

L'émancipation éducative comme posture paradoxale

Nathanaël Wallenhorst

EXPERICE – EA 3971

Maître de conférences à l'UCO

Jean-Yves Robin

Chercheur au CNAM

Professeur à l'UCO

Jean-Pierre Boutinet

Professeur émérite à l'UCO

Professeur associé à l'Université de Sherbrooke

Résumé : L'approche par l'émancipation éducative travaille les articulations entre éducation et politique (Ardoino, 1997 ; Rancière – Collectif 1997, Collectif 2006). Elle le fait en se mettant en tension avec ses contraires que sont la responsabilité, l'engagement et la contrainte. Cette contribution est fondée sur un matériau empirique recueilli par l'implication dans une pratique « éducative » à l'Université, matérialisée par l'articulation de deux activités somme toute banales pour tout universitaire : la formation et l'accompagnement d'étudiants impliqués dans des dispositifs émancipatoires.

Mots-clés : émancipation éducative, responsabilité, pédagogie de l'engagement

Abstract : The approach by the educational emancipation works the links between education and politics (Ardoino 1997; Rancière - Collectif 1997, Collectif 2006). It does this by putting in tension with its opposites that are responsibility, commitment and strength. This contribution is based on empirical material collected by the involvement in an « educational » practice at University, represented by two joint activities altogether : the training and coaching of students involved in emancipatory devices.

Keywords: educational emancipation, responsibility, commitment pedagogy

Introduction

L'émancipation en éducation est, par un certain côté des choses, un non sens. Tout concourt dans le champ éducatif à la domination, à la contrainte et au conformisme. Les formations se donnant pour finalité de réduire l'écart par rapport aux modèles de référence, le déferlement des évaluations successives facilitant la hiérarchisation des apprenants et par voie de conséquence leur classement ou leur déclassement sont autant d'indicateurs qui laissent entendre que la notion d'émancipation, loin d'être une valeur sûre dans le champ de la formation, reste pour une part une illusion mobilisatrice pouvant venir nourrir un imaginaire leurrant (Enriquez, 1983). Ce rappel en introduction de la place de l'imaginaire leurrant est là pour indiquer combien les concepts en sciences sociales recèlent en eux une part d'obscurité voire de mensonge. Ils peuvent être investis comme de « bons objets », mais serait-il possible d'envisager que l'émancipation puisse être appréhendée dans toute sa complexité et ses ambiguïtés en la référant à la cohorte de ses contraires ? On pourrait évoquer par exemple l'assujettissement, l'aliénation, la servitude volontaire. « Soyez résolu de ne servir plus et vous voilà libre », écrivait La Boétie – mais est-ce aussi simple ? Habités par cette interrogation, soucieux de mettre au travail la dialogique des contraires, les auteurs de cet article ont privilégié une option épistémologique. Ils ont souhaité éviter le piège d'une excessive spéculation. Pour ce faire, ils ont fait le choix de se référer à une expérience éducative singulière au regard de laquelle ils entendent situer leurs propos et leurs analyses. En effet, un concept ne devient opératoire que dans la seule mesure où il est rapporté à une situation référentielle suffisamment précise et délimitée. C'est à cette condition que celui-ci se fait plus intelligible à la faveur de la réduction de son extension souvent par trop tentaculaire. C'est donc en identifiant la matérialité de certaines données issues du terrain qu'il nous sera possible de rendre davantage compréhensible certaines catégories conceptuelles, comme celle d'émancipation.

C'est la raison pour laquelle sera décrit dans un premier temps un protocole de formation développé auprès d'étudiants qui préparent un D.U. (bac+3) dans le champ de l'action interculturelle et humanitaire. À la faveur de cette description, nous tenterons de montrer combien l'émancipation ne peut se penser concrètement sans la notion de responsabilité. C'est précisément cette entrée en responsabilité qui permet aux apprenants de s'engager dans un processus d'affranchissement. Mais les affranchis ne sont pas à l'abri de rapports de force, de jeux de pouvoir, de relations compromettantes qui laissent à penser que le processus d'émancipation ne consiste pas à trancher entre le blanc et le noir. Il s'agit davantage pour ces apprenants de se laisser porter par une capricieuse métamorphose au cours de laquelle, un constat finit par s'imposer, les choix opposent bien souvent le gris au gris comme

l'écrit Paul Ricœur (1990) lorsqu'il évoque la sagesse pratique. Il importera également de comprendre les raisons pour lesquelles, ces jeunes étudiants se sont engagés dans cette aventure humaine et éducative qui leur a été proposée. Elle consistait à préparer une mission humanitaire d'un mois négociée avec des partenaires locaux situés aussi bien en Afrique, en Amérique Latine ou en Asie. Ici, les concepts de reconnaissance et de souffrance éthique (Rolo, 2015) permettront de mettre en mots tout un parcours, qui a conduit ces étudiants à se rapprocher de cette formation alors que leur biographie éducative (Dominice, 2007) pouvait les prédisposer à d'autres champs disciplinaires.

Missions de solidarité internationales et dispositifs éducatifs

Cette communication prend appui sur une pratique « éducative » à l'Université (Wallenhorst, 2016), mise en œuvre au sein d'un institut de formation associé à l'Université Catholique de l'Ouest où nous intervenons depuis une dizaine d'années. Cet institut est notamment spécialisé dans l'accompagnement et la formation d'étudiants à la solidarité internationale ; la formation ici en cause est certifiée par un diplôme universitaire de niveau bac+3. Notre propos prendra donc appui sur l'expérience de participation de ces étudiants à un dispositif singulier à l'Université : la préparation d'une mission collective de solidarité internationale tout au long de l'année de formation ainsi que sa mise en œuvre en juin, avant la clôture de l'année.

