

LA PÉDAGOGIE DE L'ORALITÉ, UNE PÉDAGOGIE ALTERNATIVE NECESSAIRE ET EVIDENTE EN CORSE ?

Résumé : L'auteur propose de théoriser la pédagogie de l'oralité comme pédagogie globale alternative nécessaire et évidente en Corse. Il montre, à travers la figure d'un pédagogue contemporain, comment cette pédagogie est tout à la fois un accès aux apprentissages et une éducation de l'individu à une vision du monde. La pédagogie de l'oralité est alors une pédagogie de la confiance, de l'exemple, de l'observation des lois de la nature, du respect et de la créativité. Inscrite dans le triptyque « tradition – adaptation – création », elle est, au regard de ses finalités, une pédagogie intemporelle.

Mots-clés : Oralité - Pédagogie alternative - Tradition - Adaptation - Création - Enracinement.

INTRODUCTION

La pédagogie dont il sera question dans cette contribution et les postures pédagogiques qui en découlent proviennent d'une grande source qui les dépasse et en même temps les manifeste : la culture corse¹, elle-même longtemps baignée, imprégnée, inspirée, vivifiée par l'oralité.

L'oralité, nous le développerons, est une façon de voir et de vivre le monde, incarnée dans des valeurs et des attitudes, ici éducatives, mais plus largement « éthiques ». La « pédagogie de l'oralité » devient la façon dont le pédagogue, par l'oralité, permet à l'élève d'apprendre, de grandir, de se construire. C'est aussi la façon dont il fait prendre conscience à l'élève des enjeux liés à une certaine forme de culture de l'oralité dans ce qui fonde les conditions de la présence humaine sur terre, à savoir la transmission, l'adaptation et la création. L'oralité devient alors moyen et finalité provisoires d'apprentissage. Moyen parce que c'est par elle que l'on apprend. Finalité parce qu'elle correspond à une leçon de l'histoire et de la géographie de l'île, mais provisoire parce que l'avenir, par nature incertain, posera peut-être d'autres nécessités pour demain.

L'oralité n'est certainement pas spécifique à la Corse. La culture grecque, avec ses rhapsodes et son éducation des héros, fruit d'une Arcadie assez semblable au maquis corse, est elle aussi fondée sur les principes de l'oralité. Cependant, l'île de beauté accueille encore des traces concrètes de l'oralité en actes. Ce sont ces traces que nous avons suivies à travers l'itinéraire d'un pédagogue corse contemporain et en activité, Joseph Figarelli, instituteur puis professeur des Ecoles en Corse du Sud. Nous le verrons, cet enseignant théorise ses pratiques en recherchant une cohérence entre un fort héritage de l'oralité, des valeurs humaines et culturelles corses et des

¹ Elle-même en partie issue de l'observation de la nature.

concepts pédagogiques contemporains. Nous le verrons également, le propos dépasse la stricte pédagogie puisqu'empreinte des attitudes et de valeurs qui s'appliquent à tous les domaines de la vie et pas seulement le domaine professionnel, ici scolaire.

L'ORALITE COMME PRINCIPE PEDAGOGIQUE ?

L'oralité telle que nous l'entendons se réfère à un principe fondateur et instituant. En cela, elle se situe en deçà de l'écrit et au-delà du mutisme. En évoquant la trilogie Mutisme – Oral – Ecrit, il ne s'agit pas de porter un quelconque jugement de valeur mais plutôt de faire appel à un système de gradations ou de développement, à l'image des ères géologiques dans le domaine géographique ou des niveaux de prévention dans le domaine médical ou social. « En deçà de l'écrit » signifie que la trace, l'engagement, la mémoire, s'ils s'enthousiasment de pouvoir utiliser le support écrit, n'ont en revanche pas besoin de se référer à sa vision, sa structuration du monde, ni à ses valeurs. On retrouve là l'évocation de cette technologie intellectuelle particulière qu'est le savoir et la transmission au travers de la mnémotechnie (Goody, 1994). « Au-delà du mutisme » indique clairement que le stade du chaos est dépassé et que, par la parole, le monde s'organise. Il est question, dans le discours, de parole fondatrice, créatrice même. La nature de cette parole se rapproche alors du Verbe créateur, celui des origines. L'oralité s'ancre et s'inspire de ce paradigme. Elle est alors, dans une de ses facettes essentielles, synonyme de tradition, parfois évoquée avec un « T » majuscule tant elle tente de prendre sa source dans des sphères profondes, archaïques et surtout fondatrices d'une certaine vision de l'humanité. Si elle se revendique de la tradition, c'est qu'elle pense la connaissance, la reconnaissance et la valorisation de la filiation comme une des valeurs et un des vecteurs essentiels de la juste place de l'homme dans la création. En se revendiquant de la tradition, on comprend immédiatement en quoi elle a à voir avec la pédagogie car la tradition a pour vocation essentielle la transmission. La pédagogie de l'oralité devient une pédagogie de la transmission en référence à des origines fondatrices d'une humanité à la fois responsable, respectueuse et volontaire : responsable au regard d'un environnement perçu comme un héritage à transmettre, respectueux de la diversité de la création, volontaire dans sa revendication d'une dignité humaine. Pour l'homme enraciné qu'est Joseph Figarelli, qui connut longtemps et intensément la vie ingénieuse de ceux qui possèdent peu et portent tout, la pédagogie de l'oralité est bien l'essence d'un accompagnement des êtres humains dans leur vocation à s'adapter à un aujourd'hui parfois déroutant tout en créant un demain fort des valeurs énoncées plus haut. Les leçons de l'observation de la nature, parfois capricieuse et toujours équilibrante, associées aux enseignements d'une histoire parfois difficile à décrypter sont des points d'appui essentiels dans les postures plus que dans les supports pédagogiques.

