



**HAL**  
open science

# La séquence "donner, recevoir, rendre" et ses ratés dans la transmission intergénérationnelle

Marie-Louise Martinez, Maïté Larrue

## ► To cite this version:

Marie-Louise Martinez, Maïté Larrue. La séquence "donner, recevoir, rendre" et ses ratés dans la transmission intergénérationnelle. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles: "Transmettre?" - Atelier 16: Rites de passage entre générations, Jul 2012, Paris, France. [14 p.]. halshs-00802674

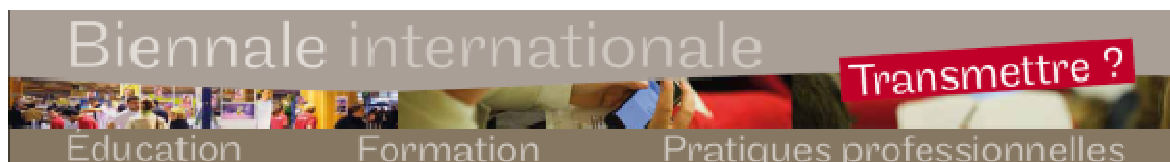
**HAL Id: halshs-00802674**

**<https://shs.hal.science/halshs-00802674>**

Submitted on 20 Mar 2013

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

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



Communication n° 249 – Atelier 16 : Rites de passage entre générations

## La séquence "donner, recevoir, rendre" et ses ratés dans la transmission intergénérationnelle

*Marie-Louise Martinez, MCF; HDR, sciences de l'éducation, IUFM Université de Nice Sophia-Antipolis ; depuis septembre 2012, PU Université de Rouen ; Labo CIVIIC.*

*Maité Larrue, doctorante en Sciences de l'éducation, EA ADEF – Aix-Marseille E 356*

### Résumé :

Le texte s'appuie sur le récit d'une intervention en situation de cours particuliers. Il développe un modèle pour comprendre les processus et les obstacles à la transmission intergénérationnelle des savoirs. Les processus de transmission sont éclairés par l'anthropologie du don avec l'obligation de donner-recevoir-rendre (Mauss), les perturbations de la réciprocité éducative sont vues comme *alea* de la *mimesis* d'appropriation (Girard). Des pistes sont évoquées pour un accompagnement averti. La communication prend sa source dans la recherche d'un modèle anthropologique cohérent pour penser les pratiques de l'intervention éducative, elle est en écho avec une thèse en cours sur l'autonomisation de l'élève par l'appropriation des consignes

### Mots clés :

donner-recevoir-rendre, autonomie, accompagnement, anthropologie mimétique; intervention éducative

### Introduction

Qu'il s'agisse de biens, de valeurs, de croyances, de connaissances, de traditions, la transmission confirme l'appartenance et le lien entre les membres d'un groupe. La mise en partage d'un bien valorisé en commun, se fait par la transmission, à travers un échange dans le cadre d'une famille et/ou d'une communauté. L'héritage, se manifeste comme un don privilégié et l'héritier qui l'accepte contracte une forme de dette, en retour, du contre don du devoir d'assistance aux parents devenus dépendants.

La construction symbolique et culturelle des patrimoines, des groupes humains autant que des individus s'opère par une transmission inter et transgénérationnelle, vecteur de continuité comme de renouvellement, dans le tissu familial, dans le social et la cité, en lien avec d'autres institutions et acteurs. Le lien peut être biologique, génétique, familial et social, mais c'est la transmission d'un héritage culturel qui lui donne tout son poids symbolique aujourd'hui comme hier.

Marcel Mauss, dans son *Essai sur le don* 1923-1924)<sup>1</sup>, envisage le don comme un phénomène social total, qui se manifeste comme une triple obligation de "donner recevoir rendre"<sup>2</sup> et qui de manière, à la fois "libre et contrainte", concerne l'ensemble des domaines du symbolique et les diverses dimensions de l'action. Coextensive au symbolique, dont elle scellerait le pacte, l'obligation de donner-recevoir-rendre, permettrait pour l'individu qui suit son intérêt, l'accès au statut de sujet, par le détour de la satisfaction de celui de l'autre. A travers cet échange, la relation de réciprocité crée, entretient et régénère le lien social, elle fonde l'échange culturel et le pacte symbolique.

Les savoirs culturels relèvent dans la transmission, de l'obligation de donner recevoir rendre, transaction en 3 étapes, dont l'aspect relationnel, ne va pas de soi, et qui doit affronter toutes sortes de difficultés et de ratées. Il ne suffit pas d'*inculquer* (étym. faire rentrer à coup de talons) les savoirs fondamentaux qui serviront de socle à des savoirs plus approfondis, savoirs élémentaires vers la complexité, vers des savoirs nouveaux ou plus spécialisés. Pour *transmettre* le flambeau, il faut travailler sur la désirabilité de l'objet, ménager le passage (mettre au-delà) et les acteurs du passage : s'assurer de la réception conjointe et de la poursuite au delà du trajet. Il faut vouloir, pouvoir et savoir transposer et transmettre de façon efficiente et performative. Il faut aussi éviter les pièges du désir et de la transmission mimétique de l'héritage, avec ses ressorts violents.

Il s'avère donc utile à une science de l'éducation de connaître les processus et les conditions relationnels de la transmission, d'envisager des pratiques pour les optimiser, de repérer les difficultés et de les désamorcer pour s'assurer que le don demeure *présent* à tous les sens du terme.. Et chaque étape de la transaction donner-recevoir-rendre, manifeste des pièges à déminer et des obstacles à dépasser.

Dans la première étape, les empêchements se trouveront surtout chez le donateur : il peut ne pas ressentir ce que Mauss appelle l'"obligation" de donner. Il est assailli de craintes multiples, de réticences à partager, peur d'être privé, crainte de la trahison, manque de confiance dans le légataire, appréhension de la mort, etc. Autant de freins arrêtent l'élan du don. La passation, le transfert, la translation, la transposition du don sont impossibles quand prévalent les raisons ou pulsions de garder, capter, retenir, priver, etc....