Le matériau recueilli est issu d'observations réalisées tant par Jean-Yves Robin entre 2003 et 2012 dans le cadre de l'animation de séminaires que par Jean-Pierre Boutinet entre 2003 et 2015 en lien avec ses interventions. Ce matériau provient aussi d'observations réalisées par Nathanaël Wallenhorst entre 2008 et 2015 à partir des enseignements et séminaires dispensés, de l'accompagnement mensuel personnalisé d'étudiants et de sa participation comme directeur à un dispositif pilotage de missions collectives de solidarité internationale organisées par les étudiants. Par ailleurs nous avons pris en compte les bilans d'année rédigés par les étudiants à l'issue de leur cycle de formation, pour lequel il leur était demandé d'explicitier ce qu'ils avaient appris de significatif au cours de l'année. Les extraits de discours mis en exergue proviennent de ces bilans écrits.

Motivations des étudiants à l'entrée en formation et orientation

Tout commence pour les étudiants par une intention, celle de s'inscrire dans un organisme de formation associé à l'Université. Les jeunes manifestent le désir de préparer un diplôme d'université (D.U. bac+3) « Conception et conduite de projet dans le champ de l'action interculturelle et humanitaire ». Lors d'entretiens préliminaires avec un

formateur, bon nombre de ces étudiants indiquent avoir découvert la formation via Internet. Il est intéressant de relever que certains d'entre eux disent même avoir écrit sur les moteurs de recherche des termes qui leur semblaient situés aux antipodes de leur formation initiale suivie jusqu'ici. À plusieurs reprises, des étudiants nous ont dit avoir écrit l'opposé de « commerce », qu'ils traduisent par « humain », qui devient ensuite « humanitaire », ce qui les amène à consulter cette formation alors que nombre d'entre eux ont préparé auparavant un BTS « techniques de commercialisation » ou un BTS « management des unités commerciales ».

La vocation humanitaire apparaît ici bien fragile. On peut se demander si ce choix consistant à opposer le caritatif à l'économique est bien légitime. Serait-il assimilable à un processus de contre-identification ? Et dans l'affirmative, est-ce un mécanisme fiable pour penser un éventuel devenir dans le champ de l'action humanitaire ? Au-delà de ces interrogations, ce choix énoncé par ces étudiants révèle l'épineuse question de la réorientation qui frappe nombre de jeunes entre 20 et 25 ans. Ils ne se reconnaissent pas toujours dans l'activité à laquelle ils ont été préparés. Il est possible de poser l'hypothèse que « l'humanitaire » soit devenu une des réponses du moment pour combler en quelque sorte un vide provoqué par ce « chaos vocationnel » dont parle Riverin-Simard (1993). L'humanitaire pourrait en quelque sorte être investi par ces étudiants comme l'antidote de la désorientation à travers les questions de sens soulevées.¹ Mais cet antidote peut se confondre avec un remède placebo et révéler au bout du compte son inefficacité thérapeutique. Telle pourrait être la question que se pose le formateur au terme de chaque entretien de ce type. Malgré ses doutes, le formateur retient bien souvent ce genre de candidature. Pourquoi un tel choix ? Au delà d'enjeux économiques bien réels liés à la nécessité de faire le plein d'une promotion d'étudiants, nous sommes aussi en présence, dans ce cas de figure, d'un pari éducatif : le pari énonçant pour reprendre l'expression d'Hubert Hannoun (1998). Ce n'est que dans l'après coup, au terme du processus d'apprentissage que se confirmera ou non le bien fondé du choix posé.

Le recrutement des étudiants n'est pas réalisé sur des critères classiques d'excellence académique. Les étudiants doivent seulement être titulaires d'un bac+2 quel que soit leur champ disciplinaire d'origine. Au cours de l'entretien de recrutement individuel faisant suite à la rédaction d'une lettre de motivation, le formateur s'assure en revanche que l'étudiant a bien intégré les singularités de la formation concrétisées dans l'importance accordée à l'accompagnement individualisé et à la forte composante participative. Le souhait de

1. Au cours d'un entretien réalisé avec un étudiant quelques années après sa formation, celui-ci avait résumé son année de la façon suivante : « Durant cette année je me suis centré sur le "pourquoi ?" et au cours de mon Master sur le "comment ?" ».

l'étudiant de construire en se formant son projet professionnel et de se questionner sur son histoire éducative est un critère de recrutement. Pour plusieurs étudiants, le projet d'orientation est défini sur fond de désorientation – si ce n'est de *krisis* de désorientation (Wallenhorst, 2015). Formation et réorientation sont alors deux faces d'une même réalité. Nous avons en effet régulièrement affaire à des étudiants ayant une problématique de réorientation liée à une primo orientation qui a conduit à la désorientation parce que les études alors suivies ne faisaient pas sens. L'humanitaire est un élément sur lequel certains de ces étudiants s'accrochent dans une période de désorientation. Il arrive ensuite fréquemment que les étudiants se découvrent (ou construisent) une véritable « vocation humanitaire »². Au final, ces motivations pour l'humanitaire ne sont pas à prendre à la légère car elles attestent chez les étudiants un attachement à ce qui compte vraiment pour eux. La réorientation sur fond de désorientation permet parfois – en creux – de se fixer sur ce qui compte.

Un travail en groupes restreints

Les modalités de préparation du D.U. sont relativement atypiques pour l'Université. Il s'agit d'un diplôme d'université de niveau bac+3 comportant un volume horaire de formation important (30% d'enseignements supplémentaires à un L3 du champ des sciences humaines et sociales). La plupart des étudiants, une trentaine, sont inscrits en formation initiale et deux à cinq étudiants par an sont comptabilisés en formation continue. Tous ont majoritairement entre 20 et 25 ans³. Chaque année, le groupe de formation est constitué de 25 à 35 étudiants. Au cours de la formation il est régulièrement proposé aux étudiants de travailler par sous-groupes. Des groupes de mission de solidarité internationale sont aussi constitués (groupes de travail au cours de l'année devenant groupes partant ensemble en mission à l'étranger) ; ces groupes n'excèdent pas 10 étudiants.