Nous avons déjà rencontré et dévoilé ce profil pédagogique lors d'une autre recherche sur la prévention des violences en milieu scolaire en Corse. Une communication en colloque à Lisbonne (Casanova à paraître) avait retenu l'attention en insistant sur les mutations de la société corse, en tension entre les valeurs d'une culture agropastorale en perte de vitesse et celles d'une culture urbaine en fort développement. La communication avait mis en évidence la coexistence de différents profils pédagogiques, parfois développés par le même enseignant selon les contextes d'exer-

cice de l'activité professionnelle. La réponse réussie² à la violence en contexte « corse traditionnel » appelait des actes, attitudes, activités en adéquation avec les attentes et les nécessités de ce milieu, tout comme la réponse réussie en contexte « continental post moderne » se conformait aux exigences de ce contexte. On voyait bien se dégager un profil pédagogique minoritaire qui refusait la conformité à un monde postmoderne dont les effets étaient, selon lui, globalement néfaste pour un environnement et préjudiciable à un épanouissement individuel. La pédagogie de l'oralité avait alors été évoquée, sans être totalement théorisée par les acteurs qui la pratiquaient. La rencontre avec Joseph Figarelli, s'appuyant et complétant l'approche précédente, le permet davantage aujourd'hui.

Ainsi, la pédagogie de l'oralité tend à devenir le cadre théorique d'une action structurée, théorisée, ... d'une praxis de la relation pédagogique.

UN SEUL ENSEIGNANT, UNE METHODOLOGIE D'AUTANT PLUS RIGOREUSE

En centrant notre regard sur un pédagogue, nous ne personnalisons pas à outrance notre propos. En effet, le fait de suivre ce pédagogue ne limite pas ce que nous voyons à ce qu'il dit ou fait, ni même à ce qu'il est. Par les propos qu'il tient et par les références – anciennes ou contemporaines – auxquelles il fait allusion³, par la connaissance que nous avons de l'objet – rencontré sous différentes formes et à de nombreuses reprises dans les écoles et plus largement dans le monde social et culturel corse⁴... –, par les renvois vers d'autres collègues insulaires que nous avons rencontrés, par les postures et les propos sur celles-ci, nous pouvons confirmer, pour avoir connu, rencontré, analysé d'autres pédagogues en Corse d'une part⁵, pour considérer la façon dont Joseph Figarelli, directement ou indirectement relie son discours et ses actes à d'autres pratiques pédagogiques ou anthropologiques corses d'autre part, que les résultats obtenus dépassent le pédagogue suivi⁶. Néanmoins, comme nous le montrons constamment, la pédagogie est affaire de pédagogues eux-mêmes d'abord des êtres humains. C'est la raison pour laquelle, le choix méthodologique de suivre un enseignant dans ses différents moments pédagogiques offre toutes les garanties d'une triangulation réussie.

Concrètement, la méthodologie de recherche a articulé deux grands types de recueils de données, l'observation et l'entretien. L'observation a consisté à accompagner Joseph Figarelli dans les classes qu'il dirige, au total sur une durée de deux ans et en douze lieux différents⁷. Elle a aussi consisté à observer le pédagogue dans

² Au regard de critères liés aux missions de l'École, intégrant naturellement la dimension éthique de l'acte pédagogique.

³ Il cite par exemple Ange Casta *La parabole corse* (1995), Dominique Salini *Musiques traditionnelles de Corse* (1996), Georges Ravis-Giordani *Bergers corses, les communautés villageoises du Niolu* (1983)

⁴ Notamment un article (Casanova et Figarelli, 2006) et une recherche financée par l'IRRAV (2004) sur la « Violence politique Corse : représentations, faits et effets ».

⁵ Au cours de nos précédentes recherches dans l'île d'une part, dans le cadre de la triangulation méthodologique liée à cette recherche d'autre part.

⁶ Nous essaierons de faire remarquer au lecteur comment, à plusieurs reprises, ses propos sont presque sinon prophétiques, au moins poétiques en ce sens où ils sont posés comme dépassant une personne qui les incarne à un moment donné.

⁷ De fait, sa situation professionnelle d'enseignant effectuant des remplacements de congés de maladie a permis de mesurer les effets de son action en différents lieux, ce qui constitue en soi une triangulation

d'autres moments que ceux directement liés à la vie professionnelle : la présence dans une confrérie, l'engagement dans des groupes musicaux, des rencontres avec d'autres acteurs culturels de l'île sont autant d'éléments venus éclairer une démarche certes pédagogique mais aussi humaine. Les entretiens se sont déroulés tout au long de ces deux années, sur le lieu de l'action pédagogique ou en dehors, avec un objectif descriptif, explicatif, analytique selon les cas, avec des approches semi ou non directives, auxquelles se sont ajoutés des entretiens d'explicitation. Les lieux et entretiens informels⁸ ont permis à différentes reprises, de repenser des propos tenus auparavant, de revenir sur des observations faites, de prolonger et approfondir les éléments de la recherche qui semblaient mériter de l'être, notamment en termes d'hypothèses. A la triangulation méthodologique des recueils de données et des lieux, s'est ajoutée une triangulation des sources par une confrontation des propos, pratiques et analyses à des collègues ou acteurs culturels en Corse. C'est au final une méthodologie qui, à partir d'un acteur, permet de décrypter le comportement et les valeurs de tout un groupe social, qui ne revendique pourtant aucune légitimité, supériorité ou suprématie ni qualitative ni quantitative.