Dans la deuxième étape, les obstacles qui tiennent du donataire sont mis en lumière ; chez lui, l'accueil et la réception sont souvent impossibles, quand règnent l'incompréhension ou la méconnaissance sur l'objet et sa valeur, le désaveu du trésor, la méfiance entre les partenaires, la peur de n'être pas à la hauteur, un désir trop avide à s'en emparer ou au contraire absence d'appétit pour l'objet culturel.

Enfin, la troisième étape où il faut rendre et restituer recèle ses pièges : bien sûr, encore une fois le donataire est sous les feux de la rampe, mais les processus ne sont jamais limités à l'individu isolé, tout se passe dans l'entre deux, dans la relation, intersubjective mais plus encore environnementale. Les partenaires de l'échange de la 3<sup>ème</sup> étape sont et ne sont pas forcément ceux du premier.

Si les précédentes opérations ont bien eu lieu, la troisième étape a aussi son lot d'obstacles. Comment permettre le passage au delà, la circulation du trésor, comment neutraliser la rétention

---

<sup>1</sup> Mauss, M. (1950) "essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques", *L'année sociologique*, nouvelle série, 1, 1925 in *Sociologie et Anthropologie*, Paris PUF, Mauss, M. *op. cit.* p. 258

jalouse, avare, apeurée du don, immobilisé, capturé, thésaurisé, enfoui. Comment éviter que l'inestimable objet de la transmission ne se convertisse en cadeau empoisonné ou simplement en bagage vain, inerte, insignifiant, encombrant, stérilisant ?

Nous pourrions alors dire que toute transmission ou donation qui ne fait pas du donataire un sujet plus autonome est un "cadeau empoisonné", voire un *don agonistique* pour reprendre les concepts familiers de Mauss qui seront développés plus loin.

Apparaît dès lors dans la transmission de la culture, le défi de "donner" de telle manière que le donataire puisse "recevoir et rendre", c'est à dire devenir sujet non assujéti par l'inestimable objet de la transmission. Quelles seraient alors les conditions pour atteindre une qualité de transmission qui puisse faire des partenaires du don -contre don des sujets à la fois plus solidaires et autonomes. Comment faire de la transmission un acte éducatif en accord avec les finalités de l'éducation ?

On se demandera s'il est possible de concevoir la transmission intergénérationnelle des savoirs et des connaissances, dans la famille et dans l'école, selon les règles de l'échange et de l'obligation ternaire, évoquées par Marcel Mauss, de manière performative.

Quels seraient alors les processus qui opèrent dans la transmission éducative, à quelles conditions, selon les modalités des formes scolaires ou non scolaires ?

Comment faire pour que la transmission engendre à la fois du lien intersubjectif et social, qu'elle construise un sujet symboliquement inscrit dans une culture, différencié, autonome et solidaire, et capable à son tour de restituer et d'enrichir le legs. Comment permettre la passation de savoirs comme présents (*sempervivens*) tout à la fois patrimoine conservé et renouvelé.

Comment jalonner, accompagner le mouvement de transduction, transfert d'un héritage, transposition d'un message, translation d'un bagage ?

Quelles seraient les conditions optimales pour faire passer le précieux legs, le réceptionner, et le restituer après l'avoir enrichi ?

Comment permettre que le bagage culturel soit livré à son destinataire pour qu'à son tour celui-ci puisse le remettre en circulation ?

Sur quelles procédures anthropologiques, psychologiques, pédagogiques, didactiques, reposerait cet art de l'intervenant éducatif dans la transmission ?

Devant l'enjeu immense de cette manutention, pour éviter que le legs ne stagne à la consigne, ou n'explode en vol malmenant donateur et donataire, il importe de penser l'art du bagagiste culturel comme un art du déminage informé sur les violences du mimétisme.

Autant de questions qu'un renouvellement de la pensée sur l'éducation et la didactique à partir de l'anthropologie du sacré doit poser articulant la triple obligation découverte comme règle universelle du symbolique au dépassement averti des violences de la réciprocité mimétique.

A partir d'un exemple significatif nous demandons ici, comment interfèrent les apports de la famille et de l'école, l'intervention experte d'un tiers précepteur, pour la passation du legs et l'autonomisation d'un légataire susceptible de mobiliser, de faire circuler et restituer, le précieux héritage. Nombreuses sont les institutions et les médiations (école, associations, précepteurs particuliers, intervenants de soutien scolaire) qui sont venues s'interposer entre les membres de la relation intergénérationnelle, pour briser le face à face, et par l'accompagnement d'un tiers faciliter les étapes de la transmission

## I) l'exemple de Mélanie : l'intervention du tiers pré-cepteur

On pourrait presque parler ici de transmission empêchée. Il faut parvenir à réparer le fil. de la réception, par la pré-ception. L'expérience se déroule dans le cadre d'un cours particulier, elle peut se transposer à diverses formes d'aide personnalisée en classe ou hors la classe. Le contexte socioculturel offre l'avantage de pouvoir être envisagé en dehors de toute compassion, les obstacles semblent surmontables sans recours à la lourde panoplie des aides pédagogiques ou psychologiques.

" L'adolescente est en classe de première L, par défaut, puisque ni les mathématiques ni les sciences sociales ne sont, dans son cas, des points d'appui. Elle semble souffrir de ce que les enseignants nomment parfois " manque de maturité " sur les bulletins scolaires et qui coïncide souvent avec des épisodes de vie douloureux ou des passages difficiles à franchir. Le comportement de cette adolescente se présente comme refus d'être assujettie à des contraintes. Sourde aux exhortations de ses parents, Mélanie ne se met pas au travail, l'année avance, le retard s'accumule.

Refusant le conflit qui s'annonce, les parents choisissent la médiation d'un tiers.

Sa famille fait appel à mon aide en tant que professeur de Français<sup>3</sup> mais aussi en tant qu'amie dont on attend indulgence et compréhension. J'accepte un rôle d'aide à l'étude des textes pour l'oral mais laisse à la mère, tout à fait capable, la préparation de l'écrit. Parmi les familles d'héritiers, il est assez commun d'entendre dans les échanges de parents à parents: "nous avons eu 12 à la dernière dissertation et vous? "

Préparer au commentaire de textes, épreuve souvent choisie par les élèves sensibles mais paresseux ; en effet, cet exercice ne nécessite pas de connaissances à régurgiter.