L'ingénierie de formation déployée dans cette formation appréhende le groupe comme le premier vecteur de formation. Le responsable pédagogique exerce ainsi une fonction de conduite du groupe en formation en étant particulièrement vigilant à la vie du groupe avec ses nombreuses interactions entre les étudiants et avec l'équipe pédagogique (constituée de 2 à 4 personnes selon les effectifs de la promotion d'étudiants). La praxis mise en œuvre par l'équipe pédagogique relève d'une certaine façon davantage du champ de la formation des adultes et

2. 80% des étudiants poursuivent leur formation par des Masters (majoritairement dans le champ de la solidarité, du travail social et des relations internationales) auxquels ils ont généralement accès par VAP ou dans le cadre de procédures dérogatoires en raison de l'atypicité de leur parcours comme de ce Diplôme d'Université.

3. Il arrive parfois qu'un adulte au milieu de sa vie s'inscrive dans cette formation pour faire le point sur une vie professionnelle dense et insatisfaisante, envisageant une réorientation dans le domaine du travail pour autrui.

de l'andragogie que de la pédagogie universitaire classique, dont l'un des indicateurs est la pratique du tutoiement entre formateurs et étudiants.

Accompagnement et rapport aux savoirs

La formation du D.U. est constituée pour un tiers de cours théoriques dispensés par des universitaires donnant une prestation pour laquelle la dimension magistrale est faible, pour un autre tiers de sessions animées par des professionnels visant le développement de compétences professionnelles intégrant les compétences humaines et relationnelles et pour un dernier tiers par une mise en situation de responsabilité des étudiants à travers un stage de deux mois et la préparation tout au long de l'année d'une mission de solidarité internationale mise en œuvre en fin d'année.

La formation dans son ensemble mobilise trois composantes : *primo*, une composante intellectuelle avec pour objectif la maîtrise d'outils conceptuels ; *secundo*, une composante expérientielle avec un ensemble de mises en situation au cours de la formation, la réalisation d'un stage aboutissant à la constitution par l'étudiant d'une forme de bilan de compétences opérationnelles en situation. ; *tertio*, une composante existentielle impliquant la mobilisation d'un registre moins communément appréhendé en formation, où les étudiants travaillent sur la connaissance d'eux-mêmes et la prise de confiance en eux, sur leur projet professionnel, sur leur façon d'être en relation avec l'autre, etc. Les étudiants écrivent en début d'année un plan de formation personnel intégrant ces trois composantes de la formation (intellectuelle, expérientielle, existentielle) et leur participation à la mission de solidarité internationale (le rôle qu'ils souhaitent occuper dans cette organisation, la signification de cette expérience dans leur trajectoire de professionnalisation...). Les étudiants sont ensuite accompagnés mensuellement dans la mise en œuvre de leur plan de formation par un des formateurs de l'équipe pédagogique. Ces moments d'accompagnement sont l'occasion pour les étudiants de développer une réflexion particulièrement mobilisatrice sur leur expérience de participation à la conduite d'une mission de solidarité internationale.

Responsabilité et engagement dans des missions de solidarité internationales

Les étudiants sont accueillis début septembre avec la présentation par les anciens étudiants de l'année précédente de l'expérience de participation à ces missions de solidarité internationale. L'année se termine début juillet, après la réalisation d'un bilan individuel et collectif de la mission, d'un bilan approfondi des compétences développées tout au long de la formation et d'une soutenance du mémoire d'initiation à la recherche.

Les étudiants élisent en début d'année leurs responsables : le président et le bureau de l'association de gestion des missions de solidarité, les

responsables de chacune des missions, les responsables des commissions d'autofinancement, de mécénat, de communication, de logistique, et des relations aux partenaires. Le budget de l'association s'élève à 70 000 euros pour 70 étudiants partant annuellement⁴. Le départ en mission est soumis à l'obtention du financement mais l'institut de formation ne participe aucunement au financement des projets de solidarité. En revanche, la participation à une mission est une condition nécessaire pour l'obtention du diplôme. C'est dire que les contraintes ne manquent pas. Elles placent d'emblée les étudiants devant leurs obligations et responsabilités.

Au sein de la conduite de ces missions de solidarité internationale, une expérience est particulièrement marquante pour les étudiants élus. Les principaux responsables (membres du bureau de l'association et responsables des différentes missions) sont de fait membres du comité de pilotage avec les responsables pédagogiques de la formation et la direction de l'école. Ils dialoguent ainsi à « parité » avec leurs responsables de formation. Ils discutent ensemble des orientations données aux projets de missions, ils prennent en commun des décisions financières, ils identifient les partenaires qui sont à privilégier, ils établissent un plan d'action pour la recherche de fonds, ils déterminent la compagnie aérienne qui va leur procurer le meilleur rapport qualité/prix. Il s'agira également tout au long de ces délibérations de veiller aux conditions de sécurité géopolitique. Le directeur de l'institut de formation est mandaté pour faire preuve de vigilance. Il s'assure de la fiabilité et de la qualité des partenaires sur place, de la faisabilité financière du projet. Il a également pour obligation d'évaluer les risques encourus par les étudiants qui envisagent telle ou telle destination. C'est la raison pour laquelle, il dispose d'un droit de veto. Il se trouve qu'il ne fut jamais utilisé au cours de ces huit dernières années. La conduite de ces missions de solidarité, et tout particulièrement la participation à ce comité de pilotage, est une expérience de responsabilité pour les étudiants. Cette situation éducative et formative est particulièrement intéressante pour mettre au travail la notion d'émancipation éducative dans ses relations notionnelles avec celles de la responsabilité et de l'engagement, non séparable de celles de l'aliénation.