JOSEPH FIGARELLI, UN PEDAGOGUE SINGULIER ET REPRESENTATIF

Joseph Figarelli est enseignant depuis 1976 ; il est aussi acteur culturel. Son parcours est singulier et pourtant représentatif de choix partagés par une partie non négligeable de ses contemporains corses d'origine⁹. Il est singulier parce qu'il lui appartient en propre et que les choix qu'il a opérés à plusieurs reprises, notamment de privilégier, professionnellement, la carrière pédagogique à la carrière artistique correspond à des options qui prennent sens dans la singularité d'une histoire de vie irréductible à aucune autre. De la même façon, le choix de l'enseignement primaire et généraliste, alors qu'il aurait pu choisir le lycée et la spécialisation scientifique, renvoie autant à une fidélité familiale qu'à une vocation enseignante individuelle.

Pour autant, le parcours est représentatif de choix opérés par toute une partie de la jeunesse corse des années 1970-1980 et que l'on peut sans peur de se tromper qualifier « d'engagée ». En effet, le chemin de Joseph Figarelli est celui d'un homme de sa génération, qui fait le choix raisonné de rester en Corse avec ses avantages et ses inconvénients. Il n'est pas étonnant de le retrouver cofondateur du groupe musical « I Muvrini » en 1976, cofondateur du groupe « Caramusa » en 1987, pionnier dans un travail de redécouverte et de réutilisation d'instruments de musique traditionnels et de répertoire ancien. Ces expériences, cette volonté ont nécessité de retrouver une expression qui correspondait avec l'héritage le plus ancien, à savoir le monde des polyphonies sacrée et profane et, à travers lui, le monde de l'oralité. Point de chauvinisme dans la démarche mais « la fierté de pouvoir retrouver, affirmer et transmettre la beauté d'une culture originale considérée comme la déclinaison locale de l'univer-

méthodologique spatiale.

⁸ Sous le mode *tracking* comme l'évoque Garfinkel dans la méthode ethnologique.

⁹ « On me sollicitait ailleurs ; j'ai choisi de rester car j'avais à développer ici une démarche d'avenir » Entretien 6, sept. 2006... « je voulais transmettre... porter l'avenir, pour moi, c'est aussi transmettre un passé... » Entretien 9, fevr. 2007.

sel originel »¹⁰. Cette idée est proche de celles développées par d'autres civilisations agro pastorales, comme la Grèce ancienne par exemple : Pan, dieu de la nature sauvage et des bergers se trouve aussi à la racine du *panta*, la totalité. Cette fierté se double d'une certitude, celle que c'est par adaptation et souci d'efficacité que cette culture s'est développée sur cette terre et de cette façon et qu'elle a pu, par volonté, suivre un chemin pourtant fortement chaotique dont les obstacles sont dépassés également par la volonté.

Ramené au monde professionnel et plus particulièrement à l'enseignement primaire et à la pédagogie, on n'est pas étonné de rencontrer dans ses propos¹¹, ceux de ses collègues¹², supérieurs hiérarchiques et parents d'élèves les termes de créativité, d'initiative, de liberté, de conviction et d'audace¹³. Si l'histoire et la démarche personnelle est qualifiée d'intuitive, elle rencontre sur sa route d'autres chemins qui convergent sur ce qui constitue, au quotidien, une pédagogie de l'oralité.

LA PÉDAGOGIE DE L'ORALITÉ AU JOUR LE JOUR

D'abord une pédagogie, enracinée, à vocation universelle

Il s'agit bien d'« une » pédagogie et non pas de « la » pédagogie. Car si la pédagogie est adaptation, en aucun cas, elle ne saurait se manifester de manière unique. La pédagogie de l'oralité en Corse ne revendique donc une efficacité et une légitimité que dans l'ici et maintenant se gardant bien de donner des leçons aux autres pédagogies, aux autres lieux. Elle sait pourtant, parce qu'elle est ouverte sur le monde que des développements similaires, ailleurs, ont vu le jour avec bonheur. C'est la raison pour laquelle elle peut affirmer qu'elle représente une démarche efficace et constructive, tournée vers l'avenir. La pédagogie de l'oralité, si elle ne vise pas à l'hégémonie, prône et développe pour elle-même l'hétérogénéité comme ressource. C'est ainsi qu'en février 2005, Joseph Figarelli propose à ses élèves de repérer leurs différences et de les mettre au cœur de la création d'un conte ; l'un des enfants, daltonien permet à la classe de construire un conte autour de l'enfant-chien car le chien, lui aussi voit en noir et blanc¹⁴. Ainsi, en fonction des contextes, cette approche va tenter de trouver l'activité, le support, la posture relationnelle qui va favoriser l'apprentissage. Car la pédagogie de l'oralité ne se donne pas des finalités extraordinaires : pour elle, « l'éducation est le moyen d'assurer la poursuite de l'aventure humaine et sociale »¹⁵. Elle n'hésitera pas, en fonction des besoins, de convoquer telle ou telle pédagogie pour un temps nécessaire à la réussite de l'apprentissage. En cela, la pédagogie de l'oralité est bien une pédagogie de l'adaptation. Mais cette pédagogie de l'adaptation est avant tout un accompagnement de la longue durée. C'est pourquoi, si elle n'hésite pas à mettre en œuvre, ponctuellement, les principes de la pédagogie différenciée, pédago-

¹⁰ Entretien 3, avril 2006. « Pour moi la créativité et l'initiative sont les conditions du développement d'une tradition bien comprise » Entretien 6, sept. 2006.

