

## **Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

### **ENTRE LE TAON ET LA RAIE-TORPILLE, PRATIQUE DE LA MAÏEUTIQUE AU XXI<sup>E</sup> SIECLE**

**Emmanuelle Es-Borrat\***

\* Ecole de Commerce et de Culture générale (ECCG) de Monthey (Valais, Suisse)  
[emmanuelle.es-borrat@eduvs.ch](mailto:emmanuelle.es-borrat@eduvs.ch)

---

**Mots-clés :** Maïeutique, Socrate, Réflexivité, Autoévaluation, TICE

**Résumé.** La maïeutique est fréquemment convoquée par l'enseignant. Celle-ci fait explicitement référence à la pratique socratique et, dans un deuxième temps, à la dialectique platonicienne. Au-delà du cours dialogué, nous proposons ici de mettre en évidence comment ce processus peut être utilisé de manière plus vaste dans l'enseignement au lycée. Hannah Arendt (1996) convoque Socrate comme idéal-type ou modèle susceptible de décrire l'expérience de penser. A sa suite, nous mettons en parallèle le personnage antique avec l'enseignant. Illustrée par un procédé de dialogue sur le réseau social Facebook®, cette démarche s'inscrit dans un processus de réflexivité et d'émancipation des savoirs considérés comme acquis de manière a priori, par le biais de la co-évaluation et de l'autoévaluation.

---

## **1. Introduction**

### **« Maïeutique**

*Ce mot, qui désigne au sens propre la technique de la sage-femme (grec maieutikê), illustre la méthode de Socrate. (...) La méthode repose sur le dialogue : Socrate évacue d'abord les pensées toutes faites et les opinions éculées, en montrant, par des contre-exemples, leur fausseté ou leur fragilité. L'interlocuteur est alors plongé dans l'embarras, c'est-à-dire mûr pour l'accouchement : il a compris qu'il n'obtiendrait de réponses à ses interrogations que par un effort personnel de sa pensée. (...) Avec toute la prudence et les nuances dont il convient d'entourer cette remarque, on peut dire que la maïeutique est l'ancêtre à la fois de la psychanalyse et de la pédagogie. »*

Lercher, 1985, pp.11-12

La maïeutique, considérée ici comme questionnement à but d'apprentissage ou/et d'écriture réflexive, impose à l'enseignant de revenir aux sources de l'entreprise socratique. Au-delà du cours dialogué, dont la forme biaisée induit chez l'enseignant de savoir par avance quel sera le savoir à proposer aux apprenants, nous proposons ici de mettre en évidence comment ce processus peut être utilisé de manière plus vaste dans l'enseignement, en particulier au lycée.

Pour ce faire, nous articulons notre réflexion autour de deux types de références théoriques.

La première, philosophique, permet de définir la maïeutique telle qu'elle était pratiquée à Athènes par Socrate au Ve siècle avant J.-C. puis, dans un deuxième temps, comment Socrate a été posé comme *idéal-type* ou modèle susceptible de décrire l'expérience de penser par Hannah Arendt dans ses *Considérations morales*. La seconde, de source pédagogique, met en parallèle l'attitude socratique avec celle de l'enseignant et, à sa suite, de tout apprenant.

Illustrée par une expérience vécue par une classe sur le réseau social Facebook®, cette double approche s'inscrit dans le contexte d'une réflexivité associée à une démarche de coévaluation et d'autoévaluation.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

### **2. Socrate et la maïeutique**

#### ***2.1 Socrate en dialogue sur l'Agora***

La tradition rapporte de Socrate qu'il s'adressait à ses amis au gré de ses rencontres sur l'agora, la place publique. Fils de sage-femme, Socrate aimait à dire qu'il pratiquait le même métier que sa mère, à savoir celui d'accoucheur. La différence majeure résidait dans le fait que sa maïeutique consistait à faire accoucher les esprits, autrement dit, à faire prendre conscience à son interlocuteur d'une vérité autre que ses opinions premières (Platon, 1992). Cette « mise au monde » a pour forme le dialogue, lui-même soutenu essentiellement par des questions. Socrate brandissait en effet volontiers sa fameuse maxime « *Je sais que je ne sais rien* ». S'il posait des questions, c'est donc qu'il n'avait pas de réponse toute faite à offrir. Son rôle, par contre, consistait à accoucher les réponses de son interlocuteur afin que ce dernier trouve, par lui-même, réponse à ses interrogations.