Une pédagogie de l'engagement qui contraint à la responsabilité

Le dispositif pédagogique présenté est un des supports de ce que nous pourrions appeler une pédagogie de l'engagement. Cette pédagogie peut

4. Les étudiants de la formation dans le domaine de la solidarité internationale sont responsables de la gestion de l'association intégrant des étudiants des autres formations de cette école qui préparent également des missions de solidarité mises en œuvre en fin d'année.

se comprendre en faisant référence à deux formes d'intelligibilité, l'une de nature axiologique, l'autre de nature plus scientifique, si on se réfère notamment aux travaux issus de la psychologie sociale (Deschamps, Clemence, 1987). Pour la première forme d'intelligibilité, la conviction du formateur gravite autour de l'idée que le plus court chemin qui va de soi à soi, c'est l'autre. En d'autres termes, l'émancipation de soi ne se réduit pas à soi mais passe par l'autre. Cette philosophie de l'exode trouve son expression prototypique dans le mythe fondateur des compagnons d'Emmaüs. Le premier compagnon de l'abbé Pierre, Georges Legay, lorsqu'il vient solliciter une aide est invité à sortir de lui-même. Il est même convié à changer de posture. Il ne s'agit plus de recevoir mais de donner. *Je ne sais ce que je peux faire pour toi*, dit l'abbé Pierre, *mais je sais que j'ai besoin de toi car s'ouvre devant nous un immense chantier au service des autres*. Le mythe fondateur des compagnons est né (Bergier, 1992)). Il apparaît comme un modèle éthique, pratique et politique stimulant, illustrant la façon dont l'entrée dans la responsabilité met en partie fin à la désorientation (et ses tourments du non sens). Georges Legay renonce au suicide, suite à cette rencontre avec l'abbé Pierre au cours de laquelle il lui a été proposé d'aider d'autres blessés de l'existence à sortir de leur misère. Il devient ainsi le premier compagnon d'Emmaüs.

Cet homme ne trouve pas d'abord sa place grâce à l'attention de l'abbé Pierre mais par l'entrée dans une responsabilité à l'égard d'autrui. Pour désigner ce processus, l'économiste et philosophe Arnsperger (2011) convoquera une terminologie bien particulière : la citoyenneté existentielle. C'est l'accueil de l'autre qui permet à Georges Legay de conquérir une place dans ce groupe social, les Compagnons d'Emmaüs et d'être ainsi sauvé du désespoir et du non sens. Emerge de cette logique de l'hospitalité quelque chose de tout à fait essentiel pour penser le développement vocationnel et l'émancipation éducative. Entrer dans cette logique de l'accueil de l'autre apparaît comme une condition pour « trouver sa place ». Même si comparaison n'est pas raison, il est possible qu'il en soit également ainsi pour ces jeunes qui, à la faveur de cette mission humanitaire, découvrent l'importance de la rencontre, retrouvent dans ce contact avec les plus fragiles, des ressources pour discerner ce qu'ils souhaitent faire de leur vie. Mais cette forme d'engagement se réalise également à la faveur d'une pédagogie groupale. Souvent, la question de l'orientation est pensée à l'échelle d'une interaction entre l'accompagnant et l'accompagné.

Dans le cas présent, se déploie une forme d'engagement pris devant un collectif. Comme nous l'avons mentionné, c'est précisément le collectif, structuré dans une association indépendante de l'organisme de formation qui prend en charge l'organisation, la gestion et le financement de la mission humanitaire. Ce mode d'organisation, à la frontière du pédagogique et du managérial, aura une forte incidence sur les étudiants.

En effet, bien souvent, les échanges collectifs compromettent davantage les acteurs. Tout conciliabule interindividuel dans un entretien n'a pas la même portée. Par contre, prendre la parole dans un groupe, annoncer tel ou tel engagement, c'est finalement se sentir redevable vis à vis d'une équipe, c'est établir en quelque sorte un contrat tacite et implicite à l'égard d'un collectif de travail. Ces éléments ne sont pas sans rappeler les travaux de Kurt Lewin (1935). Ce fondateur de la psychologie sociale nord américaine a montré combien le changement des habitudes alimentaires chez les ménagères s'obtenait avec d'autant plus de facilité que ces dernières échangeaient entre elles dans des groupes restreints au sein desquels, elles manifestaient leurs appréhensions (cristallisation) tout en estimant qu'il était possible de changer (décristallisation). Elles iront même jusqu'à prendre publiquement l'engagement de mijoter de nouveaux plats avec des abats ou des produits moins nobles (recristallisation). Cet amorçage se confond en quelque sorte avec la technique du pied dans la porte (Beauvois, Joule, 1981). Il est possible d'y voir une forme de manipulation mais on peut aussi penser que cet outil ne vaut que par l'usage que l'on en fait. Cet engagement qui génère une relative aliénation peut faciliter une certaine forme d'émancipation.

Or dans le cas présent, cet engagement va initier les étudiants au dialogue et à la négociation. Elle va aussi leur rappeler combien il est difficile de se retrancher sur les berges de certitudes inopérantes. Heureux ceux qui ont les mains propres car ils n'ont pas de mains. Dans ce cas précis, l'éthique de conviction n'est rien sans le contre poids d'une éthique de responsabilité. Confrontés à la matérialité et à l'impureté des choses, aux contraintes du quotidien, les étudiants vont se trouver dans l'obligation d'interroger leurs représentations, ce prisme par lequel ils appréhendent le monde. Et comme les actes engagent plus que les mots, les formateurs vont assister à des réaménagements cognitifs tout au long desquels, les apprenants découvriront combien il importe de distinguer le possible et le souhaitable en faisant parfois l'amère expérience que le premier prend souvent le pas sur le second.