¹¹ « Joseph, il est plein de convictions... c'est ce qui nourrit son audace, c'est ce qui le fait avancer » Robert Pantalacci, Entretien 8, déc. 2006.

¹² Ce sont aussi des termes que l'on retrouve dans *La passion d'être Corse* (Albertini, 1984)

¹³ Observation du 11 février, classe de CM1 à Porticcio.

¹⁴ Entretien 3, avril 2006.

¹⁵ Fréquemment citées par Joseph Figarelli.

gie du projet ou du détour¹⁶, elle ne perdra pas de vue son ancrage, géographiquement et culturellement déterminés. L'accompagnement est celui d'un pédagogue conscient de sa mission, de la relation asymétrique au regard du savoir et de stricte égalité au regard de la dignité, du fait que la jeunesse est l'avenir et qu'en tant que ressource, elle doit être d'autant valorisée qu'elle est rare. La posture pédagogique d'accompagnement aussi clairement affirmée renvoie à l'idée d'une filiation d'une part, au fait que l'ici et maintenant est surdéterminé d'autre part. Pour autant, la relation se crée bien *hic et nunc* et l'apport de l'environnement vient rappeler, réactualiser et vivifier le pacte pédagogique passé entre des individus responsables reliés non seulement entre eux mais aussi à une terre et une histoire. On mesure à ces propos combien pourrait être lourde cette responsabilité de pédagogue d'une part, d'élève d'autre part. Ce serait sans compter avec un principe fondamental de cette pédagogie sur lequel nous reviendrons : « l'erreur est d'autant plus acceptée que l'engagement est fort »¹⁷ ; elle est d'autant moins préjudiciable qu'elle sert de premier état à la connaissance¹⁸. Le principe d'éducabilité s'applique alors pleinement : l'élève est éduicable, mais le chemin n'est pas forcément aisé et il ne passe pas forcément par le pédagogue qui lui est attribué¹⁹.

Enfin, il convient d'insister sur un fait d'autant plus important qu'il pourrait être mal compris : c'est parce que cette pédagogie est enracinée qu'elle est universelle. C'est parce qu'elle sait ce qu'elle doit aux hommes et aux femmes qui l'ont instituée qu'elle peut devenir accueillante, bienveillante et intégratrice. C'est parce qu'elle a conscience de sa fragilité et de celle des autres cultures et pédagogies enracinées qu'elle se sent une responsabilité dans une dimension testimoniale universelle : elle se veut le témoin, ici et maintenant, de la déclinaison de l'universel ; une déclinaison qui correspond à une vocation et qui répond à une nécessité²⁰.

Une pédagogie de la relativité, de l'incertitude, de la fragilité

Cet aspect reprend et complète le précédent. Il se trouve au centre de la démarche que prône la pédagogie de l'oralité. Appuyée sur les valeurs de l'oralité comme composante structurante de l'esprit, de la culture, des actes humains, la pédagogie se fonde autant sur un imaginaire collectif que sur des vérités héritées du passé. Si la transmission est valorisée, c'est qu'elle devient tradition par apport des éléments de contexte. Dit autrement, le fond reste le même mais sa forme évolue. Alors le monde devient relatif, comme est relative l'importance que donnent les hommes à leurs besoins matériels ou consuméristes. Les savoirs sont relatifs car le monde est incertain et évolutif ; alors les certitudes scientifiques du moment aident à stabiliser les théories mais ne peuvent donner une vérité définitive sur le monde. L'apprentissage aussi, comme la nature, est fragile ; son aboutissement est incertain ; ses ressorts sont com-

¹⁶ Entretien 6, sept. 2006.

¹⁷ Paraphrase des propos du philosophe Alain (1928 : 45) : « L'erreur n'est pas étrange, c'est le premier état de toute connaissance » (*Les cent un propos*. Paris : éd. Marcelle Lesage).

¹⁸ « Je n'ai aucun problème à reconnaître la fragilité des effets de mon entreprise auprès des élèves : il est même bon que l'élève comprenne grâce à plusieurs maîtres et que je réussisse pas tout... heureusement ! » Entretien 1, janvier 2006.

¹⁹ Joseph Figarelli travaille le jumelage notamment par la correspondance scolaire et internet avec de jeunes kanaks montrant par là « l'égalité à travers l'altérité... l'universel par et de l'altérité ». Entretien 2 avril 2006.

²⁰ Comme l'évoque Pierre Levy (1990), internet est, comme la mémoire, une technologie particulière de l'intelligence, mémoire et intelligence ayant toutes deux une pédagogie propre.

plexes. Il se sert même de l'incertain pour faire du savoir une énigme que l'apprentissage réussi ne résoudra que partiellement, humblement même.