#### ***2.2 Socrate vu par Arendt***

Dans ce contexte, l'interprétation que donne Hannah Arendt de l'attitude de Socrate dans ses *Considérations morales* est particulièrement significative. Puisant dans les sources antiques, la philosophe rappelle en effet que Socrate était comparé à un taon et à une raie-torpille. Deux images a priori contraires : l'insecte aiguillonne alors que le poisson paralyse ! Ces métaphores font pourtant sens dans le contexte de la maïeutique. En effet, si Socrate « piquait » son interlocuteur par ses questions, l'encourageant à trouver par lui-même les réponses à sa recherche, la position d'interrogateur du philosophe conduisait également le dialogue à un stade de doute, d'embarras face à un savoir que l'on croyait acquis et se révélait au fil de l'entretien un non-savoir. Socrate se défendait donc d'enseigner quoi que ce soit (il n'a d'ailleurs rien écrit), mais il permettait à son interlocuteur de prendre conscience du pouvoir de sa raison et de sa liberté à aller chercher elles-mêmes une vérité.

Si Arendt se réfère à Socrate, c'est en tant qu'*idéal-type*, de modèle susceptible d'éclairer l'expérience de penser en tant que telle<sup>1</sup>. Cette perspective nous permet de mettre en parallèle la figure socratique avec celle de l'enseignant puis, dans un deuxième temps, de tout apprenant.

### **3. De la réflexivité à l'autoévaluation**

#### ***3.1 Le taon pique : le début du chemin réflexif***

*« Premièrement, Socrate est un taon : il sait comment réveiller les citoyens qui sans lui « dormiraient paisiblement le reste de leurs jours », à moins qu'un autre ne les réveille à nouveau. Et à quoi les éveille-t-il ? A la pensée, à examiner des questions, activité sans laquelle, selon lui, la vie non seulement ne valait pas grand-chose mais n'était même pas tout à fait vivante. »*

Arendt, 1996, p. 49

Comme Socrate, l'enseignant peut être un éveilleur de pensée et accompagner la recherche personnelle de l'apprenant. Tel Socrate, il admet d'emblée l'opinion de son interlocuteur, répond par questions et commentaires permettant à la pensée d'envisager de nouvelles directions, et pique sans confrontation abrupte. Autrement dit :

- Il n'enseigne pas... mais invite à l'examen critique.

---

<sup>1</sup> « En bref, je propose d'utiliser comme modèle un homme qui pensait, sans pour autant être devenu un philosophe ; un citoyen parmi les citoyens, qui ne faisait rien, ne prétendait rien qui à ses yeux ne pût et ne dût être aussi soutenu par chacun des citoyens. Vous aurez deviné que je m'apprête à parler de Socrate, et j'espère que personne n'argumentera sérieusement que mon choix doit historiquement se justifier. » Arendt, 1996, p.41.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

- Il questionne et commente dans l'espace d'un dialogue spécifique.
- Il ne confronte pas... mais « facilite ».

L'attitude de l'enseignant est ici proche de celle du *facilitateur* pour reprendre le terme de Rogers (1972). A l'instar de Socrate, ce dernier n'impose pas de doctrine mais accompagne la liberté d'apprendre. S'il « pique », c'est donc avec *congruence*, en gardant la distance-présence qui sied à la relation pédagogique, mais sans jamais se renier lui-même. S'il « pique », c'est avec *considération positive inconditionnelle* dans une prise en compte des opinions et des sentiments d'autrui. S'il « pique » enfin, c'est avec *empathie*, sans jugement ni évaluation du point de vue exprimé par l'apprenant.

Aiguillonné par le dialogue, ce dernier active alors sa réflexion et sa raison. Accompagné, il use cependant de *sa* liberté personnelle pour se mettre en route vers *sa* vérité. Sur ce chemin qui s'ouvre à la réflexivité, il emporte avec lui tous les savoirs qu'il pensait acquis afin, gentiment, de les remettre en question.