J'ai connu Mélanie enfant, je l'ai aperçue adolescente. C'est une nature heureuse, indolente, une "belle plante " encore à demi dans l'enfance, mais dont le "petit copain", interne, vient la voir chaque samedi. Le créneau horaire choisi par la famille se situe le samedi matin à dix heures. Le premier samedi, à mon arrivée, elle n'est pas encore réveillée. On l'appelle avec tendresse. On me fait patienter avec un café mais sans gêne particulière. Elle arrive souriante, en pyjama, déjeune tranquillement. L'atmosphère est amicale.

A un moment, je donne le signal de la mise en route. Elle me suit, telle quelle.

L'environnement : une immense maison toujours en chantier mais les pièces à vivre sont agréables. Je choisis une salle que je connais, largement éclairée, aménagée pour des séminaires. Les ouvertures sont nombreuses, la vue est magnifique.

Je m'y installe. Elle va chercher ses livres, ses cahiers.

L'endroit où je "nous" installe fait face au paysage. L'impression d'espace diminue par avance l'idée de contrainte. Si quelque chose me dérange ou m'agace, je n'aurai qu'à lever les yeux pour me détendre.

Lorsqu'elle arrive, je vérifie le matériel et la renvoie chercher la totalité des documents.

La séquence s'étendra toujours sur une heure et demi à deux heures.

La première séquence est une prise de contact. Nous refaisons connaissance. L'entretien porte sur son goût des études (très mince), son parcours scolaire (elle a passé un an aux États-Unis pour perfectionner son anglais), ses préférences et ses refus, ses centres d'intérêt en dehors du lycée, l'importance du temps consacré à l'étude.

Je m'informe de manière bienveillante, mais précise, me semble t-il. Nous faisons le point. Elle s'y prête volontiers, sans complaisance, sans réticence.

Je demande à consulter sa liste de textes. Elle part à sa recherche, prenant largement son temps. Je

<sup>3</sup> Maïté Larrue a été professeur de français en collège et lycée.

regarde le paysage. A son retour, nous visitons la liste ensemble. Nous cochons les textes qui la rebutent. Pour les œuvres complètes, *Les Confessions* de Rousseau lui semblent sans intérêt. Je l'étonne en lui disant qu'avec mes élèves, nous nous sommes énormément amusés de sa rouerie naïve. Elle entend que l'on peut aborder autrement cette œuvre.

Son classeur est un chaos intégral. Nous nous quittons sur ma demande de mise en ordre du classeur pour la séance suivante.

Lors de la deuxième séance elle n'est pas levée à mon arrivée. La veille, la famille a fêté un anniversaire jusque très tard.

Je suis invitée à partager le petit-déjeuner. Elle arrive en pyjama, le copain est là.

On reparle de Rousseau. Je développe mon goût pour cet auteur. Les parents appuient discrètement. On perçoit que trop d'insistance nuirait à l'expérience du cours particulier.

Personne ne semble vouloir contrarier ce joyau de la nature, mais sans doute capable de colère et de rejet. Il s'agit d'une adolescente, il ne faut pas provoquer de rupture de communication.

A mon rappel de l'heure, nous nous acheminons vers la salle de travail. Celle-ci n'est pas libre aujourd'hui. Je choisis un petit salon suffisamment insonorisé.

Le classeur n'est pas rangé. Le temps a manqué... des contrôles...

Je lui propose d'effectuer ce classement ensemble. Un sourire réjoui me répond. Armées de la liste, nous procédons par ordre, et cela va très lentement. A plusieurs reprises, elle doit remonter dans sa chambre à la recherche d'un texte du groupement en cours de classement.

A un moment, son copain surgit, lui apportant une fleur, accompagnée d'un "bisou". Tout ceci s'intègre dans la séance, tandis qu'en moi, la valeur de sérieux au travail s'insurge quelque peu. Mais il s'agit de convaincre cette jeune fille que l'étude n'est pas forcément rébarbative.

Dans le fatras du classeur, je trie les textes avec elle, et je les commente au passage en partageant mon plaisir. Au terme de la séance, un seul groupement de textes est complètement en place. Quelques textes manquent et sont à récupérer auprès de camarades. Je demande que tout soit rassemblé pour la prochaine fois. Je demande également qu'un tableau chronologique, du XVIIe au XXe siècle soit établi à partir des tableaux minutieux fournis par la collection Lagarde et Michard, que la famille a précieusement conservée. La séance suivante est annulée pour cause d'empêchement. J'insiste au téléphone sur l'importance du tableau chronologique.

Le samedi suivant, Mélanie m'attend, prête. Elle doit seulement prendre son petit-déjeuner. Je l'accompagne avec un café. Nous réintégrons la grande salle. Nous étalons (avec délices, pour ma part) tous les textes et leurs explications fournies par l'enseignant.

Je lui demande de cocher sur le tableau chronologique, dans la colonne littérature, les auteurs et les œuvres de sa liste.

Un plaisir apparaît dans cette prise de possession d'un contenu, par de simples gestes mécaniques. Elle s'approprie sa liste. Ce plaisir ne cessera plus.

Nous retrouvons le premier groupement et allons chercher dans le livre de littérature en sa possession, des informations et des synthèses sur le mouvement des idées qui président à l'écriture de chaque texte.

Les textes sont répartis en œuvres autobiographiques, théâtre, poésie, textes d'idées.

Une photocopieuse étant à notre disposition, nous en faisons usage en intercalant des fiches qui permettent de situer chaque texte dans son siècle, dans son rapport aux idées ou à l'art (ce sera le cas pour le théâtre ou la poésie).

Peu à peu, du fatras du classeur, va émerger un ordre harmonieux, plaisamment illustré par des reproductions empruntées aux livres.

De mon côté, j'apporterai à chaque séance des documents transmettant une impression de vie : reproductions de tableaux, textes annexes, représentations diverses des auteurs ou des thèmes, anecdotes.