Une pédagogie de l'ouverture, de l'initiative, de la créativité

Sur ces principes, la pédagogie peut se déployer concrètement. L'ouverture sur l'universel se traduit au quotidien par une double ouverture : ouverture aux cultures du monde, via les modalités de communication modernes²¹ ; ouverture sur les fondements de sa propre culture via l'observation et l'expérimentation des lois de la nature mais aussi de celles des relations humaines. L'intérêt voire l'originalité de la démarche repose sur la mise en concordance des deux styles d'ouverture. Comprendre sa place, sa responsabilité, éprouver ses capacités, augmenter ses compétences devient possible par le truchement de la comparaison et de l'émulation. Il s'agit bien « de comparaison et non de compétition »²² : car si l'aventure humaine est fragile, le pair n'est pas un concurrent, un rival, un compétiteur mais bien un allié, un complément, un exemple qu'il s'agit de suivre ou, au contraire, de ne pas s'inspirer. Cette idée de rivalité mimétique dont il convient de s'éloigner n'est pas sans rappeler dans la Grèce antique, autre terre de l'oralité, la notion d'*agon* (Finley, 1975). S'inspirer de la réussite de ses pairs, qu'ils soient proches ou lointains, devient un élément d'une progression où ce qu'il convient de dépasser n'est que soi-même ou même plutôt ses compétences. Pour autant, la place du conflit est entière. « Conflit sociocognitif privilégié au conflit relationnel bien sûr »²³, mais dont le mode de résolution est le même : la « conflictualisation » de la pensée par la confrontation des arguments, puis le dépassement des oppositions par l'expérimentation réelle ou symbolique. Dans un premier temps, l'élève expose et argumente, l'autre adhère et approfondit ou contredit et pousse dans les retranchements. Dans un second temps, la situation est expérimentée et, réellement ou symboliquement, vécue. La pensée se complexifie, se densifie, se structure par ce rapport au « faire ». L'intelligence individuelle se nourrit du collectif, un collectif ramené à l'expérience des anciens tout autant que projeté dans le futur des générations à venir. C'est bien une pensée analogique et symbolique qui est visée et se développe. L'ouverture est autant une ouverture *sur* soi que *vers* ou *par* les autres. L'initiative individuelle, systématiquement encouragée, devient un des fondements d'une progression individuelle qui concerne le collectif²⁴. Alors l'individu, s'il s'implique en son nom, fait bien partie d'une communauté et la plupart des initiatives qu'il est invité à prendre, engage une partie de la communauté, qu'il le veuille ou non.

Une pédagogie de l'essentiel, de l'expérimentation, de l'exemple, de la proposition

A travers les dispositifs proposés, dont les objectifs et finalités sont explicités lorsque cela est rendu nécessaire par une perte de mémoire collective, l'apprentissage des règles fondamentales est tenté. Ce sont bien des interdits fondateurs dont il s'agit. Le pédagogue met alors en œuvre une pédagogie de l'essentiel car le superflu, comme

²¹ Entretien 8, déc. 2006.

²² Entretien 6, sept. 2006. A plusieurs reprises, on le voit, Joseph Figarelli utilise les concepts contemporains pour étayer et expliciter sa démarche.

²³ Selon les cas, elle se manifeste au cours de « groupes de décision », par le biais d'une « boîte à initiatives », ou de demande spontanée.

²⁴ Propos inscrit sur le tableau de la classe, janvier 2008. En évoquant cette phrase, Joseph Figarelli dit « ça, c'est en référence à René Char, tu sais, le poème le marteau sans maître ». Entretien 4, avril 2006.

le superficiel et plus encore l'artificiel ne sont pas valorisés. A travers les projets présentés, la progression pédagogique développée et les actes qui en découlent, une réflexion est engagée sur les valeurs de l'action autant que sur ses manifestations. L'élève apprend à « penser loin et agir proche »²⁵, à agir tout en mesurant les conséquences de ses actes pour lui-même et pour son environnement, dans le temps court qui suit l'action, le temps médian qui l'implique directement et le temps long qui engage l'avenir au-delà de sa personne. Cette pédagogie, on le comprend, est une pédagogie traditionnelle au sens noble du terme, c'est-à-dire « qui se pense dans une filiation »²⁶, qui pense « un avant et un après l'acte »²⁷, qu'il soit social ou d'apprentissage. Pour y parvenir, comme cela a été suggéré, l'expérimentation devient une posture pédagogique presque systématique. De subtils passages sont pensés par le pédagogue entre expérimentation en prise directe avec la nature, ses cycles, ses ressources, sa mise en culture par l'homme et approche abstraite, théorique des phénomènes pour arriver à des connaissances exploitables dans le monde contemporain. Alors, les œuvres culturelles et artistiques, les éléments de développement économique, les activités très « scolaires »²⁸ lorsqu'elles sont nécessaires sont mis en lien et au service de réalités sociales et culturelles dont les dimensions éthique et morale sont abordées. Cette pédagogie du projet et de la réalité, fondée sur l'expérimentation, se réclame une fois de plus, dans le processus d'apprentissage qu'elle vise, d'une pédagogie de l'exemple. En effet, si le but de la pédagogie est un comportement responsable, assumé et créatif, il ne saurait être question d'imitation ni de modèle. L'enseignant, et de la même façon les méthodologies d'apprentissage et les contenus des activités, ne sont que des exemples dont il s'agit de s'inspirer, d'une part pour construire ses connaissances, d'autre part pour développer sa personnalité et produire des actes mesurés et responsables. Alors la classe regorge et foisonne d'activités, de supports, de cheminements pour apprendre. Joseph Figarelli pense l'ouverture d'autant plus nécessaire que les élèves sont jeunes. C'est à ce moment, donc dès la maternelle, qu'il convient de proposer à la fois des approches nombreuses et variées mais aussi des méthodes qui permettent de ne pas s'égarer et construire réellement sa personnalité et ses apprentissages : et il surprenant de considérer comment les jeunes élèves acquièrent une assurance dans le trait en même temps qu'une créativité en seulement trois séances d'apprentissage autour d'activités picturales ; il est tout aussi surprenant de constater comment des élèves plus âgés s'emparent et s'inspirent des fables de la Fontaine pour les transposer dans le contexte contemporain d'une part, culturel corse d'autre part : les comportements universels et allégoriques développés par le fabuliste trouvent une compréhension et une application dans un contexte culturel clairement défini. Ces allers et retours entre compréhension des leçons universelles et applications locales – et inversement – sont systématiquement favorisés. De même sont favorisés les allers et retours entre les leçons humaines et les leçons de la nature. Dans l'espace pédagogique, ces leçons sont, de fait, interdépendantes et pensées dans une interaction