### **3.2 *La raie-torpille paralyse : position de doute et de non-savoir***

Au fur et à mesure que le dialogue progresse, que les questions s'enchaînent, le doute s'installe du côté de l'apprenant. Sa position devient alors inconfortable : celui qui croyait savoir ne sait plus rien. Les certitudes qu'ils pensait fiables ne sont que de la *doxa* (*l'opinion*, en grec) et disparaissent les unes après les autres comme un bonhomme de neige fond au soleil. La paralysie l'étreint. Socrate considère pourtant ce stade du processus de la maïeutique comme « l'état de vie le plus élevé » (Arendt, 1996). Si elle conduit à un embarras profond, cette paralysie ne peut être que momentanée. Dans la mesure où rien n'est plus acquis, la pensée et la réflexion ont alors la possibilité de jouer en plein, toujours par l'intermédiaire du dialogue :

« [...]mais si le vent de la pensée, que je vais à présent éveiller en toi te sort du sommeil et te rend parfaitement alerte et vivant, alors tu verras que tu n'as que des embarras, et ce que nous pouvons faire de mieux est de nous les partager. »

Arendt, 1996, p.52

### **3.3 *Le dépassement***

#### **3.3.1 « Connais-toi toi-même »**

Dans l'optique de cette nouvelle vérité à construire, le « Connais-toi toi-même » cher à Socrate est présent de part et d'autre : le dialogue réflexif, le *vent* de la pensée – invisible et cependant toujours soufflant – exige authenticité et lucidité, tant du côté de l'enseignant que de l'apprenant. L'apprenant est alors invité par l'enseignant à retourner à lui-même au moyen de sa liberté et de sa raison. Rien ne pouvant lui être enseigné de l'extérieur, c'est en lui qu'il trouvera les outils qui lui permettront d'avancer à nouveau au-delà de la paralysie. En accord avec Bibauw (2010), nous y voyons les traits caractéristiques d'un accompagnement « *formatif stricto sensu* » (p.15).

## Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

### 3.3.2 La dialectique platonicienne



**Figure 1:** L'allégorie de la caverne de Platon

Source : Sophrologie caycédienne A. Berset. <http://www.sophrologie-aberset.ch/page26.php>.  
Dernière consultation le 19.02.2014

Ce processus d'émancipation peut également être mis en parallèle avec la dialectique platonicienne. Comme les prisonniers de l'opinion – *la doxa* – doivent se mettre en chemin vers la vérité dans l'allégorie de la caverne (*La République*, VII), tout apprenant – ses doutes en bandoulière – peut amorcer le dépassement de ses représentations initiales. Avec le soutien de l'enseignant, il s'agit pour lui de prendre confiance en sa liberté d'aller au-delà des acquis communément admis, en sa capacité de forger lui-même sa vérité par le biais de la raison et de la réflexion. Autrement dit, de s'autoévaluer. A noter qu'il ne s'agit pas dans notre contexte de trouver une vérité absolue, idéale et préexistante au sens où l'entend Platon. Nous rejoignons ici Vanhulle (in Bibauw 2010, p.15) dans le fait que l'écriture réflexive invite les apprenants « à produire non pas des "vérités vraies", mais à se mettre en recherche de validités diverses ».

### 3.4 Un dialogue en strates vers l'autoévaluation

Les acquisitions auxquelles aboutit la dialectique sont alors autant de découvertes qui pourront être partagées en retour au fond de la caverne : dans l'espace de dialogue oral ou écrit dévolu à l'enseignant et à ses élèves, dans celui où les apprenants, à leur tour taons et raies-torpilles, s'interpellent et se répondent.

Le dialogue qui soutient le processus de la maïeutique s'énonce donc à plusieurs voix au fur et à mesure de la progression sur le chemin réflexif et l'autoévaluation. Il n'exclut pas les allers-retours : une autoévaluation est en effet susceptible de demander confirmation auprès de l'enseignant ou des pairs, par exemple, pour aboutir à une nouvelle étape de dialogue avec soi-même.

## 4. Socrate sur Facebook®

Afin d'éveiller ses élèves à cette réflexivité, l'enseignant crée des espaces originaux favorisant le questionnement. Diverses configurations peuvent susciter la pensée de chacun. Par oral, le débat d'idées ou le « café philo » situent l'enseignant dans une position d'animateur ou

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

d'accompagnateur. Tel Socrate, il « pique », interroge et relance, mais en seconde position, laissant la liberté première aux apprenants de mener la réflexion individuellement et entre pairs.