Tout ceci laisse entendre que l'entrée en responsabilité se fait à la faveur de débats éthiques. L'éthique se compromet toujours avec la concrétude de l'existence humaine. Cette éthique de situation en situation suscite de multiples questions : elle évite de clore un débat que la morale tente parfois d'étouffer.⁵ Cet apprentissage des nuances se réalise à la faveur d'échanges dans un collectif où cohabitent les argumentations les plus abouties avec les contre argumentations les plus subtiles. Qui a tort ? Qui a raison ? Qui remportera la mise ? Difficile de le dire. Mais cette éthique procédurale et discursive permet aux étudiants de découvrir combien le collectif de travail stimule la construction de ressources

5. Il est arrivé plusieurs années que les étudiants décident d'eux-mêmes de créer une « commission éthique » en charge de la gestion des questions complexes soulevées au cours de la préparation de la mission.

psychologiques et sociales jusque là insoupçonnées. C'est donc bien cette communauté d'apprentissage qui va forger cette culture de la coopération source de créativité et d'ingéniosité. Mais voilà, même si une majorité se dégage, rien ne dit qu'elle soit à elle seule détentrice des critères qui participent à distinguer le juste de l'injuste. On peut légitimement vouloir se rendre au Burkina Faso d'autant plus que le pays est en proie à une guerre civile de grande envergure et que les besoins sur le plan humanitaire sont nombreux. Mais, il importe aussi de préserver la vie de ceux qui sont envoyés en mission, de ne pas les mettre dans une situation ingérable au cours de laquelle, ils risqueraient non seulement de ne pas réaliser leur mission mais de se mettre en danger. Subsiste donc, au delà de cette éthique de la collégialité, une éthique de l'antériorité. L'équipe pédagogique de l'institut de formation peut être là pour les rappeler le cas échéant. On saisit au détour de ces analyses que la responsabilité consiste non seulement à répondre aux questions qui sont posées, de répondre aux sollicitations et aux appels mais en même temps, il s'agit de ne jamais oublier qu'en certaines circonstances, il est possible que tout responsable se trouve dans l'obligation de répondre de ce qui a été décidé. En d'autres termes, responsabilité et imputabilité sont indissociablement liées.⁶ La responsabilité aliène celui qui l'accepte.

Pour quelle émancipation ?

À l'issue de l'année, dans leurs bilans écrits, les étudiants relèvent les apprentissages réalisés, qui, paradoxalement, attestent de la mise en œuvre d'un processus d'émancipation éducative. Ils mentionnent notamment la façon dont ils ont avancé dans la capacité de conduire leur existence, le fait qu'ils se « sentent à [leur] place » (Charlotte)⁷ ou qu'ils se « sentent mieux dans [leur] peau » (Anne-Gaëlle). Anne-Gaëlle écrit notamment : « J'ai appris au cours de cette année à connaître et à accepter mes limites, et est-ce que ce n'est pas finalement cela, devenir adulte ? ». Dans l'amélioration de leur connaissance d'eux-mêmes, nombreux sont les étudiants qui mentionnent l'importance des relations avec leurs pairs : « Ce qui a été très intéressant pour moi cette année a été de découvrir plus de choses sur ma personne : l'expérience associative avec les travaux de groupes m'ont fait découvrir des aspects de moi pas ou peu connus. Ça m'a permis d'aller un peu plus loin dans

6. Par ailleurs, cette responsabilité causale n'épuise pas la question de la responsabilité finale. Or c'est bien cette dernière qui se trouve mise à l'honneur lorsque des étudiants décident de s'engager dans l'action humanitaire. Il s'agit non seulement de penser l'aide auprès des plus pauvres mais aussi de leur proposer des moyens pour investir un développement plus respectueux de leur environnement. Ainsi au delà de projets sanitaires ou éducatifs, les missions peuvent promouvoir des chantiers consacrés aux cultures agricoles à travers une agriculture respectueuse de la nature et de l'environnement.

7. Pour des raisons évidentes de respect de l'anonymat les prénoms ont été modifiés.

cette compréhension de soi. » (Laëtitia). Benoît écrit par ailleurs : « Cette année a été beaucoup plus riche que ce à quoi je m'attendais. Là où j'ai parcouru le plus de chemin c'est dans la construction personnelle plus que dans l'acquisition de notions théoriques, bien qu'elles aient été présentes. Durant l'année, j'ai appris grâce à mon entourage, que ce soit étudiants ou formateurs, à identifier qui j'étais, mettre mes qualités à la lumière pour les développer mais aussi mes défauts pour les accepter et travailler dessus ; j'ai ainsi pu déterminer quelles sont mes convictions profondes, ce qui m'oriente déjà pour les années futures. J'y ai aussi découvert une nouvelle façon de vivre le groupe et les relations grâce au "parler vrai" toujours dans une optique de bienveillance ». Dans le rapport au collectif, certains étudiants ont réalisé une expérience de libération en ayant l'impression de quitter des fardeaux existentiels ou identitaires dont ils ne parvenaient pas à se défaire.

Par ailleurs, l'année a été l'occasion pour certains étudiants de renouer avec une forme d'ambition. Des étudiants ont été passionnés par le défi que représente le fait d'assumer des responsabilités, comme ce fut le cas pour Laëtitia : « L'année a été pour moi riche et rythmée. J'ai été responsable de mission pour la promotion, ce qui a représenté un vrai challenge pour moi et m'a permis de me plonger davantage dans l'action ! Ce qui est vraiment intéressant, c'est de pouvoir se lancer dans des projets ambitieux et de ne pas être seul à les porter. ». Les challenges relevés au cours de l'année ont permis à des étudiants de trouver le courage de se projeter dans des masters qu'ils n'envisageaient pas de réaliser lors de leur entrée en formation, qu'ils ont ensuite brillamment réussis.

En outre nous constatons que ce dispositif est propice au développement de l'esprit critique des étudiants comme le souligne notamment Fabien : « La pédagogie nous propose simplement d'emprunter des chemins de pensée et une philosophie d'études différents de ce que nous pouvons trouver dans un parcours scolaire "classique". C'est l'opportunité de réfléchir par nous-mêmes, d'être indépendants dans notre façon d'analyser et de critiquer ce que nous avons sous les yeux. Ça a été pour moi une année de changements : tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. ». En effet, les étudiants, impliqués dans la conduite d'un projet complexe, dialoguent avec les enseignants. D'une position de subordination à la parole du maître (de conférences), ils font face aux décisions autour d'une même table de travail.