Peu à peu, « la substantifique moelle », irrigue cette littérature, un lien s'établit entre le siècle, l'auteur, l'œuvre, le texte, les idées, les sentiments, le vécu historique, social, artistique, philosophique, et... nous.

Mélanie commence à s'attacher aux auteurs et à leur production. Sa sensibilité se manifeste, sa logique cherche à comprendre, à comparer, à percevoir l'originalité dans le contexte d'une époque.

Ses interventions se font de plus en plus fréquentes, spontanées, judicieuses. On a l'impression qu'elle commence à se sentir intelligente, et même douée. Je l'encourage et le duo fonctionne.

Sa satisfaction naît peu à peu de sa classification qui devient plus méthodique de séance en séance.

Chaque texte est accompagné du cours élaboré par l'enseignant et parfois du corrigé du commentaire composé lorsque celui-ci a fait l'objet d'un devoir sur table ou d'un travail à la maison, soumis à évaluation.

Je comprends qu'elle désire être accompagnée, vue et reconnue dans cette démarche. Le classeur devient fonctionnel et attractif. Les intercalaires de couleur, un peu simplistes mais efficaces, annoncent : la Renaissance en vert, le XVIIe classique en bleu, le siècle des Lumières en jaune, le Romantisme en rose, etc...

Un second classeur s'établit en parallèle, destiné à être présenté à l'examineur au moment de l'examen oral. Il comporte les différents groupements de textes séparés par les intercalaires de couleur (aide mnémotechnique) ainsi que les textes extraits des œuvres complètes et présentés comme : "plus particulièrement étudiés".

Ce classeur crée une anticipation de la situation d'examen et confère une réalité à ce dernier. Le canevas est en place, chaque texte est répertorié. Le "flou" est évacué, la pensée magique également. La réalité est envisageable et acceptable. L'articulation, à l'intérieur de l'ensemble, permet une approche fractionnée mais consistante.

L'étape suivante met en marche le processus d'appropriation et de maîtrise.

Chaque séance est envisagée désormais comme une simulation de l'oral : un groupement est révisé et le choix du texte principal à expliquer se fait en début de séance, 20 minutes de préparation respectent les règles de l'examen. L'ensemble des textes du groupement est étalé sous les yeux de Mélanie, lui permettant d'établir des rapprochements ou de souligner des divergences de points de vue chez les différents auteurs, étayant ainsi la critique. La question d'ensemble est déjà prête dans son esprit.

Lors des premières simulations, les documents peuvent être consultés si besoin est. Puis l'exigence s'accroît et seul le second classeur est utilisé.

Bientôt des remarques intéressantes et pertinentes naissent de la réflexion personnelle, l'utilisation des documents porte ses fruits. Ma satisfaction s'exprime largement, renforcée par la croyance que tout compliment reposant sur une réalisation produite par le sujet est constructive de l'identité, tandis qu'un compliment gratuit a un goût d'imposture et fragilise l'estime de soi.

La poésie présente encore des difficultés. Mélanie réalise une fiche sur le sonnet et c'est une réussite. Toutefois, un texte constitue un obstacle insurmontable : *J'ai embrassé l'aube d'été* de Rimbaud. Il devient limpide à partir d'une illustration que je lui présente, montrant une grande forme féminine aux allures de proue de navire, enveloppée de vaporeux voiles blancs, s'élevant au dessus d'un paysage où avance difficilement une armée exténuée. Cette forme devient l'allégorie de l'aube, montant à l'assaut du paysage et entraînant derrière elle l'enfant Rimbaud ébloui et suspendu à ses voiles.

Mélanie est fascinée, travaillée de l'intérieur. Le texte, hermétique jusqu'alors, s'est immiscé en elle, et a pris sens à partir de son imaginaire. Désormais, elle va être en recherche de *plaisir du texte* (Barthes) et collaborera étroitement pour le trouver.

Elle ira à la recherche de documents complémentaires, qui étoffent et vivifient les textes.

Parallèlement, le respect pour le travail va générer une discipline personnelle. Elle se respecte davantage à travers sa nouvelle image d'elle-même. Elle ne se néglige plus, ni physiquement, ni intellectuellement, ni rationnellement.

Mélanie a acquis son autonomie et n'y renoncera pas.

Sa note au bac de Français sera très convenable à l'écrit et satisfaisante à l'oral. Elle exprimera sa fierté et assumera totalement son succès. Elle accède à l'internalité de manière positive et constructive.

Il était prévu que notre collaboration se poursuive en classe de philosophie. J'apprendrai, dans les mois qui suivent la rentrée, que Mélanie travaille seule et avec méthode, qu'elle continue sur sa lancée et réussit. Et qui plus est, elle a pris goût à l'étude.

Cet exemple parmi d'autres jalonne toute carrière d'enseignant ou d'intervenant éducatif qui aime transmettre, il illustre l'idée que la transmission s'opère à plusieurs niveaux imbriqués : méthodes, savoir-faire, savoirs."

Quand dans la relation de transmission, la réception fait difficulté, le tiers pré-cepteur devient facilitateur.

## **II Analyse des obstacles à la transmission et des réussites dans l'accompagnement**

Pour agir de manière efficiente, adapter son action et surtout son attitude éducative, l'intervenant éducatif, en situation de cours particulier ou autre, doit faire un diagnostic de l'obstacle rencontré. Il doit ensuite mettre en œuvre des pratiques stratégiques.

### **II. 1 Repérage des obstacles et ratés de la transmission**

Ici, le diagnostic et l'analyse de Maïté Larrue (propos rapportés entre guillemets), sont intéressants.

Selon elle l'école ici n'est pas en cause, les savoirs présentés et leur présentation sont légitimes :

*"Dans la situation évoquée, le lycée a fait son travail, les savoirs contenus dans les explications fournies par le professeur, ne sont pas remis en question."*

Si les savoirs ne sont ni désirables ni désirés, c'est du côté familial de la relation intergénérationnelle que l'intervenante détecte les obstacles. Qu'est-ce qui bloque du côté de la famille donatrice, mais aussi du côté de l'héritière donataire et légataire ?