Par écrit, un forum de discussion sur *Facebook*® permet une activité similaire. Dans ce contexte, la mise à distance de l'écriture et le côté non-direct de l'échange paraissent susceptibles de renforcer davantage encore le processus de réflexivité auquel chacun des apprenants est invité. Chacun d'entre eux a en effet le loisir de commenter ou non, de choisir la manière de le faire, et de s'exprimer au moment qui lui paraît opportun.

### ***4.1 Contexte et description du dispositif***

Ce dispositif a été mis sur pied dans un lycée suisse, durant les cours de philosophie, à l'occasion de la Semaine des médias. Le thème retenu pour la séquence était : *Ethique et médias*. Trois classes y ont participé, soit une soixantaine d'élèves au total. Le choix d'un tel espace de dialogue a été retenu en fonction de différents critères : la possibilité d'une mise en abyme de la réflexion en utilisant le support média comme mode de communication, l'exploitation d'une plateforme que les apprenants fréquentent, pour la plupart, de manière très régulière. En effet, seules quelques personnes ne possédaient pas de profil *Facebook*® au moment où le groupe a été créé.

En amont, un travail a été réalisé durant les cours sur le fonctionnement du réseau social et une charte a été élaborée afin de permettre aux apprenants de s'exprimer dans un espace qui respecte les règles élémentaires de confidentialité et de respect des opinions d'autrui.

Les consignes quant à la participation de chacun dans le groupe étaient très libres : aucune obligation de poster un message ou de les commenter. La discussion en classe se poursuivant de manière virtuelle sur l'Internet, il a toutefois été demandé à chacun des membres du groupe de se tenir au courant des échanges en cours.

### ***4.2 Trois dialogues sur une même plateforme***

Ce dispositif met en évidence de manière concrète les différents dialogues que nous avons exposés précédemment :

1. Celui de l'enseignant avec les apprenants, ne serait-ce que pour le premier invite les seconds à prendre, dans un premier temps, la liberté de s'exprimer. Le rôle de l'enseignant consiste ensuite à relancer de temps à autre le dialogue, à le compléter par des apports extérieurs en offrant la possibilité aux apprenants d'envisager d'autres points de vue mais sans rien imposer. Ces derniers jouissant toujours de la liberté d'emboîter le pas ou non.
2. Celui des élèves entre eux ensuite, qui rapidement ont pris la main, proposant eux-mêmes sujets et pistes de réflexion, s'interpellant par le biais des commentaires ou, simplement, signifiant leur adhésion par un « J'aime »<sup>2</sup>.
3. Le dialogue de soi avec soi enfin, puisque l'apport de chacun a permis aux autres de se remettre en question et d'évoluer parfois vers de nouvelles positions. Autrement dit, d'évaluer eux-mêmes leurs opinions premières pour les abandonner, les conforter ou leur faire prendre une nouvelle direction.

---

<sup>2</sup> Selon la pratique en usage sur *Facebook*®, mention « j'aime » signifiée sous le commentaire d'un autre participant.

## Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation



Figure 2 : Message d'accueil à l'attention des apprenants sur le groupe fermé Facebook

### 4.3 Bilan et limites de l'expérience

Le forum sur Facebook®, prévu pour une durée de trois semaines à l'origine, s'est poursuivi, à la demande des apprenants jusqu'à la fin de l'année scolaire, soit près de trois mois plus tard.

Une évaluation du procédé a permis de dégager les éléments suivants :

#### 1. Forme (réseau social) et intégration des TICE dans l'enseignement :

En choisissant Facebook® comme plateforme de dialogue, l'enseignant avait pour objectif d'aller chercher les apprenants en vue d'un apprentissage et d'une autoévaluation précisément à l'endroit où ils se trouvent déjà. Opération très satisfaisante de ce point de vue puisque la grande majorité d'entre eux sont entrés en discussion et ont choisi de poursuivre l'expérience. Il convient cependant de nuancer la « facilité » de lecture sur le réseau social. Parce qu'il est relativement rapide de s'y exprimer, certains posts ont donné lieu à un nombre très important de commentaires, lesquels ont eu pour effet de décourager certains apprenants. :

