien sûr, on caractérise le traitement de l'information. »<sup>24</sup> « Nous ne caractérisons que les stratégies, les évoqués, les gestes mentaux »<sup>25</sup>

Et cela ne suffit pas ! Il est nécessaire d'ouvrir l'élève, le patient, l'enfant, l'adulte, de le former, de lui décrire d'autres façons de faire, de le mettre en présence d'autres façons d'appréhender le monde, d'aller vers et de laisser venir le différent, d'évoquer toutes ces possibilités diverses d'attention, de perception, d'évocation, d'imagination, etc afin qu'elles enrichissent ce qui sera, pour lui, des plus disponibles à l'avenir. C'est pourquoi la classe (oups!) le groupe scolaire doit être vécu comme une communauté de vie et de travail, comme « village » « traversé par des réseaux actifs et structurants de voisinage et d'alliances »<sup>26</sup> Des groupes où l'on construira des choses et où on prendra le temps de se dire

---

<sup>22</sup> VYGOTSKY, L. in VALENTIN, C. (1997) op. cit. p.14.

<sup>23</sup> MALOUF, A. (1998) Les identités meurtrières. Paris : Grasset, p.32

<sup>24</sup> VERNEYRE, M.(1993) Gestion mentale, éd. Bayard, N°5, p.67.

<sup>25</sup> id. P.63.

<sup>26</sup> LEVINE, J., MOLL, J. (2001) Je est un autre. Issy-les-Moulineaux : ESF, p.243.

mutuellement comment on a fait dans sa tête et avec son corps pour y arriver. Des groupes où chacun sera valorisé parce que reconnu dans ses intelligences fortes, dans ses propres modes d'apprentissage, dans ses projets personnels d'être, des groupes où la coopération décuplera avec plaisir la puissance des images mentales et ouvrira, pour chacun et pour le groupe, l'avenir à plus de possibles.

Chemin de classe : la liberté!

Chemin d'invention : pour pas perdre une case...

Chemin de métissage!

Moha, juin 2014

Luc Fauville