²⁵ Entretien 3, avril 2006.

²⁶ Entretien 9, fev. 2007.

²⁷ Joseph Figarelli cite par exemple les exercices répétitifs dans les « apprentissages fondamentaux ». Entretien 4, avril 2006.

²⁸ « Terre, air, eau, feu, tu comprends, il faut toujours y revenir... ou partir d'eux. » Entretien 1, janvier 2006.

profonde. Les éléments naturels²⁹ deviennent la base de grandes leçons de sagesse humaine et il n'est pas étonnant de voir le pédagogue s'emparer des mythes pour faire « acte mythologique », c'est-à-dire construire un langage sur le *mythos* grec, celui qui est à la fois mystère et mutisme. Nous touchons là au cœur de la pédagogie de l'oralité. Elle construit le monde, et plus particulièrement, patiemment, le monde culturel des hommes. « Le monde culturel s'étant construit différemment en différents lieux, différentes approches méritent d'être proposées »³⁰.

Ainsi, la pédagogie de l'exemple devient bien le socle d'une compréhension et d'une responsabilisation en même temps qu'une méthode d'apprentissage de savoirs plus ou moins savants. On comprend alors pourquoi la référence et l'incitation à la « proposition » sont si fréquentes. La proposition est double : cette pédagogie est pédagogie de la proposition, de l'invitation à la construction d'un chemin singulier responsable ; c'est celle du choix, de l'option plus que de l'injonction. Dans ce sens, la proposition est liée d'une part à la réalité du public, d'autre part aux objectifs visés. On peut dire qu'elle a à voir avec la pédagogie différenciée dès lors que celle-ci propose réellement des chemins multiples pour se construire tout en construisant des apprentissages sociaux, dès lors qu'elle accepte également que le temps d'apprentissage, lui aussi, soit singulier. Dans un même mouvement, la proposition est une invitation d'un autre ordre : celui de la prise d'initiatives. L'élève devient, comme en pédagogie institutionnelle, acteur et auteur de ses apprentissages. Il est incité, dans une progressivité étudiée, à la prise de risques et de responsabilités au sein de projets qu'il propose et met en œuvre, seul ou en collaboration. La pédagogie s'appuie sur la parole donnée et explicitée. La proposition, même écrite, est fondée puis amendée et enfin mise en œuvre dans des interactions où la valeur de la parole est totale et signe d'engagement. C'est la raison pour laquelle les propositions sont mesurées en quantité et en qualité : en quantité parce que la mémoire doit retenir, y compris ce que l'écrit ne peut transcrire et conserver ; en qualité car si la parole est engageante et doit être tenue, elle ne peut alors s'engager tous azimuts. La pédagogie de l'oralité devient la pédagogie de la mesure, de la justesse, de la juste proportion dans les attentes, les exigences et les engagements.

*Une pédagogie du processus plus que de la procédure,
une pédagogie de l'erreur*

La pédagogie de l'oralité, sur la base des éléments développés précédemment, s'appuie davantage sur une logique processuelle que procédurale. Dit en d'autres termes, elle préfère l'intégration des apports extérieurs, inattendus et évolutifs, aux étapes prescrites et figées d'un apprentissage totalement prédéterminé. Elle favorise, dans le domaine des apprentissages, l'instituant sur l'institué tout en recherchant, dans les manifestations de l'ici et maintenant, à comprendre les lois immuables de la nature. En effet, l'engagement oral, s'il est tenu au regard d'objectifs à atteindre et de finalités vers lesquelles tendre, s'autorisera à modifier les moyens et dispositifs pour y parvenir en fonction des obstacles rencontrés. Le processus d'apprentissage, de réalisation, de réussite est par nature aléatoire et nécessite de saisir les opportunités de

²⁹ Entretien 2, avril 2006.