*« Il faut avoir du temps pour consulter le groupe, suivre les discussions/débats, et franchement, parfois quand je voyais la longueur des commentaires, ça me décourageait un peu. »*

#### 2. Engagement des apprenants, entre lecture et écriture

Outre l'aspect original de la forme choisie et la liberté de participation écrite laissée aux apprenants, un vrai travail de « mise à jour » a été demandé aux élèves, lequel réclamait un engagement conséquent. Il est difficile dans ce contexte d'établir de véritable corrélation entre la présence des apprenants sur le groupe Facebook® et la co-auto-évaluation envisagée. En effet, très rapidement, certains membres du groupe se sont imposés comme des leaders par le nombre et la rapidité de leurs interventions. La discrétion d'autres apprenants s'est pourtant révélée formative au moment d'évaluer la séquence de cours :

*« Je n'ai rien publié si ce n'est qu'un seul commentaire. Mais j'ai lu pas mal de choses. »*

*« Je ne publiais pas tout le temps mais y allais souvent. »*

*« Je lisais souvent mais je n'écrivais pas, par contre j'aimais<sup>3</sup> les commentaires avec lesquels j'étais d'accord. »*

<sup>3</sup> Cf. note 3, page 6.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

### **5. Ouverture : la condition éthique**

L'esprit de Socrate, ici, n'est pas loin. Une fois encore, il s'agit de soutenir la liberté des apprenants à dépasser leurs premières idées par la discussion. De quoi orienter l'évaluation vers « *la valorisation des possibles et des potentialités [plutôt que la figer] sur le répertoire des manques à combler.* » (Jorro 2005, pp.4-5).

Du côté de l'enseignant comme de l'apprenant, la condition éthique d'une telle posture est prégnante : le dialogue exige le respect de l'altérité et des opinions d'autrui dans la perspective d'une pensée en perpétuel mouvement :

*« Pour Socrate, ce deux-en-un signifie simplement que si tu veux penser, il faut prendre garde à ce que les deux qui entretiennent le dialogue de la pensée soient en bonne condition. »*

Arendt, 1996, p. 66

La condition éthique paraît dès lors indissociable de la pratique de la maïeutique. Le dialogue exprimant des voix multiples, chacune d'entre elles devrait pouvoir être entendue dans toute son ampleur, avec la juste mesure de distance-présence qu'elle réclame. Les variables décrites par Rogers de *congruence*, *considération positive inconditionnelle* et *empathie* résonnent ici encore. Elles font écho à la notion d'*attention*, telle que définie par Simone Weil (1982) dans sa lettre à Joë Bousquet ou, pour reprendre les termes de Meirieu citant Emmanuel Lévinas, à la définition de l'éthique en tant que telle :

*« Car l'éthique n'est rien d'autre que ce travail difficile où je tente d'articuler la croissance d'autrui à la mienne et où, créant sans cesse des médiations pour ne pas devenir médium, je lui permets de se dégager de moi. L'éthique, dit E. Lévinas, est cette exigence essentielle qui me fait « être responsable de la responsabilité d'autrui »*

Meirieu, 2010, p.101

### **6. Bibliographie**

- Arendt, H. (1996). *Considérations morales*. Traduction de l'Anglais par Marc Ducassou, Paris : Payot & Rivages.
- Bibauw, S. (2010). « *Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu* », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-1 | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 13 juillet 2013. URL : <http://ripes.revues.org/358>
- Jorro, A. (2005). *Les compétences évaluatives des formateurs d'enseignants*, Université de Provence UMR-ADEF
- Lercher, A. (1985). *Les mots de la philosophie*. Paris : Belin
- Meirieu, Ph. (2010). *Apprendre oui... mais comment*. Paris : ESF (Œuvre originale publiée en 1987)
- Platon (2004). *La République*. Traduction et présentation par Georges Leroux. Paris, GF Flammarion.
- Platon (1992). *Parménide Théétète Le sophiste*. Texte établi et traduit par Auguste Diès. Paris : tel Gallimard.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Weil S. – Bousquet J. (1982). *Correspondances*. Lausanne : L'Age d'Homme.