Dans les bilans d'année, un des champs lexicaux utilisés par les étudiants est celui du dynamisme et de l'élan, qui leur permet de se projeter vers l'avenir. Anne-Gaëlle écrit par exemple : « On a vécu beaucoup de choses : les différentes sessions, la vie de groupe et la mission collective de solidarité au Togo que j'identifie comme étant l'élément déclencheur de mon changement de posture, du passage de

spectatrice à actrice de ma vie. Je ne peux pas dire aujourd’hui de manière très précise où je vais mener ma barque, mais je sais maintenant utiliser les vents et les courants à mon avantage. » Charlotte quant à elle insiste explicitement sur son apprentissage de l’engagement : « J’ai appris à m’engager. Quand on s’engage, on engage sa personne sur le long terme. S’engager dans notre association qui porte les missions de solidarité, s’engager dans une voie professionnelle, mais surtout s’engager pour ce que l’on désire le plus au monde. Cette année j’ai appris l’essentiel. ». Parmi les résultats les plus significatifs de l’année, les étudiants mentionnent leurs avancées dans leur recherche d’orientation et l’affinement de leur projet professionnel : « Mon projet pour les années à venir a beaucoup évolué depuis septembre. J’ai d’abord réalisé que je ne souhaitais finalement pas travailler dans l’humanitaire “de terrain” ou “d’urgence”, mais plutôt dans une association étrangère en lien avec la population et le terrain. J’ai pris conscience de mon attrait pour les postes à responsabilité, d’une part, et de mon intérêt fort pour les questions environnementales (comme le réchauffement climatique, les alternatives à nos modes de consommation, la sauvegarde de l’environnement et des animaux), d’autre part. » (Justine).

Enfin, un des effets mentionnés de l’année est, chez certains étudiants, le sentiment de sérénité ou de tranquillité : « Je viens de faire une formation que je considère comme étant le tournant principal de ma vie. Avant je me disais : “Je ne colle pas avec ce monde, il n’y a pas de place pour moi quelque part...” “Aujourd’hui je me sens prêt pour tout ce qui va m’attendre. Je n’ai plus peur de l’avenir, je l’attends. Je ne suis pas d’un autre monde. Je me sens à ma place. J’ai aussi des choses à faire ici, partager, observer, écouter, réfléchir avec les gens... ». (Jérôme). Charlotte, quant à elle, mentionne la façon dont ces dispositifs lui ont permis de trouver confiance en elle et en la vie.

La confiance est pour L. Cornu un élément fondamental attestant d’un processus émancipatoire (Cornu, 2003). La sérénité dans l’appréhension de l’avenir et la relative quiétude dans le rapport à soi sont des indicateurs permettant d’attester du déroulement d’un processus d’émancipation éducative. Les éléments qui précèdent renvoient à l’expérience des étudiants de reprise en main de leur devenir, à partir d’une intégration de leur histoire. La logique d’émancipation éducative est forte et certains étudiants réalisent comme un constat existentiel : « je me suis trouvé » – constat qui ne tardera pas à être mis à l’épreuve dans les années à venir. Mais comment se fait-il qu’un tel processus d’émancipation éducative soit observable en dépit de l’aliénation que génère la mise en œuvre de cette pédagogie de l’engagement ? Cette entrée dans la responsabilité avec ses multiples contraintes a-t-elle partie liée avec la mise en place de ce processus d’émancipation ? Comment se développe ce processus d’émancipation éducative ? Effectivement il nous semble que le processus d’émancipation observé au cours de

l'année soit la conséquence de l'appartenance des étudiants à un dispositif contraignant à l'engagement et à la responsabilité. Il semblerait qu'il soit rendu possible par le statut dans lequel l'étudiant a été positionné.

L'émancipation éducative au carrefour d'un triple paradoxe

Pour aller plus avant dans la compréhension de l'expérience de ces étudiants et du processus émancipatoire observé à l'issue de leur formation, nous ressassons les différents éléments qui précèdent autour de trois paradoxes qui nous ont semblé ici fondateurs de l'émancipation éducative : ces trois paradoxes ont trait à l'émancipation entrevue simultanément comme état et processus, à l'émancipation de soi par autrui, à l'émancipation comme libération au prix d'un arrimage à de responsabilités.

L'émancipation, un mixte inséparable d'état et de processus

L'émancipation, telle qu'elle a été vécue par les étudiants relève autant d'un état nouveau atteint qu'il s'agit de faire perdurer que d'un processus amenant à des transformations ininterrompues. Ces deux formes de l'émancipation, renvoient aux deux temporalités, bien mises en évidence en son temps par St. Augustin lorsque dans ses *Confessions*, il opposait le présent de l'éternité au présent du futur qui s'évanouit dans le passé. Ce sont des temporalités qui spontanément s'excluent mais gagnent à être rendues conciliables, à certaines conditions de cohabitation.

Le sentiment de sérénité, de tranquillité, le fait de se sentir bien à sa place, d'avoir retrouvé confiance en soi ou d'avoir découvert une nouvelle façon de vivre en groupe constituent autant de verbatims qui caractérisent un nouvel état à faire perdurer ; sur fond de ce nouvel état, continue à se dérouler un processus, celui du développement de l'esprit critique, de l'expérience associative, de la construction personnelle ou encore de l'avancée dans la construction de soi.

L'émancipation serait donc un temps privilégié qui favoriserait la cohabitation en tout un chacun de deux temporalités présentistes ; l'une concerne le présent d'une nouvelle la continuité qui s'ouvre à soi à la faveur de tel ou tel évènement marquant, de telle ou telle rencontre significative et permet à l'étudiant de s'installer dans la durée ; l'autre vise le présent du changement qui favorise le déploiement de réalisations ou le développement de compétences, en quête d'un avenir à construire. Entre ces deux formes de présentisme, il y a tension avec le risque, selon les circonstances et selon les acteurs concernés que l'un des présents écrase l'autre : se soucier de perdurer dans la continuité peut annihiler tout engagement dans une action de changement ; se lancer dans des projets, développer des initiatives comporte le risque de privilégier l'avenir plus ou moins immédiat, en laissant de côté le moment présent.