³⁰ « Ma vision des choses, c'est que c'est aujourd'hui que j'agis... aujourd'hui et pour cet élève-là, bien concret... mais ce aujourd'hui, je l'ai construit grâce à hier, et il prévisage demain. » Entretien 4, avril 2006.

contexte pour avancer. C'est en cela que le processus est premier par rapport à la procédure. Celle-ci, nécessaire car rassurante au regard d'une progressivité explicitée pour faire aboutir un projet, ne devient qu'un cadre, dépassable, modelable, modifiable, qui pose, à un moment donné, les étapes et les moyens de réussir. C'est une autre façon de vivre la pédagogie de l'exemple : la procédure proposée devient un exemple possible, mais non infaillible, pour atteindre le but visé. Cela tente de signifier que non seulement cette procédure est une parmi d'autres, mais aussi qu'elle ne peut se dire incontestable. La démarche processuelle vient alors utilement rappeler à la démarche procédurale tout l'incertain de l'acte pédagogique. De la même façon, le processus accepte le réel et les aléas éventuels qu'il introduit comme partie prenante de l'apprentissage. Il est certes moins rassurant mais plus intense, moins artificiel. Il a à voir avec une prise de risque certaine, nécessaire à tout apprentissage réel, mais s'éloigne de la mise en danger car la pédagogie de l'oralité, elle-même fondée sur une histoire humaine, sait la fragilité, la rareté et donc la valeur de ceux qui apprennent. La confrontation au réel d'une part, la fragilité de l'apprenant d'autre part sont certainement deux des raisons pour lesquelles elle considère l'erreur comme un élément fondamental du processus d'apprentissage. On peut même dire que le regard sur l'erreur comme une composante naturelle de l'apprentissage et non comme une faute au sens moral et culpabilisant du terme devient un des indicateurs de la pédagogie de l'oralité. Cette vision pédagogique de l'erreur, bien connue des psychologues de l'apprentissage, a des incidences sur l'évaluation. Si le processus régule en permanence la procédure, c'est que le processus porte en lui des éléments d'évaluation c'est-à-dire de mesure de l'écart entre ce qui est visé et l'orientation du chemin pris. L'évaluation devient permanente et est réellement partie prenante de l'apprentissage. En effet, chaque régulation du dispositif, dans ses étapes, ses moyens, ses supports, découle d'une évaluation plus ou moins nommée comme telle, plus ou moins formalisée, mais toujours explicitée dans le cadre du projet d'apprentissage, que ce soit par l'enseignant ou par les élèves.

*Une pédagogie de la relation,
une pédagogie de la confiance et de la responsabilité*

La pédagogie expose toujours. Celle-ci peut-être plus qu'une autre car, pédagogie de l'essentiel, elle ne cherche ni artifices ni médiations superflues pour dire, faire et apprendre. Pédagogie de l'authenticité et de l'humain, elle repose fortement sur la relation. Le pédagogue assume alors totalement sa responsabilité pédagogique. Il la revendique même et Joseph Figarelli demande opportunément comment « former des hommes si le maître n'est pas lui-même porteur de cette humanité », comment « former des adultes si le maître ne se comporte pas en adulte », comment « préparer l'avenir si le maître ne montre pas l'exemple de l'engagement » ? L'asymétrie de la relation est garantie. C'est le maître qui accompagne et montre l'exemple, c'est bien lui qui prépare dans le cœur et l'esprit des enfants, les conditions de l'existence à venir. Mais les propos du pédagogue sont une profession de foi qui demande à être mise en actes. Alors à côté d'un parcours social qui témoigne de l'adéquation avec une posture prônée, c'est au quotidien³¹ que la relation se construit, au travers d'activités, de supports et de dispositifs d'apprentissage. L'accueil, la patience, la bienveillance mais aussi l'exigence, l'empathie au sens vrai du terme et l'inventivité sont les bases

³¹ Une rapide étude des occurrences le fait apparaître cinq fois par entretien.

de la relation verticale que pose l'enseignant. La constance dans les attitudes devient le gage d'un accompagnement dans la durée, où les liens avec l'extérieur de la classe de l'école sont toujours favorisés : la classe devient le laboratoire des expérimentations, supports des apprentissages. Cette relation ne saurait être honnête et intègre si elle n'appelait pas à une réciprocité : l'enfant est alors autorisé et incité à apprendre, étayé et accompagné dans sa démarche. Des actes concrets lui sont demandés, des engagements en parole également. Dire est un engagement qui doit se traduire dans les faits. Petit à petit, au fil des réalisations concrètes, l'enfant trouve sa place. Mais cette relation ne serait pas complète si elle ne favorisait les valeurs de solidarité entre les pairs notamment à travers les projets collectifs : l'émulation, nous l'avons dit, est préférée à la compétition.

Le terme de confiance³² revient fréquemment dans le discours de Joseph Figarelli : confiance en soi, en sa mission, en sa vocation, en son utilité ; confiance en la capacité de l'élève à apprendre ; confiance en la capacité de la jeunesse à relever les défis de demain. C'est pourquoi, si la pédagogie développée est une pédagogie de la responsabilisation, dans un processus de construction, elle en appelle à la responsabilité. Dans la pédagogie de l'oralité, l'idée de responsabilité s'oppose à l'idée d'obéissance : ce qui est fait nécessite l'adhésion et l'engagement qui en découle implique réellement. Et lorsqu'il y a contrainte, cela est considéré comme un aléa regrettable de la relation pédagogique, une difficulté conjoncturelle qu'il ne s'agit pas d'installer comme modalité de travail, sous peine de devenir un échec structurel de la relation pédagogique.

CONCLUSION : RETOUR SUR LES HYPOTHESES INITIALES...

A l'issue de ce tour d'horizon, nous pouvons dire que la pédagogie de l'oralité en Corse telle que nous l'avons rencontrée est à la fois alternative, nécessaire et évidente.