La famille, peu différenciée ici selon ses membres, se montre prodigue d'un don "oblatif"<sup>4</sup> :

*"La famille très complaisante offre temps, espace, bienveillance. Généreusement, par des voyages à l'étranger des cours particuliers, elle ne bouscule pas l'héritière, confiante dans les mécanismes et les expertises qui sauront éveiller à temps le désir de la belle endormie."*

Mais l'attitude ne serait pas dépourvue d'ambivalence :

*"La famille, inconsciemment, avait construit la double contrainte : « Reste notre petite fille/Sois grande et autonome ». Dans la situation présentée, les parents ont gardé le rôle rassurant et bienveillant et ont différé l'injonction « Sois autonome ».*

Le diagnostic porte surtout sur la difficulté pour le donataire d'assumer l'objet de la transmission culturelle :

*"Pour s'emparer, s'approprier faire sien le désir d'apprendre et de devenir autonome, Mélanie doit renoncer à une sécurité affective, à la douce torpeur passive et confortable. Le moteur qui permet de s'approprier les*

---

<sup>4</sup> Mauss, M. (1969) *Œuvres 3*; Paris Editions de Minuit



savoirs est en sommeil. "

Mais aussi et surtout, elle doit se démettre de sa peur de ne pas y arriver :

"Dans le cas de Mélanie, grandir c'est s'extirper de la dépendance, c'est prendre le risque d'être livrée à elle-même sans se sentir "capable" au sens de Rabardel".

Aussi l'intervenante fait-elle l'hypothèse que devant cette peur, il faut étayer la capacité de méthode comme démarche de réception et de traitement de l'objet culturel :

"il s'agissait de transmettre des méthodes pour s'approprier des textes"

Il faut problématiser, recontextualiser, renouveler :

"revisiter le contenu avec un éclairage nouveau. En découvrant l'ensemble du contexte qui amène un auteur à écrire, la littérature a pris sens."

L'attitude éducative choisie est celle de l'accompagnement :

"L'espace de transition entre la passivité et le plaisir de l'appropriation, acte de pouvoir, nécessite un accompagnement. Mon rôle a consisté à guider la main, la voir devenir plus sûre, à donner le sentiment que la tâche était faisable, rassurante, puis gratifiante, enfin naturelle, nécessaire, évidente."

La réussite de cet accompagnement permet alors l'autonomisation de l'élève comme sujet du désir d'apprendre :

"Le plaisir de l'appropriation, acte de pouvoir, a construit l'autonomie, déclencheur réel du processus de la réussite. La capacité à penser par soi-même, le fait de s'autoriser à donner sens au texte à partir d'un recueil d'informations, a installé chez l'adolescente une assurance et une sécurité reposant sur ses propres compétences."

Cette attitude est questionnée dans ses ressorts et ses effets :

"S'agit-il de la ruse pédagogique de Rousseau, ou bien simplement d'un processus comparable à celui de l'apprentissage de la marche chez le petit enfant ? Le sentiment d'autonomie naît au moment où l'enfant accepte de lâcher les appuis humains pour évaluer la fiabilité des objets environnants et mesurer les distances, afin d'utiliser les objets pour franchir les distances sans demander de l'aide. Le rôle de l'entourage se limite alors aux encouragements et aux félicitations, venant couronner le sentiment de victoire personnelle sur la pesanteur, sur soi, sur le monde."

La décontextualisation a permis un éclairage nouveau sur le paysage familial, l'identification :

"L'environnement idéal, de la maison familiale aux connotations de Thélème, a également joué un rôle. La salle de travail que nous occupions est un lieu où se déroulent des séminaires et où Mélanie, depuis son enfance, a vu travailler sur eux-mêmes des adultes en recherche de développement personnel, c'est-à-dire d'autonomie. "

Le passage par l'altérité de l'accompagnateur comme tiers, permet une relecture du cadre familial :

"Se trouver elle-même en ce lieu a pu produire un effet d'identification, participant au processus de " grandir ", l'aidant à franchir cette étape."

Un déplacement du sujet dans sa posture identitaire :

"Enfant, elle en a été exclue " Ici on travaille! ". Maintenant, c'est à son tour d'y travailler."

Pour Maïté Larrue la réussite est manifestée par l'autonomisation de Mélanie.

"Pour idéale que soit cette expérience, elle n'en est pas moins réelle. Elle met en scène ce que la surprotection peut avoir de limitant. S'émanciper, s'extraire du cocon, nécessite un certain courage, une certaine combativité que rien ne justifie, sauf l'attraction vers un surcroît de plaisir et la prise de conscience de sa propre puissance, de son désir et de sa volonté. La transmission s'est ici établie dans une nouvelle manière d'être au monde. Pour Mélanie, il s'agit maintenant de jouer sa partition, de cesser d'attendre et d'entreprendre, d'être « acteur » (Ardoïno). "

Sur la posture de l'intervenante, elle conclut qu'il s'agit :

"D'une transmission en interaction, collaborative, qui aboutit à la mise en place d'une dynamique personnelle de réussite."

Elle en attribue la cause, à la possibilité dans l'intervention hors classe de prendre le temps, de s'attacher à un seul aspect sans être confronté à la complexité des tâches de l'enseignant :

"Cette expérience s'est déroulée en marge des situations de classe, où la posture d'enseignant implique la responsabilité pleine et entière du choix des textes, de leur transmission dans un temps didactique drastique. ... elle a donc dû se limiter à un point spécifique : l'accompagnement vers l'autonomie, et m'a permis d'en vivre pleinement toutes les étapes... l'apport a été essentiellement méthodologique à cette adolescente qui ne sait pas comment travailler ni comment apprendre. "

## **II. 2 Pistes pour agir**

La forme de soutien scolaire constituée par ce cours particulier vise essentiellement à construire une relation de confiance, par la redéfinition du contrat didactique, et à accompagner une démarche de réappropriation d'une identité de "*candidat au baccalauréat*".