Sans doute ce mixte d'état et de processus à articuler est-il l'une des caractéristiques de l'émancipation actuelle mais pour rendre compatible ce qu'il associe, implique-t-il d'être sans cesse réexaminé par l'acteur impliqué, en l'occurrence l'étudiant, en vue d'une reprise adéquate de ce qui constitue la durée de son présent avec ce qui oriente ses perspectives d'avenir.

L'émancipation de soi par autrui

Cette émancipation de soi par autrui est évoquée par les étudiants lorsqu'ils parlent de l'importance qu'ils accordent à leurs relations avec leurs pairs, aux travaux de groupe, à la nouvelle façon de vivre en groupe ; ces étudiants en arrivent à conclure que leurs apprentissages se sont trouvés facilités par leur entourage, formateurs et étudiants.

Pour en saisir tous les enjeux, l'émancipation de soi par autrui mérite un détour par l'étymologie et l'histoire. Attardons-nous donc sur l'équivalent latin de notre verbe français *émanciper*, *emancipare* et son opposé sémantique *manucapere*. Ce dernier signifiait en latin originel le fait de prendre par la main un esclave : il s'agissait de l'acte physique de saisie de la main réalisé lors de l'achat d'un esclave. *Emancipare* d'où nous vient le substantif français émancipation évoque la logique contraire : c'est un acte juridique qui marquait la suppression du droit de vente d'un esclave, que nul citoyen n'est plus en droit de prendre par la main. L'émancipation renvoie donc à l'idée d'affranchissement d'une tutelle ou d'une domination et l'entrée dans une libération gage d'autonomie subséquente. On perçoit dans les origines étymologiques du terme la puissance et la densité de cet acte fondé en droit : libérer son esclave ; historiquement émanciper (*emancipare*) c'est donc un acte posé par autrui sur un individu asservi, appelé à entrer dans une nouvelle existence sociale porteuse d'une modalité d'être au monde radicalement différente. Ainsi l'émancipation renvoie au passage d'un état d'asservissement à un autre état de libération, par l'intermédiaire d'autrui : je ne m'émancipe pas moi-même, tout seul, je suis émancipé par un autre, autrui, la situation, un évènement, une rencontre... Avec ce passage, s'ouvrent de nouveaux possibles.

L'émancipation comme libération au prix d'un arrimage de responsabilités

L'émancipation au prix de responsabilités à assumer s'exprime chez les étudiants dans la capacité de conduire leur existence, dans l'expérience associative, dans le défi que représente pour eux le fait d'assumer des responsabilités, dans la prise de conscience de l'attrait pour les postes de responsabilité ou encore dans l'engagement associatif.

À partir du moment où le sujet est émancipé, il devient, par son autonomie acquise ou conquise, auteur de ce qu'il fait, devant répondre de ses actions, ce que J-L. Génard (1999) appelle l'interprétation responsabilisante de l'action. Cette interprétation confronte

continuellement l'auteur, de par son émancipation, à se voir imputer par autrui des actions assumées, aux effets considérés comme indésirables ; l'auteur doit toujours se justifier de ce qu'il fait ou de ce qu'il a fait.

À ce propos, il est intéressant de souligner la conjonction historique que révèle la Société des Lumières, conjonction entre la quête d'autonomie émancipatrice incarnée par E. Kant (1784) dans son fameux *Sapere Aude*⁸ et l'émergence de préoccupations autour de la responsabilité vis-à-vis de l'action menée pour *oser* se servir de son autonomie : responsabilité politique, responsabilité civile, responsabilité pénale apparaissent en effet en France pour la première fois à quelques années d'intervalle fin XVIIIe siècle, début XIXe siècle au moment où le sujet du roi s'émancipe avec la Révolution pour devenir citoyen. Cette émancipation politique entrevue comme transformation sera reprise par un penseur comme K. Marx (1845) mais qui préférera substituer l'émancipation-dialectique à l'émancipation-responsabilité, c'est-à-dire une émancipation sociétale qui ne s'appuie pas sur les logiques d'acteurs et leurs implications responsables.

Ce troisième paradoxe issu de l'expérience de missions de solidarité internationale menées par les étudiants concerne la mise en place du dispositif pédagogique, qui malgré ou à cause de son caractère contraignant, émancipe les étudiants. Ceux-ci sont positionnés dans une vie associative générant une ouverture sur le monde mais avec les contraintes de responsabilités attenantes qui sont à assumer : choix du lieu de mission, élection de leurs responsables, liens aux partenaires extérieurs, financement à trouver et budget à équilibrer, parité statutaire avec l'équipe pédagogique dans un lieu de prise de décision ayant une incidence sur leurs pairs. Les étudiants sont émancipés au prix d'être contraints par l'entrée dans la responsabilité, cette capacité à être auteur de soi à travers les actions menées.

L'émancipation éducative au prix de contraintes à prendre en compte

Les trois paradoxes mis en évidence ci-dessus peuvent nous aider à comprendre l'émancipation éducative d'aujourd'hui, définie comme un acte éducatif à visée politique. Un tel acte porte en lui cette « essence de l'éducation » proposée par Arendt dans sa définition de l'éducation préparant à la vocation politique de l'individu (Arendt, 1972)⁹, une vocation marquée par son imperfection et sa nécessité d'être sans cesse retravaillée.

8. En traduction française de cette expression latine : *Ose te servir de ta raison*, c'est-à-dire : *sois autonome*.

9. L'acte d'émancipation contemporain le plus proche de sa définition historique relative à l'affranchissement de l'esclave semble être celui de l'entrée dans la majorité, passage fondé juridiquement et modifiant le rapport au monde de l'individu (responsabilité de ses actions, affranchissement juridique de l'autorité parentale).