Il s'agit bien d'une pédagogie alternative car elle ne reprend pas les mêmes fondements que les pédagogies qui dominent aujourd'hui, issues des valeurs portées par l'écrit. Inscrite dans la durée, travaillant la mémoire de l'humanité, l'enracinement pour dépasser l'immédiateté, pariant sur la force de l'imaginaire et de la créativité, insistant sur l'engagement issu de la parole donnée, systématiquement nourrie et inspirée par la pédagogie de l'exemple, elle est alternative car la vision du monde qu'elle développe considère l'homme dans son intemporalité, son universalité et essence d'être humain. Cette pédagogie est nécessaire car elle prend en compte les besoins, les aspirations, les potentialités de chacun, dans le respect d'un projet qui s'impose naturellement comme collectif. A l'heure de l'individualisme triomphant, cette pédagogie devient salutaire au regard de solidarités, de valorisation des différences et d'ouverture sur les autres. Cette pédagogie est évidente au regard de l'héritage d'oralité encore récent, dont les traces sont vivantes et dans un contexte culturel qui bascule progressivement, depuis quelques décennies dans l'esprit de l'écrit.

Enfin, cette pédagogie a une dimension universelle. Car ce qui s'est développé ici s'est développé ailleurs, sous cette forme ou une autre. Elle a conscience qu'elle représente une partie culturellement marquée par une histoire et une géographie, de

³² Une rapide étude des occurrences le fait apparaître cinq fois par entretien.

l'aventure humaine qui l'englobe et la dépasse. Elle s'inspire d'une intemporalité certaine tout en adaptant son regard, des postures, ses pratiques au moment présent. En cela elle n'est pas une pédagogie de la résistance mais de la transmission sereine, qui poursuit son propre chemin, en dehors des contingences et aléas conjoncturels. Option pédagogique, elle n'a pas vocation à s'opposer aux contenus que proposent les modèles dominants, mais se pose en exemple et propose un autre chemin, une bifurcation, qui permet de poursuivre l'aventure en contribuant à alimenter la tradition escomptée pour demain par la nécessaire création d'aujourd'hui.

Et pourtant, même dans ce contexte, cette pédagogie trouve ses limites. Celles-ci résident essentiellement dans le profil minoritaire qu'elle représente. Profil minoritaire autant dans la population enseignante concernée que dans la capacité d'un public à la comprendre. Population enseignante de moins en moins enracinée au sens explicite dans le texte. Public d'élèves dont le conditionnement social et culturel le rapproche bien davantage et de plus en plus du « contexte continental post moderne » que du « contexte traditionnel corse » tels que nous les avons évoqués dans le corps de cette contribution. Cette pédagogie pourrait apparaître bien rapidement comme une pédagogie de la résistance et de la nostalgie, même si elle s'en défend et si elle parie sur son adaptabilité aux réalités du contexte : la forme qu'elle prendra, toujours différente, ne trahira pas son idéal sur le fond.

Rémi CASANOVA

Université Charles de Gaulle – Lille 3

CIREL-Proféor (EA 4354)

Université Lille – Nord de France

Fabrice AUDEBRAND

ENPJJ

Lema-PARAGRAPHÉ (EA 349)

Abstract : The author propose to build up a theory of the oral education as a global alternative education, necessary and obvious in Corsica. He shows, throughout the personality of a contemporary teacher, how this education becomes the way to learning and how individually it opens a global view to the world. The oral education is then based on : confidence, examples, observation of the nature's rules, respect and creativity. Registered in the trilogy : "tradition – adaptation – creation" ; with regard to its finality, it is a timeless education.

Keywords : Oral education - Tradition - Adaptation - Creation - Alternative education.

Bibliographie

- Albertini M. (1984) « La passion d'être Corse ou le risque d'en mourir » – in : S. Giudicelli (dir.) *La Corse, une affaire de famille*. Deuxième cahier *Créativité et folie* (137-178). Marseille : Editions du Quai/Jeanne Laffitte.
- Bruner J. (1991) *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Casanova R. & Figarelli J. (2006) « Prévention de la violence en milieu scolaire : quelques exemples en Corse du Sud à partir des valeurs et attitudes des

- enseignants » – *Spirale* 37 (97-110).
- Casanova R. (à paraître) « Prévention des violences à l'école primaire : une spécificité des enseignants en Corse ? » – Communication présentée au colloque *La violence à l'école : une violence en contexte*. Lisbonne, 23, 24, 25 juin 2008.
www.obsviolence.com
- Casta A. (1995) *La parabole corse*. Paris/Ajaccio : Arte/Albiana.
- Ciorboli J. (1990) Colloque international *Les langues polynomiques*, PULA. Corte, Université de Corse.
www.interromania.com/media/pdf/chiorboli/langues_polynomiques.pdf
- Finley M. (1975 trd. 2001) *Mythe, mémoire, histoire*. Paris : La Découverte.
- Garfinkel H. (2007) *Recherche en ethnométhodologie*, Paris : PUF.
- Goody J. (1994) *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- Lebrun J. (anim.) (2005) « Réfléchir l'oralité » – Table ronde, journée *Parlons oralité : grandir en se nourrissant de paroles*. Paris : BNF.
- Lenclud G. (1987) « La tradition n'est plus ce qu'elle était » – *Terrain* 9 (110-123).
- Lévy P. (1990) *Les technologies de l'intelligence*. Paris : La Découverte.
- Lhotte E. (2001) « Pour une didactologie de l'oralité » – *Revue de Didactologie des Langues-Cultures* 123 (445-453).
- Ravis-Giordani G. (1983) *Bergers corses, les communautés villageoises du Niolu*. Marseille : Edisud.
- Salini D. (1996) *Musiques traditionnelles de Corse*. Ajaccio : A Messagera/Squadra di u Finusellu.