### ***Redéfinir le contrat didactique***

Dans cette nouvelle situation aménagée, de cours particulier, il s'agit de redéfinir le contrat didactique, en introduisant de nouvelles exigences à chaque séance, en les « calibrant », de manière à ce qu'elles s'engendrent en s'ordonnant à partir du sens de la tâche qui nous réunit, essentiellement basée sur l'organisation des révisions.

Le "milieu didactique auxiliaire" se re-construit à partir des objets du milieu construits didactiquement en classe.

Il s'agit d'amorcer une dynamique qui inclut une gestion du capital "connaissances". Comme élève en difficulté, Mélanie a une vision de l'étude découpée en une succession de moments et de tâches disjointes (Félix, C ; 2009). L'aide est amenée à reconstruire et aménager un MDA (milieu didactique auxiliaire) pour reformuler et recontextualiser le contrat didactique en vigueur. Bien plus que réviser, il s'agit de revisiter, de décontextualiser pour permettre de voir enfin d'un oeil renouvelé et neuf.

### ***Accompagner vers un savoir désirable***

Ce renouvellement de l'objet a pour effet de réinstaller le savoir dans l'ordre du désirable.

D'autant plus que l'élève, désormais plus actif et confiant, trouve la place du sujet et devient demandeur de ses propres apprentissages.

La transformation de l'apprenant en personne, acteur et auteur, engendre les sensations et sentiments évoqués par Spinoza (Misrahi, 1992), par la réappropriation de son désir d'emprise sur le monde. Dans cette démarche, action et joie sont étroitement liées.

### ***Pacifier les relations***

Glasman (2001) évoque dans la situation du cours particulier, un effet rassurant pour le bénéficiaire et un effet de détente au niveau des relations familiales autour du travail scolaire. Les relations se trouvent pacifiées. L'efficacité strictement scolaire au niveau des résultats est accompagnée, aux dires des parents de "soutien moral", "confiance", "réassurance" (Glasman et Collonges 1994)

### ***Accompagner la construction d'une identité plus autonome***

D'autre part, l'identité, conçue par Erikson, E. (1972) comme une sorte de sentiment d'harmonie,

sentiment subjectif et tonique d'unité personnelle et de continuité temporelle, est vécue, dans le cas présent, comme une construction également diachronique. Parcours et cheminement tiraillés entre l'image de l'enfant protégée, de l'adolescente rétive imposant ses choix affectifs, de l'élève démotivée refusant l'assujettissement à l'étude pour l'étude, vers celle d'un sujet auteur d'un désir plus autonome qui investit à sa manière les objets culturels.

### ***la posture de l'accompagnateur.***

Les formes diverses de cette situation sont toutes fondées sur une base relationnelle forte, entre deux personnes dont l'une doit faciliter le passage de l'autre vers un apprentissage, un niveau supérieur, une nouvelle identité. Mais si la valeur de partage prédomine, "être avec et être ensemble", accompagner c'est se joindre à l'autre, en réglant l'allure et la mesure du pas au sien (dimension temporelle et opérationnelle), pour aller où il va en même temps que lui: (Paul, 2009).

Et si l'éclairage didactique et pédagogique autour de la notion centrale de l'accompagnement clarifie les situations d'intervention éducative et de cours particulier, l'approche anthropologique confère aux processus éducatifs de la transmission symbolique une intelligibilité probablement supérieure.

## **III Eclairage anthropologique sur la transmission de la culture**

Le transcendantal maussien de la triple obligation de donner-recevoir-rendre offre une clef incomparable pour saisir l'entrée dans le symbolique comme processus premier de la transmission et de l'éducation. Les analyses de René Girard sur les complications du désir mimétique viennent alors en complément éclairer les ratés et les obstacles de la transmission, ses analyses de la réciprocité violente permettent de repenser le cadre maussien de la réciprocité éducative pour en faire un outil d'analyse et d'action

### **III. 1 Transmission comme obligation de donner-recevoir-rendre.**

Tout ce qui touche au lien et à la cohésion sociale procède chez Mauss de l'échange de dons. Echanges de nourriture et de biens, échanges des femmes pour l'alliance entre les individus et les groupes, dans les sociétés exogames élargies. Echanges des mets, des mots, échanges des symboles et des traditions culturelles. Dons bienveillants et plaisants, pour nouer les alliances et les liens. Plus souvent violents, avec échange perpétuel de cadeaux autour d'un système d'obligations ils peuvent, dans le cas du Potlatch tourner à l'escalade rivale jusqu'à l'épuisement des ressources et des membres du clan, jusqu'au suicide somptuaire qui endettera l'autre à jamais, aux prêts usuraires impossibles à rembourser<sup>5</sup>.

Mais si l'échange se fait entre les sociétés, il se pratique d'abord comme transmission à l'intérieur de la famille, du groupe et de la société : noms, totems, patrimoines, blasons, mots, symboles, les dons les rites et les textes doivent circuler dans l'intergénérationnel. Dans tous les groupes, "*les aînés doivent transmettre aux cadets, un à un, tous les grands groupes de phénomènes sociaux ... science, art, tradition, recette, secret.. transmission des sciences des savoirs, des gestes des pouvoirs*"<sup>6</sup>. Les formes de ces transmissions sont diverses et doivent être analysées en fonction de la dangerosité du don.

---

<sup>5</sup> Mauss, M. (1969) *Œuvres 3*; Paris Editions de Minuit , p. 43

<sup>6</sup> *op. cit.* p. 331-333

### ***Dons agonistiques du potlatch et du gage***

Le Potlatch que l'auteur définit comme une "*forme de prestation totale, don contre don, à type agonistique*"<sup>7</sup> n'existe pas seulement comme compétition rivale entre groupes mais peut aussi exister à l'intérieur de la famille, entre phratries mais aussi dans l'intergénérationnel. Mais c'est surtout le cadeau empoisonné (parenté de sens qui lie *gift-cadeau* à *gift-poison*)<sup>8</sup> qui est redouté au sein de la famille et entre les proches. Comme le *gage* qui lie le maître et le serviteur, "*la chose reçue en don, la chose reçue en général engage, lie magiquement, religieusement, moralement, juridiquement le donateur et le donataire*"<sup>9</sup>

Comment la transmission des objets et des dons de la culture, choses magiques et ambiguës, peut-elle dans l'offre et la réception, dépasser la violence agonistique ? Comment l'échange culturel de la transmission intergénérationnelle au lieu d'assujettir peut-il libérer les contractants "engagés", rendre sujet et "autonomiser", tout à la fois celui qui donne et celui qui reçoit ? A quelles conditions l'échange transmissif des biens culturels entre les générations peut-il devenir une prestation totale de type réciproque où chacun soit débiteur et créancier de l'autre, sans menace. La question est essentielle pour les sciences de l'éducation, elle mérite d'être déclinée précisément et minutieusement examinée, à propos de toutes les formes scolaires et non scolaires de la transmission.