Les expressions « émancipation de soi, émancipation collective » que la modernité de E. Kant à K. Marx avaient posées comme des impératifs humains inconditionnels, nous apparaissent aujourd'hui bien problématiques dans nos vulnérabilités postmodernes et nos environnements de plus en plus complexes ; elles sont pour le moins auréolées d'une certaine naïveté. Loin de l'émancipation générée par la modernité philosophique et industrielle des XVIII^e et XIX^e siècles il s'agit ici dans nos environnements fragilisés de penser une émancipation paradoxale. C'est là sans doute le nouveau sens à donner au politique, cet art du possible à travers la gestion de contraintes.

Dans ce contexte l'éducation aux missions humanitaires ne sauraient dissocier les deux grands pans de la responsabilité, tels qu'ils se sont imposés dans les siècles passés : la responsabilité de l'action que j'ai conduite, ma responsabilité vis-à-vis de l'autre, mon voisin. Or si le premier pan était bien présent dans les verbatims recueillis auprès des étudiants, le second se faisait remarquer par son absence : cette responsabilité de l'autre que l'on va rejoindre à l'occasion de telle ou telle mission humanitaire, pour le soulager dans sa vulnérabilité, faute de la partager : ainsi le souci de répondre de ce que l'on fait est inséparable de cet autre souci de répondre de celles et ceux que la mission humanitaire nous amène à côtoyer : c'est à ce double prix que l'on pourra parler d'une émancipation humaine.

Bibliographie

- Ardoino, J. (1999). *Education et politique*. Paris : Anthropos.
- Arendt, H. (1972, tr fr.). « La crise de l'éducation », dans H. Arendt, *La crise de la culture*. Paris : Gallimard col. « Folio histoire », pp. 221-252.
- Arnsperger, C. (2011). *L'homme économique et le sens de la vie*. Paris : Textuel.
- Beauvois J-L. & Joule R. (1981). *Soumission et idéologie*. Paris : PUF.
- Bergier B. (1992). *Compagnons d'Emmaüs – Sociologie du quotidien communautaire*. Lyon : Edit. Ouvrières.
- Collectif (1997). *Autour de Jacques Rancière, Critique*, n°601-602.
- Collectif (2006). *La philosophie déplacée. Autour de Jacques Rancière*, Actes du colloque de Cerisy, Bourg en Bresse, Horlieu.
- Corbillon, M. & Rousseau, P. (2005). « Réflexions autour de la position singulière des différents acteurs dans la recherche-action », *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n°18.
- Cornu, L. (2003). La confiance, *Le Télémaque*, n°24, 2003, p. 21-30.
- Deschamps J-C. & Clemence A. (1987). *L'explication quotidienne, perspectives psychosociologiques*, Suisse : Delval.
- Dominicé P. (2007). *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan.
- Dubost, J. & Levy, A. (2002). « Recherche action et intervention », in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Levy, (sous la dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Ramonville Saint Agne : Erès.

- Dupriez, V. & Cornet, J. (2005). « Méthodologie de la recherche-action-formation ». In V. Dupriez, J. Cornet, *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Enriquez E. (1983). *De la horde à l'état*. Paris : Gallimard.
- Escudier, A. (2009). « "Temporalisation" et modernité politique : penser avec Koselleck ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2009/6, 64^{ème} année, pp. 1269-1301.
- Filippi, M. (2013). « Au-delà de l'autonomie, l'empowerment ». *Le sociographe*, Hors série n°6, pp. 193-203.
- Génard J-L. (1999). *La grammaire de la responsabilité*. Paris : Les Editions du Cerf.
- Hannoun, H. & Eduquer (1998). C'est faire un pari sur l'avenir. *SPIRALE*, n°21, p.17-24.
- Hersent, M. & Guérin, I. & Fraisse, L. (2011). « Comment passer de la résistance à la transformation sociale ? ». In I. Guérin *et al.*, *Femmes, économie et développement*. Ramonville St Agne : Eres, pp. 313-337.
- Jonas, H. (1990, tr.fr.). *Le principe responsabilité*. Paris : Cerf.
- Jouve, B. (2006). « L'empowerment : entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement ». *Géographie, économie, société*, n°8, pp. 5-15.
- Kant E., (1784, 1991, tr. fr.). *Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris : Flammarion.
- Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard/Seuil.
- Lewin, K., (1935). *A dynamic theory of Personality*. New-York: Mc Graw Hill.
- Les convivialistes (2013). *Manifeste convivialiste : déclaration d'interdépendance*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- Marx, K., (1888), *Thèses sur Feuerbach*, Editions Sillepse, 2014, tr. fr.
- Maunaye, E. (2013). « Les cheminements des étudiants vers l'insertion professionnelle : entre se "placer" et se "trouver" ». *Formation emploi*, n°124, pp. 7-22.
- Mayer, M. (2006). « Combattre l'exclusion sociale par l'empowerment : le cas de l'Allemagne ». *Géographie, économie, société*, n°8, pp. 37-62.
- Pasquier, G.-N. (2013). « Autonomie, émancipation et liberté ». *Le sociographe*, Hors série n°6, pp. 9-12.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Riverin Simard, D. (1993). *Transitions professionnelles*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rolo D. (2015). *Mentir au travail*. Paris : PUF.
- Rosa, H. (2013, tr. Fr.). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La découverte.
- Saint Augustin, (1993, tr. fr., 401). *Les Confessions*. Paris : Flammarion, 1993.
- Van der Maren, J.-M. (2003). « Les stratégies de la recherche action ». In J.-M. van der Maren. *La recherche appliquée en pédagogie*.
- Wallenhorst, N. (2016). « Apprendre le monde ou apprendre à vivre ? Des nouveaux défis pédagogiques de l'Université à sa mission éducative ». *Chemin de formation*, n°20.
- Wallenhorst, N. (2015). « L'étudiant face à la désorientation ». In M.-H. Jacques, (*sous la dir.*), *Les transitions en contexte scolaire*. Rennes : PUR.