Pour l'instant l'exemple de Mélanie (loin du potlatch mélanésien ?) est riche d'enseignements.

### ***craindre l'assujettissement et devenir sujet***

la belle au bois dormant nous dit-on refuse "*d'être assujettie à des contraintes*", il est clair que les craintes portent sur la domination arbitraire par la volonté d'un autre, l'oppression, l'aliénation qui en résulterait. Devant le poids de la dette avec usure et l'obligation de rendre le fardeau écrasant de cette famille de bobos notables cultivés, la jeune Mélanie préfère jouer la douce écervelée. On la comprend, c'est bien plus sage qu'il n'y paraît. Dans *l'Essai sur le don*, Mauss précise qu'avec les dons dans les sociétés, ce ne sont pas seulement des biens qui circulent mais la production et la reproduction des rapports sociaux, avec la violence sociale et politique qui les constitue. La génération nouvelle n'est pas forcément prête à hériter de la configuration sociale instituée par les anciens. Sagesse encore de la famille de Mélanie qui a compris cela, on refuse "*le conflit qui s'annonce*", on attend "*indulgence et compréhension*" du tiers qui pénètre dans le tableau de famille. L'impétrante "*n'est pas encore réveillée... On l'appelle avec tendresse. On me fait patienter... personne ne veut contrarier ce joyau de la nature. ... capable de colère et de rejet*"; Il sera toujours bien assez temps, de saisir l'ampleur des défis qui l'attendent ... Pour devenir sujet, il faut entrer dans le pacte symbolique de façon délibérée, "libre et contraint" accepter la règle de la triple obligation.

Mais que s'est-il passé chez Mélanie autour du cours particulier pour qu'elle consente à batailler pour assumer le doux fardeau du pacte symbolique qui libère ?

Loin de l'univers fait de rivalités et d'inégalités charrié par les potlatches et les gages Mélanie découvre, grâce à l'entremise du tiers pré-cepteur, que l'emprise du don et contre don n'est pas forcément jeu de dupes.

---

<sup>7</sup> *op. cit.* p. 48

<sup>8</sup> nature bonne et mauvaise du cadeau ... qui lie les communicants et peut toujours se retourner contre l'un d'eux", *op. cit.* p. 49

<sup>9</sup> *op. cit.* p. 48

### ***Obligation de donner recevoir rendre, les biens culturels comme biens communs***

L'accueil du don de biens culturels et notions symboliques est possible quand l'échange est de type non agonistique.

Pour cela il faut pouvoir comprendre la nature spécifique du bien symbolique, loin de diminuer dans le partage, celui-ci peut s'accroître. La chose donnée n'est pas forcément aliénée ni détruite, on en transfère l'usage non la propriété. "*La dette oblige à redonner, mais redonner n'est pas rendre, c'est donner à son tour*"<sup>10</sup>. Cette dette ne peut se rembourser mais elle se partage, en endettant l'autre, quand la dette pèse sur chacun dans l'échange, elle enrichit chacun d'une solidarité et dépendance mutuelle.

Quand les biens culturels sont figés dans un système de rôles ils paraissent comme des dépouilles mortifères à conquérir de haute lice entre prédateurs rivaux acharnés.

Quand la culture n'est plus un blason doré possédé contre d'autres, quand les œuvres sont passées dans le domaine public, l'accès est libéré. On peut alors s'emparer de la culture pour y trouver son désir, y butiner pour faire son miel, sans spolier le donateur, sans rivaliser avec d'autres donataires.

Dans la transmission des biens culturels, il faut à la fois investir et désinvestir, montrer les regards et les interprétations croisés, libérer l'usage... Mélanie a compris que l'usage était libre : "*Je l'étonne en lui disant qu'avec mes élèves nous nous sommes énormément amusés de sa (Rousseau) rouerie naïve. Elle entend que l'on peut aborder autrement cette œuvre*". Dès lors même la "*collection Lagarde et Michard que la famille a précieusement conservé*" apparaît comme héritage tout à la fois inoffensif et opportun. La fantaisie s'invite avec l'interprétation personnelle (*prêt plus que don pour un rendu au centuple dans l'inter.*).

Mélanie passe derrière le miroir des mimétismes glacés, elle entre dans le symbolique : "*travaillée de l'intérieur, (...) désormais elle va être en recherche du "plaisir du texte" (...) Mélanie a conquis son autonomie et n'y renoncera pas.*"

Découvrir derrière le don agonistique, un don oblatif et non sacrificiel, constituant la réalité de la transmission culturelle, cela n'est pas donné d'avance, c'est le cas de le dire ! Cela demande un travail de repérage des pièges et obstacles qui jalonnent la relation éducative.

### **III. 2 Dévoiler les perturbations mimétiques de l'échange dans la transmission.**

Comment expliquer la menace violente du don agonistique et comment l'éviter? C'est sans doute dans les aléas de la *mimesis* de médiation et d'appropriation (Girard, 1961) qu'il faut voir l'origine des troubles dans la réciprocité de la transmission.

#### ***La mimesis rivalitaire***

Durkheim autant que Mauss ont montré les risques de l'échange humain et la violence qu'il fallait toujours écarter par des rites et des sacrifices. Le *don agonistique* montre l'escalade de la réciprocité, le sacrifice comme *don oblatif* fait à une entité supérieure par le biais de la destruction souvent sanglante de la victime, témoignent de ce dévoilement. Mais le mérite d'avoir osé une explication de cette destruction revient à René Girard. Il en voit la source dans la crise mimétique qui provient d'un emballement de la *mimesis* quand les identités sociales et

---

<sup>10</sup> Godelier, M. (1996) *L'énigme du don* ; Fayard, p. 68

relationnelles vacillent et que les membres de la société deviennent à la fois doubles et rivaux.

### ***Adolescence et indifférenciation***

On l'a beaucoup dit, l'adolescence est l'âge indifférencié entre enfant et adulte, pour préserver tous les possibles les choix sont différés. Mais dans les familles actuelles l'indifférenciation touche souvent les rôles des divers membres et atteint leur identité. La famille de Mélanie offre le tableau sympathique d'un cadre aimablement chaotique, perpétuellement en chantier, où se confondent : jour et nuit, travail et privé, amitié et institution. Dans ce contexte là, on n'est pas pressé de voir l'enfant de la maison s'orienter et se différencier par ses choix (Denvers, 2009).

Or accéder au pacte symbolique, c'est à la fois consentir à l'échange solidaire avec tous, et accepter la souffrance de la séparation.

Mélanie sortira des cycles de la réciprocité violente, des risques de mimétisme rival dans l'appropriation quand un tiers médiateur et accompagnateur viendra se glisser dans les interstices de la réciprocité.

### **Conclusion : Le tiers intervenant éducatif accompagnateur médiateur de la transmission culturelle**

L'approche anthropologique de l'éducation comme transmission des biens culturels qui permette l'appropriation symbolique, la construction identitaire des participants et la construction d'un espace commun puise aux sources du paradigme du symbolisme découvert par Durkheim et Mauss avec le mécanisme fondateur de l'échange des dons.

Il appartient aux tâches urgentes des sciences de l'éducation d'explorer minutieusement la séquence du donner-recevoir-rendre, avec ses ratés, selon les diverses formes scolaires ou non scolaires où elle se manifeste.

L'épisode de Mélanie nous donne la clef de la signification profonde de la découverte maussienne de l'échange du don libre et contraint comme réalité du symbolique. Il a fallu d'abord déjouer la torpeur médusée de l'adolescente. Le partage du symbolique permet le partage des biens culturels (endettement mutuel et solidaire) et la naissance du sujet autant que l'institution de la communauté du bien commun. On reconnaît là les trois finalités ou conditions de l'éducation.

Le tiers éducateur, l'intervenant éducatif, l'accompagnateur, là où il opère, excelle à décoller les partenaires de l'échange, à permettre leur différenciation pour autoriser le jeune à s'approprier à nouveaux frais le bien commun du symbolique, pour en renouveler la restitution.

### **Bibliographie**

#### **Ouvrages**

Barthes, R. (1973) *le plaisir du texte*, Seuil

Caillé, A. (2000) *Anthropologie du don, le tiers paradigme* ; Desclée de Brower

Danvers, F. 2009, *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* Tome 1 : Anthropologie de la formation. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Girard, R. (1961) *Mensonge romantique et vérité romanesque*, Grasset.

Glasman, D. (2001) *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge pour l'école*, PUF, Paris.

Godelier, M. (1996) *L'énigme du don* ; Fayard  
Gohier, C.(dir), (2002) *Enseigner et libérer*, Les Presses de l'Université de Laval.  
Martinez, M-L. (2003) *L'émergence de la personne, éduquer, accompagner*, L'Harmattan  
Mauss, M. (2001) *Sociologie et anthropologie*. PUF  
Mauss, M. (1968) *Œuvre 1*. Editions de minuit  
Mauss, M. (1969) *Œuvre 2*. Editions de minuit  
Mauss, M. (1969) *Œuvre 3*. Editions de minuit  
Misrahi, R. (1992), *Spinoza*, Jacques Grancher Editeur.  
Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007): *L'Accompagnement Professionnel*, De Boeck

### **Reuves et contributions:**

Ardoino, J. (2000), *De l'accompagnement en tant que paradigme*, à René Lourau, Revue Pratique de Formation/Analyses, dec 2000  
Félix, C. (2002) *L'étude à la maison: un système didactique auxiliaire*, Revue des Sciences de l'Education, Vol.XXXVIII, n°3, pp 483\_505, Québec/Montréal, Canada.  
Félix, C. (2008) *Ambiguïtés de l'aide au travail personnel*, Cahiers pédagogiques dec 2008, n° 468.  
Glasman. D. (1996) *Revue Française de Pédagogie* n° 115  
Glasman. D, Collonges, G. (1994) « *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité* », Paris CNDP: FAS (Documents, Actes et Rapports pour l'éducation)  
Glasman. D. (2003) *Questions sur l'aide individualisée*. Education et Formations n° 65.  
Martinez, M.L. (2009). Crise d'adolescence, crise des différences : Approche anthropologique des violences éducatives actuelles. in *Enfance et Psy* N° 46 ; pp. 159-165  
Martinez, M.L. (1998) "Du savoir capturé au savoir partagé" in *La Nouvelle Revue de l'AIS*;  
Martinez, M.L. (2005) "En quoi l'éducation et la rééducation scolaires, peuvent-elles contribuer au processus d'identification de l'élève" in *Identités et filiation, se repérer pour apprendre* , Actes du XXè Congrès de la FNAREN, CRDP de Nice , pp. 128-149.  
Paul, M. (2009) "Accompagnement, état des lieux", Revue Internationale *Savoirs*, L'Harmattan : 2009/2, n°20, pp 11-63.  
Paul, M. (2009) "Autour des mots: ce qu'accompagner veut dire", Revue *Recherche et Formations*, Editeur INRP, n° 62/2009.  
Paul, M. (2010) "*Penser la relation d'accompagnement, ses enjeux*". *Cahiers Pédagogiques*.

### **Œuvres littéraires**

Rabelais (1584) L'Abbaye de Thélème in *Gargantua*: chap. LVII  
Rimbaud (1873-1875). "J'ai embrassé l'aube d'été" in *Les Illuminations*,  
Rousseau, (1762) *Emile ou de l'éducation*

